

Erfahrungen Internationaler Studierender und Studierender mit „Migrationshintergrund“ an der THM

**Ergebnisse und Handlungsempfehlungen aus der qualitativen und
quantitativen Studierendenbefragung**

Verfasserinnen

Irene Bleicher-Rejditsch, Andrea Härtel, Rebecca Bahr, Michaela Zalucki

Vorgelegt vom

Projekt Hochschule in der Migrationsgesellschaft - Interkulturelle Öffnung der THM
(ProMi)

Gießen, 13. Oktober 2014

Gefördert von

 HESSEN
Hessisches
Ministerium für
Wissenschaft
und Kunst

Impressum

Herausgeber:

Technische Hochschule Mittelhessen (THM)

Projekt Hochschule in der Migrationsgesellschaft – Interkulturelle Öffnung der THM (ProMi)

Verfasserinnen:

Irene Bleicher-Rejditsch

Andrea Härtel

Rebecca Bahr

Michaela Zalucki

Kontakt:

Technische Hochschule Mittelhessen

Projekt „ProMi“

Wiesenstraße 14

35390 Gießen

e-mail: promi@thm.de

www.thm.de/promi

Gießen

13.10.2014

Danksagung

Es ist uns ein Anliegen, an dieser Stelle den zahlreichen Menschen zu danken, die uns sowohl inhaltlich, organisatorisch als auch ideell während der Arbeit an der Studie unterstützt haben. Allen voran gilt unser Dank Marta Stoyneva, Hilal Üstün, Anne Christen, Lisa Haizmann und Rita Akago, die uns als studentische Mitarbeiterinnen zur Seite standen und uns durch ihre je eigene Expertise in den unterschiedlichen Projektphasen hervorragend unterstützt haben. Uta Klein von der Universität Kiel danken wir für die Kooperationsbereitschaft. Ein Dankeschön geht auch an die Mitarbeiterinnen des ZQE der THM, insbesondere an Julia Günther und Meike Philipps. Hajo Köppen und Ferdinand Wiecha sei gedankt für die datenschutzrechtliche Beratung und die Unterstützung mit Statistiken der Hochschule. Danke auch an Oliver Christ und Oliver Egginger für ihre IT-Unterstützung. Heidrun Aff danken wir für die unkomplizierte und schnelle Hilfe bei der Generierung der Zufallsstichprobe. Ein herzliches Dankeschön an alle Lehrenden, die in ihren Veranstaltungen für die Beteiligung an der Befragung geworben haben. Besonders möchten wir uns bei Martin Schmidt und Jan Freidank für die Ermöglichung der Pretests in ihren Lehrveranstaltungen bedanken. Ein weiterer Dank gilt allen Teilnehmer_innen unserer Runden Tische, die uns mit ihren Anregungen und ihrer Kritik erheblich in der Projektarbeit vorangebracht haben. Für wertvolle Hinweise bedanken wir uns bei Heike Diefenbach, Swenja Gerhard, Seyedahmad Hosseinizadeh, Martin Jung, Natalie Lauber, Claus Melter, Jutta Müller, Wiebke Scharathow, Marlen Schulz, Pia Thattamannil und Claudia Wiesner. Und – „last but not least“ – wäre diese Studie nicht zustande gekommen ohne unsere Interviewpartner_innen und die zahlreichen Studierenden, die sich an der Online-Befragung beteiligt haben: HERZLICHEN DANK für Ihre Offenheit, Ihr Vertrauen und Ihre Zeit!

Hinweis zu gendersensibler Sprache

„In diesem Dokument wird eine gendersensible Sprache verwendet. Es werden entweder geschlechtsneutrale Bezeichnungen benutzt (z.B. Mitarbeitende) oder auf die Schreibweise durch Unterstrich zurückgegriffen (z.B. Bürger_innen). Diese Schreibweise (auch „Gender Gap“ genannt) stammt aus der Queer-Theorie und betont die soziale Konstruktion von Geschlecht: Der Unterstrich als Lücke macht darauf aufmerksam, dass es jenseits von Frauen und Männern auch Personen gibt, die sich keinem der beiden Geschlechter eindeutig zuordnen können oder wollen (z.B. Intersexuelle oder Trans*Personen). Heute ist diese Schreibweise sowohl in einschlägigen wissenschaftlichen Kontexten als auch bspw. in genderpolitisch aktiven Organisationen verbreitet.“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2012: 3)

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|----|
| DANKSAGUNG | 1 |
| ABBILDUNGSVERZEICHNIS | 5 |
| TABELLENVERZEICHNIS | 7 |
| | |
| TEIL A: GEMEINSAMER RAHMEN FÜR DIE QUALITATIVE UND QUANTITATIVE STUDIE | 8 |
| 1. EINLEITUNG – VON DER IDEE ZUM PROJEKT | 8 |
| 2. THEORETISCHE VERORTUNG..... | 12 |
| 2.1. KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNGEN MIT DEM KULTURBEGRIFF | 12 |
| 2.2. KRITIK AN „KULTURALISIERUNG“ UND „MULTIKULTURALISMUS“ | 15 |
| 2.3. KRITISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT „INTERKULTURELLER KOMPETENZ“ | 16 |
| 2.4. DILEMMATA IN DER AUSEINANDERSETZUNG MIT DIFFERENZ | 17 |
| 2.5. STUDIERENDE MIT „MIGRATIONSHINTERGRUND“ UND INTERNATIONALE STUDIERENDE..... | 19 |
| 2.6. ERFAHRUNGEN VON (NICHT-) ZUGEHÖRIGKEIT UND PREKÄRE ZUGEHÖRIGKEIT..... | 20 |
| 2.7. DISKRIMINIERUNG | 21 |
| 2.7.1. DISKRIMINIERUNGSVERSTÄNDNIS | 22 |
| 2.7.2. ABWEHRREAKTIONEN IM ZUSAMMENHANG MIT DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN..... | 24 |
| 2.8. RASSISMUS | 24 |
| 2.8.1. RASSISMUSVERSTÄNDNIS..... | 26 |
| 2.8.2. RASSISMUSERFAHRUNGEN..... | 27 |
| 2.8.3. (NICHT-) THEMATISIERBARKEIT VON RASSISMUSERFAHRUNGEN | 29 |
| 2.9. ZUSAMMENFASSUNG..... | 30 |
| 3. METHODISCHES VORGEHEN | 32 |
| 3.1. METHODISCHES VORGEHEN: QUALITATIVE STUDIE..... | 32 |
| 3.1.1. QUALITATIVES FORSCHUNGSVERSTÄNDNIS UND ANSÄTZE PARTIZIPATIVER FORSCHUNG | 32 |
| 3.1.2. DATENERHEBUNG | 34 |
| 3.1.3. DATENAUFBEREITUNG..... | 35 |
| 3.1.4. DATENAUSWERTUNG: INHALTLICH STRUKTURIERENDE QUALITATIVE INHALTSANALYSE..... | 35 |
| 3.1.5. GÜTEKRITERIEN QUALITATIVER FORSCHUNG | 36 |
| 3.1.6. REFLEXION EIGENER POSITIONIERTHEITEN UND DEREN RELEVANZ IM FORSCHUNGSPROZESS . | 37 |
| 3.2. METHODISCHES VORGEHEN: QUANTITATIVE STUDIE | 38 |
| 3.2.1. DATENERHEBUNG | 38 |
| 3.2.2. DATENAUFBEREITUNG..... | 39 |
| 3.2.3. DATENAUSWERTUNG | 39 |
| 3.2.4. GÜTEKRITERIEN QUANTITATIVER FORSCHUNG..... | 42 |
| 3.2.5. REPRÄSENTATIVITÄT DER ERGEBNISSE..... | 43 |
| | |
| TEIL B: QUALITATIVE STUDIE | 47 |
| 1. EINLEITUNG | 47 |
| 1.1. ZUSAMMENSETZUNG DER INTERVIEWPARTNER_INNEN..... | 48 |
| 1.2. PROBLEMATISIERUNG DER KONSTRUKTION DER GRUPPEN INTERNATIONALER STUDIERENDER UND STUDIERENDER MIT „MIGRATIONSHINTERGRUND“ | 49 |
| 2. STUDIENLEBEN AN DER THM ALLGEMEIN | 51 |
| 3. ERFAHRUNGEN INTERNATIONALER STUDIERENDER..... | 55 |

| | |
|---|------------|
| 3.1. MOTIVATIONEN, ERWARTUNGEN UND VORERFAHRUNGEN INTERNATIONALER STUDIERENDER | 55 |
| 3.1.1. MOTIVATIONEN, ERWARTUNGEN UND EINSTELLUNGEN ZUM STUDIUM IN DEUTSCHLAND UND DEREN ENTWICKLUNG IM STUDIENVERLAUF | 55 |
| 3.1.2. ERFAHRUNGEN IN DEUTSCHLAND VOR BEGINN DES STUDIUMS AN DER THM..... | 57 |
| 3.2. ERFAHRUNGEN DER NICHT-ZUGEHÖRIGKEIT UND (RASSISTISCHER) DISKRIMINIERUNG IM STUDIENLEBEN AN DER THM | 59 |
| 3.2.1. SCHWIERIGKEITEN IM ZUSAMMENHANG MIT (AUFENTHALTS-) RECHTLICHEN BESTIMMUNGEN UND DEREN AUSWIRKUNGEN AUF DAS STUDIENLEBEN | 59 |
| 3.2.2. ERFAHRUNGEN DER ZUSCHREIBUNG, AUSGRENZUNG, HERABWÜRDIGUNG UND BENACHTEILIGUNG IM STUDIENLEBEN AN DER THM | 67 |
| 3.2.3. ERFAHRUNGEN VON NICHTWISSEN, DESINTERESSE UND MANGELNDER UNTERSTÜTZUNG UND SENSIBILITÄT IM STUDIENLEBEN AN DER THM..... | 77 |
| 3.2.4. ERFAHRUNGEN DER ZUSCHREIBUNG, AUSGRENZUNG, HERABWÜRDIGUNG, BENACHTEILIGUNG UND KÖRPERLICHEN GEWALT IM WEITEREN UMFELD | 81 |
| 3.3. ERFAHRUNGEN DER ZUGEHÖRIGKEIT UND DER UNTERSTÜTZUNG IM STUDIENLEBEN AN DER THM.... | 82 |
| 3.4. FORDERUNGEN UND WÜNSCHE INTERNATIONALER STUDIERENDER..... | 86 |
| 4. ERFAHRUNGEN VON STUDIERENDEN MIT „MIGRATIONS HinterGRUND“ | 89 |
| 4.1. VORERFAHRUNGEN VON STUDIERENDEN MIT „MIGRATIONS HinterGRUND“ | 90 |
| 4.2. ERFAHRUNGEN PREKÄRE ZUGEHÖRIGKEIT UND (RASSISTISCHER) DISKRIMINIERUNG IM STUDIENLEBEN AN DER THM | 91 |
| 4.2.1. AUFENTHALTSRECHTLICHE UND FINANZIELLE SCHWIERIGKEITEN UND DEREN AUSWIRKUNGEN AUF DAS STUDIENLEBEN | 91 |
| 4.2.2. ERFAHRUNGEN DER ZUSCHREIBUNG, DER STEREOTYPISIERUNG UND DES SUBTILEN AUSSCHLUSSES IM STUDIENLEBEN AN DER THM | 93 |
| 4.2.3. ERFAHRUNGEN DES OFFENEN AUSSCHLUSSES, DER HERABWÜRDIGUNG UND DER BENACHTEILIGUNG IM STUDIENLEBEN AN DER THM UND IM WEITEREN UMFELD..... | 103 |
| 4.2.4. ERFAHRUNGEN MANGELNDER UNTERSTÜTZUNG UND SOLIDARITÄT IM STUDIENLEBEN AN DER THM..... | 106 |
| 4.3. ERFAHRUNGEN DER ZUGEHÖRIGKEIT, DER ANERKENNUNG UND UNTERSTÜTZUNG IM STUDIENLEBEN AN DER THM UND IM WEITEREN UMFELD..... | 107 |
| 4.4. FORDERUNGEN UND WÜNSCHE VON STUDIERENDEN MIT „MIGRATIONS HinterGRUND“ | 110 |
| 5. UMGANGSWEISEN UND HANDLUNGSSTRATEGIEN | 114 |
| 6. SELBSTVERSTÄNDNISSE (JENSEITS) NATIO-ETHNO-KULTURELLER ZUGEHÖRIGKEIT(EN)..... | 119 |
| 7. RESÜMEE | 121 |
| TEIL C: QUANTITATIVE STUDIE | 123 |
| 1. EINLEITUNG | 123 |
| 2. ALLGEMEINE ZUFRIEDENHEIT MIT DEM STUDIUM AN DER THM..... | 125 |
| 3. DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN IM STUDIENLEBEN | 129 |
| 3.1. DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN AN DER THM UND IM HOCHSCHULUMFELD | 130 |
| 3.1.1. RELEVANZ VON DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN AN DER THM UND IM HOCHSCHULUMFELD..... | 130 |
| 3.1.2. DISKRIMINIERUNGSKATEGORIEN | 133 |
| 3.1.3. QUELLE, KONTEXT UND ART DER DISKRIMINIERUNG | 137 |
| 3.1.4. BEOBACHTUNG UND UNTERSTÜTZUNG DURCH DRITTE..... | 143 |
| 3.1.5. UMGANG MIT DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN | 144 |

| | |
|---|------------|
| 3.1.6. BEKANNTHEIT VON BEAUFTRAGTEN UND BERATUNGSSTELLEN AN DER THM IM HINBLICK AUF BESTIMMTE DISKRIMINIERUNGSFORMEN | 147 |
| 3.2. DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN IM UMFELD DES STUDIUMS | 149 |
| 3.2.1. UNTERKUNFTSSUCHE UND WOHNRAUM | 149 |
| 3.2.2. SUCHE UND AUSÜBUNG EINES JOBS ODER PRAKTIKUMS | 152 |
| 3.2.3. BEHÖRDEN, DIE IM ZUSAMMENHANG MIT DEM STUDIUM AUFGESUCHT WERDEN | 154 |
| 3.3. DISKRIMINIERUNGSBEFÜRCHTUNGEN: ÜBERGANG IN DEN BERUF | 156 |
| 4. SCHWIERIGKEITEN MIT STUDIENANFORDERUNGEN..... | 159 |
| 4.1. SCHWIERIGKEITEN IM FACHLICHEN BEREICH | 161 |
| 4.2. SCHWIERIGKEITEN IM FACHLICH-KOMMUNIKATIVEN BEREICH | 165 |
| 4.3. SCHWIERIGKEITEN IM SOZIALEN UND ORGANISATORISCHEN BEREICH | 168 |
| 5. HEMMENDE EINFLUSSFAKTOREN AUF DAS STUDIUM | 170 |
| 5.1. SOZIALE FAKTOREN | 173 |
| 5.2. SOZIO-ÖKONOMISCHE FAKTOREN | 175 |
| 5.3. AUFENTHALTSRECHTLICHE BESTIMMUNGEN | 181 |
| 6. STUDIENABBRUCHSGEDANKEN | 185 |
| 7. HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN DER STUDIERENDEN | 187 |
| 7.1. ALLGEMEINE HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN IN BEZUG AUF DIE NATIO-ETHNO-KULTURELLE DIFFERENZKATEGORIE | 188 |
| 7.2. ANTIDISKRIMINIERUNGSSTELLE | 193 |
| 7.3. VEREINBARKEIT VON STUDIENALLTAG UND AUSÜBUNG DES GLAUBENS | 195 |
| 8. RESÜMEE | 198 |
| | |
| TEIL D: HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN | 199 |
| | |
| LITERATURVERZEICHNIS | 208 |
| | |
| ANHANG | 218 |
| 1. METHODISCHER ANHANG: QUALITATIVE STUDIE | 218 |
| 1.1. INTERVIEWLEITFÄDEN | 218 |
| 1.2. KATEGORIENSYSTEM | 224 |
| 2. METHODISCHER ANHANG: QUANTITATIVE STUDIE..... | 230 |
| 2.1. (UN)ABHÄNGIGE VARIABLEN..... | 230 |
| 2.1.1. SOZIO-DEMOGRAPHISCHE VARIABLEN..... | 230 |
| 2.1.2. STUDIENSTRUKTURELLE MERKMALE..... | 235 |
| 2.1.3. DISKRIMINIERUNGSERFAHRUNGEN | 236 |
| 2.2. ERGEBNISSE DER FAKTORENANALYSEN | 237 |
| 2.3. ANSCHREIBEN | 239 |
| 2.4. FRAGEBOGEN..... | 240 |

Abbildungsverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Abb.1: Alles in allem: Ich studiere gerne an der THM | 125 |
| Abb.2: Alles in allem: Ich studiere gerne an der THM (mehrfaktorielle Varianzanalyse)..... | 126 |
| Abb.3: Alles in allem: Ich studiere gerne an der THM / Diskriminierungserfahrungen (Post-Hoc-Test, Scheffé, Mehrfachvergleich) | 127 |
| Abb.4: Erwartungen an das Studium an der THM..... | 128 |
| Abb.5: Erfüllung der Erwartungen an das Studium an der THM / Diskriminierungserfahrungen (Post-Hoc-Test, Scheffé, Mehrfachvergleich) | 128 |
| Abb.6: Erwartungen zu Beginn des Studiums / Diskriminierungserfahrungen (Post-Hoc-Test, Scheffé, Mehrfachvergleich) | 129 |
| Abb.7: Im Fragebogen verwendete Diskriminierungsdefinition | 130 |
| Abb.8: Diskriminierungserfahrungen (selbst erlebt und/oder beobachtet) | 131 |
| Abb.9: Selbst erlebte Diskriminierung..... | 132 |
| Abb.10: Beobachtete Diskriminierung..... | 132 |
| Abb.11: Diskriminierungskategorien: auf alle Diskriminierungserfahrungen bezogen | 133 |
| Abb.12: Diskriminierungskategorien: auf die relevanteste Diskriminierungserfahrung bezogen | 134 |
| Abb.13: Die in die Regressionsanalyse einbezogenen sozialen Gruppen..... | 135 |
| Abb.14: Quelle der Diskriminierung | 138 |
| Abb.15: Kontext der Diskriminierung | 139 |
| Abb.16: Diskriminierungsarten..... | 140 |
| Abb.17: Diskriminierungsarten im Rahmen der Lehre..... | 141 |
| Abb.18: Beobachtung und Unterstützung durch Dritte | 144 |
| Abb.19: Umgang mit Diskriminierungserfahrungen..... | 145 |
| Abb.20: Gründe dafür, den Diskriminierungsfall nicht offiziell gemeldet bzw. keine Beratung/Hilfe in Anspruch genommen zu haben..... | 146 |
| Abb.21: Bekanntheit von bereits existierenden Kontaktstellen an der THM, die es hinsichtlich bestimmter Diskriminierungsformen gibt | 148 |
| Abb.22: Diskriminierungserfahrungen bei der Unterkunftssuche | 150 |
| Abb.23: Diskriminierungserfahrungen bei der Suche/Ausübung eines Jobs/Praktikums | 153 |
| Abb.24: Diskriminierungserfahrungen: Behörden, die im Zusammenhang mit dem Studium aufgesucht wurden | 155 |
| Abb.25: Diskriminierungsbefürchtungen: Übergang in den Beruf..... | 157 |
| Abb.26: Diskriminierungsbefürchtungen: Übergang in den Beruf – Diskriminierungskategorien | 158 |
| Abb.27: Schwierigkeiten mit Studienanforderungen | 160 |
| Abb.28: Anforderungen an das Studium: Bereiche im Vergleich..... | 162 |
| Abb.29: Schwierigkeiten im fachlichen Bereich (mehrfaktorielle Varianzanalyse) | 163 |
| Abb.30: Schwierigkeiten im fachlichen Bereich / Sozio-ökonomische Herkunft (Post-Hoc-Test, Scheffé, Mehrfachvergleich) | 164 |
| Abb.31: Schwierigkeiten im fachlich-kommunikativen Bereich (mehrfaktorielle Varianzanalyse)..... | 166 |
| Abb.32: Schwierigkeiten im fachlich-kommunikativen Bereich / Sozio-ökonomische Herkunft (Post-Hoc-Test, Scheffé, Mehrfachvergleich) | 167 |
| Abb.33: Schwierigkeiten im fachlich-kommunikativen Bereich / Internationale Studierende (Mittelwertvergleich) | 167 |

| | |
|--|-----|
| Abb.34: Schwierigkeiten im sozialen und organisatorischen Bereich (mehrfaktorielle Varianzanalyse)..... | 168 |
| Abb.35: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests: Schwierigkeiten im sozialen und organisatorischen Bereich | 169 |
| Abb.36: Hemmende Einflussfaktoren | 171 |
| Abb.37: Beeinträchtigung des Studiums durch soziale Faktoren (mehrfaktorielle Varianzanalyse) | 173 |
| Abb.38: Beeinträchtigung des Studiums durch soziale Faktoren / Religionszugehörigkeit (Post-Hoc-Test, Scheffé, Mehrfachvergleich) | 174 |
| Abb.39: Beeinträchtigung des Studiums durch soziale Faktoren / Internationale Studierende (Mittelwertvergleich) | 174 |
| Abb.40: Beeinträchtigung des Studiums durch eine schwierige finanzielle Situation (mehrfaktorielle Varianzanalyse) | 176 |
| Abb.41: Beeinträchtigung des Studiums durch eine schwierige finanzielle Situation / Studierende mit „Migrationshintergrund“ (Mittelwertvergleich) | 176 |
| Abb.42: Beeinträchtigung des Studiums durch eine schwierige finanzielle Situation / Internationale Studierende (Mittelwertvergleich) | 177 |
| Abb.43: Beeinträchtigung des Studiums durch eine schwierige finanzielle Situation / Sozio-ökonomische Herkunft (Post-Hoc-Test, Scheffé, Mehrfachvergleich) | 178 |
| Abb.44: Beeinträchtigung des Studiums durch Erwerbstätigkeit | 179 |
| Abb.45: Beeinträchtigung des Studiums durch Erwerbstätigkeit (mehrfaktorielle Varianzanalyse) | 179 |
| Abb.46: Beeinträchtigung des Studiums durch eine ungünstige Wohnsituation (mehrfaktorielle Varianzanalyse) | 180 |
| Abb.47: Beeinträchtigung des Studiums durch eine ungünstige Wohnsituation / Diskriminierungserfahrungen (Mittelwertvergleich) | 181 |
| Abb.48: Studienabbruchsgedanken | 185 |
| Abb.49: Wunsch nach einer Antidiskriminierungsstelle..... | 193 |
| Abb.50: Antidiskriminierungsstelle (mehrfaktorielle Varianzanalyse) | 194 |
| Abb.51: Antidiskriminierungsstelle / Diskriminierungserfahrungen (Post-Hoc-Test, Scheffé, Mehrfachvergleich) | 195 |
| Abb.52: Vereinbarkeit von Studienalltag und Ausübung des Glaubens | 196 |
| Abb.53: Bildung der sozialen Herkunftsgruppen nach der 19. Sozialerhebung des DSW / HIS | 235 |

