

Schriftenreihe des ZLB

Zentrum für Lehrerbildung | Universität Duisburg-Essen | Universitätsstr. 15 | 45141 Essen
Fax: (0201) 183 4349 | E-Mail: zlb@uni-due.de | Web: www.uni-due.de/zlb

Essen, Juli 2008, Heft 3

ISSN 1865-8318



CONTINUUM – Heft 3

Förderbedarfe und Förderungswünsche von Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund

CONTINUUM

3

Förderbedarfe und Förderungswünsche von
Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund

Zentrum für
Lehrerbildung

ZLB

UNIVERSITÄT
DUISBURG
ESSEN

Impressum

Herausgeber

Zentrum für Lehrerbildung
Universität Duisburg-Essen
Universitätsstr. 15
45141 Essen

Tel: (0201) 183 4572

Fax: (0201) 183 4349

E-Mail: zlb@uni-due.de

Web: www.uni-due.de/zlb

V.i.S.d.P.

Dr. Anja Pitton
Geschäftsführerin des ZLB

MitarbeiterInnen des Projekts

Sabrina Drüke
Dr. Anja Pitton
Christoph Chlost

Redaktion

Margarete Hopp

Layout

Stefan Münch
Frederik Münch

ISSN 1865-8318

Essen, Juli 2008

Inhalt

Impressum	1
1. Vorwort	4
2. Ausgangssituation des Forschungsprojekts	6
3. Zielsetzung des Forschungsvorhabens	11
4. Projektdesign	12
5. Durchführung des Forschungsprojekts	13
5.1 Zeitraum und Ort	13
5.2 Die Untersuchungsgruppe: Definition und Kontaktherstellung	13
5.3 Die Phasen: Von der Fragestellung zum Interview-Leitfaden und Fragebogen	13
6. Ergebnisse und erste Interpretationen	17
6.1 Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen	17
6.2 Die Probandinnen	19
6.3 Überprüfung der Hypothesen	26
7. Weitere Untersuchungsergebnisse	56
7.1 (Un-)Zufriedenheit mit dem Lehramtsstudium	56
7.2 Bestehende Betreuungsangebote an der Universität Duisburg Essen	59
7.3 Angebote der Universität Duisburg-Essen und Verbesserungsvorschläge	64
8. Resümee und Ausblick	67
Literatur	69
Anhang	

1. Vorwort

Die nordrhein-westfälische Landesregierung hat verschiedentlich die Absicht betont, mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund bzw. Zuwanderungsgeschichte für den Schuldienst zu gewinnen. In der Tat sind Lehrkräfte mit Migrationshintergrund an den Schulen Nordrhein-Westfalens – und auch in anderen Bundesländern, wie die Kultusministerkonferenz im Jahr 2007 feststellte – gegenwärtig unterrepräsentiert, was auf eine systemische Diskriminierung hindeutet. In diesem Zusammenhang stellt sich u.a. die Frage, wie die spezifische Situation von Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund in der universitären Lehrerbildung aussieht, d.h. mit welchen Schwierigkeiten sich diese Gruppe möglicherweise auseinandersetzen muss. Und ebenso wichtig ist natürlich die Frage, wie die Universität darauf angemessen reagieren kann, welche Maßnahmen sie ergreifen sollte.

Im Projekt *„Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen – Studienbezogene Förderbedarfe und Förderungswünsche“* wurde der Fokus der Untersuchung zunächst bewusst auf weibliche Studierende gelegt, da der Anteil der Frauen im Lehramtsstudium allgemein größer ist als der der Männer. In einem weiteren Projekt wäre zu klären, ob die Ergebnisse auf männliche Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund übertragbar sind.

Um die Situation von Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund angemessen zu beschreiben, wurden zunächst auf der Basis von fünf Leithypothesen Fragen formuliert, deren Beantwortung Einblicke in den studienbezogenen Alltag der Studentinnen ermöglicht. Für den vorgelegten Bericht wurden 91 Studentinnen befragt, die ca. 20 % der weiblichen Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund repräsentieren, was eine solide Datenbasis darstellt.

Insgesamt fühlen sich die Befragten integriert, auch wenn eine deutliche Tendenz zur ethnischen Gruppenbildung erkennbar ist. Eine direkte Ausgrenzung verspüren sie nicht, doch erfahren sie diese latent teilweise im sprachlichen Bereich sowie im Bereich religiöser und kultureller Symbole. Diskriminierungen wurden in Einzelfällen nur als reported data im Hinblick auf Freundinnen und Freunden erwähnt, was aber viel Interpretationsspielraum eröffnet.

Für eine gelungene Integration bedarf es vor allem der Akzeptanz der Herkunftssprachen. Im universitären Alltag erfahren die Studentinnen jedoch nicht, dass die Beherrschung ihrer Herkunftssprache positiv wahrgenommen wird. Konkrete Schwierigkeiten haben Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund offenbar bei der schriftlichen Spracharbeit, denn die Überarbeitungsquote von Hausarbeiten ist relativ hoch. Bei dieser Arbeit

wünschen sie sich eine stärkere Unterstützung von Seiten der Universität, etwa durch Tutoren und Sprachkurse.

Flankiert werden sollte ein solches Tutorenprogramm von einem Mentorensystem. Die mehrheitlich im Ganztags-Gesamtschulbereich beschulten Studentinnen sprechen sich insgesamt für eine umfassendere Beratung und persönlichere Anleitung bei der Bewältigung des Studiums aus. Vor allem das teils recht anonyme Grundstudium macht ein fundiertes Gespräch über das eigene Leistungsvermögen, die eigenen Stärken und Schwächen, aber auch über möglicherweise zu revidierende Berufswahlentscheidungen quasi unmöglich.

Das Projekt des Zentrums für Lehrerbildung (ZLB) der Universität Duisburg-Essen wurde durch das Rektorat im Rahmen der Ziel- und Leistungsvereinbarung des Rektorats mit dem ZLB 2006/07 gefördert.

Wir wünschen eine aufschlussreiche Lektüre mit dem dritten Band aus der ZLB-Schriftenreihe „CONTINUUM“.

Christoph Chlosta

Dr. Anja Pitton

Juli 2008

2. Ausgangssituation des Forschungsprojekts

Deutschland ist seit Ende der 1950er Jahre mehr und mehr ein Einwanderungsland geworden, so dass multi-ethnische Klassen heute die Regel an deutschen Schulen sind. Ein Verdienst von PISA ist es, die Dimension der Gruppe der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgezeigt zu haben: 21,7 % der 15-Jährigen stammen aus Familien, in denen mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren wurde (zum Vergleich: der Ausländeranteil liegt deutschlandweit bei 9 %).¹ Während der Anteil an SchülerInnen mit Migrationshintergrund in den neuen Bundesländern bei 7,6 % liegt, ist er in den alten Bundesländern mit 27,1 % deutlich höher. Da nach Auskunft der Jugendlichen nur in 50 % der Familien mit Migrationshintergrund die Hauptverkehrssprache Deutsch ist, stellt Mehrsprachigkeit an deutschen Schulen den Normalfall dar. Das belegen auch die in Essen und Hamburg durchgeführten Sprachenerhebungen an Grundschulen.² So gibt es in Essen keine Grundschule, die nicht mehrsprachige SchülerInnen hat. Der Anteil an mehrsprachigen Schülern variiert von Schule zu Schule allerdings sehr stark.

Obwohl es in der Charta der EU (Nizza 2000) heißt, dass die Vielfalt der Sprachen geachtet werden solle, zeigt sich in Deutschland ein anderes Bild: Keineswegs selten werden die Herkunftssprachen der Zugewanderten an Schulen ignoriert oder gar verboten und von der breiten Öffentlichkeit negativ belegt (von „Belastung“ und „Handicap“ ist dann die Rede). Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit wird häufig weder als individuelle noch als gesellschaftliche Ressource angesehen, es sei denn, es handelt sich bei der Herkunfts- bzw. Familiensprache um eine Prestigesprache wie z.B. Englisch. Im Jahr 2004 sind in NRW fast ein Drittel der 1.500 Stellen für muttersprachlichen Unterricht gestrichen worden; gleichwohl, so ist es auch auf der Homepage des Schulministeriums NRW zu lesen, belegen wissenschaftliche Studien, „dass die Pflege der Herkunftssprache ein ausgezeichneter Beitrag zum Erwerb der deutschen Sprache ist.“³

Im Zuge von PISA ist das Augenmerk verstärkt auf die Kompetenzen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der deutschen Sprache gerichtet worden. In der PISA-Studie selbst wurden lediglich die sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache, nicht aber die bzw. den in der Familie der SchülerInnen gesprochenen Sprache(n) gemessen; sie wurde(n) lediglich als Parameter zur Definition des Migrationsstatus der Jugendlichen

1 Vgl. Baumert, Jürgen et al. (Deutsches PISA-Konsortium) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

2 Siehe Chlosta, Christoph/Osternann, Torsten/Schroeder, Christoph: Die Durchschnittsschule und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts „Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG)“. In: elise, 3.2003, Heft 1. S. 43-139. Vgl. auch Baur, Rupprecht S./Osternann, Torsten/Chlosta Christoph (2004): Der weite Weg von der Sprachförderung zur Mehrsprachigkeit. In: Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Hrsg. v. Yasemin Karakaşoğlu und Julian Lüddecke. Münster u.a.: Waxmann. Siehe auch Fürstenau, Sarah/Gogolin, Ingrid/Yagmur, Kutlay (Hrsg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg, Münster u.a.: Waxmann.

3 <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Fremdsprachen/FAQMU/Deutsch.html>

mit erhoben. Während in letzter Zeit die öffentliche Diskussion um die Relevanz der deutschen Sprachkenntnisse für den Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund an Bedeutung gewonnen hat, wird von wissenschaftlicher Seite eindringlich auf die Bedeutung der Herkunfts- oder Familiensprache „für die innerfamiliären und intergenerativen Beziehungen wie auch für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als Teil ihrer kulturellen Identität und nicht zuletzt für den erfolgreichen Erwerb des Deutschen als Zweitsprache“⁴ hingewiesen. Viele Migrationsforscher und Sprachwissenschaftler warnen daher vor einer Vernachlässigung der Kenntnisse in der (den) Familiensprache(n) und fordern, in Untersuchungen nicht nur die Kompetenzen in der deutschen Sprache zu erheben, sondern auch die bilingualen und mehrsprachigen Kompetenzen.

Infolge des schlechten Abschneidens Deutschlands bei den jüngsten internationalen Schulleistungsvergleichsstudien sind in den letzten Jahren intensive Diskussionen darüber geführt worden, welche Veränderungen im deutschen Bildungssystem durchgeführt werden müssen, um die Konkurrenzfähigkeit Deutschlands nicht (weiter) zu gefährden. Auch die - zwar keineswegs neue - Tatsache, dass SchülerInnen, die über einen Migrationshintergrund verfügen, an deutschen Schulen benachteiligt werden, löste Debatten aus und offenbarte Handlungsbedarf.

Die Benachteiligung, die für viele Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Schule beginnt, setzt sich häufig an der Universität fort: Obwohl mittlerweile ein Fünftel der Bevölkerung in Deutschland einen Migrationshintergrund hat, beträgt der Anteil an Studierenden mit einem solchen nur 8 %. Zeitgleich zum Integrationsgipfel Mitte Juli 2007 erklärte Bildungsministerin Schavan das Ziel, die Zahl der Studierenden aus Zuwandererfamilien in den kommenden Jahren zu verdoppeln.

Eine Reaktion der nordrhein-westfälischen Landesregierung auf die gegenwärtige Lage an den Schulen besteht darin, sich für mehr Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund an den Schulen einzusetzen. So heißt es im integrationspolitischen Grundsatzpapier der Landesregierung NRW (698/6/2006 - Düsseldorf, 27. Juni 2006): „8. Die Landesregierung wird verstärkt bei den Schulen dafür werben, dass diese bei der Ausschreibung und Auswahl von Lehrkräften Bewerberinnen und Bewerber mit Zuwanderungsgeschichte ansprechen und zur Bewerbung ermuntern. Sie wird außerdem Abiturientinnen und Abiturienten mit Zuwanderungsgeschichte dazu ermuntern, sich für den Lehrerberuf zu entscheiden.“⁵

4 Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann. S. 213. Vgl. auch Luchtenberg, Sigrid (1995): Interkulturelle Sprachliche Bildung: Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster, New York: Waxmann. Sowie Luchtenberg, Sigrid (1999): Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.

5 http://www.owl-viefalt.de/home/index.html?id=844&selid=5583&type=VAL_MEMO

Festzuhalten ist, dass bei der Verstärkung des Lehrkörpers durch Lehrerinnen und Lehrer mit Zuwanderungsgeschichte die Lehrerausbildung eine entscheidende Rolle spielt. Sie hat von den Schulbiographien ausgehend die Studierenden auf ihren zukünftigen Beruf vorzubereiten. Dabei kann man feststellen, dass gerade Studierende mit Migrationshintergrund individuell wie auch als Gruppe eine oft von der „üblichen“ Schulbiographie abweichende Entwicklung durchlaufen haben. So sind Kinder aus Migrantenfamilien an deutschen Gymnasien eine unterdurchschnittlich repräsentierte Minderheit (4,2 %), wohingegen sie an Gesamtschulen mit 13,2 % überdurchschnittlich vertreten sind. Von den Abiturienten an Gymnasien in NRW waren 2005/2006 nur 3,8 % ausländische Schülerinnen und Schüler, wohingegen immerhin 11,5 % der Abiturienten der Gesamtschule nicht deutscher Herkunft waren.⁶

Von den ca. 150.000 Lehrerinnen und Lehrern in NRW waren im Schuljahr 2005/2006 nur 1.223 Lehrerinnen und Lehrer ausländischer Herkunft. Der Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund ist in den vergangenen Jahren zwar bundesweit angestiegen, doch erreicht er immer noch nicht eine Höhe, die die politischen Ziele der Landesregierung nachhaltig realisierbar macht.

Die Universität Duisburg-Essen ist eine von insgesamt zehn Hochschulen in NRW mit Lehrerausbildung. Welche Anreize und Rahmenbedingungen bietet sie Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund? Welche Anstrengungen unternimmt sie, um den Studienerfolg dieser Personengruppe zu sichern bzw. zu vergrößern? Diesen Fragen wird in der vom Zentrum für Lehrerbildung der Universität Duisburg-Essen in Auftrag gegebenen Untersuchung nachgegangen. Der Fokus ist dabei auf die weiblichen Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund gerichtet. Zwei Resultate der Bildungsforschung sind an dieser Stelle hervorzuheben:

Erstens: Die Tendenz, dass Mädchen bzw. junge Frauen das männliche Geschlecht im Bildungssystem zum Teil ein- bzw. überholen, zeigt sich auch bei Schülerinnen mit Migrationshintergrund. Bildungsstatistiken⁷ ist zu entnehmen, dass Mädchen ausländischer Herkunft in den höherwertigen Bildungsgängen gegenüber den Jungen überrepräsentiert sind, wohingegen Letztere in Hauptschulen, integrierten Gesamtschulen und Sonderschulen für Lernbehinderte überproportional vertreten sind. Entsprechend sind die Mädchen ausländischer Herkunft bei den Schulabschlüssen erfolgreicher als die Jungen; sie verlassen seltener die Schule ohne Abschluss oder mit nur einem Hauptschulabschluss

⁶ Vgl. Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten (i.D.): Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem.

⁷ Die Daten gaben bis vor Kurzem allein Auskunft über die Verteilung der Kinder und Jugendlichen mit ausländischem Pass im gegliederten Schulsystem; es wurde nicht der Migrationshintergrund, sondern die Staatsangehörigkeit erhoben.

und erlangen häufiger höherwertige Schulabschlüsse.⁸ Gültekin bemerkt in Interviews mit jungen Frauen mit Migrationshintergrund bei diesen eine „hohe Motivation und Aspiration für Bildung“⁹ und kommt zu dem Urteil, dass sie „im Vergleich zu ihren Partnern und ihren Brüdern mehr Initiative, Motivation und Lerneifer zeigen, um sich und ihre Familien ökonomisch und sozial voranzubringen.“¹⁰

Zweitens: Ergebnisse empirischer Untersuchungen belegen seit Längerem die hohen Bildungsvorstellungen und beruflichen Erwartungen der Eltern wie auch der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bei den elterlichen Leistungserwartungen, so die Forscher, treten keine signifikanten Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen auf: „Eltern wünschen sich für ihre Töchter wie für ihre Söhne eine gute Schul- und Berufsausbildung.“¹¹

In den letzten Jahren sind einige qualitative Untersuchungen durchgeführt worden, die sich mit (Bildungs-)Biographien aufstiegsorientierter Migrantinnen befassen. In ihrer Studie „Viele Welten leben“ bestätigen Boos-Nünning/Karakaşoğlu den Befund vorangegangener Untersuchungen, dass bei jungen Mädchen bzw. Frauen mit Migrationshintergrund häufig eine hohe Bildungsmotivation festzustellen ist und dass bei ihnen wie auch bei ihren Eltern hohe Bildungsaspirationen vorhanden sind, selbst im Falle niedriger Bildungsvoraussetzungen im Elternhaus.¹² Zwar zeige sich, so die Migrationsforscherinnen, dass ein hohes bzw. gehobenes Bildungsniveau der Mutter sowie des Vaters ein hohes Bildungsniveau der Tochter deutlich begünstigt, dennoch haben in ihrer Untersuchung 36 % der Väter wie auch der Mütter mit einem niedrigen Bildungsniveau Töchter mit einem hohen Bildungsniveau.¹³ Letzteres hänge u.a. damit zusammen, dass Eltern mit niedrigen eigenen Bildungsvoraussetzungen die Bildungsorientierungen ihrer Töchter unterstützen. Auf Grund geringer Schulbildung sei es für Eltern mit Migrationhintergrund allerdings oftmals schwer bis kaum möglich, ihre Kinder aktiv und direkt in ihrer Bildungslaufbahn zu unterstützen; vielmehr müsse von „abstrakten Unterstützungsleistungen“ ausgegangen werden.¹⁴ Das Anhalten bzw. Ermahnen zum Lernen, materielle oder finanzielle Belohnungen für gute Noten, Gesprächsbereitschaft und emotionale Zuwen-

8 Vgl. Karakaşoğlu-Aydın, Yasemin (2001): Kinder aus Zuwanderungsfamilien im Bildungssystem. In: Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich, Weinheim/München, S. 273-302.

9 Gültekin, Nevâl (2003): Bildung, Autonomie, Tradition und Migration: Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei. Opladen: Leske + Budrich. S. 217

10 Ebd. S. 213

11 Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann. S. 199

12 Vgl. ebd. S. 178

13 Vgl. ebd.

14 Vgl. Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann. S. 199. Siehe auch Hummrich, Merle (2002): Bildungserfolg und Migration: Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich. S. 17

dung - auf diese Weise werde elterliche Unterstützung häufig praktiziert.¹⁵ Insofern seien SchülerInnen mit Migrationshintergrund im Bildungsbereich zu einem großen Teil auf sich selbst angewiesen und könnten auf familiäre Hilfe nur bedingt zählen.

Die nachfolgende Untersuchung befasst sich mit der Studiensituation von Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen. Vor dem Hintergrund der aufgeführten Ergebnisse bisheriger Erhebungen sind erste Forschungsfragestellungen sowie Hypothesen zu entwickeln. Zugleich hat eine Öffnung gegenüber neuen, bislang weniger fokussierten Einflussquellen auf die Bildungssituation von jungen Frauen mit Migrationshintergrund stattzufinden; insbesondere der universitäre Einfluss auf den Studienverlauf, -erfolg sowie die Studienzufriedenheit der Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund ist einer detaillierten Untersuchung zu unterziehen.

15 Siehe auch Ofner, Ulrike S. (2003): Akademikerinnen türkischer Herkunft: Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien. Berlin: Weißensee Verlag, S. 244.

3. Zielsetzung des Forschungsvorhabens

Das Zentrum für Lehrerbildung (ZLB) der Universität Duisburg-Essen hat sich mit der Frage auseinandergesetzt, inwiefern es notwendig ist, spezifische Fördermaßnahmen für Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund anzubieten. Um den Bedarf solcher Maßnahmen festzustellen und um herauszufinden, in welchen Bereichen und in welcher Form Unterstützungsleistungen zu offerieren sind, ist eine auf diese Frage abzielende Datenerhebung notwendig: Es gilt zunächst sich Klarheit darüber zu verschaffen, wie sich die Situation für Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen darstellt. Um einen möglichst detaillierten und umfangreichen Einblick in den Studienalltag dieser Personengruppe zu erhalten, ist es notwendig, dass möglichst viele Momente beleuchtet werden, von der Ausstattung des Arbeitsplatzes mit Computer und Internet über Beratungs- und Betreuungsangebote, Leistungsanforderungen bis hin zum Verhältnis zu den Dozenten und Kommilitonen, zur Wohnsituation und zur Zufriedenheit mit dem Studium. Sollte sich zeigen, dass Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund im Verlauf ihres Studiums mit spezifischen Schwierigkeiten konfrontiert sind, ist in einem zweiten Schritt zu klären, welche Unterstützungsangebote für diese Studierendengruppe zur Zeit existieren, wie sie angenommen werden, welche Qualität sie besitzen und wie – bei Bedarf – zukünftige Angebote zu gestalten sind.

4. Projektdesign

Um den Bedarf an spezifischen Fördermaßnahmen für Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund zu klären, sind zunächst die mittels SuperX an der Universität Duisburg-Essen vorliegenden Daten auszuwerten. Bei SuperX handelt es sich um ein Informationssystem für Hochschulen, in dem die verschiedensten Datenquellen aus dem Hochschulbereich zusammengestellt werden und das die eigenständige Erstellung komplexer Auswertungen ermöglicht. Zwar wird hier zwischen männlichen und weiblichen Studierenden differenziert, allerdings wird nicht der Migrationshintergrund, sondern die Staatsangehörigkeit erfasst. Da es keine anderen verlässlichen Zahlen an der Universität Duisburg-Essen gibt, bilden die über SuperX zugänglichen Daten die Grundlage für das Forschungsprojekt; um die Größe der für das Forschungsprojekt relevanten Gruppe zu bestimmen, sind entsprechende Schätzungen vorzunehmen.

Während die Analyse vorliegender Daten dazu dient, erste Anhaltspunkte bezüglich der Fragestellung zu gewinnen und sich speziell über Größenverhältnisse einen Überblick zu verschaffen (wie groß ist die Gruppe der Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund?), stehen bei der daran anschließenden empirischen Untersuchung Fragen nach der Qualität des Lehramtsstudiums sowie nach den Rahmenbedingungen im Vordergrund, unter denen die ausgewählte Personengruppe ihr Studium absolviert. Zu Beginn des Forschungsprozesses sind spezifische Fragestellungen zu entwickeln, wobei bestimmte Aspekte vorrangig zu betrachten sind, während andere (vorerst) als weniger wesentlich in den Hintergrund gerückt bzw. ausgeschlossen werden.

Die empirische Untersuchung bestand aus einem zweischrittigen Verfahren: In der ersten Phase wurden mit einer kleineren Personengruppe Leitfaden-Interviews mit dem Ziel geführt, Näheres über das Lehramtsstudium weiblicher Studierender mit Migrationshintergrund zu erfahren. Die Gespräche wurden auf Tonband aufgezeichnet, transkribiert und ausgewertet. Das qualitativ erhobene Datenmaterial bietet die Möglichkeit, anhand der Detailanalysen von Einzelfällen verallgemeinerbare Zusammenhänge herauszuarbeiten und schließlich Thesen zu formulieren. Diese Tendenzen wurden in einem zweiten Schritt anhand einer größeren Untersuchungsgruppe überprüft. Zugleich wurde ein Begleitbogen entwickelt, mit dem Grunddaten (Alter, Geburtsort, Staatsangehörigkeit, Familiensprache(n), ...) abgefragt werden konnten. In Phase zwei wurde, ausgehend von den vorliegenden Interviews, ein umfangreicher Fragebogen entwickelt, mit dem möglichst viele Studentinnen mit Migrationshintergrund befragt werden sollten, um anschließend Aussagen über die Gesamtgruppe machen zu können.

5. Durchführung des Forschungsprojekts

5.1 Zeitraum und Ort

Das Forschungsprojekt wurde im Sommersemester 2007 an der Universität Duisburg-Essen durchgeführt. Die Leitfaden-Interviews fanden in Räumlichkeiten auf dem Essener Campus statt, die Fragebögen wurden an beiden Campi der Universität ausgefüllt.

5.2 Die Untersuchungsgruppe: Definition und Kontaktherstellung

Ziel war es, nicht nur weibliche Lehramtsstudierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit zu befragen, sondern Studentinnen aus Familien mit Migrationsgeschichte. So wurde bei den Interviews und den Fragebögen nicht nur nach der Nationalität der Probandinnen und der ihrer Eltern gefragt, sondern auch nach den Ländern, in denen sie geboren sind, und nach der in der Familie gesprochenen Sprache bzw. Sprachen.

Des Weiteren wurde bei der Auswahl der Untersuchungsgruppe beschlossen, Bildungsinländerinnen zu befragen, die zwar nicht zwingend ihre gesamte Schullaufbahn an deutschen Schulen absolviert, jedoch ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben. Sowohl Studentinnen in den ersten Hochschulseestern als auch Studentinnen, die sich bereits kurz vor oder im Ersten Staatsexamen befinden, galt es zu befragen, um über verschiedene Zeitabschnitte im Lehramtsstudium Auskunft zu erhalten.

Für die Teilnahme an den Interviews sowie für das Beantworten der Fragebögen wurde auf vielfache Weise geworben: In Aushängen wurde auf das Forschungsprojekt aufmerksam gemacht, die Zielgruppe wurde angesprochen, in zahlreichen Seminaren und Vorlesungen wurde das Untersuchungsvorhaben vorgestellt und für eine Teilnahme geworben (u.a. in ESL- und Sozialwissenschaftsseminaren, DGD-Seminaren und -Vorlesungen, Deutsch-, DaZ- und Türkisch-Seminaren) und auch vor den Bibliotheken, den Mensen sowie in den Cafeterien beider Campi wurden Studierende angesprochen und für das Projekt gewonnen. Auch durch Mundpropaganda insbesondere derjenigen, die selbst ein Interview gegeben haben oder mit denen ein Fragebogen ausgefüllt worden war, konnten weitere Probandinnen gewonnen werden.

5.3 Die Phasen: Von der Fragestellung zum Interview-Leitfaden und Fragebogen

Lautete die Gesamtfragestellung, wie sich die Studiensituation für Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen zu einem bestimmten

Zeitpunkt darstellt, so wurden in einem weiteren Schritt konkretere Fragestellungen entwickelt, um das zu untersuchende Feld einzugrenzen und zu strukturieren. Folgende Aspekte sollten bei den Interviews beleuchtet werden:

- Gibt es Bereiche im Studium, die Studentinnen mit Migrationshintergrund eher Probleme bereiten?
- Haben Studentinnen mit Migrationshintergrund nach eigener Einschätzung die gleichen Chancen im Studium wie Studentinnen ohne Migrationshintergrund?
- Haben Studentinnen mit Migrationshintergrund in ihrem Studium Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache?
- Wie gestaltet sich das Verhältnis zu ihren KommilitonInnen mit und ohne Migrationshintergrund?
- Wie gestaltet sich die materielle Situation der Studentinnen mit Migrationshintergrund?
- Wie sieht der Bildungshintergrund und damit verbunden das Unterstützungspotential der Eltern der Untersuchungsgruppe aus?
- Welche Unterstützung wünschen sich Studentinnen mit Migrationshintergrund von Seiten der Universität und wie nehmen sie vorhandene Beratungs- und Hilfsangebote wahr?

Entsprechend dieser spezifischen Forschungsfragestellungen wurde ein Interview-Leitfaden¹ für ein problemzentriertes Interview entwickelt. Dieser bestand aus Fragen sowie Erzählanreizen und diente dazu, den von den Befragten selbst entwickelten Erzählstrang zum Tragen kommen zu lassen. Im Fall, dass das Gespräch stockte oder sich die Thematik als unergiebig erwies, diente er dazu, dem Interview eine neue Wendung zu geben. Es wurden verschiedene Frageformen gewählt und die Interviewerin vertiefte während des Gesprächs ihr Verständnis z.B. durch Zurückspiegelung des Gesagten, an Hand von Verständnisfragen oder der Konfrontation der Interviewten mit etwaigen Ungereimtheiten. Im Anschluss an die Interviews, die mit Tonband aufgezeichnet wurden, teilte die Interviewerin den Probandinnen einen kurzen Begleitbogen zum Ausfüllen aus. Dieser Begleitfragebogen diente dazu, beispielsweise demographische Daten aus dem Interview herauszunehmen und die Zahl der Fragen zu reduzieren; somit konnte die Zeit des Gesprächs für wesentlichere Themen genutzt werden. Um Auswirkungen der Frage-Antwort-Struktur auf den Dialog im Interview zu vermeiden, wurde der Bogen nach dem Interview zum Ausfüllen ausgeteilt. Im Anschluss an das Interview wurden kurze Interviewprotokolle angefertigt.

