

Zugehörigkeit(en) erkämpfen

Differenz- und Zugehörigkeitserfahrungen migrantischer Studierender im Kontext von Internationalisierung an Fachhochschulen

Maritza Le Breton und Susanne Burren

Die vorliegende Studie befasst sich mit institutionellen Rahmenbedingungen und Konsequenzen der Internationalisierungsdynamik an Fachhochschulen unter besonderer Berücksichtigung von Migration und Geschlecht. Die räumliche Mobilität von Menschen über nationalstaatliche Grenzen hinweg gewinnt für Hochschulen seit geraumer Zeit an Relevanz. Dies spiegelt sich zum einen in Programmen zur Etablierung eines europäischen bzw. internationalen Hochschulraums sowie in Aktivitäten der einzelnen Hochschulen zur Mobilitätsförderung von Mitarbeitenden und Studierenden wider. Zum anderen ergibt sich für Hochschulen ein wesentlicher Transformationsbedarf durch die Anforderung, Hochschulen als relevante Bildungsorte in der Migrationsgesellschaft wahrzunehmen und zu gestalten (Karakaşoğlu 2016; Darowska/Machold 2010: 15). Beide Veränderungsdimensionen lassen erkennen, dass gesellschaftliche Differenzverhältnisse, die mit Migration und Globalisierung in Zusammenhang stehen, systematisch mit Zulassungsbedingungen, Ordnungsprinzipien und Machtkonstellationen an Hochschulen verknüpft sind. Zugleich werden aber Fragen zur Wirkungsmacht dominanter Diskurse zu Nationalität, *Race*, Kultur, Sprache und Klasse aufgeworfen, die bisher im Hochschulkontext noch wenig zur Kenntnis genommen wurden.

Unter Bezugnahme auf diese Konstellation wird in diesem Beitrag der Frage nachgegangen, inwiefern sich im Zuge der Internationalisierung der Fachhochschulen für migrantische Studierende¹ neue Differenz- und Zugehörigkeitserfah-

1 Als Synonym für »Studierende mit Migrationshintergrund« wird die Bezeichnung »migrantische Studierende« verwendet. Das Adjektiv »migrantisch« bezieht sich auf eine Selbstpositionierung im Kontext von Emanzipationsbestrebungen. Dieses Attribut ist – im Gegensatz zur angeblichen homogenen Herkunft der Mehrheitsgesellschaft – offen für sämtliche Phänomene, die in relativ unbestimmter Form mit Migration in Bezug stehen und somit aufgrund tradierter Wissensbestände und binärer Ordnungsschemata gesellschaftlich als *anders* gelten (Polat/Wienand 2014).

rungen herausbilden resp. welche Handlungsmuster die Studierenden im Umgang mit den institutionellen Anforderungen entwickeln. Zu reflektieren ist dabei auch, welchen Normalitätskonstruktionen die Hochschule obliegt und wie sie – angesichts von Gerechtigkeitsdiskursen und Diversity Policies – mit Differenzverhältnissen umgeht.

Der Beitrag basiert auf Ergebnissen aus dem Forschungsprojekt »Internationalisierung an Fachhochschulen: Zur Bedeutung von Geschlecht und Migration für Bildungs(un)gleichheit«, das im Zeitraum von September 2016 bis April 2019 an Fachhochschulen der Deutsch- und Westschweiz durchgeführt wurde. Dabei wurden in vergleichender Perspektive die Fachbereiche Soziale Arbeit, Pädagogik, Technik und IT sowie Wirtschaft und Dienstleistungen untersucht.² Datenbasis der Studie bilden zum einen Expert*inneninterviews mit Internationalisierungsverantwortlichen und Studiengangleitenden (N=17) sowie Textdokumente zur Internationalisierung an den Hochschulen. Zum anderen wurden problemzentrierte Interviews (Witzel 2000) mit migrantischen Studierenden in den Bachelor-Studiengängen der vier untersuchten Fachbereiche (N=31) geführt, darunter 19 Frauen und zwölf Männer, deren Auswertung durch theoretisches Kodieren in Anlehnung an die Grounded Theory (Strauss/Corbin 1996) erfolgte.

Differenz resp. Ungleichheiten als Aspekt des Internationalisierungsdiskurses

Globale Verflechtungen und internationale Ausrichtungen stellen zunehmend einen wesentlichen Bezugsrahmen des hochschulischen Selbstverständnisses dar (Karakaşoğlu 2016). Damit werden einerseits vielschichtige grenzüberschreitende Prozesse und Formen von Kooperations- und Austauschbeziehungen zwischen Organisationen und institutionellen Akteur*innen resp. Hochschulen anvisiert. Allerdings überwiegen im aktuellen Fachdiskurs zur Internationalisierung eher ökonomische Perspektiven, die diese als proaktive Antwort der Hochschulen auf einen globalen Innovationswettbewerb fassen. Die Ansätze und Empfehlungen sind durch ökonomisch-instrumentelle Argumente und deren Ausrichtung auf Profitinteressen geprägt, wenn beispielsweise Möglichkeiten des Bildungsexports in andere Länder und das Potenzial ausländischer Studierender als neue Einnahmequelle für Hochschulen hervorgehoben werden (Jiang 2010: 350; Teichler 2007:

-
- 2 Das vom Schweizerischen Nationalfonds finanzierte Projekt wurde an der Hochschule für Soziale Arbeit der Fachhochschule Nordwestschweiz FHNW in Kooperation mit der Pädagogischen Hochschule FHNW und der Hochschule für Angewandte Psychologie FHNW durchgeführt. Neben dem in diesem Beitrag vorgestellten qualitativen Untersuchungsbereich beinhaltete es ebenso eine Studierendenbefragung (Vollerhebung) in den vier untersuchten Fachbereichen.

