

*Jana Berg, Michael Grüttner und Stefanie Schröder*

## **Zwischen Befähigung und Stigmatisierung? Die Situation von Geflüchteten beim Hochschulzugang und im Studium. Ein internationaler Forschungsüberblick**

### **Zusammenfassung**

Der Beitrag gibt einen systematischen Überblick über den internationalen Forschungsstand zum Thema Hochschulzugang und Studiensituation von Geflüchteten. Es zeigt sich, dass die Literatur nahezu ausschließlich qualitative Studien bietet. Wir stellen die wichtigsten Faktoren zusammen, die in der Literatur als Einflüsse auf Hochschulzugang und Studiensituation diskutiert werden. Ein Vergleich des Forschungsstandes mit demjenigen zur Studiensituation von internationalen Studierenden zeigt, inwiefern Besonderheiten der Studiensituation von Geflüchteten angenommen werden können. Unser Beitrag schließt mit einer Diskussion der wissenschaftlichen und (hochschul-)politischen Implikationen mit Bezug auf die Situation in Deutschland.

**Schlagnvorte:** Studieninteressierte Geflüchtete, Hochschulen, Studium, Forschungsüberblick

### **Between empowerment and stigmatisation? The situation of refugees on their way to and within higher education. An international research literature review**

#### **Abstract**

This article gives a systematic review of international research on access to and the situation within higher education for refugees. The majority of the work that has been done on the subject is based on qualitative data. International research lists a number of factors influencing higher education access and studies for refugees. After introducing those factors, we compare them to research on the situation of international students in Germany. The review concludes with a discussion of implications for further research and German higher education policy.

**Keywords:** prospective refugee-students, higher education, literature review

## 1. Einleitung

In der Migrationsforschung wird seit langem das Phänomen stark ausgeprägter Bildungsaspirationen von Migrant\*innen diskutiert (Behrensen/Westphal 2009: 50–56; Kao/Tienda 1995). McWilliams und Bonet (2016) machen diese Beobachtung auch im Kontext von Flucht und Zwangsmigration. Vor diesem Hintergrund verwundert es nicht, dass viele Hochschulen einen erheblichen Druck verspürten, mit einer steigenden Anzahl an Beratungsanfragen umzugehen, als in den Jahren 2014 bis 2016 deutlich mehr Personen nach Deutschland kamen, um hier Schutz zu finden, als noch im Durchschnitt der vorangegangenen Jahre. Quantitative Befragungen zeigten dann auch, dass viele der neu zugewanderten Personen über eine Hochschulzugangsberechtigung ihres Herkunftslandes verfügen oder bereits studiert haben (Brücker et al. 2016).

Gerade für hochqualifizierte Geflüchtete ergibt sich im Aufnahmeland das Problem einer formellen Entwertung der schulischen und beruflichen Bildungsabschlüsse. Ob man in diesem Zusammenhang wie in den Wirtschaftswissenschaften von fehlender Transferierbarkeit von Humankapital oder wie in der Soziologie von Entwertung kulturellen Kapitals spricht (Nohl et al. 2014), immer sind es insbesondere Hochqualifizierte, die auf dem Arbeitsmarkt der Aufnahmeländer nur schwer von ihrer bisherigen Bildungsbiografie profitieren können (Fortin et al. 2016; Hartog/Zorlu 2009; Kosyakova/Sirries 2017). Entscheidend hierfür sind zum einen formelle und informelle Prozesse der (Nicht-)Anerkennung ausländischer Abschlüsse (Sommer 2015), aber auch die Frage, inwiefern die Teilhabe an Hochschulbildung im Aufnahmeland ermöglicht wird. Somit kommt Institutionen, die Studienzugang und Studienvorbereitung organisieren, wie auch den Hochschulen selbst, das Potenzial eines Transmissionsriemens zu, mit dessen Hilfe an gebrochene (Bildungs-)Biographien wieder angeknüpft werden kann. Zudem kann die Teilhabe an hochschulischer Bildung sowie die gezielte Vorbereitung auf ein Studium als eine psycho-soziale Intervention gesehen werden (Crea 2016): Geflüchtete können sich aus dem oft von Warten und weiteren Symptomen der organisierten Desintegration geprägten Alltag lösen (Täubig 2009), ihre Kräfte auf ein Ziel konzentrieren und haben die Möglichkeit, unterstützende soziale Kontakte zu Studierenden und Hochschulmitarbeiter\*innen aufzubauen. Hochschulen können zu Produktionsstätten sozialer Integration werden.

Dies alles vorausgesetzt, kann angenommen werden, dass sich in den nächsten Jahren viele Geflüchtete auf den Weg an eine deutsche Hochschule machen werden. Allerdings liegen die Hürden für einen Hochschulzugang hoch. Geflüchtete werden im Zugangsverfahren deutscher Hochschulen wie Nicht-EU-Auslän-

der\*innen behandelt, wodurch für beide Gruppen die gleichen Kriterien gelten und der Aufenthaltsstatus unberücksichtigt bleibt. Dies bedeutet zunächst, dass eine in Deutschland anerkannte Hochschulzugangsberechtigung vorliegen muss. Zeugnisse, die im Herkunftsland zum Hochschulzugang berechtigen, werden meist extern auf ihre Äquivalenz geprüft; die tatsächliche Entscheidung über die Möglichkeit der Studienaufnahme liegt bei den Hochschulen. Des Weiteren wird als Zugangskriterium in der Regel das Sprachniveau Deutsch C1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GER) vorausgesetzt. Entsprechende Sprachkurse und Einstufungstests werden an fast allen Hochschulen für internationale Studierende (kostenpflichtig) angeboten. Für den Fall, dass das Zeugnis nicht zum direkten Hochschulzugang berechtigt, muss eine ›Feststellungsprüfung‹ absolviert werden. In Deutschland bieten sowohl öffentliche, als auch private Studienkollegs einjährige Kurse zur Vorbereitung dieser Feststellungsprüfung an. Die Studienkollegs ihrerseits führen Aufnahmetests durch, die in der Regel ein Mindestniveau in den Bereichen Deutsch und Mathematik prüfen sollen. Neben den genannten Zugangshürden können bedeutende Opportunitätskosten auftreten. So führt bei Ablehnung des Asylantrages die Aufnahme einer Berufsausbildung unter bestimmten Voraussetzungen zu einer Duldung, also dem Aussetzen der Abschiebung (Ausbildungsduldung im Sinne des § 60a Abs. 2 Satz 4ff. AufenthG). Ein Studium trägt in der Regel nicht dazu bei, dass eine Duldung gewährt wird und vermindert also das Risiko einer Abschiebung nicht.

Hochschulen und Studienkollegs haben – zunächst oft angetrieben durch das freiwillige Engagement einzelner Mitarbeiter\*innen und von Studierenden – auf die Nachfrage reagiert und in den vergangenen zwei Jahren zahlreiche Angebote zur sprachlichen und fachlichen Vorbereitung wie zur akademischen und sozialen Integration von Geflüchteten geschaffen bzw. bestehende Angebote für internationale Studierende entsprechend ausgebaut (Blumenthal et al. 2017; Frank/Sickendiek 2016; Schammann/Younso 2016, 2017). Es wurden beispielsweise gezielte Beratungs- oder Koordinationsstellen geschaffen, das Angebot an Sprachkursen hat sich deutlich erhöht und viele Hochschulen beschäftigen unterstützende Tutor\*innen. Studienkollegs haben Schwerpunktkurse zur Vorbereitung auf die Feststellungsprüfung ausgebaut oder Vorbereitungskurse für den Aufnahmetest eingerichtet. Häufig werden diese Angebote über das Integra-Programm (›Integration von Flüchtlingen ins Fachstudium‹) des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) finanziell gefördert. Diese Angebote sind stark nachgefragt (DAAD/DZHW 2017).

Anders als in den 1990er Jahren erfährt die Teilhabe von Geflüchteten an Hochschulbildung heute breite Aufmerksamkeit in Politik und Wissenschaft. Damals fand keine vergleichbare Mobilisierung für dieses Thema statt. Daher fehlt bis heute Wissen darüber, auf welche Weise Teilhabe von Geflüchteten an Hochschulbildung erfolgreich organisiert werden kann und wie Geflüchtete das deutsche Hochschulsystem wahrnehmen und *vice versa*. Zwar liegen einige Studien zur Situation von internationalen Studierenden an deutschen Hochschulen vor (Apolinarski/Poskowsky 2013; Heublein 2015; Kiefer 2014; für einen Überblick s. Morris-Lange 2017), doch ist auch dieser Forschungsstand lückenhaft und seine Übertragbarkeit muss erst noch geklärt werden. Neben notwendiger Feldforschung kann ein Überblick der internationalen Forschungsliteratur zur Teilhabe von Geflüchteten an Hochschulbildung verstreutes Wissen bündeln, zu dessen Transfer beitragen und zentrale Forschungslücken identifizieren.

## 2. Methodik des Forschungsüberblickes

Bisher liegt unseren Recherchen zufolge international nur ein systematischer Forschungsüberblick zum Themenfeld der Situation von Geflüchteten im Studium vor (Mangan/Winter 2017).<sup>1</sup> Im deutschsprachigen Raum kann auf das ›state-of-research‹ Papier von Lambert et al. (2018) verwiesen werden, das auf die Forschungslücke einer stärkeren Systematisierung der Ergebnisse bisher vorliegender Einzelstudien verweist. Der vorliegende Forschungsüberblick beschreibt daher zunächst differenziert den internationalen englischsprachigen sowie den deutschsprachigen Forschungsstand und diskutiert die hierbei erzielten Ergebnisse mit

---

1 Zum Forschungsüberblick von Mangan und Winter (2017) weist die vorliegende Arbeit einige Unterschiede auf. Methodisch schließen Mangan und Winter referierte Sammelbandbeiträge aus, obwohl deren Qualität keineswegs hinter referierten Zeitschriftenartikeln zurückstehen muss. Vermutlich aufgrund des schwer abzugrenzenden Begriffs ›student‹ betrachten zwei der dort ausgewählten Quellen nicht das Hochschulstudium, sondern Sprachschulen auf Malta (Spiteri 2015) oder berufliche Fachschulen in Australien (Onsando/Billett 2009). Während Mangan und Winter dort bereits von Beginn an nicht nur eine Fragestellung, sondern auch theoretische Konzepte festlegen, an denen sich die Analyse orientiert, wollen wir zunächst für Theoretisierung in alle Richtungen offen bleiben. Inhaltlich stellen Mangan und Winter dann auch keine vergleichbaren Fragen zum Zugang oder zur Studiensituation, wie wir dies hier tun wollen. Mangan und Winter nutzen eine Meta-Ethnographie als Auswertungsmethode. Da aber bereits die zugrunde liegenden Studien selbst oft keine ethnographischen Studien im engeren Sinne sind und nur selektive Ausschnitte der dokumentierten sozialen Praxis nachvollziehbar machen, glauben wir, dass das Kodieren der Forschungsliteratur eine eigene Ethnographie nicht ersetzen kann.

Bezug auf die spezifische Situation in Deutschland.<sup>2</sup> Welche Aspekte sind vergleich- und übertragbar? Welche praktischen Implikationen lassen sich entnehmen?