1 Siehe Anhang

Nach der Transkription der Interviews wurden diese einzeln ausgewertet. Die Antworten wurden miteinander verglichen und es wurden Unterschiede und Ähnlichkeiten herausgearbeitet. Auf der Basis dieser Ergebnisse wurden folgende Hypothesen aufgestellt:

1. Bildungshintergrund der Eltern und elterliches Unterstützungspotential

Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund stammen überwiegend aus bildungsfernen Familien. Insofern keine Tradition bezüglich akademischer Bildung vorhanden ist, ist im Studium mit Orientierungsschwierigkeiten zu rechnen.

2. Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache

Von zentraler Bedeutung für einen erfolgreichen Studienabschluss sind gute (fach-)sprachliche Kompetenzen. Bei einem Teil der Studentinnen mit Migrationshintergrund (auch bei den seit ihrer Geburt durchgängig in Deutschland sozialisierten) ist davon auszugehen, dass grundlegende Probleme in der deutschen Sprache bestehen.

3. Materielle Situation

Es ist davon auszugehen, dass sich die materielle Situation für einen Teil der Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund als ungünstig erweist. So fehlen vor allem für das Studium notwendige Hilfsmittel und Materialien (Computer, Drucker, Kopierkarten, Reader, Fachliteratur, Fernleihgebühren, ...) oder ihre Anschaffung ist nur möglich, wenn neben dem Studium eine Arbeit aufgenommen wird. Nicht ausreichende finanzielle Mittel und materielle Ressourcen sowie das Nachgehen einer Tätigkeit parallel zum Studium führen zu einer Belastung bzw. Einschränkung im Studium.²

4. Integration

Studentinnen mit Migrationshintergrund orientieren sich bei der Kontaktaufnahme häufig an der eigenen Ethnie. Das „Unter-sich-Bleiben“, das u.U. Sicherheit vermittelt, wirkt sich nachteilig auf das Studium aus, sofern es zu keiner fachlichen Einbindung kommt und/oder kein Input, bezogen auf die sprachliche Entwicklung, erfolgt.

5. Kulturell-religiöse Spezifika

Studentinnen mit Migrationshintergrund sind im Studium z.T. mit Schwierigkeiten konfrontiert, die aus ihrem familiären, kulturellen und/oder religiösen Hintergrund resultieren.

² Bei den Fragebögen wird nur erhoben, wie viele Stunden pro Woche eine Nebentätigkeit ausgeübt wird und wie hoch der monatliche Verdienst ist. Interessant wäre es allerdings auch zu erfahren, welche Jobs aufgenommen werden – kommen für Studentinnen mit Migrationshintergrund die gleichen Jobs in Frage wie für Studentinnen ohne Migrationshintergrund? Gibt es Unterschiede zu den Tätigkeiten männlicher Studierender mit Migrationshintergrund?

Zu nennen ist zum Beispiel die Unvereinbarkeit von Lehrerinnendasein und das Tragen eines Kopftuches. Diese Spezifika erschweren das Vorwärtstommen im Studium und sind erfolgshemmend.

Für den Fragebogen³ wurden Fragestellungen entwickelt, die auf diese Hypothesen zugeschnitten sind. Beispielsweise wurde, bezogen auf die erste Hypothese, nach dem Bildungshintergrund und dem Unterstützungspotential der Eltern der Probandinnen gefragt oder im Hinblick auf die dritte Hypothese wurden die Probandinnen dazu aufgefordert, ihre Wohnsituation darzulegen und Auskunft darüber zu geben, ob sie in dem Besitz eines eigenen Arbeitsplatzes sowie Computers, Druckers und Internetzugangs sind. Auch wurden in den Fragebogen Fragestellungen aus dem Begleitbogen aufgenommen.

Doch nicht nur etwaige Problemfelder sollten an Hand des Bogens beleuchtet werden; auch bestand das Ziel, mit Hilfe des Fragebogens herauszufinden, wie die Untersuchungsgruppe bereits bestehende Unterstützungsangebote der Universität wahrnimmt und einschätzt, wie sie selbst ihre Studiensituation sowie Erfolgchancen beurteilt und welche Verbesserungsschläge sie für notwendig hält.

Da der Fragebogen entsprechend umfangreich ausfiel, wurde beschlossen, ihn nicht von den Probandinnen selbst ausfüllen zu lassen, sondern von Interviewerinnen, mit denen die Fragen vorab durchgesprochen wurden. Damit sollte zum einen verhindert werden, dass Fragebögen nicht vollständig ausgefüllt werden, zum anderen sollte Missverständnissen und/oder Problemen beim Ausfüllen entgegengewirkt werden.

Nach der Fertigstellung des Fragebogens wurde zunächst ein Pretest durchgeführt; anschließend wurden neue Fragen hinzugefügt sowie einige Formulierungen verändert.

³ Siehe Anhang

6. Ergebnisse und erste Interpretationen

6.1 Lehramtsstudierende mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen

Im Sommersemester 2007 studierten insgesamt 6.338 Lehramtsstudierende an der Universität Duisburg-Essen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben und als HaupthörerInnen ohne Beurlaubung eingeschrieben waren. 4.098 von ihnen sind weiblich. Unter diesen befinden sich 176 Studentinnen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen. Da nur die Staatsangehörigkeit der Immatrikulierten erhoben wird, nicht aber ihr Migrationshintergrund, ist es nicht möglich, die exakte Zahl derjenigen zu bestimmen, die ein Lehramtsstudium aufgenommen haben und einen Migrationshintergrund besitzen. In anderen Untersuchungen geht man davon aus, dass sich der Anteil von mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler zu jenen mit nicht deutscher Staatsbürgerschaft etwa im Verhältnis 2,5 zu 1 bewegt.¹ Setzt man diesen Faktor an, so muss man davon ausgehen, dass 2007 ca. 440 Studentinnen an der Universität Duisburg-Essen ein Lehramt studierten, auf die das Merkmal zutrifft (vgl. Grafik 1).

Nach diesen Schätzungen liegt der Anteil aller Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen bei etwa 10 %. Damit übertrifft er den bundesweiten Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund, welcher zur Zeit bei ca. 8 % liegt.²

Ebenso wie bei den Studierenden mit deutscher Staatsangehörigkeit sind bei den Studierenden mit ausländischer Staatsangehörigkeit – und somit vermutlich auch bei den Studierenden mit Migrationshintergrund – mehr Frauen als Männer an der Universität Duisburg-Essen für ein Lehramt eingeschrieben: Gemäß der Schätzung haben etwa 10,7 % aller Lehramtsstudentinnen und 9,6 % aller Lehramtsstudenten einen Migrationshintergrund.

Bei den Lehramtsstudentinnen sind insgesamt 23 verschiedene Staatsangehörigkeiten³ vertreten, wobei die Verteilung auf die Nationalitäten nicht gleichmäßig ausfällt

1 Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten/Schroeder, Christoph: Die Durchschnittsschule und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts „Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG)“. In: elise, 3.2003, Heft 1. S. 43-139.

2 Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks unter: http://www.sozialerhebung.de/soz_18_haupt.html

3 Bei zwei Studentinnen ist die Staatsangehörigkeit nicht geklärt.

Gesamt 6338 (100 %)			
↙		↘	
Weiblich 4098 (64,66 %)		Männlich 2240 (35,34 %)	
↙		↘	
Dt. Staatsangehörigkeit 3922 (95,71 %)	Ausländ. Staatsangehörigkeit 176 (4,29 %)	Dt. Staatsangehörigkeit 2154 (96,16 %)	Ausländ. Staatsangehörigkeit 86 (3,84 %)
↘ mal Faktor 2,5 <u>mit Migrationshintergrund</u> (Schätzung) 440 (10,73 %)		↘ mal Faktor 2,5 <u>mit Migrationshintergrund</u> (Schätzung) 215 (9,6 %)	
↘ <u>gesamt mit Migrationshintergrund</u> (Schätzung) 655 (10,33 %)			

Grafik 1: Lehramtsstudierende im SS 2007 nach Geschlecht, Staatsangehörigkeit und Migrationshintergrund (Anzahl und in %)

Staatsangehörigkeit	Gesamt	Weiblich	Männlich
Deutschland	6.076	3.922	2.154
Türkei	179	115	64
Ehem. Jugoslawien	19	14	5
Polen	14	12	2
Italien	8	7	1
Griechenland	7	5	2
Russische Föderation	5	5	0
Rest (weniger als fünf Studierende je Staatsangehörigkeit)	30	18	12

Tabelle 1: Lehramtsstudierende im SS 2007 nach Staatsangehörigkeit und Geschlecht (Anzahl)

Von den 176 Lehramtsstudentinnen mit ausländischer Staatsangehörigkeit belegen 20 den Studiengang Grundschule bzw. Primarstufe.

6.2 Die Probandinnen

Insgesamt wurden in der Untersuchung 91 Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund befragt; mit 15 von ihnen wurde ein Leitfaden-Interview geführt, mit den übrigen 76 Studentinnen wurde ein Fragebogen ausgefüllt. Geht man davon aus, dass etwa 440 weibliche Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund im SS 2007 an der Universität Duisburg-Essen eingeschrieben waren, so ist ein Fünftel dieser Gruppe untersucht worden.

Im Folgenden werden einige Merkmale der Probandinnen genannt. Wird nicht explizit darauf eingegangen, ob die Studentinnen der Interview- oder der Fragenbogen-Gruppe angehören, gelten die vorgestellten Eigenschaften für die gesamte Gruppe.

6.2.1 Alter, Familienstand, Kinder, Geschwister und Migrationshintergrund

Die Probandinnen waren im Durchschnitt zwischen 23 und 24 Jahre alt, die jüngsten Probandinnen waren 20, die älteste Studentin war 39 Jahre alt (siehe Tabelle 2):

Interview-Gruppe		Fragebogen-Gruppe	
Alter	Anzahl	Alter	Anzahl
20	3	20	12
21	4	21	8
22	1	22	14
23	1	23	18
24	1	24	6
25	1	25	5
26	0	26	2
27	2	27	6
28	0	28	1
29	0	29	1
30	1	30	1
31	1	31	0
		37	1
		39	1
	Summe: 15		Summe: 76

Tabelle 2: Alter der Probandinnen (n=91)

Die Mehrheit der Befragten war ledig (75 Studentinnen), eine kleinere Gruppe von 14 Studentinnen war verheiratet, zwei machten diesbezüglich keine Angabe. Sieben Studentinnen sind Mütter (fünf haben ein Kind, eine hat zwei und eine drei Kinder), 80 sind kinderlos und vier gaben keine Auskunft.

Unter den 91 Befragten befanden sich fünf Einzelkinder, 22 sind zu zweit, etwas mehr als ein Drittel der Befragten hat zwei Geschwister, 19 haben drei Geschwister, acht haben vier, eine hat fünf und vier haben mehr als fünf Geschwister.

Ob eine Studentin einen Migrationshintergrund hat (und wenn ja, welchen), wurde wie folgt eruiert: Es wurden das Geburtsland und die Staatsangehörigkeit(en) sowohl der Probandin als auch ihrer Eltern erhoben sowie die in der Familie gesprochene(n) Sprache(n). Besitzt eine Probandin die deutsche Staatsbürgerschaft, so wurde in einem zweiten Schritt gefragt, ob sie zuvor eine andere besessen hat, Gleiches gilt für die Eltern. Besitzt die Befragte und/oder mindestens ein Elternteil nicht die deutsche Staatsangehörigkeit, liegt ein Migrationshintergrund vor, ebenso, wenn mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist. Bei einer Studentin, die in Deutschland geboren ist und die wie ihre Eltern die deutsche Staatsbürgerschaft besitzt, ist genau dann von einem Migrationshintergrund auszugehen, wenn sie und/oder mindestens ein Elternteil zuvor eine andere Staatsangehörigkeit besessen haben und/oder mindestens ein Elternteil nicht in Deutschland geboren ist.

Die Auswertung ergibt Folgendes: Zwei Drittel der Befragten (61 Probandinnen) sind in Deutschland geboren worden, 30 sind es nicht. 58 Probandinnen besitzen nur die deutsche Staatsangehörigkeit, sieben gaben an, neben der deutschen Staatsangehörigkeit eine weitere zu besitzen, 26 besitzen nicht die deutsche Staatsangehörigkeit. Von den 65 Studentinnen, die entweder nur oder neben einer anderen auch die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, gaben 52 an, dass sie zuvor eine andere Staatsangehörigkeit besessen haben; nur 11 von ihnen besaßen zu keinem anderen Zeitpunkt eine andere Staatsangehörigkeit als die deutsche, zwei gaben keine Auskunft (vgl. Tabelle 3):

	Interview-Gruppe	Fragebogen-Gruppe	Gesamt
In Deutschland geboren und nur die deutsche Staatsangehörigkeit	4	39	43
In Deutschland geboren und neben der deutschen eine weitere Staatsangehörigkeit	1	3	4
In Deutschland geboren und nicht die deutsche Staatsangehörigkeit	3	11	14
Im Ausland geboren und nur die deutsche Staatsangehörigkeit	5	10	15
Im Ausland geboren und neben der deutschen eine weitere Staatsangehörigkeit	1	2	3
Im Ausland geboren und nicht die deutsche Staatsangehörigkeit	1	11	12
Summe	15	76	91

Tabelle 3: Geburtsland und Staatsangehörigkeit der Probandinnen (n=91)

Von den Müttern der Befragten sind drei, von den Vätern fünf in Deutschland geboren worden. 43 Mütter und ebenso viele Väter besitzen nicht die deutsche Staatsbürgerschaft, die anderen besitzen nur oder auch die deutsche Staatsbürgerschaft.

Um zu bestimmen, welchen Migrationshintergrund eine Probandin hat, wurden neben dem Geburtsland und der Staatsangehörigkeit (der Probandin sowie der Eltern) auch die in der Familie gesprochene(n) Sprache(n) herangezogen. Die Auswertung ergibt Folgendes: Zwei Drittel der Befragten (60 Probandinnen) haben einen türkischen Migrationshintergrund, zwei von ihnen sprechen neben Türkisch auch Kurdisch. Die zweitgrößte Gruppe unter den Befragten stellen die Studentinnen mit einem polnischen Hintergrund (7). Sechs Studentinnen haben eine Familie, deren Migrationsgeschichte mit der ehemaligen Sowjetunion zusammenhängt (eine Studentin sowie ihre Eltern sind in Kirgisistan geboren worden, bei einer anderen sind die Eltern in Usbekistan geboren) und ebenso viele stammen aus Familien aus dem ehemaligen Jugoslawien. Jeweils zwei Studentinnen haben einen italienischen, marokkanischen, spanischen und vietnamesischen Hintergrund, jeweils hat eine einen algerischen, philippinischen, portugiesischen sowie tunesischen Hintergrund (s. Diagramm 1):

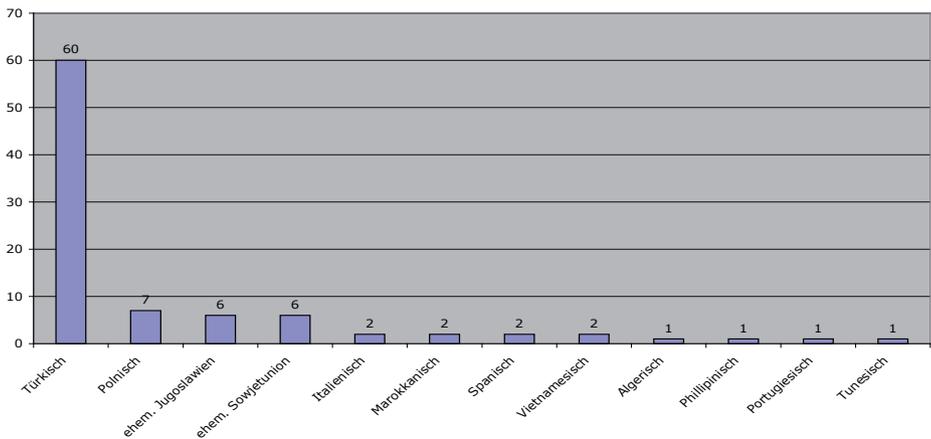


Diagramm 1: Migrationshintergrund der Probandinnen (n=91)

Den Angaben ist zu entnehmen, dass die drei größten Gruppen ausländischer Lehramtsstudentinnen an der Universität Duisburg-Essen (Türkei, ehemaliges Jugoslawien und Polen) in der Erhebung am stärksten vertreten sind.

6.2.2 Schulischer Bildungshintergrund

Die schulische Laufbahn der Probandinnen stellt sich wie folgt dar: 68 von ihnen haben in Deutschland den Kindergarten besucht und zwölf die Vorschule. Komplet in Deutschland durchlaufen haben 78 Studentinnen die Grundschule, 81 die Sekundarstufe I und 84 die Sekundarstufe II. Eine Studentin wechselte in der Oberstufe von einer ausländischen auf eine deutsche Schule und sechs Probandinnen haben ihre Hochschulreife im Ausland erworben.⁴

Direkt nach der Grundschule haben fünf die Hauptschule besucht, 18 die Realschule, 27 die Gesamtschule und 35 das Gymnasium; die übrigen sechs Probandinnen befanden sich an einer Schule im Ausland. Auffällig ist, dass mehr als ein Drittel der Probandinnen die Schulform noch einmal gewechselt hat: In sieben Fällen kam es sogar zu zwei Wechseln (z.B. von der Realschule zum Gymnasium und von dort zur Gesamtschule). Von den 76 Studentinnen, die einen Fragebogen ausgefüllt haben, hat exakt die Hälfte die Hochschulreife an einer Gesamtschule erworben. 30 erwarben das Abitur an einem Gymnasium, eine an einem Aufbaugymnasium, eine an einer Höheren Handelsschule und sechs an einer Institution im Ausland. Von den 38 besuchten Gesamtschulen waren 31 als Ganztagschule konzipiert, bei den besuchten Gymnasien waren es lediglich vier.

Die beliebtesten Fächer bei den Leistungskursen waren bei den Studentinnen, die den Fragebogen ausgefüllt haben, Mathematik (29 Nennungen), Biologie (27), Deutsch (26), Englisch (17) und Pädagogik (14).

Von allen Befragten besuchten 42 Studentinnen den muttersprachlichen Ergänzungsunterricht, davon 38 in Türkisch und jeweils eine in Arabisch, Bosnisch, Kroatisch und Portugiesisch. Während einige diesen Unterricht nur für zwei Jahre besucht haben, gab eine an, ihn während der gesamten Schulzeit, also 13 Jahre lang besucht zu haben; im Durchschnitt wurde er fünf Jahre lang besucht (vgl. Tabelle 4.1 und 4.2):

	In D. geboren	Mit 2 Jahren nach D. gekommen	Mit 6 Jahren nach D. gekommen	Mit 8 Jahren nach D. gekommen	Mit 21 Jahren nach D. gekommen	Zuzugsjahr nach D. unbekannt (keine Angabe)
Besuch des MSPU	7	1		1		1
Kein Besuch des MSPU	1	1	1		1	1

Tabelle 4.1: Besuch des Muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts und Alter bei Ankunft in Deutschland - Interview-Gruppe (n=15)

⁴ Entgegen der Planung, nur Studierende mit Migrationshintergrund zu befragen, die in Deutschland ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, wurden diese sechs Studentinnen in die Untersuchungsgruppe aufgenommen, wobei durch Nachfragen ausgeschlossen wurde, dass es sich um Austauschstudentinnen handelte.

	in Deutschland geboren	Bis zum 2. Lebensjahr nach D. gekommen	Im 3. oder 4. Lebensjahr nach D. gekommen	Im 5. oder 6. Lebensjahr nach D. gekommen	Zwischen dem 7. und 10. Lebensjahr nach D. gekommen	Zwischen dem 11. und 14. Lebensjahr nach D. gekommen	Zwischen dem 15. und 19. Lebensjahr nach D. gekommen	Älter als 20 Jahre bei Ankunft in D.
MSPU besucht	27	2	1	2				
Keinen MSPU besucht	27	2	2	4	4		1	2
Keine Angabe								2
MSPU nur in der Grundschule besucht	7	1						
MSPU nur in der Sek I besucht	9	1						
MSPU in der Grundschule und Sek I besucht	8		1	1				
MSPU in der Grundschule, Sek I und II besucht	3							
Keine weitere Angabe				1				
MSPU ein bis zwei Jahre besucht	5	1						
MSPU drei bis vier Jahre besucht	10	1	1					
MSPU fünf bis sechs Jahre besucht	4							
MSPU mehr als sechs Jahre besucht	8			1				
Keine weitere Angabe				1				

Tabelle 4.2 Besuch des muttersprachlichen Ergänzungsunterrichts und Alter bei Ankunft in Deutschland (n=76)

6.2.3 Lehramtsstudium

Fünf Studentinnen hatten vor Studienbeginn eine Ausbildung aufgenommen. Für 76 Probandinnen ist das an der Universität Duisburg-Essen aufgenommene Lehramtsstudium ihr Erststudium. Eine Studentin hatte vor ihrem Wechsel an die Universität Duisburg-Essen in einem anderen Bundesland (Hessen) einen Lehramtsstudiengang belegt, zwölf Studentinnen hatten vor ihrem Lehramtsstudium eine andere Studienrichtung an einer deutschen Universität belegt und zwei Studentinnen hatten zuvor an einer Universität im Ausland (Russland und Marokko) studiert, eine davon auf Lehramt.

Zum Zeitpunkt der Befragung befinden sich die Probandinnen in unterschiedlichen Abschnitten ihres Studiums: Während einige zum Sommersemester 2007 ihr Lehramtsstudium erst aufgenommen haben, befinden sich andere schon in der Examensphase. Eine Studentin hat bereits im Wintersemester 1986/87 ihr Studium aufgenommen, der Großteil der Befragten ist im zweiten, sechsten oder achten Semester. Im Durchschnitt ist für die Befragten das Sommersemester 2007 ihr siebtes Hochschulsemester an der Universität Duisburg-Essen (siehe Tabelle 5):

Studienbeginn an der UDE	Hochschulsemester	Anzahl
WS 1986/87	42	1
WS 1995/96	24	1
WS 1999/00	16	4
WS 2000/01	14	1
WS 2001/02	12	3
WS 2002/03	10	4
WS 2003/04	8	16
WS 2004/05	6	18
SS 2005	5	8
WS 2005/06	4	4
SS 2006	3	3
WS 2006/07	2	22
SS 2007	1	4
Keine Angabe	-	2

Tabelle 5: Studienbeginn an der Universität Duisburg-Essen (n=91)

Welcher Lehramtsstudiengang⁵ belegt wird, zeigt die folgende Tabelle 6:

Schulstufenbezogene Lehramter		Schulformbezogene Lehramter	
Lehramtsstudiengang	Anzahl	Lehramtsstudiengang	Anzahl
Sekundarstufe I und II	10	GHR Schwerpunkt Grundschule	16
Sekundarstufe II	1	GHR Schwerpunkt Haupt-/Real-/Gesamtschule	43
		Gymnasium/Gesamtschule	21
Gesamt	11	Gesamt	80

Tabelle 6: Belegte Lehramtsstudiengänge (n=91)

5 Das Land Nordrhein-Westfalen hat im Zuge der Reform der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung die Lehramter neu strukturiert. Studierende können sich seit dem Wintersemester 2003/2004 nur noch in die neuen Lehramtsstudiengänge einschreiben. Die alten schulstufenbezogenen Lehramter (Lehramt für die Primarstufe, Lehramt für die Sekundarstufe I, Lehramt für die Sekundarstufe II, Lehramt für die Sekundarstufe III/I sowie Lehramt für die Sekundarstufe II mit beruflicher Fachrichtung) wurden durch die neuen schulformbezogenen Lehramter (Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen und den entsprechenden Jahrgangsstufen der Gesamtschulen, Lehramt an Gymnasien und Gesamtschulen, Lehramt an Berufskollegs) ersetzt; das Lehramt für die Sonderschule bzw. Förderschule blieb erhalten.

71 Probandinnen studieren zwei, 19 Probandinnen drei und eine Probandin vier Unterrichtsfächer; vierzehn Studentinnen sind für den Zusatzstudiengang Deutsch als Zweitsprache/ Interkulturelle Pädagogik eingeschrieben oder erwerben die Zusatzqualifikation Deutsch als Fremdsprache.⁶ Die Verteilung auf die verschiedenen Fächer sieht wie folgt aus (s. Diagramm 2):

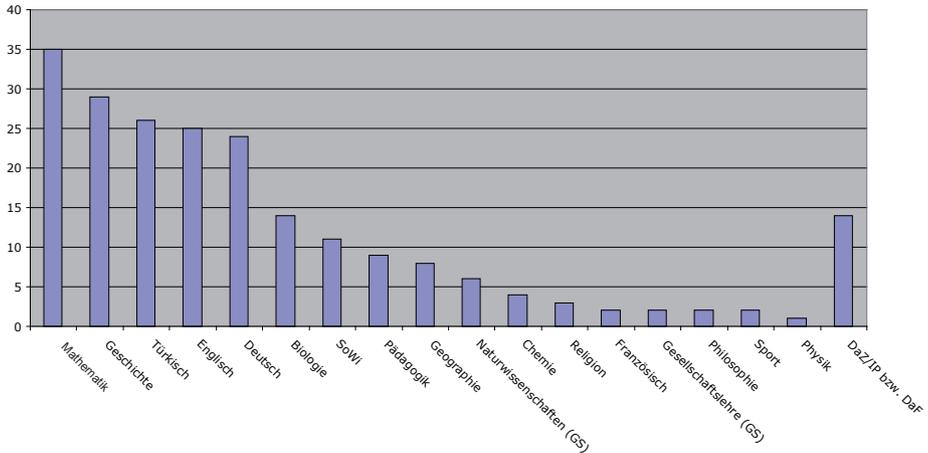


Diagramm 2: Fächerwahl im Lehramtsstudium

Die Auswertung der im Fragebogen zur Fächerwahl gestellten Fragen ergibt Folgendes: 26 Probandinnen haben einen Fächerwechsel bereits vollzogen oder planen ihn zum Wintersemester 2007/08. Bei den Fächern, die abgewählt wurden bzw. werden, handelt es sich um folgende: Mathematik (7 Nennungen), Türkisch (4), Englisch (4), Deutsch (2), Geschichte (2), Biologie (2) sowie Chemie, Geographie, Philosophie, Technik und Naturwissenschaften jeweils eine Nennung. Auf die Frage, welche Fächerkombination sie am liebsten studieren würden, antwortete ein Viertel der 76 Probandinnen, dass die belegte auch die gewünschte Kombination sei. 30,3 % der Probandinnen machten keine Angabe und 40,8 % gaben an, dass sie mit einem von ihren beiden bzw. drei Fächern unzufrieden seien. Bei 4 % der Befragten ist keines ihrer belegten Fächer mit denen ihrer Wunschkombination identisch.

Als wesentliche Hinderungsgründe hierfür wurden die Zulassungsbeschränkung genannt, die für Fächer wie Deutsch, Englisch und Biologie gilt, sowie der Nachweis der besonderen Eignung für das Fach Kunst. Auf Rang drei rangiert das Nicht-Angebot an bestimmten

⁶ Bei Nennungen wie z.B. DaZ/DaF konnte nicht exakt unterschieden werden, welche Zusatzqualifikation (DaZ/IP oder DaF) angestrebt wird. Ein Teil der Studentinnen erwirbt die Zusatzqualifikation DaF, weil sie sich eine spätere Berufstätigkeit im Ausland vorstellen können – obgleich die Lehrerausbildung auf nationaler Ebene stattfindet und nicht länderübergreifend ist. Andersherum ist festzuhalten, dass von den 1.500 unterrichtenden LehrerInnen in Deutschland mit ausländischem Pass nicht alle an einer deutschen Universität eine Lehrerausbildung absolviert haben.

Sprachen als Unterrichtsfach bzw. als Fach für alle Lehramtsstudiengänge: So können die Sprachen Arabisch, Polnisch und Portugiesisch nicht – wie es bei Türkisch der Fall ist – als Unterrichtsfach studiert werden bzw. wird Spanisch nicht für das Lehramt GHR angeboten.

