

Ergebnisbericht

„Erfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund an der Fachhochschule Kiel“

-

Kerstin Discher & Melanie Plößer

Einführung

Die gesellschaftliche Wirklichkeit Deutschlands ist geprägt durch die Migrationstatsache. Der Begriff der Migration subsumiert dabei eine Vielzahl gesellschaftlicher Phänomene, durch die unsere soziale Wirklichkeit nicht nur hervorgebracht wird, sondern die auch als Motor der Veränderung fungiert (vgl. Mecheril 2010, S. 8). Gemeint ist hier nicht nur der Terminus der „Zuwanderung“, es geht vielmehr um damit einhergehende Prozesse der Vermischung von Sprache, Kultur und Zugehörigkeit und der damit verbundenen diskursiven Konstruktion der/des Fremden, die nicht selten eine stark defizitär geprägte Sichtweise auf Migration einschließt (vgl. ebd.). Gerade für Bildungsinstitutionen ist das Themenfeld „Migration“ von grundlegender Bedeutung. So schneiden dem Konsortium Bildungsberichterstattung 2008 zufolge Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund im Vergleich zu denen ohne Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem schlechter ab. In der Forschung werden dabei Problematisierungsfelder sowohl im innerschulischen Kontext, wie etwa strukturelle Defizite im deutschen Bildungssystem, als auch außerschulische Aspekte wie beispielsweise sozioökonomische Benachteiligungen benannt, die den Bildungsverlauf der Kinder und Jugendlichen beeinflussen. Betont werden muss, dass hier nicht etwa Kompetenzen gänzlich fehlen, sondern eine fehlende Passung von Ressourcen der Kinder und Jugendlichen mit den Anforderungen des Bildungssystems zu Problemen und Benachteiligungen führt. So werden insbesondere die Normalitätsanforderungen des deutschen Bildungssystems den heterogenen Lebenswelten der Subjekte nur zum Teil gerecht (vgl. Dirim/Mecheril 2010, S.125). Während die Situation von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem auch öffentlich im Themenfeld von Migration und Bildung viel diskutiert wird, gibt es weniger Berichte darüber, wie sich die Situation Studierender mit Migrationsgeschichte darstellt. Dabei zeigte die 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes 2009 (BMBF 2009), dass der Anteil junger Migrantinnen und Migranten an deutschen Hochschulen nach wie vor gering ist. Danach weisen nur 11 Prozent aller Studierenden einen Migrationshintergrund auf. Die Erhebung erfasste dabei sowohl eingebürgerte Studierende mit Migrationshintergrund, Studierende mit doppelter

Staatsangehörigkeit, BildungsinländerInnen sowie erstmals Studierende, die wenigstens einen Elternteil mit ausländischer Staatsangehörigkeit haben. Bei dieser differenzierteren Betrachtung wird deutlich, dass der angegebene Wert seit der letzten Sozialerhebung des Jahres 2006 stagniert. Im Rahmen der Erhebung von 2007 wurde der Anteil Studierender mit Migrationshintergrund mit 8 Prozent verzeichnet – allerdings, wie oben benannt, ohne die Gruppe der Studierenden, die wenigstens einen Elternteil mit ausländischer Staatsangehörigkeit haben, deren Anteil in der Untersuchung von 2009 als 3 Prozent ermittelt wurde. Dabei ist der Anteil der Studierenden mit Migrationshintergrund an den Fachhochschulen etwas höher als an den Universitäten (vgl. BMBF et al. 2007, S. 440). Es stellt sich daher die Frage nach den Ursachen der Unterrepräsentanz junger Migrantinnen und Migranten an deutschen Hochschulen und den Bedingungen für ein erfolgreiches Studium. Wie die Sozialerhebung des Studentenwerkes außerdem belegt, besteht zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund ein signifikanter Unterschied in der sozialen Herkunft. So sind etwa 44 Prozent der BildungsinländerInnen einem niedrigen sozialen Status zuzuordnen. Vor diesem Hintergrund ist die Reflexion des Umgangs mit Differenz und Heterogenität in pädagogischen Institutionen von großer Relevanz, wenn die Konstruktion des „Andersseins“ nicht einfach reproduziert und die von der Forschung konstatierten Benachteiligungen von Schüler und Schülerinnen mit Migrationsgeschichte durch das deutsche Schulsystem (vgl. Dirim/Mecheril 2010, S. 123, vgl. auch Dirim/Mecheril 2009) nicht unhinterfragt fortgeschrieben werden sollen. Auch die Hochschule ist aufgefordert ihre Funktion als Ort des Ausschlusses und der Benachteiligung von Studierenden mit Migrationshintergrund und der Stabilisierung von Ungleichheitsverhältnissen vor dem Hintergrund nur scheinbar gleicher Ausgangsverhältnisse zu hinterfragen. Zu reflektieren ist dabei auch, welchen Normalitätskonstruktionen die Hochschule obliegt und wie sie mit Differenzverhältnissen umgeht.

Methodik

Die vom Institut für Interdisziplinäre Genderforschung und Diversity der Fachhochschule Kiel im Sommer 2010 durchgeführte Studie „Erfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund“ zielte darauf ab, die Sichtweisen und Handlungsstrategien junger Frauen und Männer mit Migrationshintergrund, die an der Fachhochschule Kiel studieren, zu untersuchen. Im Rahmen der Studie ging es zum einen darum hochschulische wie auch außerhochschulische Erfahrungen von Studierenden zu rekonstruieren und dabei Hinweise auf

lebensweltliche Zusammenhänge der Studenten und Studentinnen mit Migrationshintergrund zu erhalten. Zum anderen zielte die Studie darauf ab, förderliche wie auch hinderliche Faktoren für die Studienaufnahme und das Studium selbst zu bestimmen, um vor diesem Hintergrund aktuelle Schwierigkeiten wie auch bildungspolitische Möglichkeiten herauszuarbeiten. Darüber hinaus sollten die Erfahrungen der Studierenden an der Hochschule und ihre Wünsche und Bedürfnisse genutzt werden, um Hinweise auf die Entwicklung unterstützender migrationssensibler Angebote durch die Hochschule zu erhalten. Im Rahmen der qualitativ ausgerichteten Studie wurden insgesamt elf problemzentrierte und leitfadengestützte Interviews mit Studierenden verschiedener Fachbereiche der Fachhochschule Kiel geführt¹. Von den vier Teilnehmern und sieben Teilnehmerinnen sind sieben Studierende im Studiengang Soziale Arbeit eingeschrieben, drei studieren Maschinenbau und eine Teilnehmerin studiert Betriebswirtschaftslehre. Es erfolgte keine Differenzierung zwischen TeilnehmerInnen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben und denen, die das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben. Vielmehr werden die Erfahrungen der so genannten BildungsinländerInnen und Bildungsausländerinnen gemeinsam erfasst, um der Frage nach dem hochschulinternen Umgang mit Differenzverhältnissen umfassend zu begegnen. Dabei waren die Interviews thematisch fokussiert auf die Bereiche Bildungsbiografie und Statuspassage, auf aktuelle Erfahrungen an der Fachhochschule Kiel sowie Wünsche für die Zukunft. Die Teilnehmer und Teilnehmerinnen berichteten aus ihrer Schulzeit, aus der Zeit des Überganges von Schule zu Studium und von ihrer aktuellen Situation an der Fachhochschule. Die genannten Erzählsituationen entstanden vor dem Hintergrund der Frage, welche Erfahrungen die Studierenden im Alltag innerhalb und außerhalb der Hochschule als Frauen und Männer mit Migrationshintergrund gemacht haben.

Die Auswertung der Interviews erfolgte unter Rückgriff auf die Interpretationsmethode der Grounded Theory (vgl. Glaser/ Strauss 1998). Hierbei wird ein Konzept bzw. eine Theorie auf der Basis von Erfahrungsdaten aus alltagsweltlichen Phänomenen entwickelt und wiederum auf die Erfahrungsebene rückbezogen (vgl. Breuer 2009, S. 39). Auf diesem Wege sollen Handlungsempfehlungen für die zukünftige Gestaltung des Hochschulalltags erwachsen. Um einer ausschließlichen Problemfokussierung zu entgegnen, wurde in der Auswertung ein besonderes Augenmerk auf das individuelle Bewältigungshandeln der InterviewpartnerInnen bezüglich ihrer Verarbeitung der Erfahrungen gelegt. Die entsprechenden

¹Unser Dank gilt den engagierten und motivierten TeilnehmerInnen der Studie wie auch dem Präsidium der Fachhochschule Kiel, das die Untersuchung interessiert unterstützt hat.

Bewältigungsstrategien gelten sogleich als Kernkategorie der gegenstands begründeten Theorie, für die ursächliche, kontextuale und intervenierende Bedingungen im Gefüge von Hochschule, Umwelt und Gesellschaft differenziert wurden. Hier wurde, wie nachfolgend erläutert werden wird, deutlich, dass die Situation Studierender mit Migrationshintergrund an der Fachhochschule Kiel bei ähnlichen lebensweltlichen Erfahrungen und alltagsweltlichen Phänomenen durch unterschiedliche Formen des Bewältigungshandelns charakterisiert ist. Abschließend werden die im Rahmen der Interviews geäußerten Wünsche und Veränderungsimpulse vorgestellt und zu konkreten Handlungsempfehlungen für die Hochschule verdichtet.