Tabellenverzeichnis

| | |
|---|-----|
| Tab.1: Anteil der Studierenden nach Geschlecht..... | 45 |
| Tab.2: Anteil von Studierenden mit ausländischer Staatsbürgerschaft | 45 |
| Tab.3: Binäre logistische Regression zu Diskriminierungserfahrungen an der THM | 136 |
| Tab.4: Binäre logistische Regression zu Diskriminierungen bei der Unterkunftssuche | 151 |
| Tab.5: Diskriminierung im Wohnraum: Internationale Studierende | 152 |
| Tab.6: Diskriminierung im Wohnraum: Studierende mit „Migrationshintergrund“..... | 152 |
| Tab.7: Binäre logistische Regression zu Diskriminierungen bei der Suche oder Ausübung eines Jobs oder Praktikums..... | 154 |
| Tab.8: Diskriminierung in Behörden: Internationale Studierende | 155 |
| Tab.9: Diskriminierung in Behörden: Studierende mit „Migrationshintergrund“ | 156 |
| Tab.10: Schwierigkeiten mit Studienanforderungen (Faktorenanalyse) | 161 |
| Tab.11: Schwierigkeiten mit Anforderungen im fachlichen Bereich (einfaktorielle Varianzanalysen/t-Tests)..... | 162 |
| Tab.12: Schwierigkeiten mit Anforderungen im fachlich-kommunikativen Bereich (einfaktorielle Varianzanalysen/t-Tests)..... | 165 |
| Tab.13: Faktoren, die das Studieren beeinträchtigen können (Faktorenanalyse)..... | 172 |
| Tab.14: Binäre logistische Regression zu Studienabbruchsgedanken..... | 187 |
| Tab.15: Migrationshintergrund (20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks) | 231 |
| Tab.16: Migrationshintergrund (Mikrozensus)..... | 231 |
| Tab.17: Migrationshintergrund (Studienqualitätsmonitor der THM) | 231 |
| Tab.18: Internationale Studierende..... | 232 |
| Tab.19: Geschlecht | 232 |
| Tab.20: Alter..... | 232 |
| Tab.21: Elternschaft | 232 |
| Tab.22: Sexuelle Orientierung | 232 |
| Tab.23: Sexuelle Orientierung: Zusammengefasst | 233 |
| Tab.24: (Chronische) Erkrankung oder Behinderung..... | 233 |
| Tab.25: (Chronische) Erkrankung oder Behinderung: Zusammengefasst..... | 233 |
| Tab.26: Religionszugehörigkeit | 233 |
| Tab.27: Religionszugehörigkeit: Zusammengefasst | 234 |
| Tab.28: Sozio-ökonomische Herkunft..... | 234 |
| Tab.29: Semesterzahl | 235 |
| Tab.30: Fachbereichszugehörigkeit..... | 236 |
| Tab.31: Diskriminierungserfahrungen: Logistische Regression | 236 |
| Tab.32: Diskriminierungserfahrungen: Job/Praktika | 236 |
| Tab.33: Diskriminierungserfahrungen: Wohnungssuche..... | 236 |
| Tab.34: Diskriminierungserfahrungen: Varianzanalyse..... | 237 |
| Tab.35: Schwierigkeiten mit Studienanforderungen (Faktorenanalyse) | 237 |
| Tab.36: Hemmende Einflussfaktoren (Faktorenanalyse) | 238 |

Teil A: Gemeinsamer Rahmen für die Qualitative und Quantitative Studie

1. Einleitung – Von der Idee zum Projekt

Der hier vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse aus der Studierendenbefragung des Projekts Hochschule in der Migrationsgesellschaft – Interkulturelle Öffnung der THM (ProMi) dar. Bereits im Jahr 2010 wurden an der Technischen Hochschule Mittelhessen (THM), damals noch FH Gießen-Friedberg, erste Überlegungen zur Situation von Studierenden mit „Migrationshintergrund“ unternommen. Grundlegend war die Wahrnehmung eines „gefühlte“ hohen Anteils an Studierenden mit „Migrationshintergrund“ und damit verknüpfte Vermutungen von Hilfebedarfen. „Wir müssen etwas tun für unsere Studierenden mit Migrationshintergrund“ – so ein Präsidiumsmitglied – wurde zu einem der Sätze, die letztlich zur Entwicklung des Projekts Hochschule in der Migrationsgesellschaft – Interkulturelle Öffnung der THM (ProMi)¹ führten. Diese Aussage fasst mit wenigen Worten den in Deutschland lange vorherrschenden defizitorientiert geführten Diskurs um „Migration und Bildung“ zusammen. In den dominanten gesellschaftlichen Diskussionen und medialen Darstellungen kommen Menschen mit „Migrationshintergrund“ vornehmlich in Zusammenhang mit Problemen in den Blick und die Ursache dieser Probleme wird meist bei den Migrantinnen und Migranten gesucht. Häufig werden die Probleme mit der vermeintlichen kulturellen Fremdheit von Menschen mit „Migrationshintergrund“ zu erklären versucht (vgl. Sökefeld 2004: 9ff., Becker 2001c: 54).

In der anschließenden Projektentwicklungsphase wurde jedoch ein Perspektivwechsel vollzogen. Von der Vermutung vorhandener (Bildungs-) Defizite Studierender mit „Migrationshintergrund“ und dem Wunsch, diesen mit spezifischen Maßnahmen zu begegnen, wurde der Blick gelenkt auf die gesellschaftliche und organisationale Ebene der Hochschule **und** die Menschen innerhalb dieser Organisation – also Studierende und Beschäftigte. Wie positioniert sich eine Hochschule, die ihre Grundstruktur überwiegend in den 1970er Jahren entwickelt hat und sich dabei an einer „deutschen Mehrheitsgesellschaft“ orientierte, 40 Jahre später in einer deutlich von Migration geprägten Gesellschaft? Diese Frage mit einem Ansatz der „Interkulturellen Öffnung“ zu verknüpfen, bietet die Möglichkeit, die Entwicklung der Hochschule zu reflektieren und die Erkenntnisse in Prozesse der Organisations-, Personal-, Qualitäts-, und auch Curriculumsentwicklung zu bündeln. Die systematische Auseinandersetzung mit dem Thema ist an deutschen Hochschulen bisher eher selten und insbesondere für eine Hochschule mit rein technisch-wirtschaftlichem Profil keine Selbstverständlichkeit. Umso begrüßenswerter ist die Entscheidung der Hochschulleitung, diesen Prozess zu ermöglichen.

Interkulturelle Öffnung und Antidiskriminierung

Interkulturelle Öffnung als Organisationsentwicklungsprinzip ist in der Hochschullandschaft noch nicht sehr verbreitet. Erst in den vergangenen fünf bis sieben Jahren ist im Zuge der Erschließung neuer Studierendengruppen zur Minderung des prognostizierten Fachkräftemangels das Konzept stärker ins Blickfeld geraten. Bekannter sind Diversity-Management-

¹ Das Projekt wird von 2011 bis 2015 über Sondermittel des HMWK (Hessisches Ministerium für Wissenschaft und Kunst) gefördert.

Ansätze, die sich auf mehrere Merkmale wie Geschlecht, Alter, sexuelle Orientierung und auch ethnische Zugehörigkeit beziehen. Der Umgang mit Vielfalt steht hierbei im Fokus (vgl. Karakaşoğlu 2012: 93, BAMF 2011: 4). Interkulturelle Öffnung legt ihr Augenmerk jedoch speziell auf Aspekte der Migrationsgesellschaft und beinhaltet die Möglichkeit weitere Diversitätsaspekte zu berücksichtigen. Unabhängig vom demographischen Wandel und dem erwarteten Fachkräftemangel in der deutschen Wirtschaft ist es nach dem vor inzwischen mehr als zehn Jahren erfolgten Bekenntnis zur Einwanderungsgesellschaft an der Zeit, auch die gewachsenen Hochschulstrukturen einer „Tauglichkeitsprüfung“ in der Migrationsgesellschaft zu unterziehen.

Konzepte Interkultureller Öffnung sind seit den 1990er Jahren vorwiegend im Kontext von Sozialer Arbeit entstanden. Die Auseinandersetzung mit Interkultureller Öffnung stand in Zusammenhang mit „[der] Kritik, dass die meisten Ansätze zu ‚interkultureller Kompetenz‘ auf die Handlungsfähigkeit von einzelnen Personen bezogen sind, ohne die strukturellen Bedingungen des jeweiligen Handlungsfeldes und die Machtasymmetrien zwischen den pädagogischen Handelnden und ihren Adressaten genügend zu berücksichtigen“ (Kalpaka / Mecheril 2010a: 88). Foitzik und Pohl (2009) beschreiben die gängigen Konzepte folgendermaßen:

„Die Konzepte der Interkulturellen Öffnung verbindet folgende Basis: die sozialen Regeldienste und Bildungseinrichtungen reagieren auf eine gesellschaftliche Realität und bemühen sich darum, die bestehende Angebotsstruktur für die spezifischen Bedürfnisse von Migrantinnen und Migranten zu öffnen. Dabei stellen sich die Institutionen immer einer doppelten Herausforderung: dem Abbau bestehender Zugangsbarrieren zwischen Eingewanderten und Institutionen, sowie der Entwicklung der Qualität des fachlichen Handelns in Bezug auf diese Zielgruppen.“

Interkulturelle Öffnung beschreibt damit eine bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen (institutionellen) Kulturgebundenheit, mit dem Ziel, die Orientierung an der Mehrheitskultur als alleinigen Maßstab für das eigene Wahrnehmen und Handeln in Frage zu stellen und sich als Institution zu öffnen für die Begegnung und Auseinandersetzung mit Menschen unterschiedlicher kultureller Prägung. Eine Öffnung in diesem Sinne beschreibt einen Prozess, der auch offen ist für eine Veränderung und Weiterentwicklung der eigenen (Institutions-) Kultur.“

Die Autoren ergänzen jedoch kritisch, „dass die Kulturperspektive durch eine Perspektive auf Migration bzw. das Leben in einer Einwanderungsgesellschaft zumindest ergänzt oder auch ersetzt werden sollte“ (ebenda: 65). Im folgenden Kapitel werden die theoretischen Zusammenhänge noch genauer erläutert. Im Verständnis von Interkultureller Öffnung an der THM werden demnach ergänzend Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen der Hochschulangehörigen mit berücksichtigt. Nur wenn konkrete Benachteiligungen benannt werden, können diese beseitigt werden. Außerdem geht es in der vorliegenden Untersuchung u.a. darum festzustellen, ob spezifische Angebote für Studierende mit „Migrationshintergrund“ und auch Internationale Studierende erforderlich sind, wie die o.g. Definition suggeriert.

Zu den klassischen Handlungsfeldern von Interkultureller Öffnung wie Leitbildentwicklung, Personalentwicklung u.a. gehören im Kontext Hochschule ebenso die curriculare und methodisch-didaktische Weiterentwicklung der Lehre sowie die Überprüfung und ggf. Anpassung der Beratungs- und Serviceleistungen (vgl. Arbeitskreis Interkulturelles Lernen 2001, Darowska et al. 2010, Karakaşoğlu 2012). Die in diesem Zusammenhang stehende individuelle und institutionelle Interkulturelle Kompetenz wird im theoretischen Kapitel kritisch reflektiert.

Das Projekt der THM findet zu einer Zeit statt, in der sich sowohl die Hessische Landesregierung als auch die Antidiskriminierungsstelle des Bundes, das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (vgl. BAMF 2011), die Stadt und der Landkreis Gießen mit Interkultureller Öffnung und Antidiskriminierung auseinandersetzen und erste Maßnahmen in die Wege leiten. Die aktuelle hessische Landesregierung hat in ihrem Koalitionsvertrag die Interkulturelle Öffnung der Landesbetriebe – auch Hochschulen – (HMSI 2014: 1) festgeschrieben und richtet darüber hinaus eine Landesantidiskriminierungsstelle ein. Im März unterzeichnete der Ministerpräsident die Offensive für eine diskriminierungsfreie Gesellschaft – eine Initiative der Bundesantidiskriminierungsstelle². Diese wiederum hat umfangreiches Material zur Antidiskriminierungsarbeit bzw. diskriminierungsfreien Hochschule publiziert (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2012, 2013a, 2013b). Die THM ist bereits dem Netzwerk gegen Diskriminierung in Hessen³ beigetreten und kann Anliegen der Hochschule dort mit einbringen, sowie die Fortbildungsangebote des Netzwerks nutzen. Die gewünschte Interkulturelle Öffnung des Landkreises Gießen und der Stadt haben zu einer verstärkten und sehr lebendigen Vernetzung mit der THM geführt. Besonders hervorzuheben ist die daraus resultierende Zusammenarbeit mit den Ausländerbeiräten von Kreis und Stadt als positives Beispiel einer neuen Vernetzungsstruktur. Die viermodulige Interkulturelle Fortbildungsreihe für Verwaltungsangestellte und Vertreter_innen von Migrantenorganisationen, die von der Kreisverwaltung Gießen, dem Kreisausländerbeirat und der THM gemeinsam im Jahre 2013/2014 durchgeführt wurde, kann an dieser Stelle beispielhaft genannt werden. Intern hat sich eine sinnvolle Verknüpfung mit dem Projekt THInC ergeben. THInC steht für TH International Campus und ist das Projekt zur Entwicklung der Internationalisierungsstrategie der Hochschule. Internationalisierung und somit vornehmlich die Steigerung der Anzahl aus dem Ausland stammender Studierender und (Gast-) Dozenten und Dozentinnen und Interkulturelle Öffnung stehen in einem engen Zusammenhang und bedingen sich gegenseitig.

Um die weitere Projektentwicklung auf eine empirische Datenbasis zu stellen, wurden im Sommersemester 2012 qualitative Interviews mit Studierenden geführt. Eine quantitative Online-Befragung der Studierenden erfolgte im Wintersemester 2012/2013. Der hier vorliegende Bericht stellt die Ergebnisse beider Teilstudien dar und schließt mit daraus resultierenden Empfehlungen zur Interkulturellen Öffnung der THM ab.

Empirische Studie

Laut der Volkswirtschaftlerin und Erziehungswissenschaftlerin Annita Kalpaka sollte „[e]ine Überprüfung [...] am Anfang jeden Prozesses einer Interkulturellen Öffnung stehen, weil es zunächst einmal den Ist-Zustand beschreiben kann, den es gegebenenfalls zu verändern gilt“ (Kalpaka 2004: 13). In der empirischen Studie geht es also um eine solche Beschreibung des Ist-Zustandes aus der Perspektive von Studierenden. Die Studierenden sind die größte Statusgruppe der Hochschule und stehen im Fokus aller Prozesse. Folglich gehen wir in unserer Studie der übergeordneten Frage nach, **welche Erfahrungen Internationale THM-Studierende und THM-Studierende mit „Migrationshintergrund“ in ihrem Studienleben machen, wie sie mit diesen Erfahrungen umgehen und welche Handlungsbedarfe sich hieraus ergeben**. Des Weiteren interessierte uns, inwiefern die Studierenden Ras-

² Die Absichtserklärung „Offensive für eine diskriminierungsfreie Gesellschaft“ wurde am 31.03.2014 von Ministerpräsident Volker Bouffier unterzeichnet.

http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/projekte/Absichtserklaerung_Hessen_20140331.html?nn=4193102 (Zugriff am 25.05.2014)

³ <http://www.netzwerk-gegen-diskriminierung-hessen.de/> (Zugriff am 22.09.2014)

sismus- und Diskriminierungserfahrungen machen. Zur Beantwortung dieser Fragen führten wir – wie bereits erwähnt – zum einen qualitative Interviews mit Studierenden mit „Migrationshintergrund“ und Internationalen Studierenden (qualitative Teilstudie). Zum anderen nahmen wir eine Online-Erhebung unter allen THM-Studierenden vor, die schwerpunktmäßig nach eventuellen Schwierigkeiten im Studienleben und nach Diskriminierungserfahrungen von Studierenden fragte (quantitative Teilstudie).⁴

Weshalb wir eine solche Fokussierung für sinnvoll halten, erläutern wir im folgenden Kapitel näher, in dem wir unseren theoretischen Hintergrund darlegen (Kapitel A.2.). Danach anschließend stellen wir in Kapitel A.3. unser methodisches Vorgehen dar. Auf die Ergebnisse der beiden Teilstudien gehen wir dann ausführlich in den Berichtsteilen B (Qualitative Studie) und C (Quantitative Studie) ein. Abschließend benennen wir in Teil D erste Handlungsempfehlungen, die wir aus den Studienergebnissen ableiten. Diese verstehen wir als Diskussionsgrundlage und es gilt, sie gemeinsam mit verschiedenen Akteur_innen der Hochschule weiterzuentwickeln, zu ergänzen, zu konkretisieren und schließlich umzusetzen. Eine eigene Studie an der THM durchzuführen ist u.a. deshalb sinnvoll, weil die Datenlage in diesem thematischen Zusammenhang noch eher dünn ist (vgl. Karakaşoğlu / Wojciechowicz 2012). In den vergangenen Jahren wurden an einigen Hochschulen im Rahmen von Diversity-Maßnahmen quantitative Erhebungen durchgeführt, um mehr über die Zusammensetzung und Erfahrungen der Studierendenschaft zu erfahren. Einen expliziten Fokus auf Diskriminierungserfahrungen hatte dabei eine Studie, die 2011 vom Institut für Sozialwissenschaften – Gender Research Group der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel unter Leitung von Prof. Dr. Uta Klein durchgeführt wurde (Klein / Rebitzer 2012). Wie wir in Kapitel A.3.2.1. genauer erläutern, konnten wir bei unserer Fragebogenentwicklung auch auf Fragen der Kieler Forschung zurückgreifen sowie auf den Studienqualitätsmonitor, der vom Zentrum für Qualitätsentwicklung der THM⁵ analog zur bundesweiten Befragung der HIS (jetzt DZHW)⁶ durchgeführt wurde. Eine weitere wichtige Grundlage bilden die 18., 19. und 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes (DSW/HIS 2007, 2010, 2013), die u.a. die Situation von Studierenden mit „Migrationshintergrund“ untersuchen.

Darüber hinaus sind in jüngerer Zeit einige qualitative Studien durchgeführt worden, die sich mit bildungserfolgreichen Migrant_innen auseinandersetzen (z.B. Tepecik 2010, Griese / Sievers 2010). Diese Studien stehen im Kontrast zu einer eher defizitorientierten Auseinandersetzung mit Jugendlichen mit „Migrationshintergrund“, wie sie nach wie vor in öffentlichen Diskursen dominant ist und lange auch in der Wissenschaft verbreitet war (vgl. Leiprecht / Kerber 2009: 9ff.) Diese Studien fokussieren jedoch nicht die Erfahrungen, die die Studierenden in ihrem Studienleben machen. Bis zum Befragungszeitpunkt war uns lediglich eine Studie der FH Kiel bekannt, welche die Erfahrungen von Studierenden im Studienleben in den Blick nimmt, die in Deutschland i.d.R. nicht zur natio-ethno-kulturellen Mehrheitsgesellschaft gezählt werden. Dies ist eine auf qualitativen Interviews basierende Studie des Instituts für Interdisziplinäre Genderforschung und Diversity der Fachhochschule Kiel (Discher / Plößler 2010). Bemerkenswert ist, dass in dieser Studie auch Rassismuserfahrungen betrachtet wurden (ebenda: 11ff.). Allerdings differenziert diese Studie nicht zwischen Studie-

⁴ Das BMBF-Projekt Gender & Diversity des Gleichstellungsbüros der THM plant eine Beschäftigtenbefragung, die eventuell ebenfalls Diskriminierungserfahrungen (analog zur quantitativen Studierendenbefragung) erfassen wird. Die Ergebnisse werden ggf. auch in die weitere konzeptionelle Entwicklung von Maßnahmen zur Interkulturellen Öffnung einfließen.

⁵ <http://www.thm.de/zqe/forschung?start=2> (Zugriff am 06.08.2014)

⁶ http://www.dzhw.eu/ab21/sqm/sqm_2011 (Zugriff am 27.05.2014)

renden, die in Deutschland aufgewachsen sind und Studierenden, die im Ausland zur Schule gegangen sind und nach ihrem Schulabschluss nach Deutschland kamen. Weshalb wir eine solche Differenzierung für sinnvoll halten, erläutern wir im Rahmen der Darlegung unseres theoretischen Hintergrundes im folgenden Kapitel.

2. Theoretische Verortung

In diesem Kapitel legen wir unser theoretisches Verständnis dar, welches die Grundlage für unsere Studie bildet. Zunächst gehen wir auf Kritik an einem Verständnis von Kultur ein, welches in dominanten gesellschaftlichen Diskussionen und auch in interkulturellen Trainings nach wie vor oft vorherrscht, innerhalb der Kulturwissenschaft allerdings als weitgehend überholt gilt. Im Zusammenhang mit der kritischen Auseinandersetzung mit dem Kulturbegriff stehen auch Forderungen, kulturelle Differenzen nicht überzubewerten und statt der ethnisch-national verstandenen kulturellen Differenz auch strukturelle, rechtliche und ökonomische Rahmenbedingungen in der Migrationsgesellschaft genauer zu betrachten. Außerdem erläutern wir, wieso wir es für sinnvoll halten, auch Rassismus und Diskriminierung in den Blick zu nehmen und was wir unter diesen Begriffen jeweils verstehen. Des Weiteren gehen wir auf zentrale Dilemmata ein, die mit der Beschäftigung mit den spezifischen Erfahrungen von Studierenden mit „Migrationshintergrund“ und Internationalen Studierenden verbunden sind, und die sich nicht zuletzt auch in der Benennung der Studierenden als solche ausdrücken.

2.1. Kritische Auseinandersetzungen mit dem Kulturbegriff⁷

In öffentlichen Debatten sowie in Alltagsdiskursen wird Kultur meist als etwas Ethnisches oder Nationales verstanden, das man mit anderen teilt, die ebenfalls als Angehörige dieses als ethnisch-national vorgestellten Kollektivs gelten, und das Menschen maßgeblich beeinflusst (vgl. Leiprecht 2002: 88). Kultur wird dadurch zu einer relativ starren, homogenen und determinierenden Größe (vgl. Beer 2003: 68) und die Unterschiedlichkeit der so verstandenen Kulturen innerhalb der Einwanderungsgesellschaft kann dieser Vorstellung nach zur Erklärung von Problemen herangezogen werden (vgl. Sökefeld 2004: 17). Auch vielen Konzepten von Interkultureller Kompetenz, die z.B. in interkulturellen Trainings vermittelt werden, liegt ein solches starres Kulturkonzept zu Grunde. In ihnen wird oft von kulturellen Unterschieden ausgegangen, die das Verhalten von Menschen determinieren und die zu Missverständnissen und Konflikten führen, welche mit Hilfe von beispielsweise interkulturellen Trainings abgemildert werden können (vgl. Kalpaka / Mecheril 2010a: 84ff., Dahlén 1997).

Diesem in dominanten gesellschaftlichen Diskursen weit verbreiteten Verständnis von Kultur steht eine wissenschaftliche Debatte in der Kulturwissenschaft gegenüber, die ein solches Kulturkonzept als veraltet ansieht. Im Rahmen einer selbstkritischen Auseinandersetzung mit dem eigenen Fach wurde darauf hingewiesen, dass traditionelle ethnologische Berichte (Monographien) zu der Vorstellung beigetragen haben, dass es einheitliche, starre Kulturen gibt, die die Ethnologie beschreiben kann (vgl. Zalucki 2006: 21f., Fuchs / Berg 1993: 40). In diesem Zusammenhang wird der Prozess des „Othering“ kritisiert. „Othering“ bedeutet, den

⁷ Die Abschnitte 2.1. bis 2.4. sind zum Teil angelehnt an bzw. in Teilen übernommen aus: Bahr, Rebecca (2007): „Kultur“ im Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Untersuchung einer Weiterbildung zu migrationssensiblen pädagogischen Handeln (unveröffentlichte Magisterarbeit). Marburg.

Anderen durch das ethnographische Schreiben erst als „Anderen“ herzustellen (vgl. ebenda: 73). In Abgrenzung zu starren Kulturkonzepten wird in der neueren kulturwissenschaftlichen Fachdiskussion betont, „dass ‚Kultur‘ von Akteuren in ihrer sozialen Praxis geschaffen wird, dass sie deswegen permanent verändert wird, Konflikten unterliegt und in der Regel nicht den Angehörigen einer Gruppe durchgängig zu Eigen ist [...]“ (Sökefeld 2004: 16). Zudem wird kritisiert, dass Kultur oft lediglich als etwas Ethnisches verstanden wird. So will beispielsweise der Ethnologe Christoph Brumann „Kultur“ nicht ausschließlich ethnisch verstanden wissen und weist darauf hin, dass es in der Ethnologie auch um die Beschäftigung mit „gender cultures, [...] age, [...] regional, professional, and class cultures, as well as [...] the global cultural level [...]“ (Brumann 1999:12) gehen müsse.