Danach befragt, ob sie ihre Kenntnisse in der (den) – neben Deutsch – in ihrer Familie gesprochenen Sprache(n) an der Universität vertiefen oder vertiefen möchten, gaben die Studentinnen, mit denen einen Fragebogen ausgefüllt wurde, Folgendes an: 22 Studentinnen mit der Familiensprache Türkisch studieren und drei studierten ehemals das Unterrichtsfach Türkisch, eine Probandin mit italienischem Migrationshintergrund belegt Italienisch-Seminare, allerdings nicht im Rahmen ihres Lehramtstudiums, 23 Studentinnen würden gerne ihre nicht-deutsche Familiensprache(n) an der Universität studieren (weil sie jedoch nicht angeboten wird, weil an den eigenen Sprachkenntnissen gezweifelt wird oder auch aus Zeitgründen geschieht dies nicht) und 24 Befragte haben kein Interesse daran, Seminare in ihrer Familiensprache zu besuchen, selbst wenn das Angebot vorhanden wäre; drei machten diesbezüglich keine Angabe.

6.3 Überprüfung der Hypothesen

Nachfolgend werden die Hypothesen 1 bis 5 vor dem Hintergrund der Befragung diskutiert. Insofern sich herausstellt, dass Studentinnen mit Migrationshintergrund Schwierigkeiten in ihrem Lehramtsstudium haben bzw. unter erschwerten Bedingungen studieren, ist der Frage nachzugehen, welche unterstützenden Angebote von Seiten der Universität gemacht werden und welche Veränderungen in Zukunft vorgenommen werden sollten.

6.3.1 Hypothese 1: „Bildungsfernes Elternhaus“

„Also, dass einmal nachgelesen wird, das wär' schon nicht schlecht, würde ich sagen, nur, ich kann ja meine Eltern nicht fragen.“

Bedenkt man, dass der Anteil an ausländischen AbsolventInnen mit allgemeiner Hochschulzugangsberechtigung im Schuljahr 2005/06 in NRW bei lediglich 5,2 %, im Bundesdurchschnitt gar nur bei 3,2 % lag, so ist festzuhalten, dass die Probandinnen einer erfolgreichen Minderheit angehören.⁷ Folgende Frage stellt sich: Besteht zwischen dem schulischen Bildungserfolg der befragten Studentinnen und dem Bildungshintergrund der Eltern ein Zusammenhang in der Hinsicht, dass auch die Eltern über hohe Bildungsabschlüsse verfügen? Falls ja, kann von Seiten der Eltern von einem hohen Unterstützungspotential in Bezug auf das Hochschulstudium ausgegangen werden?

⁷ Chlosta/Ostermann: Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem.

Für die Eltern der Interviewten ergibt die Datenauswertung Folgendes: Nur eine Mutter hat das Abitur gemacht, drei haben einen Real- und fünf einen Hauptschulabschluss. Drei Mütter haben keinen Schulabschluss und ebenso viele nur einen Grundschulabschluss. Die Mutter, die das Abitur gemacht hat, hat erfolgreich ein Lehramtsstudium absolviert. Drei der Väter der Befragten haben ein Studium aufgenommen (Agrarwesen, Lehramt, technischer Zeichner). Vier Väter haben die Allgemeine Hochschulreife, jeweils ein Vater hat die Fachhochschulreife sowie den Realschulabschluss erworben, fünf besitzen einen Haupt-, zwei einen Grundschul- und zwei gar keinen Schulabschluss.

Auch bei den Eltern der Studentinnen, mit denen ein Fragebogen ausgefüllt wurde, zeigt sich bei den Vätern ein Bildungsvorsprung gegenüber den Müttern: Während zwei Mütter die Schule überhaupt nicht und 21 bis höchstens einschließlich der fünften Klasse besucht haben, waren es nur 10 Väter, die nicht über die Klasse fünf hinaus die Schule besuchten. Umgekehrt sind die Väter bei den Schulabgängen nach Klasse 10 stärker vertreten als die Mütter (vgl. Diagramm 3):

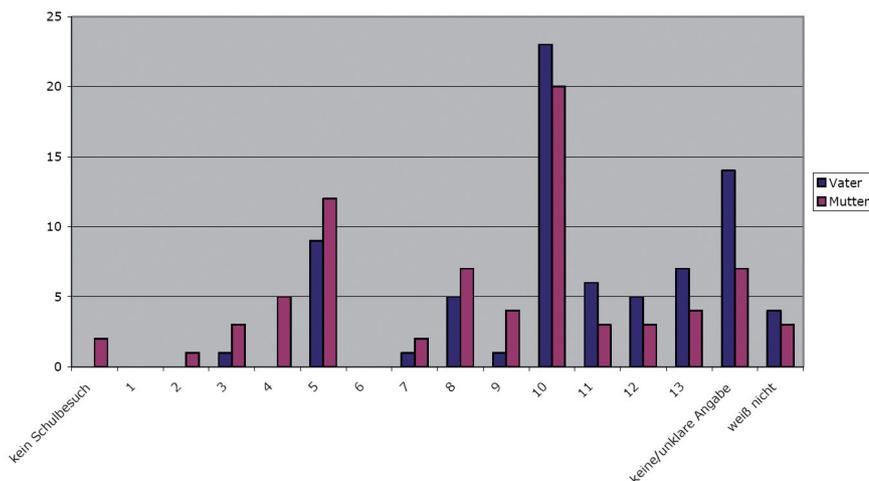


Diagramm 3: Schulbesuchslänge der Eltern in Schuljahren (n=76)

Das Ungleichverhältnis spiegelt sich auch bei den Schulabschlüssen wider: Neun Mütter erreichten gegenüber drei Vätern keinen Schulabschluss, zehn Mütter haben im Vergleich zu sieben Vätern nur einen Grundschulabschluss und während 21 Väter die Berechtigung zum (Fach-)Hochschulstudium haben, besitzen nur 11 der Mütter eine solche. Insgesamt fünf Mütter haben ein Studium aufgenommen, bei den Vätern sind es mehr als drei Mal so viel, nämlich 16. Von diesen haben allerdings zwei ihr Studium nach dem zweiten Semester abgebrochen.

Die Tabelle 7 gibt einen Überblick über die Schulabschlüsse der Eltern aller Befragten:

	kein Schulabschluss	GR-abschluss	HS-abschluss	RS-abschluss	(Fach-) Abitur	weiß nicht	keine Angabe		Schulbesuch kein	Studium
Mutter	12	13	10	16	12	4	24		2	6
Vater	5	9	12	16	26	5	18		0	19
gesamt	17	21	22	32	38	9	42		2	25

Tabelle 7: Bildungsabschlüsse der Väter und Mütter (n=91)

Erläuterung der Abkürzungen: GR = Grundschule HS = Hauptschule RS = Realschule

15,4 % der Väter und 27,5 % der Mütter erreichten nicht den Hauptschulabschluss. Von den 13,2 % der Mütter, die den höchstmöglichen Schulabschluss erreichten, nahm exakt die Hälfte ein Studium auf, bei den Vätern hingegen nahmen drei Viertel von den 28,6 % derjenigen mit Abitur ein Studium auf.

Auffällig ist, dass viele Befragte an dieser Stelle keine Angaben machen. Das kann u.a. damit zusammenhängen, dass viele Eltern ihre Schullaufbahn nicht in Deutschland absolviert haben und die im Ausland erworbenen Schulabschlüsse nicht eins zu eins in deutsche Abschlüsse „übersetzt“ werden können. Allerdings erfolgt auch bei der Frage nach den erlernten Berufen der Eltern sieben Mal keine Nennung für den Vater und 24 Mal nicht für die Mutter.

13 Mütter haben keinen Beruf erlernt, 15 Mal wurde „Hausfrau“ angegeben und es überwiegen bei der Berufsausbildung deutlich niedrig bezahlte Berufe wie Schneiderin, Friseurin oder Köchin. Nur je einmal wird die Ausbildung zur Rechtsanwaltsgehilfin, Bürokauffrau, Laborantin, Hebamme, Krankenschwester und zur Justizbeamtin genannt. Die sechs, die ein Studium aufgenommen haben, wählten Lehramt, BWL oder Ingenieurwissenschaften.

Bei den Vätern haben nur zwei keinen Beruf erlernt. Mehrheitlich wurden Ausbildungsberufe erlernt wie Dachdecker, Schlosser, Schreiner, Maurer, Klempner, KFZ-Mechaniker. Jeweils einmal wurde die Ausbildung zum Polizisten, Industriekaufmann und Bankkaufmann genannt. Diejenigen, die ein Studium aufnahmen, entschieden sich für die Berufe Lehrer, Arzt, Diplom-Ingenieur, Maschinenbauer, technischer Zeichner, Wirtschaftswissenschaftler, Sozialarbeiter, Elektro- oder Medizintechniker.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass bei den Eltern der Probandinnen Bildungsferne nicht generell konstatiert werden kann. Nimmt man den schulischen Bildungshintergrund in den Blick, so gibt es auf der einen Seite Eltern, die nicht oder nur wenige Jahre zur Schule gegangen sind, und auf der anderen Seite gibt es ebenso Mütter und

Väter mit Hochschulzugangsberechtigung und Studienerfahrung. Es fällt auf, dass die Mütter der Befragten häufiger über niedrigere Schulabschlüsse verfügen als die Väter. Die Eltern, die über eigene Hochschulerfahrung verfügen und von denen Unterstützungspotenzial im Hinblick auf generelle Fragen zum Studium oder beispielsweise in Bezug auf wissenschaftliches Arbeiten vermutet werden kann, sind allerdings in der Minderheit. Insofern ist davon auszugehen, dass es nur wenigen Eltern von Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund möglich ist, ihre Töchter bei Klausurvorbereitungen, beim Verfassen von Hausarbeiten und dergleichen zu unterstützen.

Die befragten Studentinnen forderten die Universität auf, diese Lücke zu schließen, indem entsprechende Hilfestellungen angeboten werden. So schlug eine der interviewten Studentinnen auf die Frage, was am Lehramtsstudium verbessert werden soll, für Studierende, die auf sprachlicher Ebene Probleme haben, die Einrichtung einer Anlaufstelle vor, einen Ort, „wo man vielleicht mal eine Hausarbeit einreichen kann und wo man die Möglichkeit hat auf Feedback, was ist denn richtig [...], wie wird eine Hausarbeit strukturiert, worauf muss ich achten?“. Sie begründete ihren Vorschlag folgendermaßen: „[D]enn wir (= Studierende mit Migrationshintergrund, S.D.) haben eben nicht die Möglichkeit, mal eine Hausarbeit irgendwo im Freundeskreis, im Familienkreis abzugeben und Korrektur lesen zu lassen.“ Von den 76 Probandinnen, die einen Fragebogen ausgefüllt haben, gaben 23 an, dass sie ihre Hausarbeiten immer Korrektur lesen lassen; 29 lassen sie manchmal vor der Abgabe überprüfen. Von diesen 52 Studentinnen lassen nur fünf Studentinnen entweder von ihrem Vater oder ihrer Mutter das Geschriebene geglesen. In drei Fällen handelt es sich um einen Elternteil, der immer schon die deutsche Staatsbürgerschaft besessen hat, in Deutschland geboren worden ist und an einer deutschen Schule Abitur gemacht hat. In den beiden anderen Fällen ist der betreffende Elternteil männlich und im Ausland geboren; ein Vater hat Abitur gemacht und Medizin studiert, der andere hat die Schule nach Klasse 10 verlassen und ist Dachdecker geworden. Eltern ohne Schulabschluss oder Hauptschulabschluss werden diesbezüglich nicht um Hilfe gebeten.

Bei der Auswertung aller Interviews stellt sich Folgendes heraus: Auch andere Probandinnen äußerten den Wunsch, das Verfasste vor der Abgabe Korrektur lesen zu lassen, wobei sie gleichzeitig auf den Mangel an dafür geeigneten Personen im Familien- und Bekanntenkreis hinwiesen. Der im Fragebogen formulierte Vorschlag, eine Stelle einzurichten, wo Hausarbeiten vor der Abgabe auf formale und (fach-)sprachliche Mängel hin durchgesehen werden, stieß bei der Mehrheit den Befragten auf Befürwortung: 54 Studentinnen halten eine solche Korrekturstelle für notwendig, nur acht Studierende äußerten sich diesbezüglich zurückhaltend bis ablehnend (siehe Tabelle 8):

nicht notwendig	weniger notwendig	neutral	eher notwendig	dringend notwendig
5	3	14	24	30

Tabelle 8: „Für wie notwendig hältst du die Möglichkeit, dass Hausaufgaben vor der Abgabe von qualifiziertem Personal gelesen werden und die Verfasser ein Feedback und ggfs. Verbesserungsvorschläge erhalten?“ (n=76)

Anzumerken ist, dass bislang nur fünf von den 76 Studentinnen Angebote der Schreibwerkstatt genutzt haben, die Seminare beispielsweise zum Verfassen von Hausarbeiten, zur neuen deutschen Rechtschreibung oder zur Zeichensetzung anbietet. Die niedrige Frequentierung kann unter Umständen damit begründet werden, dass diese Angebote nicht bei allen Studentinnen bekannt sind. Es kann aber auch sein, dass manche Studentinnen Dozenten gegenüber gehemmt sind, ihre Hausarbeit zur Korrektur zu geben (vgl. Abschnitt 7.2). So könnte es sinnvoll sein, dass nicht DozentInnen, sondern beispielsweise studentische Hilfskräfte mit dieser formalsprachlichen Betreuung beauftragt werden, um die Distanz zwischen Studentin und BeraterIn möglichst gering zu halten. Die Auswertung der erhobenen Daten ergibt, dass die Mehrheit der Befragten, die ihre Hausarbeiten gegenlesen lassen, am häufigsten KommilitonInnen (21 Nennungen), FreundInnen (11) sowie ihre Partner (8) konsultiert.

Dass über eine formalsprachliche Betreuung hinaus noch andere Formen von Unterstützung im Lehramtsstudium notwendig sind, glaubte die oben angeführte interviewte Studentin. Ihrer Meinung nach fehlen auch „Hilfestellungen einfach für das Studium generell“. Sie plädierte für eine persönliche „Betreuung, die durch das ganze Studium läuft“ und schlug den Einsatz von MentorInnen oder TutorInnen vor. Dieses mache ihrer Meinung nach Sinn, „weil man diesen Menschen ja mit der Zeit näher kennen lernt und der Mensch einen auch näher kennen lernt“ und man dann „einen ganz anderen Bezug [hat], als wenn man einmal im Semester an irgendeinen Ort hinläuft und sagt, ja, können Sie mal meine Hausarbeit kontrollieren?“ Hinzu komme, dass bei einer Betreuung, die sich über mehrere Semester erstreckt, Stärken, Schwächen und Fortschritte besser erkannt und gezielte Hilfestellungen gegeben werden könnten. Das auch von anderen interviewten Studentinnen vorgeschlagene Betreuungsangebot durch TutorInnen ist insbesondere für diejenigen sinnvoll, bei denen im Studium in irgendeiner Form Probleme auftauchen und die von ihren Eltern, Freunden und Bekannten diesbezüglich nur wenig Lösungswissen und Beratungskompetenz erwarten können. Eine interviewte Studentin machte deutlich, dass sie ihren Eltern zwar von ihrem Lehramtsstudium erzählen könne, dass sie ihr bei Schwierigkeiten aber kaum helfen könnten:

„Also man ist allein auf sich gestellt. Also ich weiß es von meinen Eltern. Meine Eltern können mir nicht wirklich viel helfen, aber die versuchen schon viel zu machen, also wenn ich mich mit denen hinsetze und versuche das zu erzählen, dann hören die mir auch zu und, aber wie gesagt, so was Inhaltliches können die mir natürlich nicht helfen.“

Aufgrund fehlender eigener Studierenerfahrung kann die Mehrheit der Eltern ihren Töchtern bei Fragen im und zum Studium kaum beistehen. Hinzu kommt, dass fast die Hälfte der Studentinnen mit Fragebogen (35 von 76) eine Ganztagschule besucht hat; so kann vermutet werden, dass vor dem Hintergrund schulischer Ganztagsbetreuung viele ihre Eltern, bezogen auf ihre Bildungskarriere, nicht um Unterstützung gebeten haben, so dass diese in Bildungsfragen und Unterstützungsleistungen wenig Erfahrung und Routine haben.

Die Probandinnen gaben an, dass sich elterliche Unterstützung insbesondere finanziell zeige, indem sie beispielsweise für die technische Ausstattung sorgen (Computer/Laptop, Drucker, ...) und Geld für Fachliteratur zur Verfügung stellen. Es entsteht in einigen Interviews der Eindruck, dass dem Studium der Tochter eine hohe Priorität eingeräumt wird. Einige Probandinnen erzählten von an sie gerichtete hohe elterliche Bildungserwartungen, durch welche sie zum Teil unter Erfolgsdruck gesetzt würden. So sagte eine Studentin aus:

„Bei einigen stört auch die Familie. [...] Ja, die Familie sagt, studier, studier, aus dir soll was werden, aber das ist, das war es auch, also es wird nicht wirklich, es kommt dann nicht viel. [...] Oder viele Leute stehen dann da und sagen, ok, nimm Geld, nimm alles, was brauchst du dafür? Aber die wollen halt, dass von sich aus irgendetwas passiert, aber man kann nicht wirklich, wenn man irgendwie Hilfe braucht und Rat braucht, dann kann man halt nicht auf die Eltern zurückgreifen, weil die da keine Ahnung haben.“

Insofern die Studentinnen, wenn sie Hilfe und Rat benötigen, nicht auf Familienangehörige zurückgreifen können, sind andere Unterstützungsinstanzen notwendig. Auf die Frage, wie notwendig sie es finden, dass zu Beginn des Studiums bzw. für die Dauer des Grundstudiums TutorInnen eingesetzt würden, die für eine kleinere Gruppe von Studierenden als AnsprechpartnerInnen fungieren, antwortete fast die Hälfte der Probandinnen mit Fragebogen, dass sie es für dringend notwendig erachte; 21 der befragten Studentinnen gaben an, dass sie es als notwendig ansehen. Nur zwei Studentinnen hielten diesen Verbesserungsvorschlag für wenig und drei für nicht notwendig.

Die Analyse der Interviews belegt, dass insbesondere die Anfangsphase des Studiums als schwierig wahrgenommen wurde: Dies gilt sowohl für diejenigen, die zuvor eine Ganztagschule besuchten, als auch für diejenigen, die ihr Abitur nicht an einer Ganztagschule absolviert haben.⁸ Besonders leicht fiel den Befragten zu Beginn des Studiums sich zu integrieren: 27 Probandinnen gaben an, dass ihnen die Kontaktaufnahme zu ihren KommilitonInnen besonders leicht gefallen sei. Mit welchen Schwierigkeiten sich die Studentinnen in der Anfangsphase konfrontiert sahen, darüber gibt Tabelle 9 Aufschluss:

8 Vgl. Tabelle I im Anhang

Stundenplan erstellen / Seminarauswahl treffen	29
räumliche Orientierung (wo ist welche Veranstaltung)	15
Orientierung allgemein / zurechtfinden / Überblick verschaffen	11
Entscheidung/Wissen, wann man was belegen muss (bezogen auf Studienverlauf)	6
Umgang mit der Studienordnung	4
Selbstständigkeit / eigenständige Organisation des Studiums	4
weiter Weg (frühes Aufstehen, spätes Nachhausekommen)	2
Anmeldeverfahren für die Kurse – Anmeldefristen vor Semesterbeginn	2
Kontaktaufnahme zu KommilitonInnen/Anschluss finden	2
sich an die Universität/das Unileben gewöhnen	2
Umorientierung: Schule – Studium	2
„massenweises Lernen/Auswendiglernen“	2
„alles“	2
Sammeln von Informationen	1
Scheinerwerb: wissen, welche Scheine man erwerben muss	1
Anmeldung für die Klausuren	1
das Lernen an sich	1
Anfertigung von Mitschriften	1
„dass man nur ein Drittel des Stoffes mitgeteilt bekommt und man den Rest selber nacharbeiten muss“	1
Räumliche Umstellung/ Wegzug von der Heimatstadt	1
Art des Vortrags in Seminaren und Vorlesungen	1
Arbeiten in fensterlosen Räumen	1
„keiner hilft einem“	1
„durch mangelnde Beratung war nicht von Anfang an klar, was ich belegen musste“	1
Zeitplanung	1
Sprachüberwindung	1
„einschätzen, wie viele Klausuren ich am Anfang schreiben soll“	1
„Zurechtfinden in der Uni-Bürokratie“	1
Kurse regelmäßig besuchen	1
sich fachlich zurechtfinden	1
„mich zu motivieren zu lernen, wenn Profs sagen, dass ‚sinnvolles Scheitern‘ in Klausuren reicht“	1

Tabelle 9: „Was ist Ihnen zu Beginn des Studiums besonders schwer gefallen?“ (n=76)

Die Organisation des Studiums, speziell das Erstellen eines Stundenplans, sowie das Zurechtfinden in den neuen Räumlichkeiten werden als die beiden größten Schwierigkeitsbereiche genannt. In beiden Fällen ist davon auszugehen, dass eine gute Betreuung dabei hilft, anfängliche Unsicherheiten zu bewältigen. Insbesondere eine gezielte Betreuung in Kleingruppen könnte dazu führen, dass auftretende Schwierigkeiten früh erkannt werden (die Hemmschwelle, bei betreuenden Tutoren um Rat und Hilfe zu fragen, liegt sehr wahrscheinlich niedriger als bei fremden Ansprechpersonen) und Strategien für erfolgreiches Studieren möglichst auf die jeweilige Person zugeschnitten werden (vertrauten BeraterInnen stehen u.U. mehr Informationen über die Studierenden zur Verfügung).

6.3.2 Hypothese 2: „Probleme in der deutschen Sprache“

„Wie funktioniert es bei dir mit der Sprache im Studium?“

„Also eigentlich habe ich keine Probleme, nur halt es schleichen sich da mal so Fehler ein, ne.“

Während die sprachlichen Kompetenzen in der deutschen Sprache in Untersuchungen häufig gemessen werden, finden Sprachstandsmessungen in der (den) in der Familie gesprochenen Sprache(n) nur selten statt. Die Probandinnen, mit denen ein Fragebogen ausgefüllt wurde, sind dazu aufgefordert worden, nicht nur über ihre Kompetenzen in der deutschen Sprache Auskunft zu geben, sondern auch ihre Fähigkeiten in der Familiensprache selbst einzuschätzen. Insgesamt werden von den Befragten neben Deutsch neunzehn verschiedene Sprachen gesprochen; eine Studentin gab an, dass in ihrer Familie neben Deutsch auch Plattdeutsch gesprochen würde. Bei den Sprachen handelt es sich um folgende (s. Diagramm 4):

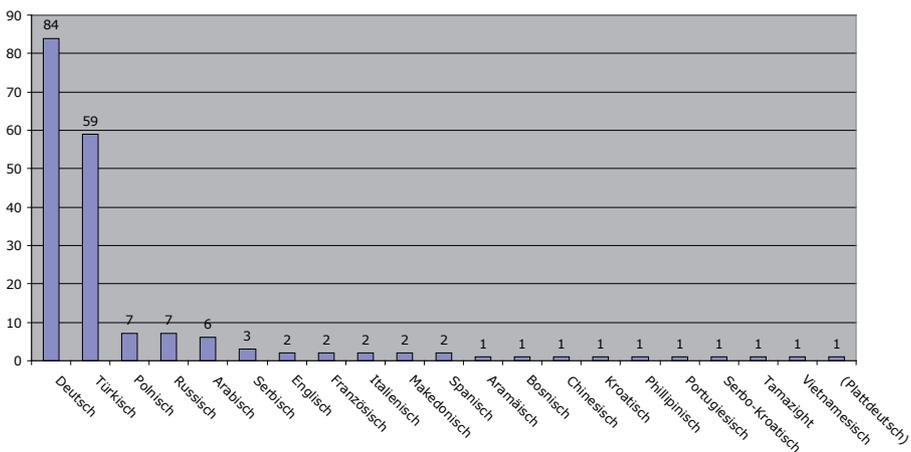


Diagramm 4: „Welche Sprachen werden in Ihrer Familie gesprochen?“ (Mehrfachantworten möglich, n =91)

In ca. 7,7 % der Familien der Probandinnen wird überhaupt kein Deutsch gesprochen und in den Familien, in denen nach Aussage der Befragten Deutsch gesprochen wird, geschieht dies nicht ausschließlich, d.h., dass Deutsch in 92,3 % der Familien neben einer anderen Sprache bzw. neben anderen Sprachen gesprochen wird.

Bei der Auswertung der Frage nach der am häufigsten in der Familie gesprochenen Sprache zeigt sich Folgendes: 26 % der Befragten gaben an, dass in ihren Familien am häufigsten Deutsch gesprochen werde. 14 % der Studentinnen leben in einer Familie, in der Deutsch und eine weitere Sprache bzw. weitere Sprachen etwa gleich häufig verwendet werden und in 60 % der Familien der Befragten findet der Großteil der Unterhaltung in nicht-deutscher Sprache statt. In absoluten Zahlen ausgedrückt, ergibt sich folgende Verteilung:

Deutsch	eine andere Sprache als Deutsch	Deutsch sowie eine weitere Sprache
24	54	13

Sprache	Anzahl	Deutsch und ...	Anzahl
Arabisch	2		
Bosnisch	1		
Chinesisch	1		
Polnisch	3		
Russisch	2	Deutsch und Russisch	1
Spanisch	1		
Türkisch	44	Deutsch und Türkisch	10
		Deutsch und Italienisch	1
		Deutsch und Serbisch	1

Tabelle 10: Am häufigsten gesprochene Sprache(n) in der Familie (n=91)

Der Fragebogen enthält die Aufforderung, sowohl bezogen auf die deutsche Sprache als auch auf die in der Familie am häufigsten gesprochene Sprache neben Deutsch eine Einschätzung der eigenen rezeptiven (Hören und Lesen) und produktiven Fähigkeiten (Schreiben und Sprechen) vorzunehmen. Die Probandinnen konnten ihre Fähigkeiten fünf verschiedenen Stufen zuordnen (sehr gut, gut, mittel, schlecht, sehr schlecht). Zu vermuten ist, dass eine Person, die sich selbst nicht sehr gute oder gute Fähigkeiten attestiert, bereits eine Schulung dahingehend durchlaufen hat oder dafür sensibilisiert wurde (z.B. durch Qualitätskontrollen in der Schule), dass ihre sprachlichen Kompetenzen nicht auf hohem Niveau ausgebildet sind.

Die Probandinnen gaben folgende Selbsteinschätzungen ab (siehe Tabelle 11 und 12):

Selbsteinschätzung in der <u>deutschen</u> Sprache					
	sehr gut	gut	mittel	schlecht	sehr schlecht
Sprechen	36	31	9	–	–
Hören	52	22	2	–	–
Lesen	47	26	3	–	–
Schreiben	29	27	19	1	–

Tabelle 11: Selbsteinschätzung in der deutschen Sprache (n=76)

Selbsteinschätzung in der <u>nicht-deutschen</u> Familiensprache					
	sehr gut	gut	mittel	schlecht	sehr schlecht
Sprechen	24	30	19	1	2
Hören	34	30	9	2	1
Lesen	24	28	13	6	5
Schreiben	15	27	14	12	8

Tabelle 12: Selbsteinschätzung in der nicht-deutschen Familiensprache (n=76)

Die Mehrheit der Studentinnen schrieb sich in der deutschen Sprache sehr gute Kompetenzen in jedem der vier Bereiche Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben zu. Ihre rezeptiven sowie produktiven Fähigkeiten in der nicht-deutschen Familiensprache schätzte die Mehrheit etwas schlechter ein; die Meisten attestierten sich „gute“ sprachliche Kompetenzen, aber es gab auch – was bei der deutschen Sprache bis auf eine Ausnahme nicht der Fall war – Probandinnen, die ihre Fähigkeiten als schlecht bis sehr schlecht einordneten (in Bezug auf das Lesen gab es elf, bezogen auf das Schreiben 20 Nennungen).