Zwei Fragestellungen, zu deren Behandlung der Forschungsstand zusammengefasst und kritisch analysiert werden soll, orientieren den vorliegenden Forschungsüberblick (Steward 2004): Wir interessieren uns für 1) die Voraussetzungen und Hindernisse beim Zugang zum Studium für Geflüchtete und 2) Herausforderungen der Studiensituation von Geflüchteten, die für den Studienerfolg mitentscheidend sein dürften. Diese Fragestellungen zu verfolgen, bedarf einer Festlegung, wie die Kategorie der Geflüchteten verstanden werden soll. In diesem Forschungsüberblick verstehen wir Geflüchtete als Personen, die sich außerhalb ihres Herkunftslandes bzw. eines Landes, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzen, befinden und einen Asyl- oder Flüchtlingsstatus beantragt haben (unabhängig vom Stand des Verfahrens) oder auf Grundlage eines humanitären Kontingentes bzw. Resettlement-Programms aufgenommen wurden. Mit Bezug auf die Bildungsbiographie und das Studieninteresse wollten wir uns auf Studien beschränken, die Geflüchtete mit einer außerhalb des Aufnahmelandes bereits abgeschlossenen Schullaufbahn betrachten.

Wir beschränken unsere Suche auf Veröffentlichungen in englischer und deutscher Sprache. Während der Forschungsstand im deutschsprachigen Raum noch leicht zu überblicken ist, bedarf es für die englischsprachige Literatur einer genaueren Bestimmung der Quellengattungen und Suchpfade. Zunächst haben wir Datenbanken bestimmt, die eine möglichst große Teilmenge der infrage kommenden Quellen beinhalten sollten. Da es sich im weitesten Sinne um bildungs- bzw. erziehungswissenschaftliche Fragestellungen handelt, fiel die Wahl zum einen auf die Abstractdatenbank ERIC. Zum anderen sollten aber auch Veröffentlichungen angrenzender Sozialwissenschaften nicht übersehen werden, sodass auch die Abstractdatenbank SCOPUS genutzt wurde. SCOPUS besitzt eine größere Reichweite über die Zeitschriften des SSCI-Rankings hinaus (gerade im Bereich kleinerer sozialwissenschaftlicher Forschungsgebiete ist eine Zugehörigkeit selbst der wichtigsten Journale zu diesem Ranking nicht immer gewährleis-

---

2 Für einen systematischen Forschungsüberblick ist die regelgeleitete Auswahl von Quellen charakteristisch. Sie soll sicherstellen, dass keine relevanten Forschungsarbeiten übersehen werden. Diese müssen bestimmte Auswahlkriterien erfüllen und der Auswahlprozess muss nachvollziehbar dargestellt werden (Moher et al. 2009; Webster/Watson 2002).

tet).<sup>3</sup> Die Suchergebnisse in diesen Datenbanken wurden auf Zeitschriftenartikel und Sammelbandbeiträge mit peer-review beschränkt; eine Eingrenzung, die im englisch-sprachigen Literaturfeld notwendig ist, um ein Mindestmaß an Qualität erwarten zu können.

Für die Suche in den genannten Datenbanken (Titel, Abstracts und Stichworte) wurden die folgenden Begriffskombinationen verwendet und ein Zeitraum ab 1990 bis zum aktuellen Stand (März 2018) berücksichtigt:

- 1) ›refugee‹ und ›university‹ oder ›college‹ oder ›higher education‹ oder ›tertiary education‹ oder ›post-secondary education‹ oder ›college preparation‹ oder ›preparatory courses‹ oder ›preparatory classes‹
- 2) ›asylum seeker‹ und ›university‹ oder ›college‹ oder ›higher education‹ oder ›tertiary education‹ oder ›post-secondary education‹ oder ›college preparation‹ oder ›preparatory courses‹ oder ›preparatory classes‹

Insgesamt wurden 877 Quellen gefunden. Nur solche Quellen, die sich anhand von Titel und Abstract tatsächlich mit dem Studienzugang oder der Studiensituation von Geflüchteten beschäftigten, wurden in die Auswahl für eine genauere inhaltliche Analyse aufgenommen. Kriterien für den Ausschluss waren fehlende eigene Empirie, eine bloße Beschreibung von policies oder die Beschäftigung mit Studierenden mit einem Migrationshintergrund in der zweiten Generation. Auch ergaben sich zahlreiche Fehltreffer bei der Suchabfrage, weil teilweise der Hinweis auf einen Universitätsverlag Bestandteil des Abstracts war.

Um auch die deutschsprachige Fachliteratur berücksichtigen zu können, wurden analog dazu Abfragen in den Datenbanken PEDOCS und SOWIPORT durchgeführt. Hierbei wurden nach gleichem Muster mit entsprechenden deutschen Suchbegriffen noch einmal 362 Quellen gefunden – darunter allerdings nur sehr wenige mit ausreichendem Bezug zum Thema. Wir haben darunter solche Quellen ausgewählt, die sich eng an den Fragestellungen unseres Forschungsüberblicks orientieren bzw. sich direkt darauf beziehen lassen. Allerdings sind wir bei den Auswahlkriterien für die deutschsprachige Literatur nicht mit der gleichen Rigorosität vorgegangen wie mit Bezug auf die englischsprachige Forschung, da sich die Annahme bestätigte, dass die Forschungslage hierzulande noch einmal deutlich spärlicher sein würde.

---

3 Der ›Social Science Citation Index‹ ist eine Zitationsdatenbank, die mehr als 3.300 wissenschaftliche Fachzeitschriften aus 55 sozialwissenschaftlichen Disziplinen beinhaltet und auf deren Grundlage jährlich ein ›impact factor‹ errechnet und publiziert wird ([http://wokinfo.com/products\\_tools/multidisciplinary/webofscience/ssci/](http://wokinfo.com/products_tools/multidisciplinary/webofscience/ssci/), 25.5.2018).

Insgesamt wurden 34 Quellen zunächst als zutreffend identifiziert und die Volltexte organisiert. Die Auswertung zeigte, dass noch einmal zehn Quellen wegen unzureichender inhaltlicher Passung oder wider Erwarten fehlender eigener Empirie nicht in den Forschungsüberblick aufgenommen werden konnten. Am Ende ergab sich die in Tabelle 1 dargestellte Auswahl von 24 Quellen, die im Folgenden kurz beschrieben werden soll.

Geographisch fällt auf, dass bis auf wenige Ausnahmen der gesamte Forschungsstand in den USA, im Vereinigten Königreich oder in Australien erarbeitet wurde. In Kontinentaleuropa und anderen Teilen der Welt bleibt das Studium für Geflüchtete bisher ein weißer Fleck auf der englisch- und deutschsprachigen Forschungslandkarte (Ausnahmen: Iwers-Stelljes et al. 2016; Schammann/Younso 2016; 2017). Keines der Erscheinungsjahre liegt vor 1999. Die umfangreicheren Fluchtbewegungen der 1990er Jahre wurden wissenschaftlich mit Blick auf die Teilhabe an Hochschulbildung kaum untersucht.

Der Frage nach dem Zugang zum Studium lassen sich zehn Quellen zuordnen. Darunter fallen unterschiedliche Ansätze, die jeweils auch verschiedene Perspektiven einnehmen. Hierzu zählt die Frage nach der Aspiration auf ein Studium (Shakya et al. 2010; Stevenson/Willott 2007), Hindernisse und Gelingensfaktoren beim Studienzugang (Bajwa et al. 2017; Gateley 2015; Hannah 1999; Kanno/Varghese 2010; Morrice 2009; Schammann/Younso 2016; 2017) und Bewältigungsressourcen im Vorbereitungsprozess (Brooker/Lawrence 2012).

Weitere 14 Quellen beschäftigen sich vornehmlich mit der Situation im Studium. Diese Studien betrachten die Unterstützungsangebote und das Unterstützungshandeln an Universitäten (Baker et al. 2017; Shapiro 2015), einzelne zentrale Herausforderungen wie akademisches Lesen und Schreiben (Hirano 2014; 2015) und nehmen zum Teil eine allgemeinere Perspektive auf die Erfahrungen von Geflüchteten im Studium ein (Earnest et al. 2010; Harris/Marlowe 2011; Harris et al. 2013; 2015; Joyce et al. 2010; Morrice 2013; Naidoo 2015; R Student et al. 2017). Zuweilen handelt es sich auch um *best practice*-Fallstudien (Iwers-Stelljes et al. 2016; Plasterer 2010).

Tabelle 1: Ausgewählte und ausgewertete Quellen

Zitation	Region/ Land	Fragestellung/Gegenstand	Methode
Bajwa et al. 2017	Kanada	Welche Ziele, Erwartungen, Bedürfnisse haben und welche Barrieren erleben Überlebende von Folter und Krieg, die in Kanada studieren wollen?	Qualitative Interviews und Fokusgruppen mit insgesamt 41 studieninteressierten Geflüchteten; zehn qualitative Interviews mit Service-Mitarbeiter*innen
Baker et al. 2017	Australien	Welche Unterstützungsangebote werden von geflüchteten Studierenden genutzt?	Qualitative Interviews mit Studierenden; Fallstudie an einer Universität
Brooker/Lawrence 2012	Australien	Welche Bedeutung hat Bikulturalität für die Bewältigung der Studienvorbereitung?	Quantitative Online-Befragung; 35 Geflüchtete in studienvorbereitenden Kursen; Fallstudie an einem College
Earnest et al. 2010	Australien	Welche Bedürfnisse haben geflüchtete Studierende an australischen Universitäten? Inwiefern korrespondieren Angebote an Universitäten mit diesen Bedürfnissen?	Qualitative Interviews mit Studierenden und Gruppendiskussionen; 25 Studienteilnehmer*innen an vier Universitäten
Gateley 2015	UK	Welche strukturellen Hindernisse treten beim Zugang zu Hochschulbildung auf und welche Informationsquellen und Beratungsangebote sind relevant?	Qualitative Interviews mit Geflüchteten im Alter zwischen 18 und 29 Jahren; 42 Fälle (darunter auch Studierende oder Studieninteressierte)
Hannah 1999	Australien	Was sind Faktoren, die den Wunsch und die Möglichkeit ein Studium aufzunehmen, beeinflussen? Kann man <i>best practice</i> benennen?	Qualitative Interviews mit Studierenden und Expert*innen (Anzahl unbekannt)



Zitation	Region/ Land	Fragestellung/Gegenstand	Methode
Harris/Marlowe 2011	Australien	Erwartungen und Erfahrungen von afrikanischen Studierenden an einer australischen Universität	Qualitative Interviews mit Studierenden (20 Studienteilnehmer*innen) und mit Hochschulmitarbeiter*innen (zehn Studienteilnehmer*innen); zusätzliche Fokusgruppen; Fallstudie an einer Universität
Harris et al. 2013	Australien	Bedeutung von <i>gender</i> , <i>ethnicity</i> und <i>class</i> für die Studienituation von geflüchteten afrikanischen Frauen in Australien	Qualitative Interviews mit Studierenden und Absolventen (zehn Studienteilnehmer*innen)
Harris et al. 2015	Australien	Transitionserfahrungen von afrikanischen Frauen durch höhere Bildung in Australien. Vor- und Nachteile erfolgreicher Bildungsverläufe	Qualitative Interviews mit Studierenden und Absolventen (zehn Studienteilnehmer*innen)
Hirano 2014	USA	Welche Herausforderungen bestehen beim akademischen Schreiben? Mit welchen Praktiken werden diese erfolgreich bearbeitet?	Wiederholte qualitative Interviews mit Studierenden (sieben Studienteilnehmer*innen) und Hochschullehrenden (13 Studienteilnehmer*innen); Fallstudie an einer Universität
Hirano 2015	USA	Welche Herausforderungen bestehen beim akademischen Lesen? Mit welchen Praktiken werden diese erfolgreich bearbeitet?	Wiederholte qualitative Interviews mit Studierenden (sieben Studienteilnehmer*innen) und Hochschullehrenden (13 Studienteilnehmer*innen); Fallstudie an einer Universität
Iwers-Stelljes et al. 2016	Deutschland	Universitäre Umgangsweisen mit den Herausforderungen von Flucht und Migration	Teilnehmende Beobachtung (als Organisationsangehörige); Fallstudie an einer Universität

