



# Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht

## MehrSprachen Lernen und Lehren

---

Jahrgang 25, Nummer 1 (April 2020), ISSN 1205-6545

25 Jahre ZIF – ein Grund zum Feiern!

Themenschwerpunkt:

In Deutschland geborene DaZler\*innen in der  
Schule

## Die kulturabhängige Konstruktion personaler und sozialer Identität im Studienverlauf von Lehramtsstudierenden mit DaZ-Hintergrund

*Eva Sondershaus*

**Abstract:** In modernen fluiden Gesellschaften (vgl. Keupp et al. 2002) empfindet sich der Mensch als Individuum, im situativ gebundenen Ausdruck ist er kollektiv orientiert. Dabei erfolgt ein Perspektivenwechsel vom ‚inneren Ich‘, dem ‚Einzelnen‘, auf ‚Alle‘ (dem ‚Äußeren‘), dem Kollektiv. Soziale Gruppen unterhalten sprachliche Codes, die sie erkennbar machen, schützen oder stigmatisieren (vgl. Hastedt 1998). DaZler erleben dabei möglicherweise Konfusion bei der Bildung ihrer kulturellen Identität. 2016 wurden 29 Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund zu ihrem Studienverlauf befragt und offen, axial und selektiv codiert. Die Antworten zeigen u.a., dass beim Durchlaufen der deutschen Bildungsinstitutionen die Position des ‚Äußeren‘ eingenommen wird, Bildungsaspiration oft ausgeprägter ist als bei Muttersprachlern und Mehrsprachigkeit zu Stigmatisierungsprozessen führt.

In modern fluid societies (cf. Keupp et al. 2002), human beings consider themselves individuals but at the same time orientate themselves at group processes when interacting. Therefore, a change in perspective is necessary, from the inner (“I” or “single”) to the outer perspective (“we” or “collective”). Social groups use linguistic codes which identify, protect and stigmatise them (cf. Hastedt 1998). Germans with migration background experience confusion as to developing their cultural identity. In 2016, we asked 29 student teachers with migration background about their course of studies. The answers reveal that an outer perspective is adopted when studying in the German educational system, that educational aspirations are often higher than among Germans without migration background, and that multilingualism leads to stigmatization.

**Schlagwörter:** Kulturelle Identität, Mehrsprachigkeit und Stigmatisierung, Studienerfolg DaZler, Bildungsverläufe; cultural identity, multilingualism and stigmatization, study success, educational pathways

Sondershaus, Eva (2020),  
Die kulturabhängige Konstruktion personaler und sozialer Identität im Studien-  
verlauf von Lehramtsstudierenden mit DaZ-Hintergrund.  
Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 25: 1, 253–277.  
<http://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif>

# 1 Die Identitätskonstruktion in Zeiten gesellschaftlichen Wandels

Alle Überlegungen hinsichtlich erfolgreicher Identitätskonstruktionen innerhalb eines mehrsprachigen Bildungsverlaufs im modernen Deutschland sind ebenso wie die Entwicklungsaufgabe der Identitätsbildung an sich untrennbar mit Erneuerung und Prozesshaftigkeit verbunden. Vor allem in Zeiten von Zuwanderung und erlebter Mehrsprachigkeit begreift sich die Gesellschaft selbst als fluid (vgl. u.a. Keupp/Ahbe/Gmür/Höfer/Mitzscherlich/Kraus/Straus 2002) mit dem Wandel selbst als einzige Konstante.

Das auf der Mikroebene agierende Individuum unterliegt dabei im Sozialisations-/ Enkulturationsprozess einem beständigen Perspektivenwechsel zwischen seiner Innenwelt, welche die Identität als ‚einzeln‘ begreift, und der Außenwelt, was sich auf ‚Alle‘, den Angehörigen eines im Fokus stehenden sozialen Kollektivs bezieht und in dem das Ich (sich voneinander unterscheidende) Rollen einnimmt. Diese Außen- und Innenwelt, die zusammen die Identität des Einzelnen ausmachen, stehen zueinander in Beziehung: das in der Außenwelt Erlebte nährt die schon vorher geschaffenen inneren Diskurse des Individuums und wird von diesem gleichzeitig vor seiner eigenen Konstruktion bewertet: als Zäsur, als Glückmoment oder als Tiefpunkt (vgl. u.a. Alheit 1989). Auch das Verhältnis von Individuum/dem „Einzelnen“ und der sozialen Gruppe ist seiner Natur nach interaktionistisch. So, wie das Einzelne/das Individuum den Einflüssen der jeweiligen Bezugsgruppe unterliegt und dadurch sein inneres Ich konstituiert wird, wird es von den anderen „Ichs“ auf der kollektiven Ebene wahrgenommen. Beispielsweise in der Familie als Sohn oder Tochter von Eltern mit Zuwanderungsgeschichte, im universitären Kontext als Studierender oder im Berufsleben als LehrerIn (beispielsweise mit Migrationshintergrund). „Identität [ist als] Passungsprozess an der Schnittstelle zu Innen und Außen [zu sehen]“ (Keupp et al. 2002: 190). Das Individuum ist sowohl Teil der jeweiligen sozialen Gruppe, als auch die Gruppe selbst ein Teil des Individuums – und konstruiert damit nicht dessen personale, sondern auch dessen soziale Identität (vgl. Hastedt 1998: 8; Turner 1982). Dies vollzieht sich zweifach determiniert: entweder erfährt das schon vormals Konstruierte eine Modifikation oder es kommt zu additiven Prozessen. Beide Möglichkeiten führen jedes Mal zu einer in Teilaspekten veränderten Identität. Die Kohärenz einer individuellen Identität entsteht somit durch lebenslange Konvergenz- und Divergenzerfahrungen mit der Umwelt (u.a. Müller 2011; Straub 1998)<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Der Einfluss der Gesellschaftsform (kollektivistisch/individualistisch) auf die Konstruktion der jeweiligen sozialen Identität wird genauer bei u.a. Triandis (1995) beschrieben.

Dabei kommt der Kommunikation eine besondere Rolle zu, denn sie fungiert als Moderator des zwischen der Innen- und der Außenwelt stattfindenden Austauschs. Die diskursabhängige, individuelle sprachliche Verwendung wird dabei zum Ausdruck der jeweiligen inneren Identität, wie im Folgenden im Detail ausgeführt.

### **1.1 Identitätskonstruktion durch Sprache**

Das von Keupp et al. (2002) aufgegriffene Konzept der *Selbstnarration* (vgl. auch Alheit 1989; Gergen/Gergen 1988; Hall 1994) ist als Ausdruck einer sprachbezogenen Identitätsforschung zu sehen, Selbstnarration ist dabei ein „linguistisches Werkzeug (...), das von Individuen in Beziehungen konstruiert und verwendet wird, um verschiedene Handlungen zu stützen, voranzutreiben oder zu behindern“ (Keupp et al. 2002: 208).

Dabei ist eine vom Charakter her zyklische Interdependenz festzustellen: die im gesellschaftlichen Miteinander erworbene innere Konstruktion der Identität gibt dem/der Sprecher/in die im Kontext zu verwendenden sprachlichen Mittel vor. Durch diese wird der Außenwelt seine/ihre innere Identität präsentiert. Die vom Sprecher verwendeten sprachlichen Mittel, respektive vornehmlich die im Sprechakt verwendeten Register, aktivieren die Wahrnehmungsschemata der jeweiligen InteraktionspartnerInnen. Diese sind soziokulturell geprägt und führen zu einer kognitiven bzw. emotionalen Bewertung des/der Sprechenden. Die darauf erfolgende, oft affektiv induzierte Resonanz, wird vom ursprünglichen Sender ebenfalls vor seiner inneren Selbstkonstruktion bewertet und in diese aufgenommen. Der Aneignungsprozess erfolgt dabei strukturalistisch. Aus der Außen-, der Empfängerperspektive heraus, lässt die Wahl der Sprache meist rasch auf die (soziokulturelle) Herkunft des bzw. der Sprechenden schließen. Nicht selten werden dabei vom Empfänger vor dem Hintergrund der eigenen Ich-Konstruktion stereotypisierende Attributionen bemüht, z. B. die Reduktion auf Bildungsstand, geographische Herkunft oder Nationalität<sup>2</sup>. Diese Einschätzung determiniert die Regeln der weiteren sprachlichen Verwendung. Indem sie diese wahrnehmen und verarbeiten, konstruieren Sender und Empfänger analog der Selbstnarration ihre innere Identität, welche sich wiederum im sprachlichen Output zeigt (vgl. Sajavaara 1986: 70). Somit stehen sowohl die soziokulturelle Zugehörigkeit, als auch die Identität/Identitätskonstruktion der SenderInnen/EmpfängerInnen in Relation zu der sprachlichen Verwendung der AdressatInnen. Vor diesem Zusammenhang erscheinen die jeweils gewählten Ebenen des Sprechakts nur als situativ gebunden.

---

<sup>2</sup> Zur kategorisierenden Etikettierung von Kulturen vor einem geschlossenen Kulturbegriff (Bolten 2006), beispielsweise über die Nationalität, werden an dieser Stelle Yildirim-Krannig (2014) und Rathje (2009) empfohlen.