59). Andererseits verweisen eher kritisch ausgerichtete Forschungsansätze auf ausgeprägte nationalstaatliche Partikularismen, Ungleichheiten sowie auf höchst ambivalente Verhältnisse im Kontext des hochschulischen Internationalisierungsgeschehens. Diese bergen das Risiko, auch in der Wissenschaft vorhandene Ungleichheiten zu intensivieren, Machtverhältnisse und hegemoniale Diskurse zu begünstigen, die Dominanz prestigeträchtiger Sprachen und Weltanschauungen zu perpetuieren sowie Diskurs- oder Wissensformationen zu homogenisieren resp. zu »mainstreamen«. Zugleich wird die Marginalisierung von Personen und Einrichtungen betont, die über keine finanziellen oder technischen Mittel zur Internationalisierung verfügen. Denn diese beeinflusst nicht nur die Ausgestaltung wissenschaftlicher Diskurse, sondern auch die Karrieren von Individuen, ihre Entfaltungsmöglichkeiten und ihre Ausgrenzungen (Segebart/Wastl-Walter 2013). Hierzu werden im Kontext der kritischen Diskursstränge der Geschlechterforschung u.a. Konsequenzen der internationalen Bildungsmobilität für Klassenverhältnisse und Geschlechterungleichheiten diskutiert (Waters/Brooks 2011; Bauschke-Urban 2010). Dabei wird auf politisch-ökonomische Kräfteverhältnisse der kolonialen Moderne und deren post- oder neokoloniale Ausprägungen verwiesen, die u.a. auf hegemonialen gesellschaftlichen Geschlechterverhältnissen beruhen. Kritisiert wird die Ausklammerung von Machtverhältnissen in der Erzeugung und Verbreitung von Wissen, in Deutungshoheiten und der Herstellung von Wissensregimen (Segebart/Wastl-Walter 2013), bei denen migrationsgesellschaftliche Bedingungen und migrantische Studierende, deren internationale Herkunfts- und Bildungsbiografien bzw. transnationale Beziehungsnetzwerke (Pries 2008) im Kontext der Internationalisierungsdiskurse bisher weitgehend unbeachtet geblieben sind.

Postkolonialität und Critical Diversity Literacy als theoretische Anknüpfungspunkte

Im Kern setzt sich postkoloniale Kritik mit gegenwärtigen und historischen Machtverhältnissen auseinander. Sie fokussiert darauf, wie hegemoniale Ordnungen und Normen konstituiert und fortlaufend reproduziert werden (Gutiérrez-Rodríguez 1999: 40ff.). Es ist also bedeutsam, aus welcher Position Menschen agieren und sprechen. Ausgehend von Edward Saids Konstrukt *Orientalism* (Said 1978) als Erklärungsrahmen sind Hochschulen als Orte von institutionalisiertem und (un-)sichtbarem Wissen einzuordnen, die zur Sicherung von Macht in Bildungsprozessen beitragen (Castro Varela 2015: 308ff.). Demnach, so die Annahme, sind auch Hochschulakteur*innen durch institutionalisierte Denk- und Handlungsmuster sowie durch ihre soziale Positionierung in gesellschaftliche Macht- und Ungleichheitsverhältnisse an der (Re-)Produktion von Differenzen beteiligt (z.B. Kessl/Plösser 2010).

Differenz ist immer mit dem »Blick auf *das Andere*« verbunden, konstatiert Riegel (2016: 7, Hervorheb. i.O.). Sie betont den differenzgeprägten Blick auf das »Andere« angesichts einer machtbeseetzten, aber auch »unausgesprochenen ›Normalität‹ mit dem (pädagogischen) Ziel der Normalisierung und Integration, aber auch verbunden mit der Gefahr der Ausgrenzung und des Othing« (ebd.: 7f.). Dadurch werden dominante Positionen verfestigt und Differenzen bestärkt, was zugleich soziale Ungleichheiten befördern kann. Der Ansatz Critical Diversity Literacy (Steyn 2015) als »analytisch informierte kritische Lesefähigkeit« (Klingovsky/Pfrunder 2017) bietet einen konzeptuellen Rahmen mit dem Ziel, Grundsätze und Wahrheitssetzungen (Foucault 1992: 15) hinsichtlich Differenz- und Normalisierungsverhältnissen sowie diskursiven Praxen über die »Anderen« auf ihre Machteffekte im Kontext der Hochschulbildung hin aufzuspüren und differenz- und diskriminierungskritisches Wissen hervorzubringen (Mörsch 2016). Damit werden Fragen rund um Identitätskonstruktionen resp. Differenzierungspraktiken in Bezug auf nationale und geschlechtliche Zugehörigkeit oder soziale Herkunftsverhältnisse sowie die strukturellen und institutionellen Kontexte, in denen diese geformt werden, in den Vordergrund gerückt.