Zitation	Region/ Land	Fragestellung/Gegenstand	Methode
Joyce et al. 2010	UK	Welche Bedürfnisse haben geflüchtete Studierende an australischen Universitäten? Inwiefern korrespondieren die Angebote der Universitäten mit diesen Bedürfnissen?	Qualitative Interviews mit Studierenden und Fokusgruppen; insgesamt 25 Studienteilnehmer*innen
Kanno/Varghese 2010	USA	Welche Herausforderungen haben immigrierte und geflüchtete Studierende beim Zugang und der Teilhabe an höherer Bildung?	Qualitative Interviews mit Studierenden (33 Studienteilnehmer*innen) und Hochschulpersonal (sieben Studienteilnehmer*innen); Fallstudie an einer Universität
Morrice 2009	UK	Hindernisse auf dem Weg zu Hochschulbildung für Geflüchtete	Qualitative Interviews mit Studierenden (vier Fallstudien)
Morrice 2013	UK	Konzeptualisierung der Erfahrungen von Geflüchteten im Studium und die Bedeutung unterschiedlicher ›learner identities‹	Wiederholte qualitative Interviews mit Studierenden pro Studienteilnehmer*in (vier Fallstudien)
Naidoo 2015	Australien	Erfahrungen von geflüchteten Studierenden an australischen Universitäten	Qualitative Interviews mit geflüchteten Schüler*innen und Studierenden; darunter 14 Studierende an drei Universitäten
Plasterer 2010	Kanada	Was sind die Voraussetzungen gelingender Integration und was kann aus der Praxis an der University of British Columbia gelernt werden?	Qualitative Interviews mit Mitarbeiter*innen und Studierenden (sieben Studienteilnehmer*innen); teilnehmende Beobachtungen; Fallstudie an einer Universität
R Student et al. 2017	UK	Analyse der Situation von Studierenden mit Fluchterfahrung aus auto-ethnographischer Perspektive	Auto-ethnographische Studie; ein Studienteilnehmer

Zitation	Region/ Land	Fragestellung/Gegenstand	Methode
Schammann/Younso 2016	Deutschland	Welche Hürden bestehen beim Hochschulzugang und welche Angebote machen Hochschulen?	Qualitative Interviews mit Hochschulmitarbeiter*innen
Schammann/Younso 2017	Deutschland	Welche Hürden bestehen beim Hochschulzugang und welche Angebote machen Hochschulen?	Qualitative Interviews mit Hochschulmitarbeiter*innen
Shakya et al. 2010	Kanada	Determinanten der Bildungsaspirationen von Geflüchteten in Toronto	Mehrere Fokusgruppen; insgesamt 57 Teilnehmer*innen
Shapiro 2015	USA	Unterstützungshandeln von Lehrenden an der Universität	Qualitative Interviews mit acht Lehrenden; Fallstudie an einem staatlichen College
Stevenson/Willott 2007	UK	Welche gruppenspezifischen Barrieren bestehen bei der Studienaufnahme und wie werden die Bildungsaspirationen unterstützt?	Qualitative Interviews mit 18 Geflüchteten; mehrere Gruppendiskussionen mit Geflüchteten; qualitative Interviews mit zehn Mitarbeiter*innen von Bildungs- und Unterstützungseinrichtungen

*Quelle: eigene Darstellung. Anmerkung: Hirano 2014 und 2015 basieren auf derselben qualitativen Studie, beleuchten aber jeweils unterschiedliche Herausforderungen. Schammann/Younso 2016 und 2017 basieren ebenfalls auf derselben qualitativen Studie, stellen die Ergebnisse aber unterschiedlich pointiert dar. »R Student« ist ein Pseudonym für den Studienteilnehmer, der als Ko-Autor einbezogen wurde.*

Ein Blick auf die gewählten methodischen Zugänge zeigt die klare Dominanz qualitativer Forschungsansätze. Fast alle Quellen basieren auf einer qualitativen Interviewform. Einige triangulieren diese mit anderen Methoden wie Gruppendiskussionen (z.B. Earnest et al. 2010; Harris/Marlowe 2011; Joyce et al. 2010; Stevenson/Willott 2007). Brooker und Lawrence (2012) legen die einzige quantitative Studie vor, deren Aussagekraft aber durch ihre kleine Fallzahl begrenzt wird. Einige Quellen triangulieren zudem Perspektiven, indem sowohl Geflüchtete als auch Lehrende oder andere Mitarbeiter\*innen interviewt wurden (Bajwa et al. 2017; Hannah 1999; Harris/Marlowe 2011; Hirano 2014; 2015; Kanno/Varghese 2010; Stevenson/Willott 2007). Die *collaborative autoethnography* von R student et al. (2017) unterscheidet sich von Interviewstudien durch ihren partizipativen Ansatz der Ko-Autorenschaft des Studienteilnehmers.

Zur Auswertung der Quellen wurden die Texte bezüglich der oben genannten Fragestellungen inhaltsanalytisch mit Blick auf dort thematisierte Einflussfaktoren auf Hochschulzugangsmöglichkeiten und Studiensituation von Geflüchteten kodiert. Aufgrund der qualitativ-explorativen Ausrichtung fast aller vorliegenden Quellen sollten die hier zusammengefassten Ergebnisse des Forschungsstandes als empirisch begründete Hypothesen aufgefasst werden.

Wir legen einen additiven Forschungsüberblick im Sinne Weeds vor (Weed 2005), sodass hier keine eigene theoretische Synthese vorgenommen wird. Für letztere erschien uns der vorliegende qualitativ-exploratorische Forschungsstand keine ausreichende Grundlage zu sein.

### 3. Englischsprachige Forschung

Wir interessierten uns bei der Auswertung der ausgewählten Quellen für die geschilderten Herausforderungen in der Phase der Studienvorbereitung, des Hochschulzugangs und der Situation im Studium. Insgesamt werden in den Studien sowohl individuelle als auch institutionelle und soziale Aspekte differenziert, die einerseits die Studienvorbereitung und andererseits die akademische Integration im Studium beeinflussen. Es zeigte sich, dass die Aspekte in den beiden Phasen in sehr ähnlicher Weise thematisiert werden, sodass die ursprüngliche Trennung in Studienvorbereitung und Studium an dieser Stelle nicht mehr aufrechterhalten wird. Im Folgenden werden zunächst Gründe für die stark ausgeprägten Bildungsaspirationen von Geflüchteten und anschließend Einflussfaktoren auf die Studienvorbereitung und das Studium dargestellt.

### 3.1 Bildungsaspiration von Geflüchteten

Ähnlich wie das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB) sehr hohe Bildungsaspirationen für in Deutschland lebende Geflüchtete festgestellt hat (Brückner et al. 2016), machen internationale Studien diese Beobachtung auch bei Geflüchteten und ihren Eltern in anderen Ländern (z.B. Stevenson/Willott 2007: 676, 681, 683). Dafür werden unterschiedliche Gründe benannt. Grundsätzlich wird Bildung immer wieder als notwendiges Mittel für eine gesicherte Zukunft und als Ausweg aus der marginalisierten Situation nach der Flucht gesehen; sie wird als Grundlage für die Integration in die Gesellschaft im Zielland und Ausgangspunkt für die Schaffung einer neuen Lebensgrundlage beschrieben (Hannah 1999: 155). So erhofften sich Studierende etwa bessere Arbeitsstellen und ein höheres Einkommen (Joyce et al. 2010: 93; Harris/Marlowe 2011: 188), um Armut zu überwinden und sich und ihre Familie finanziell unterstützen zu können (Morrice 2009: 666–667; Stevenson/Willott 2007: 676). Die Notwendigkeit, für sich und die Familie zu sorgen, kann einerseits als drängendere Verpflichtung den Zugang zum Studium verzögern oder verhindern, weil zunächst und/oder bevorzugt Erwerbsarbeit aufgenommen wird. Andererseits schafft sie die Motivation, durch Bildung dauerhaft höhere Einkommenschancen erzielen zu können (Shakya et al. 2010: 70). Schließlich geben Bildungsinstitutionen Geflüchteten die Chance, Marginalisierung und Diskriminierung zu adressieren und zu überwinden und so zu mehr Anerkennung zu gelangen (Harris/Marlowe 2011: 188; Morrice 2013: 657; Joyce et al. 2010: 93). Die erhöhte Selbstständigkeit sowie soziale und ökonomische Ziele, die durch das Studium erreicht werden sollen, werden in den Studien in der Regel nicht anhand von spezifischen Tendenzen bei der Fächerwahl, sondern generell in Bezug auf die gesellschaftliche Anerkennung und das Prestige akademischer Abschlüsse diskutiert. Hochschulbildung wird dabei auch als positiver Impuls im Sinne einer psychosozialen Intervention (Morrice 2013) verstanden. Die betroffenen Personen erfahren mithin eine Art Neustart ihres Lebens mit der (Wieder-)Aufnahme ihres Bildungsweges (R Student et al. 2017).

Es wird darauf hingewiesen, dass Geflüchtete den Wert, der Bildung in den Aufnahmegesellschaften zugeschrieben wird, aber auch Bildung als Selbstzweck reflektieren. Shakya et al. (2010) stellen für Kanada einen Anstieg der Bildungsaspirationen nach der Ankunft fest. Dies wird zum einen mit der gesteigerten Möglichkeit des Zugangs zu einem funktionierenden Bildungssystem im Vergleich zur Situation im Herkunftsland und während der Flucht erklärt und zum anderen mit der Einschätzung der Geflüchteten, dass Wertschätzung und Chancensteigerung durch Bildung in Kanada ungleich höher seien (Shakya et al. 2010:

68–70). Gateley (2015: 36) benennt Bildung aus Sicht der Untersuchungsteilnehmer\*innen als Selbstzweck, als Möglichkeit, mit anderen in Kontakt zu kommen und als Mittel der Selbstoptimierung. Die Aspirationen können eine Form annehmen, sich berufen zu fühlen, wie dies McWilliams und Bonet (2016) auch für Schüler\*innen mit Fluchthintergrund beschreiben. Sie können aber auch mit Distinktionsbestrebungen gegenüber anderen Geflüchteten verbunden sein, z.B. nach erfahrener Entwertung der sozialen Positionierung im Herkunftsland im Zuge der Zwangsmigration (Morrice 2013).

Zusammenfassend lässt sich die hohe Bildungsaspiration Geflüchteter auf Basis des internationalen Forschungsstandes damit begründen, dass Bildung als Basis für ein selbstbestimmtes und gesichertes Leben in der Aufnahmegesellschaft und als Möglichkeit, Ressentiments und Marginalisierung zu überwinden, gesehen wird.

Während etwa Schammann und Younso den positiven Effekt der durch die hohen Bildungsziele gesteigerten Motivation benennen (2016: 45; auch Joyce et al. 2010: 93), zeigen sich einige Autor\*innen angesichts übersteigerter Erwartungen an den Effekt höherer Bildung besorgt. So weisen etwa Harris et al. auf die möglichen verheerenden Auswirkungen des Scheiterns bei zu starker Fokussierung auf Bildung hin (Harris et al. 2015: 378).