Die eingesetzte spezifische Sprachverwendung offenbart die jeweilige kollektivistische Zugehörigkeit der Sprechenden, im Mehrsprachigkeitskontext beispielsweise zur Gruppe der Zweitsprachler. Vor Sprache als Merkmal sind sie entweder Angehörige derselben oder einer anderen (sozial determinierten) Sprachgruppe (vgl. Veith 2005) und beides bestimmt die weitere sprachliche Verwendung: die einzelnen sozialen Gruppen unterhalten unter- und miteinander sprachliche *codes* die sie erkennbar machen, schützen oder stigmatisieren (vgl. Hastedt 1998). „Sprechen und das Verhältnis zur Sprache ist Ausdruck einer inkorporierten Struktur“ (Ricker 2000: 303). Somit wird Sprache zu einem gruppenspezifischen Partizipationsinstrument (Küster 2013: 144; Norton/Toohey 2011: 415).

Sprache ist somit mehrdimensional als identitätsstiftendes Element zu sehen. Bei der personalen Identität nährt sie auf der inneren Ebene die identitätskonstruierenden Prozesse der bei Keupp et al. (2002) beschriebenen Selbstnarration. Als Teilbereich der personalen Identität erfahren damit gleichzeitig die dem Individuum zu eigenen sozialen Rollen ihre Ausprägung (Hastedt 1998: 8 nach Turner 1982). Drittens verortet sich das Individuum in der jeweiligen sozialen Zielgruppe durch seine sprachliche Verwendung (Küster 2013: 144; Norton/Toohey 2011) und somit trägt die Sprache zur Konstruktion der sozialen Identität des Individuums bei, wie bei Veith (2005) beschrieben: „Sprachliche Identität ist die Verortung der eigenen Sprache in einem komplexen sozialen und – darauf fußend – lingualen Koordinatensystem“ (32). Somit entsteht viertens auch das Bewusstsein um die eigene Identität, welche durch Kommunikationsprozesse gebildet wird, stets in Relation zu einer spezifischen Gruppen-Identität. „Geprägt werden Weltbilder (...) auch immer von Sprachbildern“<sup>3</sup> (Albus 2001: 9). Da die Sprache kulturgebunden ist, erweitert sich spätestens an dieser Stelle der Identitätsbegriff und wird somit zur *kulturellen Identität*, was im Folgenden dargestellt wird.

## 1.2 Kulturelle Identität

Bei der Konstruktion der kulturellen Identität<sup>4</sup> entstehen personale und kollektive/soziale Identitäten in Abhängigkeit zur Umwelt. Auch hier leitet der zentrale Gedanke, da eine Sache erst durch ihre Abgrenzung zu einer anderen Sache eine Bedeutung erhält (u.a. Nassehi 1997). Dies geschieht wie ausgeführt (s. Kap. 1.1) durch Aushandlungsprozesse zwischen dem durch Sozialisation/Enkulturation konstruierten Ich und seiner sozialen Umgebung. Keupp et al. (2002) betonen dabei

---

<sup>3</sup> „Weltbilder“ bezieht sich auf den von Humboldt geprägten Begriff der „Weltsicht“ (Werke in fünf Bänden, zit. N. Kuße 2012: 22). Humboldt (1836) setzt jedoch „Sprache“ mit „Nation“ gleich.

<sup>4</sup> Die soziale Identität (u.a. Goffman 1967) wird über die Zugehörigkeit zur präferierten sozialen Gruppe gebildet. Die kulturelle Identität entsteht durch die Zugehörigkeit zum gleichen Kulturraum (u.a. Bolten 2011).

nicht nur die Prozesshaftigkeit dieser Vorgänge, sondern Identitätsarbeit wird im soziokulturellen Kontext „auch Konfliktaushandlung“ (196), denn neu gemachte Erfahrungen können der bisherigen Selbstkonzeption widersprechen. Der konfliktbeladene Charakter dieser im Wesen additiven Identitätskonstruktion erfährt im soziokulturellen Kontext der Zuwanderungsgesellschaft vor allem dann Verstärkung, wenn die Umgebungskultur in Konflikt zur Familienkultur tritt (vgl. Gogolin 2006: 32). Dies erleben ZweitsprachlerInnen aus Familien, deren personale und kollektive Identitätskonstruktion vor den traditionellen Werten der Ursprungskultur erfolgt und die somit auch die Erziehungsziele leitet. Gesamtgesellschaftlich erfolgen in einer mehrsprachigen Zuwanderungsgesellschaft sowohl die Konstruktion von Zugehörigkeit als auch die Abgrenzung der einzelnen kulturellen Identitäten vor dem Verständnis eines ‚offenen Kulturbegriffs‘<sup>5</sup> in Unabhängigkeit der nationalen Zugehörigkeit. Entscheidender ist der von den KommunikationspartnerInnen im Diskurs erlebte Grad der Fremdheit<sup>6</sup>, der sich (auch) in ihrer sprachlichen Verwendung zeigt (s. Kap. 1.1).

Dies beschreiben auch Nassehi (1997: 139) und Bauman (1999: 35), indem sich der mehrfach erwähnte (s. Kap. 1.1) Vorgang der (sprachlichen) Selbstkonstruktion (auch) über die Auseinandersetzung mit dem Fremden entwickelt. Die Fremdheit<sup>7</sup> wird dabei als umso intensiver empfunden, je mehr sie der auf Basis der inneren Identität entwickelten Weltsicht entgegensteht. Dies kann sowohl auf der personalen (beispielsweise die bei Festinger (1978) beschriebene *kognitive Dissonanz*) als auch auf der kollektiven Ebene (z.B. durch Rituale oder divergierende sprachliche Verwendung) wahrgenommen werden (vgl. u.a. Schäfer/Schlöder 1994: 72). Diese identitätsgestaltenden Bewertungsprozesse über erlebte Fremdheit besitzen eine besondere Relevanz für die in Deutschland aufwachsenden Kinder mit Migrationshintergrund: Diese erleben im gehäuften Maße ein Spannungsfeld zwischen ihrer Familien- und der jeweiligen Umgebungskultur.

---

<sup>5</sup> Der ‚offene Kulturbegriff‘ ist nur bedingt ein fachlicher Terminus, er hat sich in der Disziplin jedoch durchgesetzt. Inhaltlich wird damit die Etikettierung von Kollektiven/Kulturen oder deren Individuen in Unabhängigkeit der äußeren Merkmale (Pass, äußere Erscheinung) beschrieben. Modellinduziert wird von offen nur im Bolten’schen Modell (2006) bei der Unterscheidung der Varianten hinsichtlich eines erweiterten Verständnisses gesprochen.

<sup>6</sup> Bei den LinguistInnen offenbart sich das Gefühl der Fremdheit durch die Wahrnehmung des Lautlichen, beispielsweise der Muttersprache an sich: Der Laut der Muttersprache ist „Theil unseres Selbst“ (Humboldt 1836: L2/LXXIII). „Warum würde sonst für den Gebildeten und Ungebildeten die vaterländische [Sprache] eine so viel grössere Stärke und Innigkeit besitzen, als eine [F]remde“ (ebd.).

<sup>7</sup> Die *cultural studies* benennen zwei Formen des Umgangs mit Fremdheit im Kulturkontakt; die Konvergenzhypothese und die Divergenzhypothese. Vor dem *diversity*-Ansatz (s. u.a. Loden/Roesener 1991) erfahren diese jedoch Aufweichung.

Dabei kennen Alkcamete, Dimova, Fong, Harnett, Kartari, Kesidou, Makariev, Papadopoulou und Roth (2006: 18) in der Nachfolge von Simmel (1992) verschiedene Arten von Fremdheit, beginnend mit der sog. temporären Fremdheit, wie sie beispielsweise während des kurzweiligen Besuchs der Großeltern in der Türkei während des Sommers erlebt wird. Diese Form der Fremdheit erhebt noch keinen nachhaltigen Anspruch auf die Identitätskonstruktion des Rezipienten. Anders verhält es sich bei intensiver erlebten Stufen von Fremdheit, in denen kulturinduzierte Rituale den eigenen kulturellen als so gegenläufig erlebt werden, dass sie sowohl kognitiv als auch emotional abgelehnt werden. Dies betrifft beispielsweise die vorherrschenden Essensgewohnheiten der soziokulturellen Umgebung, die jedoch aufgrund der eigenen religiösen Bindung nicht angenommen werden können.

Auch bei der Identitätskonstruktion über wahrgenommene und interpretierte Merkmale kultureller Fremdheit kommt es zu den in Kapitel 1 erwähnten Aushandlungsprozessen zwischen den in gegenseitiger Abhängigkeit stehenden Innen- und Außenwelten.

Die Interdependenz zwischen der inneren (kulturellen) Identität und der (fremdkulturellen) Außenwelt wird fachwissenschaftlich in den sog. Transkonzepten aufgegriffen. Diese beschreiben die Identitätskonstruktion in kultureller Vielfalt oder kontextbezogen: die notwendige Auseinandersetzung der Deutsch als Zweitsprache sprechenden DaZlerInnen mit der vorherrschenden Umgebungskultur.