Inner- und außerhochschulische Erfahrungen von „Migrationsanderen“ und ihre Bedeutung für Bildungsinstitutionen

Mit dem Begriff „Migrationsandere“ macht Paul Mecheril (2010, S. 17) darauf aufmerksam, dass die Unterscheidung von Migrant und Nicht-Migrant nicht per se existiert, sondern als relationales Phänomen der Migrationsgesellschaft zu verstehen ist. So ist die deutsche Gesellschaft durch die Anwesenheit unterschiedlicher natio-ethno-kultureller Gruppen und Gruppierungen charakterisiert, die jedoch alle entlang der übergreifenden und binären Differenzordnung „MigrantIn“ - „Nicht-MigrantIn“ erfasst werden (ebenda). Diese Ordnung ist Ausdruck einer kulturell und politisch produzierten und gestützten Unterscheidung zwischen einem „Wir“ und den natio-ethno-kulturellen Anderen, die als Fremde, Ausländer oder Zugewanderte konstruiert werden. „Migrationsandere“ sind Ausdruck einer gesellschaftlichen – also: einer politischen und einer kulturellen – Relation“ (Mecheril 2004, S. 24). Der Terminus „Migrationsandere“ soll nun zum einen die mit dieser Relation einhergehende Festschreibung und Pauschalisierung deutlich anzeigen und zum anderen zur Reflexion des Konstruktionsprozesses von Andersheit auffordern (ebenda).

In den Interviews verweisen alle befragten Studierenden auf lebensweltliche Zusammenhänge, in denen sie als entlang der Differenz „MigrantIn“ - „Nicht-MigrantIn“ eingeordnet und somit als anders, mithin als „Migrationsandere“ angerufen und behandelt wurden. Diese Erfahrung wird dabei nicht als Ausnahme oder Einzelfall beschrieben, sondern als konstitutiver Bestandteil der alltäglichen Lebenswelt und der jeweiligen biographischen Gewordenheit.

„Also das ist das Thema, das mich das ganze Leben lang begleiten wird. Also ich kann das nicht abschütteln, selbst wenn ich das wollen würde. Das ist das, womit ich jeden Tag zu kämpfen nicht, aber womit ich durch den Tag gehe sage ich.“

Die beständige und alltägliche Erfahrung als „anders“ konstruiert und angesprochen zu werden, stellt dabei ein zentrales Moment dar durch das den Subjekten erschwert wird, sich als sozial zugehörig zu verstehen². Mit Paul Mecheril kann soziale Zugehörigkeit als „symbolischer Sachverhalt“ (Mecheril 2003, S. 119) verstanden werden. Subjekte sind nicht per se zugehörig, sondern sie erfahren sich erst dadurch zugehörig, wenn sie von Anderen als zugehörig (an)erkannt und bezeichnet werden. Die Erfahrungen von Zugehörigkeit, die die Subjekte machen, können dabei als „Verhältnissetzungen von Individuen zu sozialen oder symbolischen Kontexten“ (Mecheril 2003, S. 129) verstanden werden, als „Phänomene in denen die Einzelne ihre Position im Zugehörigkeitskontext, grundlegender noch: sich selbst erfährt“ (ebenda). Dabei kann zwischen positiven Zugehörigkeitserfahrungen, im Zuge derer das Subjekt den jeweiligen sozialen und symbolischen Kontext als Teil seiner selbst, bzw. sich als Teil des jeweiligen Kontextes begreift und negativen Zugehörigkeitserfahrungen, bei denen das Subjekt als nicht zugehörig anerkannt wird, bzw. sich selber nicht als zugehörig erfährt, unterschieden werden (Mecheril 2003, S. 130). Nach Mecheril wird die (Nicht) Zugehörigkeit von Subjekten durch drei zentrale Aspekte konstituiert: So geht es im Rahmen einer symbolischen Mitgliedschaft um die Erfahrung von Gleichartigkeit, im Rahmen von habitueller Wirksamkeit geht es um die Möglichkeit, handlungsfähig zu sein und im Rahmen von Verbundenheit um Formen symbolischer, moralischer, materieller oder kognitiver Platzierungen in dem jeweiligen Handlungskontext.

In den Interviews mit den Studierenden werden zunächst die prekären und negativen Zugehörigkeitserfahrungen auf einer allgemeinen gesellschaftlichen Ebene deutlich:

„Das ist genauso, wie wenn man mich fragt, ja, was bist du für ne Nationalität und meistens sage ich, ja, ich fühl mich wie nichts! (...) Wir waren dort Ausländer wir sind es hier“

„jetzt mal ganz ehrlich, ich bin voll der Vorzeigausländer. Hab keine Akte, mach...bau keinen Mist, ich kann perfekt deutsch. Ich bin angepasst, ich bin modern, ich bin nicht zurückgeblieben. (...) aber trotzdem, wenn's drauf ankommen würde, würdest du niemals Deutsche zu mir sagen. Ich hab gesagt, wir schaffen das doch eh nicht!“

„ich fühle mich hier heimisch aber nicht zugehörig“

²Diese Erfahrung wird auch durch die Interviewstudie evoziert und wiederholt. So wurden in den Aushängen explizit Studierende mit Migrationshintergrund angesprochen – mit dem Effekt, dass diese wieder als anders konstruiert und mithin als „Migrationsandere“ angerufen wurden.

Die Aussagen verweisen auf die Erfahrung trotz „Integrationsbemühungen“, das heißt trotz der Anstrengungen, sich an die Normalitätsanforderungen der deutschen Gesellschaft anzupassen bzw. diesen zu entsprechen als Migrationsandere wahrgenommen und eingeordnet zu werden („würdest du niemals Deutsche zu mir sagen“, „Wir waren dort Ausländer und wir sind es hier“) und damit Selbstverständnisse und Gefühle von Zugehörigkeit („fühle mich wie nichts“, „fühle mich hier heimisch aber nicht zugehörig“) zu verhindern.

Im Folgenden sollen vor dem Hintergrund der Interviewanalysen Aspekte angeführt werden, die von den befragten StudentInnen als für die Erfahrung von Zugehörigkeit bedeutsam erkannt werden. Dabei konnten vier zentrale Faktoren ausgemacht werden, durch die im Kontext Schule und Hochschule eine Anrufung als Migrationsandere erfolgt und Zugehörigkeitserfahrungen erschwert werden: Der Erfahrung prekärer Mitgliedschaft in studentischen Arbeitsgruppen, die Ansprache als RepräsentantInnen einer anderen Kultur, die Abwertung durch Sprache und die (Re-)Produktion von Rassismen in Lehr- und Lernsettings.

Zugehörigkeitskontext „Gruppenarbeit“

Von der Mehrzahl der befragten Studierenden mit Migrationshintergrund wurden insbesondere explizite wie auch subtile Formen sozialer Ausschließungsprozesse an der Hochschule aus dem Zugehörigkeitskontext „Gruppenarbeit“ beschrieben. Das heißt die Frage nach Zugehörigkeit stellt sich für Studierende mit Migrationshintergrund als bedeutsames Thema von Arbeitsgruppenkonstellationen an der Hochschule dar. Dabei machen die im Rahmen der Interviews artikulierten Erfahrungen der Studierenden deutlich, dass die beschriebenen Zugehörigkeitserfahrungen in den Gruppen und Arbeitskreisen als prekär verstanden werden können. Insbesondere in Bezug auf die symbolische Mitgliedschaft berichten die Studierenden wiederholt über Erfahrungen, als nicht gleich verstanden und angesprochen worden zu sein. Eine Studentin selbst benennt diese Erfahrung von den KommilitonInnen als different bzw. anders wahrgenommen zu werden als „kleine Mauer“.

„Bei den Deutschen würde ich eher sagen, da ist so ne kleine Mauer. Die ist zwar nicht groß, aber die besteht. So und wenn man sich näher wird, dann zerfällt die Wand, aber die existiert trotzdem.“

Die Beschreibung der „kleinen Mauer“ verweist auf eine im Hochschulalltag wirkmächtige Differenzkonstruktion, entlang derer zwischen MigrantIn und Nicht- MigrantIn unterschieden

wird und für die Befragten Erfahrungen und Selbstverständnisse von Zugehörigkeit im Hochschulkontext im Sinne von Gleichartigkeit erschwert.

„(...) Ich habe auch eine Erfahrung, dass ich erst in einer Arbeitsgruppe aufgenommen worden bin... dann auch ohne mich zu fragen ausgeschlossen worden bin, das war auch für mich eine ...ja, bittere Erfahrung.“

„Also, weiß ich nicht... die sind immer in Gruppe verteilt. Es gibt mehrere Gruppen im Semester. Weiß nicht... die sind nicht so offen, denke ich, oder haben die Angst, oder keine Ahnung (...)“

„An der Fachhochschule ich kann überhaupt mit keinem deutschsprachigen Menschen Kontakte knüpfen! Also, wir wirklich sind...wir sind zwischen uns und das Schlimmste wahrscheinlich-aber ich spreche nicht nur für mich, dass ist genauso wie von uns allen- wenn wir anfangen in der Gruppe zu arbeiten, dann werden wir ganz schnell ausgeschlossen (...)“

Die Differenz „Migrant“ – „Nicht-Migrant“ erweist sich für die Befragten als wirkmächtige und damit anzuerkennende Klassifikationskriterien, durch die lebensweltliche Erfahrungen im Hochschulalltag strukturiert werden und über Zugehörigkeiten und Nicht-Zugehörigkeiten entschieden wird.