### *3.2 Herausforderungen in der Studienvorbereitung und im Studium*

Die hohen Aspirationen und Erwartungen geflüchteter Studieninteressierter treffen sowohl vor Beginn, als auch im Studium auf einige Herausforderungen. Die Studien thematisieren neben den persönlichen Bildungsaspirationen eine Reihe von Faktoren, die die soziale und akademische Integration der Geflüchteten in das Studium beeinflussen und auch untereinander in komplexer Wechselwirkung stehen.<sup>4</sup> Dazu gehören individuelle Faktoren, wie der sozio-kulturelle Hintergrund, Gesundheit, familiäre Bezüge, psychologische und identitätsbezogene Faktoren, in der bisherigen Bildungsbiographie verankerte Studienvoraussetzungen und Lernstrategien sowie institutionelle und soziale Faktoren wie Aufnahmekriterien, Beratung, die institutionelle Lernumwelt, der asylpolitische Kontext und teilweise widersprüchliche bürokratische Anforderungen an die Geflüchteten. Die verschie-

---

4 Die Ergebnisse der internationalen Studien können aufgrund unterschiedlicher Rahmenbedingungen (insb. Asylpolitik, Bildungssystem) nicht unmittelbar auf die Situation in Deutschland übertragen werden. Sie werden in den einzelnen Studien auch selten im Kontext des konkreten Bildungs- und Asylsystems betrachtet. Insofern sich die Einflussfaktoren in den unterschiedlichen Studien aber sehr ähnlich sind, haben wir sie hier zusammenfassend dargestellt.

denen Faktoren wirken sich dabei auf die (Möglichkeit der) Studienentscheidung, die Studienvorbereitung und das Studium aus.

Die Bedeutung des sozio-kulturellen Hintergrunds für den Zugang zu den Bildungseinrichtungen in der Aufnahmegesellschaft und seine Auswirkungen auf die Studiensituation werden auf »deep-rooted material inequalities of globalisation and involuntary migration« (Morrice 2013: 654) zurückgeführt. *Ökonomische und sozio-kulturelle Ungleichheiten verknüpfen sich* in abträglicher Weise in Bezug auf die Möglichkeiten der Studienvorbereitung (Naidoo 2015: 215). Nicht selten erfuhren schon die Familien der Geflüchteten durch erzwungene Migration eine ökonomische und soziale Abwärtsmobilität, von der ausgehend die familiäre Unterstützung während der Studienvorbereitung und des Studiums alles andere als selbstverständlich erscheint (Kanno/Varghese 2010: 320). Dies erschwert die Erfüllung von im Aufnahmeland geforderten Studienvoraussetzungen und die Aneignung entsprechender Lernstrategien für das Studium.

Durchweg werden *sprachliche Voraussetzungen* als zentrales Hindernis für eine mögliche Studienaufnahme diskutiert (Stevenson/Willott 2007: 673, 680–681). Sprachkenntnisse bilden eine formale Zugangsvoraussetzung zum Studium (Schammann/Younso 2016: 39) und Geflüchtete verfügen bei der Einreise häufig über geringe oder keine Kenntnisse der Sprache der Aufnahmegesellschaft, was eine intensive sprachliche Vorbereitung notwendig macht (Shakya et al. 2010: 65). Schammann und Younso (2016: 5) beschreiben darüber hinaus die Unvereinbarkeit zwischen universitären Sprachkursen und verpflichtenden Integrationskursen, die Anerkennungsschwierigkeiten zwischen verschiedenen in Deutschland besuchten Kursen und Institutionen hervorrufen.

In vielen Fällen können Geflüchtete ihr Studium nicht wie erhofft an der Stelle wieder aufnehmen, an der sie es im Herkunftsland verlassen haben, sondern müssen sich vielmehr zunächst mit Sprachkursen, Fragen der Studienvorbereitung und des Hochschulzugangs bzw. eines ganz neuen Studiums auseinandersetzen (Schammann/Younso 2016: 35; Morrice 2009: 664). Dadurch verschärfen sich die Probleme, die durch *unterbrochene bzw. fragmentierte Bildungsbiographien* entstehen (Shakya et al. 2010: 679). Dies hängt auch damit zusammen, dass im Ausland erbrachte Leistungen häufig nicht oder nur teilweise anerkannt werden (für Australien: Hannah 1999: 158, 163; für Kanada: Shakya et al. 2010: 70). Erschwert wird diese Situation, wenn aufgrund der Umstände der Flucht die notwendigen Dokumente nicht oder nur unvollständig vorliegen (Morrice 2009: 667). Hannah beschreibt mehrere Möglichkeiten, wie eidesstattliche Aussagen oder Prüfungen, um in dieser Situation die Studierfähigkeit festzustellen (Morrice 1999: 162–163). In Bezug auf Deutschland weisen Schammann und Younso

darauf hin, dass fehlende Unterlagen von Mitarbeiter\*innen der Hochschulen zwar thematisiert, in der Praxis aber eher der Umgang mit »nicht beglaubigten Kopien oder online abgespeicherten Dokumenten« (2016: 37) als problematisch beschrieben wurde.

Neben unterbrochenen Bildungsbiografien (Naidoo 2015: 214) und den komplexen sprachlichen Herausforderungen im Bereich des Zweitspracherwerbs (Kanno/Varghese 2010: 317) wird betont, dass der Eintritt in das akademische Feld den Erwerb *akademischer Schlüsselkompetenzen* auf einem sehr hohen Kompetenzlevel (academic reading/academic writing) verlangt (Kanno/Vorghese 2010: 316). Zusätzlich stellt die Notwendigkeit, bereits erworbene Lernstrategien zu einem akademischen *Lernstil* weiterzuentwickeln, neuartige und besonders hohe Anforderungen an die Lernautonomie der Geflüchteten (Hirano 2015: 182). Nicht selten erweisen sich Geflüchtete allerdings als hoch motivierte Lernende, insbesondere wenn sie als erste in ihrer Familie ein Studium aufnehmen (Earnest et al. 2010: 163). Ihre Zukunftsvorstellungen und Berufs- und Lebensziele sind mit motivationalen Aspekten eng verknüpft, die sich positiv auf das Studium auswirken: »students are extremely determined to complete their studies, citing increased respect, higher incomes and better jobs as motivation to push through the struggles« (Joyce et al. 2010: 91).

Wiederholt werden *soziale Unterstützung und role models* aus der eigenen Community als sehr wichtig für die Entwicklung und Verfolgung von Bildungsaspirationen beschrieben (Bajwa et al. 2017; Baker et al. 2017; Joyce et al. 2010: 91). Während auf der einen Seite etwa Stevenson und Willott hohe Aspirationen der Eltern mit Blick auf die Bildung ihrer Kinder beschreiben (2007), weisen auf der anderen Seite einige Studien darauf hin, dass genau diese Unterstützung durch Familie und Community teilweise ausbleibt, insbesondere, wenn die Eltern selbst keine Hochschule besucht haben (Joyce et al. 2010: 93; Naidoo 2015: 215), die Sprache der Aufnahmegesellschaft nicht gut beherrschen oder nicht mit ihren Kindern gemeinsam dort angekommen sind (Shakya et al. 2010: 72). Verpflichtungen gegenüber der Familie vor Ort oder im Herkunftsland können zu Hindernissen für die Aufnahme eines Studiums werden (Joyce et al. 2010: 88; Morrice 2009: 665). Insbesondere im Hinblick auf die finanzielle und familiäre Situation verdeutlicht der Forschungsstand ein schwieriges Spannungsverhältnis zwischen verschiedenen (Selbst-)Verpflichtungen.

Die *familiäre Einbindung* kann sich unterschiedlich auf die Studienvorbereitung und die Studiensituation auswirken. Hierbei werden sowohl Vereinbarkeitsprobleme mit Verpflichtungen für eine eigene Familie, als auch die Rolle der Geflüchteten in der Herkunftsfamilie thematisiert (Morrice 2013: 662; Shakya et



al. 2010: 70). Es lässt sich kaum überbewerten, welche psychischen und finanziellen Anstrengungen mit der Bewältigung eines transnationalen Familienalltags verbunden sind (Harris/Marlowe 2011: 191), worunter die Konzentration auf das Studium leiden kann. *Genderspezifische Aspekte* werden gesondert diskutiert, da sich die Verantwortung für Kinder insbesondere bei Frauen als stärker belastend darstellt (Joyce et al. 2010: 92; Plasterer 2010: 67). Gerade in den Fällen, in denen Frauen eine Balance zwischen traditionellen Geschlechterrollen und Emanzipationsbestrebungen durch akademische Bildung finden müssen, geht dies mit deutlich höheren emotionalen und persönlichen Kosten einher (Harris et al. 2015: 380).

Als institutionelle und soziale Aspekte thematisieren die Quellen vor allem Merkmale der Verfügbarkeit von Informationen, der Beratung, der institutionellen Lernumwelt und die Interaktion mit Lehrenden bzw. der Studierenden untereinander. Das soziale Klima sowie das institutionelle Selbstverständnis der jeweiligen Hochschule bzw. Studienvorbereitungseinrichtung oder auch die etablierte Kultur und Praxis der Anerkennung von Kompetenzen stellen ebenfalls wichtige Elemente der Lernumwelt dar. Teilweise finden sich in den Quellen zudem Hinweise auf Verschränkungen der institutionellen und sozialen Aspekte der Lernumwelt mit kulturellen und identitätsbezogenen sowie mit asyl- bzw. aufenthaltspolitischen Herausforderungen.

*Fehlende, unvollständige, fehlerhafte oder widersprüchliche Informationen* stellen eine elementare Herausforderung beim Hochschulzugang dar (Bajwa et al. 2017; Stevenson/Willott 2007: 683). Dies betrifft etwa Informationen zur adäquaten Vorbereitung und Kurswahl mit Hinblick auf das Bildungsziel (Shakya et al. 2010: 70; Morrice 2013: 659), eine fehlende Übersicht über »the multiplicity of higher education« (Stevenson/Willott 2007: 678) sowie die genauen Anforderungen für Bewerbung und Hochschulzugang (Earnest et al. 2010: 162), inklusive der fehlenden Kenntnis von speziellen Unterstützungsprogrammen (Hannah 1999: 162). Wiederholt wird die Bedeutung umfassender und detaillierter Informationen betont, da das Bildungssystem der Aufnahmegesellschaft häufig unbekannt sei (Shakya et al. 2010: 71) und bürokratische Abläufe eine große Hürde darstellen (Gateley 2015: 41). Stevenson und Willott merken zudem an, dass viele Geflüchtete sich ihrer Rechte zunächst nicht bewusst seien, was ausführliche Informationen, Beratung und Unterstützung zu einem besonders wichtigen Faktor macht (Stevenson/Willott 2007: 678). Bajwa et al. (2017: 59) sowie Baker et al. (2017: 8–10) kommen zu der Einschätzung, dass Geflüchtete oft eine vertrauensvolle und wertschätzende Beratung und Unterstützung durch Hochschulmitarbeiter\*innen vermissen, darauf aber dringend angewiesen wären. Als wichtiges Hin-

dernis für den Zugang zu Informationen wird von mehreren Autor\*innen genannt, dass Geflüchtete selten über *soziale Netzwerke* verfügen, aus denen sie die entsprechenden Kenntnisse gewinnen könnten (Naidoo 2015: 215; Morrice 2013: 659; 2009: 668). Weiterhin wird angemerkt, dass Geflüchtete häufig wenig Ermutigung bezüglich ihrer Bildungsaspirationen erfahren und seitens der Bildungsinstitutionen zu wenig Unterstützung und Information angeboten wird (Stevenson/Willott 2007: 681). Daher wird die Bedeutung ausführlicher Beratung inklusive aktiver Intervention durch beratende Instanzen für den Hochschulzugang Geflüchteter immer wieder betont (Gateley 2015: 38-41; Morrice 2009: 665; Hannah 1999: 159). Ansonsten bleiben die Betroffenen stets auf die soziale Unterstützung einzelner engagierter Hochschulmitarbeiter\*innen angewiesen, wie im Falle von R Student et al. (2017). Informationsdefizite führen zu Enttäuschungen und Rückschlägen auf dem Bildungsweg, die sich negativ auf die Entwicklung der psychischen Stabilität und Gesundheit der Betroffenen auswirken können (Bajwa et al. 2017: 62).