## **2 Konzepte moderner mehrsprachiger Gesellschaften**

Eines der bekanntesten Konzepte, die zur Erklärung der Bildung der kulturellen Identität im modernen Kontext von Mehrsprachigkeit genannt werden können, ist das der Transkulturalität (Welsch<sup>8</sup> u.a. 2010). Dieses wird inhaltlich auch mit Hybridität gleichgesetzt (vgl. auch Fouratan 2013). Beide Begriffe werden in der fluiden Gesellschaft (vgl. Barz et al. 2001) als positiv konnotiert, da sie den Wandel und die Dynamik der Innenwelt in Abhängigkeit zur Außenwelt erklären, ohne, dass sich das Individuum verlieren wird, denn der Wandel an sich wird zur Quelle der Kohärenz der Persönlichkeit.

In einer transkulturellen Gesellschaft bewegen sich die Individuen dabei mit „interner Transkulturalität“ (Welsch 2010) oder auch als „hybride Identitäten“ (Hall 1990; Bhabha 1994; Hein 2006: 434). Spohn (2006: im Titel) beschreibt die Identitätsbildung von Kindern mit Migrationshintergrund als „zweiheimisch“. Esser

---

<sup>8</sup> 1940 verwendete der Kubaner Fernando Ortiz erstmals den Begriff Transkulturalisierung in einer soziologischen Studie (*Contrapunteo Cubano del Tabaco y el Azúcar*) (s. Reichard 2006).

(2006: 8) stellt in der Tradition von Berry (2001) den jeweiligen Anteil der ursprünglichen oder aufnehmenden Kultur, der dem Individuum zu einem gelungenen Integrationsprozess verhilft, tabellenförmig dar. Darauf aufbauend, entwickelt Kramsch (2004: 233) den Begriff einer sog. „dritten Kultur“ oder eines „drittens Bereichs“ (nicht ‚Raum‘, denn dieser Terminus ist semantisch in der Wissenschaftstradition der interkulturellen Kommunikation umfassend durch Bhabha (2006) besetzt).

Unter verstärkter Berücksichtigung der Zuwandergesellschaft erweitert u.a. Gogolin (2006) den ursprünglich im DaF-Kontext angesiedelten Begriff der Transkulturalität um jenen der Transmigration. Diese „zeichnet sich dadurch aus, dass der Wechsel zwischen verschiedenen Lebensorten in unterschiedlichen Ländern kein singulärer Vorgang ist, sondern (...) Normalzustand“ (Gogolin 2006: 35).

Dabei geht es nicht immer um einen tatsächlich physisch vollzogenen Wanderungsprozess; vielmehr geht es auch um die Pflege intensiver und dauerhafter virtueller Interaktions- und Kommunikationsbeziehungen, die stets mit der Option auf einen Ortswechsel verbunden sind. Auch dieses Konzept beschreibt die kulturell-kommunikative, nicht mehr auf Nationalität reduzierte Vielgestaltigkeit eines modernen Zusammenlebens (analog der fluiden Gesellschaft nach Keupp et al. (2002), eines offenen Kulturverständnisses u.a. nach Bolten (2006) oder der Transkulturalität u.a. nach Welsch (1992, 2010)). Für Gogolin (2006: 31) kommt es dabei zwingend zu einem „Entstehen transnationaler sozialer Räume“ (ebd.), bewohnt von den Wanderern zwischen den (kulturellen) Welten: erwachsene und unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, Deutsche mit Migrationshintergrund, MigrantInnen der ersten Generation etc. Diese sich in transnationalen Räumen bewegendes Trans-MigrantInnen benennt sie als „Sowohl-als-auch Identitäten“ (36). Trans-MigrantInnen sind sowohl in der ursprünglichen als auch in der aufnehmenden Kultur vorhanden, auch sie bilden neue Daseinsmuster und prägen somit neue Formen der Vergesellschaftung aus. Vor allem durch ihre tägliche Verwendung verschiedener Sprachen erschaffen sie nach außen sichtbare Ausdrucksformen (z.B. *code switching*) und Merkmale kultureller Identitäten und ihrer Gruppen. Auch diese Ausdrucksformen finden Eingang in den oben erwähnten Prozess der Selbstnarration (s. Kap. 1.1), indem sie sowohl Teil der Innen-, als auch der Außenwelt, der den sozialen Raum bewohnenden Individuen werden<sup>9</sup>.

Diese geschilderte Gestaltung des transmigrantischen Raumes betrifft alle Ebenen des sozialen Miteinanders, jedoch vor allem die Konzeption des Bildungswesens,

---

<sup>9</sup> Langzeitbeobachtungen deuten auf den Fortbestand der Mehrsprachigkeit hin (vgl. Gogolin 2006: 37).

ausgedrückt beispielsweise durch die Schaffung bedürfnisorientierter Integrationsklassen oder Übergangsklassen oder den Bemühungen um fachübergreifende sprachliche Förderung etc. Da auch die Hochschulen Teil des Bildungswesens sind, sollte Transmigration deshalb auch dort als „spezifischer Internationalisierungstyp“ anerkannt werden (36) (vgl. auch Sievers 2010).

Die zuvor ausgeführten Transkonzepte erfahren jedoch auch Kritik. Sowohl die Partizipation an verschiedenen Kulturen als auch die sich daraus ergebene individuelle Identitätskonstruktion wird in den Augen der Mehrheitsgesellschaft wiederum zu einem Merkmal einer bestimmten Gruppe (Migrationshintergrund, Zuwanderer, Flüchtlinge) was Kategorisierungs- und Stigmatisierungsprozesse nach sich zieht (vgl. u.a. Zick 2010: 70). Auch Foroutan (2013: 93) spricht von der sog. „Heimigkeit von Leuten mit Migrationshintergrund“, da ihre Identität trotz der Dynamik und Vielschichtigkeit moderner Gesellschaften immer noch auf die (National-)Kultur ihrer Vorfahren reduziert wird.

### **3 Zusammenfassung**

In modernen fluiden Gesellschaften (vgl. Keupp et al. 2002) bilden sich personale, soziale Identitäten aus, die in Abhängigkeit zur Enkulturation entstehen und sich dabei in einem beständigen Prozess der Aushandlung zwischen Innen- und Außenwelt befinden. Dabei orientiert sich das Individuum in der Konstruktion seiner Innenwelt am bereits Erlebten, bei der Beschaffung seiner Außenwelt an der Natur der Zugehörigkeit zur jeweiligen sozialen Gruppe. Der identitätskonstruierende Wechsel von der Innen- zur Außenwelt (und vice versa) vollzieht sich dabei durch Interaktion und Kommunikation und Keupp et al. (2002) benennen dabei die Sprache als wichtiges Mittel für dieses Konzept der sog. Selbstnarration (208). Die diese Prozesse begleitenden neueren Kulturbegriffe dienen somit nicht nur einer gesamtgesellschaftlichen Beschreibung, sondern berücksichtigen die additive Identitätskonstruktion der Individuen (s. Kap. 1). DaZler könnten Konfusion bei der Konstruktion sowohl von personaler, als auch sozialer Identität erleben, wenn die Familienkultur von der Umgebungskultur divergiert (s. Kap. 2).

### **4 Untersuchung**

Im Rahmen eines BMBF-Antrags wurden 2016 an der Universität Augsburg eine Grundgesamtheit von 109 *foreign students* der unterschiedlichsten Fachrichtungen und 29 Lehramtsstudierende (Lehramt Grund- und Mittelschule/Bayern mit Deutsch als Zweit- und Fremdsprache als Studienfach) mit Migrationshintergrund zu ihrem Studienverlauf befragt. Um Lücken vor allem in der Forschungslandschaft



zu internationalen Studierenden zu füllen (beispielsweise Dominanz quantitativer Untersuchungen, Minderpräsenz der Rezipientenperspektive, kaum längsschnittliche Ansätze) wurde die Erhebung mit Hilfe der sog. *Methodentriangulation* durchgeführt (u.a. bei Denzin 1989), indem beide befragten studentischen Gruppen ergänzend zu einem demographischen Fragebogen vor einem längsschnittlichen Ansatz auch Tagebücher geführt haben. Die Ergebnisse beider Befragungsformate flossen in sich anschließende halbstandardisierte Interviews mit ein<sup>10</sup>. Die im Folgenden vorgestellten Interviewausschnitte sind der Befragung der Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund entnommen. Die Befragten (SprecherInnen des Deutschen als Zweitsprache, DaZ) sollten in Deutschland aufgewachsen sein und dort auch ihre Hochschulzugangsberechtigung erlangt haben. 2012 hatten bundesweit 21 % der Studierenden einen Migrationshintergrund, der sich wiederum nach Eingebürgerten, Bildungsinländerinnen, Kindern von Eltern, die im Ausland geboren worden sind oder die die ausländische Staatsbürgerschaft besitzen und Studenten mit doppelter Staatsbürgerschaft ausdifferenzieren (BMBF 2013: 525). Abbildung 1 zeigt den demographischen Erhebungsbogen, der in Anlehnung an Polyá (1949) entstanden ist. Abbildung 2 stellt einen Ausschnitt aus der an die Studierenden verteilten Tagebuchvorlage dar.