Nicht zuletzt durch die Globalisierung „wurde u.a. auch die Existenz klar abgrenzbarer Ethnien hinterfragt, zu deren Konstruktion die Ethnologie selbst beigetragen hatte, indem sie ihren Forschungsgegenstand lange über Menschengruppen definiert hatte, die durch eine gemeinsame Kultur charakterisiert seien“ (Becker 2001b: 17). Die Globalisierung macht es unmöglich, von klar umgrenzten nationalen oder ethnischen Kollektiven auszugehen, die jeweils eine einheitliche Kultur gemeinsam haben. Denn durch die veränderten Lebensbedingungen, die die Globalisierung mit sich bringt, kommen Menschen zunehmend mit Ideen und Personen aus anderen Teilen der Welt in Kontakt, so dass es zu kulturellen Durchmischungen und Neukreationen kommt (vgl. Hannerz 1995).⁸ Der schwedische Sozialanthropologe Ulf Hannerz betont, dass auch in der Vergangenheit Gesellschaften nicht als klar isolierte, territorial begrenzte Einheiten gelebt haben. In der heutigen Zeit ist dies aber auf Grund der Globalisierung noch weniger der Fall (vgl. ebenda: 69). Ein Begriff, mit dem diese kulturellen Durchmischungen zu fassen versucht werden, ist der der „Hybridität“. Stuart Hall ist einer der Wissenschaftler, der auf diesen Begriff zurückgreift. Er verwendet den Begriff für Menschen, die „nicht einheitlich sind und sich auch nie im alten Sinne vereinheitlichen lassen wollen, weil sie unwiderruflich das Produkt mehrerer ineinandergreifender Geschichten und Kulturen sind und zu ein und derselben Zeit mehreren ‚Heimaten‘ und nicht nur einer besonderen Heimat angehören“ (Hall 2000: 218). Bedeutsam ist das Hybriditätskonzept als Gegenentwurf zu Vorstellungen von einer einheitlichen, reinen Kultur. Durch das Konzept erhalten „Dazwischen“-Positionen eine Berechtigung (vgl. Erel 2004: 38).

Transmigration

Der Perspektivwechsel des Kulturkonzeptes brachte große Veränderungen für die Migrationsforschung mit sich. So wurde in diesem Zuge die Vorstellung kritisiert, dass Migration einen in der Regel permanenten, einmaligen Wechsel von einer Kultur in eine andere bedeutet, einen Ausnahmezustand, den es zu beheben gilt (vgl. Römhild 2004: 169). Lange wurden Migrant_innen als Menschen dargestellt, die unbequem zwischen zwei Kulturen stehen und die zu guter Letzt ihre ursprüngliche Kultur aufgeben und sich in die neue assimilieren müssen (vgl. Ackermann 1997: 3ff.). Im Zusammenhang mit der Aufgabe der ursprünglichen Kultur sah man auch die Kappung intensiver Verbindungen zum Ursprungsland (vgl. Glick Schiller et al. 1997: 124). Heute hingegen wird im kulturwissenschaftlichen Diskurs häufig von Migrant_innen als Transmigrant_innen ausgegangen. Diese sind laut den Ethnologinnen Nina Glick Schiller, Linda Basch und Cristina Szanton Blanc Migrant_innen, deren Alltagsle-

⁸ Als zentral für die Veränderungen, die die Globalisierung mit sich bringt, werden die neuen Kommunikationstechnologien, Transportmittel, Massenmedien sowie Massenmigrationsbewegungen und die „Internationalisierung der Ökonomie“ (Welz 1996: 99) gesehen.

ben geprägt ist von Verbindungen über internationale Grenzen hinweg und die in mehr als nur einer Gesellschaft verortet sind (vgl. ebenda: 121). Diese mehrfache Verortung wird betont, während früher Migrant_innen oft als „entwurzelt“ dargestellt wurden (vgl. Ackermann 1997: 17f.).⁹

In vielen neueren (ethnologischen) Auseinandersetzungen zu Migration wird die Erklärungskraft von ethnisch-national verstandener „Kultur“ für Probleme in Frage gestellt und darauf hingewiesen, dass die Ursache vieler Probleme häufig vielmehr in der strukturellen Benachteiligung von Migrant_innen und Ausgrenzungsprozessen zu suchen ist. Auf diese Kritik, die unter anderem unter dem Stichwort „Kulturalisierung“ gefasst wird, gehen wir im übernächsten Abschnitt ein, nachdem wir im Folgenden ein weiteres Konzept skizzieren, welches einen Gegenentwurf zu essentialistischen Auseinandersetzungen mit Migration darstellt.

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit(en)

Ein weiteres Konzept, das in Abgrenzung zu einer Vorstellung essentialistischer, klar voneinander unterschiedener Kulturen und kultureller Identitäten vor allem von Paul Mecheril entwickelt wurde, ist das der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit(en). „Zugehörigkeit“ ist dabei nicht „an sich“ als eine Eigenschaft von Menschen zu verstehen, die sie ein für alle Mal an einen bestimmten sozialen Kontext und ein spezifisches Selbstverständnis bindet, sondern als „*symbolischer Sachverhalt*“ (Mecheril 2003: 119, Hervorhebung im Original), der „politisch, kulturell, juristisch und in Interaktionen“ durch Unterscheidungen, Benennungen und Klassifikationen immer wieder hergestellt wird (Mecheril 2010a: 13, vgl. Mecheril 2003: 119). Wie Claus Melter ausführt, erleben sich Personen dabei „in verschiedenen Situationen zu unterschiedlichen Gruppen als zugehörig“ und es ist in vielen Situationen „Teil des interaktiven Aushandlungsprozesses, ob und wenn ja, welche der selbst definierten oder zugeschriebenen Zugehörigkeiten der am Geschehen Beteiligten für die Klärung der Situation bedeutsam sind“ (Melter 2006: 40). Auch die Institution Hochschule und die in ihr handelnden pädagogischen Professionellen sind Teil dieses gesellschaftlichen Aushandlungsprozesses (vgl. Mecheril 2010a: 13), weswegen wir auch in unserer Studie Fragen der (Nicht-)Zugehörigkeit im Studienleben an der THM nachgehen wollen. Für die Auseinandersetzung mit Differenz an der Hochschule als Ort pädagogischer Praxis ist es dabei unseres Erachtens wichtig, dass Mehrfachzugehörigkeiten und uneindeutige Zugehörigkeiten anerkannt werden müssen (vgl. Mecheril 2010a: 185f., Mecheril / Klingler 2010: 110).

Durch Migrationsprozesse werden die „symbolische[n] Grenzen der Zugehörigkeit“ nun in ihrer vorherrschenden Ausprägung grundlegend in Frage gestellt, und zwar an dem Punkt, wo die „(imaginäre) Grenze [...] das ‚Innen‘ von dem ‚Außen‘ [scheidet]“ (Mecheril 2010a: 12f.). Die Frage, wer zum „Wir“ dazugehört und wer nicht, entfacht sich also an der Zuweisung von Personen zu einem „Innen“ und einem „Außen“, wobei auch Personen, die mitunter schon seit mehreren Jahrzehnten ihren Lebensmittelpunkt in Deutschland haben, als „Migranten“ bzw. „Ausländer“ einem „Nicht-Wir“ zugerechnet werden und so in einem (imaginieren) „Außen“ verortet bleiben (vgl. ebenda). Um diese migrationspezifische Differenzlinie von anderen Zugehörigkeitskontexten wie Geschlechtszugehörigkeiten, Altersgruppen, sozialen Milieus bis hin zur Zugehörigkeit zu universitären Fachbereichen oder studentischen

⁹ Glick Schiller et al. weisen darauf hin, dass es im Prinzip kein neues Phänomen sei, dass Verbindungen zum Ursprungsland und zu transnationalen Netzwerken aufrechterhalten werden, es nehme aber zur Zeit neue Dimensionen an, und im gegenwärtigen Zeitalter der Globalisierung würden die Bezüge, die die Migrant_innen über das Residenzland hinaus besäßen, mehr beachtet (vgl. Glick Schiller et al. 1997: 123).

Arbeitsgruppen abzugrenzen, führt Mecheril dann den Ausdruck „natio-ethno-kulturell“ ein, den auch wir in unserer Studie verwenden.¹⁰ Mit der Begriffstrilogie „natio-ethno-kulturell“ soll hervorgehoben werden, dass es sich bei den Begriffen „Nation“, „Ethnizität“ und „Kultur“ um verschwommene Begriffe handelt, die in der Regel nicht klar voneinander getrennt werden und sich „diffus“ aufeinander beziehen. Gerade dadurch werden die Begriffe so wirkungsvoll: „Denn diese Unklarheit ist der Hintergrund, vor dem es möglich wird, Imaginationen, Unterstellungen und sehr grobe Zuschreibungen vorzunehmen, die dem Gebrauch solcher Bezeichnungen wie ‚türkisch‘, ‚italienisch‘, ‚deutsch‘, ‚arabisch‘ zugrunde liegen“ (ebenda: 14). Auch wenn diese Begriffe in Alltagsgesprächen, medialen Darstellungen und politischen Diskussionen immer wieder selbstverständlich verwendet werden: Wenn man nachfrage, was mit solchen Bezeichnungen genau gemeint sei und was sie jeweils unterscheiden, „werden sie in ihrer Bedeutung unklar“ (ebenda). Auf diese Unklarheit und die Zuschreibungen, die durch die Verschwommenheit von Begriffen wie „Deutschsein“ oft erst möglich werden, möchten wir durch die Verwendung des Konzepts „natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en)“ aufmerksam machen.

2.2. Kritik an „Kulturalisierung“ und „Multikulturalismus“

In der (erziehungswissenschaftlichen) Migrationsforschung waren bis in die 1990er Jahre Forschungen dominant, die einen defizitären Blick auf Migrant_innen warfen und die davon ausgingen, dass die ethnisch bzw. national und starr verstandene Kultur der Migrant_innen diese stark beeinflusse und zu „Kulturkonflikten“ führe (vgl. Scharathow 2014: 18f.). Insbesondere dieser Forschungsansatz hat die Vorstellung von Migrant_innen als Menschen, die sich unbequem „zwischen zwei Kulturen“ befänden, vertreten. Integrationsprobleme sind in der Konsequenz als Identitätskonflikte, sozusagen als innere Kulturkonflikte der Migrant_innen, und nicht auf Grund struktureller Benachteiligungen in der Einwanderungsgesellschaft erklärt worden (vgl. Becker 2001a: 21f.). Ein solches Vorgehen, Probleme vornehmlich kulturell zu erklären, wird als „**Kulturalisierung**“ oder „Kulturalismus“ angeprangert (vgl. Sökefeld 2004: 22ff., Welz 1996: 127ff.). Mit einem Beispiel, welches einer der Verfasserinnen des Berichts mitgeteilt wurde, möchten wir diese von uns geteilte Kritik, Probleme vorschnell als „kulturbedingt“ zu interpretieren, veranschaulichen: „In einem Kindergarten fiel den bereits interkulturell geschulten Mitarbeiterinnen auf, dass die Kinder aus einer kurdischen Familie ‚unsauber‘ rochen und schmutzige Kleidung trugen. Im Team suchte man nach möglichen Erklärungen, die alle um das Thema ‚kurdische Kultur‘ kreisten“ (Zalucki 2006: 20). Als das Gespräch mit der Mutter der Kinder gesucht wurde, wurde deutlich, dass sich diese keine Waschmaschine leisten konnte. Als finanzielle Mittel hierfür zur Verfügung gestellt wurden, war das Problem der „unsauberen Kleidung“ gelöst (vgl. ebenda). Hier wird deutlich, dass beispielsweise finanzielle oder soziale Probleme oft vorschnell als kulturelle Probleme interpretiert werden. Auch soziale Benachteiligung, die sich zum Beispiel darin ausdrücken kann, dass Migrant_innen keine ihrer Qualifikation angemessene Arbeitsstelle finden, kann sich für die Betroffenen unter Umständen belastender auswirken, als der Umgang mit vermeintlichen kulturellen Unterschieden (vgl. Castro Varela / Mecheril 2010a: 46). Bei Problemen und Konflikten reflexartig auf das Erklärungsmuster „kulturelle Unterschiede“ zurückzugreifen, kann eine Entlastungsfunktion einnehmen. Sökefeld weist darauf hin, dass beispielsweise in der Entwicklungshilfe immer dann kulturelle Differenz betont wird, wenn ein

¹⁰ Für eine tiefergehende Auseinandersetzung mit dem Konzept „natio-ethno-kultureller (Mehrfach-) Zugehörigkeit“ siehe Mecheril 2003: 23ff.

Projekt missglückt ist. Dies bewirkt, dass nicht grundsätzlicher über Gründe für das Scheitern von Projekten nachgedacht werden muss (vgl. Sökefeld 2004: 23).

In Abgrenzung zu den defizitären Blicken auf Migrant_innen etablierten sich Ansätze, die kulturelle Differenz positiv hervorheben (vgl. Scharathow 2014: 19) und z.B. in Zusammenhang mit Debatten und Praxen „um einen positiv konnotierten Multikulturalismus“ (ebenda) zum Ausdruck kommen. Der **Multikulturalismus** betont, dass jede Kultur ihre Berechtigung hat und sieht in ihrer jeweiligen Eigenart eine Bereicherung für die „multikulturelle“ Gesellschaft (vgl. Welz 1996: 107). Problematisch daran ist allerdings, dass „Kulturen“ hier essentialistisch verstanden und als eindeutig unterscheidbar voneinander angesehen werden (vgl. Welz 1996: 112, Knecht 2006: 26). Dies hat eine klare Trennung in „Wir“ und „Die“ zur Folge (vgl. Dornheim 2003: 73). Migrant_innen werden dadurch auf eine starre, ethnisch-kulturelle Dimension festgelegt und „das Bild von Migranten als den Anderen [...]“ (Sökefeld 2004: 22) wird bestärkt. Kritisiert werden deswegen in diesem Zusammenhang auch multikulturelle Praktiken, in denen Migrant_innen dazu aufgefordert werden, „ihre Kultur“ zum Beispiel in Form von multikulturellen Festen zu präsentieren (vgl. Knecht 2006: 26f.).

2.3. Kritische Auseinandersetzung mit „Interkultureller Kompetenz“

Die Kritik an einem starren, Individuen determinierenden Kulturbegriff und Kulturalisierung findet sich auch in aktuellen erziehungswissenschaftlichen Debatten wieder (vgl. z.B. Mecheril 2010 et al.), zum Beispiel in Auseinandersetzung mit „Interkultureller Kompetenz“ und interkulturellen Trainings im pädagogischen Kontext. So wird problematisiert, dass die Verwendung des Begriffs „**Interkulturelle Kompetenz**“ nahelegt, dass bei der Erklärung von Problemen vorschnell „auf das Erklärungsmuster von ethnisch/national definierter Kultur“ (Foitzik 2010: 269) Bezug genommen wird. Auch der Begriff „Kompetenz“ wird in diesem Zusammenhang problematisiert: „Das Begriffspaar Kompetenz/Inkompetenz stützt diejenige Denkweise, die gesellschaftliche und institutionelle Begrenzungen des professionellen Handelns primär zu persönlichen Eigenschaften bzw. Begrenztheiten von Professionellen umzudefinieren sucht“ (Kalpaka / Mecheril 2010: 83). Kritisiert wird hier also, dass unter dem Schlagwort „Interkulturelle Kompetenz“ vornehmlich die persönlichen Fähigkeiten von pädagogisch Handelnden in den Blick genommen werden, nicht aber problematische Rahmenbedingungen, die das Handeln prägen. Außerdem wird eingefordert, dass unter Interkultureller Kompetenz nicht vornehmlich Wissen über andere Kulturen verstanden werden sollte (vgl. ebenda). Ein solches Wissen vermittelt zu bekommen, wird in interkulturellen Trainings von den Teilnehmenden jedoch häufig erwartet (vgl. Kalpaka 2006: 387f., Flothow / Foitzik 2003: 17). Dies kann die Funktion einnehmen, eigentlich notwendige Selbstreflexion zu umgehen, wie Neval Gültekin ausführte: „Ein eigenverantwortlicher Umgang der Professionellen, in schwierigen oder missglückten Kommunikationssituationen eine Klärung durch Selbstreflexion herbeizuführen, wird durch das Verlangen nach Explikation der ‚Kultur des anderen‘ verdrängt“ (Gültekin 2006: 370). Hier sei noch einmal auf die oben bereits erwähnte – mitunter problematische – Entlastungsfunktion hingewiesen, die mit der vorschnellen Erklärung von Problemen mit Rückgriff auf ethnisch bzw. national verstandene Kultur verbunden sein kann. Allerdings teilen wir die Auffassung, dass es nicht Ziel sein kann, den Gebrauch eines essentialistischen Kulturverständnisses zu entlarven, sondern vielmehr darum, Räume zu schaffen, in denen darüber reflektiert werden kann, welche Funktion der Bezug auf essentialistisch verstandene kulturelle Unterschiede jeweils hat (vgl. Mecheril 2002: 26ff.).

Anstatt sich in Fortbildungsmaßnahmen vornehmlich mit der vermeintlichen Kultur der „Anderen“ auseinanderzusetzen, betonen einige Autor_innen, dass zu Interkultureller Kompetenz eine Auseinandersetzung mit den spezifischen Lebensbedingungen vieler Menschen mit „Migrationshintergrund“ gehöre, die nicht zuletzt durch Diskriminierungserfahrungen und strukturelle Einschränkungen sowie ökonomische, soziale, rechtliche und politische Bedingungen bestimmt wird (vgl. Auernheimer 2005: 19, 2, Fischer 2006: 36f., 45). Konkret bedeutet dies laut Annita Kalpaka, dass sich mit der Migrationsgeschichte auseinandergesetzt werden müsse, und es auch „um die gesetzlichen Rahmenbedingungen, die subtilen und offenen Formen von Diskriminierung und Rassismus [geht]. Aber auch die Art und Weise, wie die Menschen damit umgehen, die Art und Weise, wie sie ihre Strategien gegen Diskriminierung entwickeln, gehört dazu“ (Kalpaka 2004: 31). Um eine solche Fokussierung, wie sie hier für interkulturelle Trainings gefordert wird, geht es uns in unserer Studie.

2.4. Dilemmata in der Auseinandersetzung mit Differenz

Den Fokus auf die strukturellen Probleme zu legen anstatt auf (ethnisch bzw. national verstandene) kulturelle Differenzen, bedeutet aber nicht, dass letztere völlig ignoriert werden sollen. Denn sie sind häufig nicht nur für das pädagogische Personal, sondern auch für die Betroffenen, also ihr Klientel, eine wichtige Bezugsgröße. Von daher ist es nicht sinnvoll, die Kategorie „Kultur“ völlig abzulehnen (vgl. Mecheril 2002: 31f.). Und trotz der aufgeführten kritischen Einwände gehen wir davon aus, dass auch ethnisch-national verstandene kulturelle Prägungen Menschen beeinflussen und eine Relevanz haben können (vgl. Foitzik 2010: 268f.). Dabei ist wichtig zu beachten, „dass Individuen prinzipiell in der Lage sind, sich in ein kritisches Verhältnis zu ihrer kollektiven Zugehörigkeit zu setzen und das Vermögen besitzen, sich von Zugehörigkeiten zu distanzieren“ (Mecheril 2002: 32) und darüber hinaus viele weitere Faktoren eine Relevanz haben können. Auch die Nichtbeachtung von Differenz kann Diskriminierung bedeuten, genauso wie das Festschreiben kultureller Differenzen und die Kulturalisierung struktureller Probleme. Hieraus ergibt sich ein Dilemma, mit dem umgegangen werden muss: Einerseits läuft man Gefahr, die „Anderen“ durch das Zuschreiben kultureller Differenz auf diese festzulegen und die Differenz eventuell durch diesen Zuschreibungsprozess erst zu konstruieren. Andererseits kann aber auch die Nichtbeachtung von Differenz diskriminierend sein; nicht zuletzt auch deswegen, weil eine Gleichbehandlung und eine Leugnung von Differenzen zu einem Ignorieren von Chancenungleichheit führen kann und diese dadurch fortschreibt (vgl. Kalpaka 2004: 17ff., Mecheril / Klingler 2010: 109). Folglich teilen wir die Auffassung Andreas Foitziks, dass das „Ziel von Differenz-Fortbildungen [...] nicht eine Verhaltenssicherheit durch Kenntnis des Anderen sein [kann], sondern eine Sensibilisierung für *mögliche* Differenzen, die in der Begegnung nicht aufgelöst werden können, also ausgehalten werden müssen“ (Foitzik 2010: 278, Hervorhebung d. Verf.). Bei Interkultureller Kompetenz geht es demnach darum, „Unterschiede wahrzunehmen und gleichzeitig Menschen nicht darauf festzulegen und damit selbst wieder zum Othering beizutragen“ (Foitzik 2013).

Mecheril und Klingler gehen in ihrer Auseinandersetzung mit Diversity (Management) an Hochschulen ebenfalls auf das eben skizzierte Dilemma ein, welches in der Auseinandersetzung mit Differenz entsteht:

„Differenzsensible Ansätze sind in einem Spannungsverhältnis angesiedelt: Differenz muss zum einen ‚gesehen‘ und beachtet werden, um Benachteiligungen überhaupt in den Blick nehmen zu können und beispielsweise der ‚Gleichbehandlung von Ungleichen‘ entgegenwirken zu können.“

Andererseits stehen differenzsensible Ansätze damit in der Gefahr, Differenzen in unangemessener Weise zu thematisieren und zu bearbeiten: Indem sie bestimmte Differenzen relevant setzen oder andere übersehen und die Einzelnen aufgrund dieser Differenzen ‚verstehen‘, verfehlen sie die Einzelnen auch immer; sie (re)produzieren darüber hinaus Differenzverhältnisse, indem bestimmte Unterscheidungen als die bedeutsamen eingeführt werden und nehmen damit machtvolle Unterscheidungen vor [...]“ (Mecheril / Klingler 2010: 109)

Das Dilemma, dass einerseits Differenz benannt werden muss, nicht zuletzt um Ungleichheiten ansprechen zu können und dass Differenz dadurch gleichzeitig wiederholt und gefestigt werden kann, ist auch unseres Erachtens nicht aufzulösen. Mecheril und Klingler schlagen vor, hiermit reflexiv umzugehen (vgl. ebenda). Es ist also wichtig, für die problematischen Effekte, die mit der Auseinandersetzung mit Differenz einhergehen, sensibilisiert zu sein und sie immer wieder zu reflektieren, um sie gleichzeitig möglichst gering halten zu können, auch wenn sie sich nicht völlig auflösen lassen (vgl. Mecheril 2010a: 190f.). Dieses Reflexionsvermögen verstehen wir als einen wichtigen Aspekt Interkultureller Kompetenz (vgl. Messerschmidt 2009b: 133, Kalpaka / Mecheril 2010: 83).

Auch in unserer Forschung können wir das Spannungsfeld, welches in der Auseinandersetzung mit Differenz entsteht, nicht umgehen. Uns ist bewusst, dass wir mit der Benennung von Differenzen und auch mit dem Hervorheben einer bestimmten Differenzlinie (natio-ethno-kulturell) nicht umhin kommen, die von uns fokussierte Gruppe auch gleichzeitig als solche zu konstruieren bzw. die Konstruktion zu bestärken (vgl. Mecheril et al. 2003: 106ff., Scharathow 2014: 13). Gleichzeitig ermöglicht die Erhebung verschiedener Differenzkategorien (zum Beispiel des „Migrationshintergrunds“, der sozio-ökonomischen Situation der Eltern etc.) zu überprüfen, inwiefern diese Faktoren mit einem erhöhten Risiko, an der Hochschule Diskriminierungserfahrungen zu machen, einhergehen und diesen Missstand zu problematisieren. Andererseits kann alleine die Aufforderung, im Rahmen zum Beispiel unserer Studie solche, zum Teil intime Informationen von sich preiszugeben, erneut das Gefühl hervorrufen, in „Schubladen gesteckt“ zu werden. Hierbei ist wichtig zu beachten, dass die abgefragten Kategorien keine „neutralen“ Kategorien sind. Sie sind eingebunden in gesellschaftliche Diskurse und die Positionierung innerhalb der Kategorien ist mit spezifischen Wertigkeiten versehen. So werden beispielsweise in dominanten gesellschaftlichen Diskursen Eltern mit „Migrationshintergrund“, die selbst über eine geringe formale Bildung verfügen, oft als Ursache oder Hemmnis für den Bildungserfolg ihrer Kinder dargestellt (vgl. Tepecik 2011). Dass Eltern mit „Migrationshintergrund“ oft besonders hohe Bildungsaspirationen für ihre Kinder haben (vgl. Karakaşoğlu / Wojciechowicz 2012: 278) und sich dies häufig in spezifischen Unterstützungsleistungen für die Kinder ausdrückt (vgl. Tepecik 2011), wird hingegen selten erwähnt. Wer im Rahmen einer quantitativen Erhebung Angaben zu sozio-demographischen Kategorien macht, kann demnach berechtigterweise befürchten, dass diese unter Umständen zu stereotypen Annahmen verwendet werden, auch wenn das nicht das Anliegen unserer Studie ist.