„und dann bin ich in eine Gruppe gekommen, wo nur deutsche Frauen waren. Und da...habe ich mich nicht so gut gefühlt...wohl gefühlt, weil die haben mich einfach ignoriert“

Anrufungen als RepräsentantInnen der anderen Kultur

Als ein weiterer für Bildungskontexte problematischer Aspekt, durch den Zugehörigkeitserfahrungen erschwert bzw. behindert werden, erweist sich die Anrufung von Studierenden mit Migrationshintergrund als RepräsentantInnen und StellvertreterInnen der „anderen“ Kultur. Eine Studentin berichtet aus ihrer Schulzeit:

„(...) Und wir saßen dann zu zweit glaube ich da vorne und alle haben irgendwelche Fragen gestellt und gleich kommt immer als erstes: Warum tragt ihr eigentlich kein Kopftuch? Und ich finde die Situation immer unangenehm, dass man so ganz alleine eine riesige Gruppe repräsentieren soll (...), wovon du eigentlich nur ein Teil bist (...), die kann ich ja nicht repräsentieren, ich kann nur erzählen, wie es mir dabei ging.“

Durch die Ansprache als Andere und die damit einhergehende Verallgemeinerung erfolgt gerade die Reifizierung der Andersheit und eine Bestärkung der Differenz „Wir“- „die

Anderen“. Zugleich wird der Betroffenen die Mitgliedschaft zu einer anderen Kultur, zu einer anderen Gruppe zugeschrieben. Und: Durch die Fraglosigkeit, mit der diese Einordnung vorgenommen wird, wie auch durch die damit einhergehende Homogenisierung wird den Subjekten die Möglichkeit genommen, sich als zugehörig zu dem aktuellen Kontext zu verstehen.

Von der Anrufung als RepräsentantIn einer anderen Kultur berichteten vor allem weibliche Studierende. Dabei erfolgte die Anrufung als Migrantin vielfach in Zusammenhang mit der Differenzkategorie „Geschlecht“. Zugleich wurden die Studentinnen damit als „doppelt schwach“ markiert.

„Aber dadurch ich weiß nicht, warum, die greifen an, oder Frau oder zusammen, vielleicht ist das der Zusammenhang, Frau und Ausländerin. Das ist gleich schwach.“³

Die mit der Anrufung als „Ausländerin“ einhergehende Konstruktion der Andersheit wird durch die in einer additiven Form erfolgende Zuordnung zur Gruppe der Frauen zusätzlich bestärkt. Die so Angesprochenen fungieren hier als Vertreterinnen einer gleichsam doppelten Andersheit: als Vertreterin der Gruppe der anderen Kultur und als Vertreterin einer darin vermuteten unterdrückten anderen Weiblichkeit. Die Studierenden und ihre je individuellen Lebenskontexte und Biographien werden damit in einer Weise verallgemeinert und als anders konstruiert, durch die die Differenz zwischen Wir und den Anderen weiter bestärkt und den Subjekten die Erfahrung von symbolischer Mitgliedschaft (Teil dieser Gesellschaft, Teil dieser Kultur und dieser Geschlechterverhältnisse zu sein) verwehrt wird.

Sprache

Im Kontext der oben benannten Zugehörigkeitsordnungen erhält die Sprache eine Schlüsselfunktion. Als Kommunikationsmittel erschafft sie Kontakte und Zugehörigkeit – zugleich – das machen die Interviewergebnisse deutlich – fungiert Sprache als Motor von Ausschließungsprozessen und verwehrter sozialer Anerkennung. Das heißt: Eine Sprache zu

³So werden der hier berichtenden Studentin trotz erworbenen Abiturs im Heimatland keinerlei Kompetenzen zugesprochen: „Ja, also ich konnte putzen, in der Gastronomie arbeiten, ähm... wenn ich zum Arbeitsamt ging mit meinen Zeugnissen, hieß das, ich hab nichts, ich bin nichts, für mich kann man nichts machen...so!“ Da habe ich immer irgendwelche Jobs gemacht, die mir keinen Spaß gemacht haben, aber ich musste mich und mein Kind unterhalten, bis ich in eine Firma gelang, wo ich mir dann in drei Jahren meine Gesundheit ruiniert habe (...) also da wurde ich richtig, ich würde sagen, ja, ausgebeutet! (...) Und dann habe ich wie gesagt beim Arbeitsamt versucht entweder anderen Job zu bekommen oder...aber mit polnischen Zeugnissen kann man hier nichts machen!“

sprechen ist Voraussetzung für ein Wirksam-Werden im Hochschulalltag und eine bestimmte Sprache nicht oder mit Einschränkungen zu sprechen erweist sich als Anlass für die Aberkennung von Zugehörigkeit und die Markierung von Andersheit.

„Also ich hatte irgendwie seit dem ich die deutsche Sprache beherrsche eigentlich keine negativen Erfahrungen. Das Problem war echt nur, als ich die deutsche Sprache nicht beherrschte.“

Schwierigkeiten erwachsen dabei gerade im Zuge von Normalitätserwartungen:

„Es ist fast selbstverständlich, dass ein Ausländer auf Deutsch unbedingt sprechen soll, muss, weiß ich nicht und sagt niemand Danke, dass du überhaupt auf Deutsch sprichst. Sagt man einfach, warum so ein brüchiges, ein schlechtes Deutsch? Ist nicht verständlich... Du musst Deutsch lernen! Ja, muss ich nicht...Kann!“

Insbesondere wenn Sprache als Indikator von Kompetenz und Intelligenz konstruiert wird und sprachliche Schwierigkeiten als mangelnde fachliche Kompetenz oder „Dummheit“ bewertet werden, wird deutlich, wie machtvolle Zugehörigkeitsordnungen über Sprache verhandelt werden (vgl. Dirim/Mecheril 2010).

„Ich habe noch immer Probleme mit der Sprache, hin und wieder stottere ich oder mir fällt ein Wort nicht ein, dann benutze ich ein englisches Wort und mir ist aufgefallen, viele denken, dass ich so spreche, weil ich keine Ahnung habe, weil ich eine kleinere Art von Intelligenz habe, aber in Wirklichkeit ist das halt einfach nur, dass mir das Wort fehlt, aber natürlich kommt das von anderen so herüber.“

So entsteht ein Hierarchiegefälle zwischen denen, die der Normalitätserwartung nämlich die Sprache der Mehrheitsgesellschaft perfekt zu beherrschen, entsprechen und denen, die dieser Erwartung nicht Folge leisten können. Wiederholt wird in den Interviews dabei auf die Reaktionen von KommilitonInnen, aber auch DozentInnen verwiesen, die auf die sprachlichen Besonderheiten von Studierenden mit Migrationshintergrund vielfach ungeduldig und mit einer ablehnenden Mimik reagieren:

„(...) das war auch von Anfang an, als ich sozusagen irgendwelche Satz angefangen habe, dann wird der Satz von meinem Gesprächspartner zu Ende gebracht. Ja, ohne mich zu fragen. Das macht mich auch wütend. Dass mein Gesprächspartner so ungeduldig ist.“

„Aber das ist übliches Gesicht: Häh?? Das Gesicht! Die jede... also das siehst du tausendmal, wenn du Mund aufmachst, und irgendwas sprichst, und dann entgegen nicht: Wie bitte? Was hast du gesagt? Also diese Mimik! Und dann möchtest du... zuerst, das hat mich so empört!“

Ich gucke, sage: Warum hast du so ein Gesicht? Du hast doch ganz genau verstanden, vielleicht mit Fehlerendungen, aber Sinn kannst du hundertprozentig verstehen. Warum brauchst du dieses Gefühl? Diese Mimik?“

Die Ausführungen derjenigen Studierenden, die Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache verbinden, zeigten, welche Auswirkungen diese Asymmetrie im Kommunikationsprozess hat. Den Kontakt zu Anderen zu wagen ist mindestens verbunden mit großer Angst und Unsicherheit. Dabei werden die Erfahrungen von Nicht-Zugehörigkeit durch die Reaktionen auf die sprachlichen Schwierigkeiten bestärkt:

„An der Fachhochschule ich kann überhaupt mit keinem deutschsprachigen Menschen Kontakte knüpfen! Also, wir wirklich sind...Wir sind zwischen uns und das Schlimmste wahrscheinlich (...) wenn wir anfangen in Gruppe zu arbeiten, dann werden wir ganz schnell ausgeschlossen, weil die haben nicht genug Kraft und Ausdauer uns zuzuhören. Wie, wir unsere Gedanken nicht so schnell ausdrücken, wir brauchen etwas mehr Zeit“

„Also ich fang an mit denen gebrochen deutsch zu sprechen und die so lächeln mich halt an, nicken und dann gehen sie weg.“

Die Schilderungen der Studierenden verweisen auf die vorherrschende und dabei „irrig Vorstellung, (...) Sprechen und Kommunikation in Deutschland sei ausschließlich an ausreichende Kenntnisse im Standarddeutschen geknüpft“ (Mecheril 2003, S. 163). In einer monokulturellen Sprachordnung, in der weder sprachliche Pluralitäten noch auf Normalisierung abzielende sprachliche Bemühungen hinreichend (an-)erkannt werden, machen Studierende mit Migrationshintergrund zwangsläufig die Erfahrungen fehlender Wirksamkeit und fehlender Mitgliedschaft. Die Herstellung von Normalität und Differenz über die Sprache stellt für die Hochschule deshalb ein besonders relevantes Thema dar. Zum einen spielt Sprache im Kontext von Ausgrenzungsprozessen eine nicht zu vernachlässigende Rolle, da sie als Indikator von Kompetenz verwendet wird und so als Basis für das Einschätzen von Fähigkeiten fungiert. Es kann deshalb davon gesprochen werden, dass Sprache in der Lage ist, Machtprozesse zu initiieren und Normalisierungstendenzen zu stabilisieren. Die Problematik betrifft besonders die Gruppe der so genannten BildungsausländerInnen. Diese haben ihre Hochschulzugangsberechtigung in ihrem Heimatland erworben bzw. sich über das Studienkolleg an der Fachhochschule für ein Studium in Deutschland qualifiziert. In diesem Zusammenhang ist ein Augenmerk auf die Sprache der Mehrheitsgesellschaft zu richten. Der Umgang mit der mehrsprachlichen Realität durch Studierende unterschiedlicher Herkunft ist deswegen ein zentraler Punkt in der Frage

nach dem Umgang mit Differenzverhältnissen. Dass mehrsprachig formulierte Angebote die Möglichkeit positiver Zugehörigkeitserfahrungen eröffnen, wird durch die Einschätzung einer Studierenden deutlich.