---

<sup>10</sup> Das in der Stichprobe der ausländischen Studierenden erstellte Datenmaterial wurde weiterführend diskursanalytisch auf Basis des von Kruse, Biesel und Schmieder (2011: 19) entwickelten Analyseschemas und mit Hilfe eines modifizierten *language discourse model* (Müller-Jacquier 2002) ausgewertet (Sondershaus 2019).

5. Aus welcher Region kommen Ihre Eltern?

Vater: \_\_\_\_\_ Mutter: \_\_\_\_\_

<input type="checkbox"/>	West-Europa
<input type="checkbox"/>	ehemalige GUS-Staaten
<input type="checkbox"/>	Asien
<input type="checkbox"/>	Afrika
<input type="checkbox"/>	Deutschland, Großeltern sind zugewandert aus ...

Aus welchem Land stammen Ihre Großeltern: Großmutter \_\_\_\_\_ Großvater \_\_\_\_\_

6. Als Sie Kind waren... war da eher Ihre Mutter oder Ihr Vater zu Hause?

<input type="checkbox"/>	Mutter
<input type="checkbox"/>	Vater

7. Wessen Sprache sprechen Sie besser?

<input type="checkbox"/>	... Die meiner Mutter.
<input type="checkbox"/>	... Die meines Vaters.
<input type="checkbox"/>	... Beide stammen aus dem gleichen Sprachraum.
<input type="checkbox"/>	Am besten spreche ich Deutsch.

Abb. 1: Demographischer Fragebogen (eigene Darstellung in Anlehnung an Pòlya 1949)

Studierendenbefragung SS 16 Kritische Interaktionsereignisse im Studienalltag			
Bitte hier Ihre email-Adresse eintragen:		Semesterzahl:	
Welche Situation a.d. Uni hat Ihnen Probleme bereitet? Bitte genaue Schilderung und Benennung der Beteiligten, Mit-Studenten, Dozenten, BIB-Personal, Seminar, Hausarbeit etc..	Welche Konsequenzen ziehen Sie daraus?	Was fühlten Sie währenddessen?	Was fühlten Sie hinterher?
Woche vom 4.-10.5.16			

Abb. 2: Tagebuchvordruck Studierende mit Migrationshintergrund (eigene Darstellung)

Folgende leitende Interviewfragen fanden ihre Anwendung:

Erzählaufforderung 1:

„Können Sie bitte etwas über Ihre familiären Herkunft erzählen?“

Steuerungsimpulse: Herkunftsland von Eltern und Großeltern, Sprachverwendung in der Schule, Gruppenbezogenheit, Sprachverwendung, erlebte oder vermutete

Stigmatisierungsprozesse, Vermittlung von Kulturtechniken der Ursprungskultur der Eltern...

Erzählaufforderung 2:

„Möchten Sie von Ihrer Schulzeit berichten?“

Steuerungsimpulse: Freundschaft mit KlassenkameradInnen ohne Migrationshintergrund, persönliches Verhältnis zu den LehrerInnen, erlebte/vermutete Stigmatisierung...

Erzählaufforderung 3: „

Wie geht es Ihnen hier an der Universität?“

Steuerungsimpulse: Erlebnisse mit Dozierenden, Erlebnisse mit anderen Studenten, Gruppenbildung mit Studierenden mit Migrationshintergrund, erlebte oder vermutete Stigmatisierungsprozesse,

Erzählaufforderung 4:

„Was würden Sie spontan als Ursache dafür sehen, dass Studierende mit Migrationshintergrund einer höheren Studienabbruchsquote als Studierende ohne Migrationshintergrund unterliegen?“

Steuerungsimpulse: Rolle der Familie im Studienverlauf, Nachwirkung der Schulzeit, Bildungsaspiration der Familie, eigene Bildungsaspiration.

Die Befragten sind durch Interviewnummer, Geschlecht und Herkunftsland ihres immigrierten Familienmitglieds gekennzeichnet (Mx, w/m, Land). Die Belegung der Textstellen zeigt sich durch Minutenangaben („x:xx“) oder Zeilennummern („Zx“). Die Codierung erfolgt zunächst offen, dann axial und schließlich selektiv, bei der folgende Kernkategorie entstanden:

Ingroupbildung durch unterstellte Ausprägung (s. Kap. 4.1.1); *Ingroup*bildung durch sprachliche Verwendung (s. Kap. 4.1.2); Erlebte, unterstellte Fremdheit (s. Kap. 4.2); Studienerfolg (s. Kap. 4.3).

Es muss erwähnt werden, dass die Frage der Zuordnung von DaZlerInnen vor dem Kulturbegriff dabei nach wie vor umstritten ist. Thomas (2003: 144) verweist im Kontext der Rezeption seines Modells der Interkulturellen Kompetenz darauf, dass

die Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund dato einem deutlichen Akkulturationsausdruck ausgesetzt ist. Dies disqualifiziert sie als Zielgruppe für Untersuchungen im Bereich der interkulturellen Kommunikation, wie diese hier vorliegende. Gegenläufig argumentiert Gogolin (2006) durch den Begriff der Transmigration für die Notwendigkeit der Betrachtung dieser Zielgruppe, vor allem im Bildungskontext. Diesem Ansatz wird sich aus der Praxis des universitären (Lehr-) Kontextes heraus als Basis für die folgende Auswertung angeschlossen.

## **4.1 Sprache als Gruppenmerkmal**

### **4.1.1 Ingroupbildung durch unterstellte Ausprägung**

Um die im universitären Alltag zu beobachtende Bildung sozialer Gruppen vor dem gemeinsamen Merkmal Migrationshintergrund vor den Ausführungen in Kapitel 1.1 noch genauer zu betrachten, wird die Zielgruppe befragt, wie die Auswahl des Freundeskreises von statten geht. Dieser Prozess scheint weniger bewusst abzulaufen, denn wie beschrieben (s. Kap. 1.1), werden die vor der eigenen inneren Identität konstruierten Wahrnehmungsmuster durch den Kontakt mit anderen Studierenden aktiviert. „Man spürt es [den Migrationshintergrund]. Man fühlt es einfach“ (M8, w, Türkei). „Geht irgendwie automatisch. Gleiche Gefühle, gleiches Thema, eigene Mischsprache“ (M8). Die Zuordnung zur Gruppe der „Studierenden mit Migrationshintergrund“ geschieht dabei sehr rasch und nicht nur über den Namen. Werden Mitstudierende als potenziell dieser Gruppe Angehörige identifiziert „hock ich mich halt dazu“ (M8).

Mehrfach (M5, m, Türkei); M8, M9, M10, alle w, Türkei) wird dabei berichtet, dass nicht alle Merkmale (Grade der Fremdheit, s. Kap. 1.2) der Familienkultur auf den universitären Kontext übertragen werden: beispielsweise werden die im Heimatland der Eltern der Gruppe der Aleviten üblichen politischen Grenzziehung im Studienalltag nicht verfolgt: „Man ist toleranter gegenüber der Abstammung“ (M9).

Kommt es jedoch zu Kontakt mit Mitgliedern der Herkunftsfamilie in Deutschland oder bei Besuchen im Heimatland der Erstauswanderer, wird sich der in der Familienkultur geltenden Einstellung kommunikativ-affektiv angepasst.

Als für die Gruppenbildung hilfreich wird auch die demographische Struktur an sich angesehen, da Studierende mit Migrationshintergrund an der Universität nach wie vor eine Minderheit darstellen<sup>11</sup>. Dieser Umstand wird tendenziell dazu genutzt Kontakt aufzubauen.

---

<sup>11</sup> Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (2013) beziffert in seiner 20. Sozialerhebung den Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund auf 11 %.

(wenn man hereinkommt) würden sich die Türken natürlich eher zusammensetzen (...) es ist wahrscheinlich auch viel unbewusst, dass man sich da zusammmentut, so als Minderheit. Vielleicht auch wenn man aus einer Familie kommt, die selbst wenig Kontakt zu Deutschen hat. (M5, m, Türkei, ab 5:58)

Die Studierende M3 (w, Türkei) berichtet, dass sie von ihrer Mutter zur Erstsemesterbegrüßung begleitet wird. Im gleichen Raum sitzt eine Kommilitonin, welche von der Mutter über ihre Erscheinung als Studierende mit Migrationshintergrund identifiziert wird. Ihre Mutter ermutigt sie, sich zu ihr zu setzen, was sie zuerst nicht möchte um eben Kontakt zu „Deutschen“ zu finden, was ihr langfristig an der Universität auch gelingt. Ihr jedoch fällt die bei Berry (2001) erwähnte Segregation (s. Kap. 2) ihrer sozialen Kontakte hinsichtlich deren Herkunft auf.