Internationalisierung an Fachhochschulen: ein empirischer Blick³

An Schweizer Fachhochschulen ist die internationale Ausrichtung seit dem ersten Fachhochschulgesetz von 1995 eine Verpflichtung. In der Folge wurden an den Hochschulen zunehmend spezialisierte Funktionen für Internationalisierung eingerichtet und entsprechende strategische Zielsetzungen formuliert. Die Untersuchung zur Internationalisierungsdynamik und deren Umsetzungsformen an schweizerischen Fachhochschulen verdeutlicht, dass sich Bestrebungen zur Internationalisierung am Leitkonzept einer grenzüberschreitenden Mobilität für Hochschulangehörige orientieren. Die insbesondere auf studentische Mobilität ausgerichtete Programmatik ermöglicht jedoch nicht nur vermehrte globale Studienerfahrungen, sondern kann auch zu neuen Ausgrenzungen führen. Dies wird im Folgenden anhand der Analyse der Expert*innengespräche mit Verantwortlichen der Hochschulen sowie der Textdokumente zur Internationalisierung nachgezeichnet. Zum einen gehen die Strategien der Hochschulen zur Internationalisierung mit eingeschränkten Teilhabemöglichkeiten aufgrund von Differenzlinien wie beispielsweise jener der Staatsangehörigkeit einher. Zum anderen werden Aktivitäten zur Förderung der Internationalisierung von Differenzierungspraktiken aufgrund von Nationalität bzw. Kultur begleitet. Dem

3 Der Fokus der Ausführungen in den folgenden Unterkapiteln liegt insbesondere auf den Fachbereichen Soziale Arbeit und Pädagogik.

postulierten Anspruch auf grenzüberschreitende Öffnung stehen somit Rhetoriken kultureller Differenz und Normalitätserwartungen gegenüber, die für Studierende Auswirkungen als ungleichheitsrelevante Dimensionen nach sich ziehen können.

Während Mobilitätsaufenthalte aufgrund der Internationalisierungsdynamik deutlich zunehmen, werden fortbestehende aufenthaltsrechtliche Restriktionen einer grenzenlosen Mobilität oftmals ausgeblendet. Auf solche Ambivalenzen spricht P. Winkler, ein Verantwortlicher für Internationalisierung im Fachbereich Soziale Arbeit, an. Bei Einladungen an die Hochschule könnten sie sich nicht immer sicher sein, dass »Menschen aus dem Ausland« auch ein Visum erhalten würden. Im umgekehrten Fall eruiert er ähnliche Problematiken, nämlich dann, wenn bei Studierenden »ohne Schweizer Pass«, die einen Auslandsaufenthalt zu absolvieren beabsichtigen, »formale Richtlinien stärker beachtet« werden müssen. Nationalstaatliche Zugehörigkeiten wirken folglich im Rahmen der Mobilitätsförderung auf verschiedenen Ebenen als relevante Differenzlinien, wobei sich gerade für migrantische Studierende eine erschwerte Teilhabe zeigen kann. Studentische Mobilität erweist sich aber auch deshalb als voraussetzungsreich, weil Semesteraufenthalte im Ausland eine Verschiebung des Wohn-, Studien- sowie eventuellen Familien- und/oder Arbeitsorts während mehrerer Monate bedingen. Mobilitätsaufenthalte erfordern also eine hohe zeitliche Verfügbarkeit, welche die heterogenen Lebenssituationen der Studierenden nicht angemessen berücksichtigt und damit Bestrebungen entgegenläuft, den Zugang zu hochschulischen Angeboten möglichst weitgehend von sozialen Zugehörigkeiten zu entkoppeln (Mecheril/Klingler 2010: 103). Diese Problematik verschärft sich dadurch, dass Mobilitätsaufenthalte für Studierende mit erheblichen Kosten einhergehen. Ein Experte konstatiert hierzu, dass Studierende für einen Austausch vermehrt erhebliche Kosten in Kauf nehmen, »einfach damit sie es im Lebenslauf haben«.

Mit der Mobilitätsprogrammatik werden an den Fachhochschulen nicht nur Ausschlüsse aufgrund sozioökonomischer Bedingungen wirksam, sondern es etabliert sich auch eine dem meritokratischen Grundprinzip zuwiderlaufende Möglichkeit, prestigeträchtige Studienaufenthalte im Ausland über den Rückgriff auf hohe persönlich getragene finanzielle Investitionen zu verwirklichen. Zur Abmilderung dieser Effekte werden zwar finanzielle Unterstützungsmaßnahmen sowie Kurzprogramme wie beispielsweise im Rahmen von Sommer Schools und Studienreisen als Alternative für Semesteraufenthalte im Ausland angeboten. Trotzdem bleibt angesichts der hochschulischen Diversity Policies die Frage relevant, welche Studierende unter welchen Bedingungen am Internationalisierungsgeschehen teilhaben können.