Als weitere Gründe für die ausbleibende Nutzung von Unterstützungsangeboten nennen etwa Stevenson und Willott (2007) die *Befürchtung, den eigenen Fluchthintergrund zu enthüllen und in der Folge stigmatisiert zu sein* (hierzu auch Morrice 2013; R Student et al. 2017) und eine in der Fluchterfahrung begründete Angst vor Autorität, die sie auch bei Personen aus Bildungs- oder Unterstützungsinstitutionen sehen (Stevenson/Willott 2007: 675–676). Zwar werden kulturelle bzw. identitätsbezogene Aspekte in den ausgewählten Quellen eher selten in ihrem komplexen Einfluss auf die Studiensituation analysiert, dennoch zeigen die Quellen in diesem Zusammenhang vielschichtige Identitätskonflikte auf und weisen auf problematische Stigmatisierungsprozesse hin. Morrice (2013: 666) berichtet, dass Geflüchtete zögern, Unterstützung oder Förderung im Zuge der Studienvorbereitung in Anspruch zu nehmen, wenn sie befürchten, dass sie hierfür ihren Fluchthintergrund offenbaren müssen. So wird ein eigenverantwortliches und selbstständiges Lernen erschwert, wie es typischerweise im akademischen Feld von Studierenden eingefordert wird. Unter Umständen bleiben gerade diejenigen, deren soziale und akademische Integration gefördert werden müsste, durch Selbstausschluss unsichtbar und folglich mit teilweise existenziellen Problemen allein (Hannah 1999: 163).

McWilliams und Bonet stellen einen *hohen Erfolgsdruck* bei Geflüchteten fest (2016: 154), der zudem in einem engen Zusammengang mit weiteren Verpflichtungen, wie etwa der Finanzierung der Familie, stehen kann. Geflüchtete befürchten eine geringe Wahrscheinlichkeit, im Falle einer Bewerbung für studienvorbereitende Kurse oder ein Studium tatsächlich angenommen zu werden und geringe

Studienerfolgchancen zu haben (Kanno/Varghese 2010: 321). *Antizipierte Diskriminierung* (Joyce et al. 2010: 93), Angst vor sozialer Isolation in Bildungseinrichtungen sowie (vermeintliche) Defizite mit Bezug auf Lernmethoden und Kenntnisse der Hochschulstrukturen (Stevenson/Willott 2007: 678) können den Verzicht auf ein Studium subjektiv begründen. Morrice verweist zudem auf eine verbreitete Unsicherheit, mit dem Abschluss spezifische Karriereziele tatsächlich erreichen zu können (Morrice 2009: 665) als Grund, sich von vornherein gegen eine Studienaufnahme zu entscheiden. Ein unsicherer Aufenthaltsstatus birgt zudem die Möglichkeit, vor dem Erreichen des Ausbildungszieles dazu gezwungen zu sein, das Land wieder zu verlassen (Stevenson/Willott 2007). Dadurch kann die praktizierte Aufenthalts- und Asylpolitik des Aufnahmelandes und, nicht zu vergessen, die mutmaßliche Bleibeperspektive von Personen aus bestimmten Herkunftsländern unter Umständen den Erfolg im Studium grundsätzlich in Frage stellen. Dieser Faktor ist zudem für Geflüchtete wenig überschaubar, geschweige denn beeinflussbar. Hierbei ist zu berücksichtigen, dass die (*wahrgenommene*) *Aufenthalts(un)sicherheit* die Studienmotivation, das Lernverhalten und die Lernerfolge sowie elementare Grundvoraussetzungen des Studiums wie ökonomische Freiheit und finanzielle Sicherheit gleichermaßen beeinflussen (Morrice 2013: 662).

*Soziale Netzwerke* zwischen den Lernenden, oder auch *Buddy-Programme* und *Mentoring* bieten einen wichtigen Rahmen der emotionalen Unterstützung (Plasterer 2010: 68) und des Informationsaustauschs (Bajwa et al. 2017: 61). Zudem trägt das soziale Klima an den Institutionen zu einer effektiven Studienvorbereitung bei (Naidoo 2015: 215). Hierzu zählen auch die Orientierung der Hochschule bzw. Einrichtung an einem Klima der Inklusivität oder Exklusivität (Shapiro 2015: 120) sowie die etablierte ›Willkommenskultur‹ (Earnest et al 2010: 166). Diese institutionellen Aspekte sind, vermittelt über die Anerkennung von bereits erworbenen Kompetenzen, in ihrer (auch motivationalen) Wirkung auf das Studium nicht zu unterschätzen (Earnest et al 2010: 167). Bei dem Versuch, die vorgängig erworbenen Kompetenzen in die neue Lernsituation einzubringen und eine formelle Anerkennung des eigenen kulturellen Kapitals zu erlangen, kommt es allerdings nicht selten zu enttäuschenden und demotivierenden Erfahrungen, die erst einmal verarbeitet werden müssen: »Realising that the cultural capital which had enabled them to achieve professional, social and economic success in their own country was not valued [...] was a painful and bitter experience« (Morrice 2009: 668). Geflüchtete berichten zudem von der ausgrenzenden Erfahrung, dass ihre konkreten Lebensumstände und ihre Lebenserfahrung im Rahmen der Lern-

und Leistungslogik des Studiums nicht anerkannt werden; insbesondere gilt dies für die unmittelbare Prä- und Postmigrationserfahrung (Joyce et al. 2010: 91).

Shapiro (2015: 119) weist auf ein vonseiten der Lehrkräfte aufgeworfenes *pädagogisches Dilemma* hin, dass (zu viel) Hilfe Abhängigkeiten (re)produziere. Lehrkräfte neigen zu einer Reproduktion der geltenden Leistungsstandards – und auch die eigenen, persönlichen Unterrichtsstile (Harris/Marlowe 2011: 190) werden möglichst wenig in Frage gestellt. Leistungsnormen müssten Shapiro zufolge (2015: 126) allerdings in der Unterrichtssituation beständig ausgehandelt werden, wodurch zuweilen Konflikte entstünden. In diesem Aushandlungsprozess entwickeln Lehrende gegebenenfalls eine bestimmte Wahrnehmung von Geflüchteten, die ein folgenreiches Konzept von Studierfähigkeit beinhalten kann (Shapiro: 122). Es werden gegenseitige Erwartungen an das Lehren bzw. Lernen reproduziert, welche das Studium in normativer Hinsicht prägen, bis hin zu Vorurteilen der Lehrenden über (vermeintlich) geringe Kompetenzen der Studierenden (Earnest et al. 2010: 167), Ignoranz und fehlende Sensibilisierung vonseiten anderer Angestellter (Hannah 1999: 164) oder sogar expliziter Diskriminierung (Shakya et al. 2010: 73). Es finden sich an verschiedenen Stellen Hinweise auf rassistische Diskriminierung, die das (kulturelle) Zugehörigkeitserleben untergräbt und hierdurch erfolgreiche Lernprozesse stören bzw. gänzlich verhindern kann. *Stigmatisierungs- und Diskriminierungserfahrungen* begünstigen Tendenzen zur Selbstzensur in der sozial so wichtigen Kursgemeinschaft (Kanno/Varghese 2010: 322). Zudem beeinträchtigen nicht selten (psycho-soziale) gesundheitliche Aspekte im Hinblick auf die Bewältigung von Traumatisierung und Stress die emotionale Stabilität und erschweren die Aufrechterhaltung des (Lern-)Alltags (Shapiro 2015: 118; Naidoo 2015: 213; Joyce et al. 2010: 90; Earnest et al. 2010: 158).

*Sozio-ökonomische Rahmenbedingungen*, die eine existenzielle Voraussetzung dafür darstellen, ein Studium zu beginnen und sich darauf konzentrieren zu können, werden häufig als alltäglicher Kampf um die Finanzierung des Lebensunterhalts beschrieben (Kanno/Varghese 2010: 320; Morrice 2013: 654). Immer wieder wird hervorgehoben, dass die Finanzierung ihres Alltags und insbesondere eines Studiums ein zentrales Hindernis für die Realisierung der Bildungsaspirationen Geflüchteter darstellt (Stevenson/Willott 2007: 672, 677; Shakya et al. 2010: 72; Schammann/Younso 2017: 13). Diese Schwierigkeit der Sicherung der materiellen Lebensgrundlage kann dazu führen, dass Bildungsaspirationen zunächst dringlicheren Fragen weichen müssen bzw. eine Lösung vorgezogen wird, die kurzfristig schneller ein Einkommen generiert (Gateley 2015: 39). Dabei spielt auch das Alter der Studieninteressierten eine große Rolle, das etwa in Deutschland direkte Auswirkungen auf die Fördermöglichkeit nach dem Bundesausbil-

dungsförderungsgesetz (BAföG), die gesetzliche Krankenversicherung und vielerorts auch auf Vergünstigungen für Studierende hat (Schammann/Younso 2016: 28). Eine *zusätzliche finanzielle Belastung* besteht bei vielen Geflüchteten, deren ohnehin geringes Einkommen eine im Herkunftsland zurück gelassene Familie finanzieren muss oder die Schulden bei Fluchthelfer\*innen zu begleichen haben (Plasterer 2010: 70). Monetäre Aspekte und das für das Studium verfügbare Zeitbudget beeinflussen sich dabei wechselseitig. Ganz besonders nachteilig wirken sich schlechte Arbeitsbedingungen aufgrund von Diskriminierung auf dem Arbeitsmarkt und lange Pendelstrecken, die auf die Ausgrenzung vom Wohnungsmarkt und räumliche Segregation zurückzuführen sind, und häufig mit schlechten Wohnbedingungen einhergehen (Naidoo 2015: 213), auf die Studiensituation aus (Joyce et al. 2010: 93).

Die *Unterbringung und die räumliche Zugänglichkeit der Angebote* sind Aspekte, die vor allem die Möglichkeit der Studienaufnahme beeinflussen können. Geflüchtete sind oft peripher untergebracht, was teilweise teure Fahrkarten und lange Fahrtzeiten nötig macht (Joyce et al. 2010: 92–93). In Deutschland wird dieses Problem durch die Residenzpflicht in den ersten Monaten nach der Eröffnung des Anerkennungsverfahrens und durch die Wohnsitzauflage, nach der Geflüchtete ohne eigenes Einkommen ihren Wohnort nicht frei wählen können, teilweise institutionell erzeugt und erschwert.

»Die Auflage ist zwar aufzuheben, wenn die geflüchtete Person eine verbindliche Studienplatzzusage an einer Hochschule in Deutschland hat. Eine Aufhebung der Wohnsitzauflage für studienvorbereitende Kurse ist jedoch durch das Gesetz nicht vorgesehen und dürfte daher weiterhin im Ermessen der örtlichen Behörden liegen« (Schammann/Younso 2017: 13).

Dies kann den Zugang zu Sprachkursen, die vor der eigentlichen Studiovorbereitung nötig sind, sowie zu fachlichen Studiovorbereitungskursen erschweren, solange keine vorläufige Zulassung zum Studium vorliegt.

Die hier genannten Aspekte sollten nicht getrennt voneinander gesehen werden, sondern beeinflussen und bedingen sich wechselseitig. So ergibt sich eine durch den Fluchthintergrund spezifisch mitbestimmte Situation, die die Befähigung, vorhandene Bildungsaspirationen zu realisieren, beschränkt (Stevenson/Willott 2007: 682–683; Naidoo 2015: 214).