Ich hatte schon immer meinen türkischen Freundeskreis und den Freundeskreis aus dem Abitur, meinen deutschen Freundeskreis. Wenn ich keine Zeit habe für die einen sage ich zum anderen: `hey, heute mache ich was mit meinen deutschen Freunden´. Oder mit den türkischen. (M3, w, Türkei, ab 6:00)

Student M17 (m, Kasachstan) sieht dieses Verhalten aus der Außenperspektive heraus kritisch (m17, ab 7:00). Er berichtet von seinen Beobachtungen hinsichtlich der Ausprägung einer starken Hierarchie in diesen über den gemeinsamen Migrationshintergrund gebildeten Gemeinschaften. Die Präsenz eines starken Anführers / einer Anführerin schränkt die anderen Gruppenmitglieder vor allem zweifach induziert ein: erstens werden sie in ihrer Interaktionsaufnahme mit Studierenden außerhalb ihrer Gruppe eingeschränkt und zweitens scheint sich die Gruppe am Lern- und Studierverhalten des Gruppenanführers/ der Gruppenanführerin zu orientieren. Somit wirkt sich das Verhalten des Anführers/ der Anführerin auch auf den formalen Studienerfolg aus.

#### **4.1.2 Ingroupbildung durch gemeinsame sprachliche Verwendung**

Auch Student M5 (m, Türkei) beschreibt, dass er zur Bildung von freundschaftlichen Gruppe nicht gezielt nach „Türken“ sucht. Er sucht jedoch gezielt nach jemanden, der seine Kommunikationsebene (vgl. Küster 2013: 144) bedient, worunter er nicht nur die semantische Verwendung versteht: „Man sucht immer denjenigen oder diejenige, mit denen man in einer Sprache sprechen könnte. Weil man da eben diese *connection* hat, diese *community*. Wir haben halt unsere eigene Mischsprache“ (M8, w, Türkei, 13:58). Studentin M28 (w, Türkei) berichtet, dass sie es bedauert, im universitären Seminarkontext noch nie von einem türkischsprachigen Gesprächspartner, einer Gesprächspartnerin, profitiert zu haben: „Ich hatte nie, also im Sem..., im, in der, im Unterricht einen sitzen, wo ich mal auf Türkisch sagen

konnte, ey, das ist doch jetzt voll blöd oder so“. Auf die Frage, warum das angestrebt werden sollte, antwortet sie: „Ich weiß nicht, man sucht so diese Verbündeten.“ (M28 Türkei, Z. 114-116).

Ähnliches berichtet auch Studierender (M22, m, Griechenland):

Ja, auch die griechische Sprache, ich weiß noch, als Kind hat es mich immer aufgeregt, dass ich keine Freundin hatte, mit der ich Griechisch reden konnte, weil ich wollte dann immer was sagen, was keiner versteht. (M22, Z. 110)

M8 (w, Türkei) hat Kontakt zu anderen Verwendern ihrer Zweitsprache. Die oben erwähnte Selbstnarration (s. Kap. 1.1) kann anhand der erlebten Reaktion deutscher ErstsprachlerInnen auf den Einsatz der Erstsprache Türkisch dargestellt werden. M28 dabei berichtet, wie schwer es für sie war nachzuvollziehen, dass sich die monolingualen Freunde durch ihre Sprachverwendung von ihr zurückgesetzt gefühlt haben (s. Kap. 1.1).

Das habe ich, haben wir, ich habe das lange gar nicht verstanden, (...), ich glaub, uns war das gar nicht so bewusst, bis meine Freundin mal gesagt hat, und sie so, sie findet das unmöglich, weil sie weiß gar nicht, sie findet das unmöglich, weil sie weiß gar nicht, was reden wir so oder nicht... und da habe ich dann mal angefangen, immer beide Sprachen zu sagen, ich habe immer einen Satz und dann den nächsten auf Deutsch, Übersetzung sozusagen (M28, Z. 204).

## 4.2 Erlebte, unterstellte Fremdheit

Nicht nur die Sprache stellt das verbindende Element bei der Gruppenfindung dar. M28 (w, Türkei) berichtet, wie schwer es ihr an der Universität beispielsweise in der Fastenzeit fällt, für die sich dann für moslemische Studierenden ändernden Gewohnheiten Verständnis zu finden:

„Der Schluck Wasser macht auch nichts‘ [Äußerungen christlicher Freunde]. Also ich habe auch schon hören müssen, ja, dann machst halt die Rollläden zu, das sieht Gott nicht. Und das geht für uns gar nicht. (M28, Z. 134–139)

M9 (w, Türkei) erzählt von Gesprächen mit KlassenkameradInnen oder Studierenden ohne Migrationshintergrund sowohl an Schule als auch an der Universität, in denen diese von ihren geplanten Freizeitaktivitäten berichten. „Und was machen wir? Wir hocken halt da und können nicht mit saufen. (...) Egal, wie sehr man sich integriert, irgendwann kommt immer was“ (M10, w, Türkei, ab 14:50). Dies würde die Kontaktsuche zu Jugendlichen mit gleichem kulturellen bzw. religiösen Hintergrund verstärken, vor allem an der Universität (M9 und M9, w., Türkei, ab 15:00),

an der man aufgrund der Anonymität die Angehörigen der anderen sozio-kulturellen Gruppen nicht näher kennenlernt. Die im universitären Alltag als Angehörige einer Minderheitengruppe erlebte Fremdheit (s. Kap. 1.2) im Alltag wird dabei vor allem durch denselben Sozialisationskontext überwunden:

Ich suche jetzt nicht direkt danach, aber mir ist aufgefallen, dass ich mit solchen Leuten mich oft ziemlich gut verstehe. [...] also wir sind so auf einer Wellenlänge, weil wir haben auch erst darüber geredet, [...], das sind einfach so Gesprächsthemen, die ich dann mit ihr habe, die ich dann mit anderen natürlich nicht habe. (M24, Türkei Z. 94-96)

Die bei Akcamete, Dimova, Fong, Harnett, Kartari, Kesidou, Makariev, Papadopoulou und Roth (2006) in Kapitel 1.2 erwähnten Dimensionen von Fremdheit sind im universitären Alltag eher qualitativ rezipientenperspektivisch (oder subjektwissenschaftlich) vor der Konstruktion der jeweiligen inneren Identität, als quantitativ erfassbar. Jedoch werden bestimmte Ereignisse zu Merkmalsträgern des Grades der Fremdheit. Dies bestätigt M27 (w, Türkei), deren liberale Erziehung in Bezug auf ihre Kleidungswahl, Freizeitaktivitäten und Höflichkeitsstrategien sie für die traditionellen Eltern ihrer *peergroup* „fremder“ macht.

Weil, es ist halt für viele, sage ich jetzt mal, mit türkischem Hintergrund wurde ich zu locker erzogen. Weil meine Eltern sich natürlich dem Land [Deutschland] ein bisschen angepasst haben, weil die gesagt haben, man kann nicht so streng, weil, dann bist du immer der Außenseiter von Anfang an. (Frage, ob sie das bei traditionellen Familien stigmatisiert) Ja (...) Manchmal heißt es dann: ‚Ja musst du mit der so viel machen? (...) Was sagen ihre Eltern dazu? Hört sie überhaupt auf ihre Eltern?‘ (M27, Z. 106-110).

Eine Gruppenstigmatisierung in der Universität durch Angehörige der anderen universitären Gruppen haben die Interviewten nicht erfahren, sie berichten jedoch unabhängig voneinander von diesbezüglichen Erfahrungen während ihrer Schulzeit, exemplarisch: ‚Ein Lehrer, und das war mein Lateinlehrer, der da meinen Eltern direkt gesagt hat: ‚Ich möchte nicht, dass eine Türkin Abitur schreibt!‘ (M27, Z 42)<sup>12</sup>. Die weiteren Äußerungen von M28 zeigen auch die gegenüber der fremden sozialen Gruppe (s. Kap. 1) der Nicht-DaZlerInnen eingenommene Außenperspektive auf: ‚Wir können uns hier doch irgendwie aufeinander verlassen ... vielleicht sucht man deswegen so einen Freundeskreis‘ M28 (Z. 12).

---

<sup>12</sup> Tatsächlich enthält das vorliegende Material eine signifikante Anzahl an Äußerungen, die erlebte Stigmatisierung im schulischen Kontext beschreiben.

## 4.3 Studienerfolg

### 4.3.1 Die Studien des DZHW als Referenz

Die Studien des Deutschen Zentrums für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) beschäftigen sich seit mind. 2009 sowohl mit den Studienabbruchquoten als auch den möglichen Gelingensfaktoren der sog. BildungsinländerInnen, also Studierenden mit Migrationshintergrund, die ihre Studienzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben (vgl. u.a. Heublein/Ebert/Hutzsch/Isleib/König/Richter/Woisch 2017).