Es fällt auf, dass die Einschätzung der rezeptiven Fähigkeiten in der deutschen Sprache deutlich positiver ausfiel als es bei den produktiven Fähigkeiten der Fall war: So wurden insgesamt 52 Mal sehr gute Fähigkeiten im Hören und 47 Mal sehr gute Fähigkeiten im Lesen angegeben, während sehr gute Fähigkeiten im Sprechen und Schreiben nur 36 bzw. 29 Mal genannt wurden. Damit geht einher, dass mittlere Kompetenzen im Hören und Lesen zwei bzw. drei Mal genannt wurden, während sich neun Studentinnen im Sprechen selbst nur mittlere Kompetenzen bescheinigten; beim Schreiben waren es sogar 19. Da beim Verfassen von Hausarbeiten, Schreiben von Klausuren, Halten von Referaten sowie bei der mündlichen Beteiligung in Seminaren gerade die Sprachkompetenzen im Sprechen und Schreiben von großer Bedeutung sind, ist zu untersuchen, wie die Seminarbeteiligung sowie der Studienerfolg beim Scheinerwerb durch Hausarbeiten aussieht:

Von den neun Studentinnen, die von sich glauben, nur über mittlere Kompetenzen im Sprechen zu verfügen, gaben vier an, sich in Seminaren mündlich nur gering zu beteiligen; drei weitere schätzten ihre mündliche Beteiligung als sehr gering an. Insofern kann zunächst ein Zusammenhang zwischen mittleren Fähigkeiten im Sprechen und geringer mündlicher Beteiligung vermutet werden. Allerdings ist auch die Beteiligung von sieben Studentinnen, die eigenen Angaben zufolge über sehr gute Kompetenzen im Sprechen verfügen, niedrig bzw. in zwei Fällen sogar sehr niedrig. So ist anzunehmen, dass die Kompetenz im Sprechen nur ein Einflussfaktor unter vielen ist, der sich auf die Höhe der Seminarbeteiligung auswirkt.

38 Probandinnen gaben an, schon einmal eine Klausur nicht bestanden zu haben. Nur eine von ihnen machte sprachliche Schwierigkeiten dafür verantwortlich. Als Hauptgründe für das Nichtbestehen wurden genannt „mangelnde eigene Vorbereitung“ (26 Nennungen), „viele Klausuren in wenig Zeit“ (17), „mangelnde Vorbereitung durch den Dozenten“ (9) sowie „mangelndes fachliches Verständnis“ (8).

Auf die Frage, ob in Seminaren und Vorlesungen Schwierigkeiten auftauchen, antworteten 31 der mit einem Fragebogen befragten Probandinnen mit „ja“. Jeweils 16 Mal wurden als Grund mangelnde Fachkenntnisse sowie schnelles Tempo genannt, 12 Mal wurde das Vorkommen unbekannter Begriffe angegeben und nur eine gab an, aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht alles zu verstehen – eben diese schätzte ihre Kompetenzen im Hören als durchschnittlich ein. Die Diskrepanz zwischen abgegebener Selbsteinschätzung und eingeschränktem Verständnis in Seminaren und Vorlesungen hängt vermutlich damit zusammen, dass in Seminaren und Vorlesungen häufig Fachsprache verwendet wird, die im Alltag weniger häufig vorkommt und trainiert wird, und dass sich die mündliche Fachkommunikation durch Schriftnähe auszeichnet.

Von den mittels Fragebogen befragten Studentinnen haben 73 bereits mindestens einmal eine Hausarbeit abgegeben. Nur bei Hausarbeiten von 26 Probandinnen gab es keine (wesentlichen) Beanstandungen; 47 Studentinnen wurden zu einer Überarbeitung aufgefordert, was eine Überarbeitungsquote von fast zwei Drittel macht. 43 Studentinnen mussten ein Mal, vier sogar mehrmals eine Hausarbeit überarbeiten. Interessant wäre es herauszufinden, ob/inwiefern die Vielzahl an bemängelten Hausarbeiten das Bild der Dozenten von Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund beeinflusst.

Auf die Frage, wo die persönlichen Schwierigkeiten beim Verfassen von Hausarbeiten liegen, antwortete eine Studentin im Interview:

„Also mein Problem war damals nicht das Sprachliche, sondern eher dieses formelle Problem, wie schreibe ich wissenschaftlich? [...] Ich denke, die Studenten mit einem Migrationshintergrund, die keine sprachlichen Probleme haben, könnten auch Probleme

in der wissenschaftlichen Welt haben. Und die, die sowieso schon sprachliche Probleme haben, ja, ganz klar.“

Die mittels Fragebogen befragten Probandinnen gaben am häufigsten folgende Gründe für die Überarbeitung an: formale Schwächen (19 Nennungen), Rechtschreibfehler (12), inhaltliche Schwächen (11) sowie Grammatikfehler (10). Insofern sind Unsicherheiten bei den Formalia am häufigsten vorhanden. Aber es treten auch relativ häufig sprachliche Probleme auf und führen im Studium zu Misserfolgen bzw. zu Belastungen durch Korrekturarbeiten. Wieder kann vermutet werden, dass das Verfassen wissenschaftlicher Texte größere Unsicherheiten bereitet als das Schreiben von Texten ohne (fach-)wissenschaftlichen Hintergrund.

Auf die Frage, was beim Verfassen von Hausarbeiten leicht- bzw. schwerfällt, wurden folgende Einschätzungen abgegeben (siehe Tabelle 13):

	Themenfindung	Recherche	Inhaltliche Auseinandersetzung	Strukturierung	Einhalten der Formalia	Fachsprache	Rechtschreibung	Grammatik
Sehr leicht	8	3	2	2	12	2	9	11
Leicht	17	27	26	19	25	22	34	26
Mittel	26	32	38	37	26	27	20	21
Schwer	13	5	7	15	10	15	7	9
Sehr schwer	7	6	0	0	0	3	3	3
Weiß nicht	2	0	0	0	0	1	0	1
Keine Angabe	0	0	0	0	0	3	0	2

Tabelle 13: „Was fällt Ihnen beim Schreiben einer Hausarbeit eher leicht/ eher schwer?“ (n=73)

Bei der Beantwortung dieser Frage räumten einige Studentinnen neben andere Schwierigkeiten (beispielsweise bei der Themenfindung) Unsicherheiten bei der Grammatik, der Rechtschreibung, der Fachsprache sowie beim Einhalten der Formalia ein.

Auffallend ist, dass die Probandinnen vorhandene sprachliche Probleme nicht in den Vordergrund stellten, sondern diese tendenziell als geringfügig klassifizierten. So antwortete

eine Studentin auf die Frage, woran es lag, dass sie eine Hausarbeit hatte überarbeiten müssen: „Ausdruck, Zeichensetzung habe ich gar keine Probleme, aber so ein bisschen Rechtschreibung, ein bisschen Grammatik und Ausdruck so.“ Auch eine Studentin, die in ihrem Praktikum in der Grundschule Fehler beim Anschreiben von Wörtern an der Tafel gemacht hat und von der betreuenden Lehrerin dringlich darauf hingewiesen wurde, an ihren sprachlichen Schwächen zu arbeiten, sagte aus, dass sie sprachlich eigentlich keine Probleme hätte. Wie lässt sich dies erklären? In den Interviews äußerten einige Probandinnen, dass sie in der Schulzeit häufig auf ihre sprachlichen Probleme aufmerksam gemacht worden seien und dass sie zunächst unsicher gewesen wären, ob sie überhaupt ein Lehramtsstudium aufnehmen sollten bzw. könnten. Nachdem sie sich für ein solches entschieden hätten, wollten sie nun nicht, dass ihnen auf Grund sprachlicher Unsicherheiten die Befähigung dafür abgesprochen werde; zwei Probandinnen berichteten von Kommilitoninnen mit Migrationshintergrund, denen auf Grund sprachlicher Schwächen von einer Weiterführung ihres Lehramtsstudiums abgeraten worden sei.

Vor diesem Hintergrund lässt sich erklären, warum sich einige Probandinnen zwar sprachliche Förderung an der Universität wünschen, dieses jedoch nach außen nicht für sich beanspruchen, sondern für Studierende fordern, die erst kurze Zeit in Deutschland sind: Sowohl in den Interviews als auch in den Fragebögen ist auf die sprachliche Unsicherheit Studierender verwiesen worden, die sich erst seit Kurzem in Deutschland aufhalten. Ihnen, so die häufig geäußerte Forderung, müssten Sprachtrainings angeboten werden:

„Ja, wie gesagt halt, vielleicht so einen Zusatzunterricht in der Sprache, dass man das vielleicht belegen könnte, dann vielleicht wirklich denen, wie gesagt, die meisten von uns haben ja keine Probleme, aber die aus der Türkei kommen, ich denke mal schon, dass die Probleme hätten, dass man die vielleicht ein bisschen mehr unterstützen würde.“

Erst an späterer Stelle fügten die Probandinnen hinzu, dass auch sie selbst an Sprachförderungsmaßnahmen teilnehmen würden. An diesem Verhalten zeigt sich die Angst davor, von KommilitonInnen und DozentInnen möglicherweise nicht ernst genommen zu werden. Auf die Frage, ob vor Beginn des Studiums Tests durchgeführt werden sollten, um sprachliche Stärken und Schwächen der Studierenden festzustellen und um bei etwaigen Problemen zu einem frühen Zeitpunkt im Studium Hilfsangebote anzubieten, antwortete eine Probandin, dass sie die Idee nicht gut fände, weil die Gefahr bestünde, dass dann auf die Studierenden mit sprachlichen Schwierigkeiten herabgeschaut würde, dass diese u.U. ausgegrenzt würden.

Gleichzeitig gab es unter den befragten Studentinnen einige, die bereits Angebote der Schreibwerkstatt wahrgenommen hatten und hoch motiviert waren, an ihren sprachlichen Schwächen zu arbeiten. Eine Probandin äußerte den Wunsch, dass speziell für Lehramts-

studierende Sprachförderangebote existieren sollten, in denen man explizit für Aufgaben im Lehrerberuf trainiert würde (wie z.B. das Verfassen von Elternbriefen⁹).

Festgehalten werden kann, dass bei einigen Probandinnen Probleme in der deutschen Sprache vorhanden sind, die sich z.T. negativ auf das Studium bzw. den Studienerfolg auswirkten. Insofern sprachliche Schwächen dazu führten, dass Hausarbeiten überarbeitet werden mussten, kann davon ausgegangen werden, dass es sich nicht nur um Flüchtigkeitsfehler handelte, wie einige Probandinnen erklärten. Gleichzeitig ist zu betonen, dass Generalisierungen zu vermeiden sind: Viele Studentinnen mit Migrationshintergrund haben keine sprachlichen Schwierigkeiten (festzumachen an bestandenen Klausuren, fehlerfreien Hausarbeiten, Höreindruck bei den Interviews) und sind in ihrem Studium sehr erfolgreich; insofern trifft die obige Hypothese nur für einen Teil der Studentinnen mit Migrationshintergrund zu.

Um Unsicherheiten bei den Formalia möglichst zu vermeiden, ist darauf zu achten, dass gerade in der Anfangsphase des Studiums, in den Proseminaren, Grundregeln wissenschaftlichen Arbeitens besprochen werden und das Verfassen von Hausarbeiten trainiert wird. Für eine derartige Einweisung sollten sich alle Dozenten verantwortlich zeigen, wie folgender Interviewausschnitt zeigt:

„Habt ihr in Seminaren besprochen, wie man Hausarbeiten verfasst?“

„Ja, das haben wir [...] richtig gut besprochen [...], wie man das macht, das war richtig gut. Da war auch, also ich hatte da auch eine Übung zu, und da haben wir wirklich von A bis Z haben wir wirklich alles besprochen, wie das funktioniert und da bin ich jetzt auch ziemlich glücklich drüber, weil jetzt bin ich wieder in einem Proseminar, und der geht jetzt total davon aus. Aber man kann ja nicht vorher wissen, in welchem Seminar man war, ne, das hätte ja auch mein erstes sein können.“

Des Weiteren sollten für Studierende Kurse angeboten werden, in denen nicht nur wissenschaftliches Arbeiten trainiert wird, sondern auch sprachliche Schwächen aufgearbeitet werden. Der Fokus ist dabei auf die Bereiche Sprechen und Schreiben zu richten sowie auf Fachsprache. Auch hier ist zu überlegen, ob diese Kurse von studentischen Hilfskräften geleitet werden; so könnte die Angst, vor DozentInnen als unqualifiziert zu erscheinen, vermieden werden. Sofern diese Angebote nicht verpflichtend wahrzunehmen sind, ist darüber nachzudenken, auf welche Weise die Zielgruppe angesprochen und für eine Teilnahme motiviert werden kann (beispielsweise indem die Angebote speziell auf Lehramtsstudierende zugeschnitten sind).

⁹ Derartige Aufgaben werden z.B. im Didaktischen Grundlagenstudium Deutsch gestellt, welches jedoch nicht alle Lehramtsstudierende belegen müssen.

6.3.3 Hypothese 3: „Ungünstige materielle Situation“

Den Verbesserungsvorschlag, den Studierenden an der Universität mehr Computer-, Drucker- und Internetplätze zur Verfügung zu stellen, bewerteten 23 Probandinnen als eher und 35 als dringend notwendig. Noch mehr Zustimmung fand die Idee, den Studierenden von staatlicher Seite her eine stärkere finanzielle Unterstützung zukommen zu lassen: 49 Befragte empfanden dies als dringend notwendig, 15 als eher notwendig. Dies lässt zunächst vermuten, dass sich die materielle Situation der Befragten als eher ungünstig darstellt, was im Folgenden zu untersuchen ist.

Die mittels Fragebogen befragten Probandinnen sind dazu aufgefordert worden, Angaben über ihre Wohnsituation, Ausstattung und ihren monatlichen Verdienst zu machen. Die Ergebnisse lauten wie folgt: Während der Vorlesungszeit wohnen 45 Probandinnen bei den Eltern, vier im Wohnheim, eine im Wohnheim zusammen mit ihrem Partner, neun leben mit ihrem Freund bzw. Partner in einer Wohnung zusammen, elf besitzen eine eigene Wohnung, fünf teilen sich mit einem Familienmitglied eine Wohnung und eine wohnt zur Untermiete. In der vorlesungsfreien Zeit leben 53 der Befragten bei ihren Eltern und acht mit ihrem Partner zusammen. Im Folgenden wird die Wohnsituation der mittels Fragebogen befragten Probandinnen mit jener der Studierenden in ganz Deutschland verglichen; die Daten hierfür sind dem Hauptbericht der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (DSW) entnommen:¹⁰

Wohnform	Deutsche	Bildungsinländer	Probandinnen (n=76)
Eltern	22,3	37,5	59,2
Wohnheim	11,0	10,2	5,3
Wohnheim mit Partner	-	-	1,3
Untermiete	1,5	2,2	1,3
Wohngemeinschaft	25,2	15,8	-
Wohnung allein	20,3	16,9	14,5
Wohnung mit Partner	19,7	17,4	11,8
Wohnung mit Familienmitglied	-	-	6,6

Tabelle 14: Studierende nach Wohnform (in %)

Quelle: Hauptbericht der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks

Wird in der bundesweiten Untersuchung die Wohnsituation der deutschen Studierenden mit jener der BildungsinländerInnen verglichen, so fällt auf, dass beide Gruppen die einzelnen Wohnformen unterschiedlich nutzen. Deutlich sind die Unterschiede aber lediglich bei den Wohnformen „Eltern“ und „Wohngemeinschaft“: Der Anteil, der im Elternhaus wohnt, ist bei den BildungsinländerInnen (etwas) höher und der Anteil, der in

¹⁰ Siehe unter http://www.sozialerhebung.de/soz_18_haupt.html

einer Wohngemeinschaft lebt, fällt bei dieser Gruppe geringer aus. Zieht man die Daten der mittels Fragebogen befragten Probandinnen hinzu, ergibt sich, dass in dieser Gruppe der Anteil der bei den Eltern wohnenden Studentinnen entschieden höher liegt als in den beiden anderen Gruppen.¹¹ Wird von der Wohnform „Wohnung mit Familienmitglied“ abgesehen, so ist die Variante „Wohngemeinschaft“ bei den Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund an der Universität Duisburg-Essen gar nicht vertreten.

Von den 46 Probandinnen, die bei den Eltern wohnen, befinden sich 18 im ersten bis vierten Semester, 21 sind im fünften bis achten Semester, vier im zehnten oder zwölften Semester, zwei im sechzehnten und eine Studentin machte keine Angabe.¹²

Welche Vor- und Nachteile birgt das Leben bei den Eltern? Insofern kein Wohn- und/oder Kostgeld bezahlt werden muss, sind diejenigen, die bei ihren Eltern leben, finanziell stark entlastet, da sie monatlich kein Geld für Miete und vermutlich auch nicht für Gas, Strom, Lebensmittel, Telefon, Waschmittel und dergleichen aufbringen müssen. So gibt eine Probandin die hohen Mietpreise bei den Wohnheimen (sie erwähnt zwei Wohnheime, die an der oberen Preisgrenze liegen) als Grund dafür an, (wieder) bei den Eltern zu wohnen; auf Grund des finanziellen Aspekts habe sie sich zu Beginn des Studiums gegen ein Wohnheim entschieden und mit ihrer Schwester eine Wohnung gemietet. Nach deren Auszug sei sie wieder bei ihren Eltern eingezogen. Nun müsse sie nicht mehr Geld für die Miete aufbringen und dementsprechend nur noch wenig arbeiten.

Zwar geht auch etwa die Hälfte der bei ihren Eltern lebenden Studentinnen einer Tätigkeit neben dem Studium nach,¹³ allerdings ist davon auszugehen, dass die Höhe der monatlichen Ausgaben bei ihnen geringer ist als bei denen, die die Mietkosten für eine eigene Wohnung aufzubringen haben, und dass sie deshalb auch weniger Zeit für das Arbeiten neben dem Studium aufbringen müssen.

Eine Interviewte, die bei ihren Eltern wohnt, erzählte von ihrem Wunsch nach Arbeitsräumen an der Universität, zu denen man auch am Wochenende Zutritt habe und in denen man allein oder in Gruppen lernen könne, denn zu Hause sei es „manchmal zu laut und zu voll“ und deshalb bevorzuge sie es, an der Universität zu lernen. Über einen eigenen Lernplatz verfügen insgesamt 68 Probandinnen, acht Studentinnen müssen auf einen solchen verzichten; vier von diesen leben bei ihren Eltern, zwei teilen sich die Wohnung mit einem Familienmitglied und zwei wohnen mit ihrem Partner zusammen, einmal in einer eigenen Wohnung, einmal im Wohnheim.

11 Interessant wäre es hier in Erfahrung zu bringen, wie viele männliche Studierende mit Migrationshintergrund die Wohnform „Eltern“ nutzen.

12 Siehe Tabelle II im Anhang

13 Siehe Tabelle III im Anhang

Zur Ausstattung des Arbeitsplatzes machten die Probandinnen mit Fragebogen folgende Angaben:

	Ja	Nein, existiert nicht	Nein, ich teile ihn	Keine Angabe	Teile mit <u>einer</u> weiteren Person	Teile mit <u>zwei</u> weiteren Personen	Teile mit <u>drei</u> weiteren Personen	Teile mit <u>vier</u> weiteren Personen
Computer	54	2	19	1	8	5	5	1
Drucker	43	8	25	0	11	5	6	3
Internet- zugang	50	5	21	2	8	5	5	1

Tabelle 15: „Besitzen Sie einen eigenen Computer/Drucker/Internetzugang?“ (n=76)

Nur zwei Probandinnen gaben an, außerhalb der Universität völlig ohne Computer auskommen zu müssen, ein Viertel muss ihn sich mit weiteren Personen teilen und fast drei Viertel der Befragten besitzt einen eigenen Computer. Ebenso besitzt die Mehrheit der Befragten einen eigenen Internetzugang sowie einen eigenen Drucker. Die meisten Probandinnen sind folglich bestens ausgestattet und können unter guten Rahmenbedingungen arbeiten. Während das gemeinsame Verfügen über einen Drucker wahrscheinlich nur zu geringen Einschränkungen beim Arbeiten führt, ist das Teilen eines Computers sowie des Internetzugangs für die Betroffenen wohl schwerer zu handhaben. Acht Studentinnen teilen sich einen Computer mit nur einer weiteren Person, insgesamt elf müssen sich mit zwei und mehr Personen bezüglich der Nutzung absprechen. Hier kann der Wunsch nach ausreichenden Computer- und Internetplätzen in der Universität gut nachvollzogen werden.

Die Ausstattung bei Studentinnen, mit denen Interviews geführt wurden, ist ebenfalls als gut zu bewerten: Nur eine besitzt keinen eigenen Arbeitsplatz, elf verfügen über einen eigenen Computer und haben unbegrenzten Zugang zum Internet, zehn besitzen einen eigenen Drucker und die Übrigen haben zumindest die Möglichkeit, Computer, Drucker und Internet zu nutzen, wenn auch nur in Absprache mit weiteren Personen. Insofern kann im Hinblick auf die technische Ausstattung und den eigenen Arbeitsplatz eine positive Bilanz gezogen werden.

Als Grund dafür, nur langsam studieren zu können, gaben sechs Studentinnen, mit denen ein Fragebogen ausgefüllt wurde, finanzielle Sorgen sowie Studiengebühren an. Insgesamt 17 Probandinnen sind nach eigener Aussage dazu gezwungen, neben dem Studium zu arbeiten, um sich zu finanzieren. Die folgende Tabelle gibt Auskunft darüber, wie viel Geld den Probandinnen monatlich insgesamt zur Verfügung steht:

Betrag von/bis	Anzahl	Betrag von/bis	Anzahl
0 – 50 Euro	0	501 – 550 Euro	2
51 – 100 Euro	0	551 – 600 Euro	3
101 – 150 Euro	6	601 – 700 Euro	3
151 – 200 Euro	7	701 – 750 Euro	2
201 – 250 Euro	2	751 – 800 Euro	1
251 – 300 Euro	7	801 – 900 Euro	0
301 – 350 Euro	9	901 – 1.000 Euro	2
351 – 400 Euro	12		
401 – 450 Euro	3	unterschiedlich/ nach Bedarf	2
451 – 500 Euro	10	keine Angabe	5

Tabelle 16: „Wie viel Geld steht Ihnen monatlich insgesamt zur Verfügung?“ (n=76)

Inwiefern die genannten Beträge als hoch oder niedrig einzuschätzen sind, hängt davon ab, was mit dem zur Verfügung stehenden Geld monatlich bezahlt werden muss. Für jemanden, der einen eigenen Haushalt führt, die Kosten für Miete, Gas, Strom, Telefon etc. allein tragen muss, sind 350 bis 400 Euro kaum ausreichend. Bei einer Studentin hingegen, die noch bei ihren Eltern wohnt und damit finanziell entlastet wird, deckt derselbe Betrag u.U. alle anfallenden Kosten ab und lässt Spielraum für weitere Anschaffungen.

Von den 23 Probandinnen, denen monatlich mehr als 450 Euro zur Verfügung stehen, leben sieben bei ihren Eltern, vier wohnen mit dem Partner und zwei mit einem Familienmitglied zusammen, zwei leben im Studentenwohnheim und acht haben eine eigene Wohnung. Von den 22 Studentinnen, die im Monat mit 300 Euro und weniger auskommen müssen, leben 17 bei den Eltern, eine wohnt zur Untermiete, drei wohnen mit einem Familienmitglied zusammen und eine lebt im Studentenwohnheim; keine muss für eine eigene Wohnung aufkommen. Folgender Trend ist erkennbar: Diejenigen, die bei den Eltern leben, haben im Monat geringere Einkünfte (durchschnittlich 340 Euro) und diejenigen, die nicht mehr bei den Eltern leben, verfügen monatlich über größere Beträge, durchschnittlich über ca. 515 Euro.

Laut Hauptbericht der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks verfügt der Haushaltstyp „Normalstudent“ (Gruppe der Studierenden, die nicht mehr im Elternhaus wohnen, ledig sind und sich im Erststudium befinden) durchschnittlich über einen Betrag von 770 Euro, was bedeutet, dass den Probandinnen an der Universität Duisburg-Essen monatlich deutlich weniger Geld zur Verfügung steht.¹⁴

¹⁴ In einem nächsten Schritt wäre es wichtig herauszufinden, wie hoch das Durchschnittseinkommen der Studierenden an den anderen Ruhrgebietsuniversitäten aussieht sowie das der männlichen (Lehramts-) Studierenden an der Universität Duisburg-Essen; so könnten Vergleiche gezogen und es könnte eruiert werden, ob sich das Einkommen der Probandinnen von anderen Studierendengruppen unterscheidet.

Die Hauptfinanzierungsquellen sind bei beiden Gruppen (Fragebogen-Probandinnen und „Normalstudenten“ bei der bundesweiten Erhebung) der Beitrag der Eltern, BAföG sowie der eigene Verdienst. Die Art der Finanzierung sieht bei den Studentinnen mit Migrationshintergrund wie folgt aus: 27 Probandinnen erhalten BAföG (für 12 ist dies die einzige Einnahmequelle), 45 werden von ihren Eltern finanziell unterstützt (davon 11 komplett), 38 arbeiten neben dem Studium (acht leben nur von ihrem Arbeitslohn) und in sieben Fällen erhalten die Studentinnen von ihrem Partner Unterstützung (drei haben sonst keine Einkünfte). Von den BAföG-Empfängerinnen erhalten 13 zwischen 350 und 550 Euro, der Rest zwischen 100 und 350 Euro. 15 Probandinnen verdienen durch Arbeit monatlich zwischen 100 und 300 Euro, 18 erhalten zwischen 300 und 400 Euro und drei erhalten 500 bis 650 Euro.

Auf die Frage, wie viel sie im Monat für das Studium ausgeben, machten neun Probandinnen keine Angabe. Eine Studentin sagte aus, kein Geld für das Studium zur Verfügung zu haben. 41 Probandinnen geben im Monat bis 50 Euro aus, 13 zwischen 50 und 100 Euro, 11 zwischen 100 und 200 Euro und eine veranschlagte die Kosten auf 450 Euro, wobei sie wahrscheinlich die Studiengebühren auf die einzelnen Monate umrechnete.

Zusammenfassung: Während im Hinblick auf die technische Ausstattung und den Besitz eines eigenen Arbeitsplatzes der Eindruck entsteht, dass Studentinnen mit Migrationshintergrund keineswegs unter ungünstigen Bedingungen studieren, so offenbart der Blick auf die Höhe der monatlichen Einnahmen ein gegenteiliges Bild; im Vergleich mit dem „Normalstudenten“ in Deutschland, der nicht mehr zu Hause wohnt, steht den nicht mehr bei den Eltern lebenden Essener und Duisburger Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund monatlich ein erheblich geringerer Geldbetrag zur Verfügung. Es gibt Einzelfälle, bei denen gar eine finanzielle Notlage vorliegt (so hat eine alleinerziehende Probandin einen Antrag auf Sozialhilfe gestellt und sich aus finanziellen Gründen dazu gezwungen gesehen, ihre eigene Wohnung aufzugeben und mit ihrem Kind zur Mutter zu ziehen).

Um den Studierenden, die über keinen eigenen Arbeitsplatz verfügen und/oder nicht bzw. nur begrenzt Zugang zu einem Computer oder zum Internet haben, Unterstützung zukommen zu lassen, ist die Universität aufgefordert, für Lernräume sowie für ausreichende Computer- und Internetplätze zu sorgen. Nach Einschätzung der Probandinnen können bisherige Bemühungen noch intensiviert werden, beispielsweise indem die Öffnungszeiten für die gelbe Cafeteria verlängert werden¹⁵ und die Bibliotheken auch am Wochenende durchgehend geöffnet haben.

¹⁵ Hier müsste dann natürlich auch über bestimmte Rahmenbedingungen in der Cafeteria gewährleistet sein, man denke nur an den Verzehrzwang etc.

6.3.4 Hypothese 4: „Mangelnde Integration/Abschottung“

„Ne, ich hänge heutzutage, also während der Unizeit, mehr mit türkischen Kommilitonen ab.“

„Wir hatten Anfang des Semesters ein Blockseminar, da ich habe ich mich mit ein paar Deutschen angefreundet, war kein Problem.“

Auf die Frage, was ihnen zu Beginn des Studiums leicht gefallen sei, antworteten 25 der 76 Probandinnen mit Fragebogen, dass ihnen die Kontaktaufnahme zu ihren KommilitonInnen bzw. die soziale Eingliederung keine Schwierigkeiten bereitet habe. Umgekehrt gab nur eine Studentin an, dass sie anfangs Probleme damit gehabt habe, neue Bekannte zu finden. Ob die Befragten bevorzugt Kontakt pflegen zu Studierenden, die ebenfalls einen Migrationshintergrund besitzen, wurde an unterschiedlichen Stellen im Fragebogen abgefragt.