„Also ich muss ja schon die Fachhochschule loben, ich hab ja letztens auf die Seite Fachhochschule, bin ja gewesen, da hab ich schon mehrere Sprachen entdeckt. Das war sehr schön unter anderem Russisch und ich hab das durchgelesen, das war super klasse übersetzt, wirklich sehr schön.“

Die russischsprachige Homepage dient hier als Hinweis auf die Anerkennung sprachlicher Pluralität und die Hinwendung unterschiedlicher sprachlicher Disponiertheiten der Studierenden wie auch der Studieninteressierten.

Rassismuserfahrungen

Rassistische Diskriminierungen und Rassismuserfahrungen sind vielfältig. Im Rahmen der Auswertung der Interviews wurde deutlich, dass alle Studierenden von entsprechenden Erfahrungen in ihrem Lebensalltag berichten konnten. Diese Erfahrungen sind als gesellschaftlich vermittelte Erfahrungen zu verstehen. Ebenso können die jeweiligen Umgangsweisen der Betroffenen mit diesen Erfahrungen als gesellschaftlich vermittelt und beeinflusst begriffen werden (vgl. Mecheril 1997, S. 179).

„Wenn da jemand schon so `ne rechtsradikalen Sprüche in der Disko bringt so: ach, hier, alles voller Ölaugen, dann denke ich schon, dass da irgendwo Handlungsbedarf ist“

„Meine Schwiegermutter ist auch (...) sehr rassistisch.(...) Wenn sie Fußball gucken, so dann meinen sie, in deutschen Mannschaften keine Deutschen mehr spielen oder wenn da Schwarze sind, werden die als Schuhcreme bezeichnet.“

So werden Ausdrucksformen des alltäglichen und allgegenwärtigen Rassismus von den Befragten als normaler Teil der deutschen Gesellschaft verstanden.

„Das nennt man Alltagsrassismus. So! Also halt auch verdeckten Alltagsrassismus. Und das war das erste Mal, wo ich fassen konnte, genau so! Es hat sich komisch angefühlt, ich konnte nicht beschreiben wie, aber das ist es!“

Die Rassismuserfahrungen werden dabei als subtil wirksam beschrieben. Sie äußern sich nicht allein in direkter Gewalt und Diskriminierungen, sondern in Formen von Blicken und Gesten

– wie in den oben beschriebenen Reaktionen auf sprachliche Schwierigkeiten von Studierenden mit Migrationshintergrund mit der deutschen Sprache.

„Also obwohl ich hier geboren bin, also ähm... habe ich das schon oft zu spüren bekommen, dass ich hier nicht hergehöre, also jetzt in Anführungsstrichen! Manchmal war das ganz offener Rassismus, also so ganz offen, ne?! Was weiß ich: Scheiß Ausländer verpiss Dich hier... und manchmal war das so verdeckter... und ich konnte das immer nicht fassen, immer nicht so....wie....wie kannst du das beschreiben, es fühlt sich irgendwie komisch an und du bist diejenige so, die halt im Fokus steht, aber warum?“

Als belastend werden dabei auch die Umgangsweisen der Mehrheitsgesellschaft mit den Rassismuserfahrungen verstanden. So wird von den befragten Studierenden wiederholt auf die mangelnde Sensibilität der Gesellschaft gegenüber Interkulturalität wie auch auf die Ausblendung und Verharmlosung rassistischer Strukturen und Erlebnisse verwiesen⁴.

„Das wird halt bagatellisiert und mit dem Rassismus auch. Da wird halt auch gesagt, ach, der meint das nicht so. Da hab ich gesagt: Das interessiert mich nicht, wie er das meint, er hat's aber so gesagt.“

Rassistische Konstruktionen, Abwertungen von Menschen mit Migrationshintergrund wie auch die Weigerung sich mit Migrationsphänomenen auseinander zusetzen erweisen sich dabei nicht nur als Phänomene, die sich außerhalb der Hochschule ereignen, sondern auch als bedeutsame Merkmale des Bildungskontextes Hochschule:

„Ja, also....so hat jemand schon gesagt, ich studiere Soziale Arbeit, aber mit Migranten will ich nie zu tun haben.“

„Wir saßen im Unterricht (...) und dann kam so ganz brutal und super klischeehaft dieses... ähm der Afghane, der in Deutschland ist seit ein paar Jahren irgendwie und weiß ich irgendwen abgemetzelt hat oder ne?!“

Rassismus kann als eine gesellschaftliche und soziale Praxis verstanden werden, bei der mit Rückgriff auf je diskursiv zugeschriebene körperliche und/oder kulturelle Merkmale eine herabwürdigende Unterscheidung zwischen Wir und Nicht-Wir vorgenommen wird (vgl. Mecheril 2003, S. 187f.). Vor diesem Verständnis können die hier artikulierten Erfahrungen aus dem Lehralltag als Rassismuserfahrungen verstanden werden. In dem einen Fall ist der

⁴Dabei erfolgt vielfach eine Normalisierung der Ausgrenzungserfahrungen als „normaler Bestandteil“ gesellschaftlicher Wirklichkeit: *„Ist normal, dass man so beschimpft wurde. Vollkommen normal ist das.“*

Auslöser für die Rassismuserfahrungen ein Kommentar eines Kommilitonen, im Zuge dessen MigrantInnen abgewertet und aus dem Zugehörigkeitskontext Soziale Arbeit (als KlientInnen wie auch als Professionelle) ausgeschlossen werden. Im zweiten Fall handelt es sich um ein Praxisbeispiel, bei der die explizite Angabe einer anderen Nationalität ohne Bezug zur Aufgabenstellung betont und damit Unterschiede bestärkt wie auch negative Bilder über die Anderen produziert werden. Für die Fachhochschule zeigen die hier beschriebenen Beispiele die Notwendigkeit an, Lehrsituationen kritisch zu hinterfragen und sich als Ort zu begreifen, der nicht außerhalb gesellschaftlicher Rassismustrukturen steht, sondern als Ort, an dem diese Strukturen weiter fortwirken und damit zu negativen Zugehörigkeitserfahrungen von Studierenden in Bezug auf Mitgliedschaft, Wirksamkeit und dem Grad an Verbundenheit im und zum Kontext Hochschule führen.

Handlungsstrategien

Obwohl alle Befragten von Erfahrungen von prekärer oder negativer Zugehörigkeit berichten, zeigen sich in den Schilderungen der Bewältigungsstrategien im Umgang mit den alltagsweltlichen Erfahrungen deutliche Unterschiede. Im Folgenden sollen drei differente Modelle der Bewältigung von prekärer oder verwehrter Zugehörigkeit skizziert werden: den Ausgleich des Stigmas „Migrationsandere“ durch ökonomisches und/oder kulturelles Kapital, die Umwandlung der Ausgrenzungs- und Diskriminierungserfahrungen in soziale Ressourcen sowie die Vermeidung als (Migrations-)Andere erkennbar zu werden.

Erwerb kulturellen und ökonomischen Kapitals

Als eine Möglichkeit die mit der Differenzmarkierung „Migrationsandere“ verbundenen Diskriminierungen, Benachteiligungen und Abwertungen zu bearbeiten wird von den Befragten auf die gezielte Aneignung anderer, gesellschaftlich anerkannter Identitätspositionen verwiesen. Dabei wird versucht, die von Bourdieu (1992, S. 50ff.) beschriebenen ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapitalsorten als Strategien einzusetzen, um die mit der symbolischen Zuordnung als „Migrationsandere“ einhergehenden Benachteiligungen und Ausgrenzungen zu bearbeiten. Als Beispiel für ökonomische Kapitalsorten wird dabei ein zukünftiger finanzieller Erfolg angeführt.

„Sie alle zum Beispiel wir...die noch keinen schicken Mercedes haben oder noch irgendwas... noch gar nicht, dann bist du noch nicht akzeptiert.“

Der finanzielle Erfolg fungiert hier als Möglichkeit die Erfahrungen von prekärer oder negativer Zugehörigkeit im sozialen Feld auszugleichen. Zugleich wird hier die Hoffnung deutlich, durch die Erlangung von mehr ökonomischem Kapital als zugehörig anerkannt zu werden. Dabei erweist sich der erwünschte Ausgleich von negativen Zugehörigkeitserfahrungen durch das Einbringen ökonomischen Kapitals nicht nur als zukünftiger Handlungsrahmen, der zu erarbeiten versucht wird, sondern auch als Möglichkeit konkrete Ausschlusserfahrungen im Hochschulkontext zu bearbeiten und abzumildern:

„Und genau dann wo wir uns verabreden und ich fühle mich wie immer wie Außenseiter. Und ich versuche immer das auszugleichen mit... also die Verhältnis zu mir mit Süßigkeiten, also wenn wir uns treffen, ich schleppe immer viel Süßigkeiten, ja! Dass wir alle was zu grabbeln haben.“

Als weitere zentrale Kapitalsorte wird ein hoher Bildungsgrad verstanden. Ein hohes kulturelles Kapital, das sich für die Befragten in einem Mehr an Intellekt und Wissen wie auch in hohen Bildungsabschlüssen (Master, Promotion) darstellt, zeigt sich als Möglichkeit, einen Zugewinn an sozialer Anerkennung zu erfahren und damit positive Zugehörigkeitserfahrungen machen zu können.