Der oben erwähnten Problematik, dass mit dem Hervorheben einer bestimmten Differenzlinie diese unangemessen betont wird und andere – je nach Kontext – ebenfalls relevante oder ggf. relevantere Differenzlinien (z.B. Geschlecht, Elternschaft, Alter, sozio-ökonomische Herkunft, sexuelle Orientierung) aus dem Blick geraten, versuchen wir damit zu begegnen, dass wir auch für die mögliche Relevanz anderer Differenzlinien sensibel sind. In Bezug auf die quantitative Studie bedeutet dies beispielsweise, dass wir hinsichtlich der sozio-demographischen Kategorien nicht nur die Frage nach eigener oder familiärer Migrationser-

fahrung stellen, sondern auch nach anderen sozio-demographischen Kategorien (bspw. dem Alter, Geschlecht, dem Bildungshintergrund der Eltern etc.; genauer siehe Kapitel A.3.2.3.) fragen. Auch in Bezug auf Diskriminierungserfahrungen fragen wir in der quantitativen Studie explizit nicht lediglich nach Diskriminierungen, die sich auf Zuschreibungen zur natio-ethno-kulturellen Herkunft beziehen, sondern auch auf andere soziale Kategorien (z.B. Behinderung, Geschlecht etc.; vgl. Kapitel C.3.1.1. und Kapitel C.3.1.2.). Auch in der qualitativen Studie versuchen wir für die mögliche Bedeutung von unterschiedlichen Differenzen und deren eventuellen Verflechtungen mit anderen Differenzlinien aufmerksam zu sein (vgl. Scharathow 2014: 48). Eine detaillierte Analyse „der Verwobenheit von Ungleichheitsdimensionen“ (Winker / Degele 2009: 12) im Sinne einer Intersektionalitätsforschung kann jedoch insbesondere im qualitativen Teil unserer Forschung in diesem Rahmen nicht erfolgen.

Das Spannungsfeld, welches sich in der Auseinandersetzung mit Differenz ergibt, drückt sich auch in der Problematik der Benennung der Studierenden aus, auf die sich unsere Forschung konzentriert, wie wir im Folgenden erläutern.

2.5. Studierende mit „Migrationshintergrund“ und Internationale Studierende

Wir haben uns dazu entschieden, zwischen zwei Gruppen von Studierenden analytisch zu unterscheiden: **1. Studierende mit „Migrationshintergrund“** und **2. Internationale Studierende**. In Bezug auf unsere Interviewpartner_innen zählen zu ersterer Gruppe Studierende, die entweder selbst oder deren Eltern zugewandert sind und die ihre komplette Schulzeit oder einen Teil dieser und auch ihren Schulabschluss in Deutschland absolviert haben. In der quantitativen Studie orientieren wir uns an der Definition des Begriffes „Migrationshintergrund“, der in der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks verwendet wird (vgl. Kapitel C.1. und Anhang 2.1.1.). Unter „Internationalen Studierenden“ verstehen wir Studierende, die im Ausland zur Schule gegangen sind und die dort ihren Schulabschluss erhalten haben – sogenannte Bildungsausländer_innen. In der Regel handelt es sich bei letztgenannter Gruppe um Studierende, die nach Deutschland gekommen sind, um hier ein komplettes Studium (Bachelor- und/oder Masterstudium bzw. Diplomstudium) zu absolvieren. Beide Gruppen existieren nicht „an sich“, sondern es handelt sich um konstruierte, in sich wiederum sehr heterogene Gruppen. Diese Einteilung ist also nicht unproblematisch, wie wir auch in den Kapiteln B.1.2. und B.6. herausstellen werden. Wir haben uns jedoch für eine solche Unterteilung entschieden, weil wir davon ausgehen, dass zum einen die unterschiedlichen aufenthaltsrechtlichen und damit oft auch verbundenen finanziellen Rahmenbedingungen sich erheblich auf das Studienleben auswirken können. So sind die meisten Internationalen Studierenden aus „Drittstaaten“¹¹ zum Beispiel überwiegend nicht BAföG-berechtigt und müssen in der Regel mindestens alle zwei Jahre ihre Aufenthaltserlaubnis verlängern.¹² Gleichzeitig sind wir davon ausgegangen, dass die Erfahrung von Studierenden mit „Migrationshintergrund“, in Deutschland (größtenteils) aufgewachsen und zur Schule gegangen zu sein, auf verschiedenen Ebenen prägend ist. So nehmen wir zum Beispiel an, dass eine spezifische Brisanz darin liegt, in einem Land, in dem man (zum Großteil) aufgewachsen ist und in dem man seinen Lebensmittelpunkt hat, ggf. schon früh im Leben die Erfahrung zu

¹¹ „Drittstaaten“ sind aus Sicht des EU-Mitglieds Deutschland alle Länder, die weder ein Mitgliedstaat der Europäischen Union noch des Europäischen Wirtschaftsraumes sind; wobei die Schweiz momentan eine Sonderrolle einnimmt und nicht als Drittstaat gezählt wird. <http://www.bamf.de/DE/Migration/Arbeiten/BuergerDrittstaat/buerger-drittstaat.html> (Zugriff am 07.05.2014)

¹² Welche Auswirkungen dies auf Studierende haben kann erläutern wir in Kapitel B.3.2.1. In diesem gehen wir auch ausführlicher auf rechtliche Rahmenbedingungen von Internationalen Studierenden aus „Drittstaaten“ ein.

machen, trotzdem nicht als unhinterfragt zur Gesellschaft zugehörig anerkannt zu werden, obwohl man dies eigentlich erwarten könnte (vgl. Mecheril 1997: 179f.).¹³

Wie „Migrationshintergrund“ definiert wird, unterscheidet sich in aktuellen Erhebungen stark. So liegen beispielsweise der 18., 19. und 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks jeweils unterschiedliche Definitionen dieser Kategorie zu Grunde (vgl. DSW / HIS 2007: 433; DSW / HIS 2010: 502; DSW / HIS 2013: 521ff.). Zum Begriff „Migrationshintergrund“ wurden auch über die Problematik der uneindeutigen Definition (vgl. Settlemeyer / Erbe 2010: 6ff.) hinaus in den letzten Jahren kritische Stimmen laut. Eine prinzipielle Kritik an dem Begriff haben Hartmut Griese und Isabel Sievers treffend formuliert:

„Der Begriff schreibt den problematischen Dualismus im Alltags- und wohl auch Wissenschaftsverständnis (‘Wir und die Anderen’, ‘Einheimische und Ausländer’) fest, indem er die Bevölkerung wiederum in zwei unterschiedliche und voneinander abweichende Gruppen teilt, wobei jede auch noch so gut gemeinte Abgrenzung immer auch eine Form von Ausgrenzung impliziert.“ (Griese / Sievers 2010: 28)

Die Einführung der Kategorie „Menschen mit Migrationshintergrund“ in der Bevölkerungsstatistik wird in Zusammenhang gebracht mit einer steigenden Zahl von Einbürgerungen. Es wird kritisiert, dass durch den Begriff Menschen, die die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, trotzdem noch als nicht „richtig“ deutsch markiert werden. Mit Hilfe der Bezeichnung „Menschen mit Migrationshintergrund“ wurde „die Zugehörigkeitsgrenze nachgezogen“, so Castro Varela (2013: 14). Somit trägt der Begriff außerdem zu der Vorstellung bei, dass „Deutsche ‚eigentlich‘ keinen Migrationshintergrund haben“ (Brodén / Mecheril 2007: 11).

In rassismuskritischen Auseinandersetzungen sind mehrere Begriffe entstanden, die hervorheben, dass es sich bei der bezeichneten Gruppe um eine konstruierte Gruppe handelt, also um Menschen, die zu Anderen gemacht werden und nicht an sich eine Gruppe darstellen. Zu den Begriffen zählt z.B. die von Mecheril vorgeschlagene Bezeichnung „Migrationsandere“ (vgl. Mecheril 2010a: 16f.). Im Abschlussbericht der Anti-Racism Taskforce der kanadischen Ryerson University wird von „racialized“ also „rassialisierten“ Hochschulangehörigen gesprochen (vgl. Anti-Racism Taskforce at Ryerson University 2010: 8f.). Des Weiteren hat in den letzten Jahren die in den USA verbreitete Selbstbezeichnung „Person of Colour“ bzw. „People of Colour“ Eingang in Initiativen von Menschen, die von Rassismus betroffen sind, gefunden (vgl. Ha 2010). Wir gehen davon aus, dass diese Bezeichnungen bei Personen (auch solchen, die selbst darunter fallen), die sich nicht wissenschaftlich oder politisch mit ihnen auseinandergesetzt haben, befremdlich wirken können. Obwohl wir die Kritik am Begriff „Migrationshintergrund“ teilen, entscheiden wir uns trotzdem dafür ihn zu verwenden, auch wenn wir uns verschiedener damit verbundener Problematiken bewusst sind. Um auf den Konstruktionscharakter und die Problematik dieses Begriffes hinzuweisen, setzen wir ihn in Anführungszeichen.

2.6. Erfahrungen von (Nicht-) Zugehörigkeit und prekärer Zugehörigkeit

Die Erfahrungen, die Studierende mit „Migrationshintergrund“ und Internationale Studierende in ihrem Studienleben an der THM machen, versuchen wir in der vorliegenden Studie – wie

¹³ Dass Jugendliche bzw. junge Erwachsene solche Erfahrungen in Deutschland häufig machen, belegen diverse aktuelle Studien (vgl. z.B. Scharathow 2014, Schramkowski 2007, Terkessidis 2004).

erwähnt – über das Konzept „natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en)“ zu erfassen, das in Kapitel A.2.1. bereits eingeführt wurde. Erfahrungen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit umfassen dabei sowohl Erfahrungen des Ausgeschlossen-Seins (der Exklusion) wie auch des Einbezogen-Seins (der Inklusion), die sich in Erfahrungen formeller und informeller Mitgliedschaft, individueller Handlungsfähigkeit und kollektiver Verbundenheit zum jeweiligen natio-ethno-kulturellen Kontext zeigen (vgl. Mecheril 2003: 28).¹⁴ Erfahrungen, in denen eine Person den jeweiligen natio-ethno-kulturellen Kontext als Teil ihrer selbst erlebt und innerhalb dieses Kontextes auch als fraglos zugehörig erachtet wird, bezeichnet Mecheril dabei idealtypisch als „positive Zugehörigkeitserfahrungen“; bei „negativen Zugehörigkeitserfahrungen“ wird der oder die Einzelne entsprechend nicht als dem jeweiligen Kontext zugehörig (an-) erkannt bzw. „(an-)erkennt sich selbst nicht als zugehörig“ (Mecheril 2003: 130). Im Rahmen unserer Studie sprechen wir hierbei allgemein von Erfahrungen der Zugehörigkeit bzw. der Nicht-Zugehörigkeit. „Prekäre Zugehörigkeitserfahrungen“ bilden dann einen Zwischenbereich der „erfahrenen und gewussten Gleichzeitigkeit von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit“, bei der Einschränkungen hinsichtlich der formellen oder informellen Mitgliedschaft, der individuellen Handlungsfähigkeit und der kollektiven Verbundenheit zu einer Infragestellung der eigenen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit selbst führen (Mecheril 2003: 304). Als Beispiel für eine solche „partiell[e] Einschränkung[g] auf der Ebene gesellschaftlicher Teilhabe“ führt Mecheril auch die bestehenden Ungleichheiten in der Bildungssituation von jugendlichen Migrant_innen gegenüber Jugendlichen deutscher Staatsangehörigkeit an, die sich – bei gleichem formellen Zugang zu Bildungsinstitutionen – unter anderem in einer Unterrepräsentanz von Migrant_innen bei höheren Bildungsabschlüssen zeige (ebenda: 305). Aber nicht nur das „Unterscheidungskriteriu[m] der Staatsangehörigkeit“ ist nach Mecheril in Prozessen des Teilausschlusses aus bestimmten Bereichen des Bildungswesens wirksam (ebenda). Auch „kulturalistisch[e] und ethnifizierend[e] Zuschreibung[en]“ stehen im Bildungsbereich als „Optionen der Selektion“ und mögliche Mechanismen der Problemdeutung und -bearbeitung zur Verfügung, in deren Zuge ganze Gruppen jugendlicher Migrant_innen als „Problem“ herausgestellt werden können (ebenda: 308). Diese und weitere partielle Ausschlüsse in verschiedenen Bereichen gesellschaftlicher Teilhabe verdichten sich in ihrer Gesamtheit zu dem eigentümlichen „Zwischenstatus“ prekärer Zugehörigkeit, der sich dann unter anderem auch in rassistischen Grenzziehungen manifestiert (ebenda: 311f.). Zugehörigkeitsfragen stehen damit in einem engen Verhältnis zu Rassismuserfahrungen, „da vor allem diejenigen nach ihrer ‚national-kulturellen‘ Zugehörigkeit gefragt werden, die von den fragenden Personen als ‚anders‘ und ‚nicht dazugehörig‘ definiert werden“ (Melter 2006: 40).

2.7. Diskriminierung

Im Zuge der Beschäftigung mit diesen grundlegenden Erfahrungen natio-ethno-kultureller (Nicht-) Zugehörigkeit, die auch im Hochschulkontext immer wieder relevant werden (können), legen wir den Fokus unserer Forschung dann auf Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, die Studierende mit „Migrationshintergrund“ und Internationale Studierende in ihrem Studienleben an der THM machen (müssen). In Kapitel A.2.3. sind wir bereits auf Forderungen eingegangen, dass sich in Auseinandersetzungen mit der Migrationsgesellschaft auch mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen beschäftigt werden muss. An deutschen Hochschulen wird sich zunehmend mit dem Thema „Diversity“ auseinandergesetzt

¹⁴ Mecheril spricht hier genauer von „symbolische[r] Mitgliedschaft, habituelle[r] Wirksamkeit und biographisierende[r] Verbundenheit“ (Mecheril 2003: 28).

(vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013a: 14). Im Zusammenhang mit Diversity-Konzepten an Hochschulen gerät das Thema Diskriminierung allerdings in der Regel nicht in den Fokus, bzw. wird, wie Klein konstatiert, „der Begriff Diskriminierung bzw. Antidiskriminierung nicht nur kaum verwendet, sondern – so hat es den Anschein – geradezu vermieden“ (Klein 2013: 80). Die Beschäftigung mit dem Thema Diskriminierung an Hochschulen löst laut der Antidiskriminierungsstelle des Bundes oft Abwehrreaktionen hervor (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013a: 30). Die Auseinandersetzung mit diesem Thema und die Verankerung von Antidiskriminierungsmaßnahmen an Hochschulen – zum Beispiel in Zusammenhang mit Diversity-Strategien – sei jedoch wichtig und wird in mehreren aktuellen Veröffentlichungen der Antidiskriminierungsstelle des Bundes gefordert (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013a, 2013b und 2012). Denn „[m]it der Umsetzung von Antidiskriminierungsmaßnahmen stellen sich die Hochschulen gesellschaftlichen Ungleichheitsverhältnissen und setzen das Menschenrecht auf Bildung um“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013a: 31). Ein unseres Erachtens weiteres wichtiges Argument für die Auseinandersetzung mit dem Thema ist, dass „[d]ie Professionalisierung im Umgang mit Diskriminierung an Hochschulen [...]“ die Zufriedenheit von Hochschulangehörigen erhöhen kann (ebenda). Erwähnt sei an dieser Stelle, dass das AGG (Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz) an staatlichen Hochschulen nicht für Studierende sondern nur für Beschäftigte gilt:

„Bei Benachteiligungen von Studierenden ist das AGG nur dann anwendbar, wenn es sich um private Hochschulen handelt, die zivilrechtliche Verträge mit den Studierenden abschließen. Kommt eine Diskriminierung vor, können Studierende hier Ansprüche auf Unterlassung der Benachteiligung sowie auf Schadensersatz bzw. Entschädigung geltend machen. Bei öffentlich-rechtlichen Bildungsträgern findet das AGG hingegen für die Studierenden zwar über § 2 Absatz 1 Nummer 7 AGG Anwendung, enthält jedoch keine Rechtsfolgen.“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013a: 18)

Die größte Statusgruppe der Hochschule ist somit von diesem gesetzlich verankerten Diskriminierungsschutz ausgeschlossen.

2.7.1. Diskriminierungsverständnis

Unter **Diskriminierung** verstehen wir angelehnt an Scharathow und Leiprecht¹⁵:

„[...] die Benachteiligung, den Ausschluss und die Herabwürdigung von Menschen und Gruppen. Handlungen, Diskurse, Institutionen und Strukturen stehen hier im Vordergrund. Meist werden bei sozialer Diskriminierung Gruppenkonstruktionen und Gruppenunterscheidungen benutzt und/oder hergestellt, also etwa nach Geschlecht, sexueller Orientierung, Familiensprache, Religion, Herkunft, Migrationshintergrund, Hautfarbe, Alter, Generation, in Bezug auf geistige und körperliche Beeinträchtigungen und/oder in Bezug auf die Position im sozialen Schichtungsgefüge.“ (Scharathow / Leiprecht 2011: 113)

Wichtig ist zu betonen, dass wir unserer Studie ein erfahrungsbezogenes Diskriminierungsverständnis zugrunde legen (vgl. Klein 2013: 85), welches im folgenden Zitat der Antidiskriminierungsstelle des Bundes beschrieben wird: „Für Betroffene ist Diskriminierung ein Wort, das **eine persönliche Alltagserfahrung** beschreibt. Es benennt konkrete Ausgrenzungen, Beleidigungen und Verletzungen, die sich in dem Gefühl verdichten, als ‚Menschen zweiter Klasse‘ behandelt zu werden“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013b: 31,

¹⁵ Scharathow und Leiprecht sprechen von „sozialer Diskriminierung“ (vgl. Scharathow / Leiprecht 2011: 113).

Hervorhebungen im Original). Es geht uns also um die Frage, inwiefern und welche Erfahrungen subjektiv als diskriminierend wahrgenommen werden und nicht beispielsweise darum, ob eine Diskriminierung im rechtlichen Sinne vorliegt (vgl. Klein 2013: 85). Den Erfahrungen der Antidiskriminierungsstelle des Bundes folgend, gehen wir davon aus, dass Diskriminierungsvorwürfe in der Regel nicht leichtfertig erhoben werden (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013b: 85).

Wir gehen davon aus, dass Diskriminierung auch dann Auswirkungen haben kann, wenn sie nicht intendiert war. Unser Fokus liegt demnach auch nicht vornehmlich auf den Motiven von Diskriminierungshandelnden, sondern auf den Auswirkungen von Diskriminierung für die betroffenen Personen: Wie erleben THM-Studierende Benachteiligungen, Ausschlüsse und Herabwürdigungen im Hochschulkontext, wie interpretieren sie diese Erfahrungen und wie gehen sie damit um? (vgl. Scharathow / Leiprecht 2011: 114).

Für unser Diskriminierungsverständnis ist außerdem grundlegend, dass auch die Gleichbehandlung von Ungleichen, also die Nicht-Beachtung von vorhandenen Differenzen diskriminierend sein kann. Die Antidiskriminierungsstelle des Bundes definiert diese – auch als „**mittelbare Diskriminierung**“ bezeichnete – Form der Benachteiligung wie folgt: „Mittelbare Benachteiligungen sind scheinbar neutrale Verhaltensweisen, Vorschriften und Regelungen, die für alle gelten. In der Praxis wirken sich diese jedoch als Benachteiligung für bestimmte Gruppen aus“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013a: 9). Kalpaka macht darauf aufmerksam, dass diese Form der Diskriminierung in pädagogischen Kontexten häufig erfolgt, z.B. in Bezug auf sprachliche oder religiöse Differenzen (vgl. Kalpaka 2004: 17). Wie es dazu kommen kann und welche Funktion diese Form von „Gleichbehandlung“ für die pädagogisch Professionellen hat, erklärt sie wie folgt:

„Gleichbehandeln im Sinne des Übersehens von Unterschieden kann [...] eine Möglichkeit bieten, uns als Professionelle vor den vielfältigen und oft widersprüchlichen Anforderungen, die heterogene Gruppen an uns stellen, zu schützen. Allerdings dürfte es bekannt sein, dass die Gleichbehandlung von (strukturell) Ungleichen eher zur Verfestigung ihrer Diskriminierung als zu ihrer Gleichstellung führt. [...] Die Deklaration der erwähnten Art der Gleichbehandlung zu einem Prinzip zum Besten der Klient/innen, kann Professionelle daran hindern, ihre Überforderung als Problem zu erkennen und zu benennen. Macht man die Defizite der Adressat/innen oder die eigenen (man müsste sich mehr fortbilden) zum alleinigen Problem, erschwert man sich den Zugang zu Fragen, die den Blick auf andere Handlungsmöglichkeiten richten könnten. Wichtig wäre z.B. zu fragen, welche strukturellen Veränderungen in der Einrichtung nötig sind, um mehr auf Unterschiede, auf unterschiedliche Lebensbedingungen und Bedürfnisse eingehen zu können.“ (Ebenda: 18)

Hier wird also gefordert, den Blick auch auf institutionelle Gegebenheiten zu werfen. Hiermit sind auch Aspekte von **institutioneller Diskriminierung** angesprochen. „Der aus den angelsächsischen Ländern stammende Begriff der institutionellen Diskriminierung sucht die Einbettung von Diskriminierung in formalen Rechten und organisatorischen Strukturen, Programmen, Regeln und Routinen in zentralen sozialen Institutionen zu erfassen“, so Mechthild Gomolla (2010). Unser Verständnis von Diskriminierung schließt also auch das von institutioneller Diskriminierung ein. Angelehnt an Ulrike Hormel und Albert Scherr sehen wir institutionelle Diskriminierung als Teil von **struktureller Diskriminierung** (vgl. Hormel / Scherr 2004: 28). Unter struktureller Diskriminierung verstehen wir Benachteiligungen, die durch „gesellschaftliche (ökonomische, politische und rechtliche usw.) Strukturen [...]“ (Scherr 2012: 38) entstehen bzw. gefestigt werden. Diese gesellschaftlichen und institutionellen

Strukturen und die darin eingebetteten Regeln und Abläufe stehen bei diesen – oft nicht leicht erkennbaren – Formen von Diskriminierung also im Vordergrund und nicht die benachteiligenden Einstellungen, Verhaltensweisen und Intentionen einzelner Individuen oder Gruppen. Meist wird unter Diskriminierung aber Letzteres verstanden, strukturelle Formen von Diskriminierung geraten eher selten in den Blick (vgl. ebenda 2012: 37f.). Eben weil wir davon ausgehen, dass diese Formen der Diskriminierung oft schwer zu erkennen sind und oft auf tiefliegende gesellschaftliche Selbstverständnisse, Normalitäten und Machtverhältnisse verweisen, ist es unseres Erachtens umso wichtiger, gerade auch dieser Form von Diskriminierung bei der Erarbeitung von Handlungsmaßnahmen im Rahmen der Interkulturellen Öffnung der THM Beachtung zu schenken.

2.7.2. Abwehrreaktionen im Zusammenhang mit Diskriminierungserfahrungen

Wie in diesem Abschnitt deutlich geworden ist, verstehen wir unter Diskriminierung nicht ausschließlich und vornehmlich das beabsichtigend benachteiligende Verhalten von einzelnen Personen. Genau das werde aber unter Diskriminierung oft verstanden und dies sei ein Grund, weshalb die Bezeichnung „Diskriminierung“ für Personen, die selbst nicht von ihr betroffen sind, oft als Bedrohung wahrgenommen werde, so die Autor_innen des Berichtes „Diskriminierung im Bildungsbereich und Arbeitsleben“:

*„Für Nichtbetroffene ist Diskriminierung in der Regel ein verunsicherndes bis bedrohliches Wort. Es bezeichnet das Handeln einer Person, die eine andere Person absichtlich verletzen oder schädigen möchte und das auch offen zugibt. Diskriminierung klingt damit sehr nach Absicht und Schuld und hat gefühlt nichts mit der eigenen Person und dem Alltagsleben zu tun. Entsprechend nutzen Nichtbetroffene den Begriff eher selten. Werden sie für Diskriminierung verantwortlich gemacht, verstehen sie die Kritik oftmals als **Anklage oder Vorwurf** und antworten mit Verteidigungen, Bagatellisierungen oder emotionalen (Gegen-) Vorwürfen.“* (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013b: 32, Hervorhebungen im Original)

In diesem Zusammenhang betont die Antidiskriminierungsstelle des Bundes, dass es wichtig ist, das Wort „Diskriminierung“ zu verwenden, denn „Betroffene hören (und haben oft auch verinnerlicht), dass sie selbst das ‚Problem‘ seien. Der Begriff der Diskriminierung kann sie stärken, weil er das Verhalten als Ungerechtigkeit erfasst“ (Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013b: 31f.).