#### 4. Vergleich der Studiensituation von Geflüchteten und internationalen Studierenden

Hochschulpolitisch werden Studierende mit Fluchterfahrung häufig im Zusammenhang mit Fragen von Internationalisierung der Hochschulen und internationalen Studierenden diskutiert (s. hierzu auch Berg 2018). Die institutionelle Förderung von studienvorbereitenden Maßnahmen an deutschen Hochschulen wird durch den DAAD koordiniert und nicht selten von Mitarbeiter\*innen der akademischen Auslandsämter/International Offices organisiert. Diese hochschulpolitische Gleichsetzung von Geflüchteten und internationalen Studierenden legt einen Vergleich nahe. Derartige Vergleiche mit anderen Studierendengruppen, die den Blick für Gemeinsamkeiten genauso wie für die Spezifik der Situation von geflüchteten Studierenden schärfen könnten, stehen bisher aus (Earnest et al. 2010: 170–171; Plasterer 2010: 71). Wir möchten hier einen Vergleich mit der Situation internationaler Studierender vornehmen, die für den Erwerb eines Studienabschlusses mit einer Staatsangehörigkeit eines Nicht-EU-Mitgliedsstaates einreisen. Hierzu wird unter anderem auf eine Studie des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Migration und Integration (SVR) zurückgegriffen (Morris-Lange 2017), die die entsprechenden Vergleichspunkte aufzeigt.

In Morris-Lange (2017), wie auch oben in Abschnitt 3.2 aufgezeigt, werden Sprachprobleme als wichtige Hürden für ein Studium thematisiert. Beide Gruppen sind in der Situation, sich die Sprache der Mehrheitsgesellschaft des Aufnahmelandes auf hohem akademischem Niveau aneignen zu müssen. Dabei haben internationale Studierende bisweilen bereits im Herkunftsland eine sprachliche Vorbereitung durchlaufen, die oft aber auch nicht die hohen Zugangsvoraussetzungen für ein Studium an deutschen Hochschulen erfüllt.

Eine weit verbreitete Hypothese mit Bezug auf beide Gruppen geht von einem Passungsproblem zwischen Lehr-Lern-Kulturen unterschiedlicher Bildungssysteme aus (Heublein 2015), auf die auch einige der hier vorgestellten Studien hinweisen (Stevenson/Willot 2007: 677–678; Harris et al. 2013: 192; Joyce et al. 2010: 88). Kommt das Hochschulsystem in Deutschland dem nicht bedarfsgerecht entgegen, werden beiden Personengruppen neben den fachlichen Herausforderungen eines Studiums starke Anpassungsleistungen abverlangt. Eine empirische Prüfung dieser Hypothese und eine differenzierte Analyse unterschiedlicher Mechanismen und Migrant\*innengruppen stehen allerdings noch aus.

Zwar gibt es unter internationalen Studierenden privilegierte Gruppen, dennoch sind viele wie auch geflüchtete und einheimische Studierende auf Nebenjobs oder Ausbildungsförderung angewiesen (hierzu auch ApolinarSKI/Poskowsky 2013).

Letztere ist geflüchteten Studierenden in Abhängigkeit vom Aufenthaltszeitraum und -status teilweise zugänglich, aber auch hier gibt es bedeutende Finanzierungslücken. Im Unterschied zu anderen internationalen Studierenden – die manchmal von der Familie aus dem Ausland unterstützt werden können – müssen geflüchtete Studierende teilweise Fluchtschulden zurückzahlen oder Rücküberweisungen an Verwandte tätigen. Studieninteressierte Geflüchtete sind im Vergleich oft älter und haben damit einhergehend häufiger familiäre Verpflichtungen. Die genannten Faktoren verstärken die Abhängigkeit von Nebenverdiensten im Vergleich zu anderen internationalen Studierenden zusätzlich und erschweren so die Entscheidung für ein Studium.

Geflüchtete wohnen aus ökonomischen aber auch aus aufenthaltsrechtlichen Gründen häufig peripher und müssen weite Pendelstrecken zu ihren Bildungsinstitutionen bewältigen. Die Wohnsituation stellt eine Leerstelle im Literaturüberblick von Morris-Lange (2017) dar. Bei internationalen Studierenden kann zwar oft von einer Unterbringung in Studierendenwohnheimen ausgegangen werden (Apolinarski/Poskowsky 2013: 33), ihre Wohnsituation ist aber tatsächlich zu wenig untersucht. Die Nachfrage nach Wohnheimplätzen übersteigt zudem in der Regel das regionale Angebot, sodass oft auf andere Lösungen ausgewichen werden muss (Apolinarski/Poskowsky 2013: 35). Die Situation auf dem Wohnungsmarkt dürfte sich für beide Gruppen in den letzten Jahren noch verschärft haben. Im Gegensatz zu internationalen Studierenden kann es bei Geflüchteten in Abhängigkeit von Aufenthaltsdauer und Fluchtstatus zu Einschränkungen der Wahl des Wohnortes und zu zusätzlicher Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt kommen.

Neben ökonomischen Schwierigkeiten wird auch die Gefahr sozialer Isolation übereinstimmend dargestellt. Die Prekarität des Aufenthaltsstatus kann für beide Gruppen als Stressfaktor in der Studiensituation wirksam werden. Für Geflüchtete dürfte die Angst, das Aufnahmeland wieder verlassen zu müssen bzw. abgeschoben zu werden, aber präsenter sein und so die Studienentscheidung und den Studenerfolg erschweren.

Mit Blick auf die Biographien der hier betrachteten Personengruppen lassen sich aus dem qualitativ-explorativen Forschungsstand die vielleicht deutlichsten Unterschiede ableiten: Während internationale Studierende meist vergleichsweise geradlinig eine typische Bildungsphase ihrer Biographie im Ausland verbringen, haben geflüchtete Studierende einen Bruch ihrer Biographie erlebt. Oft sind sie daher deutlich älter als andere Studierendengruppen, haben bereits einmal ein Studium begonnen oder sogar abgeschlossen, lassen mitunter auch eine Berufsbiographie hinter sich oder haben bereits eigene Kinder.



Sehr deutlich wird in einigen der für diesen Forschungsüberblick ausgewählten Quellen ein Stigmabewusstsein bei Geflüchteten beschrieben: sie versuchen ihren Fluchthintergrund zu verstecken bzw. nicht darüber zu sprechen, um negativen Zuschreibungen zu entgehen. Diese Situation könnte die soziale Isolation und emotionale Problemlagen verstärken.

Schließlich sind Geflüchtete weiteren emotionalen Belastungen ausgesetzt, die im Falle internationaler Studierender so nicht angenommen werden müssen. Hierzu zählen Traumafolgen und die Sorge um Angehörige, die sich im Ausland befinden.

Während internationale Studierende explizit aufgrund einer Bildungsoption migrieren, entwickelt sich bei Geflüchteten zum Teil erst im Laufe des Aufenthalts die Aspiration auf ein Studium im Aufnahmeland. Dies hat zur Folge, dass beide Gruppen unterschiedlich vorbereitet und motiviert auf das Hochschulsystem treffen. Dabei darf aber sicherlich nicht übersehen werden, dass Migrationsmotive keinesfalls trennscharf vorliegen müssen, sondern multiple Motive (*mixed migration*) ineinandergreifen können (van Hear et al. 2009, van Hear 2012; Eppenstein 2017: 160).

Der Vergleich zeigt, dass mit Blick auf zahlreiche Aspekte tatsächlich von ähnlichen Herausforderungen ausgegangen werden kann (insbesondere Sprachaneignung, Passung von Lernkulturen). Allerdings ist doch davon auszugehen, dass sich die konkrete Gestalt der Herausforderungen unterscheidet. Das gilt etwa im Bereich der Wohnsituation, der ökonomischen Absicherung oder der Unsicherheit bezüglich des Aufenthaltsstatus. Im Bereich von erfahrener oder wahrgenommener Stigmatisierung sowie der psychischen und gesundheitlichen Belastungssituation kann aber doch von klaren Unterschieden ausgegangen werden. Darüber hinaus ist die Situation von Geflüchteten stärker dadurch gekennzeichnet, dass sich die unterschiedlichen Herausforderungen, die im Einzelnen auch bei anderen Studierendengruppen auftreten (sozio-ökonomisch, sprachlich-kulturell, aufenthaltsrechtlich, familiär, gesundheitlich) verstärkt kumulieren (Stevenson/Willott 2010; Lennette 2015).



Tabelle 2: Typik der Lage geflüchteter und anderer internationaler Studierender

	Geflüchtete Studierende	Internationale Studierende (aus Nicht-EU-Staaten)
Sprachprobleme	Sprache der Mehrheitsgesellschaft des Aufnahmelandes muss neu angeeignet werden	Häufig umfangreiche Sprachkurse im Herkunftsland
mangelnde Studien- vorbereitung	Fehlende Passung zwischen Lernkultu- ren	Fehlende Passung zwischen Lernkultu- ren
Geldsorgen	Starke Abhängigkeit von BAföG und Nebenjobs; Rücküberweisungen an Familie; Verschuldung durch Flucht	Starke Abhängigkeit von Nebenjobs (oft kein BAföG-Anspruch); z.T. Unterstüt- zung durch Familie
Wohnsituation	Häufig peripher untergebracht	Häufig in Studierendenwohnheimen (Abhängigkeit von regionaler Ange- botslage)
Soziale Isolation	Wenig Kontakt zu Studierenden der Mehrheitsgesellschaft; Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen	Wenig Kontakt zu Studierenden der Mehrheitsgesellschaft; Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen
Unsicherheit des Auf- enthalts	Angst vor Abschiebung	Angst, Aufnahmeland vor Studienende verlassen zu müssen
Biographie	Gebrochene (Bildungs-)Biographie; häufig höheres Lebensalter; familiäre Verpflichtungen (eigene Kinder)	Studium meist im Anschluss an Schul- oder Bachelorabschluss
Stigmatisierung	Flüchtlingsstatus als Stigma	
Weitere emotionale Belastung	Traumatisierung; Sorge um Angehö- rige	
Studienmotivation	Entwickelt sich z.T. erst im Aufnahme- land	Ist in der Regel zentraler Grund für Migrationsentscheidung

Quelle: Eigene Darstellung, angelehnt an Morris-Lange 2017: 25–27.

## 5. Diskussion und Fazit

Der Großteil der von uns ausgewählten und ausgewerteten Quellen fokussiert auf die USA, das Vereinigte Königreich, Kanada und Australien. Es bleibt offen, inwieweit die internationalen Ergebnisse auf Deutschland übertragbar sind. So werden geflüchtete Studierende in Australien und dem Vereinigten Königreich formal als ›domestic students‹ behandelt, weshalb ihnen die Unterstützungsmaß-  
nahmen für internationale Studierende nicht zur Verfügung stehen (für UK: Ste-  
venson/Willott 2007: 677; 2010; für Australien: Baker et al. 2017: 2–3). Im  
Gegensatz dazu gelten Geflüchtete in Deutschland als internationale Studierende

aus dem Nicht-EU-Ausland, wodurch sie einerseits die Angebote und Programme für diese Zielgruppe nutzen können, andererseits aber auch von Zulassungsbeschränkungen für diese Zielgruppe betroffen sind. Damit liegt ein Hauptunterschied zwischen studieninteressierten Geflüchteten und internationalen Studierenden in den Wegen zur Studienvorbereitung. Hier dürfte eine flächendeckende und unabhängige Bildungsberatung und Förderung, wie sie das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend im Rahmen des Garantiefonds Hochschule aufgebaut hat, zielführend sein (BMFSFJ 2018). Die Forderung nach mehr und bedarfsgerechten Vorbereitungsangeboten (Earnest et al. 2010: 170) ist in Deutschland bereits eingeschränkt umgesetzt worden, da an Studienkollegs und Hochschulen spätestens seit der Förderung durch das Integra-Programm spezifische Vorbereitungsmaßnahmen für Geflüchtete in Ergänzung zu den bestehenden Angeboten für internationale Studieninteressierte geschaffen wurden (DAAD/DZHW 2017). Ob diese allerdings die Nachfrage decken und die Studienaufnahme von Geflüchteten erleichtern, ist eine aktuelle Forschungsfrage, die mit Hilfe empirischer Untersuchungen erst noch beantwortet werden muss.