Wie die Analyse zeigt, orientieren sich die untersuchten Hochschulen einseitig an mobilitätsbezogenen Konzepten und Umsetzungsformen von Internationalisierung. Die befragten Expert*innen bekunden denn auch explizit Mühe, einen Zusammenhang zwischen den Themenbereichen Internationalisierung und Migra-

tion herzustellen. Dementsprechend sind die Aktivitäten der Hochschulen zur Internationalisierungsförderung nicht an migrationsgesellschaftlichen Anforderungen ausgerichtet, sondern bleiben einer eingeschränkten Sichtweise auf internationale Verhältnisse an Fachhochschulen verhaftet. Hingegen wird dabei häufig auf Alltagsverständnisse von Interkulturalität bzw. des »interkulturellen Lernens« rekurriert. Nach Messerschmidt (2008) dient der traditionelle Kulturbegriff dazu, »die soziale Homogenisierung nach innen durch die Abgrenzung nach außen zu sichern« (ebd.: 6). Die Aussagen der befragten Expert*innen deuten oftmals auf essenenzialisierende und homogenisierende Konzepte kultureller Zugehörigkeit hin, die zugleich einer binären Logik von »eigen« und »fremd« folgen. So werden soziale Kontakte im Rahmen von Mobilitätsaufenthalten in exotisierender Weise als Erfahrungen von Andersheit deklariert, wenn etwa im Fachbereich Pädagogik während des Studienaufenthalts »andere Lebens-, Denk- und Unterrichtsweisen« entdeckt werden sollen. Ähnlich manifestieren sich solche impliziten Deutungen kultureller Differenz dann, wenn die Verantwortliche für Internationalisierung einer Pädagogischen Hochschule geltend macht, dass innerhalb Europas stattfindende Semesteraufenthalte mit den Studierenden nicht vorbereitet werden, da hier der »Kulturschock« (E. Guerin) nicht grundlegend sei.

Wie Massumi (2017: 576) kritisch anmerkt, gehen Internationalisierungsaktivitäten mit Differenzmarkierungen einher, die »Eigenkultur und Fremdkultur« einander gegenüberstellen und damit in stereotypisierender Weise kulturelle Andersheit evozieren. Durch das zunehmende Internationalisierungsgeschehen an Hochschulen wird dabei zumindest potenziell eine kulturalisierende Perspektive auf unterschiedliche Herkunftsländer ausgelöst. Demgegenüber lassen sich in den Daten kaum Ansätze dafür erkennen, wie Internationalisierung als Reflexionsrahmen in Bezug auf ungleichheitsrelevante Strukturen und Orientierungsmuster genutzt werden könnte.

Differenz- und (Nicht-)Zugehörigkeitserfahrung(en) migrantischer Studierender

Die Aussagen der Studierenden der Sozialen Arbeit und Pädagogik decken ein breites Themenfeld ab, geprägt von unterschiedlichen Erfahrungen hinsichtlich Zulassungs- und Studienbedingungen. Die Ergebnisse der Untersuchung veranschaulichen – trotz heterogener Hintergründe der Studierenden – defizitäre Zuschreibungen angesichts monolingualer Sprachverständnisse und die Unterstellung kultureller Andersheit beispielsweise seitens Dozierender. So erweist sich die Gleichsetzung von sogenannten muttersprachlichen Kenntnissen mit »perfekten« Deutsch- bzw. Französischkenntnissen oftmals als symbolische Ordnung der Unterscheidung zwischen »Wir« und »den Anderen« und der Aberkennung

migrationsspezifischer Sprachvarietäten. Zugleich verdeutlichen Differenzkonstruktionen aufgrund der Hautfarbe und weiteren kulturell gedeuteten oder körperlichen Merkmalen, dass migrantischen Studierenden folglich teilweise mangelnde Sprachkenntnisse unterstellt werden, was sich in Othering-Prozessen entlang binärer Logiken niederschlägt.

Im Hinblick auf die Interdependenz unterschiedlicher Differenzen sowie institutioneller Rahmenbedingungen lässt sich festhalten, dass migrantische Studierende entgegen kategorialen Zuweisungen und ausgelasteten Studien- und Lebenskonstellationen bestrebt sind, individuelle und kollektive Ressourcen zur Steigerung ihrer Handlungsfähigkeit zielorientiert zu mobilisieren.

Praktiken der Differenzherstellung und des Othering an Hochschulen

Migrantische Studierende in den Fachbereichen Soziale Arbeit und Pädagogik an Fachhochschulen der Deutsch- und Westschweiz thematisieren am Beispiel der Sprachanforderung für die Studienzulassung Othering-Prozesse als unhinterfragte Normalität. Der erforderliche Sprachnachweis auf Niveau C2 (europäischer Referenzrahmen) für Studienanwärter*innen nicht deutscher Erstsprache, welche die Studienberechtigung nicht in deutscher Sprache erworben haben, setzt gemäß Zulassungsbedingungen einer Pädagogischen Hochschule in der Deutschschweiz »muttersprachliche« Kenntnisse voraus und wird zugleich mit »perfekten« Sprachkenntnissen gleichgesetzt. Es wird nicht mitbedacht, dass die Wissenschaftssprache Deutsch oder Französisch von allen Studierenden zu erlernen ist. Vielmehr werden solche Sprachkenntnisse bei Studierenden, die über einen Studienberechtigungsausweis in der Hochschulsprache verfügen, vorausgesetzt. Der naturalisierende Umgang mit der Wissenschaftssprache verhindert somit teilweise eine kritische Auseinandersetzung mit monolingualen Sprachverhältnissen und die Anerkennung von Mehrsprachigkeit als »legitime(n)« Sprache(n) an den untersuchten Hochschulen, wie dies migrationskritische Perspektiven monieren (Kalpaka 2009: 33). Des Weiteren macht die naturalisierende Umgangsweise mit der Wissenschaftssprache seitens der Hochschulen deutlich, dass Studierende ihrerseits individuelle Anpassungen an die Anforderungen der dominanten Erstsprache vornehmen (Knappik/Dirim 2013: 22f.). Studentinnen mit nicht-französischer Erstsprache an einer Pädagogischen Hochschule in der Westschweiz problematisieren die hohen Sprachanforderungen im Hinblick auf den anzubietenden Primarschulunterricht und bewerten diese als Defizite des eigenen Sprachvermögens. Ergebnisse einer Untersuchung an der Fachhochschule Kiel deuten zudem darauf hin, dass Deutsch als Zweitsprache – insbesondere in monolingual ausgerichteten Bildungsinstitutionen – als Problemfeld resp. »als mangelnde fachliche Kompetenz oder ›Dummheit‹ bewertet« (Discher/Plösser 2010: 9) wird. Die vorliegende