Auch wenn sie im Kontext der DZHW-Studien nicht explizit als solche benannt werden, ist anzunehmen, dass die dort untersuchten Bildungsinländer mit Zweitspracherwerbblern gleichzusetzen sind. Dies wird an dieser Stelle über die Tatsache hergeleitet, dass sowohl Sprachverwendung als auch sprachliche Bildung in der 2016 durchgeführten und 2017 unter Verantwortung von Ebert und Heublein veröffentlichten Studie „Ursachen des Studienabbruchs bei Studierenden mit Migrationshintergrund“ (Ebert/Heublein 2017) Berücksichtigung erfahren. Dies deutet auf mindestens zwei im Elternhaus der Befragten verwendete Sprachen hin.

Somit werden die DZHW-Studien (Ebert/Heublein 2017; Heublein et al. 2017; Heublein/Richter/Schmelzer/Sommer 2014) an dieser Stelle als Referenz für die Aussagen der interviewten Studierenden bezüglich ihres Studienerfolgs herangezogen. Ebert und Heublein (2017) beziehen sich in ihrem Vorwort auf Heublein et al. (2017) und beziffern die Studienabbruchzahlen der befragten Gruppe der BildungsinländerInnen und ZweitspracherwerblerInnen auf 43 % (Universität und Fachhochschule kombiniert). Für das Jahr 2012 ermittelt der DZHW für die gleiche Studierendengruppe eine Studienabbruchquote von 41 % (vgl. Heublein et al. 2014). Somit entspricht das quantitativ erfasste Risiko für DaZlerInnen, ihr Studium nicht erfolgreich abzuschließen, eher dem Risiko der internationalen Studierenden statt Studierender ohne Migrationshintergrund, trotz gleicher (deutscher) Hochschulzugangsberechtigung<sup>13</sup>.

Dies zeigt die Notwendigkeit einer separaten Betrachtung, wie schon bei Gogolin (2006) im Kontext des Transmigrationskonzeptes (s. Kap. 2) ausgeführt. Ebert und Heublein (2017) unterteilen die den Studienabbruch moderierende Variablen in „Einflussfaktoren der Studienvorphase“ (45) und „Einflussfaktoren während der

---

<sup>13</sup> Bachelor-Studierende (Universität und FH) ohne Migrationshintergrund unterlagen 2012 einer Abbruchquote von 28 %, bereinigt hinsichtlich der Zahlen nur von Universitäten: 33 % (2010: 28 % gesamt bzw. 35 % Universität). Die Abbruchquoten internationaler Studierender betragen 46 % (2010) bzw. 41 % (2012). 2010 bildeten Studierende aus Afrika die größte Gruppe der Studienabbrecher (68 %), gefolgt von Studierenden aus Westeuropa (61 %) und in 2012: Afrika 41 %, Westeuropa 55 %, Lateinamerika 59 % (vgl. Heublein et al. 2014).



aktuellen Studiensituation“ (53). Als Einflussfaktoren der ersten Phase gelten Sprachverwendung in der Familie, Bildungsstand und Herkunftskultur der Eltern, der Generationenstatus der Studierenden (1., 2. und 2,5) sowie die Form und Qualität der Hochschulzugangsberechtigung.

Während der aktuellen Studiensituation gelten als Gelingensfaktoren für den Studienerfolg das Lern- und Studierverhalten, die Inanspruchnahme von inneruniversitären Beratungsangeboten, die Gestaltung und Qualität zu den Lehrenden und Kommilitonen (auch in Abhängigkeit zum Herkunftsland und damit Familienkultur, in diesem Kontext hergeleitet über die grundständigen Aspekte der Enkulturation/Akkulturation), erlebte Diskriminierung aufgrund der Religionszugehörigkeit, Eigenbewertung der Studienleistungen, Stofffülle und fachliches Anforderungsniveau, Studienmotivation (intrinsisch, extrinsisch und sozial induzierte Motive) und Lebensbedingungen. In den vorliegenden Interviews mit 29 Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund der Universität Augsburg werden vor allem der Bildungsstand und die Herkunftskultur der Eltern, sowie die Studienmotivation diskutiert.

#### **4.3.2 Der Migrationshintergrund der Familie als den Studienerfolg beeinflussender Faktor**

Die befragten Studierenden berichten von großer Einflussnahme ihrer Familie bei der Entscheidung für ein Studium, auch bei volljährigen Studierenden. Unabhängig voneinander stellen die InterviewpartnerInnen dabei den eigenen Bildungsweg ihrer Eltern in Beziehung zu deren Bildungsaspiration für sie als Kinder (vgl. auch Ebert/Heublein 2017: VI): „Wegen dem Druck (...) vor allem untere Schichten, wo Eltern nicht mal Grundschulabschluss – Du sollst es besser haben (...) Du musst Jura studieren, Dein Examen machen – so muss man (...)“ (M5, m, Türkei, ab 11:20). Ähnliches berichten M28 (w, Türkei) und M8 (w, Türkei): „Und dem Druck, also da muss man schon echt stark sein! Also ich muss ... ich höre mir das jetzt schon auch schon seit zwei Jahren an“ (M28, ab 26:00).

Mein Bruder musste von Realschule auf Mittelschule [...] meine Mutter war total fertig, dass es auch andersrum geht. Ich finde es total schade, dass ich keine Möglichkeit hatte, mich [mit Abitur] für eine Ausbildung zu entscheiden. (M8, ab 10:00)

Auch die Wahl des Studienfachs selbst unterliegt häufig den Eltern, die sich dabei häufig an einer inkorporierten, dem Wertesystem der Herkunftskultur entsprechenden Hierarchie der Studiengänge orientieren (s. Kap. 1). Der Studienerfolg ihrer Kinder und Enkel ist für die traditionellen Großeltern und Eltern vor der Konstruk-

tion ihrer inneren Identität (s. Kap. 1) von höchster Bedeutung. Jedoch ist festzustellen, dass ihr Verhalten sich gegenteilig sogar bremsend auf den Studienverlauf ihrer Kinder auswirken kann, wie die folgenden Beispiele zeigen.

- 1) Die Wahl des Studienfachs unterliegt der Großfamilie, wobei die formalen Voraussetzungen oft unberücksichtigt bleiben:

Viele Eltern, die wollen das so und die checken erst nach dem Abitur, hey, also Medizin ist ja mit 1,0 angesetzt (...) das schafft vielleicht meine Tochter oder mein Sohn gar nicht. (...) Also das haben wir jetzt massenweise so in der Familie, weil, da heißt es immer so kurz vorm Abitur, ja, die wird Ärztin und so weiter. (...) Also die realisieren das noch nicht so ganz. (M28, w, Türkei, Z. 312)

Durch die Wünsche der Eltern geleitet, werden von den Abiturienten Entscheidungen für Studiengänge getroffen, die jedoch nicht den eigenen Fähigkeiten und Wünschen entsprechen (vgl. auch M5 ab 11:40). „Es kann sein, dass einer sagt: das Jura-Studium ist mir zu hart. Aber dann sagt der Papa: ‚was willst Du sonst machen?‘“. Die Studierenden (M8 – 10, M16, alle w, Türkei) berichten von FreundInnen, deren Entscheidung für geeignete Studiengänge erst im Zweitstudium durch sie selbst getroffen werden konnte. Diesem waren oft viele Jahre erfolglose Bemühungen im von den Eltern ausgesuchten Erststudiengängen vorausgegangen. „Die meisten Türken studieren Jura oder Maschinenbau – Arzt, Richter, Ingenieur, ziemlich eitel...“ (M5, m, Türkei, ab 7:00).

- 2) Bei der Studiengestaltung hat die erweiterte Großfamilie Mitspracherecht.

Die Mitentscheidung der Eltern oder der erweiterten Familie betrifft bei den Befragten Studierenden auch Belange des täglichen Studienverlaufs. „Das sind nicht Mama und Papa. Es sind die Schwestern und Geschwister von Mama (...) und Papa. Da redet die ganze Familie mit“ (M28, w, Türkei, ab 26:40). Betroffen davon sind beispielsweise die Gestaltung des Semesterplans oder die Wahl der Vertiefungsfächer innerhalb des Lehramtsstudiums. M28 (w, Türkei) erzählt von der Reaktion ihrer Familie auf einen misslungenen Prüfungsversuch:

Die haben gedacht, ich bin mit Absicht durchgefallen, weil ich jetzt heiraten will! Und ich konnte das denen nicht erzählen. Also die komplette Familie hat mitgedacht. (M28, w, Türkei ab 27:00)

- 3) Die Studiengestaltung wird dem traditionellen Rollenverständnis untergeordnet.

Die im Beispiel von M10 unter Punkt 2) erkennbare, für die Eltern wichtige Verknüpfung von Studium und Familie wird auch von anderen Befragten thematisiert.

Nach wie vor stehen auch bei weniger traditionelleren Familien sowohl Ehe als auch die Gründung einer eigenen Familie im Vordergrund. Der Befragte M5 berichtet von traditionellen Vorstellungen der Familie eines Kommilitonen, dessen Vater in Augsburg Abitur gemacht hat. Ihm wurde vom Großvater vermittelt: „Du musst die Familie weiterführen, Du musst Geld verdienen. Du bist der Mann, Du bist die Familie. Und da passt das halt nicht zusammen mit dem Studium [...] Deswegen studieren auch meistens die Mädchen“ (M5, ab 8:40).