„ich bin fast hundertprozentig sicher, ich würde so lange akzeptiert werden, wenn ich die Prüfungen alle schreibe, nicht nur alle schreiben, sondern auch gut bestehen, dann werde ich sofort akzeptiert wahrscheinlich“

Insbesondere die Erlangung höherer Bildungsabschlüsse wird dabei ganz gezielt und bewusst zur Bearbeitung von Ausschlusserfahrungen und zur Erfahrung von sozialer Anerkennung eingesetzt⁵.

„Und wenn die mit Ausländern befreundet sind, dann nur mit den Ausländern, die schon sehr viel erreicht haben. Die würden sehr gerne mit Ausländern befreundet sein, wenn sie irgendwelche Projekte leiten und gutes Geld verdienen. Dann sind sie akzeptabel.“

⁵Die gewünschte neue identitäre Selbstpositionierung durch Erlangung weiterer Kapitalsorten erfolgt dabei wieder über Differenzierungspraxen. *„Also ich wusste ja, ab irgendeinem Zeitpunkt wusste ich ja, (...) ich bin gar nicht so blöd, weil ich hatte Hauptschüler um mich herum, wirklich Hauptschüler, also ich hatte zu dem Zeitpunkt auch einen Hauptschulabschluss, aber da hatte ich echte Hauptschüler um mich herum und da wusste ich also, ich hab `nen Hauptschulabschluss, die haben `nen Hauptschulabschluss, also müsste ich gleichwertig sein, aber das ist nicht so! Die sind blöd und ich bin nicht blöd!“*

„Das ist mehr...in den Lebenslauf, den man haben kann. Und...natürlich hat mehr Möglichkeiten, ich als Ausländerin! Hab ich mehr Möglichkeiten, einen Job zu finden, ein gutes Job eigentlich.“

Als Orientierungsmaßstab für den erhofften Statusgewinn kommen dabei einmal mehr diskursiv vermittelte gesellschaftliche Normalitätsattribute zum Tragen, durch die den Subjekten soziale Anerkennung versprochen wird.

„Ich bin nun mal einer, der sagt, ich bin komplett gut integriert, also ich habe die Sprache gelernt, ich kann schreiben, ich kann lesen, ich hänge nicht irgendwo auf `ner Bank rum und hab `ne Bierflasche in der Hand, ich hab kein Hartz IV, ich versuche Bildung, ich versuche zu arbeiten (...).“

Zugleich werden hohe Bildungsgrade als vielversprechende Möglichkeit der Bearbeitung von verwehrter Anerkennung wie auch als Quelle von Distinktionsgewinnen eingeschätzt

„Also manche Sachen, zum Beispiel das mit dem Studieren, ist auch ein Racheakt von meiner Seite aus (...), das ist die meiste Antriebskraft, die ich habe, irgendwelchen Leuten zu zeigen, hier, du bist nix Besseres, nur weil du jetzt irgendwo geboren bist oder irgendwo nicht geboren.“

Neben den Versuchen, die mit der Zuschreibung als Migrationsandere einhergehenden Erfahrungen verwehrter oder prekärer Zugehörigkeit über die Erlangung ökonomischen oder kulturellen Kapitals und die Erfüllung hegemonialer Normalitätsanforderungen zu bearbeiten, zeigt sich eine andere Strategie darin, die Erfahrungen von Nicht-Anerkennung und Abwertung als Migrationsandere als „sozial brauchbar“ zu verstehen und ihnen eine ethisch-moralische Wertigkeit zuzusprechen.

„ Ich muss zumindest mit dieser Situation selber umgehen können, damit ich das auch später den anderen dafür beraten werden kann. Das muss ich erst selber erleben und ich habe es erlebt!“

„Enttäuschende“ und „bittere“ Erfahrungen, wie ein Student sie beschreibt, werden hier als förderliche Komponenten für eine erhöhte Sensibilität in der möglichen späteren Beratungsarbeit mit MigrantenInnen neu be- und verwertet. So weist auch Judith Butler (2007, S. 123ff.) mit Bezug auf die ethischen Überlegungen Emmanuel Lévinas' darauf hin, dass Erfahrungen verwehrter Anerkennung das Potential bergen, auf die grundlegende Abhängigkeit der Anerkennung des Subjekts von vorgängigen Normen, über die Anerkennung geregelt wird, aufmerksam zu machen und damit zu einer erhöhten Sensibilität

im allgemeinen Umgang mit anderen Subjekten führen können. Insbesondere Studierende des Fachbereichs Soziale Arbeit nutzen die eigenen Diskriminierungs- und Ausgrenzungserfahrungen aus Zugehörigkeitskontexten, um damit eine besondere Kompetenz, wie eben die einer erhöhten Sensibilität gegenüber Differenz- und Ungleichheitsverhältnissen, zum Ausdruck zu bringen.

„Da stellt der `ne Frage und ich antworte ihm und das ist für mich so klar, das ist mitten in meinem Leben, ich lebe es so, ne?! Und manch anderer muss das erstmal durchlesen. Das ist für mich so...wo ich denke, das ist eine Fähigkeit!“

„Weil du hast einen ganz anderen Blick auf das Leben, auf die Leute, die unterschiedliche Hintergründe haben, die aus unterschiedlichen Gründen auch hierher kommen und ich engagiere mich einfach dafür.“

Gerade im Fachbereich Soziale Arbeit stellen nun die hier beschriebenen besonderen Einsichten, Erfahrungen und Kompetenzen ein soziales Kapital dar, das Anerkennung verspricht. Vor diesem Hintergrund kehrt dann auch ein Student das vermeintliche Stigma „Migrant“ in eine besondere Ressource um, die ihm ein Mehr an Handlungsoptionen liefert.

„Und ich als (zögert) Ausländer, oder Leute mit Migrationshintergrund was heute heißt, habe ich auch kein Problem damit. Also ich fühle mich nicht benachteiligt. Nein. Im Gegenteil. Ich fühle mich auch nicht bevorzugt, aber ich kann aus zwei Töpfen schöpfen.“

„(...) aber da habe ich gedacht (...) du sitzt nicht zwischen zwei Stühlen, du sitzt auf zwei Stühlen!“

Insofern Soziale Arbeit als Profession verstanden werden kann, für die der Fokus auf Differenz und Andersheit konstitutiv ist, kann hier die eigene Differenzenerfahrung auch als Ressource betrachtet werden. Die Möglichkeiten, aus zwei Töpfen zu schöpfen bzw. auf zwei Stühlen zu sitzen, werden dabei als besondere soziale Ressourcen verstanden und verwertbar gemacht. Zugleich werden diese doppelten Positionierungen solchen Zugehörigkeitsverständnissen entgegengesetzt, die entlang einer binären und ausschließenden „Entweder-Oder-Ordnung“ operieren. Zugehörigkeit wird hier als „Mehrfachzugehörigkeit“ verstanden, das heißt als Möglichkeit, mehreren Zugehörigkeitskontexten anzugehören, in diesen handlungsfähig zu sein und sich diesen auch verbunden zu fühlen (vgl. Mecheril 2003).

Normalisierung und Unsichtbarmachung

Neben den Versuchen, Anerkennung und Zugehörigkeit durch die Aneignung weiterer Kapitalsorten bzw. durch Umwandlung von Ausgrenzungserfahrungen als Quelle eines sozialen Kapitals zu erreichen, werden von den befragten Studierenden aber auch Umgangsweisen genannt, durch die die eigenen sozialen Positionierungen und Identitätsmerkmale verborgen und unsichtbar gemacht werden sollen. Als Aspekt, durch den positive Zugehörigkeitserfahrungen erschwert werden, wurde in den Interviews der eigene Name benannt. Der eigene Name wurde dabei zum einen als Ausdruck der Persönlichkeit, Identität und Individualität, mithin als unersetzbarer Teil des eigenen Selbstverständnisses, zum anderen als symbolische Markierung des Anders-Seins verstanden. Eine Veränderung des eigenen Namens bedeutet einen Verlust der eigenen Identität hinzunehmen sowie zentrale Aspekte des eigenen Selbstverständnisses aufzugeben. Trotzdem wird die Veränderung als Maßnahme zur Gegensteuerung von Ausgrenzungsprozessen in das eigene Handlungskonzept integriert und als Antwort auf gesellschaftlichen Normalitätsanforderungen entwickelt.

„Da merkt man irgendwie schon, dass die sofort gemerkt haben, er ist ein Ausländer und trauen manchmal auch etwas weniger zu.“

Die Möglichkeit des Studierenden, wirksam zu sein (einen Praktikumsplatz zu erhalten, arbeiten zu können) wurde durch Angabe seines Namens, der ihn als Migrationsanderen ausweist, eingeschränkt. Seine daraus geschlossene Konsequenz: In der Umänderung seines Namens in einen „typisch deutschen“ Namen erhofft er sich eine Veränderung der Situation und eine Zunahme an Wirksamkeit.