Studie verdeutlicht, dass migrationsspezifische Mehrsprachigkeit und defizitäre Wahrnehmung migrantischer Studierender miteinander verwoben sind. Manche Hochschullehrende verbinden sprachliche Andersheit mit angeblicher Fremdkultur, Hautfarbe und religiöser Symbolik, was Hall (1994: 207) als »symbolische Markierung« beschreibt, um eine Gruppe nach körperlichen Merkmalen von einer anderen Gruppe gesellschaftlich zu unterscheiden. Entsprechend wird beispielsweise einer Studentin mit deutscher Erstsprache an einer Pädagogischen Hochschule in der Westschweiz seitens einer Dozentin vorgehalten, der Lehrveranstaltung nicht folgen zu können, da sie »Ausländerin« (A. Panou, Z. 410) sei. Ihr wird aufgrund angeblicher Verständigungsschwierigkeiten in stereotypisierender Weise kulturelle Andersheit unterstellt. Auch an einer Hochschule für Soziale Arbeit in der Deutschschweiz wird eine Studentin of Color, die einen Turban trägt, seitens einiger Dozierender aufgrund vermeintlich sprachlicher Andersheit als Repräsentantin einer anderen Kultur markiert. Die Hautfarbe und der Turban als Hinweis für muslimische Symbolik und somit als zugeschriebenes Zeichen von Andersheit werden von einem Dozenten als Legitimation aufgefasst, der Studentin Z. Anesani mangelnde Deutschkenntnisse zu unterstellen. So schildert sie, dass ihr auf Hochdeutsch die Frage gestellt worden sei, ob sie die Ausführungen an der Lehrveranstaltung nachvollziehen könne: »Verstehen Sie mich? Und nachher, das ist so spannend, dass ein Dozent nicht davon ausgeht, dass jemand, die so aussieht wie ich, auch hier sozialisiert werden kann. Als hätte er bereits eine feste Vorstellung im Kopf von Menschen mit anderer Hautfarbe.«

Reifizierung von Andersheit

Mecheril/Melter (2010) beschreiben diskursiv zugeschriebene körperliche oder »kulturelle« Merkmale, also die Reifizierung von Andersheit, als herabwürdigende Unterscheidung zwischen »Wir« und den »Anderen« im Kontext der Sozialen Arbeit. Dichotomisierung aufgrund des Aussehens (z.B. Hautfarbe) setzt nach Castro Varela und Dhawan (2015: 22) dort an, wo rassifizierte Konstruktionen des »Anderen« als Gegenbild von Europäer*innen im kolonialen System dauerhaft legitimiert worden sind. Insbesondere postkoloniale feministische Theoretikerinnen haben Fragen der Repräsentation bzw. des Darstellens und Stellvertretens von den »Anderen« als gewaltvollen Akt des Westens bzw. westlicher Epistemologien kritisiert (Spivak 1988).

Zielgerichtetes Handeln wider kategoriale Zuweisungen und Mehrfachbelastung

Die Studentin S. Erdal bemerkt kritisch, dass ihr aufgrund des Studienwechsels innerhalb des sozialwissenschaftlichen Fachbereichs an die untersuchte Hochschule

einige bereits absolvierte Studienleistungen nicht anerkannt worden seien. Auch langjährige Arbeitserfahrungen im Sozialbereich seien ihr von der untersuchten Hochschule nicht als Praktika angerechnet worden, obwohl die Praxisorientierung im Vordergrund des Studiums stünde.

Die fehlende Anrechnung früherer Studienleistungen und/oder mehrjähriger Praxiserfahrungen zeigt sich insbesondere für migrantische Studentinnen, die im Berufs-, Familien- und Studienalltag von Mehrfachbelastung betroffen sind, als herausfordernd, denn dies verlängert die Studiendauer und verzögert den beruflichen Wiedereinstieg. Die befragten Studentinnen nehmen ein Teilzeitstudium als Option wahr, um finanzielle Schwierigkeiten und institutionelle Anforderungen anzugehen, wobei eine teilzeitliche Erwerbsarbeit zur Verbesserung ihrer Situation aufgrund eines ausgelasteten Studien- und Familienalltags nur begrenzt möglich ist. Ferner verdeutlichen die Daten ein hohes Organisationsvermögen resp. die Fähigkeit, Zeit, personelle und sachliche Ressourcen sinnvoll einzuteilen, Beharrlichkeit und Anpassungsfähigkeit, die als weitere Handlungsstrategien zur Bewältigung der spezifischen Herausforderungen im Studium gedeutet werden können.