Auch M28 (w, Türkei) berichtet Ähnliches:

(bei einem langen) Studium, wo dann auch die Väter vielleicht sagen: „Ja, was ist jetzt?“ Also wenn das ein Sohn ist, und der verdient ja kein Geld, der muss ja... also man muss ja den Sohn verheiraten und so weiter und so fort, also das hat ja alles so seine Linie. (M28, Z. 400 – 409)

Die weiblichen Studierenden M8-10 berichten von der vor allem an die Frauen in der Familie herangetragenen Notwendigkeit der Schaffung der eigenen Existenz durch einen erfolgreichen Studienabschluss. Ihre Familien vertreten die Auffassung, dass dahingehend in Deutschland vor allem auf „türkische Männer“ nicht Verlass wäre. Gleichzeitig wird von ihnen jedoch die baldige Gründung einer eigenen Familie erwartet. Vor allem diese Grundeinstellung ihrer und der ihnen bekannten Eltern von Studierenden mit Migrationshintergrund sehen die Interviewpartnerinnen als den Studienerfolg beeinflussend an: „Ich habe das eher so im Bild: Deutsche erst Studium dann Kind, viele Türken stellen fest: Studium geht auch nebenher und dann geht es doch nicht. Eher Kinder als Heirat!“ (M8, w, Türkei, 25:44).

#### 4) Die Erwartung lokaler Gebundenheit.

Alle interviewten DaZlerInnen berichten von der großen emotionalen und auch finanziellen Unterstützung, die sie und ihre FreundInnen mit Migrationshintergrund von den jeweiligen Eltern erfahren. „Die wollen halt immer bei der nächsten Generation alles besser machen“ (M9, w, Türkei, 5:49). Vor allem die emotionale Unterstützung ist jedoch an die Bedingung gebunden, dass das Studium in der Nähe der Herkunftsfamilie aufgenommen wird. So werden auch hier immer wieder Studiengänge gewählt, die den eigenen Fähigkeiten nicht entsprechen, denn ein weiterer Umzug für die passenden wird von der Familie nicht unterstützt. Auch M8, die von einer Unterstützung ihrer Eltern bei einem studienbedingten Umzug ausgeht, meint: „Wir haben halt ein schlechtes Gewissen (wenn wir wegziehen), ist halt kulturabhängig“ (M8, w, Türkei, ab 13:00).

## 5 Schluss

Auch die im Bildungssystem erfolgreichen Jugendlichen und junge Erwachsene mit Migrationshintergrund bilden im Studium Gemeinschaften bzw. ingroups in Abhängigkeit ihrer kulturellen und familiären Abstammung. Verantwortlich dafür sind die in Kapitel 1 dargestellten Mechanismen einer Identitätskonstruktion von Zweitsprachlern, deren Aufwachsen nicht selten durch eine ständige Auseinandersetzung von Familien- mit Umgebungskultur bestimmt wird. Die bei u.a. bei Keupp et al. (2002) erwähnte Entwicklungsaufgabe der Bildung einer kohärenten Identität wird dadurch erschwert und die sich dabei entwickelten Herausforderungen werden von der Fachwelt interdisziplinär aufgegriffen (s. Kap. 2). Die angestrebte Kohärenz der personalen und sozialen Identität wird in der Universität durch die Bildung sozialer Gruppen mit MitgliederInnen ähnlicher familiärer Sozialisation und ähnlicher zu bewältigender Herausforderungen im universitären Alltag erreicht (s. Kap. 4). Zweitspracherwerb und die sich ergebende kommunikative Gestaltung wird somit zu einem Gruppenmerkmal, auch in der Universität. Im Hinblick auf den Studien-erfolg wird der Einfluss der Familie sowohl bei den hier befragten Studierenden als auch in der DZHW-Studie kritisch diskutiert (vgl. auch Heublein et al. 2017). Dies zeigt auf die von Gogolin (2006) aufmerksam gemachte Notwendigkeit, der Gruppe der Deutsch-als-Zweitsprache-Sprechenden (DaZlerInnen) und BildungsinländerInnen, den Studierenden mit Migrationshintergrund auch im universitären Kontext weiterhin Beachtung zu schenken, sowohl durch weiterführende Forschungen als auch durch kultursensiblen Umgang vor Ort.

Ich glaube trotzdem, dass, also zumindest unsere Generation, (...), die auch hier geboren sind, (...) ich glaube, da ist immer ... immer noch ein Fünkchen mehr, also was man berichten könnte. (M28, Z. 350)

## Literatur

- Akcamete, Gönül; Dimova, Ana; Fong, Rebecca; Harnett, Penelope; Kartari, Asker; Kesidou, Anastasia; Makariev, Plamen; Papadopoulou, Wassiliki & Roth, Juliana (2006): *Europäisches Modularprogramm für Interkulturelles Lernen in der Lehreraus- und -fortbildung. Interkulturelle Kompetenz in der Grundschule. Handbuch*. Hrsg. v. Institut für Interkulturelle Kommunikation an der Ludwig-Maximilians-Universität München. Sofia. <http://www.emil.ikk.lmu.de/deutsch/Handbuch-EMIL-Volltext.pdf> (05.08.2019).
- Albus, Vanessa (2001): *Weltbild und Metapher. Untersuchungen zur Philosophie im 18. Jahrhundert*. Zugl.: Bochum, Univ., Diss., Würzburg: Königshausen / Neumann.
- Alheit, P. (1989): Erzählform und „soziales Gedächtnis“: Beispiel beginnender Traditionsbildung im autobiographischen Erinnerungsprozeß. In: Alheit, Peter & Hoerning, Erika M. (Hrsg.): *Biographisches Wissen*. Frankfurt/New York: Campus, 123–148.
- Barz, Heiner; Kampik, Wilhelm; Singer, Thomas; Teuber, Stephan (2001): *Neue Werte – Neue Wünsche. Wie sich Konsummotive auf Produktentwicklung und Marketing auswirken*. Düsseldorf: Metropolitan.
- Bauman, Zygmunt (1999): *Unbehagen in der Postmoderne*. Hamburg: Hamburger Edition.
- Berry, John W. (2001): A psychology of immigration. *Journal of Social Issues* 57: 3, 615–632. [http://utopia.duth.gr/~xsakonid/index.htm/files/1\\_5\\_2015\\_Sapountzis\\_Berry\\_paper.pdf](http://utopia.duth.gr/~xsakonid/index.htm/files/1_5_2015_Sapountzis_Berry_paper.pdf) (26.04.2019).
- Bhabha, Homi K. (1994): *The location of culture*. London: Routledge. [https://ia800507.us.archive.org/28/items/TheLocationOfCultureBHABHA/the\\_location\\_of\\_culture\\_BHABHA.pdf](https://ia800507.us.archive.org/28/items/TheLocationOfCultureBHABHA/the_location_of_culture_BHABHA.pdf) (08.02.2019).
- Bhabha, Homi K. (2006): Cultural diversity and cultural differences. In: Bill Ashcroft, Gareth Griffiths & Helen Tiffin (Hrsg.): *The post-colonial studies reader*. London: Taylor and Francis, 155–157.
- Bolten, Jürgen (2006): Interkulturelle Kompetenz (cross-cultural/intercultural competence/skills/expertise]. In: Leon R. Tsvasman (Hrsg.): *Das große Lexikon Medien und Kommunikation*. Würzburg: Ergon, 163–166.
- Bolten, Jürgen (2011): Diversity-Management als Interkulturelle Prozessmoderation. *Intercultural Journal* 13, 1–14.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2013): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung*. Bonn/Berlin. [https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01\\_20-SEHauptbericht.pdf](https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/01_20-SEHauptbericht.pdf) (21.09.2019).
- Butzkamm, Wolfgang (1973): *Aufgeklärte Einsprachigkeit*. Heidelberg: Quelle / Meyer.