Auch „Rassismus“ ist ein Begriff, der Abwehrreaktionen hervorrufen kann, insbesondere dann, wenn er weiter gefasst wird und nicht lediglich rechtsextreme Ideologien beschreibt (vgl. Scharathow 2014: 32ff.). Wieso wir diesen Begriff analytisch für wertvoll halten und uns trotz der Abwehrreaktionen, die er hervorrufen kann, auf ihn beziehen, erläutern wir im folgenden Abschnitt.

2.8. Rassismus

Lange Zeit wurde in Deutschland „Rassismus“ vornehmlich als ein Phänomen angesehen, das während der Zeit des Nationalsozialismus relevant war. Als ein aktuelles gesellschaftliches Problem wurde Rassismus in Deutschland lange nicht bzw. nur in spezifischer Weise diskutiert und zwar als Problem des Rechtsextremismus, also als das einer Randgruppe (vgl. Messerschmidt 2009a: 59, Scharathow 2014: 32ff., bezugnehmend auf Messerschmidt

2010). Scharathow beschreibt, welche Funktion eine solche Verwendung bzw. Vermeidung der Verwendung des Rassismusbegriffs u.a. hat. Sie führt aus, dass Rassismus

„[...] in Deutschland in ein außen und in die Vergangenheit verbannt [wird]. Er wird als ‚Extremismusproblem‘ definiert und damit am Rand und nicht in der Mitte der Gesellschaft, die als demokratisch imaginiert wird, verortet. Eigene Involviertheiten, Vorstellungen und Einstellungen müssen so nicht hinterfragt werden. [...] Auseinandersetzungen mit rassistischen Ausdrucksformen, die nicht als ‚extrem‘ gelten, nicht physische Gewalt sind, können so ebenso umgangen werden wie auch die Auseinandersetzung mit Rassismus als einem gesellschaftlich verankerten, normalisierten Problem der Gegenwart.“ (Scharathow 2014: 33)¹⁶

Doch selbst in der Rechtsextremismusforschung wird der Begriff in Deutschland eher selten verwendet, wie Rommelspacher anmerkt (vgl. Rommelspacher 2009: 32f.). Insbesondere beeinflusst durch internationale Politik und EU-Richtlinien findet der Begriff Rassismus jedoch zunehmend Eingang in deutsche Debatten und in die wissenschaftliche Forschung (vgl. ebenda, Mecheril / Melter 2010: 164f.), auch wenn sich die Rassismusforschung mit Bezug zu gegenwärtigen gesellschaftlichen Phänomenen in Deutschland erst langsam zu etablieren beginnt (vgl. Mecheril / Melter 2010: 165). Ein Beispiel dafür, dass die Verwendung des Rassismusbegriffs in Deutschland durch die internationale Politik unterstützt wird, ist der aktuelle Bericht der Antirassismuskommission des Europarates. In diesem wird nicht nur ausdrücklich der Begriff Rassismus verwendet, die Autor_innen kritisieren in dem Bericht explizit, dass der Begriff „Rassismus“ in Deutschland in der Regel sehr eng und zwar in Bezug auf rechtsradikale Gruppen verwendet wird (vgl. ECRI 2014: 22).

Statt über Rassismus zu sprechen, werden in Deutschland häufig Ersatzbegriffe verwendet, wie beispielsweise „Ausländer“- oder „Fremdenfeindlichkeit“. Verschiedene Wissenschaftler_innen haben darauf hingewiesen, dass diese Begriffe analytisch begrenzt sind und das Phänomen nicht hinreichend beschreiben können (vgl. z.B. Kalpaka / Rätzl 1994: 12ff.¹⁷, Leiprecht 2009: 320f., Scharathow 2014: 25). Denn zum einen sind von dem Phänomen nicht nur Menschen, die nicht die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen („Ausländer“) bzw. die „fremd“ in Deutschland sind, betroffen. Vielmehr können auch Menschen Rassismuserfahrungen machen, die in Deutschland geboren wurden, einen deutschen Pass besitzen und trotzdem aufgrund von Zuschreibungen z.B. zu ihrer dunklen Hautfarbe oder weil sie ein muslimisches Kopftuch tragen nicht als „deutsch“ gelten. Außerdem wird durch die beiden Begriffe nicht deutlich, dass sich die „Feindlichkeit“ nicht „gegen alle Ausländer/innen, z.B. nicht gegen weiße US-Amerikaner/innen, Brit/innen oder Neuseeländer/innen, richtet [...]“ (Mecheril / Melter 2010: 165). Ein weiterer Kritikpunkt an den Begriffen „Ausländer“- und „Fremdenfeindlichkeit“ ist, dass er lediglich „feindliche“ Phänomene beschreibt (vgl. Leiprecht 2009: 321). Wie in den nun folgenden Erläuterungen unseres Verständnisses von Rassis-

¹⁶ Astrid Messerschmidt hat den Begriff „postnationalsozialistische Gesellschaft“ geprägt. Mit dem Begriff soll hervorgehoben werden, dass die Auswirkungen des Nationalsozialismus nicht nach 1945 aufhörten, sondern bis heute andauern (vgl. Messerschmidt 2009a: 60). Ein Ausdruck dieses Nachwirkens sei es, dass der Begriff „Rassismus als analytische Kategorie zur Untersuchung gesellschaftlicher Segregationsprozesse im deutschen Kontext abgewehrt wird [...]“ (ebenda: 61). Denn wenn der Begriff „Rassismus“ nur auf die Vernichtungen im NS-Regime bezogen wird und nicht auf die heutige Gesellschaft, unterstützt dies die Vorstellung, dass alles den Nationalsozialismus Betreffende überwunden sei und eben nicht nachwirkt (vgl. ebenda: 62). Dies ist also eine weitere Funktion, die die Ablehnung des Begriffs „Rassismus“ für die Analyse der deutschen Gegenwartsgesellschaft hat (vgl. hierzu auch: Scharathow 2014: 32f.). Messerschmidt betont, dass neben dem Nationalsozialismus auch der Kolonialismus in der heutigen deutschen Gesellschaft nachwirkt (vgl. Messerschmidt 2009a: 60ff.).

¹⁷ Erstmals veröffentlicht 1986.

mus und Rassismuserfahrungen deutlich wird, geht es aber nicht vornehmlich um feindliches, absichtliches Verhalten oder vergleichbare Einstellungen.

2.8.1. Rassismusverständnis

Unter **Rassismus** verstehen wir angelehnt an Wiebke Scharathow ein „machtvolles System von Diskursen und Praxen der Unterscheidung [...]“ (Scharathow 2011: 13). Durch diese Unterscheidungen werden soziale Gruppen als natio-ethno-kulturelle Gruppen konstruiert (z.B. als „Deutsche“, „Muslime“, „Araber“) und Menschen in „Wir“- und „Die“-Kategorien eingeteilt. Als Teil des Konstruktionsprozesses werden den sich als natio-ethno-kulturell vorgestellten Gruppen verschiedene Eigenschaften zugeschrieben (z.B. „ungebildet“, „rückständig“, „gefühlbetont“ etc.). Diese Zuschreibungen sind nicht neutral, sondern bringen die konstruierten sozialen Gruppen in ein hierarchisches Verhältnis zueinander (vgl. Scharathow 2011: 13), wobei die konstruierte „Wir“-Gruppe insgesamt positiver bewertet wird (vgl. Scherschel 2009: 124). Dieses „System der Unterscheidung“ (Mecheril 2009: 467) dient der Legitimation von Ungleichheiten und festigt bestehende gesellschaftliche Machtverhältnisse (vgl. Scharathow 2011: 13). Hierbei ist wichtig hervorzuheben, dass diese Unterscheidungen nicht nur von Personen verwendet werden, die damit böse Absichten verfolgen (vgl. Mecheril 2009: 467). Vielmehr gehen wir davon aus, dass auch ohne böse Absicht auf diese Art von Unterscheidung zurückgegriffen wird und dass sich diese Unterscheidungen auch in Gesetzen, Regeln und gesellschaftlichen Institutionen manifestieren (vgl. Scharathow et al. 2009: 10). Mecheril betont, „dass Rassismus ein Deutungs- und Handlungsangebot ist, das eben nicht die verrückte oder kranke oder dumme Leistung einiger Einzelner ist, sondern als gesamtgesellschaftliche Struktur verstanden werden muss, die das Miteinander in formeller und informeller Weise regelt“ (Mecheril 2009: 467).

Für unsere Rassismusdefinition ist außerdem grundlegend, dass die den konstruierten Gruppen zugeschriebenen Eigenschaften als quasi unveränderlich dargestellt werden. Das können etwa angebliche biologische Merkmale sein, wie in der Vorstellung von biologischen „Rassen“. Die Vorstellung von menschlichen biologischen Rassen gilt heute allerdings als wissenschaftlich überholt (vgl. Leiprecht 2009: 319f.). Wie beispielsweise Abu-Lughod dargestellt hat, kann aber auch „Kultur“ die Funktion von „Rasse“ einnehmen, wenn kulturelle Differenzen als unveränderlich dargestellt werden (Abu-Lughod 1991: 143f., vgl. auch Kalpakka / Mecheril 2010: 87). Leiprecht spricht in diesem Zusammenhang von „Kultur“ als Sprachversteck für „Rasse“ (Leiprecht 2001: 28, vgl. auch 29ff.), Étienne Balibar von einem „Rassismus ohne Rassen“ (Balibar 1992: 28). Es geht hier also um eine Form von „Rassismus, dessen vorherrschendes Thema nicht mehr die biologische Vererbung, sondern die Unaufhebbarkeit der kulturellen Differenz ist [...]“ (ebenda). Es ist unterschiedlich, was als „Marker“ verwendet wird, um Personen als kulturell oder biologisch „anders“ und dadurch nicht dazugehörig festzuschreiben. Scharathow führt aus, dass ihre jugendlichen Informant_innen in der Regel die Erfahrung machen, dass hierzu Merkmale verwendet werden, die das äußere Erscheinungsbild betreffen. Aber auch der Name oder die Sprache können als solche „Marker“ dienen (vgl. Scharathow 2014: 217). Wir gehen darüber hinaus davon aus, dass auch Personen negative Erfahrungen mit Rassismus machen, die erst, nachdem sie sich selbst „outen“ oder von anderen „geoutet“ werden, einer Gruppe zugeordnet werden, die als natio-ethno-kulturell „anders“, als nicht eindeutig zur deutschen Mehrheitsgesellschaft dazugehörig konstruiert wird. Es geht hier also um Personen, bei denen zunächst weder ihr äußeres Erscheinungsbild, noch ein Akzent oder ihr Name als Marker dazu verwendet wer-

den, sie als „anders“ zu konstruieren bzw. falls doch, dann erst, nachdem ein „Outing“ erfolgte (zum Beispiel manche Personen mit einem osteuropäischen „Migrationshintergrund“ oder manche Jüdinnen und Juden in Deutschland¹⁸).¹⁹

2.8.2. Rassismuserfahrungen

Wir gehen davon aus, dass „rassistische Wissensbestände allgegenwärtig [sind]“ (Scharathow 2014: 48) und die Gesellschaft durchziehen, auch wenn sie uns oft nicht bewusst sind (vgl. Scharathow et al. 2009: 11). Insofern machen auch Menschen, die zur Mehrheitsgesellschaft zählen, Erfahrungen mit Rassismus, allerdings in der Regel in Form von Privilegierungen. Die Erfahrungen unterscheiden sich damit von Erfahrungen mit Rassismus von Personen, die als natio-ethno-kulturelle „Andere“ konstruiert werden. Auch die Privilegierungen haben Auswirkungen, auch wenn diese oft nicht wahrgenommen werden und unbenannt bleiben (vgl. Scharathow 2014: 48f.). Ein Grund, weshalb „Mehrheitsangehörige“ oft ablehnend reagieren, wenn Rassismus angesprochen wird, ist, dass in der Auseinandersetzung mit dem Thema auch eigene gesellschaftliche Privilegien deutlich werden können, was unangenehm sein kann (vgl. Mecheril / Melter 2010: 166f.). Angelehnt an Scharathow bezeichnen wir im Folgenden „die *negativen* Erfahrungen mit Rassismus“ (Scharathow 2014: 51) als „Rassismuserfahrungen“. **Rassismuserfahrungen** können unterschiedliche Formen und Dimensionen annehmen, wie Mecheril und Melter verdeutlichen:

„Rassismuserfahrungen [...] resultieren aus der binären rassistischen Differenzkonstruktion [also aus der Unterscheidung in ein natio-ethno-kulturell konstruiertes „Wir“, von dem ein ebenso konstruiertes „Anderes“ abgegrenzt werden kann, Anm. d. Verf.]. Sie bestehen nicht allein in angedrohten oder faktischen körperlichen Attacken. Bei Rassismuserfahrungen kann es sich um massive (z.B. körperliche Gewalt gegen die eigene Person oder nahestehende Personen) oder subtile (z.B. abfällige Blicke) Erfahrungen handeln. Rassismuserfahrungen können von Kontexten vermittelt werden, die stärker von strukturell-institutionellen Aspekten geprägt sind (wie z.B. Erfahrungen mit Verwaltungen, Polizei, Schulen, durch Gesetze oder am Arbeitsplatz) oder von Kontexten, die eher von Handlungsweisen einzelner Personen bestimmt werden. Die Erfahrung von Rassismus kann gewissermaßen unmittelbar über soziale Interaktionssituationen vermittelt werden. Sie kann aber auch über Vorstellungen, Träume, Befürchtungen und Bilder (imaginative Vermittlungsweise) wie auch über Zeitungs-, Radio-, Fernsehberichte und andere Informationen beispielsweise aus Internet oder Werbung (mediale Vermittlungsweise) hervorgerufen werden [...].“ (Mecheril / Melter 2010: 157)²⁰

¹⁸ Ob Antisemitismus als eine Form von Rassismus angesehen werden sollte, ist umstritten (vgl. Mecheril / Melter 2010: 160). Wir gehen davon aus, dass es Unterschiede zwischen Rassismus und Antisemitismus gibt und es deswegen sinnvoll ist, diese in ihrer jeweiligen (historisch entstandenen) Spezifik in wissenschaftlichen Auseinandersetzungen herauszuarbeiten und zu problematisieren (vgl. Messerschmidt 2009a: 64). Gleichzeitig treffen zentrale Aspekte unserer Rassismusdefinition (Einteilen von Menschen in natio-ethno-kulturelle Wir- und Die-Gruppen durch die Zuschreibung angeblicher Eigenschaften, wodurch die konstruierten Gruppen in ein hierarchisches Verhältnis zueinander gebracht werden) auch auf Antisemitismus zu (vgl. Mecheril / Melter 2010: 160). Eine zusammenfassende Analyse der Spezifik von Rassismus und Antisemitismus aber auch ihrer Verwobenheit in der gegenwärtigen postnationalsozialistischen und postkolonialen deutschen Gesellschaft findet sich z.B. in Astrid Messerschmidts Aufsatz „Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft“ (2009).

¹⁹ Wir gehen davon aus, dass in der Erfahrung, in der Regel erst nach einem „Outing“ als nicht eindeutig zugehörig konstruiert zu werden, eine Spezifik liegt. Diese können wir jedoch in der vorliegenden Studie nicht differenziert herausarbeiten.

²⁰ Anders als die in diesem Zitat erwähnte Gegenüberstellung suggeriert, gehen wir davon aus, dass auch „subtile“ Erfahrungen „massiv“ sein können. Wir unterscheiden deswegen zwischen „subtilen“ und „offenen“ Erfahrungen und nicht zwischen „subtil“ und „massiv“.

Wie in diesem Zitat deutlich wird, geht es bei Rassismuserfahrungen auch um Befürchtungen, also auch um **antizipierte Rassismuserfahrungen**. In Anlehnung an Mark Terkessidis, bezugnehmend auf Philomena Essed, unterscheiden wir des Weiteren: „1. **eigene Erfahrungen**; 2. stellvertretende Erfahrungen (d.h. solche, die an anderen beobachtet oder von anderen erzählt wurden)“ (Terkessidis 2004: 121, Hervorhebung d. Verf.). Letztere nennen wir im Folgenden **beobachtete oder von anderen berichtete Erfahrungen**. Und „3. **vermittelte Erfahrungen** (also solche, die als gegen die gesamte Gruppe von ‚Ausländern‘ gerichtet erscheinen)“ (ebenda, Hervorhebung d. Verf.).

Das Antidiskriminierungsbüro Sachsen e.V. hat in einer Postkartenaktion zu Alltagsrassismus auf subtile und oft vermutlich ohne jegliche böse Absicht geäußerte Fragen oder Bemerkungen aufmerksam gemacht, die auf gängige rassistische Unterscheidungen rekurrieren (vgl. Mecheril 2009: 469). Zwei dieser Postkarten bilden wir im Folgenden ab:

Postkartenkampagne „Alltagsrassismus“



Quelle: Antidiskriminierungsbüro Sachsen (www.adb-sachsen.de), Fotos: Betty Pabst (www.bettypabst.de)

Es geht in den auf beiden Postkarten angesprochenen Problematiken also um subtile Erfahrungen als nicht unhinterfragt zur Gesellschaft dazugehörig angesehen zu werden, selbst wenn eine Person in Deutschland aufgewachsen ist, und zwar durch Äußerungen oder Fragen, die durchaus „nett“ oder gar als Kompliment gemeint sein könnten.

Auch antirassistische Ansätze sind mit bestimmten Fallstricken und Problematiken verbunden, wie Mecheril und Melter ausführen (2010: 170ff.). Eine der angesprochenen Gefahren ist „die benachteiligte und herabgesetzte Gruppe einheitlich als handlungsunfähige Opfer zu konstruieren“ (ebenda: 171) und sie auf einen Opferstatus zu reduzieren (vgl. Foitzik 2010:

269, Kalpaka 2011: 28). Auch vor diesem Hintergrund ist es wichtig zu verdeutlichen, dass Personen, die Rassismuserfahrungen machen, als handelnde Subjekte aktiv mit den gesellschaftlichen Bedingungen, die sie vorfinden, und den Erfahrungen, die sie in diesem Rahmen machen, umgehen (vgl. Scharathow 2014: 443, Foitzik / Pohl 2011: 65). Auf diese Umgangsweisen gehen wir in der Darlegung der Ergebnisse der qualitativen Teilstudie ein (vgl. Kapitel B.5.), auch wenn im Rahmen der vorliegenden Studie keine umfassende Analyse der Umgangsweisen erfolgen kann. Wie sich in den Rückmeldungen von den Interviewpartner_innen auf unsere Interpretationen der Interviews gezeigt hat, konnten wir die Problematik der Opfer-Reduktion nicht vollkommen umgehen. Wir gehen davon aus, dass Studien, die Rassismuserfahrungen fokussieren, anstatt einen ganzheitlichen Blick auf die Lebenssituation der Subjekte zu werfen, in besonderem Maße Gefahr laufen, diese auf einen Opfer-Status zu reduzieren. Gleichzeitig ist ein solcher ganzheitlicher Forschungsansatz in einer praxisorientierten, zeitlich klar begrenzten Forschung, deren Anliegen es ist, Missstände zu benennen, um sie ggf. angehen zu können, schwer umsetzbar.

2.8.3. (Nicht-) Thematisierbarkeit von Rassismuserfahrungen

Wie bereits erwähnt, kann die Auseinandersetzung mit Rassismus bei Personen, die selbst keine solchen Erfahrungen machen müssen, Widerstände auslösen, unter anderem, weil damit verbunden ist, sich über eigene Privilegien und „Hierarchieinteressen“ bewusst zu werden, was wiederum im Widerspruch zu eigenen Gerechtigkeitsvorstellungen stehen kann (vgl. Rommelspacher 2009: 32ff.). Diese Widerstände äußern sich zum Teil dadurch, dass berichtete Rassismuserfahrungen in Frage gestellt und verharmlost werden und Rassismuserwürfe vorschnell als instrumentalisierend eingeordnet werden, wie Claus Melter in seiner Studie zu Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe herausgearbeitet hat (vgl. Melter 2006). Melter spricht in diesem Zusammenhang von „sekundäre[m] Rassismus“ (ebenda: 311), also dem Leugnen des Ausmaßes und der Auswirkungen von Rassismuserfahrungen und dem Ablehnen einer Verantwortungsübernahme für unterschiedliche Formen von rassistischer Diskriminierung. „Die SprecherInnen fühlen sich durch das Thema Rassismus indirekt oder direkt belästigt, setzen sich nicht aktiv mit ihm auseinander oder fühlen sich selbst angegriffen“ (ebenda: 312) und konstruieren sich dadurch als Opfer, mit der Konsequenz, dass eine Täter-Opfer-Umkehr stattfindet (vgl. ebenda).

Allerdings ist im Zusammenhang mit dem Umgang mit und der Interpretation von Rassismuserfahrungen wichtig darauf hinzuweisen, dass es nicht nur für Personen, die selbst keine Rassismuserfahrungen machen, schwierig sein kann, über Rassismus zu sprechen bzw. Erfahrungen als solche einzuordnen, sondern auch für von Rassismus negativ betroffene Personen. Ein Grund dafür ist, dass in der Beschäftigung mit Rassismus eine in Bezug auf diese Differenzlinie eher ungünstige gesellschaftliche Stellung deutlich wird, was ernüchternd „und auch mit Erinnerungen an schmerzvolle Erfahrungen verknüpft sein [kann]“ (Mecheril / Melter 2010: 167). Dies kann auch dazu führen, dass ausgrenzende Situationen von den Betroffenen nicht als rassistisch eingeordnet und angeprangert werden. Wir gehen davon aus, dass das Nicht-Benennen von Erfahrungen als „rassistisch“ außerdem wesentlich mit dem oben skizzierten Problem zusammenhängt, dass in Deutschland allgemein meist nur im Zusammenhang mit rechtsradikalem Gedankengut und Handlungen oder in Bezug auf den Nationalsozialismus von „Rassismus“ gesprochen wird und zudem nur hinsichtlich absichtlicher Handlungen. Es ist naheliegend, dass auch von Rassismus negativ betroffene Perso-

nen vor dem Hintergrund dieser Diskurse eher selten „jenseits offener Übergriffe“ (Scharathow 2014: 202) von Rassismus sprechen (vgl. hierzu auch Terkessidis 2004: 115ff.).