Insbesondere Studierende mit unterschiedlichen Lebensentwürfen, z.B. solche, welche die studienbegleitende Praxisausbildung absolvieren, familiäre Verpflichtungen haben und/oder alleinerziehende Eltern sind, verweisen auf Mehrfachbelastungen sowie Spannungsverhältnisse, die sie im Studium auszubalancieren resp. zu überwinden haben. Dabei suchen sie zur Erweiterung von Handlungsräumen gezielt nach Beratungs- und Unterstützungsmöglichkeiten in familiären, studienbezogenen und beruflichen Netzwerken sowie im Freund*innenkreis. Zwar ermöglichen familiäre Beziehungen und der Zusammenschluss mit Weggefährt*innen im Studienkontext eine transformative Kraft und die Aufrechterhaltung von eigenen Bildungsentwürfen und somit von Zugehörigkeitsverhältnissen. Die Studentin M. Aredhi unterhält z.B. ausschließlich Kontakt mit Studierenden, die wie sie praxisbegleitend studieren und sich in einer ähnlichen Situation befinden. Die Pflege und Kultivierung ihres persönlichen Netzwerks an der Hochschule erachtet sie als nützlich für ihren beruflichen Werdegang. Die soziale und kulturelle Teilhabe am Studium ist als äußerst voraussetzungsvoller Prozess zu verstehen. Dieser bedingt nicht nur die formale Einbindung der Studierenden, sondern u.a. auch die Etablierung sozialer Beziehungen, das Vertrautwerden mit der sozialen Praxis des Studiums und die Aneignung der jeweiligen Fachkonventionen (Schwendowius 2015: 487). Die Zugehörigkeitserfahrungen der befragten Studierenden, insbesondere der ersten Generation und von People of Color, bleiben jedoch durch Praktiken der Differenzierung und Normalisierung resp. des Otherring aufgrund dualistischer Konstruktionslogiken wie etwa »Einheimische – Migrant*innen«, »Mehrheit – Minderheit« bzw. als »Migrationsandere« mitkonstituiert. Da die Sprache im Kontext von Migration häufig als Unterscheidungs- resp. Distinktionsmerkmal fungiert, lassen die Erzählungen hierzu hierarchische Zuge-

hörigkeiten entlang von Sprachkenntnissen erkennen. So verdeutlichen Aussagen von migrantischen Studierenden explizite oder subtile Formen von Ausgrenzungen im Rahmen von kollektiven Lernkonstellationen und Lehrveranstaltungen mittels Adressierung als »Sprachgewandte« oder umgekehrt als solche mit angeblichen Sprachdefiziten. Auch aufgrund der unzureichenden Anerkennung ihrer mehrsprachigen Kompetenzen bleibt ihre Partizipation an der Hochschule fragil (Di-scher/Plösser 2010: 8).

Schlussbetrachtungen

Auch wenn die Internationalisierung der Hochschulbildung einen wichtigen Ansatz darstellen kann, um wissenschaftliche Praktiken und Diskurse auf lokaler, regionaler, nationaler und internationaler Ebene hervorzubringen und anzuwenden, sich globale Erfahrungen anzueignen und von neuen Sichtweisen zu lernen, ist eine Analyse der damit einhergehenden Aneignungs- und Ausgrenzungsprozesse, Machtverhältnisse und Interessen, Chancen und Risiken erforderlich. Denn solche Prozesse dienen nicht per se angemessenen Entwicklungen und Ermächtigungen. Zwar bildet Internationalität – neben Innovation, Interdisziplinarität, Diversitätssensibilität etc. – ein nahezu bedenkenloses Qualitäts- und Exzellenzkriterium von (Fach-)Hochschulen, die aktuellen Bedingungen hochschulischer Internationalisierungsprozesse erweisen sich jedoch als hoch ambivalent (Segebart/Wastl-Walter 2013). So veranschaulichen die Ergebnisse der hier vorgestellten Studie paradoxe Verhältnisse der Internationalisierungsprogrammatik insbesondere im Hinblick auf die Ausblendung migrationsgesellschaftlicher Bedingungen, die einseitige Ausrichtung auf Mobilitätsförderung und die Reproduktion von binären Ordnungsprinzipien und Ungleichheitsverhältnissen. Folglich ist die Komplexität internationaler Verhältnisse an Hochschulen unterbelichtet. Zugleich verweisen Annahmen kultureller Differenz auf unhinterfragte Alltagsverständnisse im hochschulischen Raum, die Fremdheitszuordnungen perpetuieren. Diese werden von den befragten Expert*innen auf unterschiedliche Weise aufgegriffen.

Auch wenn Hochschulen – entsprechend jahrhundertealtem Bildungsideal – öffentlich als Orte der Aufklärung und der interkulturellen Weltoffenheit schlechthin gelten, knüpfen die Erfahrungen migrantischer Studierender – trotz aller Unterschiede – eher an Grenzziehungen aufgrund essenzialistischer Zuordnungen »kultureller« Andersheit und weiterer Achsen sozialer Ungleichheit an, wodurch ihnen Zugehörigkeitserfahrungen – auch durch formale Anforderungen – abgesprochen werden. Hierbei äußern sich institutionelle Hürden, etwa im Bereich der tendenziell monolingualen Verhältnisse im Fachhochschulkontext und den damit verbundenen Ansprüchen. Aus dieser Perspektive verdeutlichen die Daten, wie formale und informelle Anforderungen der untersuchten Hochschulen von

hegemonialem Wissen und entsprechenden Überzeugungen durchdrungen sind (Moore-Gilbert 1997: 159). Dies obwohl im Zuge der Transformationsprozesse der (Fach-)Hochschulbildung der Diskurs über Diversität seit einigen Jahren Einzug gehalten hat.