Die Studentinnen wurden aufgefordert, zu folgenden Aussagen Stellung zu nehmen: „Es fällt mir leicht, Kontakt zu Studierenden mit Migrationshintergrund aufzubauen.“ sowie „Es fällt mir leicht, Kontakt zu Studierenden ohne Migrationshintergrund aufzubauen.“ Unabhängig davon, inwieweit die Probandinnen diesen Aussagen zustimmten oder nicht, zeigt sich bei der Auswertung, dass 51 Probandinnen bei der Kontaktaufnahme keinen Unterschied zwischen Kommilitonen mit und ohne Migrationshintergrund machten: Stimmt sie beispielsweise der einen Aussage voll und ganz zu, so stimmten sie auch der anderen voll und ganz zu. 15 Befragte fällt die Kontaktaufnahme zu Kommilitonen mit Migrationshintergrund leichter als zu Kommilitonen ohne Migrationshintergrund, bei acht Studierenden ist es genau umgekehrt der Fall und zwei Studierende wissen es nicht genau.

Auf die Frage, mit wem sie an der Universität am häufigsten zusammen sind, gaben 32 Probandinnen an, dass sie ihre Zeit meist mit Studierenden verbringen, die ebenfalls einen Migrationshintergrund haben; sechs Befragte sind überwiegend mit Kommilitonen ohne Migrationshintergrund zusammen und 38 Studentinnen pflegen teils Kontakte zu Studierenden mit und teils Kontakte zu Studierenden ohne Migrationshintergrund. Insofern kann auf Seiten der Probandinnen eine allgemeine Abschottung gegenüber Studierenden ohne Migrationshintergrund nicht festgestellt werden, wohl aber bei 40 % der Befragten die Tendenz, sich zu Kommilitonen stärker hingezogen zu fühlen, die auch einen Migrationshintergrund haben.

Grund dafür sind möglicherweise ähnliche Lebenserfahrungen, über die ein Austausch stattfinden kann: „Interessanterweise, ja, kenne ich viele, die entweder einen Migrationshintergrund haben oder aus Mischehen stammen, und da haben wir festgestellt, dass wir gemeinsame Themen haben, die wir untereinander immer besprechen.“ Unter

Umständen liegt der Reiz auch darin, manches nicht erst auf der verbalen Verständigungsebene erklären zu müssen, sondern auch non-verbal kommunizieren zu können; u.U. signalisiert manchmal ein Blick, dass man im selben Moment das Gleiche denkt oder fühlt. Nicht nur Erfahrungen, sondern unter Umständen auch Einstellungen, Verhaltensmuster ähneln sich, so dass nicht erst ausgelotet werden muss, welche Einstellung das Gegenüber zu bestimmten Themen hat. So erklärte eine Probandin, sie sei häufig mit KommilitonInnen gleicher Ethnie zusammen,

„weil man sich wohler fühlt, weil man, also die Unterschiede fallen dann nicht auf, weil wenn ich mit einer Deutschen befreundet bin, was früher auch der Fall gewesen ist, da wird einem immer wieder klar und deutlich, wie anders man ist. Man wollte, man will halt nicht anders sein oder nicht so anders und wenn ich mit meinen türkischen Freundinnen unterwegs bin oder mit denen in der Cafete sitze, mich unterhalte, dann weiß ich ganz genau, gut, es gibt Vieles, was ich, wo ich mir denke, ok, das ist typisch Türkisch, das nervt mich irgendwie, weil ich eine andere Einstellung habe, aber ich fühle mich bei denen einfach wohl, dann bin ich bei denen lieber etwas anderes, weil ich die verstehe, die verstehen mich, als bei den Deutschen etwas ganz anderes zu sein.“

Eine Studentin mit türkischem Migrationshintergrund antwortete auf die Frage, was ihr am Lehramtsstudium besonders gefalle, dass der – wie sie sagt – Ausländeranteil an der Universität Duisburg-Essen sehr hoch sei und speziell, dass es sehr viele Türken gebe. Eine andere Probandin berichtete von ihrer Erfahrung, dass sich nach dem ersten Kontakt zwischen Studentinnen gleicher Ethnie hinsichtlich der weiteren Beziehung meist „alles von allein entwickle“, während allein schon die Kontaktaufnahme zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund keineswegs selbstverständlich sei: „Wenn da jetzt irgendeiner sitzt ohne Migrationshintergrund, der würde nicht kommen und würde mich gar nicht ansprechen.“ Auf die Nachfrage, ob sie selbst den ersten Schritt machen würde, zögerte sie und sagte, dass sie sich vorstellen könne, jemanden ohne Migrationshintergrund kurz anzusprechen, dass es dabei aber höchstwahrscheinlich bliebe.

Das Anbahnen von Kontakten zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund wird bisweilen von Seiten der Universität gefördert. So berichtete eine interviewte Probandin begeistert von ihren Erfahrungen in einem Seminar zum Thema Sprachvergleich Deutsch/Türkisch. Die Seminarleiterin habe die Studierenden am Anfang dazu aufgefordert, sich in gemischten Gruppen zusammenzusetzen, das heißt, dass sich in jeder Gruppe sowohl deutsch- als auch türkischsprachige Studierende einzufinden hatten und dazu aufgefordert waren, miteinander zu arbeiten, sich untereinander auszutauschen. Im Verlauf des Seminars sei der Großteil der Gruppe wie auch sie selbst von der guten Lernatmosphäre und dem fruchtbaren Austausch in den „gemischten“ Arbeitsgruppen überrascht gewesen und deshalb wünsche sie sich Seminare, in denen diese Idee aufgegriffen werde:

„Somit hatte man einmal die Mischung von den Gruppen und auch, auch gezwungenermaßen auch die Pflicht, miteinander zu arbeiten, was super effektiv war und alle Studierenden haben nach dem Seminar gesagt, das war Klasse, wir haben viel voneinander gelernt und deswegen, also daran sieht man ja, dass man so etwas auf jeden Fall machen muss.“

Auf die Frage, ob sie sich an der Universität integriert bzw. akzeptiert fühlen, antworteten die Probandinnen folgendermaßen:

Ja, voll und ganz	Ja, überwiegend	Zum Teil ja, zum Teil nein	Nein, weniger	Nein, überhaupt nicht	Weiß nicht
32	32	10	1	0	1

Tabelle 17: „Fühlen Sie sich an der Universität integriert?“ (n=76)

Ja, voll und ganz	Ja, größtenteils	Teils, teils	Nein, eher nicht	Nein, überhaupt nicht	Weiß nicht
38	27	11	0	0	0

Tabelle 18: „Fühlen Sie sich von Ihren KommilitonInnen akzeptiert?“ (n=76)

Dementsprechend fühlen sich mehr als 80 % integriert, was gegen die These von der mangelnden Integration der Studentinnen mit Migrationshintergrund spricht. Interessant wäre es herauszufinden, inwiefern Selbst- und Fremdwahrnehmung in diesem Punkt übereinstimmen: Nimmt auch die Mehrheit der Studierenden ohne Migrationshintergrund die Kommilitonen mit einem solchen als integriert wahr? Die Probandinnen konnten lediglich darüber Auskunft geben, ob sie ihre Kommilitonen ohne Migrationshintergrund ihnen gegenüber als eher aufgeschlossen erleben: 24 Befragte bejahten dies, 29 sahen es genau gegenteilig und 23 wussten es nicht genau; ein Trend kann hier nicht ausgemacht werden.

In den Interviews wurden einige Beispiele dafür gegeben, dass tolerantes Verhalten und Akzeptanz seitens der Studierenden ohne Migrationshintergrund nicht immer zu erwarten ist, insbesondere dann nicht, wenn es um Sprache geht. So hat zum Beispiel eine Kommilitonin erlebt, dass sprachliche Fehler einer Seminarleiterin, die Deutsch nicht als Erstsprache gelernt hat, von einigen Kommilitonen ohne Migrationshintergrund mit Gelächter begleitet wurden:

„Ich hatte doch jetzt hier eine Dozentin mit Migrationshintergrund [...], und zwar hatte ich da ein Seminar [...] über bilingualen Fachunterricht [...]. Sie sprach, ich fand sie sprach sehr gut Deutsch, hatte aber manchmal so ein paar Fehler und dann habe ich aber auch gemerkt, wie manche Studenten gelacht haben. [...] Und diejenigen, die sich dann über das Verhalten der Kommilitonen aufgeregt haben, waren mein Studienkollege, der halb Ire, halb Deutsch ist und ich. Der Rest war, ach, da waren noch ein paar türkische Kommilitonen und die fanden das auch unmöglich.“

Kann hier noch in Frage gestellt werden, ob anhand dieses einzelnen Beispiels die Atmosphäre an der Universität treffend beschrieben wird, so fällt bei der Analyse aller Interviews das Beklagen mehrerer Studentinnen darüber auf, dass sie nicht selten auf unfreundliche bis ablehnende – meist verbale – Reaktionen stoßen, sobald sie Unterhaltungen nicht in deutscher, sondern in einer anderen Sprache führen:

„Ich habe viel mit meinen deutschen, einheimischen Freundinnen, Studentinnen hier diskutiert, und [...] da ging es halt darum, dass sie es nicht leiden konnten, dass man [...] Türkisch gesprochen hat, also genau, da habe ich wirklich abwertende Äußerungen gehört. Aber das war halt eine Freundin, ich, ich fand es richtig heftig, dass sie mir das ins Gesicht gesagt hat [...], und da haben wir uns einmal in die Vorlesung gesetzt und da haben halt zwei Türkisch gesprochen, und sie hat sich so sehr darüber aufgeregt, ach, reden die wieder ihre Scheiß Sprache und so weiter, und ich stehe daneben und sie weiß, dass ich Türkisch spreche.“

Derartige Reaktionen der Kommilitonen hätten sie zunächst verunsichert und dazu geführt, dass sie sich dem Druck, nur Deutsch zu sprechen, gebeugt hätte, so eine Probandin: „Und immer, wenn ich dann irgendeinen Anruf gekriegt habe oder wenn ich halt an der Uni türkische Studenten gesehen habe, die dann mit mir auf Türkisch geredet haben, habe ich auf Deutsch geantwortet, automatisch, weil ich halt schon Angst davor hatte, dass die jetzt wieder irgendetwas sagen.“ Mit der Zeit aber sei ihr Unwohlsein mehr und mehr gestiegen und sie hätte sich weder mit dem „Sprachverbot“ abfinden wollen noch mit der massiven Ablehnung der türkischen Sprache. Schließlich sei sie dazu übergegangen, sich wieder auf Türkisch mit ihren türkischsprachigen KommilitonInnen zu unterhalten („da diskutier ich gar nicht mehr drüber“), zum Teil auch in Anwesenheit von Personen, die kein Wort Türkisch verstünden. Ein Erfahrungsaustausch darüber, inwiefern sich die Einen durch das Nicht-Verstehen einer fremden Sprache ausgegrenzt fühlen und inwieweit sich die Anderen durch die Ablehnung der Erstsprache unwohl, verletzt fühlen, findet nach Aussage anderer Interviewter selten statt.

Für viele der befragten Studentinnen kommt ein ausschließliches Verwenden der deutschen oder der nicht-deutschen Familiensprache allerdings nicht in Frage: So stimmten zwar 28 Probandinnen zu, dass an der Universität – außer in den Fremdsprachenstudiengängen – nur die deutsche Sprache gesprochen werden sollte, allerdings lehnten 34 Befragte diesen Vorschlag ab, 13 wussten es nicht genau und eine gab keine Antwort.

In den Interviews schilderten einige Probandinnen mit türkischem Migrationshintergrund ihren Eindruck, dass insbesondere die türkische Sprache bei den Kommilitonen ohne Migrationshintergrund auf Ablehnung stoße. Umso mehr erfreue es sie, wenn die türkische Sprache zum Gegenstand von Seminaren gemacht werde, zum Beispiel bei Sprachvergleichen. Dann, so berichteten sie, sei man schon ein wenig stolz, denn dadurch, dass DozentInnen sich in Seminaren mit ihr befassten, dass sie Beispiele brächten, würde ihr eine Wertschätzung entgegengebracht, die im Universitätsalltag häufig nicht existiere:

„Also ich fand es halt interessant, als wir die türkische Sprache vorgestellt haben, dass der Dozent so viel wusste und dass er sehr viel nachgefragt hat und dass er immer wieder gesagt hat, interessant und schön. Und dann hat man das Gefühl gehabt, oh, wir haben ja gar nicht so eine schlimme Sprache. Also das, das fand ich ganz toll, dass er das dann aussprechen konnte und das hat einem dann schon irgendwie geschmeichelt vielleicht.“

Was kann darüber hinaus von Seiten der Universität unternommen werden, um das Miteinander zu fördern und Dialoge zwischen den Studierenden anzuregen? Nur eine der 76 Probandinnen glaubte, dass die Universität Duisburg-Essen den kulturellen Austausch zwischen den Studierenden fördere (28 vertraten die gegenteilige Ansicht, 47 wussten es nicht).

Einige Probandinnen plädierten für eine Atmosphäre der Wertschätzung anderer Kulturen und Sprachen an der Universität und verlangten, dass die vorhandene individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit der Studierenden als Bereicherung angesehen werde. Manche schlugen die Beibehaltung, wenn nicht gar Erweiterung des Angebots an Sprachkursen vor, insbesondere um Sprachen, die von Studierenden mit Migrationshintergrund gesprochen werden. Eine Studentin aus der Interview-Gruppe schlug vor, weitere Partnerschaften mit Universitäten aus dem Ausland ins Leben zu rufen, um den kulturellen Austausch voranzutreiben.

Zusammenfassung: Die Auswertung der Daten ergibt, dass das Phänomen der Grüppchenbildung an der Universität Duisburg-Essen häufig auftritt. Ähnliche Lebens-, Lern- und Spracherfahrungen führen dazu, dass Studierende mit Migrationshintergrund leicht miteinander in Kontakt kommen und dass dieser im Laufe der Zeit intensiviert wird. Das bedeutet allerdings nicht, dass gleichzeitig Abschottungsprozesse in Gang gesetzt werden oder dass Kontakte zu Studierenden mit Migrationshintergrund Kontakte zu Studierenden ohne einen solchen ausschließen. Werden beispielsweise in Seminaren Anlässe dafür geschaffen, dass Studierende mit und ohne Migrationshintergrund miteinander ins Gespräch kommen, ist auf beiden Seiten deutlich die Bereitschaft vorhanden, miteinander zu arbeiten und sich auszutauschen.

Allgemein kann keine mangelnde Integration der Studentinnen mit Migrationshintergrund festgestellt werden, allerdings – so wird an einigen Interviews deutlich – können abwertende Äußerungen von Seiten der KommilitonInnen aus Familien ohne Migrationsgeschichte derart verletzend und zurückstoßend wirken, dass sich Studierende mit Migrationshintergrund in Gruppen gleicher Ethnie zurückziehen und das Interesse am gegenseitigen Austausch verlieren.

6.3.5 Hypothese 5: „Schwierigkeiten aufgrund kulturell-religiöser Spezifika“

„Also es ist ja auch so, dass wenn eine mit Kopftuch Deutsch spricht, dann wundern die sich alle, oh, sie kann Deutsch, wow, akzentfrei, super, ne?“

Wie festgestellt, wohnt die Mehrheit der Studentinnen mit Migrationshintergrund bei den Eltern. Wie stark sie in ihren Familien eingebunden sind und ob bzw. in welchem Umfang von ihnen erwartet wird, im Haushalt zu helfen, die Geschwister zu betreuen oder Ähnliches, ist im Fragebogen nicht abgefragt worden. Auch in den Interviews wurde kaum deutlich, welchen Stellenwert die Familie im Leben der Studentinnen einnimmt, welchen Einfluss sie ausübt und wie stark die Studierenden in ihr eingebunden sind. Eine Probandin äußerte im Interview, dass sie freiwillig im Haushalt helfe und auch nur dann, wenn sie neben dem Studium noch Zeit dafür finde: „Ja, ich helfe schon mit, aber ist halt freiwillig. Also, wenn ich mir selber jetzt sage, ok, jetzt könnte ich was machen, dann mache ich was, aber ich habe jetzt glücklicherweise keine Verpflichtungen.“ Auch in anderen Interviews erweckten die Studentinnen den Eindruck, dass das Studium für sie selbst wie auch für ihre Eltern einen hohen Stellenwert einnimmt und dass alles Weitere nachrangig ist.

In ihrem Studium sehen Studentinnen mit Migrationshintergrund auch die Möglichkeit, sich etwas Eigenes aufzubauen und ihre Selbstständigkeit zu vergrößern. So stößt der im Fragebogen aufgenommene Vorschlag einer Studentin, einen Kontakt zwischen Universität und den Eltern/ Familien der Studierenden herzustellen, z.B. in Form eines Besuchertags für Familienangehörige, nur bei einer kleineren Gruppe von sechs Studentinnen auf Zustimmung; 34 Probandinnen empfanden die Realisierung dieser Idee als überhaupt nicht notwendig, 21 stufen sie als wenig notwendig ein.

Unter den Probandinnen befanden sich einige junge Frauen mit muslimischem Glauben. Auf die Frage, wie wichtig sie es fänden, dass die Universität in ihren Räumlichkeiten einen Gebetsraum zur Verfügung stellt, gaben 21 Probandinnen an, dass sie es sehr wichtig fänden, zehn hielten diese Einrichtung für wichtig, ebenso so viele gaben an, dass es ihnen egal sei und weitere zehn fanden dies unwichtig; 25 gaben keine Antwort. Auf die Frage, ob das Aufsuchen des Raumes zu den vorgegebenen Gebetszeiten mit dem Seminarbesuch vereinbar sei, oder ob es zu Überschneidungen und infolgedessen zu

Entscheidungskonflikten komme, wurde geäußert, dass dies unproblematisch sei, da die Pausen zwischen zwei Seminaren zum Gebet genutzt werden könnten.

Von den 15 interviewten Studentinnen trug ein Drittel ein Kopftuch und auch in der Fragebogen-Gruppe befanden sich Kopftuchträgerinnen.¹⁶ Auf die Frage, ob sie den Eindruck hätten, dass sich das Tragen eines Kopftuchs in irgendeiner Form positiv oder negativ für sie auswirke, gaben drei Kopftuchträgerinnen an, weder eine negative noch eine positive Wirkung feststellen zu können; weitere vier haben bislang negative Auswirkungen erlebt und neun kreuzten die Antwort „weiß nicht“ an. Nach den negativen Erfahrungen befragt, äußerte eine Kopftuchträgerin, sie habe das Gefühl, von einigen KommilitonInnen abgelehnt zu werden. Sie habe mitunter den Eindruck, dass ihre KommilitonInnen „etwas dagegen haben“, dass sie ein Kopftuch trage. Auch sei das Bild, dass einige MitstudentInnen von Kopftuchträgerinnen hätten, eher negativ, denn oftmals würde das Tragen eines Kopftuches in Verbindung mit Passivität, Schüchternheit und Unterdrückung gebracht: „In vielen Situationen stören schon die Blicke; ich fände es besser, wenn sie mich nach dem Grund fragen würden, warum ich das Kopftuch trage. Die meisten haben im Hinterkopf den Gedanken, dass wir es zwanghaft tragen.“ Allerdings, so räumte sie ein, sei bei vielen durchaus auch die Bereitschaft vorhanden, dieses Bild bei gegenteiligen Erfahrungen zu korrigieren:

„Ich habe auch erlebt, dass sie (die KommilitonInnen, S.D.), als sie mich zum ersten Mal sahen, dass sie dann direkt abgeneigt waren, aber wenn ich dann auf sie zugehe, wenn ich zeige, dass ich nicht so bin, dass ich anderes bin, dann, dann sehen sie das anders und dann achten sie auch mehr auf die Persönlichkeit, auf das, was dahinter steckt und nicht auf das, was auf dem Kopf ist, sondern auf das, was im Kopf ist, denke ich.“

Um Vorurteile abzubauen, müsse der erste Schritt jedoch meist von den Kopftuchträgerinnen gemacht werden; sie hätten zu zeigen, dass gängige Klischees nicht stimmten: „Ich denke, als Kopftuchträgerin muss ich mich beweisen. Ich habe also das Gefühl, dass ich mich beweisen muss, denn das Problem ist, dass man halt, soweit ich das mitbekommen habe, nach der Oberfläche beurteilt wird, also die Leute gucken, ah ja, Kopftuch, und machen sich dann, bilden sich eine Vorstellung, obwohl sie mich nicht kennen.“ Anzumerken ist, dass auch einige Studentinnen muslimischen Glaubens sich kritisch zum Kopftuch äußerten. Eine Studentin, die sich erst im Verlauf ihres Studiums zum Tragen eines Kopftuches entschieden hat, hat von einer türkischen Kommilitonin zu hören bekommen: „Also früher hast du mir besser gefallen.“ Doch stoßen Kopftuchträgerinnen bei ihren KommilitonInnen nicht nur auf Skepsis und Ablehnung; es gibt auch Studierende, die sich ihnen

¹⁶ Die Frage 118, die an Studentinnen mit Kopftuch gerichtet ist, ist 16 Mal beantwortet worden, so dass davon ausgegangen werden kann, dass mindestens 16 Probandinnen aus der Fragebogengruppe ein Kopftuch trugen.

gegenüber neutral verhalten: „Die einen haben eher Vorurteile, die anderen haben eher keine Vorurteile, das ist total unterschiedlich.“

Im Grunde hat nur die Studentin, die im ersten Semester ohne Kopfbedeckung studiert hat und sich dann für das Tragen eines Kopftuches entschieden hat, Vergleichsmöglichkeiten, wie sich das Leben an der Universität ohne und mit Kopftuch anfühlt. „Es gibt einen Unterschied.“, sagte sie und machte ihn daran fest, dass sie bisweilen in die Situation gerät, sich für ihren Entschluss rechtfertigen zu müssen oder dass auch die DozentInnen ihr mit einer anderen Einstellung/ bzw. Erwartungshaltung begegnen als zuvor.

An den in den Interviews beschriebenen Reaktionen einiger Dozenten zeigt sich, dass zuweilen auch bei diesen vorgefertigte Meinungen von Kopftuchträgerinnen existieren. Mit dem Kopftuch werde assoziiert, so der Eindruck einiger Probandinnen, dass die Trägerinnen im Studium Probleme hätten und Hilfestellungen benötigten. So berichtete eine Probandin mit Kopftuch von einem Dozenten, der auf sie zugekommen sei und sie darauf angesprochen habe, dass sie doch wahrscheinlich Probleme hätte: „Der kam dann halt zu mir und sagte, Frau G., mit dem Kopftuch, Sie sind ja auch, ne, Sie haben bestimmt Probleme und so. Und ich habe gedacht, was will der von mir und hinterher haben wir halt ein bisschen miteinander gesprochen.“ Im Verlauf der Unterhaltung bot der Dozent ihr seine Hilfe an, was allein darauf beruhte, dass er aufgrund des Kopftuches Rückschlüsse auf die Studiensituation der Studentin gezogen hatte und nicht ihr Auftreten oder ihre tatsächlichen Leistungen einer genauen Beobachtung unterzogen hat; hätte er dies getan, hätte er schnell gemerkt, dass es sich bei der Angesprochenen um eine leistungsstarke, selbstbewusste Studentin handelt, die in der Fachschaft tätig ist, als studentische Hilfskraft arbeitet und nach eigenen Aussagen keinerlei Probleme im Studium hat. Auch andere Kopftuchträgerinnen schilderten den Eindruck, dass die Erwartungshaltung ihnen gegenüber eher pessimistisch ist – extreme Schüchternheit, aber auch fachliche und sprachliche Inkompetenz würden häufig erwartet:

„Ja, es fängt schon mit der Sprache an. Diese (die DozentenInnen, S.D.) sagen halt so, ja, Sie können aber gut Deutsch sprechen. Ja, ich bin hier geboren und so, und dann sind sie erstmal angenehm überrascht. Oder wenn ich auch mal Vorträge halte, die selbstbewusste Art und Weise, die gefällt dann halt und ich meine, viele Studenten sind selbstbewusst, aber bei mir ist es dann was Besonderes in Anführungsstrichen.“

Das Bild von der erfolgreichen Kopftuchträgerin scheint in den Köpfen vieler Lehrender nicht zu existieren, obwohl es sicherlich viele Studentinnen gibt, die ein Kopftuch tragen und im Studium sehr erfolgreich sind. Zwei Probandinnen erhoben gar den Vorwurf, dass sie auf Grund ihres Kopftuches diskriminiert würden. Eine Kopftuchträgerin räumte allerdings ein, dass sie sich eine zeitlang nur eingebildet habe, dass Dozenten ein

Problem mit ihr hätten. Nach und nach habe sich dann aber herausgestellt, dass dies nur Einbildung gewesen sei.

Eine Kopftuchträgerin sagte aus, sie müsse die DozentInnen immer erst von ihren Leistungen und ihrem Wissen überzeugen, ehe diese ihre pessimistischen Denkbilder ablegen. Wolle sie Respekt und Anerkennung von den Lehrenden, müsse sie immer erst in Vorleistung treten und Überzeugungsarbeit leisten:

„Wenn man zeigt, dass man, ja, dass man gut ist in Seminaren, wenn man zeigt, dass man die Fächer gerne macht, dass man Interesse hat, dass man auch kommunizieren will, dann denke ich, ändert sich auch die Meinung, dann sehen die, aha, sie kann doch was, sie ist interessiert und es ist nicht so, wie ich dachte, und dann ändert sich, ändern sich auch viele Meinungen und dann denken viele auch positiv am Ende.“

In einigen Fällen wurde sogar geschildert, dass DozentInnen bei Kopftuchträgerinnen dermaßen von guten Leistungen und selbstbewusstem Auftreten begeistert waren, dass sie ins andere Extrem verfielen und besonders positive Bewertungen abgaben: „[A]lso ich denke auch, dass ich teilweise sogar Vorteile habe, weil ähm, ich habe immer diesen Überraschungseffekt. Viele Dozenten schätzen mich halt falsch ein wegen dem Kopftuch, und wenn ich halt da hingehere und irgendwie meinen Mund aufmache, dann sind Sie erst mal überrascht und bevorzugen das auch meistens.“

Einige Probandinnen berichteten, dass sie bei der Suche nach einem Praktikumsplatz aufgrund ihres Kopftuches von einigen Schulen abgelehnt worden seien. Allerdings haben alle nach kürzerer oder längerer Suche selbstständig oder durch Vermittlung eine Praktikumschule gefunden. Einige Male fiel die Wahl auf die ehemalige Schule, weil die Wahrscheinlichkeit, dass man dort noch über Kontakte verfügte und deshalb nicht abgelehnt wurde, relativ hoch war. Insofern kann das Tragen eines Kopftuches das Finden eines Praktikumsplatzes u.U. erschweren und einen höheren Energieaufwand erfordern, allerdings verhindert es kein Schulpraktikum, sofern die Studentinnen nicht bei der ersten Absage demotiviert sind und aufgeben. Eine Studentin sprach im Fall einer Absage bei der Bewerbung um einen Praktikumsplatz von einer Tür,

„die dann vor einem zugeschlossen wird, zugemacht, nicht geöffnet wird. Aber wenn einmal die Türe aufgemacht wird, dann kann man reinspazieren und es wird auch alles wunderbar. Es ist nur die Tür, die davor steht [...] und ich finde es halt immer schade, weil vorher ist halt diese Türe da, und diese Türe zu durchbrechen ist ziemlich hart.“

Rechtlich gesehen, so bestätigt das Justizariat der Universität, dürfen Schulen keine Praktikantin wegen eines Kopftuches ablehnen. Allerdings, wer will sich an einer Schule aufhalten, an der er nur geduldet, nicht aber willkommen geheißen wird? So müssen unter

Umständen mehrere Anläufe unternommen, Vorstellungsgespräche und Diskussionen geführt werden, bis ein Praktikumsplatz zugesichert wird. Hartnäckigkeit und eine gehörige Portion Selbstbewusstsein sind manchmal nötig, um bei der Überzeugungsarbeit erfolgreich zu sein, wie folgendes Beispiel zeigt:

„Und da bin ich halt hingegangen, und ja [...], nach der ersten Sitzung wurde ich schon natürlich sofort darauf angesprochen, ob ich mit dem Kopftuch ein Problem hätte. Und ich natürlich, ich habe überhaupt kein Problem mit dem Kopftuch und er (der Schuldirektor, S.D.) meinte, ne, ich meine das ganz anders, als wir haben ja ein Kopftuchverbot und die Schule ist, wie Sie gemerkt haben, sehr konservativ und so und es wird Probleme geben, blabla und dann habe ich mich quergestellt und habe gesagt, ich lasse mir keine Steine in den Weg stellen, ich darf als Praktikantin auf jeden Fall das machen, ja und dann hat sich die Sache so geregelt.“

Gleichzeitig berichteten einige Kopftuchträgerinnen auch von positiven Schulerfahrungen, von der Offenheit des angetroffenen Lehrerkollegiums, der Akzeptanz durch die Schüler, erfolgreichen Unterrichtsproben etc.