- Butzkamm, Wolfgang & Caldwell, John A. W. (2009): *The bilingual reform. A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr.
- Denzin, Norman K. (1989): *The research act. Theoretical introduction to sociological methods*. 3. Aufl. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Ebert, Julia & Heublein, Ulrich (2017): *Studienabbruch bei Studierenden mit Migrationshintergrund* [https://www.stiftungmercator.de/media/downloads/3\\_Publikationen/2017/Mai/Ursachen\\_des\\_Studienabbruchs\\_bei\\_Studierenden\\_mit\\_Migrationshintergrund\\_Langfassung.pdf](https://www.stiftungmercator.de/media/downloads/3_Publikationen/2017/Mai/Ursachen_des_Studienabbruchs_bei_Studierenden_mit_Migrationshintergrund_Langfassung.pdf) (01.09.2019).
- Esser, Hartmut (2006): *Sprache und Integration*. Frankfurt a. M.: Campus Verlag.
- Festinger, Leon (1978): *Theorie der kognitiven Dissonanz*. Bern: Huber.
- Foroutan, Naika (2013): Hybride Identitäten. Normalisierung, Konfliktfaktor und Ressource in postmigrantischen Gesellschaften. In: Brinkmann, Heinz Ulrich; Uslucan, Hacı-Halil (Hrsg.): *Dabeisein und Dazugehören. Integration in Deutschland*. Wiesbaden: Springer, 85–102.
- Gergen, Kenneth J. & Gergen, Mary M. (1988): Narrative and the self as relationship. In: Leonard Berkowitz (Hrsg.): *Advances in experimental social psychology*. New York, NY: Academic Press, 17–56.
- Goffman, Erving (1967): *Stigma. Über die Techniken der Bewältigung beschädigter Identität*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Gogolin, Ingrid (2006): Erziehungswissenschaft und Transkulturalität. In: Göhlich, Michael; Leonhard, Hans-Walter; Liebau, Eckart & Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Transkulturalität und Pädagogik. Interdisziplinäre Annäherungen an ein kulturwissenschaftliches Konzept und seine pädagogische Relevanz*. Weinheim/München: Juventa, 31–43.
- Hall, Stuart (1990): Cultural identity and diaspora. In: Jonathan Rutherford (Hrsg.): *Identity: Community, Culture, Difference*. London: Lawrence and Wishart, 222–237.  
<http://www.rlwclarke.net/Theory/SourcesPrimary/HallCulturalIdentityandDiaspora.pdf> (26.09.2019).
- Hall, Stuart (1994): *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften*. Hamburg: Argument.
- Hastedt, Claudia (1998): *Selbstkomplexität, Individualität und soziale Kategorisierung*. Zugl.: Münster, Univ., Diss., 1997. Münster: Waxmann.
- Hein, Kerstin (2006): *Hybride Identitäten. Bastelbiografien im Spannungsverhältnis zwischen Lateinamerika und Europa*. Bielefeld: Transcript.
- Heublein, Ulrich; Richter, Johanna; Schmelzer, Robert & Sommer, Dieter (2014): *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2012*. HIS Forum Hochschule 4/2014. Hrsg. v. DZHW.  
[https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201404.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201404.pdf) (19.03.2020).

- Heublein, Ulrich; Ebert, Julia; Hutzsch, Christopher; Isleib, Sören; König, Richard; Richter, Johanna & Woisch, Andreas (2017): *Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen*. HIS Forum Hochschule 1/2017. Hrsg. v. DZHW. [https://www.dzhw.eu/pdf/pub\\_fh/fh-201701.pdf](https://www.dzhw.eu/pdf/pub_fh/fh-201701.pdf) (19.03.2020).
- Humboldt, Wilhelm Freiherr von (1836): *Über die Kawi-Sprache auf der Insel Java, nebst einer Einleitung über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. Erster Band. Berlin.
- Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Mitscherlich, Beate; Kraus, Wolfgang & Straus, Florian (2002): *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne*. 2. Aufl. Reinbek: Rowohlt.
- Kramsch, Claire (2004): *Context and culture in language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Kruse, Jan; Biesel, Kay & Schmieder, Christian. 2011: *Metaphernanalyse. Ein rekonstruktiver Ansatz*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer.
- Kuße, Holger (2012): *Kulturwissenschaftliche Linguistik. Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Küster, Lutz (2013): *Meine Sprachen – mein Leben. Sprachenlernen und Lerneridentitäten*. In: Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs / Claudia Riemer (Hrsg.): *Identität und Fremdsprachenlernen. Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr, 143–152.
- Müller-Jacquier, Bernd (2002): *Linguistic Awareness of Cultures. Grundlagen eines Trainingsmoduls*. In: Jürgen Bolten (Hrsg.): *Studien zur internationalen Unternehmenskommunikation*. Leipzig: Popp, 20–49. [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1424/ssoar-2000-muller-jacquier-linguistic\\_awareness\\_of\\_cultures\\_grundlagen.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/1424/ssoar-2000-muller-jacquier-linguistic_awareness_of_cultures_grundlagen.pdf) (22.09.2019).
- Loden, Marilyn & Rosener, Julie (1991): *Workforce America!* Burr Ridge, IL: Business One Irwin.
- Müller, Bernadette (2011): *Empirische Identitätsforschung. Personale, soziale und kulturelle Dimensionen der Selbstverortung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer.
- Nassehi, Armin (1997): *Der Fremde als Vertrauter. Soziologische Beobachtungen zur Konstruktion von Identitäten und Differenzen*. In: Andrea Wolf (Hrsg.): *Neue Grenzen. Rassismus am Ende des 20. Jahrhunderts*. Wien: Sonderzahl, 133–165.
- Norton, Bonny & Toohey, Kelleen (2011): *Identity, language learning, and social change*. *Language Teaching* 44: 4, 412–446.

- Pölya, George (1949): *Schule des Denkens: vom Lösen mathematischer Probleme*. Bern: Francke.
- Rathje, Stefanie. 2009: Der Kulturbegriff. Ein anwendungsorientierter Vorschlag zur Generalüberholung. In: Alois Moosmüller (Hrsg.): *Konzepte kultureller Differenz*. Münster: Waxmann, 83–106. [http://www.stefanie-rathje.de/fileadmin/Downloads/stefanie\\_rathje\\_kulturbegriff.pdf](http://www.stefanie-rathje.de/fileadmin/Downloads/stefanie_rathje_kulturbegriff.pdf) (29.07.2019).
- Reichardt, Dagmar (2006): Zur Theorie einer transkulturellen Frankophonie. Standortbestimmung und didaktische Relevanz. *PhiN – Philologie im Netz* 38, 32–51. <http://web.fu-berlin.de/phin/phin38/p38t2.htm> (27.05.2019).
- Ricker, Kirsten (2000): *Migration, Sprache und Identität. Eine biographieanalytische Studie zu Migrationsprozessen von Französischen in Deutschland*. Bremen: Donat.
- Sajavaara, Kari (1986): *Transfer and second language speech processing*. Avon: Multilingual Matters.
- Schäfer, Bernd & Schlöder Bernd (1994): Identität und Fremdheit. Sozialpsychologische Aspekte der Eingliederung und Ausgliederung des Fremden. *Jahrbuch für christliche Sozialwissenschaften* 35, 69–87. <https://www.uni-muenster.de/Ejournals/index.php/jcsw/article/viewFile/467/438> (18.05.2019).
- Sievers, Isabel (2010): Transmigration als künftiger Regelfall? In: Datta, Asit (Hrsg.): *Zukunft der transkulturellen Bildung. Zukunft der Migration*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, 189–204.
- Simmel, Georg (1992): *Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Sondershaus, Eva (2019): *Environment dependent learner/s (EDL). Das Auslandsstudium als transkulturelle Überschneidungssituation*. München: Iudicium.
- Spohn, Cornelia (Hrsg.) (2006): *Zweiheimisch. Bikulturell leben in Deutschland*. Bonn: BpB (Schriftenreihe Bundeszentrale für Politische Bildung, Bd. 579).
- Straub, Jürgen (1998): Personale und kollektive Identität: zur Analyse eines theoretischen Begriffs. In: Assmann, Aleida & Friese, Heidrun (Hrsg.): *Identitäten. Erinnerung, Geschichte, Identität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 73–104.
- Thomas, Alexander (2003): Interkulturelle Kompetenz – Grundlage, Probleme und Konzepte. Benseler, Frank; Blanck, Bettina; Keil, Reinhard & Loh, Werner (Hrsg.): *Erwägen, Wissen, Ethik*. 14/1. Stuttgart: Lucius & Lucius, 137–228.
- Triandis, Harry C. (1995): *Individualism & collectivism*. Boulder, CO: Westview.
- Turner, John C. (1982): Towards a cognitive redefinition of the social group. In: Tajfel, Henri (Hrsg.): *Social identity and inter-group relations*. Cambridge: Cambridge University Press, 15–40.
- Veith, Werner H. (2005): *Soziolinguistik*. Tübingen: Narr.



Welsch, Wolfgang (1992): Transkulturalität – Lebensformen nach der Auflösung der Kulturen. *Information Philosophie* 2, 5–20.

Welsch, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna; Lüttenberg, Thomas & Machold, Claudia (Hrsg.): *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: Transcript, 39– 66.

Yildirim-Krannig, Yeliz (2014): *Kultur zwischen Nationalstaatlichkeit und Migration. Plädoyer für einen Paradigmenwechsel*. Zugl.: Jena, Univ., Diss., 2013. Bielefeld: Transcript.

Zick, Andreas (2010): *Psychologie der Akkulturation. Neufassung eines Forschungsbereiches*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer.

---

**Kurzbio:** Dr.phil. Eva Sondershaus: Sozialwissenschaftliches Studium mit Schwerpunkt Interkulturelle Kommunikation und soziale Ungleichheit, Promotion in DaF/DaZ, Lehrkraft an einer beruflichen Förderschule, Dozentin in der Erwachsenenbildung, Referentin in der LehrerInnenfortbildung zu Themen des kulturellen Miteinanders, wissenschaftliche Mitarbeiterin

**Anschrift:**  
[sondershaus@philhist.uni-augsburg.de](mailto:sondershaus@philhist.uni-augsburg.de)