Das Thematisieren und Einordnen von Erfahrungen als Rassismuserfahrungen für von Rassismus negativ Betroffene, kann auch aufgrund der oben erwähnten Abwehrreaktionen von Personen, die selbst nicht negativ von Rassismus betroffen sind, schwierig sein. Betroffene erleben oft, mit ihrer Erfahrung nicht ernst genommen zu werden bzw. dass die Erfahrung in Frage gestellt wird. Wenn von Rassismus negativ betroffene Personen eine Situation als rassistisch oder diskriminierend einordnen, wird dies oft als „überempfindlich“, zu subjektiv oder gar als Beleidigung disqualifiziert“ (Terkessidis 2004: 117). Schnell geht es dann außerdem vornehmlich um die Frage der Intention und nicht darum, welche Wirkung zum Beispiel eine Aussage oder Verhaltensweise hatte; und nicht selten wird ein weiterer Fokus auf die Frage gelegt, welche Verantwortung die von Rassismus negativ Betroffenen an der Situation tragen. Wenn etwas nicht rassistisch gemeint war, kann es gesellschaftlich anerkannt nicht als „rassistisch“ bezeichnet werden, selbst wenn es diskriminierende Auswirkungen hat. Oft müssen sich Personen, die Rassismuserfahrungen machen und die Erfahrungen als solche ansprechen, also in Opposition zu dem begeben, was von Personen, die selbst keine Rassismuserfahrungen machen, bzw. in dominanten gesellschaftlichen Diskursen als rassistisch anerkannt wird. Wenn also eine von Rassismus negativ betroffene Person eine Begebenheit als rassistisch bezeichnet, kann es gut sein, dass sie damit erneut in eine Position gerät, in der sie als „anders“ gilt und die Position als „Andere_r“ somit gefestigt wird. Das macht das Ansprechen von Rassismuserfahrungen als solche riskant (vgl. Scharathow 2014: 414ff.). Wie Scharathow analysiert, „kann [...] der Nicht-Gebrauch des Rassismusbegriffes durchaus als Teil bzw. als eine Konsequenz des Rassismus beschrieben werden [...]“ (ebenda: 203). Denn dadurch, dass rassistische Erfahrungen – jenseits von intendierten und rechtsradikalen Verhaltensweisen – nur schwer als solche gesellschaftlich akzeptiert, als solche bezeichnet und dadurch kritisiert werden können, bleiben sie unsichtbar und werden somit auch nicht verändert (vgl. ebenda: 427f.). Vor diesem Hintergrund „ist es wenig verwunderlich, dass eine ganze Reihe von Handlungsweisen auszumachen sind, mit denen primär Schutz vor (weiteren) Zuschreibungs- und Ausgrenzungserfahrungen angestrebt wird“ (ebenda: 429), also oft präventive Handlungsweisen Anwendung finden, wie Scharathow in Bezug auf ihre Studie mit Jugendlichen ausführt. Aber auch diese Handlungsweisen wie zum Beispiel „verschiedene Spielarten des Relativierens, Ignorierens oder Negierens, des Sich-Distanzierens von Rassismus und Rassismuserfahrungen [...]“ (ebenda: 431) der von Rassismus negativ betroffenen Personen sind als widerständig zu bezeichnen, denn sie haben zum Ziel, sich vor Rassismuserfahrungen bzw. ihren Auswirkungen zu schützen, auch wenn sie mit ambivalenten Nebeneffekten einhergehen können (vgl. ebenda: 428ff.).

2.9. Zusammenfassung

In diesem Abschnitt sind wir auf theoretische Überlegungen eingegangen, die für unsere Studie grundlegend sind. Dabei wiesen wir darauf hin, dass es unseres Erachtens wichtig ist, Kultur als etwas durch soziale Praxis Geschaffenes, Dynamisches, sich stetig im Wandel Befindliches zu verstehen, dessen Inhalte ständig neu ausgehandelt werden. Außerdem haben wir dargelegt, dass Kultur nicht mit Ethnie oder Nation gleichgesetzt werden sollte und dass die Vorstellung von homogenen, Menschen determinierenden Nationalkulturen hinterfragt werden muss. Demnach sollten auch ethnisch-national verstandene kulturelle Unterschiede nicht unhinterfragt und vorschnell für die Erklärung von Problemen in der Einwande-

rungsgesellschaft herangezogen werden, auch wenn es sinnvoll sein kann, für mögliche Differenzen sensibilisiert zu sein. Stattdessen ist es wichtig, den Blick auch auf strukturelle Rahmenbedingungen, unterschiedliche Macht- und Ressourcenverteilungen sowie soziale Probleme und auch auf Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen zu richten. Wenn sich jedoch an Hochschulen in Deutschland mit dem Thema „Vielfalt“ in Bezug auf die eigene Organisation beschäftigt wird, erfolgt dies meist unter Rückgriff auf das Schlagwort „Diversity“ und das Thema Diskriminierung wird in der Regel nicht näher betrachtet.

Wichtig ist auch zu reflektieren, dass mit der Beschäftigung mit Differenz, insbesondere mit der Fokussierung einer Differenzlinie, in unserem Fall der natio-ethno-kulturellen, bestimmte Dilemmata verbunden sind. Denn einerseits ist das Benennen von Differenzen wichtig, nicht zuletzt, um auf mögliche Missstände aufmerksam machen zu können, wie beispielsweise Diskriminierungserfahrungen. Hierzu muss allerdings eine Gruppe benannt werden (in unserem Fall „Studierende mit ‚Migrationshintergrund‘“ und „Internationale Studierende“), wodurch sie wiederum als solche konstruiert wird, was zu der Festigung von Differenzen führen kann. Außerdem kann die Fokussierung einer bestimmten Differenzlinie dazu führen, dass andere Ungleichheitsdimensionen (z.B. Geschlecht, Alter, sozio-ökonomischer Hintergrund etc.), die je nach Kontext ebenfalls bedeutsam oder auch bedeutsamer sein können, nicht beachtet bzw. unterbewertet werden. Auch die Fokussierung von Rassismuserfahrungen geht mit bestimmten Fallstricken einher, insbesondere damit, dass Personen auf einen Opfer-Status reduziert werden, während es gleichzeitig wichtig ist, diese Erfahrungen zu benennen, um sie problematisieren und angehen zu können. Wir haben verdeutlicht, dass diese Dilemmata nicht aufzulösen sind und dass wir davon ausgehen, dass diese immer wieder reflektiert werden müssen. Auch im Benennen der Personengruppen, um deren Erfahrungen im Studienleben es in unserer Studie vornehmlich geht, spiegelt sich das erwähnte Dilemma im Umgang mit Differenz wider. Wir erklärten, wieso wir es für sinnvoll halten, zwischen „Studierenden mit ‚Migrationshintergrund‘“ (Studierenden, die in Deutschland großteils aufgewachsen sind und in Deutschland ihren Schulabschluss erworben haben) und „Internationalen Studierenden“ (Studierenden, die nicht in Deutschland aufgewachsen und im Ausland zur Schule gegangen sind) zu unterscheiden. In diesem Zusammenhang legten wir dar, weshalb wir den Begriff „Migrationshintergrund“ für problematisch halten und auch, weshalb wir ihn dennoch verwenden.

Durch die Darlegung unserer Definition von Diskriminierung und Rassismus wird deutlich, dass wir darunter nicht vornehmlich beabsichtigte Handlungen von Individuen verstehen und davon ausgehen, dass auch die Nicht-Beachtung von Differenz, also die Gleichbehandlung von Ungleichen diskriminierend sein kann. Bezogen auf unser Rassismusverständnis betonten wir, dass sich dieses grundlegend von dem Verständnis unterscheidet, welches in dominanten Diskursen in Deutschland vorherrschend ist. Denn anders als in diesen Diskursen ist unser Verständnis von Rassismus nicht auf rechtsradikale oder nationalsozialistische Gedanken oder Handlungen beschränkt. Vielmehr verstehen wir unter Rassismus die Praxis der Unterscheidung von Menschen in natio-ethno-kulturelle „Wir“- und „Die“-Gruppen, unter Rückgriff auf angebliche biologische und/oder kulturelle Eigenschaften. Diese Konstruktion von „Wir“- und „Die“-Gruppen geht mit der Abwertung der so konstruierten „Anderen“ und der Privilegierung der eigenen Gruppe einher, wodurch gesellschaftliche Machtverhältnisse legitimiert werden. Diese Unterscheidung erfolgt unter Rückgriff auf rassistische Wissensbestände, die in der Gesellschaft vorhanden sind und die uns oft nicht bewusst sind. Auch die Unterscheidung ist häufig kein bewusster oder böse gemeinter Akt. Des Weiteren haben wir

erläutert, wieso wir ein solches Rassismusverständnis für analytisch wertvoll halten und es deswegen für uns grundlegend ist, auch wenn die Verwendung des Rassismusbegriffs Widerstände hervorrufen kann.

3. Methodisches Vorgehen

3.1. Methodisches Vorgehen: Qualitative Studie

In diesem Kapitel soll das methodische Vorgehen bei der qualitativen Studie erläutert werden, durch das wir zu den in Teil B dargelegten Ergebnissen gelangt sind. Der qualitative Forschungsprozess lässt sich dabei unterteilen in eine Phase der Datenerhebung (Kapitel A.3.1.2.), eine Phase der Datenaufbereitung (Kapitel A.3.1.3.) sowie schließlich die Phase der Auswertung des erhobenen und aufbereiteten Datenmaterials (Kapitel A.3.1.4.). Diese Schritte des qualitativen Forschungsprozesses unterliegen nach gängigem Wissenschaftsverständnis bestimmten Gütekriterien, die von vorherrschenden Maßstäben innerhalb quantitativer Forschung (wie etwa der Reliabilität) wesentlich abweichen und in Kapitel A.3.1.5. als Orientierungspunkte unserer qualitativen Forschung dargestellt werden sollen. Ein Augenmerk liegt dabei für uns auch auf der Reflektion der eigenen Positioniertheiten innerhalb dieses Forschungsprozesses, was in Kapitel A.3.1.6. behandelt wird. Doch zunächst sollen einleitend einige Bemerkungen zum qualitativen Forschungsverständnis erfolgen, das die Grundlage für den qualitativen Forschungsprozess und die an diesen angelegten Gütekriterien bildet.

3.1.1. Qualitatives Forschungsverständnis und Ansätze partizipativer Forschung

Im Gegensatz zu quantitativer Forschung, die mit möglichst großen Fallzahlen operiert und weitestgehend allgemeingültige Aussagen über ihren Untersuchungsgegenstand treffen will (vgl. Kapitel A.3.2.), ist qualitative Forschung nicht auf möglichst umfassende und repräsentative Ergebnisse ausgerichtet, sondern um tiefergehende Einblicke in die Erfahrungswelten einzelner Personen bemüht, die unter anderem zu einem besseren Verständnis ihrer subjektiven Sichtweisen und ihres individuellen Erlebens sozialer Wirklichkeit(en) beitragen sollen. „Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben“, wie es Uwe Flick, Ernst von Kardoff und Ines Steinke in ihrem Einführungsartikel zu qualitativer Forschung formulieren (Flick et al. 2008: 14). Das bedeutet, dass dem Untersuchungsgegenstand zwar durchaus mit (theoretisch fundierten) Vorstellungen über soziale Wirklichkeit(en) begegnet wird, diese aber immer begleitet werden durch eine prinzipielle Offenheit gegenüber „dem Neuen im Untersuchten“, um ein „konkreteres und plastischeres Bild“ aus der Perspektive der betroffenen Subjekte entwerfen zu können (ebenda: 17). So sind wir zwar im Rahmen unserer qualitativen Studie auf der Grundlage unseres in Kapitel A.2. dargelegten Theorieverständnisses mit bestimmten Fragen, Begriffen und Vorannahmen an den Untersuchungsgegenstand „Hochschule in der Migrationsgesellschaft“ herangegangen, waren dabei aber bemüht, den beteiligten Personen möglichst viel Raum für eigene, möglicherweise abweichende oder gar entgegenstehende Themensetzungen, Beschreibungen und Deutungen zu geben. Das Erkenntnisinteresse qualitativer Forschung ist dementsprechend auch nicht auf die Isolierung und standardisierte Analyse einzelner Aspekte sozialer Wirklichkeit(en) zur Erklärung kausaler Beziehungen ge-

richtet, sondern auf das Verstehen komplexer Zusammenhänge, in denen Sinn erzeugt wird (ebenda: 23, s.a. Helfferich 2005: 19).

Dieser Sinn, der sozialen Wirklichkeit(en) angehaftet wird und diese dadurch zuallererst produziert, kann sehr vielfältig sein und sich auch innerhalb der Forschungssituation von Person zu Person unterscheiden – sowohl zwischen den befragten Subjekten als auch zwischen Forscher_in und „Beforschter_m“. Genau für diese Differenzen versucht der_die qualitative Forscher_in sensibel zu sein, wie Cornelia Helfferich in ihrem Manual für die Durchführung qualitativer Interviews ausführt: „[Q]ualitative Forschung [lässt] Raum [...] für die Äußerung eines differenten Sinns. Sie geht aus von einer Differenz zwischen dem Sinn, den Forschende einbringen, und dem Sinn, den Befragte verleihen und der dann zum besonderen Gegenstand qualitativer Forschung wird. Sie untersucht die *Konstitution* von Sinn, die in standardisierter Forschung bereits als abgeschlossen und pragmatisch als gegebene Verständigungsgrundlage vorausgesetzt wird“ (Helfferich 2005: 20, Hervorhebung im Original).

Im qualitativen Forschungsprozess werden die beteiligten Personen somit nicht als passive Untersuchungsobjekte betrachtet, die von den Forschenden in standardisierte Sinnzusammenhänge eingeordnet werden, sondern als handelnde Subjekte, die in vielfachen Lebenssituationen – wie auch in der Forschungssituation selbst – immer wieder aufs Neue Sinn produzieren und subjektive Sichtweisen offenlegen, bearbeiten und auch verändern. Diese aktive Beteiligung der „beforschten“ Subjekte an alltäglichen Sinngabungsprozessen wie auch am qualitativen Forschungsprozess selbst wird in Ansätzen partizipativer Forschung zu berücksichtigen gesucht. Ziel ist es hierbei, die befragten Personen soweit wie möglich in den Forschungsprozess einzubeziehen und für ihre aktive Gestaltung der Forschungssituation und mögliche Interventionen und (Gegen-) Deutungen innerhalb des wissenschaftlichen Sinngabungsprozesses offen zu sein (siehe etwa den Überblicksartikel zu partizipativen Forschungsmethoden von Bergold / Thomas 2012). Auch wir halten eine solche Herangehensweise für wertvoll und unserem sensiblen Untersuchungsfokus auf Erfahrungen von Diskriminierung und/oder Rassismus an der Hochschule für angemessen, bei dem die Beteiligung von betroffenen Personen an Deutungen, Bewertungen und insbesondere auch Empfehlungen einen wichtigen Aspekt ihrer Anerkennung und Stärkung darstellen kann. Dabei bedeutet es für uns eine große Herausforderung, Ansätze partizipativer Forschung in ein zeitlich wie ressourcenmäßig eingegrenztes anwendungsorientiertes Forschungsprojekt zu integrieren und den Sichtweisen der betroffenen Personen auch jenseits der qualitativen wie quantitativen Befragungen Raum zu geben und Gewicht zu verleihen. Dennoch waren wir darum bemüht, die Studierenden (und auch weitere Hochschulangehörige) so weit wie möglich in die Projektarbeit einzubeziehen – durch immer wieder angeregte und geführte Gespräche insbesondere im Vorfeld der Befragungen sowie auch durch das Angebot der Beteiligung an regelmäßig stattfindenden Runden Tischen für Studierende, Lehrende und weitere Mitarbeiter_innen der Hochschule, bei denen über die Projektarbeit informiert und das weitere Vorgehen zur Diskussion gestellt wurde. Diese Vorgehensweise werden wir auch im Rahmen der Veröffentlichung und hochschulinternen Diskussion der vorliegenden Forschungsergebnisse fortsetzen.

Bei der Durchführung der qualitativen Interviews war es uns daher wichtig, den befragten Studierenden einen größtmöglichen Einblick in unser Vorgehen zu geben, ihnen durch Anonymisierung und vertrauliche Behandlung des Datenmaterials einen weitgehend „sicheren

Raum“ zu schaffen²¹ und ihnen die Möglichkeit der Intervention und des Einspruchs anzubieten. So bestand für die Interviewpartner_innen die Möglichkeit, sowohl das Transkript ihres Interviews als auch den qualitativen Ergebnisteil des Forschungsberichts einzusehen und über sensible Stellen, abweichende oder gar konträre Wahrnehmungen und Deutungen mit uns ins Gespräch zu gehen. Dieses Vorgehen eines kommunikativen Austausches mit den Befragten über die erhobenen Daten und erzielten Ergebnisse wird im Rahmen partizipativer Forschungsansätze als kommunikative Validierung bezeichnet und mitunter auch als Gütekriterium qualitativer Forschung herangezogen (siehe etwa Steinke 2008: 320). Auf die Vorabzusendung des qualitativen Ergebnisteils haben wir von vier der Interviewpartner_innen eine Rückmeldung erhalten, wobei eine Person bei einzelnen auf sie bezogenen Textstellen Änderungsvorschläge gemacht hat, die für uns nachvollziehbar waren und die wir entsprechend umgesetzt haben. Dabei wurde auch die Problematik angesprochen, mit einer Fokussierung auf Missstände wie Diskriminierungen und Rassismuserfahrungen Gefahr zu laufen, die betroffenen Personen auf einen „Opferstatus“ zu reduzieren, sie nicht ganzheitlich mit ihren vielfachen Bezügen zu repräsentieren und nicht ausreichend in ihrem möglicherweise gegenläufigen Selbstverständnis darzustellen. Diese Dilemmasituation wurde bereits im Theorieteil angesprochen (siehe Kapitel A.2.4.) und konnte auch im Zuge des qualitativen Forschungsprozesses nicht gänzlich aufgelöst werden.

3.1.2. Datenerhebung

In der Zeit vom 01.06.2012 bis zum 10.07.2012 wurden insgesamt elf qualitative Einzelinterviews mit (ehemaligen) THM-Studierenden durchgeführt, von denen zehn Interviews für die Auswertung und Ergebnispräsentation berücksichtigt wurden. Für die Berücksichtigung des elften Interviews wäre aufgrund des gewählten Vorgehens bei der Datenauswertung eine größere Umstellung des Kategoriensystems erforderlich gewesen, was im Rahmen unseres Forschungsprojektes leider nicht möglich war. Die durchschnittliche Interviewdauer betrug 100 Minuten, bei zum Teil sehr ausführlichen und intensiven Gesprächen von bis zu über drei Stunden.

Die Interviewpartner_innen konnten zum einen über eine hochschulweite Ausschreibung gewonnen werden, bei der mit Hilfe von Plakaten, Flyern, Newslettern und weiteren Mailverteilern, Homepageeintragungen und direkten Ansprachen in Lehrveranstaltungen um THM-Studierende für Interviews zum Thema „Migration – Interkulturalität – Diskriminierung“ geworben wurde. Zum anderen konnten Studierende für die Interviews gewonnen werden, zu denen vor Beginn der Studie aus verschiedenen Zusammenhängen bereits Kontakte bestanden und mit denen dadurch im Vorfeld der Befragungen schon Gespräche angeregt und geführt werden konnten. Bei der gezielten Ansprache von Studierenden stand dabei das Bemühen im Vordergrund, über die Zusammensetzung der Interviewpartner_innen die bestehende Heterogenität innerhalb der Studierendenschaft an der THM mit abzubilden und dabei neben der (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit auch andere Differenzkategorien (wie Geschlecht, Alter, soziale Herkunft etc.) zu berücksichtigen (siehe hierzu die Ausführungen in Kapitel B.1.1.).

Die qualitativen Interviews wurden in der Form themenzentrierter, leitfadengestützter Interviews durchgeführt, bei denen fünf allgemeiner formulierte Erzählaufforderungen (sogenann-

²¹ Zum Verständnis und zur Bedeutung eines „sicheren Raums“ in Ansätzen partizipativer Forschung siehe Bergold / Thomas 2012: 12ff.

te Erzählstimuli) mit konkreteren, freier formulierten Fragen zu untergeordneten Einzelaspekten kombiniert wurden.²² Für die beiden Gruppen Internationaler Studierender und Studierender mit „Migrationshintergrund“ wurden dabei zwei verschiedene Interviewleitfäden entwickelt und verwendet, bei der zum Teil unterschiedliche, der jeweiligen Gruppe angemessenen(er) Begrifflichkeiten und Formulierungen gebraucht, aber auch vereinzelt eigene Themenschwerpunkte gesetzt wurden – so lag etwa bei den Internationalen Studierenden ein stärkerer Fokus auf aufenthaltsrechtlichen Fragen. Die beiden Interviewleitfäden können im Anhang 1.1. eingesehen werden.

Die Interviews wurden elektronisch aufgezeichnet und die Spezifika der Gesprächssituation in Interviewprotokollen festgehalten.²³ Über das Vorgehen bei der Durchführung der Interviews und den Umgang mit dem Datenmaterial wurden die Interviewpartner_innen in einem Datenschutz-Informationsblatt informiert, zu dem sie über eine Einwilligungserklärung ihr Einverständnis gegeben haben.²⁴

3.1.3. Datenaufbereitung

Um die geführten Interviews für die Auswertung und Ergebnisdarstellung nutzen zu können, wurden die Audiodaten der Interviews verschriftlicht. Diese Transkription erfolgte nach bestimmten Regeln, die vor allem in Anlehnung an das Praxisbuch Transkription von Thorsten Dresing und Thorsten Pehl formuliert und angewendet wurden (Dresing / Pehl 2011: 18ff.). Im Folgenden wurden die Transkripte anonymisiert und die im Ergebnisbericht verwendeten Zitate sprachlich geglättet, wo dies im Hinblick auf die Lesbarkeit und Verständlichkeit zweckmäßig erschien. Bei der sprachlichen Glättung haben wir insbesondere grammatikalische Fehler behoben und Füllwörter, wenn sie keine Bedeutung zu tragen schienen, entfernt. Dabei ging es uns unter anderem darum, „dass die Informanten in ihren sprachlichen Eigenheiten zur Geltung kommen, ohne durch eine im Schriftdeutsch unbeholfen anmutende, in der Kommunikation jedoch adäquate Sprache lächerlich zu wirken“ (Schmidt-Lauber 2003: 36).

3.1.4. Datenauswertung: Inhaltlich strukturierende qualitative Inhaltsanalyse

Die Analyse der so aufbereiteten qualitativen Daten erfolgte nach einem kategorialen Verfahren, bei dem für die Forschungsfrage relevante Textteile identifiziert und entlang von dabei entwickelten Kategorien thematisch gruppiert werden, die sogenannte Kodierung. Die inhärente Struktur des Interviewtextes ist dabei nicht (zentraler) Bezugspunkt der Analyse, sondern der Text wird in seiner Erzählstruktur aufgelöst und anhand der entwickelten Kategorien reduziert und neu strukturiert.²⁵ Als spezifisches kategoriales Auswertungsverfahren haben wir uns dabei an der inhaltlich strukturierenden qualitativen Inhaltsanalyse nach Udo Kuckartz orientiert (siehe Kuckartz 2012: 77ff.). Bei dieser kommt ein mehrstufiges Verfahren der Kategorienbildung und Kodierung zur Anwendung: In der ersten Phase werden die Hauptkategorien mehrheitlich entlang der Fragen des Interviewleitfadens entwickelt. In der

²² In diesem Vorgehen sind wir der Empfehlung gefolgt, die Cornelia Helfferich in ihrem Manual für die Durchführung qualitativer Interviews gibt (Helfferich 2005: 14). Dieses Manual wurde überdies auch für die Selbstschulung der Interviewerinnen herangezogen, in deren Rahmen auch Probeinterviews unter den Projektmitarbeiterinnen durchgeführt wurden.

²³ Zu Interviewprotokollen siehe Helfferich 2005: 172, 181.

²⁴ Zu Datenschutzbestimmungen und Einwilligungserklärung bei qualitativen Interviews siehe Helfferich 2005: 169ff., 182ff.

²⁵ Für einen Überblick über kategoriale Auswertungsverfahren qualitativer Daten siehe Flick 2010: 386ff.

nächsten Phase werden diese Kategorien dann teilweise am Material weiterentwickelt und ausdifferenziert, teilweise auch durch weitere theoretische Überlegungen ergänzt oder verändert (Mischung aus induktiver und deduktiver Kategorienbildung). Das gesamte Datenmaterial wird anschließend anhand des so entwickelten Kategoriensystems kodiert und im Folgenden kategorienbasiert ausgewertet. Sowohl bei der Kodierung als auch bei der kategorienbasierten Auswertung kam dabei die Software MAXQDA zur computergestützten qualitativen Datenanalyse zur Anwendung (siehe hierzu Kuckartz 2012: 132ff.). Das der Auswertung zugrundeliegende ausdifferenzierte Kategoriensystem kann im Anhang 1.2. eingesehen werden.