Kritischer Blick auf Diversity Policies im (fach-)hochschulischen Kontext

Im (fach-)hochschulischen Kontext sind seit geraumer Zeit u.a. verschiedene Aktionspläne vorgelegt, welche die bereits bestehenden Ansätze zur Gleichstellung der Geschlechter durch Diversity Policies ergänzen und der soziokulturellen Vielfalt von Mitarbeitenden und Studierenden Rechnung tragen sollen. Mit diesen neuen Gleichstellungsansätzen gelangen neben Geschlecht weitere Ungleichheits- und Differenzkategorien in den Fokus, wie etwa Nationalität resp. Herkunfts- und Migrationshintergrund (z.B. Horwath et al. 2016: 8f.). Mit diesen Diversity Policies und Leitsätzen bekennen sich (Fach-)Hochschulen – zumindest aus der Perspektive der betriebswirtschaftlich inspirierten Organisationsentwicklung – zur Anerkennung von Vielfalt und Heterogenität als angeblich gesellschaftliche Ressource wie auch als Qualitätsmerkmal von Bildungseinrichtungen sowie zur Umsetzung der rechtlichen Antidiskriminierungsgebote. In dieser Hinsicht würden sich für Hochschulen verschiedene Ansätze bieten, tradierte Wissens- und Machtordnungen zu durchdenken und differenz- bzw. zuschreibungsreflexive Perspektiven im Kontext der Hochschulbildung ins Blickfeld zu rücken. Denn wenn die Grundsätze resp. Plädoyers für Vielfalt und wechselseitige Beachtung verschiedener (transnationaler) Lebensentwürfe und Positionen ernst genommen werden, dann kann die Internationalisierung der Hochschulbildung aus einer Critical-Diversity- und postkolonialen Perspektive u.a. eine konsequente und unnachsichtige Infragestellung resp. Verwerfung jeglicher Dominanzverhältnisse und Einseitigkeiten bedingen. »Internationalität muss tatsächlich multidirektionale Transfers bedeuten. Ein gleichberechtigter globaler Dialog, der die unterschiedlichen Perspektiven und Erfahrungen einbindet und darauf aufbaut, wird wesentlich profundere Erkenntnisse und Entwicklungen ermöglichen als eine Hegemonie westlicher (...) Diskurse. Diese können so wie andere eine wichtige Rolle spielen, Impulse und Denkanstöße geben, aber ohne einen Anspruch auf Vorrang oder gar Alleinvertretung zu stellen.« (Segebart/Wastl-Walter 2013: o.S.) Dies erfordert, »unter den eigenen Füßen zu graben« (Danielzik 2013: 26), um einen konsequenten Prozess des Verlernens eigener eurozentrischer Narrative anzugehen.

Literatur

- Bauschke-Urban, Carola (2010): »Hochschulen zwischen Transnationalisierung und Provinzialität. Intersektionelle Perspektiven«, in: Carola Bauschke-Urban et al. (Hg.), *Subversion und Intervention. Wissenschaft und Geschlechter(un)ordnung*, Opladen/Farmington Hills: Barbara Budrich, S. 243-261.
- Castro Varela, María Do Mar (2015): »Koloniale Wissensproduktionen. Edward Saids ›interpretative Wachsamkeit‹ als Ausgangspunkt einer kritischen Migrationsforschung«, in: Julia Reuter/Paul Mecheril (Hg.), *Schlüsselwerke der Migrationsforschung*, Wiesbaden: Springer VS, S. 307-321.
- Castro Varela, María Do Mar/Dhawan, Nikita (2015): *Postkoloniale Theorie. Eine kritische Einführung*, 2., komplett überarbeitete Auflage, Bielefeld: transcript.
- Danielzik, Chandra-Milena (2013): »Überlegenheitsdenken fällt nicht vom Himmel. Postkoloniale Perspektiven auf Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung«, in: *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik ZEP*, 36 (1), S. 26-33, URN: urn:nbn:de:o111-pedocs-106159 [28.1.2021].
- Darowska, Lucyna/Machold, Claudia (2010): »Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration – eine Annäherung«, in: Lucyna Darowska/Thomas Lüttenberg/Claudia Machold (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, Bielefeld: transcript, S. 13-38.
- Discher, Kerstin/Plösser, Melanie (2010): *Erfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund an der Fachhochschule Kiel. Ergebnisbericht*, www.fh-kiel.de/fileadmin/data/technologietransfer/institut_frauenforschung/pdfs/Ergebnisbericht_fertig1_doc.pdf [28.1.2021].
- Foucault, Michel (1992): *Was ist Kritik?* Berlin: Merve.
- Gutiérrez-Rodríguez, Encarnación (1999): *Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivitäten im Zeitalter von Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung*, Opladen: Leske + Budrich.
- Hall, Stuart (1994): »Die Frage der kulturellen Identität«, in: Ulrich Mehlum/Dorothee Bohle/Joachim Gutsche/Matthias Oberg/Dominik Schrage (Hg.), *Stuart Hall: Rassismus und kulturelle Identität, ausgewählte Schriften 2*, Hamburg: Argument Verlag, S. 180-222.
- Horwath, Ilona/Kriesi, Irene/Liebig, Brigitte/Riegraf, Birgit (2016): »Einleitung«, in: Irene Kriesi/Brigitte Liebig/Ilona Horwath/Birgit Riegraf (Hg.), *Gender und Migration an Universitäten, Fachhochschulen und in der höheren Berufsbildung*, Münster: Westfälisches Dampfboot, S. 7-17.