*„(...) Und wenn ich jetzt irgendwas brauche, sagen wir mal danach habe ich ja weiter Praktikumsplätze gesucht, da habe ich mich wirklich, das ist mir eigentlich ein bisschen peinlich, mich als *** ausgegeben am Telefon, weil es halt einfach einfacher ist!“*

Die Aufgabe des eigenen Namens kann hier als Strategie im Umgang mit gesellschaftlichen Normalitätserwartungen verstanden werden. Zugleich zeigt die Aufgabe des Namens an, dass die Erfahrungen von Zugehörigkeit durch die Reaktionen auf den Namen behindert werden. „Kann ich an diesem Ort `meine` Sprache sprechen, mich in der mir vertrauten Weise zu erkennen und zu verstehen geben, kann ich mich an diesem Ort als Person mit diesen Vorlieben, Einstellungen und Orientierungsgewohnheiten handelnd zur Geltung bringen“. Auf die Fragen, die Paul Mecheril (2003, S. 165) als beispielhaft für die Fragen nach der

Signifikanz der eigenen Wirksamkeit skizziert, kann mit Bezug auf die Erfahrungen des Studierenden im Umgang mit seinem Namen mit einem klaren „Nein“ geantwortet werden.

„Da kommen immer irgendwelche doofen Sprüche und dann kommen immer irgendwelche Sprüche, kann ich dich irgendwie anders nennen? Ist so kompliziert. Udo⁶ oder Ulrich? Ich habe alle Varianten gehört.“

Die Normalitätserwartung in Bezug auf den Namen und die damit einhergehenden Vorschläge, den Namen zu ändern, ihn zu „verdeutschern“, ist auch für andere Befragte ein zentraler Bestandteil ihrer lebensweltlichen Erfahrungen:

„Und eine Zeit lang haben sie mich auch gefragt, ja wieso veränderst du nicht deinen Namen? Bringt das keine negativen Aspekte für deine Kinder mit in der Schule, in der Gesellschaft, wo auch immer...Das habe ich nie so gesehen!“

Eine andere Studentin verweist demgegenüber explizit auf die Erfahrung, von einer Dozentin bestärkt und ermutigt worden zu sein, auf ihren Namen zu bestehen.

„Hat sie gesagt: Bitte sag mir mal deinen Namen auf deiner Sprache! (...) Und dann hat sie gesagt: Ach so heißt du! Und dann hat sie gesagt, und das hat mich so berührt, da hat sie gesagt: Mach es uns nicht so einfach! Weißt du, sagt sie, ganz ehrlich, das ist dein Name, das bist du!“

Der Umgang der Dozentin mit dem Namen wird hier als Aufforderung und Unterstützung wahrgenommen, sich in einer Weise zu erkennen und zu verstehen zu geben, die den Selbstverständnissen von sich entspricht und im Zuge derer die Auseinandersetzung und Passung eben nicht durch die Studierenden mit Migrationshintergrund, sondern durch die Studierenden ohne Migrationsgeschichte erfolgen soll. Neben dem oben beschriebenen Versuch durch die Änderung (und „Eindeutschung“) des Namens nicht mehr als „Migrationsandere“ identifiziert und angesprochen zu werden, wird von den Befragten auch das Nicht-Erkennbarmachen von solchen sozialen Identitätskategorien genannt, die als mögliches gesellschaftliches Stigma eingeschätzt werden.

„Also ich bin ja auch noch Jüdin dazu. Bin dann auch irgendwie noch doppelt belastet irgendwie. Das ist irgendwie wahrscheinlich so im Blut, dass man vielleicht das nicht erzählt, dass man dann irgendwo doch Angst hat, dass man dann ausgegrenzt wird.“

Die nicht Öffentlichmachung von sozialen Differenzpositionierungen und Identitätskategorien gelingt dabei allerdings nur, wenn diese nicht „sichtbar“ sind.

⁶Namen geändert

„ Oje...dachte ich, gut, dass ich nicht dunkle Haut habe oder so, dass ich da nicht so auffalle, habe ich gedacht.“

So wachsen Menschen mit Migrationshintergrund „in einem Erfahrungsklima von Rassismus auf, weil `nicht-deutsches Aussehen´ zwar nicht von allen anderen Deutschen, jedoch auf allen Ebenen der deutschen Gesellschaft als Symbol von Minderwertigkeit gehandelt wird“ (Mecheril 1997, S. 181). Vor dem Hintergrund also der Erfahrungen, dass Menschen aufgrund ihrer sozialen oder physiognomischen Merkmale oder ihres Namens als vom Idealbild des Deutschen abweichend erkannt und behandelt werden, werden solche Strategien bevorzugt, durch die diese vermeintlichen Abweichungen von einer konstruierten „deutschen“ Norm möglichst nicht weiter auffallen.

Zusammenfassung

Bei den an der Interviewstudie beteiligten Studierenden der Fachhochschule konnten unterschiedliche Problemfaktoren benannt werden, die die alltägliche Lebenswelt von Menschen mit Migrationshintergrund im Allgemeinen wie aber auch den Zugehörigkeitskontext Hochschule im Besonderen beeinflussen. Als zentrale Erfahrungen aller befragten Studierenden stellte sich dabei die Erfahrung heraus, aufgrund ihres Migrationshintergrundes als anders, mithin als Migrationsandere wahrgenommen und angerufen zu werden. Mit diesen Anrufungen und Zuordnungen als Migrationsandere gehen nun Erfahrungen prekärer oder verwehrter Zugehörigkeit einher. Auf der Ebene von Bildungsinstitutionen konnten dabei unterschiedliche Faktoren identifiziert werden, durch die den Studierenden die Erfahrung von Mitgliedschaft, die Möglichkeiten habitueller Wirksamkeit wie auch eine biographische Verbundenheit zu Schule und Hochschule erschwert wird und damit Erfahrungen positiver Zugehörigkeit behindern: Der fehlende Kontakt zu Studierenden ohne Migrationshintergrund, die Anrufung als RepräsentantIn einer anderen Kultur, die Anforderungen in Bezug auf das (deutsche) Sprachvermögen, die deutsche Sprache zu sprechen, sowie Rassismen, die auch die Bildungsinstitution Hochschule beeinflussen und auch hier z.B. in Form von abwertenden Kommentaren oder Fallbeispielen zu Rassismuserfahrungen führen können.

Spezifische Erfahrungen als Migrationsandere gehören zur alltagsweltlichen Realität der Studierenden. Von Interesse sind hierbei die Strategien der Bewältigung und daraus erwachsende Handlungsmotivationen. Nicht zuletzt stellen diese wichtige

Handlungsressourcen für einen gelingenden Hochschulalltag und die Bearbeitung prekärer Zugehörigkeitserfahrungen dar. Neben dem Versuch, die mit dem MigrantInnenstatus einhergehenden Diskriminierungen und Abwertungen durch den Erwerb kulturellen (Bildung) und ökonomischen Kapitals (finanzieller Erfolg) aufzufangen, werden die negativen Erfahrungen – insbesondere durch Studierende des Fachbereichs Soziale Arbeit und Gesundheit - auch in der Profession als dienliche positive Ressource umzuwandeln gesucht. Dabei wird der Wunsch nach Anerkennung der besonderen sozialen Kompetenzen zum zentralen Faktor für die Studienmotivation. Andere Studierende berichten von Versuchen, nicht mehr als Migrationsandere erkennbar zu sein, und daher Merkmale, die als Auslöser für Stigmatisierungen und Benachteiligungen gesehen werden, zu verbergen oder zu verändern. Als wichtige unterstützende Aspekte für einen gelingenden Hochschulalltag werden von den befragten Studierenden eine gute familiäre Unterstützung, eine finanzielle Absicherung sowie ein sicheres soziales Netzwerk benannt. Zudem wird positiv hervorgehoben, dass viele DozentInnen sich verständnisvoll und empathisch gegenüber Heterogenitätsverhältnissen verhalten. In einem abschließenden Ausblick sollen noch einmal zentrale Aspekte skizziert werden, die von den Studierenden an der Hochschule für die Erfahrungen positiver Zugehörigkeit als förderlich und hilfreich verstanden werden. Zum anderen sollen die Impulse und Ideen der Befragten genutzt werden um weitere Hinweise für die Weiterentwicklung der Hochschule zu einer migrationssensiblen und rassismuskritischen Bildungsinstitution zu fördern.

Handlungsideen

Die im Rahmen der Studie befragten Studierenden zeigten insgesamt ein großes Interesse an dem Zugehörigkeitskontext Hochschule und gaben vor diesem Hintergrund wertvolle Impulse für die Weiterentwicklung einer der Migrationstatsache Rechnung tragenden Hochschule. Ein zentraler Wunsch, der von den Studierenden mit Migrationshintergrund wiederholt geäußert wurde, ist der Wunsch nach mehr Kommunikation und Kontakten zwischen Studierenden mit und ohne Migrationshintergrund. Vor dem Hintergrund der oben benannten Erfahrungen mit Gruppenarbeiten werden z.B. mehr Arbeitsgruppen gewünscht, in denen Studierende mit und ohne Migrationshintergrund gemeinsam und gleichberechtigt an Themen arbeiten.