3.1.5. Gütekriterien qualitativer Forschung

Da das Selbstverständnis qualitativer Forschung sich – wie dargestellt – grundlegend vom quantitativen Forschungsverständnis unterscheidet, können auch nicht die gleichen Maßstäbe zur Beurteilung ihrer Qualität angelegt werden, sondern es müssen eigene Kriterien der Wissenschaftlichkeit reflektiert und berücksichtigt werden. So führt Cornelia Helfferich aus, dass die Gütekriterien für qualitative Interviews „dem spezifischen Forschungsgegenstand ‚Sinn‘ und dem Auftrag ‚Verstehen‘“ angemessen sein müssen und es daher „nicht um anzustrebende *Objektivität* gehen [kann], sondern um einen anzustrebenden *angemessenen Umgang mit Subjektivität*“ (Helfferich 2005: 138, Hervorhebungen im Original). Die hierbei von ihr diskutierten Wege der methodischen Kontrolle qualitativer Verfahren orientieren sich dabei an den Prinzipien der Offenheit, der Reflexivität und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit (ebenda: 139f.). Das Prinzip der Offenheit wurde bereits bei den Darstellungen zum qualitativen Forschungsverständnis und in Bezug auf unsere Bemühungen des Einbezugs von Ansätzen partizipativer Forschung behandelt und soll deswegen an dieser Stelle nicht weiter ausgeführt werden. Dem Prinzip der Reflexivität möchten wir nicht zuletzt durch unsere Ausführungen im nachfolgenden Kapitel A.3.1.6. gerecht werden, wobei für uns im gesamten Forschungsprozess wie auch im Zuge der weiteren Projektarbeit die Reflexion der eigenen Vorprägungen und Positioniertheiten durch vielfache Gespräche und kritische Auseinandersetzungen ein wichtiges Anliegen war und ist. Das Prinzip der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit, schließlich, bezieht sich laut Helfferich auf die Dokumentation des Forschungsprozesses und die regelhafte Vorgehensweise bei der Erhebung, Aufbereitung und Auswertung des qualitativen Datenmaterials, wie wir sie in diesem Methodenteil wie auch in Anhang 1. vornehmen bzw. darlegen (vgl. auch Steinke 2008: 324ff.). Ein besonderer Fokus lag dabei für uns auf der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der vorgenommenen Analyse des Interviewmaterials. So erfolgte sowohl die Entwicklung des Kategoriensystems, als auch die Kodierung und kategorienbasierte Auswertung des Datenmaterials in der engen Zusammenarbeit zweier Projektmitarbeiterinnen, wobei sensible oder strittige Fälle immer wieder auch im weiteren Projektteam – und damit auch im Zusammenwirken mit dem quantitativen Forschungsprozess – diskutiert und entschieden wurden. Auch der bereits geschilderte Einbezug der Interviewpartner_innen ist als Teil der Sicherung der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit der qualitativen Forschungsergebnisse anzusehen (vgl. Steinke 2008: 320). Schließlich wurde für den Prozess der Kategorienbildung, Kodierung und Auswertung auch externe wissenschaftliche Beratung in Anspruch genommen, welche die Qualität des Forschungsprozesses weiter zu sichern vermochte.

3.1.6. Reflexion eigener Positioniertheiten und deren Relevanz im Forschungsprozess

Wie oben bereits erwähnt, ist Objektivität nicht das Ziel qualitativer Forschung und wir gehen darüber hinaus davon aus, dass eine solche Objektivität prinzipiell nicht möglich ist. Vielmehr geht es darum, die immer vorhandene Subjektivität zu reflektieren. Wir schließen uns Maja Nadig an, die darauf hinweist, dass „auch die Forscherinnen [...] durch ihre sozialen Erfahrungen geprägt, in ihrer Wahrnehmung spezifisch sensibilisiert oder bestimmten Sachverhalten gegenüber resistent [sind]“ (Nadig 1992: 152f.). Außerdem macht Nadig darauf aufmerksam, dass auch die persönlichen Einstellungen und Lebensumstände sowie der institutionelle Rahmen, in dem die Arbeit entsteht, den Forschungsbericht beeinflussen (vgl. ebenda: 153). In diesem Zusammenhang halten wir es für besonders relevant zu reflektieren, welche Funktionen wir an der Hochschule innehaben und auch, wie wir selbst bezüglich unserer natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit(en) gesellschaftlich positioniert sind bzw. wie wir diesbezüglich wahrgenommen werden.

Bezüglich unserer Funktionen an der Hochschule ist wichtig zu erwähnen, dass eine der beiden Interviewerinnen vor Projektbeginn im Auslandsreferat in der Beratung und Betreuung Internationaler Studierender tätig war und dies mit einem geringen Stellenanteil auch im Zeitraum der Forschung noch war. Dies ermöglichte es uns, mit einem recht großen Maß an Expertenwissen in die Forschungssituation zu gehen und relevante Fragen in den Interviewleitfaden für Internationale Studierende aufzunehmen, die ohne diese Erfahrungen vermutlich untergegangen wären. Da wir davon ausgehen, dass eine Beratungssituation, die durch ein institutionelles Setting gerahmt ist, jedoch auch eine Machtasymmetrie mit sich bringt, entschieden wir uns dafür, dass diese Projektmitarbeiterin keine Interviews mit Internationalen Studierenden übernimmt; stattdessen führte sie drei der Interviews mit Studierenden mit „Migrationshintergrund“.

Relevant ist unseres Erachtens auch, dass beide Projektmitarbeiterinnen, die die Interviews geführt und analysiert haben, in der Regel zunächst als „weiß“, unhinterfragt „deutsch“, also als zur deutschen Mehrheitsgesellschaft zugehörig wahrgenommen werden. Wir gehen davon aus, dass diese jeweiligen Erfahrungen von Zugehörigkeit, z.T. aber auch von Nicht-Zugehörigkeit und prekärer Zugehörigkeit, Einfluss darauf haben können, wie das Interviewmaterial interpretiert und wie in der Interviewsituation selbst agiert wird. Die Interviewgespräche haben wir als vorwiegend von einer vertrauensvollen Atmosphäre geprägt wahrgenommen. Trotzdem gab es Situationen, in denen es vermutlich eine Rolle spielte, dass wir als Repräsentantinnen der deutschen Mehrheitsgesellschaft wahrgenommen wurden. So wurden zum Teil Fragen in einer Art und Weise verstanden, die den gängigen Diskursen zum Thema Migration und Integration entspricht, von uns aber anders gemeint waren. So beantwortete beispielsweise ein Internationaler Student die Frage, ob er bestimmte spezielle Fähigkeiten und Ressourcen sieht, die Internationale Studierende in das Studium einbringen, dahingehend, dass er darauf einging, welche Fähigkeiten Internationale Studierende eigentlich mitbringen müssten, um sich gut integrieren zu können und erwähnte hierbei viele gängige Aspekte, die in dominanten gesellschaftlichen Diskursen zu Integration in der Regel auftauchen. Diese „Missverständnisse“ können auch vornehmlich in diesen dominanten Diskursen begründet liegen, aber auch bzw. zusätzlich darin, wie wir bezüglich unserer eigenen Positioniertheit wahrgenommen werden.

3.2. Methodisches Vorgehen: Quantitative Studie

In diesem Kapitel wird die Methode vorgestellt, auf die im Rahmen des quantitativen Forschungsprozesses zurückgegriffen wurde. Ebenso wie das Vorgehen in der qualitativen Studie lässt sich das Vorgehen in der quantitativen Studie in drei Schritte unterteilen, auf die im Folgenden näher eingegangen wird: die Datenerhebung (Kapitel A.3.2.1.), die Datenaufbereitung (Kapitel A.3.2.2.) und die Datenauswertung (Kapitel A.3.2.3.). Da die quantitative Forschung bestimmten Gütekriterien unterliegt, werden diese im Kapitel A.3.2.4. besprochen, bevor abschließend der Frage nachgegangen wird, inwieweit die Ergebnisse als repräsentativ für die Studierendenschaft der THM gelten können (Kapitel A.3.2.5.).

3.2.1. Datenerhebung

Im Rahmen der quantitativen Studie wurde im Wintersemester 2012/2013 eine Befragung unter der Studierendenschaft der THM mit dem Schwerpunkt „Diskriminierungserfahrungen“ durchgeführt. Das Erhebungsinstrument, das in diesem Zusammenhang angewendet wurde, war in vier Themenbereiche untergliedert: 1) Studienleben an der THM, 2) Diskriminierungserfahrungen, 3) Handlungsempfehlungen und 4) Sozio-Demographie. Der erste Themenbereich umfasste Fragen zur allgemeinen Zufriedenheit mit dem Studium an der THM, zu Schwierigkeiten mit bestimmten Anforderungen an das Studium und zu Faktoren, die das Studium beeinträchtigen können. Die Fragen aus diesem Bereich stammen hauptsächlich aus dem Studienqualitätsmonitor, der im Sommersemester 2011 an der THM durchgeführt wurde. Der zweite Frageblock beinhaltete Fragen zu Diskriminierungserfahrungen an der THM und im Umfeld des Studiums. Die meisten dieser Fragen wurden im Rahmen einer Kooperation mit der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel einer Umfrage entnommen, die dort unter der Leitung von Prof. Dr. Uta Klein durchgeführt wurde (vgl. Klein / Rebitzer 2012). Der dritte Teilbereich bestand aus einer offenen Frage, mit der in Erfahrung gebracht werden sollte, was aus der Sicht der Studierenden an der THM verändert werden müsste, um an der THM (weiterhin) erfolgreich studieren zu können. Im vierten Themenbereich wurden die Befragten gebeten, sozio-demographische Angaben zu machen. Dieser Abschnitt basiert vor allem auf Fragen, die in der bereits erwähnten Umfrage an der Universität zu Kiel gestellt wurden sowie auf Fragen, die in der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks aus dem Jahr 2009 Anwendung fanden. Die Befragung dauerte im Durchschnitt 20 Minuten und erfolgte online-basiert (mit dem Softwareprogramm Unipark), da der Fragebogen viele Filterfragen beinhaltete und die Befürchtung bestand, dass diese das Ausfüllen eines Fragebogens in Papierform erschweren könnten.²⁶

Wie oben bereits dargestellt, beruht der verwendete Fragebogen, der sowohl auf Englisch als auch auf Deutsch zur Verfügung stand, hauptsächlich auf Fragen, die in anderen Studien zum Teil mehrfach angewendet wurden und erprobt sind.²⁷ Nichtsdestotrotz wurde der Fragebogen im Rahmen seiner Entwicklung stets einer Kritik unterzogen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang zum einen, dass eine externe wissenschaftliche Beratung herangezogen wurde, die Schwierigkeiten am Frageinstrument benannte und ggf. Änderungsvorschläge formulierte und zum anderen, dass ein Pretest durchgeführt wurde. Der Pretest bestand hauptsächlich darin, dass eine Gruppe von Studierenden aus dem Fachbereich Wirtschaft

²⁶ Der verwendete Fragebogen befindet sich im Anhang 2.4.

²⁷ Alle übernommenen Fragen wurden sowohl an die Fragestellung als auch an die Hochschule angepasst.

(Masterstudiengang „International Marketing“) den Fragebogen im Rahmen einer Lehrveranstaltung ausfüllte und gemeinsam mit zwei Professoren kritisch diskutierte.

Die Feldphase fand im Wintersemester 2012/2013 statt und dauerte insgesamt sechs Wochen. In dieser Zeit wurden alle Studierenden der Präsenzstudiengänge²⁸ per E-Mail angeschrieben und gebeten, an der Studierendenbefragung teilzunehmen. Jeder Studierende bekam mit der E-Mail einen Link zur Umfrage und ein personalisiertes Passwort. Vor dem Hintergrund, dass nicht davon ausgegangen werden konnte, dass alle Studierenden ihre THM-E-Mail-Adresse nutzen, wurden zusätzlich 4000 per Zufall ausgewählte Studierende postalisch angeschrieben. In diesem Zusammenhang wurde Wert darauf gelegt, dass die Stichprobe die proportionale Verteilung der Studierenden in den Fachbereichen widerspiegelt. Es handelt sich hierbei somit um eine proportional geschichtete Stichprobe. Bei der Versendung der Briefe wurde darauf geachtet, dass das Passwort im Anschreiben mit dem Passwort in der E-Mail übereinstimmt, um eine mehrmalige Teilnahme an der Befragung auszuschließen.

Um die Studierenden auf die Befragung aufmerksam zu machen, wurde sie intensiv in den Lehrveranstaltungen beworben. Darüber hinaus wurden Studierende auf dem Hochschulgelände durch das direkte Ansprechen und das Verteilen von Flyern über die Durchführung der Befragung informiert. Letztendlich haben an der Befragung insgesamt 1632 Studierende teilgenommen, wobei 1362 Studierende den Fragebogen bis zum Ende beantwortet haben, was einer Rücklaufquote von 10,31% entspricht.

3.2.2. Datenaufbereitung

Nachdem die Daten mit Hilfe der Befragung erhoben wurden, erfolgte die Phase der Datenaufbereitung. In diesem Zusammenhang wurden zunächst abgebrochene Fragebögen aus der Datei aussortiert. Dies erfolgte u.a. vor dem Hintergrund, dass auf der letzten Seite des Fragebogens darauf hingewiesen wurde, dass die Daten übermittelt werden und die Befragung beendet wird, *sobald* auf „weiter“ geklickt wird. Somit hatten die Studierenden bis zuletzt die Möglichkeit, nicht an der Befragung teilzunehmen und ihre Daten nicht abzuschicken. Darüber hinaus erfolgte eine von Unipark auf Wunsch durchgeführte „Datenbereinigung“, die insbesondere für Filterfragen von Bedeutung ist. Wenn ein_e Befragte_r zum Beispiel angibt, Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben und daraufhin alle Unterfragen beantwortet, um sich später dafür zu entscheiden, zurückzugehen und anzugeben, keine Diskriminierungserfahrungen gemacht zu haben, bleiben die zuvor angegebenen Daten bei den Unterfragen im System enthalten. Diese Daten wurden mit Hilfe der automatischen Funktion von Unipark entfernt. Über diese Schritte der Datenaufbereitung hinaus, wurden die Antworten an den Stellen, an denen es möglich und eindeutig war, auch auf Inkonsistenz geprüft und ggf. korrigiert. Die in der Auswertung dargestellten Freitextangaben wurden, wenn erforderlich, wie auch in der qualitativen Studie im Dienst der besseren Verständlichkeit sprachlich geglättet.

3.2.3. Datenauswertung

Bei der Datenauswertung wurde auf unterschiedliche Methoden zurückgegriffen. In der Regel erfolgte zu Beginn eine deskriptive Auswertung und hier vor allem die Darstellung der

²⁸ Studierende der Fern- und Kooperationsstudiengänge wurden nicht berücksichtigt.

Häufigkeitsverteilungen und ggf. der Mittelwerte. Vermehrt wurde auch auf bi- und multivariate Analyseverfahren zurückgegriffen. Multivariate Analyseverfahren wurden vor allem deswegen durchgeführt, da „bei einer ausschließlich bivariaten Analyse [...] immer die Gefahr [besteht], dass ein eventueller aufgefundener Zusammenhang durch Drittvariablen verzerrt [wird]“ (Diekmann 2008: 723). Im Rahmen der multivariaten Analyseverfahren wurden vor allem die logistische Regressionsanalyse, die (mehrfaktorielle) Varianzanalyse und die Faktorenanalyse angewendet. Es wurden somit auch Verfahren eingesetzt, die metrisches Skalenniveau voraussetzen. Im Rahmen dieser Studie wurde ordinales Skalenniveau metrisch interpretiert. Dies ist in den Sozialwissenschaften ein übliches Vorgehen, auch wenn es kritisch diskutiert wird (vgl. Baur 2008). Im Folgenden werden die häufig angewendeten Verfahren näher erläutert.

Faktorenanalyse

Mit Hilfe der Faktorenanalyse wird analysiert, ob hinter einer Vielzahl von Variablen latente Dimensionen (auch Faktoren oder Hintergrundvariablen) liegen (vgl. Fromm 2014: 232f.). Im Rahmen dieser Studie wird dieses Verfahren angewendet, um solche Dimensionen zu identifizieren und daraufhin die zu einer Dimension gehörenden Items zu einem Index bzw. zu Indizes zusammenzufassen (vgl. auch A.3.2.4.). Näheres zur Durchführung der Faktorenanalyse findet sich im jeweiligen Kapitel. Die Faktorladungsmatrizen sind im Anhang 2.2. abgebildet.

Varianzanalyse

Ein im Rahmen dieser Studie häufig durchgeführtes Analyseverfahren ist die Varianzanalyse. Maier, Maier und Rattinger beschreiben diese Methode folgendermaßen:

„Die Varianzanalyse ist ein Verfahren, mit dem man den Effekt einer oder mehrerer nominal skalierten unabhängiger Variablen [z.B. Geschlecht, Migrationshintergrund, Anm. d. Verf.], die in der Regel über mehr als zwei Merkmalsausprägungen verfügen, auf eine metrisch skalierte abhängige Variable untersucht. [...] Setzt man nur einen Prädiktor [eine Variable, Anm. d. Verf.] mit der Kriteriumsvariable in Beziehung, so spricht man von einer einfaktoriellen Varianzanalyse. Wirken mehrere unabhängige Variablen, so bezeichnet man die Varianzanalyse als mehrfaktoriell (bei einer Varianzanalyse mit z.B. zwei Prädiktoren spricht man von einer zweifaktoriellen Varianzanalyse).“ (Maier et al. 2000: 81f.)

Eine mehrfaktorielle Varianzanalyse dient dazu, die jeweiligen Haupteffekte der Variablen zu ermitteln und Informationen über die „relative Bedeutsamkeit“ (ebenda: 86) der Variablen zu erlangen (vgl. ebenda).²⁹ Um die Varianzanalyse anwenden zu können, müssen die Daten vor allem drei Voraussetzungen erfüllen: 1) Unabhängigkeit der Residuen voneinander, 2) Homogenität der Varianzen der Residuen zwischen den Gruppen und 3) Normalverteilung der Residuen innerhalb der Gruppen (vgl. Rudolf / Müller 2004: 79). Da die Varianzanalyse relativ robust gegen die Verletzung der dritten Voraussetzung ist, wenn die Varianzhomogenität gegeben ist (vgl. ebenda: 80), wurden vor allem die erste und zweite Voraussetzung geprüft. Bei allen dargestellten Ergebnissen, die auf der Varianzanalyse basieren, sind zumindest diese zwei Voraussetzungen erfüllt. Vereinzelt werden Ergebnisse dargestellt, bei denen die Daten die Bedingung der Normalverteilung und Varianzhomogenität nicht erfüllen können. In diesem Fall wird immer darauf verwiesen, dass die statistischen Voraussetzun-

²⁹ Mehr zur Methode der Varianzanalyse vgl. auch Rudolf / Müller 2004 oder Bühl 2008.

gen nicht gegeben sind und die Ergebnisse dementsprechend vorsichtig interpretiert werden müssen oder aber auf ihre Darstellung verzichtet wird.

Bei der (mehrfaktoriellen) Varianzanalyse geht es zum Beispiel um die Frage, ob Internationale Studierende oder Studierende mit „Migrationshintergrund“ eher durch bestimmte Faktoren in ihrem Studium beeinträchtigt werden, als Studierende ohne „Migrationshintergrund“ bzw. Nicht-Internationale Studierende (vgl. Kapitel C.5.). Um der Problematik, nur eine Differenzkategorie, hier die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, unangemessen hervorzuheben und andere möglicherweise relevante Differenzkategorien zu vernachlässigen, werden auch weitere Differenzkategorien in den Blick genommen. Vor diesem Hintergrund werden zusätzlich zur natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit auch das Geschlecht, das Alter, die Elternschaft, (chronische) Erkrankung oder Behinderung, die sexuelle Orientierung, Religionszugehörigkeit und soziale Herkunft in die Analysen einbezogen. Wie im Kapitel A.2.4. bereits dargestellt, kann eine Fokussierung auf Differenzkategorien sehr problematisch sein, da die Gefahr besteht, Gruppen zu konstruieren bzw. diese Konstrukte weiter festzuschreiben. Gleichzeitig sehen wir darin aber die Möglichkeit, unter anderem Ungleichheiten aufzudecken (vgl. Ausführungen im Kapitel A.2.4.).

Im Rahmen der mehrfaktoriellen Varianzanalyse wird neben sozio-demographischen Variablen meistens die Variable „Diskriminierungserfahrungen an der THM“ als unabhängige Variable einbezogen, da die Differenzkategorien mittelbar durch die Diskriminierung Bedeutung erlangen können. Eine Ausnahme stellen hierbei vor allem die mehrfaktoriellen Varianzanalysen, die im Kapitel C.5.2. dargestellt werden. Da es in diesen Analysen u.a. um die Frage nach der Beeinträchtigung des Studiums durch eine Erwerbstätigkeit bzw. durch eine ungünstige Wohnsituation geht, wurde hierbei die Variable „Diskriminierungserfahrungen an der THM“ durch die Variable „Diskriminierungserfahrungen bei der Suche oder Ausübung eines Jobs oder Praktikums“ bzw. durch die Variable „Diskriminierungserfahrungen bei der Wohnungssuche“ ersetzt.

Zuletzt werden auch zwei studienstrukturelle Variablen, nämlich die Semesteranzahl und die Fachbereichszugehörigkeit, in die Analysen eingebettet, da davon ausgegangen wird, dass auch studienstrukturelle Merkmale im Hochschulbereich von Bedeutung sein können.³⁰

Logistische Regressionsanalyse

Das Verfahren der binären logistischen Regression kann dann angewendet werden, wenn die Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines Ereignisses in Abhängigkeit von den Werten bestimmter Faktoren, also den Werten sog. unabhängiger Variablen, berechnet werden soll (vgl. Bühl 2008: 376).³¹ Im Rahmen der quantitativen Studie wird dieses Verfahren dann angewendet, wenn untersucht werden soll, ob bestimmte Studierendengruppen (z.B. Internationale Studierende) eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, diskriminiert zu werden. Die binäre logistische Regression unterliegt im Prinzip keinen Verteilungsannahmen, wie zum Beispiel die Varianzanalyse. Nichtsdestotrotz sollte das Datenmaterial auch hier einige Voraussetzungen erfüllen (vgl. Fromm 2005: 5f.). Zunächst einmal muss die abhängige Variable binär codiert sein (z.B. Diskriminierungserfahrungen: ja / nein), während die unabhängigen

³⁰ Alle unabhängigen Variablen (und ggf. ihre Operationalisierung) sowie ihre Häufigkeitsverteilungen befinden sich im Anhang 2.2.

³¹ Weitere Literatur zur binären logistischen Regression: Fromm 2005, Mayerl / Urban 2010, Kopp / Lois 2012.

Variablen ein beliebiges Skalenniveau annehmen können (vgl. Bühl 2008: 376). Fromm benennt darüber hinaus weitere Voraussetzungen: 1) die Nicht-Multikollinearität zwischen den Prädikatoren und 2) eine ausreichend große Stichprobe (vgl. Fromm 2005: 6). Die Prüfung auf Multikollinearität zeigte, dass es angesichts guter Toleranz- und VIF-Werte keinen Verdacht auf Multikollinearität gibt.³² Bezüglich der Stichprobengröße schreiben Mayerl und Urban, dass diese „möglichst umfangreich“ sein müsse (Mayerl / Urban 2010: 26). Die Stichprobengröße ist mit 1362 Fällen zwar umfangreich, allerdings weisen manche Kategorien nur wenige Ausprägungen auf. Um diesem Problem entgegenzuwirken, wurden manche Antwortkategorien zusammengefasst. Bei der Variable „(chronische) Erkrankung oder Behinderung“ wurden zum Beispiel die Ausprägungen „Ja, physisch, im Universitätsalltag in der Regel sichtbar“, „Ja, physisch, im Universitätsalltag in der Regel nicht sichtbar“ und „Ja, psychisch“ zu einer Kategorie zusammengefasst. Nichtsdestotrotz bleibt festzuhalten, dass die Fallzahlen der jeweiligen sozialen Gruppen nicht immer ausreichend hoch sind, woraus Signifikanzprobleme resultieren können (vgl. auch Fromm 2005: 10). Das bedeutet, dass Variablen, die statistisch nicht signifikant sind, nicht zwangsläufig unbedeutend sind, sondern dass die Fallzahlen zu gering sind, um aussagen zu können, dass sich die Effekte auch in der Grundgesamtheit der THM-Studierendenschaft wiederfinden (vgl. Fromm 2005: 10ff.).