- Jiang, Xiaoping (2010): »Towards the internationalisation of higher education from a critical perspective«, in: *Journal of Further and Higher Education*, 32 (4), S. 347-358.
- Kalpaka, Annita (2009): »Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit, Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren«, in: Wiebke Scharathow/Rudolf Leiprecht (Hg.), *Rassismuskritik, Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit*, Schwalbach am Taunus: Wochenschau, S. 25-40.
- Karakaşoğlu, Yasemin (2016): »Hochschule«, in: Paul Mecheril (Hg.), *Handbuch Migrationspädagogik*, Weinheim/Basel: Beltz, S. 386-402.
- Kessl, Fabian/Plösser, Melanie (Hg.) (2010): *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*, Wiesbaden: Springer VS.
- Klingovsky, Ulla/Pfruender, Georges (2017): »Critical Diversity Literacy through Arts & Further Education. Konturen und Grundzüge neuer Formen der Begegnung mit dem Fremden und dem Eigenen«, in: *Hessische Blätter für Volksbildung*, Heft 4, S. 367-375.
- Knappik, Magdalena/Dirim, İnci (2013): »Native-Speakerism« in der Lehrerbildung«, in: *Journal für Lehrerbildung*, 13 (3), S. 20-23.
- Massumi, Mona (2017): »Internationale Mobilität ohne reflexive Mobilität? Eine rassismuskritische Auseinandersetzung mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten in der Lehrer*innenbildung«, in: Karim Fereidooni/Meral El (Hg.), *Rassismuskritik und Widerstandsformen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 573-587.
- Mecheril, Paul/Klinger, Birte (2010): »Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen«, in: Lucyna Darowska/Thomas Lüttenberg/Claudia Machold (Hg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*, Bielefeld: transcript, S. 83-116.
- Mecheril, Paul/Melter, Claus (2010): »Differenz und Soziale Arbeit. Historische Schlaglichter und systematische Zusammenhänge«, in: Fabian Kessl/Melanie Plösser (Hg.), *Differenzierung, Normalisierung, Andersheit. Soziale Arbeit als Arbeit mit den Anderen*, Wiesbaden: Springer VS, S. 117-131.
- Messerschmidt, Astrid (2008): »Pädagogische Beanspruchungen von Kultur in der Migrationsgesellschaft. Bildungsprozesse zwischen Kulturalisierung und Kulturkritik«, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 54 (1), S. 5-17.
- Mörsch, Carmen (2018): »Critical Diversity Literacy an der Schnittstelle Bildung/Kunst: Einblicke in die immerwährende Werkstatt eines diskriminierungskritischen Curriculums«, <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/critical-diversity-literacy-schnittstelle-bildung-kunst-einblicke-immerwaehrende-werkstatt> [28.1.2021].
- Moore-Gilbert, Bart (1997): *Postcolonial Theory. Contexts, Practices, Politics*, London/New York: Verso.

- Polat, Serpil/Wienand, Carmen (2014): »Ceci n'est pas une Migrantin – Repräsentation, Migration und (Auto-)Biografie«, in: Miriam Aced/Tamer Düzyol/Arif Rüzgar/Christian Schaft (Hg.), Migration, Asyl und (Post-)Migrantische Lebenswelten in Deutschland: Bestandsaufnahme und Perspektiven migrationspolitischer Praktiken, Berlin u.a.: Lit, S. 157-176.
- Pries, Ludger (2008): Die Transnationalisierung der sozialen Welt. Sozialräume jenseits von Nationalstaaten, Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Riegel, Christine (2016): Bildung – Intersektionalität – Othering. Pädagogisches Handeln in widersprüchlichen Verhältnissen, Bielefeld: transcript.
- Said, Edward (1978): Orientalism, New York: Pantheon.
- Schwendowius, Dorothee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik, Bielefeld: transcript.
- Segebart, Dörte/Wastl-Walter, Doris (2013): »Multidirektionale Transfers. Internationalität in der Geschlechterforschung – Eine Einführung«, in: QJB – Querelles. Jahrbuch für Frauen- und Geschlechterforschung, www.querelles.de/index.php/qjb/article/view/27/20 [28.1.2021].
- Spivak, Gayatri Chakravorty (1988): »Can the Subaltern Speak?«, in: Cary Nelson/Lawrence Grossberg (Hg.), Marxism and the Interpretation of Culture, University of Illinois Press: Urbana 1988, S. 271-313.
- Steyn, Melissa (2015): »Critical Diversity Literacy. Essentials for the twenty-first century«, in: Steven Vertovec (Hg.), Routledge International Handbook of Diversity Studies, New York: Routledge, S. 379-388.
- Strauss, Anselm/Corbin, Juliet (1996): Grounded Theory: Grundlagen Qualitativer Sozialforschung, Weinheim: Beltz.
- Teichler, Ulrich (2007): Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien, Frankfurt a.M./New York: Campus.
- Waters, Johanna/Brooks, Rachel (2011): »International/transnational spaces of education«, in: Globalisation, Societies and Education, 9 (2), S. 155-160.
- Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview [25 Absätze]. Forum Qualitative Sozialforschung/Forum: Qualitative Social Research, 1 (1), Art. 22, www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1132/2519 [28.1.2021].