Während in den 1990er Jahren noch kaum zur Frage der Teilhabe von Geflüchteten an Hochschulbildung geforscht wurde, liegt mittlerweile ein überschaubarer Forschungsstand vor. Im Unterschied zu den damaligen Fluchtbewegungen – insbesondere in Folge der Kriege im ehemaligen Jugoslawien – wird das Thema immer stärker in den Blick genommen, sodass der Forschungsstand sich in den nächsten Jahren stetig erweitern dürfte. In der Gesamtschau aller zur Verfügung stehenden Quellen fällt aber auf, dass international vorrangig explorative, qualitative Untersuchungen mit (teilweise sehr) kleinen Fallzahlen vorliegen. Dies ist sicher auch der Situation geschuldet, dass Geflüchtete an Hochschulen in der Regel eine schwer für Feldforschung erreichbare Gruppe sind. Grundsätzlich wäre es dennoch wünschenswert, die überwiegend qualitativen Arbeiten durch quantitative Studien zu ergänzen bzw. beide Forschungsstrategien in empirischen Untersuchungen zu integrieren (*mixed methods*), um sowohl die Deutungsmuster und Handlungsstrategien von Geflüchteten und Hochschulmitarbeiter\*innen weiter zu explorieren als auch die Wirkungszusammenhänge mit Studiererfolgsmaßnahmen analysieren zu können.

Methodisch lassen die Untersuchungen allerdings auch aus einer qualitativen Perspektive heraus betrachtet einige Fragen offen. In vielen Fällen wird das genaue methodische Vorgehen nur oberflächlich dargestellt und somit ein wichtiges Qualitätskriterium für qualitative Forschung kaum erfüllt (zu Gütekriterien qualitativer Studien Bogner et al. 2014: 92–93; Berg/Milmeister 2008: 2). Forschungsethische Überlegungen und eine Sensibilisierung bezüglich der Anwen-

derung von Erhebungsmethoden bei der Forschung mit Geflüchteten werden zwar in einigen Artikeln thematisiert (Stevenson/Willott 2007: 674; Shakya et al. 2010: 68; Gateley 2015: 35; etwas ausführlicher Baker et al. 2017: 5–6, 12). Die methodische Tiefe der Auseinandersetzung bleibt allerdings häufig hinter etablierten Sensibilisierungskonzepten aus der qualitativen Fluchtforschung zurück und auch die Gefahr von (Re-)Traumatisierungen (Thielen 2009) wird anscheinend eher selten systematisch in den Forschungsprozess einbezogen.

Die theoretische Reflexion und Generalisierung greifen teilweise recht kurz. Verwendete Konzepte oder Begriffe wie etwa »(inter-)kulturelle Sensibilität« oder »kulturelle Unterschiede« werden häufig nicht konkretisiert. Es werden zwar eine Vielzahl von Faktoren genannt, die die Vorbereitung auf und die Situation im Studium für Geflüchtete beeinflussen. Diese werden jedoch teilweise nicht über die Wiedergabe entsprechender Zitate hinausgehend analysiert. Zudem bleibt die Wirkungsweise (direkt, indirekt, kumulativ, kompensatorisch, interdependent usw.) der verschiedenen Faktoren und Merkmale ungeklärt, sodass bislang noch keine theoretisch fundierten und empirisch abgesicherten Erklärungsmodelle entwickelt werden konnten, die letztlich auch zur Verbesserung der Studiensituation von Geflüchteten beitragen könnten.

Es ergeben sich einige offene Fragen, die von den hier vorgestellten Studien nicht behandelt oder nur am Rande thematisiert werden. Während einerseits Angebote, die sich ausschließlich an Studieninteressierte und Studierende mit Fluchthintergrund richten, dazu dienen, die Personengruppe passgenauer zu adressieren und die statusbasierte Förderung auch für Begleitforschung methodische Ansatzpunkte des Feldzugangs liefert, bleibt andererseits die Frage nach den Folgen einer möglichen Stigmatisierung durch den Status als Asylsuchende\*r oder Geflüchtete\*r unbeantwortet. Insbesondere Morrice (2013) hatte das Bestreben der Betroffenen rekonstruiert, das Stigma »Flüchtling« zu verbergen. Hier wird ein noch zu wenig reflektiertes Spannungsfeld zwischen Befähigung – etwa im Sinne von Sen (1999) – und der Gefahr der Stigmatisierung deutlich. Es stellt sich insgesamt verstärkt die Frage, wie sich Ausgrenzung, Stigmatisierung, Anerkennungsdefizite, Diskriminierung bzw. Rassismus auf die Situation in und den Erfolg der Studienvorbereitung und des Studiums auswirken (für Anhaltspunkte s. Behrensen/Westphal 2009). Hierzu sind weitere empirische Untersuchungen notwendig, um theoretisch und empirisch fundierte Strategien zur Offenlegung und Zurückdrängung von alltäglichem Rassismus und institutioneller Diskriminierung zu entwickeln. Auch die vertiefte Untersuchung der alltäglichen Lebensumstände Geflüchteter wäre in diesem Kontext empfehlenswert. Im hochgradig regulierten Alltag Asylsuchender kann es immer wieder zu Widersprüchen zwi-

schen verschiedenen bürokratischen Anforderungen kommen, die auf dem ohnehin stark formalisierten Weg an die Hochschule eine zusätzliche Hürde für Geflüchtete darstellen können. So stellt sich etwa die Frage, wie Geflüchtete und Lehrende mit der Unsicherheit des Aufenthaltsstatus umgehen und wie dies den Umgang untereinander und den Studienerfolg beeinflusst. Ein weiterer wichtiger Aspekt, der vertiefend untersucht werden sollte, sind Lernprozesse sowie Bedingungen für das erfolgreiche Lernen Geflüchteter. Recht kurz kommen auch Gender- und Altersaspekte, die zu einem erschwerten Zugang zum Studium führen können. Altersschwellen und der sehr geringe Anteil geflüchteter Frauen in studienvorbereitenden Maßnahmen werden nur randständig und eher zufällig thematisiert (Ausnahme: Harris et al. 2013). Hier wird ein blinder Fleck der Asylpolitik reproduziert (Binder 2004), die beispielsweise nach wie vor Schwierigkeiten mit der Anerkennung von genderspezifischen Fluchtgründen hat.<sup>5</sup> Andere Bereiche der Migrationsforschung sind der Forschung zu Flucht und Hochschulbildung hier bereits ein gutes Stück voraus (Treibel 2010). Ebenfalls wenig Beachtung hat bisher die Art des Aufenthaltsstatus und die vergleichende Betrachtung der landesspezifisch sehr unterschiedlichen Rechtslage sowie der regional sehr unterschiedlichen Handhabung gefunden (für die regionale Variation der Asylpolitik in Deutschland s. Schammann 2015).

Die Studien selbst formulieren unterschiedliche hochschulpolitische Implikationen. Dabei werden eine Reihe bedarfsorientierter spezifischer Angebote (Baker et al. 2017: 11–13; Hannah 1999: 165; Harris/Marlowe 2011: 192–193), die zunehmende Öffnung allgemeiner Förderangebote (Morrice 2013: 666) sowie die strukturelle Anpassung der Hochschule in Richtung eines interkulturellen Lernumfeldes, in dem Geflüchtete ihre kulturspezifischen Erfahrungen und Wissensbestände einbringen können (Shakya et al. 2010: 75; Morrice 2013: 666; Marar 2011), thematisiert. Das zentrale Anliegen vieler Autor\*innen der hier vorgestellten Studien ist die Etablierung eines unabhängigen und flächendeckenden Beratungs- und Unterstützungsangebotes, idealerweise in engem Kontakt mit weiteren für Geflüchtete relevanten Einrichtungen (Gateley 2015: 42; Hannah 1999: 160–161; 165; Schammann/Younso 2016: 49) und zu den Geflüchteten selbst (Shakya et al. 2010). Neben der fachlichen und sprachlichen Unterstützung werden etwa interkulturelle Trainings und die Bereitstellung von mehr Arbeitszeit für Lehrende zur Betreuung Geflüchteter sowie Antidiskriminierungsmaßnahmen angespro-

---

5 So mahnt die Organisation Terre des Femmes einen Kontrast zwischen Rechtslage und tatsächlicher Anerkennungspraxis an (<https://www.frauenrechte.de/online/index.php/themen-und-aktionen/flucht-und-frauenrechte/begriffsdefinition/frauenspezifische-fluchtgruende>, 25.5.2018).

chen (Baker et al. 2017: 13, Harris/Marlowe 2011: 192–193; Schammann/Younso 2016: 52; Earnest et al. 2010: 170; Shakya et al. 2010: 75; Hannah 1999: 165).

Die Forderungen und Vorschläge der Studien richten sich in der Regel an Bildungseinrichtungen und in Einzelfällen an die (Bildungs-)Politik; allerdings haben Bildungsinstitutionen auf einige der Herausforderungen für Geflüchtete keinen Einfluss. So sind die Art der Unterbringung (im Sinne einer informellen Lernumwelt oder der infrastrukturellen Anbindung an Bildungsinstitutionen) oder die Sicherheit des Aufenthalts während des Studiums nicht durch die Hochschule regulierbar. Es wäre daher wichtig, die Ebene der Kritik fallbezogen zu bestimmen und mögliche Handlungsempfehlungen zielgenauer zu adressieren. Auch sind weitergehende Implikationen durch eine Reflexion der Selektionslogik der Hochschulen denkbar. So wäre neben der Schaffung der notwendigen Sprachkurse auch über eine verantwortungsvolle Flexibilisierung der standardisierten, fächer-unspezifischen Sprachniveaus nachzudenken. Denn während studieninteressierte Geflüchtete enorme Anpassungsleistungen erbringen müssen, um ein Studium in Deutschland aufnehmen und abschließen zu können, sollte das Hochschulsystem sich nicht darauf beschränken, bestehende Angebote auszubauen, sondern über innovative Modellprojekte an einzelnen Hochschulen oder in spezifischen Studiengängen hinaus seinerseits diese neue Studierendengruppe als Anlass für Anpassungs- und Öffnungsprozesse begreifen.

## Literatur

- Apolinarski, Beate/Poskowsky, Jonas (2013), *Ausländische Studierende in Deutschland 2012. Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks*, Berlin.
- Bajwa, Jaswant Kaur, et al. (2017), Refugees, Higher Education, and Informational Barriers, *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 33 (2), 56–65.
- Baker, Sally, et al. (2017), ›Hot‹, ›Cold‹ and ›Warm‹ Supports. Towards Theorising where Refugee Students go for Assistance at University, *Teaching in Higher Education*, 37 (1), 1–16.
- Behrensen, Birgit/Westphal, Manuela (2009), *Beruflich erfolgreiche Migrantinnen. Rekonstruktion ihrer Wege und Handlungsstrategien*, Osnabrück.
- Berg, Charles/Milmeister, Marianne (2008), Im Dialog mit den Daten das eigene Erzählen der Geschichte finden. Über die Kodierverfahren der Grounded-Theory-Methodologie, *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 9 (2), Art. 13, <http://nbnresolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0802138>, 25.5.2018.