„Ich habe so ein Gefühl, wenn du jetzt anfängst Veranstaltungen irgendwelche.... Kurse für Ausländer zu integrieren...weißt du, was ich meine? Kurse für Ausländer...Und dann jemand versucht dich zu integrieren....“

„Also wenn ich jetzt die Chance hätte, ich würde keinen extra Status fordern, auf gar keinen Fall! Also jetzt nicht irgendwie wir sollen jetzt bevorzugt werden oder so, gar nicht! Sondern, dass ...beide Seiten jetzt einfach auch mal aufeinander zu gehen (...)“

„Weil dadurch fühlst du dich doch abgegrenzt! Dass du immer wieder zwischen ... zwischen Ausländern bist trotzdem. Du kommst irgendwie nicht weiter.“

Als Bildungsform im Rahmen derer die Studierenden nicht als Migrationsandere angerufen werden und mögliche Schwierigkeiten mit der deutschen Sprache nicht so schnell zu Ausschlüssen oder Abwertungen führen, werden vor allem solche Angebote angesehen, die als zusätzliche Kurse oder als Wahlpflichtmodule gelten und in denen die TeilnehmerInnen einem nicht so starken äußeren Leistungsdruck (durch Prüfungen o.ä.) ausgesetzt sind. Die auf Interesse und/oder Freiwilligkeit beruhenden Kurse werden dabei als Bildungspraxis verstanden, im Rahmen derer ein besser kommunikativer Austausch und eine gegenseitige Anerkennung möglich wird.

„(...) ich habe so einen Türkischkurs besucht, und die Leute, die Türkisch besucht haben, die....das ist die Leute, die genau an der Kultur interessiert sind (...) und die, die Türkisch lernen, das ist nur für sich. Die verfolgen irgendwelche Ziele meistens. Und dann ist es nicht....am meisten die Türkisch besuchen sind nicht irgendwo so ausländerfeindlich oder haben viele Vorurteile, die kommen ganz locker! Und mit diese Leute, wenn ich treffe, die sind so warmherzig.“

Zu empfehlen ist daher ein Ausbau von Kursen und Angeboten, die ein größeres Wahlverhalten ermöglichen und bei denen ein stärker intrinsisches Interesse an den jeweiligen Bildungsinhalten vorliegt bzw. entwickelt werden kann. Neben dem seit Wintersemester 2009 an der Fachhochschule Kiel eingeführten Interdisziplinären Wochen, mit denen auf interdisziplinäre, an vielfältigen Inhalten orientierte, auf Freiwilligkeit basierende Bildungserfahrungen abgezielt wird, könnten in den jeweiligen Studiengängen weitere interdisziplinär zu belegende Wahlmodule eingerichtet werden, die den Studierenden ein größeres Maß an Wahlmöglichkeiten bieten, wie auch selbst organisierte Veranstaltungsformen und Sprachkurse implizieren. Die von Georg Auernheimer (2001, S. 48f.) beschriebenen Merkmale einer multikulturellen Schulkultur können dabei auch auf den Hochschulkontext übertragen werden. So betont Auernheimer (ebenda) die Relevanz einer Vielfalt von Lernorten, die über die klassischen Lehr- und Lernsettings hinausgehen. Als hilfreich erachtet er dabei auch eine – wie aktuell von der AG Migration und Bildung der Fachhochschule verfolgte – stärkere Kooperation und Vernetzung von Bildungsinstitutionen

mit pädagogischen Einrichtungen, Organisationen oder Vereinen, in denen Menschen mit und ohne Migrationshintergrund engagiert und aktiv sind.

Wurde „Sprache“ bzw. genauer die monolinguale Ausrichtung von Bildungsinstitutionen als ein Problemfeld benannt, durch das Studierende mit Migrationshintergrund Erfahrungen von prekärer Zugehörigkeit machen, so wird vor diesem Hintergrund von den Befragten das Bedürfnis nach mehr sprachlicher Pluralität wie auch nach mehr Anerkennung der jeweiligen Bemühungen, die deutsche Sprache zu sprechen, formuliert. Insofern sprachliche Pluralität ein charakteristisches Merkmal von Migrationsgesellschaften darstellt, gilt es diesen Mehrsprachigkeiten in Bildungskontexten wie Schule oder Hochschule vermehrt Rechnung zu tragen. Dazu gehört es zunächst der Einsicht Rechnung zu tragen, dass die Menschen mit Migrationshintergrund gerade nicht – wie es vielfach wahrgenommen wird – über fehlende oder mangelnde sprachliche Kompetenzen, sondern ganz im Gegenteil über eine Vielfalt lingualer Disponiertheiten (vgl. Mecheril 2003, S. 153) verfügen. Die monolinguale Ausrichtung von Bildungsinstitutionen, im Zuge derer andere Sprachvermögen nicht gefördert und nicht anerkannt werden, führen zu den oben beschriebenen Ausschlusserfahrungen und Abwertungen von sprachlichen Bemühungen. Zu wünschen ist daher eine zunehmend plurale Ausrichtung der Hochschule, im Zuge derer Kurse nicht allein auf Deutsch, sondern auch in anderen Sprachen (russisch, türkisch, englisch, usw.) angeboten werden. Als hilfreiche Rahmung und Unterstützung erweisen sich dabei schon die aktuell vom Zentrum für Sprachen und Interkulturelle Kompetenz angebotenen Sprachkurse für alle Studierenden. Weiterhin wird von den Befragten auch ein individuelles Eingehen der Lehrenden im Rahmen von Klausur- und Prüfungsvorbereitungen auf die besonderen Bedarfe von Studierenden, deren Muttersprache nicht deutsch ist, als wichtige Unterstützung erachtet.

„Professoren sind auch richtig nett, besonders auch irgendwie...das war ein Beispiel, bevor irgendwie die Klausur angefangen hat, hat der Prof gesagt, und an unsere ausländischen Mitbürger, die die Sprache nicht gut können, hebt den Arm und fragt, ihr sollt auch eine gute Note bekommen, nur weil ihr die Frage nicht verstanden habt, sollt ihr jetzt nicht nicht mehr die volle Punktzahl bekommen. Das fand ich wirklich gut, dass er noch die Studenten ermutigt hat, Fragen zu stellen.“

Das Eingehen auf die Bedürfnisse von Studierenden, die eine andere Erstsprachenkompetenz aufweisen, wird hier nicht als segregierende Maßnahme, sondern als je kontextuelle Anerkennung der je unterschiedlichen sprachlichen Disponiertheiten der Studierenden erachtet. Das aktuelle Angebot eines Repetitoriums durch das International Office der FH Kiel

kann sich dabei als weitere Unterstützung für Studierende, deren Muttersprache nicht deutsch ist, erweisen. Wichtig ist es dabei, darauf zu achten, dass Vorbereitungskurse, die sich als Segregationsmaßnahmen darstellen, vermieden werden und alle unterstützenden Angebote freiwillig sind, wie auch möglichst in Eigenverantwortung bzw. von Studierenden mit Migrationshintergrund organisiert und angeboten werden.

Als wir in Australien waren, hat meine Frau studiert da. Und es gab ja eine Woche lang, die erste Woche Seminare nur für Ausländer, beziehungsweise Leute mit Migrationshintergrund. Und zwar das waren Einführungsseminare...da wurde über die Bräuche, über...gewisse Ausdrucksweisen und so weiter geredet, so dass die Leute, die dort anfangen zu studieren, die aus dem Ausland kommen, nicht missverstanden werden oder...die Sachen missverstehen. Natürlich kann man nicht alles erklären und sagen, aber wenn man erstmal Beispiele hat, dann können die Leute für sich dann auch noch weitere Beispiele finden.“

Wie oben bereits erwähnt spielt das Auftreten der Hochschule im Internet wie auch die Präsentation der Räume und Einrichtungen vor Ort eine große Rolle. So betont auch Georg Auernheimer (2001, S. 48ff.) die Bedeutsamkeit einer mehrsprachigen Darstellung von Hinweisen, Projektergebnissen, Veranstaltungen etc. Dadurch wird deutlich, dass Vielfalt als zentraler Bestandteil der Hochschulkultur anerkannt und erwünscht ist. Im Kontext der Analyse zur Bedeutung der Sprache wurde hierzu bereits eine Studentin zitiert, die die mehrsprachige Ausrichtung der Homepage positiv hervorhob.

Zudem wurde der Vorschlag gemacht, der zu konstatierenden kulturellen Vielfalt im Rahmen der Essensangebote der Mensa, im Bereich des Wissens – z.B. durch eine verstärkte Präsentation internationaler Veröffentlichungen, wie nicht zuletzt auch allgemein durch mehr Lehrende mit Migrationshintergrund („vielleicht sogar einfach auch mehrere Dozenten... südländische Dozenten...hier gibt's einen *** oder wie der heißt, der ist halt ein bisschen dunkler...das war's. Gibt es hier auch nicht!“) gerecht zu werden (vgl. dazu auch Straub/Schirmer 2010). Die in die Leitsätze der Hochschule aufgenommene Vielfalt zu leben und Bildungsprozesse gendergerecht, interkulturell und diskriminierungsfrei zu gestalten, kann dabei als weiteres wichtiges Signal für die Anerkennung pluraler Lebens- und Lernwelten verstanden werden (ebenda).

Vor dem Hintergrund der oben beschriebenen Diskriminierungs- und Ausschlusserfahrungen, den Erlebnissen prekärer Mitgliedschaft und Rassismus, wird die Selbst-Reflexion der Institution Hochschule und die damit einhergehende Bereitschaft, sich auf Prozesse der Auseinandersetzung mit interkulturellen Themen wie auch mit diskriminierenden Strukturen

und Praxen innerhalb und außerhalb der Hochschule auseinanderzusetzen, deutlich. Von den Studierenden wird hier ein „Mehr“ an interkultureller Kompetenz gewünscht, und zwar von Seiten der Lehrenden wie auch von Seiten der Studierenden.