Um unnötige Anfragen und Vorstellungsgespräche bei Schulen zu vermeiden, die nicht dazu bereit sind, Praktikantinnen mit Kopftuch aufzunehmen, könnte es sinnvoll sein, dass von Seiten des Praktikumsbüros eine Liste mit solchen Schulen erstellt wird, die die Zusage gemacht haben, Kopftuchträgerinnen als Praktikanten aufzunehmen. Eine Interviewte wünschte sich darüber hinaus eine Ansprechperson an der Universität, die sie bei der Suche nach geeigneten Praktikumschulen unterstützt.

6.3.6 Zwischenfazit

Bei der Überprüfung der Hypothesen ist festgestellt worden, dass Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund teilweise unter erschwerten Bedingungen studieren. Zwar haben einige Mütter und Väter der Probandinnen die Hochschulreife erworben und studiert, doch die Mehrheit der Befragten stammt aus bildungsfernen Familien. So kann die Universität nicht davon ausgehen, dass sich Studierende bei Fragen zum und Problemen im Studium, beim Verfassen von Hausarbeiten etc. an kompetente Berater in der Familie wenden können, sondern muss entsprechende Beratungs- und Unterstützungsangebote offerieren, will sie den Studierenden gute Bedingungen für ein erfolgreiches Studium schaffen. Dazu gehört nicht nur Beratung anzubieten im Hinblick auf das Studium allgemein oder den Studiengang, sondern auch dafür zu sorgen, dass Schwächen jedweder Art (ob im sprachlichen Bereich, wissenschaftlichen Arbeiten, Halten von Vorträgen usw.) erstens erkannt werden und zweitens, dass an ihnen gearbeitet wird. Hausarbeiten, die nicht gründlich korrigiert werden und bei deren Rückgabe sich nicht die Zeit für ein detailliertes Feedback genommen wird, helfen den Verfasserinnen wenig sich weiterzu-

entwickeln und zu verbessern. Insofern Schwächen erkannt werden, ist es notwendig, dass Kommunikation darüber stattfindet und dass Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie diese behoben werden können, ob anhand von Büchern zum Selbststudium oder anhand von Kursen, die an der Universität angeboten werden. Wichtig ist, dass die Studentinnen mit ihren Schwächen nicht allein gelassen werden. So zeigt eine Universität, an der beispielsweise Kurse angeboten werden, in denen sprachliche Kompetenzen im Sprechen und Schreiben trainiert werden, in denen Fachsprache zum Thema gemacht wird und auf Situationen im Lehrberuf vorbereitet wird, dass sie nicht nur Anforderungen stellt und sich an Studierende richtet, die sprachlich sicher sind, sondern dass sie daran interessiert ist, allen Studierenden zum Erfolg zu verhelfen. So stellt sich die Frage, wie das derzeitige Betreuungsangebot an der Universität Duisburg-Essen aussieht: Was wird angeboten, wie werden die Angebote wahrgenommen und welche Verbesserungen werden gewünscht (vgl. Abschnitt 7.2).

Die bisherige Auswertung der Interviews und Fragebögen hat ergeben, dass hinsichtlich der Ausstattung nicht davon ausgegangen werden kann, dass alle Studentinnen einen eigenen Computer, Drucker und Internetzugang besitzen sowie über einen eigenen Arbeitsplatz verfügen. Die Universität hat dementsprechend eine „Grundversorgung“ zu gewährleisten, also, dafür zu sorgen, dass ausreichend Lernräume, Computer, Drucker etc. zur Verfügung stehen. Insofern die geringen Einnahmen vieler Studierender es nicht zulassen, viel Geld für das Studium auszugeben, kann darüber nachgedacht werden, wie die Universität an diesem Punkt Entgegenkommen zeigen kann, z.B. könnte sie Studierenden, die sich in der Abschlussphase des Studiums befinden, eine bestimmte Anzahl an Kopierkarten zur Verfügung stellen oder den Ausdruck und das Binden der Abschlussarbeiten anbieten, um die Studierenden finanziell zu entlasten.

Obleich sich die Mehrheit der Probandinnen an der Universität integriert fühlt, haben einige Interviewte Situationen geschildert, in denen sie sich unwohl fühlten, z.B. wenn sie negative Bemerkungen bezüglich ihrer Muttersprache zu hören bekamen oder wenn sie das Gefühl hatten, dass Dozenten ihnen nur wenig zutrauen. Hier ist darüber nachzudenken, wie eine Atmosphäre geschaffen werden kann, in der sich die Studentinnen mit Migrationshintergrund willkommen geheißen und vollständig akzeptiert fühlen.

Ist der Fokus bei der Überprüfung der Hypothesen darauf gerichtet worden, mit welchen Erschwernissen Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund in ihrem Studium möglicherweise konfrontiert sind, geht es im Folgenden zum einen um die Untersuchung der allgemeinen Zufriedenheit (Abschnitt 7.1) und zum anderen darum zu eruieren, welche Anreize die Universität Duisburg-Essen Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund bietet (Abschnitt 7.3).

7. Weitere Untersuchungsergebnisse

7.1 (Un-)Zufriedenheit mit dem Lehramtsstudium

Auf die Frage, was Ihnen besonders gut am Lehramtsstudium gefällt, antworteten die Probandinnen mit Fragebogen sehr unterschiedlich: Einige betonten die guten Kontakte zu ihren KommilitonInnen (4 Nennungen), andere lobten das breite Lehrangebot (4), die Freiheit, den Stundenplan nach eigenen Vorlieben gestalten zu können (4) sowie die interessanten Seminarthemen (5). 13 Probandinnen gefällt das im didaktische Angebot ihrer Fächer; sie betonten, dass ihnen der Praxisbezug im Studium wichtig sei, wie er zum Beispiel durch die Schulpraktischen Studien gewährleistet werde. Genau an diesem Punkt wurde auch die größte Kritik geübt: Nach dem gefragt, was ihnen am Lehramtsstudium missfalle, antworteten 18 Probandinnen, dass ihnen ihr Studium zu praxisfern erscheine: man bekomme „Sachen beigebracht, die man später nicht brauchen werde“, „zu wenig Praktika und zu wenig Fachdidaktik“ gäbe es in den einzelnen Fächern und durch „zu viel Fachwissen“ und „zu wenig Bezug zum gewählten Lehramt Grundschule“ befürchteten einige, für die spätere Lehrertätigkeit nicht genügend vorbereitet zu sein: „[A]ber ich habe das Gefühl, noch immer nicht zu wissen, wie ich erfolgreich unterrichten soll.“ Auch die Mehrheit der interviewten Probandinnen übte massive Kritik an der Ausrichtung der Seminarinhalte; oftmals fehle der Bezug zum Schulalltag. So äußerten einige Probandinnen den Wunsch, dass die Fachdidaktik in den einzelnen Fächern stärker Berücksichtigung finden solle (mehr Angebote, mehr Pflichtseminare), dass der Kontakt zu den Schulen intensiviert werden müsste und es mehr Möglichkeiten geben sollte, selbst zu unterrichten und mit LehrerInnen in Austausch zu treten: „Zwischendurch gab es zwar ein paar Didaktik-Seminare [...], das war es aber dann. Aber wir sind nicht mal zwischendurch in die Schule gegangen und haben uns das angesehen, das war nur im Rahmen dieser schulpraktischen Studien und das war es dann.“ Über die Erfahrungen, die in den Schulpraktika erworben wurden, äußerten sich die meisten Probandinnen positiv. Speziell das eigene Unterrichten hätte sie weitergebracht und motiviert, wohingegen das reine Hospitieren ihnen nicht viel gebracht habe. So plädierten einige Befragte dafür, eigene Lehrerfahrungen im Praktikum viel stärker einzufordern, da es (nur) so gelinge, mit der späteren Lehrtätigkeit vertraut zu werden. Eine berichtete begeistert von ihrem Wirken im Praktikum:

„Das Gute war halt, dass wir sechs bis acht Wochen nur allein unterrichtet haben, der Lehrer saß hinten, der hat nichts gemacht, wir haben eine Arbeit gestellt, die Schüler haben die Arbeit geschrieben, wie haben die Noten gegeben und der Lehrer hat irgendwie nur bei manchen Leuten eine halbe Note verändert.“

Indem man selbst vor den SchülerInnen stehe, könne man herausfinden, ob das Unterrichten Spaß mache und man für den Lehrberuf geeignet sei, befanden einige Probandinnen. Die Mehrheit der Probandinnen war sich darin einig, dass Theorie und Praxis im Lehramtsstudium stärker verbunden werden sollten: „Aber man könnte viel, viel mehr Projekte auch machen, wo man die Lehramtsstudenten einbezieht. Die sind auch engagiert und wir lernen hier ja, wir lernen hier ein paar Sachen, können die aber nicht anwenden.“

In dem Wunsch nach stärkerem Praxisbezug, so darf vermutet werden, unterscheiden sich die Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund wohl kaum von ihren KommilitonInnen ohne Migrationshintergrund. Bei der Auswertung insbesondere der Interviews fällt allerdings auf, dass die Probandinnen häufig darauf eingingen, dass viele ihrer späteren SchülerInnen einen Migrationshintergrund besitzen und dass damit zu rechnen sei, dass einige sprachliche Schwierigkeiten hätten. Insofern forderten sie, im Studium entsprechend auf die Aufgabe der Sprachförderung vorbereitet zu werden:

„Aber viel wichtiger ist es, denke ich, dass man als zukünftiger Lehrer an der Universität auf den Schulalltag vorbereitet wird [...] und das passiert an der Uni gar nicht. Du hast kein Seminar, das sich darauf vorbereitet, ja, so und so muss ich die Sache angehen, die Sprachförderung so und so gestalten, wo da dann weiß ich nicht irgendwelche Kinder Probleme hätten in der Aussprache oder in der Schrift. Das weiß man ja alles nicht.“

Auch wiesen einige darauf hin, dass die eigenen Erfahrungen in der Schulzeit nicht ausreichen würden, um für den Umgang mit SchülerInnen mit Migrationshintergrund qualifiziert zu sein. Demgemäß forderten sie, dass das Thema Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit stärker ins Lehramtsstudium Eingang findet. Einige Interview-Probandinnen bewerteten von ihnen besuchte Seminare im Bereich Interkulturelle Pädagogik und Deutsch als Zweitsprache als positiv, böten sie doch die Möglichkeit, Studierenden mit und insbesondere ohne Migrationshintergrund mit der mehrkulturellen Schülerschaft vertraut zu machen. Mehrere Probandinnen erwähnten, dass sie in manchen Seminaren als „Experten“ herangezogen und dazu aufgefordert würden, über eigene Erfahrungen zu berichten. Während einige dies begrüßen und davon ausgehen, dass ihre KommilitonInnen ohne Migrationshintergrund von ihren Beiträgen profitieren können, äußerten andere, dass sie sich unwohl dabei fühlen, da sie nicht aus der Masse herausragen wollen. Insgesamt aber wurde der Wunsch formuliert, dass im Lehramtsstudium viel mehr Seminare angeboten werden müssten, in denen Wissen über das Einwanderungsland Deutschland erworben werden könne und Fähigkeiten erworben werden könnten, um in multi-ethnischen Klassen den Bedürfnissen aller SchülerInnen gerecht zu werden.

Weitere negative Kritik wurde weniger den Inhalten als den räumlichen Bedingungen und der Organisation des Lehramtsstudiums gewidmet: Viele Probandinnen beklagten sich über überfüllte Seminare, in denen sie weder Stühle noch Tische zur Verfügung hätten, sowie über Überschneidungen von (Pflicht-)Veranstaltungen, die es ihnen kaum möglich machten, das Studium in der Regelstudienzeit zu beenden. Darin sahen sie – neben finanzieller Nöte – die Hauptgründe, warum sie nur langsam studieren können (vgl. Tabelle 19):

Grund (mit mehr als sieben Nennungen)	Anzahl der Nennungen
Kein Geld/Studiengebühren/nebenbei arbeiten müssen	34
Seminare überschneiden sich	14
Überfüllte Seminare	11
Teilnahmebeschränkung bei Seminaren	7
Seminare, die nur alle zwei Semester angeboten werden	7

Tabelle 19: „Nennen Sie fünf Gründe, warum Sie nur langsam studieren können“ (n=76)

Über das universitäre Beratungs- und Betreuungsangebot äußerten sich bei dieser Fragestellung nur drei Probandinnen der Fragebogen-Gruppe negativ: Eine gab an, hinsichtlich der Gestaltung ihres Studiums schlecht beraten worden zu sein, die anderen beiden beklagten sich über „falsche Informationen“ bzw. über eine „schlechte Beratung“. Im nachfolgenden Abschnitt wird detailliert untersucht, wie das Angebot an Unterstützung an der Universität Duisburg-Essen von den Probandinnen wahrgenommen und bewertet wird.

7.2 Bestehende Betreuungsangebote an der Universität Duisburg- Essen

Die Probandinnen, die einen Fragebogen ausgefüllt haben, sind zunächst danach gefragt worden, an wen sie sich bei Fragen im Studium wenden, bevor sie aufgefordert wurden, zu einzelnen Beratungsangeboten Stellung zu nehmen. Die Ergebnisse sehen wie folgt aus:

Befragte	Anzahl der Nennungen
KommilitonInnen/Freunde	40
zuständige DozentInnen	22
Fachschaft	11
Modulbeauftragte	6
Studienberatung	6
Internet	5
Studentensekretariat	4
Prüfungsamt	4
Dekanat	3
AG Lehramt	1
Asta/Studentenberatung	1
Familie	1
Keine Antwort	7

Tabelle 20: „An wen wenden Sie sich, wenn Sie Fragen zu Ihrem Studium haben?“ (n=76)

Mehr als die Hälfte der Befragten konsultiert bei Fragen zunächst den Freundkreis bzw. KommilitonInnen, bevor sie Beratungsstellen der Universität aufsucht. Eine interviewte Probandin äußerte auf die Frage, ob sie häufig Betreuungsangebote wahrgenommen hat, Folgendes:

„Ich habe das alles selbst gemacht. Weil, ich hatte auch die Erfahrung, dass wenn ich zu irgendeiner Beratung ging, dass die auch nicht so recht informiert waren. Da wurde dann auch nicht unbedingt das Korrekte dann gesagt, da war ich zum Teil noch konfuser als vorher. Und da dachte ich mir, gut, dann informierst du dich selbst und machst das alles selbst.“

Darüber, wie häufig die Probandinnen Betreuungsangebote wahrnehmen und welche Qualität sie ihnen attestieren, gibt folgende Tabelle Auskunft:

Betreuungs- anbieter	Frequentierung			Bewertung der Beratungsqualität					
	mehrmals	ein bis zwei Mal	noch nie	sehr gut	gut	mittel	schlecht	sehr schlecht	weiß nicht
Fachschaft	22	36	18	1	17	24	11	4	1
Fachberater	12	19	45	4	18	9	-	-	-
Allgemeine Studienbera- tung	9	35	32	3	12	13	8	6	2
AG Lehramt	7	23	46	1	14	11	1		3

Tabelle 21: Frequentierung und Beratungsqualität verschiedener Beratungsinstanzen (n=76)

Während mehr als die Hälfte der 76 Probandinnen mit Fragebogen mindestens ein Mal die Fachschaft und die Allgemeine Studienberatung konsultiert haben, sind die Berater der jeweiligen Fächer sowie die AG Lehramt von weniger als 50 % der befragten Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund aufgesucht worden. Sehr zufrieden mit der erfahrenen Beratung waren nur die wenigsten, die Mehrzahl schwankte in ihrer Bewertung der Betreuungsqualität zwischen „mittel“ und „gut“. Nicht wenige bemängelten gar die erhaltene Beratung bzw. Unterstützung: 15 Probandinnen attestierten der aufgesuchten Fachschaft und 14 der Allgemeinen Studienberatung eine schlechte bis sehr schlechte Betreuung. Insofern verwundert es nicht, dass KommilitonInnen relativ häufig um Rat gefragt werden. Der wesentliche Kritikpunkt an der Fachschaftsbetreuung bezog sich auf das unzureichende Wissen bzw. die mangelnde Kompetenz der Fachschaftsmitglieder. 18 Probandinnen beklagten, dass manche ihrer Fragen nicht beantwortet wurden, dass die in der Fachschaft Tätigen streckenweise unsicher waren und dass ihnen zum Teil sogar falsche Informationen gegeben worden sind. An der Kompetenz der Mitarbeiter der Allgemeinen Studienberater wurde die gleiche Kritik geäußert: Eine qualifizierte Beratung wünschten sich die Befragten an Verbesserung (13 Nennungen). An der Betreuung durch die Fachberater wurde hingegen nicht deren Kompetenz bemängelt, sondern dass sie zu wenig Zeit hätten (nicht genügend Sprechstunden würden angeboten) bzw. sich für die Studierenden zu wenig Zeit nehmen würden (5 Nennungen). An der Arbeit der AG Lehramt äußerten nur wenige Probandinnen negative Kritik.

Dass einige Probandinnen mit der Kompetenz der Berater unterschiedlicher Stellen unzufrieden sind, zeigte sich auch an den Antworten auf die Frage, welche Wünsche sie bezüglich der Betreuungs- und Beratungsangebote hätten: Sechs Probandinnen gaben an, dass das Wissen der Berater höher sein müsse, drei wünschten sich rückblickend, gerade zu Beginn des Studiums besser betreut worden zu sein, eine forderte mehr

AnsprechpartnerInnen, einige äußerten, dass sie insbesondere über Examensprüfungen, das Referendariat, über das Lehramtsstudium allgemein sowie über ihre belegten Fächer im Speziellen gerne stärker informiert sein würden. Neun Probandinnen wünschten sich eine Veränderung in der Art, wie sie betreut werden: Statt anonyme Betreuung bevorzugten sie einen festen Berater, eine Vertrauensperson, die sich um eine kleine Gruppe Studierender kümmert, und der vorzugsweise selber noch studiert, da er so vermutlich „näher an den Fragen und den Studierenden in den niedrigen Semestern“ sei. Die Idee von einem Tutor oder Mentor begeisterte auch die Interviewten:

„Ja, das ist einfach eine andere Hilfe und man weiß genau, auch wenn man im fünften Semester ist, wenn man den Bezug zu diesem Mentor hat, ich kann da hin, diese Anlaufstelle fehlt und ich weiß und man, als Mentor weiß man ja auch, an welchem Standpunkt ist dieser Student, wie, inwiefern muss ich helfen, wie muss ich eingreifen? Ich kenne Stärken und Schwächen.“

Von Vorteil hierbei sei, dass ein Studierender im höheren Semester sich in vielerlei Bereichen auskenne und somit nicht unterschiedliche Anlaufstellen aufgesucht werden müssten. Eine individuellere Betreuung sahen mehrere Probandinnen als wünschenswert an. Auch sei es wichtig, dass nicht nur generelle Antworten zum Studium gegeben würden, sondern dass es möglich wäre, bei konkreten Problemen Hilfe zu bekommen, erklärte eine Interviewte. Als mögliches Problem gab sie Schwierigkeiten im sprachlichen Bereich an; in diesem Bereich fehle ihr mehr Unterstützung.

Auf die Schreibwerkstatt angesprochen, gaben nur zwei der Interviewten an, dort angebotene Kurse besucht zu haben; bei den Probandinnen mit Fragebogen waren es nur fünf. Grund für die niedrigere Frequentierung ist möglicherweise, dass die Schreibwerkstatt und ihr Kursangebot nicht allen bekannt ist („Ich habe das später mal gehört, aber ich glaube, das war nur für Germanistik-Studenten, dass es da wissenschaftliches Arbeiten und Ähnliches gab. Aber das war nicht so publik, aber das kannte nicht jeder. Wenn man zufällig bei der Dozentin ein Seminar besuchte, dann wusste man das.“)

Insofern könnte es sinnvoll sein, Studierenden bei der Einschreibung eine Liste zu übergeben, auf denen sämtliche Beratungs- und Betreuungsangebote kurz vorgestellt und mit Kontaktdaten, Raumnummer, Öffnungszeiten etc. versehen werden.

Auf die Frage, wie oft sie schon einmal in einer Sprechstunde eines Dozenten/einer Dozentin gewesen seien, gaben 57 Probandinnen mit Fragebogen an, bereits mehrmals eine besucht zu haben; acht waren bislang nur ein bis zwei Mal dort und elf noch gar nicht. Eine Interviewte erklärte, lieber KommilitonInnen anzusprechen als einen Dozenten/eine Dozentin aufzusuchen: „Mit einem Dozenten könnte ich mich glaube ich eher weniger unterhalten, weil ich halt weiß, der ist über mir, der steht viel höher als ich. Also ist schon

besser, dass ich mich mit einem Studenten oder einer Studentin unterhalte.“ Eine andere Studentin offenbarte, sich „irgendwie nicht zu trauen“ in eine Sprechstunde zu gehen, und verwies auf eigene Unsicherheiten in der sprachlichen Kompetenz. Sie wolle vermeiden, im sprachlichen Bereich negativ aufzufallen, und gehe deshalb, wenn möglich, nicht in Sprechstunden. Erst dadurch, dass sie ein positives Feedback erhalten habe bei Referaten und Klausuren, so eine andere Probandin, sei es ihr möglich gewesen, in die Sprechstunde eines Dozenten/einer Dozentin zu gehen.

Von denen, die bereits einen Dozenten/ eine Dozentin außerhalb der Seminare persönlich aufgesucht haben, gaben 20 an, das Angebot an Sprechstunden als ausreichend zu empfinden. Exakt doppelt so viele waren gegenteiliger Meinung, vier wussten es nicht genau und eine Probandin machte dazu keine Angaben. Folgende Erwartungen verbinden die Probandinnen mit dem Besuch einer Sprechstunde:

Erwartung (Antwort mit mehr als 5 Nennungen)	Anzahl der Nennungen
dass ich Informationen/Antworten auf meine Fragen bekomme	18
eine kompetente Beratung	15
dass sich der Dozent genügend Zeit nimmt	11
freundlicher Umgang	7
Hilfen zu bestimmten Problemen / zu bestimmten Kursen	5

Tabelle 22: „Welche Erwartungen haben Sie, wenn Sie in eine Sprechstunde gehen?“ (n=76)

Danach befragt, ob diese Erwartungen erfüllt worden seien, gab die Mehrheit eine positive Antwort. Speziell auf die Mängel angesprochen, äußerten sieben Probandinnen, dass sie das Gefühl gehabt hätten, dass der Dozent/die Dozentin sich zu wenig Zeit für sie genommen habe; nur vier waren mit der Qualität der Beratung unzufrieden. Während nur acht Studentinnen der Fragebogen-Gruppe den Verbesserungsvorschlag, dass der Kontakt zwischen DozentInnen und Studierenden intensiver gestaltet werden sollte, als nicht oder wenig notwendig beurteilten, hielten ihn 26 Studentinnen für eher und ebenso viele für dringend notwendig. Eine Interviewte schwärmte diesbezüglich von ihren Erfahrungen an einer finnischen Universität:

„Das war viel persönlicher, die Sprechzeiten, du konntest die Dozenten und Professoren auch fast jederzeit erreichen. Wenn nicht, dann schicktest du einen Tag vorher eine E-Mail, wir treffen uns morgen und gut ist. Also die Türen waren auch immer offen und wenn die drin waren, konntest du sie ansprechen, ansonsten war sie in Seminaren [...]. Also die

Studierenden und die Dozenten hatten alle ein sehr freundschaftliches Verhältnis, weil die Studentenzahl auch nicht sehr groß war an der Uni. Man kannte jeden, das ist hier eben anders.“

Auf die Frage, ob es ihnen wichtig sei, dass es DozentInnen mit Migrationshintergrund an der Universität gebe, antworteten 15 Studentinnen der Fragebogen-Gruppe, dass es ihnen überhaupt nicht, und 11, dass es ihnen eher weniger wichtig sei. 16 Probandinnen fanden es mittelmäßig wichtig, 10 fanden es wichtig und 17 sehr wichtig; sieben machten keine Angaben. Die Befürworter verwiesen auf die Vorbildfunktion für Studierende mit Migrationshintergrund. Eine Interviewte äußerte sich dahingehend, dass für sie nicht der Migrationshintergrund von Bedeutung sei, sondern die Haltung des/der Lehrenden:

„Ich habe bisher nicht besonders viel Wert darauf gelegt. Ich fand es nur wichtig, dass die Dozenten egal mit welchem Hintergrund mehrkanalig denken. Das war mir wichtiger. Du kannst ja auch einen Migrationshintergrund haben und trotzdem nicht offen dafür sein [...]. Also zusammengefasst denke ich, ist es nicht wichtig, einen Migrationshintergrund zu haben oder nicht, es kommt auf die Einstellung an.“

Dass DozentInnen keinen Unterschied zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund machen, Verständnis für Probleme zeigen und sich insbesondere auch als AnsprechpartnerIn für Studierende mit Migrationshintergrund verstehen, wünschten sich mehrere Probandinnen. Die Lehrenden seien dazu aufgefordert, auf die Bedürfnisse der Studierenden mit Migrationshintergrund einzugehen. Zum Beispiel sollten die Lehrenden wissen, an wen sich die Betroffenen bei sprachlichen Problemen wenden könnten, oder sie müssten, wie bereits oben erwähnt, Studentinnen mit Kopftuch bei ihrer Suche nach einer Praktikumsschule unterstützen.

Zusammengefasst ist den Probandinnen wichtig, dass sich die BetreuerInnen Zeit für sie nehmen und kompetent sind. Einige forderten Unterstützungsangebote, die speziell auf die Bedürfnisse von Studierenden mit Migrationshintergrund zugeschnitten sind, womit sie beispielsweise Sprachförderung meinen. Nach Einschätzung der Befragten besteht bei den derzeitigen Betreuungsangeboten durchaus Verbesserungsbedarf, insbesondere was die Beratungsqualität angeht.

7.3 Angebote der Universität Duisburg-Essen und Verbesserungsvorschläge

Danach befragt, ob das Lehramtsstudium an der Universität Duisburg-Essen spezielle Anreize für Personen mit Migrationshintergrund biete, gaben nur 12 Probandinnen der Fragebogengruppe eine positive Antwort. Was als gut befunden wurde, ist Folgendes:

- der hohe Anteil Studierender mit Migrationshintergrund
- die Möglichkeit für Muslime, einen Gebetsraum aufzusuchen
- die Möglichkeit, Türkisch als Unterrichtsfach zu studieren
- das breite Angebot an Sprachkursen, insbesondere im Hinblick auf Migrantensprachen
- Seminare zum Thema Sprachvergleich, Migrantensprachen und Sprachförderung
- Seminare zum Thema Interkulturelle Pädagogik
- der Zusatzstudiengang Interkulturelle Pädagogik/Deutsch als Zweitsprache
- die Möglichkeit, das Zertifikat Deutsch als Zweitsprache zu erwerben
- der Förderunterricht für ausländische Schülerinnen und Schüler

Bei dem Förderunterricht, den es am Standort Essen seit 1974 und am Standort Duisburg seit 2001 gibt, handelt es sich um ein Projekt, in dem „Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft in der Entfaltung ihrer Bildungsreserven unterstützt werden“¹. Gleichzeitig „dient [er] der berufsvorbereitenden und praxisorientierten Qualifizierung der im Förderunterricht arbeitenden Studierenden“². Eine Interviewte, die in diesem Projekt mitarbeitet, gab als Grund nicht finanzielle Aspekte an, sondern das Bedürfnis, Praxiserfahrung zu sammeln. Im Förderunterricht würden die Studierenden darin unterstützt und angeleitet, mit der Schülergruppe zu arbeiten, die immerhin ein Drittel der Gesamtschülerschaft ausmache: Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund. Gerade vor dem Hintergrund, dass sich viele Probandinnen im Lehramtsstudium über Praxisferne beklagten, ist dieses als eine Bereicherung für die Lehrerbildung anzusehen. So ist es beispielsweise möglich, sich die Mitarbeit im Projekt für einige Bereiche im Studium anerkennen zu lassen.