- Berg, Jana (2018), A new Aspect of Internationalization? Specific Challenges and Support Structures for Refugees on their Way to German Higher Education, in: Curaj, Adrian/ Deca, Ligia/ Pricopie, Remus (Hrsg.), *European Higher Education Area: The Impact of Past and Future Policies*, (im Druck).
- Binder, Susanne (2004), Kategorisch ausgeklammert. Die Kategorie gender in der Asylpolitik, *L'Homme*, 15 (2), 216–232.
- Blumenthal, Julia von, et al. (2017), Institutionelle Anpassungsfähigkeit von Hochschulen, in: *Solidarität im Wandel?*, Berlin, 226–249.
- BMFSFJ (2018), *Hintergrundmeldung: Richtlinie ›Garantiefonds Hochschule‹*, 15.1.2018, <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/kinder-und-jugend/integration-und-chancen-fuer-junge-menschen/garantiefonds-hochschule>, 29.1.2018.
- Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2014), *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*, Wiesbaden.
- Brooker, Abi/Lawrence, Jeanette, A. (2012), Educational and Cultural Challenges of Bicultural Adult Immigrant and Refugee Students in Australia, *Australian Journal of Adult Learning*, 52 (1), 66–88.
- Brücker, Herbert/Rother, Nina/Schupp, Jürgen (2016), *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Überblick und erste Ergebnisse*, Berlin.
- Crea, Thomas M. (2016), Refugee Higher Education. Contextual Challenges and Implications for Program Design, Delivery, and Accompaniment, *International Journal of Educational Development*, 46, 12–22.
- DAAD/DZHW (2017), *Integration von Flüchtlingen an deutschen Hochschulen. Erkenntnisse aus den Hochschulprogrammen für Flüchtlinge*, Bonn.
- Earnest, Jaya, et al. (2010), Are Universities Responding to the Needs of Students from Refugee Backgrounds?, *Australian Journal of Education*, 54 (2), 155–174.
- Eppenstein, Thomas (2017), ›Geflüchtete‹ als Bildungsaspiranten und Flucht als Gegenstand für eine Bildung in der Weltgesellschaft, in: Ghaderi, Cinur/ Eppenstein, Thomas (Hrsg.), *Flüchtlinge*, Wiesbaden, 147–168.
- Fortin, Nicole/Lemieux, Thomas/Torres, Javier (2016), Foreign Human Capital and the Earnings Gap between Immigrants and Canadian-born Workers, *Labour Economics*, 41, 104–119.
- Frank, Andrea/Sickendiek, Ursel (2016), *Geflüchtete auf dem Weg ins Studium begleiten*, <http://www.forschung-und-lehre.de/wordpress/?p=21015>, 29.1.2018.

- Gateley, Davina E. (2015), A Policy of Vulnerability or Agency? Refugee Young People's Opportunities in Accessing Further and Higher Education in the UK, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 45 (1), 26–46.
- Hannah, Janet (1999), Refugee Students at College and University: Improving Access and Support, *International Review of Education*, 45 (2), 153–166.
- Harris, Anne/Ngum Chi Watts, Mimmie C./Spark, Ceridwen (2013), The Barriers that only you can see: African Australian Women thriving in Tertiary Education despite the Odds, *Multidisciplinary Journal of Gender Studies*, 2 (2), 182–202.
- Harris, Anne/Spark, C./Ngum Chi Watts, Mimmie C. (2015), Gains and Losses: African Australian Women and Higher Education, *Journal of Sociology*, 51 (2), 370–384.
- Harris, Vandra/Marlowe, Jay (2011), Hard Yards and High Hopes: The Educational Challenges of African Refugee University Students in Australia, *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 23 (2), 186–196.
- Hartog, Joop/Zorlu, Aslan (2009), How Important is Homeland Education for Refugees' Economic Position in The Netherlands?, *Journal of Population Economics*, 22 (1), 219–246.
- Heublein, Ulrich (2015), Von den Schwierigkeiten des Ankommens. Überlegungen zur Studiensituation ausländischer Studierender an den deutschen Hochschulen, *Die Neue Hochschule*, (1), 14–17.
- Hirano, Eliana (2014), Refugees in first-year College: Academic Writing Challenges and Resources?, *Journal of Second Language Writing*, 23 (1), 37–52.
- Hirano, Eliana (2015), ›I read, I don't understand‹. Refugees Coping with Academic Reading, *ELT Journal*, 69 (2), 178–187.
- Iwers-Stelljes, Telse/Bosse, Elke/Heudorfer, Anna (2016), Universitäre Umgangsweisen mit den Herausforderungen von Flucht und Migration. Eine Fallanalyse, *Gruppe Interaktion Organisation*, 47 (3), 215–223.
- Joyce, Andrew, et al. (2010), The Experiences of Students from Refugee Backgrounds at Universities in Australia. Reflections on the Social, Emotional and Practical Challenges, *Journal of Refugee Studies*, 23 (1), 82–97.
- Kanno, Yasuko/Varghese, Manka M. (2010), Immigrant and Refugee ESL Students' Challenges to Accessing Four-Year College Education: From Language Policy to Educational Policy, *Journal of Language, Identity, and Education*, 9 (5), 310–328.



- Kao, Grace/Tienda, Marta (1995), Optimism and Achievement: the Educational Performance of Immigrant Youth, *Social Science Quarterly*, 76 (1), 1–19.
- Kiefer, Ute (2014), *Erfahrungen marokkanischer Studierender an Hochschulen in Deutschland*, Wiesbaden.
- Kosyakova, Yuliya/Sirries, Steffen (2017), Large-Scale Immigration and Labour Market Integration: First Lessons from the Recent Past in Germany, *Intereconomics*, 52 (5), 263–269.
- Lambert, Laura/Blumenthal, Julia von/Beigang, Steffen (2018), Flucht und Bildung: Hochschulen. *State-of-Research Papier 8b*, Verbundprojekt ›Flucht: Forschung und Transfer‹, <https://flucht-forschung-transfer.de/flucht-und-bildung-hochschulen>, 25.5.2018.
- Lenette, Caroline (2016), University Students from Refugee Backgrounds. Why Should We Care? *Higher Education Research & Development*, 35 (6), 1311–1315.
- Mangan, Doireann/Winter, Laura A. (2017), (In)validation and (Mis)recognition in Higher Education: the Experiences of Students from Refugee Backgrounds, *International Journal of Lifelong Education*, 36 (4), 486–502.
- McWilliams, Julia Ann/Bonet, Sally Wesley (2016), Continuums of Precarity. Refugee Youth Transitions in American High Schools, *International Journal of Lifelong Education*, 35 (2), 153–170.
- Moher, David, et al. (2009), Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement, *PLoS Medicine*, 6 (7), 1–6.
- Morrice, Linda (2009), Journeys into Higher Education: The Case of Refugees in the UK, *Teaching in Higher Education*, 14 (6), 661–672.
- Morrice, Linda (2013), Refugees in Higher Education. Boundaries of Belonging and Recognition, Stigma and Exclusion, *International Journal of Lifelong Education*, 32 (5), 652–668.
- Morris-Lange, Simon (2017), *Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund*, Berlin.
- Naidoo, Loshini (2015), Educating Refugee-background Students in Australian Schools and Universities, *Intercultural Education*, 26, 210–217.
- Nohl, Arnd-Michael, et al. (Hrsg.) (2014), *Work in Transition. Cultural Capital and Highly Skilled Migrants Passades into the Labour Market*, Toronto.
- Onsando, Gerald/Billett, Stephen (2009), African Students from Refugee Backgrounds in Australian TAFE Institutes: A Case for Transformative Learning Goals and Processes, *International Journal of Training Research*, 7 (2), 80–94.



- Plasterer, Robyn (2010), Investigating Integration. The Geographies of the WUSC Student Refugee Program at the University of British Columbia, *Refuge: Canada's Journal on Refugees*, 27 (1), 59–74.
- R Student/Kendall, Kathleen/Day, Lawrence (2017), Being a Refugee University Student: A Collaborative Auto-ethnography, *Journal of Refugee Studies*, 30 (4), 580–604.
- Schammann, Hannes (2015), Wenn Variationen den Alltag bestimmen. Unterschiede lokaler Politikgestaltung in der Leistungsgewährung für Asylsuchende, *Zeitschrift für Vergleichende Politikwissenschaft*, 9 (3), 161–182.
- Schammann, Hannes/Younso, Christin (2016), *Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung*, Hildesheim.
- Schammann, Hannes/Younso, Christin (2017), Endlich Licht in einer dunklen Ecke? Hürden und Angebote für Geflüchtete im tertiären Bildungsbereich, *ZEP: Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 40 (1), 10–15.
- Sen, Amartya (1999), *Development as Freedom*, New York.
- Shakya, Yogendra B., et al. (2010), Aspirations for Higher Education among Newcomer Refugee Youth in Toronto: Expectations, Challenges, and Strategies, *Refuge*, 27 (2), 65–78.
- Shapiro, Shawna (2015), A ›Slippery Slope‹ toward too much Support? Ethical Quandaries among College Faculty/Staff Working with Refugee-background Students, in: Feuerherm, Emily M./Ramanathan, Vaidehi (Hrsg.), *Refugee Resettlement in the United States: Language, Policy, Pedagogy*, Bristol, 118–134.
- Sommer, Ilka (2015), *Die Gewalt des kollektiven Besserwissens. Kämpfe um die Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen in Deutschland*, Bielefeld.
- Spiteri, Damian (2015), Experiences of Young (Minor) Asylum Seekers in Further Education in Malta, *International Journal of Lifelong Education*, 34 (2), 156–171.
- Stevenson, Jacqueline/Willott, John (2007), The Aspiration and Access to Higher Education of Teenage Refugees in the UK, *Compare: a Journal of Comparative Education*, 37 (5), 671–687.
- Stevenson, Jacqueline/Willott, John (2010), Refugees: Home Students with International Needs, in: Jones, Elspeth (Hrsg.), *Internationalisation and the Student Voice*, New York, 193–202.
- Steward, Barbara (2004), Writing a Literature Review, *British Journal of Occupational Therapy*, 67 (11), 495–500.

- Täubig, Vicki (2009), *Totale Institution Asyl: empirische Befunde zu alltäglichen Lebensführungen in der organisierten Desintegration*, Weinheim.
- Thielen, Marc (2009), Freies Erzählen im totalen Raum? – Machtprozeduren des Asylverfahrens in ihrer Bedeutung für biografische Interviews mit Flüchtlingen, *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 10 (1), Art. 39, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0901393>, 25.5.2018.
- Treibel, Annette (2010), Von der exotischen Person zur gesellschaftlichen Normalität: Migrantinnen in der soziologischen Forschung und Lehre, in: Hentges, Gudrun/Hinnenkamp, Volker/Zwengel, Almut (Hrsg.), *Migrations- und Integrationsforschung in der Diskussion*, Wiesbaden, 141–169.
- Van Hear, Nicholas/Brubaker, Rebecca/Bessa, Thais (2009), *Managing Mobility for Human Development: the Growing Salience of Mixed Migration*, New York.
- Van Hear, Nicholas (2012), Forcing the Issue: Migration Crises and the Uneasy Dialogue between Refugee Research and Policy, *Journal of Refugee Studies*, 25 (1), 2–24.
- Webster, Jane/Watson, Richard T. (2002), Analyzing the Past to Prepare for the Future: Writing a Literature Review, *MIS Quarterly*, 26 (2), xiii–xxiii.
- Weed, Mike (2005), »Meta Interpretation«. A Method for the Interpretive Synthesis of Qualitative Research, *Forum: Qualitative Sozialforschung*, 6 (1). Art. 37, <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0501375>, 25.5.2018.

### **AutorInnen:**

Jana Berg, M.A., Michael Grüttner, M.Sc. und Stefanie Schröder, M.A., Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW), Hannover