„Also ich möchte auf jeden Fall, dass die Leute hier sensibilisiert werden“

„Weißt du, ich freu mich dann, wenn hinterher einer, nur ein einziger von diesen ganzen Leuten irgendwie nur ein Fragezeichen im Kopf hat und würde er nur im Internet auf irgendwie Flüchtlinge klicken. Weißt du, das hätte schon irgendwas bewirkt. Also so `ne, so ein bisschen Sensibilität.“

Zwar berichteten die befragten Studierenden auch von vielen positiven Erfahrungen mit KommilitoInnen und DozentInnen – wie z.B. einer Sensibilität gegenüber den mit Migrationsphänomen einhergehenden Macht- und Ungleichheitsverhältnissen. Diese differenzsensible Perspektive wie auch die damit einhergehenden Kompetenzen werden jedoch als von den individuellen Personen abhängig erkannt. Erwünscht sind hier Angebote wie interkulturelle Trainings oder Anti-Rassismus-Workshops (*„also sie müssen es auch mal selbst fühlen so“*), und zwar sowohl für Studierende wie auch für Lehrende und MitarbeiterInnen. Wichtig ist den befragten Studierenden dabei, dass diese die Vielfalt und Unterschiedlichkeit der Menschen mit Migrationshintergrund berücksichtigen:

„Wir sind alle unterschiedlich, selbst die Deutschen. Guck dir die an. Es sind alle unterschiedlich, man kann nicht sagen, die Deutschen trinken nur deutsches Bier und mögen Bockwurst, so ist es nicht. Die sind ja pünktlich und sind fleißig und et cetera pp. Das kann man für einen treffen, für den anderen aber nicht. Und man kann nicht sagen, die Russen sind so und die Türken sind so. Und dann machen wir ein Konzept und dann passt das schon. Das wird nicht passen (...)“

Sie wünschen sich keine Angebote, in denen ein verallgemeinerndes Wissen über „die RussInnen“, „die TürkInnen“ oder die „SchwedInnen“ transportiert wird, sondern Angebote, die den vielfältigen lebensweltlichen Besonderheiten und der Verwobenheit unterschiedlicher Differenzkategorien (Gender, Race, Class usw.) Rechnung tragen – wie z.B. Diversity-Angebote oder intersektionale Perspektiven (vgl. Straub/Schirmer 2010).

„Einfach auch mal die andere Seite zu zeigen! Und, weißt du, es gibt so viele Leute, die schreiben Bücher und erzählen irgendwelche Theorien haben sie dann da aufgebaut und so, aber die, die es leben oder die, die so was erlebt haben, die kommen gar nicht so richtig dazu, irgendwas zu erzählen.“

Die mit anti-rassistischen Workshops oder Trainings verbundenen Perspektivwechsel und Bildungsprozesse werden als zentraler Motor für einen veränderten Umgang mit Menschen mit Migrationshintergrund verstanden und als wichtige Ressource für den Abbau von Diskriminierungen verstanden. Es wäre deshalb zu überlegen, inwiefern solche Workshops oder Angebote Teil des allgemeinen Bildungsangebots der Hochschule oder auch der zweimal im Jahr stattfindenden Interdisziplinären Wochen sein könnten. Zugleich könnte eine Stelle eingerichtet werden, an der Studierende mit und ohne Migrationshintergrund erlebte Diskriminierungen und Rassismen schildern und sich beraten lassen können (auch in Bezug auf strukturelle Problematiken und Fragen zu Stipendienmöglichkeiten, der Anerkennung von Hochschul- oder Schulleistungen usw.) Allgemein kann noch einmal mit Georg Auernheimer (2001, S. 48f.) auf die bildungspolitische Relevanz der Einrichtung von Metakommunikationsebenen in Bildungsinstitutionen verwiesen werden, auf der Bedürfnisse, Konflikte und Erfahrungen von Studierenden, DozentInnen und MitarbeiterInnen thematisiert werden können.

Abschließend bieten die oben beschriebenen Handlungsstrategien wichtige Hinweise für eine die Studierenden mit Migrationshintergrund in ihrer Handlungsfähigkeit unterstützende Hochschulkultur. Ein Hinweis, der insbesondere von denjenigen Studierenden gegeben wurde, die erfahrene Ausschlüsse und prekäre Zugehörigkeiten als Motor für ein soziales Engagement bewerten, betrifft die Einrichtung von Gruppen für Studierende mit Migrationshintergrund, die als Möglichkeit des Empowerment (der politischen Selbstermächtigung) wie auch als Interessenvertretung für die Belange und Bedürfnisse von Studierenden mit Migrationshintergrund fungieren könnten.

„Ich weiß nicht, also wenn ich sehe, welche Schwierigkeiten die Frauen mit Migrationshintergrund haben in dem Studium, wäre es sinnvoll irgendetwas, irgendeine Gruppe für sich vielleicht hier einzurichten, indem sie sich dann austauschen können oder zusammen arbeiten können“

Also das wäre vielleicht auch etwas, eine Art Fachschaft für MigrantInnen (...). Vielleicht würden die sich dann sicherer fühlen und würden eher da hingehen und da das Vertrauen...also da eher vertrauen haben, oder werden eher eigene Probleme erwähnen und ansprechen als einfach so irgendwie alleine zu recht zu kommen.“

Und jetzt?

Mit ihrem 6. Leitsatz „Unsere Hochschule lebt Vielfalt. Sie gestaltet Bildungsprozesse gendergerecht, interkulturell und diskriminierungsfrei“ (Fachhochschule Kiel 2010) bekennt sich die Fachhochschule Kiel zur Anerkennung von Vielfalt und Heterogenität als allgemeingesellschaftliche Ressource wie auch als Qualitätsmerkmal von Bildungsinstitutionen. Der - in der Erklärung zum Leitsatz aufgenommen - Forderung „andere Perspektiven einzunehmen und zu respektieren“ (Fachhochschule 2010) folgend, ging es in der vom Interdisziplinären Institut für Genderforschung und Diversity durchgeführten Studie darum, einen Teil dieser vielfältigen Perspektiven – und zwar die Perspektive von Studierenden mit Migrationshintergrund an der Fachhochschule Kiel – in den Fokus zu rücken. Wenngleich die hier vermittelten Einsichten, Erfahrungen Wünsche nicht repräsentativ für alle Studierenden mit Migrationshintergrund sein können, ließen sich doch erste Erkenntnisse zu den Besonderheiten einer Perspektive „Migrationsandere“ entfalten. Zentrales Kennzeichen dieser Perspektive ist der Wunsch nach Zugehörigkeit und Anerkennung – auf gesamtgesellschaftlicher Ebene aber auch in Bezug auf den Kontext Hochschule. Dabei wurden von befragten StudentInnen Hinweise auf Faktoren gegeben, die ihnen die Zugehörigkeit zur Bildungsinstitution Fachhochschule erleichtern wie auch Aspekte benannt, die zu Erfahrungen prekärer Zugehörigkeit führen und angesichts derer die Studierenden unterschiedliche Handlungsstrategien entwickeln. Die in der Studie gegebenen Hinweise auf die Erfahrungen und Umgangsweisen wie auch die abschließend entfalteten Ideen für die Weiterentwicklung einer an Vielfalt und Anerkennung interessierten Hochschule sollen dabei nicht als Abschluss, sondern vielmehr als Motor für die Initiierung von Diskussionen und Auseinandersetzungen verstanden werden, im Rahmen derer die die Zugehörigkeits- und Bildungsangebote der Hochschule in einem gemeinsamen Prozess beständig weiterentwickelt werden. Denn: „Alle Menschen, die an der Fachhochschule Kiel studieren oder arbeiten, sollen sich hier bestmöglich entfalten können durch die Weiterentwicklung einer Kultur des Respekts, geprägt von der Wertschätzung und Anerkennung jedes einzelnen Menschen“ (Fachhochschule Kiel 2010)

Literatur

Auernheimer, Georg (2001): Anforderungen an das Bildungssystem und die Schulen in der Einwanderungsgesellschaft. In: Ders. (Hrsg.): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen, S. 45-58

- BMBF et al. (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der BRD 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn/Berlin
- BMBF et al. (2009): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der BRD 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn/Berlin
- Breuer, Franz (2009): Reflexive Grounded Theory. Eine Einführung für die Forschungspraxis. Wiesbaden
- Butler, Judith (2007): Kritik der ethischen Gewalt. Frankfurt am Main.
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2009): Migration und Bildung. Soziologische und erziehungswissenschaftliche Schlaglichter. Münster
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2010): Die Sprache(n) der Migrationsgesellschaft. In: Hurrelmann et al. (Hrsg.): Bachelor / Master: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 99-120
- Dirim, Inci/Mecheril, Paul (2010): Die Schlechterstellung Migrationsanderer. Schule in der Migrationsgesellschaft. In: Hurrelmann et al. (Hrsg.): Bachelor / Master: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 121-149
- Fachhochschule Kiel (2010): Vision und Leitsätze. Internetquelle: www.fh-kiel.de/index.php?id=6781, letzter Zugriff: 11.10.2010
- Glaser, Barney G.; Strauss, Anselm L. (1998), Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung. Bern.
- Mecheril, Paul (1997): Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen – eine Einzelfallbetrachtung. In: Mecheril, Paul/Theo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Hamburg, S. 175-201
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle Mehrfachzugehörigkeit. Münster
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim
- Mecheril, Paul (2010): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Hurrelmann et al. (Hrsg.): Bachelor / Master: Migrationspädagogik. Weinheim/Basel, S. 7-22
- Straub, Uta/Schirmer, Uta (2010): Die Hochschule als interkultureller Lernort. In: Sozialmagazin. Die Zeitschrift für Soziale Arbeit, 35. Jg., Heft 10, S. 34-43