Den Zusatzstudiengang IP/DaZ belegen bzw. die Zusatzqualifikation DaF erwerben

1 <http://www.uni-essen.de/foerderunterricht/projekt/projekt.html>

2 <http://www.uni-essen.de/foerderunterricht/projekt/projekt.html>

insgesamt 14 Probandinnen. Als Grund dafür gaben einige an, darauf vorbereitet sein zu wollen, in multi-ethnischen Klassen zu unterrichten; andere wiederum können sich vorstellen, später im Ausland zu unterrichten. Auch die Möglichkeit, die eigene Muttersprache zu vertiefen sowie Kenntnisse und Fähigkeiten im Bereich Sprachvergleich oder Sprachförderung zu erwerben, wurden als Motive angegeben. Eine Interviewte erläuterte, dass sie nicht allein dadurch, dass sie einen Migrationshintergrund besitze und eine Migrantensprache beherrsche, qualifiziert für das Unterrichten von Kindern mit Migrationshintergrund sei. Um eine „Expertin“ zu sein, sei es wichtig, sich wissenschaftliche Kenntnisse anzueignen sowie eine gewisse Professionalität.

Was die Probandinnen, die diese Zusatzqualifikationen erwerben, übereinstimmend betonten, ist, dass in den in diesem Rahmen besuchten Seminaren ihre individuelle Mehrkulturalität sowie Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit sowie die der SchülerInnen mit Migrationshintergrund nicht als Risiko oder Defizit, sondern als Potential angesehen würden. Im Lehramtsstudium hingegen würde häufig vermittelt, dass Mehrsprachigkeit – sofern es sich bei der weiteren Sprache um eine Migrantensprache handelt – eher ein Problemfall, ein Handicap sei. Insgesamt würde einem viel zu selten vermittelt, so eine Probandin, dass man als Lehramtsstudentin mit Migrationshintergrund zukünftig an den Schulen gebraucht würde, dass man über Erfahrungen verfüge, die für die spätere Lehrertätigkeit von Vorteil seien: "Also mir hat jetzt nie irgendein Professor etwas gesagt, oh, ja toll, dass Sie auch hier Lehramt studieren, oder Sie verstehen die Kinder besser, also mit solchen Sachen wurde ich eben nicht konfrontiert." Auch sei das Interesse der Kommilitonen, die keinen Migrationshintergrund besitzen, in Seminaren viel stärker, die im Rahmen des Zusatzstudiengangs stattfänden: „In Seminardiskussionen, in Gesprächen, also, da wurde ich öfters drangenommen und da konnte ich dazu Stellung nehmen, wie das ist, wenn man zweisprachig aufwächst, bin ich ja, oder einfach noch mal zu hinterfragen oder die Perspektive zu ändern, wenn du da als Lehrender vor einer Klasse stehst und wie das dann sein könnte.“

Festgehalten werden kann, dass das Lehramtsstudium an der Universität Duisburg-Essen insbesondere dort auf viele Studentinnen mit Migrationshintergrund einen Reiz ausübt, wo ihnen die Möglichkeit geboten wird, Wissen über den bzw. Fähigkeiten im Umgang mit einer mehrkulturellen und mehrsprachigen Schülerschaft zu erwerben, und wo sie die Chance haben, ihre eigenen Erfahrungen einzubringen. Indem in Seminaren nicht eine Problemperspektive kultiviert wird, sondern die gesellschaftliche wie auch die persönliche Bi- bzw. Mehrkulturalität der Studentinnen mit Migrationshintergrund als Potential wahrgenommen und das Bewusstsein verbreitet wird, dass Personen mit Migrationshintergrund eine Bereicherung an Schulen und auch bereits an der Universität darstellen, fühlen sich die Probandinnen angesprochen und anerkannt. Gleichzeitig äußerte eine Interviewte, dass sie nicht auf ihren Migrationshintergrund reduziert werden wolle; zwar könne sie

SchülerInnen mit Migrationserfahrung u.U. besser verstehen als LehrerInnen, die aus Familien ohne Migrationsgeschichte stammen, zwar setze sie sich gerne im Studium mit Interkultureller Pädagogik auseinander, dennoch würde sie auch gerne Seminare besuchen, in denen andere Themen behandelt würden.

8. Resümee und Ausblick

Die Überprüfung der fünf Hypothesen hat einerseits ergeben, dass manche Bedingungen einem erfolgreichen Studium für Studentinnen mit Migrationshintergrund entgegenstehen. Es ist aber auch deutlich geworden, dass nicht für die gesamte Gruppe Schwierigkeiten attestiert werden können. Es sind auch Studentinnen interviewt und befragt worden, die erfolgreich im Studium, integriert und sprachlich sehr kompetent sind. Angesichts der Existenz dieser Gruppe stellt sich die Frage, ob und wie die Universität auf vorhandene Potentiale dieser Gruppe reagiert: Werden die Potentiale, welche die Studentinnen mit Migrationshintergrund mitbringen, überhaupt wahrgenommen und wenn ja, wird auf sie eingegangen? Antwort auf diese Frage kann die durchgeführte Untersuchung nur begrenzt geben. Einige Probandinnen schilderten ihren Eindruck, dass ihr Migrationshintergrund, ihre Mehrkulturalität und Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit von Dozentenseite weniger als Potential wahrgenommen würde denn als Problem und dass sie häufig erst beweisen müssten, erfolgreich zu sein, um Skepsis abzubauen. Warum diese überhaupt vorhanden ist, kann nicht eindeutig geklärt werden. Einzig mit dem hohen Anteil an fehlerhaften Hausarbeiten ließe sich begründen, warum das Bild von Studentinnen mit Migrationshintergrund eher pessimistisch denn optimistisch gezeichnet wird. Und noch etwas kommt hinzu: Einige Probandinnen berichteten, dass einige KommilitonInnen es nicht gerne sähen oder vielmehr hörten, wenn sie sich in ihrer nicht-deutschen Erstsprache unterhielten. Insofern scheint partiell eine Atmosphäre im (Lehramts-)Studium vorzuherrschen, in der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität wenig begrüßt werden. Die Begeisterung, mit welcher die Probandinnen über den Zusatzstudiengang berichten, dürfte nachdenklich stimmen. In diesem scheint es den DozentInnen zu gelingen, zum einen auf das Unterrichten in multi-ethnischen Klassen vorzubereiten und zum anderen hervorzuheben, dass Studentinnen mit Migrationshintergrund über wertvolle Erfahrungen und Fähigkeiten für den späteren Lehrberuf verfügen. Vielleicht ist es möglich, etwas mehr von beidem in die Lehramtsstudiengänge einfließen zu lassen, zu signalisieren, dass Personen mit Migrationshintergrund eine Bereicherung darstellen. Das Vorgehen einer Dozentin, Gruppen bilden zu lassen, in denen rein deutschsprachige Studierende mit mehrsprachigen KommilitonInnen sich austauschen müssen, sollte nachgeahmt werden, um zu verdeutlichen, dass im gegenseitigen Austausch Bereicherung stattfindet.

Indem die Probandinnen selbst einige Verbesserungsvorschläge geäußert haben (beispielsweise Sprachkurse anbieten, die auf den Lehramtsstudiengang bzw. die spätere Lehrtätigkeit bezogen sind, die Beschäftigung von TutorInnen, welche für eine kleine Gruppe Studierender zuständig sind, insbesondere in der Anfangsphase des Studiums) und deutlich gemacht haben, dass bestehende Angebote an der Universität im Hinblick auf die Qualität und auf die Zeit, die sich für den Einzelnen genommen wird,

verbessert werden könnten, ist deutlich geworden, dass die Beratung und Betreuung im Lehramtsstudium noch zu optimieren ist. Auch der angesprochene Punkt, dass Studentinnen mit Migrationshintergrund nicht selten Hemmungen haben, in Sprechstunden zu gehen, sollte Anlass geben darüber nachzudenken, wie die Beziehung zwischen Studierenden und Lehrenden intensiver gestaltet werden kann, was auch vor dem Hintergrund wichtig ist, dass mit negativen Bildern von Studentinnen mit Migrationshintergrund aufgeräumt werden kann.

Sicherlich sind einige Fragen offen geblieben bzw. sind neue Fragen entstanden, beispielsweise welche Unterschiede es zwischen der Untersuchungsgruppe und männlichen Lehramtsstudierenden mit Migrationshintergrund gibt (wohnen auch sie häufig bei den Eltern, haben sie ein ähnlich niedriges Einkommen, ...) und ob die Einkommenssituation Studierender ohne Migrationshintergrund im Ruhrgebiet ähnlich ist, ob also die Höhe der Einnahmen regionaltypisch oder nicht. Diese Fragen müssten in weiteren Untersuchungen geklärt werden. Zum Beispiel könnten Dozentenbefragungen durchgeführt werden, um zu erfahren, inwiefern Lehrende darin geschult sind, mit Sprachproblemen von Studierenden umzugehen, welche Bilder sie tatsächlich im Kopf haben, wenn sie an Studierende mit Migrationshintergrund denken. Oder es könnten Studierende befragt werden, wie sie ihre KommilitonInnen mit Migrationshintergrund wahrnehmen und wie sie ihr Verhältnis zu ihnen definieren und gestalten.

An vielen Stellen ist deutlich geworden, dass die Untersuchungsgruppe, was ihre Leistungen im Studium, ihre sprachlichen Leistungen, ihre Einstellungen anbelangt, nicht homogen ist. Insofern sind auf die Frage, wie mehr junge Frauen für ein Lehramtsstudium begeistert werden könnten, verschiedene Antworten zu geben, Unterschiedliches ist zu tun. Es gibt diejenigen, die hier und da sprachlichen Input oder anderweitige Hilfe benötigen, beispielsweise beim wissenschaftlichen Arbeiten, beim Präsentieren von Vorträgen etc.; und es gibt diejenigen, die sehr erfolgreich sind und herausgefordert werden wollen.

Insgesamt dürfte klar geworden sein, dass ein Lehramtsstudium insbesondere dann für Personen mit Migrationshintergrund reizvoll ist, wenn es auf ihre Potentiale und Wünsche eingeht, wenn also beispielsweise die Möglichkeit besteht, die Erstsprache als Unterrichtsfach zu studieren (wie es bei Türkisch der Fall ist), wenn die Aufforderung besteht und Raum dafür gegeben wird, eigene Erfahrungen mitzuteilen, und nicht zuletzt, wenn ernst genommen wird, dass die gegenwärtige und zukünftige Schülerklientel Wissen und Fähigkeiten vom Lehrenden einfordert, die bereits im Studium erworben und vertieft werden müssen, beispielsweise in Bezug auf Sprachförderung, Heterogenität etc.

Literatur

- Baumert, Jürgen et al. (Deutsches PISA-Konsortium) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Baur, Rupprecht S./Ostermann, Torsten/Chlosta Christoph (2004): Der weite Weg von der Sprachförderung zur Mehrsprachigkeit. In: Migrationsforschung und Interkulturelle Pädagogik. Hrsg. v. Yasemin Karakaşoğlu und Julian Lüddecke. Münster u.a.: Waxmann.
- Boos-Nünning, Ursula/Karakaşoğlu, Yasemin (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten/Schroeder, Christoph: Die Durchschnittsschule und ihre Sprachen. Ergebnisse des Projekts „Sprachenerhebung Essener Grundschulen (SPREEG)“. In: elise, 3.2003, Heft 1. S. 43-139.
- Chlosta, Christoph/Ostermann, Torsten: Grunddaten zur Mehrsprachigkeit im deutschen Bildungssystem: in: Ahrenholz, Bernd; Oomen-Welke, Ingelore (i.D.) Deutsch als Zweitsprache. Hohengehren-Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Fürstenau, Sarah/Gogolin, Ingrid/Yagmur, Kutlay (Hrsg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster/New York: Waxmann.
- Gültekin, Nevâl (2003): Bildung, Autonomie, Tradition und Migration: Doppelperspektivität biographischer Prozesse junger Frauen aus der Türkei. Opladen: Leske + Budrich.
- Hummrich, Merle (2002): Bildungserfolg und Migration: Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Karakaşoğlu-Aydin, Yasemin (2001): Kinder aus Zuwanderungsfamilien im Bildungssystem. In: Böttcher, Wolfgang/Klemm, Klaus/Rauschenbach, Thomas (Hrsg.): Bildung und Soziales in Zahlen. Statistisches Handbuch zu Daten und Trends im Bildungsbereich, Weinheim/München, S. 273-302.
- Luchtenberg, Sigrid (1995): Interkulturelle Sprachliche Bildung: Zur Bedeutung von Zwei- und Mehrsprachigkeit für Schule und Unterricht. Münster, New York: Waxmann.

- Luchtenberg, Sigrid (1999): Interkulturelle kommunikative Kompetenz: Kommunikationsfelder in Schule und Gesellschaft. Opladen: Leske + Budrich.
- Ofner, Ulrike Selma (2003): Akademikerinnen türkischer Herkunft: Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien. Berlin: Weißensee Verlag.

Webseiten

- http://www.owl-vielfalt.de/home/index.html?id=844&selid=5583&type=VAL_MEMO
- <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Fremdsprachen/FAQMU/Deutsch.html>
- http://www.sozialerhebung.de/soz_18_haupt.html
- <http://www.uni-essen.de/foerderunterricht/projekt/projekt.html>

Anhang

	Schwierigkeiten am Anfang des Studiums	keine Schwierig- keiten am Anfang des Studiums	teils, teils	keine Angabe
Ganztags- schule besucht	14	1	18	3
keine Ganztags- schule besucht	14	1	19	1
Schule im Aus- land besucht	1		4	

Tabelle I: Besuch einer Ganztagschule/ Anfangsschwierigkeiten im Studium (n=76)

Semesterzahl	Anzahl	
1	2	18
2	11	
3	1	
4	4	
5	4	21
6	8	
7		
8	9	
9		4
10	3	
11		
12	1	
13		2
14		
15		
16	2	
k.A.	1	1
	46	

Tabelle II: Semesteranzahl der Studentinnen, die bei ihren Eltern wohnen (n=46)

Wohnform	Anzahl aller Studentinnen	Anzahl jener, die einer Tätigkeit nachgehen
Eltern	46	24
Wohnheim	4	2
Untermiete	1	0
Eigene Wohnung	10	5
Wohnung mit Partner	9	4
Wohnung mit Familienmitglied	6	4
Gesamt	76	39

Tabelle III: Wohnform aller Studentinnen (n=76) sowie jener, die einer Tätigkeit neben dem Studium nachgehen (n=39) (Anzahl)

Interview- Leitfaden

1. Wie kam es dazu, dass du auf Lehramt studierst?
2. Aus welchem Grund hast du dich für die Universität Duisburg-Essen entschieden?
3. Erzähl doch mal von deinem Studium – was gefällt dir gut, was weniger gut?
4. Gibt es Bereiche im Studium, die dir Probleme bereiten oder wo du eher unsicher bist (z.B. in der Sprechstunde)?
5. Wenn du Moslem/Moslime bist – fallen dir Bereiche in deinem Studium ein, die dir Schwierigkeiten bereiten, z.B. das Einhalten von Gebetsstunden, wenn gleichzeitig Pflichtveranstaltungen stattfinden?
6. Wie funktioniert es bei dir mit der Sprache im Studium?
7. Bei Schwierigkeiten: Sind dir an der Universität Unterstützungsangebote bekannt? Wenn ja, nutzt du diese? Welche Erfahrung hast du mit diesen gemacht? Würdest du dir weitere Angebote wünschen – welche?
8. Gezielt: Kennst du die Schreibwerkstatt?
9. Wie gehen deiner Erfahrung nach Dozenten mit auftretenden Sprachproblemen um?
10. Wenn du neben der deutschen Sprache eine oder mehrere weitere Sprachen sprichst, glaubst du, dass deine Zwei- oder Mehrsprachigkeit an der Universität als Potential anerkannt und/oder gefördert wird?
11. Bietet das Lehramtsstudium, so wie du es kennst, spezielle Anreize für Personen mit Migrationshintergrund?
12. Glaubst du, dass Studierende mit Migrationshintergrund die gleichen Chancen im Stu-

dium haben wie Studierende ohne Migrationshintergrund?

13. Die Interviews werden mit dem Ziel durchgeführt, herauszufinden, welche Schwierigkeiten für Lehramtsstudentinnen mit Migrationshintergrund an der Universität bestehen und welche Verbesserungen durchgeführt werden sollen – welche Veränderungen würdest du dir wünschen?
14. Erinnerst du dich noch an dein erstes Semester? Was ist dir damals besonders leicht gefallen, was war eher schwierig für dich? (Wo hättest du mehr Hilfe gebraucht?)
15. Wenn du Fragen zu deinem Studium hast, an wen wendest du dich dann?
16. Kennst du den jeweiligen Studienberater/die jeweilige Studienberaterin für dein Fach? Hast du ihn oder sie schon einmal aufgesucht?
17. Warst du schon einmal bei der Fachschaft eines Faches von dir?
18. Warst du schon einmal bei der AG Lehramt?
19. Und bei der Allgemeinen Studieberatung?
20. Wenn du am Anfang des Semesters deinen **Stundenplan** zusammenstellst – was ist dir dabei besonders wichtig (z.B. ob FreundInnen dieselben Seminare besuchen, Zeitpunkt der Seminare, ...)
21. Wie viele Semesterwochenstunden hast du durchschnittlich im Semester?
22. Gibt es Tage, an denen du nicht an der Universität bist? Gibt es Zeiten (Vormittag, Mittag, Nachmittag, Abend), an denen du grundsätzlich keine Veranstaltungen belegst?
23. Hast du in den vergangenen Semestern an Blockseminaren und Exkursionen teilgenommen?
24. Hast du bislang ein **Auslandssemester** gemacht oder planst du einen Auslandsaufenthalt während deines Studiums?
25. Wenn du schon ein **Schulpraktikum** absolviert hast – welche Erfahrungen hast du in der Schule gemacht, insbesondere im Hinblick auf deinen Migrationshintergrund?
26. Hast du in deinem Studium schon einmal **abwertende Äußerungen** in Bezug auf deinen Migrationshintergrund erfahren? Inwiefern, vom wem?
27. Kennst du Dozenten oder Dozentinnen, die einen Migrationshintergrund haben?
28. Hat es eine Bedeutung für dich, ob DozentInnen einen Migrationshintergrund haben?
29. Hattest du schon einmal **Probleme mit einem Dozenten/ einer Dozentin**?
30. Woran lag das deiner Meinung nach?

31. Beschreib doch mal dein **Verhältnis zu deinen KommilitonInnen!**
32. Kennst du mehr StudentInnen mit Migrationshintergrund, ohne Migrationshintergrund oder ist es in etwa ausgewogen?
33. Wenn eine Prüfung ansteht, lernst du dann eher für dich allein oder bildest du mit anderen StudentInnen eine **Lerngruppe**?
34. Wenn ja: Sind in diesen Lerngruppen auch Studierende ohne Migrationshintergrund?
35. Wann und wo trifft ihr euch?
36. **Wohnsituation:** Wo wohnst du während der Vorlesungszeit und wo während der vorlesungsfreien Zeit? (bei den Eltern, im Wohnheim, in einer WG, allein, ...)
37. **Studienfinanzierung:** Wie wird dein Studium finanziert? (BAföG, Finanzierung durch die Eltern, eigene Erwerbstätigkeit, ...)
38. **Arbeitsplatz:** Hast du bei dir zu Hause einen eigenen **Arbeitsplatz**? Ist ein **eigener Computer** für dich vorhanden? Gibt es einen **Drucker** und einen **Internetanschluss**?
39. Lernst du häufig an der Universität, zum Beispiel in der Universitätsbibliothek?
40. Bist du auch **außerhalb deiner Seminare häufig an der Universität** (Cafeteria, Mensa, ...)?
41. Nutzt du **Freizeitangebote, die die Universität anbietet** (Uni-Sport, Uni-Theatergruppe, ...)?
42. Verbringst du deine **Freizeit** viel mit Personen, die du vom Studium her kennst?
43. Sind die meisten deiner FreundInnen ebenfalls StudentInnen?
44. **Rückblick – eigene Schulzeit:** Wenn du dich an deine Schulzeit erinnerst, was hat dir besonders gut gefallen, was hat dich eher gestört?
45. Hast du in deiner Schulzeit eine Lehrerin/ einen Lehrer mit Migrationshintergrund gehabt? Wenn ja, welche Bedeutung hat das für dich gehabt?
46. Hast du dich in deiner Schulzeit im Hinblick auf deinen Migrationshintergrund in irgendeiner Weise gehandicapt gefühlt?
47. Ist es deiner Ansicht nach von Vorteil, dass Personen mit Migrationshintergrund ein Lehramtsstudium aufnehmen und später Lehrer werden?
48. Möchtest du noch etwas gefragt werden?

Begleitbogen

Bitte kreuzen Sie die zutreffenden Antworten an und füllen Sie ggfs. die Lücken aus!

Persönliche Angaben

Alter: _____ Jahre

Geschlecht: männlich
 weiblich

Sind Sie auf dem heutigen Gebiet der Bundesrepublik Deutschland geboren?

ja
nein

Wenn nein, in welchem Land sind Sie geboren? _____ (Land)

Falls Sie sechs Monate und länger im Ausland gelebt haben:

Wann sind Sie auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland
zugezogen (zurückgekehrt)? _____ (Zuzugsjahr)

Besitzen Sie die deutsche Staatsangehörigkeit?

ja, nur die deutsche

ja, die deutsche und mindestens
eine weitere
nein

Welche ausländische(n) Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie?

_____ (1. Staatsangehörigkeit)

_____ (2. Staatsangehörigkeit)

**Wenn Sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, besitzen Sie diese durch
Einbürgerung?**

ja
nein

Welche Staatsangehörigkeit besaßen Sie vor der Einbürgerung?

_____ (Staatsangehörigkeit)

Staatsangehörigkeit der Eltern

In welchem Land ist Ihre Mutter geboren? _____ (Land)

Besitzt oder besaß Ihre Mutter die deutsche Staatsangehörigkeit?

ja, nur die deutsche

ja, die deutsche und mindestens eine weitere

nein

Welche ausländische Staatsangehörigkeit(en) besitzt oder besaß Ihre Mutter?

_____ (1. Staatsangehörigkeit)

_____ (2. Staatsangehörigkeit)

Wenn Ihre Mutter die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder besaß, besitzt oder besaß sie diese durch Einbürgerung?

ja

nein

Welche Staatsangehörigkeit besaß Ihre Mutter vor der Einbürgerung?

_____ (Staatsangehörigkeit)

In welchem Land ist Ihr Vater geboren? _____ (Land)

Besitzt oder besaß Ihr Vater die deutsche Staatsangehörigkeit?

ja, nur die deutsche

ja, die deutsche und mindestens eine weitere

nein

Welche ausländische Staatsangehörigkeit(en) besitzt oder besaß Ihr Vater?

_____ (1. Staatsangehörigkeit)

_____ (2. Staatsangehörigkeit)

Wenn Ihr Vater die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt oder besaß, besitzt oder besaß er diese durch Einbürgerung?

ja

nein

Welche Staatsangehörigkeit besaß Ihr Vater vor der Einbürgerung?

_____ (Staatsangehörigkeit)

Fragen zur Familie

Welche Sprache(n), wird (werden) in Ihrer Familie gesprochen?

_____, _____, _____, _____ (Sprache)

Welche Sprache(n) sprechen Sie am häufigsten in der Familie?

_____ (Sprache)

Wie viele Geschwister haben Sie? _____ (Anzahl)

Welchen Rang nehmen Sie in der Geschwisterfolge ein? _____ (Rang)

Welchen Schulabschluss hat Ihre Mutter? _____ (Schulabschluss)

Hat Ihre Mutter ein Studium absolviert? ja, und zwar _____ (Studienabschluss)
nein

Welchen Beruf hat Ihre Mutter erlernt? _____ (Beruf)

Welchen Schulabschluss hat Ihr Vater? _____ (Schulabschluss)

Hat Ihr Vater ein Studium absolviert? ja, und zwar _____ (Studienabschluss)
nein

Welchen Beruf hat Ihr Vater erlernt? _____ (Beruf)

Fragen zur Schullaufbahn

Haben Sie in Deutschland einen Kindergarten besucht? ja nein

Haben Sie in Deutschland eine Vorschule besucht? ja nein

Haben Sie in Deutschland eine Vorbereitungsklasse besucht? ja nein

Wenn Sie in Deutschland zur Schule gegangen sind, in welchem Alter sind Sie in das deutsche Schulsystem gekommen? _____ (Jahre)

Haben Sie die **Grundschule** komplett in Deutschland besucht?

ja

nein, zum Teil in Deutschland, zum Teil in _____ (Land)

nein, komplett in _____ (Land)

Haben Sie die **Sekundarstufe I** komplett in Deutschland besucht?

ja

nein, zum Teil in Deutschland, zum Teil in _____ (Land)

nein, komplett in _____ (Land)

Haben Sie die **Hochschulreife** in Deutschland erworben?

ja

nein, in _____ (Land)

Welche **Schulform** haben Sie direkt nach der Grundschule besucht?

_____ (Schulform)

Haben Sie die Schulform dann noch einmal gewechselt?

ja, und zwar Wechsel zum/zur _____ (Schulform)

nein

Haben Sie eine Klasse wiederholt? ja, und zwar _____ (Klasse)

nein

Haben Sie muttersprachlichen Unterricht besucht? ja, in _____ (Sprache)

nein

Fragen zum (Lehramts-)Studium

Haben Sie vor dem Studium eine Ausbildung aufgenommen? ja
nein

Wenn ja, wurde diese abgeschlossen? ja
nein

In welchem Semester haben Sie ihr Studium begonnen? WS _____ / _____
SS _____

Ist das Lehramtsstudium Ihr Erststudium? ja
nein

Wenn nein, was wurde vorher studiert? _____ (Studienrichtung)

Welches Lehramt studieren Sie? _____ (Lehramt)

Welche Fächer studieren Sie? _____, _____, _____ (Fächer)

Lernen Sie an der Universität Ihre Muttersprache weiter?

ja, und zwar auf folgende Weise _____
nein

Lernen Sie an der Universität weitere Sprachen?

ja, und zwar folgende _____ (Sprache)
nein

Fragebogen

Bitte kreuzen Sie die zutreffenden Antworten an und füllen Sie ggfs. die Lücken aus!

Persönliche Angaben

1. **Alter:** _____ Jahre
2. **Geschlecht:** männlich
weiblich
3. **Familienstand:** _____
4. **Kinder:** ja, und zwar _____ (Anzahl)
nein
5. Sind Sie **in Deutschland geboren?** ja
nein

a) Wenn nein, in welchem Land sind Sie geboren? _____ (Land)

b) Wenn nein, wann sind Sie nach Deutschland gezogen? _____ (Jahr)

6. Besitzen Sie die **deutsche Staatsangehörigkeit?**

- ja, nur die deutsche
ja, die deutsche und mindestens eine weitere
nein

a) Wenn Sie nicht oder nicht nur die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, welche ausländische(n) Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie?

_____, _____ (Staatsangehörigkeit)

b) Wenn Sie die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, besaßen Sie vorher eine andere?

- nein
ja, und zwar _____ (Staatsangehörigkeit)

Angaben zu den Eltern

7. In welchem Land ist Ihre Mutter geboren? _____ (Land)

8. Besitzt Ihre Mutter die deutsche Staatsangehörigkeit?

- ja, nur die deutsche
ja, die deutsche und mindestens eine weitere
nein

a) Wenn Ihre Mutter nicht oder nicht nur die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, welche ausländische Staatsangehörigkeit(en) besitzt sie?

_____, _____ (Staatsangehörigkeit)

b) Wenn Ihre Mutter die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, besaß sie vorher (eine) andere?

- nein
ja, und zwar _____ (Staatsangehörigkeit)

9. In welchem Land ist Ihr **Vater** geboren? _____ (Land)

10. Besitzt Ihr Vater die deutsche Staatsangehörigkeit?

ja, nur die deutsche

ja, die deutsche und mindestens eine weitere

nein

a) Wenn Ihr Vater nicht oder nicht nur die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, welche ausländische Staatsangehörigkeit(en) besitzt er?

_____, _____ (Staatsangehörigkeit)

b) Wenn Ihr Vater die deutsche Staatsangehörigkeit besitzt, besaß er vorher (eine) andere?

ja, und zwar die _____ (Staatsangehörigkeit)

nein

Angaben zur Familie

11. Welche **Sprachen** werden in Ihrer Familie gesprochen?

_____, _____, _____, _____ (Sprache)

12. Welche Sprache sprechen Sie am häufigsten in Ihrer Familie? _____ (Sprache)

13. Wie viele **Geschwister** haben Sie? _____ (Anzahl)

14. Welchen **Rang** nehmen Sie in der Geschwisterfolge ein? _____ (Rang)

15. Nach welchem **Schuljahr** hat Ihre **Mutter die Schule verlassen**? _____ (Schuljahr)

a) Welcher Schulabschluss wurde erreicht? _____ (Schulabschluss)

16. Hat Ihre **Mutter** ein **Studium** absolviert?

ja, und zwar _____ (Studienabschluss)

nein

17. Welchen **Beruf** hat Ihre **Mutter** erlernt? _____ (Beruf)

18. Nach welchem **Schuljahr** hat Ihr **Vater die Schule verlassen**? _____ (Schuljahr)

a) Welcher Schulabschluss wurde erreicht? _____ (Schulabschluss)

19. Hat Ihr **Vater** ein **Studium** absolviert?

ja, und zwar _____ (Studienabschluss)

nein

20. Welchen **Beruf** hat Ihr **Vater** erlernt? _____ (Beruf)

Angaben zur eignen Schullaufbahn

	21. Haben Sie folgende Schulstufen komplet in Deutschland besucht?	22. Wo in Deutschland haben Sie diese besucht? (Bitte <u>Ort</u> oder <u>Postleitzahl</u> angeben)	23. Wo im Ausland haben Sie diese besucht? (Bitte <u>Land</u> angeben)
Kindergarten	ja nein	in _____	in _____
Vorschule	ja nein	in _____	in _____
Vorbereitungsklasse	ja nein	in _____	in _____
Grundschule	ja nein	in _____	in _____
Sekundarstufe I	ja nein	in _____	in _____
Sekundarstufe II	ja nein	in _____	in _____

24. Welche Schulform haben Sie nach der Grundschule besucht?

_____ (Schulform)

25. Haben Sie diese noch einmal **gewechselt**?

ja, und zwar habe ich in Klasse/Jahrgang ____ von der/dem _____ (Schulform)

zum/zur _____ (Schulform) gewechselt

nein

26. Wenn Sie die Hochschulreife in Deutschland erworben haben, **an welcher Schulform** war das?

an einer Gesamtschule

an einem Gymnasium

an _____

a) War die Schule, an der Sie die Hochschulreife erworben haben, als **Ganztagsschule** konzipiert?

ja nein

27. Wenn Sie die Hochschulreife in Deutschland erworben haben, **welche Leistungskurse** haben Sie belegt?

_____, _____ (Fach)

28. Haben Sie den **muttersprachlichen Ergänzungsunterricht** besucht?

ja, in _____ (Sprache) von Klasse ____ bis Klasse _____

nein

29. Wie schätzen Sie Ihre **sprachlichen Kompetenzen** ein?

	in der deutschen Sprache					in der nicht-deutschen Muttersprache _____ (Sprache)				
	sehr gut	gut	mittel	schlecht	sehr schlecht	sehr gut	gut	mittel	schlecht	sehr schlecht
im Sprechen										
im Hören										
im Lesen										
im Schreiben										

Angaben zum (Lehramts-)Studium

30. Welche **Fächer** studieren Sie? _____, _____, _____ (Fächer)

a) Haben Sie Ihre **Fächer** schon einmal **gewechselt** oder planen Sie einen **Fächerwechsel**?

ja, und zwar von _____ (Fach) zu _____ (Fach)

nein

b) Welche Fächer oder Fächerkombination würden Sie am liebsten studieren?

_____, _____

c) Warum belegen Sie diese Fächer nicht? Geben Sie kurz die Gründe an!

31. Belegen Sie einen **Zusatzstudiengang** (z.B. DaZ/IP) an der Universität?

ja, und zwar _____ (Titel des Zusatzstudiengangs)

nein

32. Lernen Sie an der Universität **weitere Sprachen**?

ja, und zwar folgende _____ (Sprache)

nein

a) Wenn Ihre **Muttersprache** nicht dabei ist, würden Sie gerne Seminare in ihr belegen?

ja

nein

33. Sie studieren das **Lehramt** (bitte ankreuzen) Sie studieren das (bitte ankreuzen)
- | | |
|---|--|
| Grundschule | Didaktische Grundlagenstudium Deutsch |
| Hauptschule/Realschule/
Gesamtschule | Didaktische Grundlagenstudium Mathe |
| Gymnasium/Gesamtschule | |
| Berufskolleg | |
| Primarstufe | |
| Sekundarstufe I | |
| Sekundarstufe II | |
| Sekundarstufe I/II | |
| Berufliche Bildung | |

34. Haben Sie vor dem Studium eine **Ausbildung** aufgenommen?
ja, als _____ (Berufsbezeichnung)
nein

- a) Wenn ja, wurde diese abgeschlossen? ja
nein

35. In welchem Semester haben Sie Ihr **Studium begonnen**? WS _____ / _____ SS _____

36. Ist das Lehramtsstudium Ihr **Erststudium**?
ja
nein

- a) Wenn nein, was haben Sie vorher studiert? _____ (Studienrichtung)

37. **Wo wohnen** Sie während der Vorlesungszeit? _____ (Postleitzahl bitte angeben)

Ich wohne bei meinen Eltern/Erziehungsberechtigten.

Ich wohne im Studentenwohnheim, und zwar in _____ (Name des Wohnheims)

Ich habe eine eigene Wohnung.

Ich wohne mit einem Familienmitglied zusammen.

Ich wohne mit meinem Partner/ meiner Partnerin zusammen.

- a) Wie weit ist Ihre Wohnung von der Universität entfernt?

ca. _____ km

ca. _____ min

38. **Wo wohnen** Sie in der vorlesungsfreien Zeit? _____ (Postleitzahl bitte angeben)

Ich wohne bei meinen Eltern/Erziehungsberechtigten.

Ich wohne im Studentenwohnheim, und zwar in _____ (Name des Wohnheims)

Ich habe eine eigene Wohnung.

Ich wohne mit einem Familienmitglied zusammen.

Ich wohne mit meinem Partner/ meiner Partnerin zusammen.

39. Haben Sie zu Hause einen **eigenen Lernplatz**?

- ja
- nein

40. Haben Sie zu Hause einen **eigenen Computer**?

- ja
- nein, ich teile mir einen Computer mit _____ (Anzahl) Personen
- nein, es ist kein Computer vorhanden

41. Haben Sie zu Hause einen **eigenen Drucker**?

- ja
- nein, ich teile mir einen Drucker mit _____ (Anzahl) Personen
- nein, es ist kein Drucker vorhanden

42. Haben Sie zu Hause **unbegrenzten Zugang zum Internet**?

- ja
- nein, ich teile mir den Internetzugang mit _____ (Anzahl) Personen
- nein, es ist kein Internetzugang vorhanden

43. Wenn Sie an Ihr Lehramtsstudium denken, was **gefällt Ihnen gut**?

44. Was gefällt Ihnen **weniger gut** am Lehramtsstudium?

45. **An wen** wenden Sie sich, wenn Sie **Fragen zu Ihrem Studium** haben?

46. Haben Sie schon einmal die **Fachschaft** einer Ihrer Fächer aufgesucht?

- mehrmals
- ein- bis zweimal
- noch nie

a) Wenn ja, wie bewerten Sie die Beratungsqualität?

sehr gut gut mittel schlecht sehr schlecht weiß nicht

b) Wenn ja, was würden Sie verbessern?

47. Haben Sie schon einmal den **Fachberater/ die Fachberaterin** einer Ihrer Fächer aufgesucht?

- mehrmals
- ein- bis zweimal
- noch nie

a) Wenn ja, wie bewerten Sie die Beratungsqualität?

sehr gut gut mittel schlecht sehr schlecht weiß nicht

b) Wenn ja, was würden Sie verbessern?

48. Waren Sie schon einmal bei der **Allgemeinen Studienberatung**?

- mehrmals
- ein- bis zweimal
- noch nie

a) Wenn ja, wie bewerten Sie die Beratungsqualität?

sehr gut gut mittel schlecht sehr schlecht weiß nicht

b) Wenn ja, was würden Sie verbessern?

49. Waren Sie schon einmal bei der **AG Lehramt**?

- mehrmals
- ein- bis zweimal
- noch nie

a) Wenn ja, wie bewerten Sie die Beratungsqualität?

sehr gut gut mittel schlecht sehr schlecht weiß nicht

b) Wenn ja, was würden Sie verbessern?

50. Welche **Beratungs-** oder **Unterstützungsangebote** würden Sie sich wünschen?

51. Waren Sie schon einmal in der **Sprechstunde einer Dozentin/ eines Dozenten**?

- mehrmals
- ein- bis zweimal
- noch nie

a) Finden Sie das Angebot an Sprechstunden ausreichend?

- ja
- nein
- weiß nicht

52. Welche **Erwartungen** haben Sie, wenn Sie in eine **Sprechstunde** gehen?

a) Wenn Sie schon in einer Sprechstunden gewesen sind, wurden diese Erwartungen erfüllt?

- ja
- nein
- keine Angabe

b) Wenn nein, was bemängeln Sie?

53. Hatten Sie schon einmal **Probleme mit einem Dozenten/ einer Dozentin**?

- ja, häufig
- ja, ein- oder zweimal
- nein, noch nie

a) Welcher Art waren die Probleme?

(Bitte einschätzen: menschlich, fachlich, ...)

b) Wenn ja, woran lag das Ihrer Meinung nach?

54. Treten bei Ihnen **in Seminaren/Vorlesungen Schwierigkeiten** auf?

- ja
- nein
- keine Angabe

a) Wenn ja, welche Schwierigkeiten treten auf?

- es werden Fachvorkenntnisse vorausgesetzt, über die ich nicht verfüge
 - es werden häufig Begriffe benutzt, die ich nicht kenne
 - das Tempo in Seminaren/Vorlesungen ist häufig so schnell, dass ich nicht mitkomme
 - Sonstiges, und zwar _____
-

55. Wenn Sie in einer Vorlesung/ einem Seminar etwas **nicht verstanden** haben, wie gehen Sie vor?

- ich suche den Dozenten/ die Dozentin auf und stelle meine Frage(n)
- ich nehme Kontakt zu KommilitonInnen auf und frage bei ihnen nach
- ich versuche selbst meine Frage zu beantworten
- ich beschäftige mich nicht weiter damit
- Sonstiges, und zwar _____

56. Ihre **mündliche Beteiligung** in Seminaren ist

- sehr hoch hoch mittel niedrig sehr niedrig keine Angabe

57. Wenn Sie ein **Referat** halten, was fällt Ihnen besonders leicht?

a) Was fällt Ihnen schwer bei einem Referat?

b) Wenn Sie schon einmal ein Referat gehalten haben an der Universität, wurden die Anforderungen/Erwartungen im Vorfeld besprochen?

- ja, sehr detailliert
- ja, allerdings nicht sehr konkret
- nein

c) Haben Sie in irgendeiner Weise eine Hilfestellung erhalten?

- ja, und zwar _____
- nein

58. Wenn Sie eine **Hausarbeit** schreiben, was fällt Ihnen eher leicht, was eher schwer?

Bitte setzen Sie entsprechende Werte ein:

1 = sehr leicht	2 = leicht	3 = mittel	4 = schwer	5 = sehr schwer	0 = weiß nicht
-----------------	------------	------------	------------	-----------------	----------------

- | | |
|--|--------------------------------|
| ___ Themenfindung | ___ Recherche |
| ___ Inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Thema | ___ Strukturierung |
| ___ Einhalten der Formalia | ___ Verwendung von Fachsprache |
| ___ Rechtschreibung | ___ Grammatik |
| ___ Sonstiges _____ | |

59. Wenn Sie eine Hausarbeit abgeben, lassen Sie sie vorher **Korrektur lesen**?

- ja, immer
- ja, manchmal
- nein
- ich habe noch keine Hausarbeit geschrieben

a) Wenn ja, von wem lassen Sie die Arbeit Korrektur lesen?

b) Wenn ja, inwiefern hat Ihnen das Korrekturlesen bislang weitergeholfen?

60. Wenn Sie schon **Hausarbeiten** geschrieben haben, mussten Sie diese **überarbeiten**?

- ja, mehrmals
- ja, einmal
- nein

a) Wenn ja, aus welchem Grund mussten Sie sie überarbeiten? (mehrere Antworten möglich)

auf Grund gehäufte Grammatikfehler

auf Grund fehlerhafter Rechtschreibung
auf Grund inhaltlicher Schwächen
auf Grund formaler Mängel
Sonstiges _____

b) Wenn ja, inwiefern hat Ihnen der Dozent/ die Dozentin bei der Überarbeitung geholfen? (Mehrere Antworten sind möglich)

er/sie hat auf die vorhandenen Mängel aufmerksam gemacht
er/sie hat auf Literatur/Homepages verwiesen
er/sie hat auf entsprechende Anlaufstellen an der Universität aufmerksam gemacht
er/sie hat selbst Vorschläge zur Verbesserung gemacht
er/sie hat keine Hilfestellung gegeben
Sonstiges _____

c) Wenn ja, haben Sie die Hausarbeit überarbeitet und einen Schein dafür erhalten?

Ich habe sie überarbeitet und einen Schein dafür erhalten.
Ich habe sie überarbeitet, aber auf Grund von erneuten Mängeln keinen Schein dafür erhalten.
Ich habe sie nicht (rechtzeitig) überarbeitet und keinen Schein erhalten.

61. Haben Sie schon einmal einen Kurs bei der **Schreibwerkstatt** besucht?

ja, und zwar _____ (Titel)
nein

a) Wenn ja, wie schätzen Sie die Qualität und Effektivität dieser Kurse ein?

sehr hoch hoch mittel niedrig sehr niedrig weiß nicht

62. Wenn Sie bereits **eine Klausur/ Klausuren** geschrieben haben, haben Sie diese bestanden?

ja
nein, ich habe eine Klausur nicht bestanden, und zwar in _____ (Fach)
nein, ich habe mehrere Klausuren nicht bestanden, und zwar in _____ (Fach) und
_____ (Fach)

a) Wenn Sie eine Klausur bestanden haben, woran lag das Ihrer Meinung nach?

b) Wenn Sie eine Klausur nicht bestanden haben, woran lag das Ihrer Meinung nach?

an meiner mangelnden Vorbereitung

an der mangelnden Vorbereitung durch die Dozentin/ den Dozenten
an mangelndem fachlichen Verständnis
an sprachlichen Schwierigkeiten
an vielen Klausuren in sehr kurzer Zeit
an _____ (bitte Grund aufführen)

63. Haben Sie bereits ein **Schulpraktikum** gemacht?

- ja
- nein

64. Wenn Sie bereits ein **Schulpraktikum** gemacht haben, haben Sie dieses **an Ihrer alten Schule** absolviert?

- ja
- nein

a) Wenn ja, warum haben Sie Ihre alte Schule gewählt?

65. Wenn Sie bereits ein **Schulpraktikum** gemacht haben, wie haben Sie sich bei dem Praktikum von Ihrem Dozenten/Ihrer Dozentin betreut gefühlt?

sehr gut gut mittel schlecht sehr schlecht weiß nicht

a) Was könnte Ihrer Ansicht nach bei der universitären Betreuung verbessert werden?

66. Wenn Sie bereits ein **Schulpraktikum** gemacht haben, schildern Sie bitte eine besonders **positive Erfahrung**, die Sie gemacht haben!

a) Was könnte Ihrer Ansicht nach an der schulischen **Betreuung** verbessert werden?

67. Wenn Sie bereits ein **Schulpraktikum** gemacht haben, sind bei Ihnen in irgendeiner Weise **Schwierigkeiten** aufgetreten?

- ja
- nein

a) Wenn ja, wann traten diese Schwierigkeiten auf?

- während des vorbereitenden Seminars
- bei der Suche nach einer Praktikumschule
- während des Praktikums
- im Anschluss an das Praktikum

b) Wenn ja, welche Schwierigkeiten gab es und aus welchem Grund?

c) Wenn ja, wer hat Ihnen weitergeholfen?

- die Dozentin/ der Dozent, die/der das Seminar geleitet hat
- Personen des Praktikumsbüros an der Universität
- Personen der Praktikumschule
- keiner
- eine andere Person, und zwar _____

d) Wenn ja, haben diese Schwierigkeiten dazu geführt, dass das Praktikum nicht absolviert werden konnte und später noch einmal wiederholt werden musste bzw. zukünftig wiederholt werden muss?

- ja
- nein

68. Nennen Sie fünf Gründe, warum Sie Ihr **Studium schnell absolvieren** können!

69. Nennen Sie fünf Gründe, warum Sie **nur langsam studieren** können!

70. Was ist Ihnen zu **Beginn des Studiums** besonders leicht gefallen?

71. Was ist Ihnen zu **Beginn des Studiums** besonders schwer gefallen?

72. Was ist Ihnen bei der **Seminarauswahl** wichtig?

Bitte setzen Sie folgende Werte ein:

1 = sehr wichtig	2 = wichtig	3 = mittel	4 = weniger wichtig	5 = unwichtig
------------------	-------------	------------	---------------------	---------------

- nach meinen Interessen
- nach der Studienordnung
- nach der Dozentin/ dem Dozenten, die/ der das Seminar anbietet
- nach der Leichtigkeit des Scheinerwerbs
- nach der Tageszeit
- nach dem Wochentag
- je nachdem, wie die Seminare zeitlich zueinander passen
- danach, ob Freunde/Freundinnen dasselbe Seminar wählen
- Sonstiges _____

73. Wie viele **Semesterwochenstunden** haben Sie **durchschnittlich** im Semester?

Ich habe ca. _____ (Anzahl) Semesterwochenstunden pro Semester.

74. Welche **Verbesserungen** sind Ihrer Ansicht nach im Lehramtsstudium notwendig?

Bitte kreuzen Sie an

trifft
überhaupt
nicht zu

trifft
in vollem
Maße zu

ich
weiß
nicht

75. Ich gehe gerne in Sprechstunden und nehme Kontakt zu Dozenten/ Dozentinnen auf.	
76. Ich gehe meist mit einer Freundin/ einem Freund zusammen in die Sprechstunde.	
77. Es ist mir wichtig, dass es DozentInnen mit Migrationshintergrund an der Universität gibt.	
78. Es ist wichtig, dass es LehrerInnen mit Migrationshintergrund an Schulen gibt.	
79. Es fällt mir leicht, Kontakte zu Studierenden mit Migrationshintergrund aufzubauen.	
80. Es fällt mir leicht, Kontakte zu Studierenden ohne Migrationshintergrund aufzubauen.	
81. Ich bin mit der Computer-, Drucker- und Internet-Ausstattung der Universität zufrieden.	
82. Meistens bereite ich mich in einer Lerngruppe auf Prüfungen vor.	
83. Ich verbringe neben den Seminarbesuchen viel Zeit an der Universität.	
84. Ich nutze Freizeitmöglichkeiten an der Universität (z.B. Uni-Sport, Theatergruppen, etc.)	
85. Ich verbringe meine Freizeit häufig mit Personen, die ich vom Studium her kenne.	
86. Es ist mir wichtig, zügig mit dem Studium fertig zu werden.	

87. Erleben Sie, dass Studierende mit Migrationshintergrund an der Universität die gleichen Chancen wie Studierende ohne Migrationshintergrund haben?

- ja
- teils ja, teils nein
- nein
- weiß nicht

a) Auf welche Erfahrungen stützen Sie sich? _____

Bitte bewerten Sie folgende Verbesserungsvorschläge!

Folgende Vorschläge halte ich für	nicht notwendig	dringend notwendig	weiß nicht
88. Zu Beginn des Studiums bzw. für die Dauer Grundstudiums sollte es TutorInnen geben, die für eine kleine Gruppe von Studierenden Ansprech-partnerInnen sind.			
89. Es sollte ein Kontakt zwischen Universität und den Eltern/ den Familien der Studierenden hergestellt werden, z.B. indem es einen Tag der offenen Tür für die Familienangehörigen gibt.			
90. Den Studierenden sollten mehr Computer-/Internet-Druckerplätze zur Verfügung gestellt werden.			
91. Es sollten mehr Blockseminare in und außerhalb der vorlesungsfreien Zeit angeboten werden.			
92. Der Kontakt zwischen den DozentInnen und Studierenden sollte intensiver gestaltet werden, indem die Dozenten täglich Sprechstunden anbieten, Türen zu den Büros offen stehen etc.			
93. Die Studierenden sollten beim Erstellen von Studienordnungen beteiligt sein.			
94. Die Studierenden sollten die Seminare der DozentInnen regelmäßig am Ende jedes Semesters bewerten können.			
95. Es sollte die Möglichkeit bestehen, dass Studierende ihre Hausarbeiten vor der Abgabe von qualifiziertem Personal auf formale Korrektheit prüfen lassen und sie ein Feedback/Verbesserungsvorschläge erhalten.			
96. Jeder Studierende sollte die Möglichkeit bekommen, seine Muttersprache an der Universität zu vertiefen.			
97. Jeder Lehramtsstudierende sollte verpflichtend eine Migrantensprache lernen.			
98. Vor Beginn des Studiums sollten Aufnahmetests durchgeführt werden, um Stärken und Schwächen zu erheben und Beratung/Hilfestellung zu ermöglichen.			
99. Die Studierenden sollten vom Staat finanziell stärker unterstützt werden.			

100. Welche Verbesserungen halten Sie außerdem für notwendig?

101. Unternimmt die Universität Ihrer Ansicht nach etwas, um den **kulturellen Austausch zwischen den Studierenden zu fördern**?

ja,, und zwar _____
nein
weiß nicht

a) Wenn nein, was fehlt Ihrer Ansicht nach an der Universität?

102. **Mit welchen Studierenden** sind Sie an der Universität außerhalb der Seminare meist **zusammen**?

überwiegend mit Studierenden ohne Migrationshintergrund
überwiegend mit Studierenden mit Migrationshintergrund
teils mit Studierenden mit und teils mit Studierenden ohne Migrationshintergrund

103. Welches **Selbstbild** haben Sie von sich als Studentin?

Angaben zur Studienfinanzierung

104. Wie **finanzieren** Sie sich Ihr Studium? (Mehrere Antworten möglich)

Ich erhalte BAföG und zwar monatlich etwa _____ Euro
Ich arbeite ca. _____ Stunden in der Woche und verdiene im Monat ca. _____ Euro
Ich werde finanziell zum Teil von meinen Eltern/ meiner Familie unterstützt.
Ich werde finanziell komplett von meinen Eltern/meiner Familie unterstützt.
Sonstiges _____

105. **Wie viel Geld** steht Ihnen **monatlich insgesamt zur Verfügung**?

Etwa _____ Euro

106. Wie viel Geld geben Sie **davon für das Studium** (Bücheranschaffungen, Kopien, ...) aus?

Etwa _____ Euro

107. Gehen Sie **an der Universität Duisburg-Essen einer bezahlten Tätigkeit nach** (z.B. als studentische Hilfskraft, als FörderlehrerIn, ...)?

ja, und zwar als _____
nein

Weiteres:

108. Erwerben Sie zurzeit oder haben Sie in der Vergangenheit für das Lehramt relevante **Qualifikationen** erworben (z.B. Streitschlichtertraining, Sportscheine, ...)?

ja, und zwar _____ (Qualifikation)
nein

109. Wenn Sie neben der deutschen Sprache eine oder mehrere weitere Sprachen sprechen, haben Sie erlebt, dass Ihre **Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit** an der Universität als **Potential** anerkannt und/oder gefördert wird?

sehr häufig
häufig
selten
nie
weiß nicht

110. Haben Sie erlebt, dass **in Seminaren auf Ihren Migrationsstatus** eingegangen wird?

sehr häufig
häufig
selten
nie
weiß nicht

111. Bietet das Lehramtsstudium Ihrer Ansicht nach **spezielle Anreize für Personen mit Migrationshintergrund**?

ja
nein
weiß nicht

a) Wenn ja, geben Sie kurz Beispiele an!

b) Wenn nein, schreiben Sie kurz, wie das Lehramtsstudium für Personen mit Migrationshintergrund attraktiver gemacht werden könnte!

112. Haben Sie an der Universität **aufgrund Ihres Migrationsstatus** schon einmal **aner kennende Äußerungen** gehört?

- ja, mehrmals
- ja, ein- bis zweimal
- nein

a) Wenn ja, von wem?

113. Haben Sie an der Universität **aufgrund Ihres Migrationsstatus** schon einmal **abwertende Äußerungen** gehört?

- ja, mehrmals
- ja, ein- bis zweimal
- nein

a) Wenn ja, von wem?

114. Haben Sie erlebt oder ist Ihnen davon berichtet worden, dass jemand **aufgrund seines Migra tionsstatus** an der Universität **aufgewertet** wurde?

- ja, mehrmals
- ja, ein- bis zweimal
- nein

a) Wenn ja, durch wen?

115. Haben Sie erlebt oder ist Ihnen davon berichtet worden, dass jemand **aufgrund seines Migra tionsstatus** an der Universität **abgewertet** wurde?

- ja, mehrmals
- ja, ein- bis zweimal
- nein

a) Wenn ja, durch wen?

116. Fühlen Sie sich an der Universität **aufgrund Ihres Migrationsstatus** in irgendeiner Form **bevorzugt**?

- ja, häufig
- ja, manchmal
- nein
- weiß nicht

a) Wenn ja, in welcher Form fühlen Sie sich bevorzugt?

117. Fühlen Sie sich an der Universität **aufgrund Ihres Migrationsstatus** in irgendeiner Form **benachteiligt**?

- ja, häufig
- ja, manchmal
- nein
- weiß nicht

a) Wenn ja, in welcher Form fühlen Sie sich benachteiligt?

118. Wenn Sie **ein Kopftuch tragen**, haben Sie das Gefühl, dass sich dies in irgendeiner Form eher positiv oder negativ für Sie auswirkt?

- eher positiv
- es macht keinen Unterschied
- eher negativ
- weiß nicht

a) Woran machen Sie das fest?

119. Wenn Sie Moslem/ Moslime sind, wie wichtig ist es für Sie, dass Ihnen von der Universität ein **Gebetsraum** zur Verfügung gestellt wird?

- ich halte es für sehr wichtig
- ich halte es für wichtig
- es ist mir egal
- ich halte es für unwichtig

120. Fühlen Sie sich an der Universität **integriert**?

- ja, voll und ganz
- ja, überwiegend
- zum Teil ja, zum Teil nein
- nein, weniger
- nein, überhaupt nicht
- weiß nicht

121. Erleben Sie, dass Studierende ohne Migrationshintergrund gegenüber Studierenden mit Migrationshintergrund **eher aufgeschlossen** sind?
- ja
 - nein
 - weiß nicht
122. Fühlen Sie sich **von Ihren KommilitonInnen akzeptiert**?
- ja, voll und ganz
 - ja, größtenteils
 - teils, teils
 - nein, eher nicht
 - nein, überhaupt nicht
 - weiß nicht
123. Wenn Sie die Fachschaft/die AG Lehramt/ die Schreibwerkstatt/ ... aufsuchen oder wenn Sie ein Tutorium/ eine Übung besuchen, würden Sie sich wünschen, dass die **Ansprechperson ebenfalls einen Migrationshintergrund hat**?
- ja
 - nein
 - egal
 - weiß nicht
124. Sind Sie der Meinung, dass an der Universität – außer in den Fremdsprachenstudiengängen – **nur die deutsche Sprache** gesprochen werden sollte?
- ➔ ja
 - nein
 - weiß nicht
125. Wissen Sie, ob es an der Universität **eine Migrationsbeauftragte/ einen Migrationsbeauftragten** gibt?
- ja
 - nein
 - weiß nicht
126. Haben Sie beobachtet, dass DozentInnen bei Studierenden mit Migrationshintergrund **höhere oder niedrigere Erwartungen** haben als bei Studierenden ohne Migrationshintergrund?
- höhere
 - kein Unterschied
 - niedrigere
 - weiß nicht

a) Woran machen Sie das fest?

127. Studiert der **Großteil Ihres Freundeskreises** auch an der Universität Duisburg-Essen?

- ja
- nein
- keine Angabe

128. Haben Sie eine **enge Vertrauensperson** in Ihrem Umfeld (beste Freundin/ bester Freund, Partnerin/ Partner), die Sie in Ihrem Studium unterstützt?

- ja, und zwar _____
- nein
- keine Angabe

129. Gibt es eine Ihnen nahe stehende **Person**, die Sie **in der deutschen Sprache unterstützt**?

- ja, und zwar _____
- nein
- keine Angabe

Zusätzlich:

Möchten Sie noch etwas mitteilen?

Vielen Dank für Ihre Mitarbeit!