Wie bereits dargestellt, wird die logistische Regression im Rahmen der quantitativen Studie vor allem angewendet, um der Frage nachzugehen, ob es bestimmte Studierendengruppen gibt, die eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, diskriminiert zu werden (vgl. Kapitel C.3.1.2.). Vor diesem Hintergrund werden hier vor allem sozio-demographische Variablen in die Analysen einbezogen (vgl. Abb.12).³³ Eine Ausnahme stellt die logistische Regressionsanalyse dar, die im Rahmen des Kapitels C.6. durchgeführt wurde. Dort geht es um die Frage, ob es bestimmte Studierendengruppen gibt, die eher an den Abbruch des Studiums an der THM denken. Da hierbei auch die Frage interessant ist, ob Studierende mit Diskriminierungserfahrungen vermehrt daran denken, ihr Studium vorzeitig abzubrechen, wurde die Variable „Diskriminierungserfahrungen an der THM“ in diese logistische Regressionsanalyse hinzugenommen. Im Zusammenhang der logistischen Regression sei insgesamt erwähnt, dass das Verfahren des schrittweisen Aufnehmens der unabhängigen Variablen gewählt wurde. Das bedeutet, dass SPSS aus bestimmten zur Verfügung stehenden Variablen (in diesem Fall den sozio-demographischen Variablen) im Endeffekt nur diejenigen auswählt, die bestimmten statistischen Kriterien genügen (vgl. Fromm 2005: 16). Deswegen sind in der Ergebnisdarstellung, anders als bei der Varianzanalyse, nur die bedeutenden Variablen enthalten.³⁴

3.2.4. Gütekriterien quantitativer Forschung

In der quantitativen Forschung sind vor allem zwei Gütekriterien von Bedeutung: die Reliabilität und die Validität (vgl. Schnell / Hill et al. 2008: 151). Unter diesen zwei Kriterien wird Folgendes verstanden:

³² Der Verdacht auf Multikollinearität liegt nahe, wenn der Toleranzwert unter 0,1 und der VIF-Wert über 10 liegen (vgl. Brosius 2011: 583).

³³ Alle unabhängigen Variablen (und ggf. ihre Operationalisierung) sowie ihre Häufigkeitsverteilungen befinden sich im Anhang 2.2.

³⁴ Als maximaler Signifikanzwert, der vorliegen darf, damit eine Variable in das Modell aufgenommen werden kann, wurde 0.10 gewählt.

„Unter Reliabilität versteht man dabei das Ausmaß, in dem die Anwendung eines Erhebungsinstrumentes bei wiederholten Datenerhebungen unter gleichen Bedingungen und bei denselben Probanden das gleiche Ergebnis erzielt. Die Validitätsprüfung gibt an, inwieweit die Anwendung eines Erhebungsinstrumentes tatsächlich die Variable misst, die es zu messen vorgibt, inwieweit beispielsweise durch Klausuren an der Universität das tatsächliche Fachwissen von Studierenden gemessen werden kann.“ (Atteslander 2008: 278)

Atteslander weist darauf hin, dass eine Prüfung dieser beiden Kriterien vor allem dann durchgeführt werden muss, wenn mehrere einzelne Variablen dazu genutzt werden, um aus ihnen eine einzige Variable, einen sog. Index, zu konstruieren (vgl. ebenda: 278). Die Konstruktion von Indizes erfolgt in der quantitativen Studie an zwei Stellen: zum einen, wenn es um die Schwierigkeiten mit Anforderungen an das Studium geht (vgl. Kapitel C.4.), und zum anderen, wenn auf hemmende Einflussfaktoren eingegangen wird (vgl. Kapitel C.5.). Um hierbei die (Konstrukt-) Validität zu überprüfen, wird häufig auf die Faktorenanalyse zurückgegriffen (vgl. Schnell / Hill et al. 2008: 161ff.). Dementsprechend wurde auch im Rahmen dieser Studie jeweils eine (explorative) Faktorenanalyse durchgeführt, um zu identifizieren, ob hinter den Variablen bestimmte Faktoren bzw. Dimensionen liegen (vgl. ebenda: 162). Schnell, Hill et al. weisen darauf hin, dass nur bei „einer deutlichen Trennung der Indikatoren in der Faktorladungsmatrix [...] davon ausgegangen werden [kann], dass überhaupt verschiedene Dimensionen gemessen wurden“ (vgl. ebenda: 164) und dass Konstruktvalidität angenommen werden kann (vgl. ebenda). Die entsprechenden Faktorladungsmatrizen finden sich im Anhang 2.2. Bevor die verschiedenen Variablen, die auf einem Faktor laden und eine Dimension bilden, zu einem Index formiert wurden, erfolgte die Prüfung der Reliabilität. Eine Methode hierfür ist die Berechnung von Cronbachs Alpha-Koeffizienten (vgl. ebenda: 153). Dieser wurde auch im Rahmen dieser Studie berechnet, wobei ein Alpha von 0,7 als Grenzwert gesetzt wurde.³⁵ Über die Prüfung der Reliabilität und Validität hinaus sei an dieser Stelle erneut darauf hingewiesen, dass ein Großteil der Fragen aus Erhebungsinstrumenten entnommen wurde, die in anderen Studien zum Teil mehrfach angewendet wurden. Des Weiteren wurde dieser Fragebogen einem Pretest und der Kritik einer externen wissenschaftlichen Beratung unterzogen.

3.2.5. Repräsentativität der Ergebnisse

Im Zusammenhang mit quantitativen Befragungen wird oftmals am Anfang darauf hingewiesen, dass es sich um eine „repräsentative Umfrage“ handelt. Leider ist der Begriff „Repräsentativität“ nicht so eindeutig und klar wie man angesichts der weiten Verbreitung des Begriffes vermuten könnte. Bortz und Döring merken an, dass der Begriff in der Öffentlichkeit oft falsch und unreflektiert verwendet wird. Viele verstehen den Begriff als ein Gütekriterium und wissen nicht, was dieser Begriff im statistischen Sinne bedeutet (vgl. Bortz / Döring 2006: 398). Doch selbst in der methodologischen Diskussion ist „die Verwendung des Repräsentativitätsbegriffs [...] in hohem Maße unscharf“ (Prein / Kluge et al. 1994: 5). Häufig wird der Begriff der Repräsentativität gebraucht, um auszudrücken, dass die gezogene „Stichprobe ein verkleinertes Abbild einer angebbaren Grundgesamtheit“ darstellt (Kromrey 2009: 262) und dass Aussagen, die auf Basis dieser Stichprobe gemacht werden, auf die Grundgesamtheit übertragen werden können (vgl. Bortz / Döring 2006: 397f.). Diese Definition wird vielfach kritisiert. So schreibt Quatember, „dass keine Stichprobe [...] für die Objekte

³⁵ Hadler schreibt, dass in der Praxis ein Alpha von 0,6 akzeptiert wird (vgl. Hadler 2005: 101). Schnell, Hill et al. erachten dagegen einen Wert von 0,8 als akzeptabel, wobei auch sie betonen, dass „[...] in der Praxis [...] meist weit niedrigere Koeffizienten noch akzeptiert“ werden (vgl. Schnell / Hill et al. 2008: 153).

einer Grundgesamtheit schlechthin repräsentativ sein [kann], sondern ausschließlich hinsichtlich bestimmter Merkmale“ (Quatember 1996: 236, nach Kromrey 2009: 262). Ein anderer, „prinzipienorientierter Ansatz“, der sich in diesem Zusammenhang identifizieren lässt (vgl. Prein / Kluge et al. 1994: 5), hält den Repräsentativitätsbegriff für „ungenau und unnötig“ (Schnell / Hill et al. 2008: 305) und setzt eine repräsentative Stichprobe mit einer Zufallsstichprobe synonym (vgl. ebenda). Die Autoren kritisieren die Vorgehensweise, sog. Repräsentationsnachweise zu erbringen, um für eine Stichprobe Repräsentativität zu beanspruchen. Diese Vorgehensweise zeichnet sich durch die Untersuchung aus, ob die Stichprobenzusammensetzung hinsichtlich bestimmter Merkmale der Populationszusammensetzung entspricht. Ähnlich wie Quatember finden die Autoren dies insofern problematisch, als dass dadurch keineswegs geklärt ist, ob alle anderen möglichen Merkmale in der Stichprobe in derselben Häufigkeit wie in der Grundgesamtheit auftreten (vgl. Schnell / Hill et al. 2011: 299).

Schnell, Hill et al. betonen, dass der einzige Garant für eine repräsentative Stichprobe die Zufallsauswahl ist. Das Problem besteht hierbei jedoch darin, dass auch eine geplante Zufallsstichprobe nicht sicherstellt, dass die *realisierte* Stichprobe auch tatsächlich repräsentativ ist (vgl. Kromrey 2009: 263). Auch Prein, Kluge et al. betonen, dass Ausfälle bei der Datenerhebung zu Verzerrungen in der als Zufallsauswahl geplanten Stichprobe führen können. Sie weisen darauf hin, dass es wichtig ist, das Ausmaß der Verzerrungen zu kennen, um auf Basis der Stichprobe Aussagen über die Grundgesamtheit treffen zu können (vgl. Prein / Kluge et al. 1994: 25). Um dies zu tun, schlagen sie vor, die erhobenen Daten mit Daten aus amtlichen Statistiken oder bundesweiten Repräsentativerhebungen abzugleichen und somit die „Repräsentationsnachweise“ anzuführen, die Schnell, Hill et al. kritisieren. Jedoch betonen Prein, Kluge et al., dass dies nicht nur ein in der Sozialforschung übliches Verfahren, sondern auch alternativlos sei (vgl. ebenda: 26f.). Wichtig sei es gleichzeitig, im Auge zu behalten, dass ein Abgleich bestimmter Merkmale „nicht automatisch garantiert, dass auch die anderen, in der Grundgesamtheit unbekanntem Variablen ein akzeptables Abbild für diese liefern“ (ebenda: 26).

Die im Rahmen des Projektes „Hochschule in der Migrationsgesellschaft – Interkulturelle Öffnung der THM“ durchgeführte Befragung war als Totalerhebung angelegt. Die Zusammensetzung folgte demnach auch nicht der Logik der klassischen Zufallsauswahl. Ausgenommen ist hier die Auswahl der 4000 Studierenden, die per Post angeschrieben wurden. Die Stichprobe ist im Prinzip eine unvollständig ausgeschöpfte Totalerhebung. Um zu überprüfen, inwieweit systematische Verzerrungen aufgrund der „Non-Responses“ vorlagen, wurden einige Kerndaten mit hochschulweiten Parametern abgeglichen. Auf diese Weise sollte die Qualität der Stichprobe eingeschätzt werden, ohne jedoch gleich „Repräsentativität“ für die komplette Stichprobe zu beanspruchen. Bei den abgeglichenen Daten handelte es sich ausnahmslos um sozio-demographische und studienstrukturelle Daten, nicht zuletzt deswegen, da diese Daten hochschulweit erfasst werden und somit für den Abgleich zur Verfügung stehen. Angemerkt sei noch, dass der Abgleich im Hinblick auf die THM-weiten Daten (Grundgesamtheit: 13588) und zum Zeitpunkt der Feldphase, also zum Wintersemester 2012/2013 erfolgte.

Geschlecht

Tab.1: Anteil der Studierenden nach Geschlecht

| | THM (N=13588) | Studierendenbefragung (n=1350) |
|----------|------------------|-----------------------------------|
| Männlich | 75,09% | 66,1% |
| Weiblich | 24,91% | 33,1% |
| Anderes | | 0,7% |

Quelle: eigene Darstellung

Der Vergleich der Zahlen zeigt, dass der Anteil der Frauen, die an der Studierendenbefragung teilgenommen haben, nicht ganz den Anteil der Frauen an der THM-Studierendenschaft widerspiegelt. So haben an der Befragung rund 8% mehr Frauen teilgenommen. Obwohl hier ein „Oversampling“ vorliegt, geben die Zahlen der Studierendenbefragung wieder, dass sich Frauen im Vergleich zu Männern an der THM in der Minderheit befinden.

Studierende mit ausländischer Staatsbürgerschaft

Tab.2: Anteil von Studierenden mit ausländischer Staatsbürgerschaft

| | THM (N=13588) | Studierendenbefragung |
|--|------------------|-----------------------|
| Internationale Studierende | 6,9% | 3,3% (n=1361) |
| „Bildungsinländer_innen“ | 6,99% | 4,9% (n=1362) |
| Studierende mit ausländischer Staatsbürgerschaft | 13,89% | 8,2% (n=1362) |

Quelle: eigene Darstellung

Aus der Tabelle geht hervor, dass Studierende mit (mindestens) einer ausländischen Staatsbürgerschaft in der Befragung unterrepräsentiert sind. Dieses „Undersampling“ muss bei der Interpretation der Ergebnisse unbedingt berücksichtigt werden.

Fachbereiche

Der Vergleich hinsichtlich der Fachbereiche zeigt, dass in der Befragung die Verteilung der THM-Studierendenschaft relativ gut widerspiegelt wird. Der größte Unterschied lässt sich beim Fachbereich KMUB feststellen. Hier haben ca. 3% mehr Studierende an der Befragung teilgenommen, als ihr Anteil an der Gesamtzahl der Studierenden beträgt. Nichtsdestotrotz kann dies als relativ gute Abbildung der Gesamtheit betrachtet werden.

Der Vergleich der Daten aus der Studierendenbefragung mit der Statistik der THM macht deutlich, dass sich die offiziellen Zahlen nicht exakt in den Daten der Studierendenbefragung widerspiegeln. Während die Anteile der Fachbereiche größtenteils übereinstimmen, gibt es bei den Frauen ein kleines „Oversampling“ und bei den Studierenden mit ausländischer Staatsangehörigkeit(en) ein „Undersampling“. An dieser Stelle könnte überlegt werden, den Datensatz entsprechend zu gewichten. Vor dem Hintergrund der oben dargestellten methodologischen Diskussion wäre die Sinnhaftigkeit der Gewichtung fragwürdig, da somit immer noch keine Klarheit darüber herrschen würde, ob der Datensatz im Hinblick auf andere Merkmale, die (aufgrund fehlender Daten) nicht abgeglichen werden können, repräsentativ

ist. Statt den Datensatz durch eine Gewichtung zu verzerren, soll vielmehr bei der Interpretation der Ergebnisse die Überrepräsentanz der Frauen und die Unterrepräsentanz der Studierenden mit ausländischer Staatsbürgerschaft mitberücksichtigt werden. Darüber hinaus wird mittels inferenzstatistischer Verfahren auch immer darauf hingewiesen, ob ein Zusammenhang eher zufällig oder mit großer Wahrscheinlichkeit auf die Grundgesamtheit übertragen werden kann.

Teil B: Qualitative Studie

1. Einleitung

In diesem Teil des Forschungsberichts sollen die Ergebnisse der qualitativen Studie präsentiert werden, die wir aus den von uns durchgeführten Interviews ableiten. Hierbei gehen wir gemäß unserer Fragestellung darauf ein, welche Erfahrungen Internationale THM-Studierende und THM-Studierende mit „Migrationshintergrund“ in ihrem Studienleben machen, wie sie mit diesen Erfahrungen umgehen und welche Handlungsbedarfe sich hieraus ergeben. Unser Fokus liegt dabei auf den Erfahrungen, die sie im Kontext (zugeschriebener) natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) machen und dabei insbesondere auf Erfahrungen von Rassismus bzw. rassistischer Diskriminierung – d.h. also von subtilen oder offenen Zuschreibungen, Stereotypisierungen, Ausgrenzungen, Herabwürdigungen und Benachteiligungen, die unserem Theorieverständnis nach in einem rassistisch strukturierten Gesellschaftssystem erfolgen, im vorherrschenden Alltagsverständnis jedoch zumeist nicht als Diskriminierungs- oder gar Rassismuserfahrungen wahrgenommen oder benannt werden.³⁶ Neben solchen Erfahrungen der Nicht-Zugehörigkeit bzw. prekären Zugehörigkeit und (rassistischer) Diskriminierung interessieren uns dann auch Erfahrungen der Zugehörigkeit und Unterstützung, welche die befragten Studierendengruppen in ihrem Studienleben an der THM machen, sowie ihre individuellen Umgangsweisen und Handlungsstrategien, die ein Gegengewicht zu den gemachten negativen Erfahrungen bilden können und damit auch einen Ansatzpunkt zur Entwicklung von Handlungsempfehlungen für die Interkulturelle Öffnung der THM darstellen können. Weitere Interessensbereiche bilden in der qualitativen Studie dann die verschiedenen Selbstverständnisse, über welche die befragten Studierendengruppen in Bezug auf ihre (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten verfügen, sowie auch die Rolle, die Erfahrungen und Selbstverständnisse in Bezug auf andere (zugeschriebene) Zugehörigkeiten wie Geschlecht, soziale Herkunft, Behinderung/(chronische) Erkrankung, Alter etc. in Ergänzung oder in Abgrenzung zu natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten spielen. In der Analyse dieser vielfachen Erfahrungen von Zugehörigkeit und Nicht-Zugehörigkeit, (rassistischer) Diskriminierung und Unterstützung sollen dann schließlich Handlungsbedarfe identifiziert und dargestellt werden, die zur Interkulturellen Öffnung der Hochschule führen und so einen Beitrag dazu leisten sollen, dass sich alle Studierenden an der THM unabhängig von ihrer natio-ethno-kulturellen Herkunft wohlfühlen und erfolgreich studieren können.

Im Wesentlichen werden die geschilderten Erfahrungen für Internationale Studierende und Studierende mit „Migrationshintergrund“ getrennt aufgeführt – in Kapitel B.3. bzw. in Kapitel B.4. –, da in der Vorbereitung wie auch in der Durchführung und Auswertung der Interviews immer wieder unterschiedliche Schwerpunkte des Erlebens hervorgetreten sind und entsprechend differenziert dargestellt werden sollen (vgl. hierzu auch Kapitel A.2.5.). Die einleitenden Ausführungen zur Problematisierung der Unterscheidung eben dieser beiden Studierendengruppen in Kapitel B.1.2., ebenso wie die allgemeine Darstellung des Studienlebens an der THM in Kapitel B.2., die Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Umgangsweisen

³⁶ Zu dem von uns verwendeten Konzept „natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en)“ und unserem Verständnis von Erfahrungen von (Nicht-) Zugehörigkeit und prekärer Zugehörigkeit siehe Kapitel A.2.1. und A.2.6. Zu unserem theoretischen Verständnis von Diskriminierung(s-) und Rassismus(erfahrungen) und den Schwierigkeiten bei der Thematisierung dieser Erfahrungen im gegenwärtig in Deutschland vorherrschenden Diskussionszusammenhang siehe Kapitel A.2.7. und A.2.8.

und Handlungsstrategien der Interviewpartner_innen in Kapitel B.5., sowie schließlich die Beschäftigung mit den verschiedenen Selbstverständnissen der Interviewpartner_innen (jenseits) natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) in Kapitel B.6. werden jedoch für die befragten Internationalen Studierenden und Studierenden mit „Migrationshintergrund“ zusammen behandelt.

1.1. Zusammensetzung der Interviewpartner_innen

Wie im qualitativen Methodenteil in Kapitel A.3.1.2. bereits ausgeführt, wurden im Rahmen der qualitativen Studie insgesamt elf Interviews mit einer Dauer von einer bis zu über drei Stunden durchgeführt, von denen zehn für die Auswertung und Ergebnispräsentation berücksichtigt wurden. Unser Ziel war es dabei, über die Zusammensetzung der Interviewpartner_innen die bestehende Heterogenität innerhalb der Studierendenschaft an der THM mit abzubilden und dabei neben der (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit auch andere Differenzkategorien (wie Geschlecht, Alter, soziale Herkunft etc.) zu berücksichtigen, wenn diese auch im Rahmen der qualitativen Studie nicht ausführlich behandelt werden können.³⁷

Von den zehn berücksichtigten Interviewpartner_innen sind fünf Internationale Studierende und fünf Studierende, die über einen sogenannten Migrationshintergrund im weiteren Sinne verfügen.³⁸ Wir sind dabei davon ausgegangen, dass sich die Erfahrungen innerhalb dieser beiden Personengruppen unter anderem dadurch unterscheiden können, aus welchem Herkunftsland bzw. welcher Herkunftsregion die Person selbst bzw. ein oder beide Elternteil(e) nach Deutschland migriert ist bzw. sind, über welchen Aufenthaltsstatus sie verfügt und ob der Person aufgrund ihres äußerlichen Erscheinungsbildes, ihres Namens oder der sprachlichen Ausdrucksweise (Akzent) in der vorherrschenden Zugehörigkeitsordnung ein anderes Herkunftsland als Deutschland oder auch eine andere Religionszugehörigkeit als die der deutschen Mehrheitsgesellschaft zugeschrieben wird. Wir waren deswegen darum bemüht, in Bezug auf diese drei Faktoren eine möglichst heterogene Zusammensetzung der Interviewpartner_innen zu erreichen, ohne deshalb davon auszugehen, dass die von uns befragte Person als Repräsentant_in oder Sprecher_in für die jeweilige natio-ethno-kulturelle Gruppe („der Kameruner_innen“, „der türkeistämmigen Personen“ etc.) auftritt.

Bei der Gruppe der Internationalen Studierenden kommen vier der von uns befragten Personen aus sogenannten Drittstaaten³⁹ des Globalen Südens⁴⁰. Eine Person ist aus der Türkei nach Deutschland immigriert. Vier dieser Personen haben eine Aufenthaltserlaubnis zum Zwecke des Studiums in Deutschland (nach § 16 AufenthG), eine Person hat im Laufe ihres Studiums die deutsche Staatsangehörigkeit erworben. Allen fünf Internationalen Studierenden wird aufgrund ihres äußerlichen Erscheinungsbildes in der vorherrschenden Zugehörigkeitsordnung ein anderes Herkunftsland als Deutschland und zum Teil auch eine andere

³⁷ Zur Notwendigkeit der Berücksichtigung verschiedener Differenzlinien siehe auch Kapitel A.2.4. Die quantitative Studie berücksichtigt die gängigen Differenzkategorien bei der Frage nach Diskriminierungserfahrungen im Studienleben an der THM und im sozio-demographischen Teil der Befragung.

³⁸ Zu der von uns verwendeten Unterscheidung von Studierenden mit „Migrationshintergrund“ und Internationalen Studierenden siehe Kapitel A.2.5.

³⁹ Zum Begriff „Drittstaaten“ siehe Fußnote 11.

⁴⁰ „Globaler Süden“ ist ein Sammelbegriff für vormals so genannte „Entwicklungs- und Schwellenländer“, der die hierarchisierende Gegenüberstellung von „Entwicklungsländern“ und „entwickelten Ländern“ zu vermeiden sucht. Der Begriff ist dabei nicht geographisch zu verstehen, sondern definiert „eine im globalen System benachteiligte gesellschaftliche, politische und ökonomische Position“. <http://www.weltwaerts.de/faq-sued-nord.html#glob> (Zugriff am 07.05.2014)

Religionszugehörigkeit als die der deutschen Mehrheitsgesellschaft zugeschrieben. Unter den Studierenden mit „Migrationshintergrund“ sind drei türkeistämmige Personen, eine Person ist aus einem Land der ehemaligen Sowjetunion immigriert und eine Person thematisiert eine familiäre Mehrfach-Migrationsgeschichte. Vier dieser Personen haben nicht die deutsche Staatsangehörigkeit und verfügen über eine unbefristete, bzw. in einem Fall über eine befristete Aufenthaltserlaubnis. Eine Person hat über den sogenannten (Spät-) Aussiedlerstatus nach der Migration nach Deutschland die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten. Von den Studierenden mit „Migrationshintergrund“ sind vier Personen aufgrund ihres äußerlichen Erscheinungsbildes, ihres Namens und/oder ihrer sprachlichen Ausdrucksweise von (primären) Zuschreibungserfahrungen als natio-ethno-kulturell „Andere“ betroffen.

Auch in Bezug auf die jeweilige sozio-ökonomische Herkunft und aktuelle finanzielle Situation waren wir bemüht, die Vielfalt innerhalb der THM-Studierendenschaft abzubilden, und gleichzeitig auch die möglicherweise spezifischen Erfahrungskontexte innerhalb der Gruppe der Internationalen Studierenden und der Studierenden mit „Migrationshintergrund“ zu berücksichtigen. So war es uns wichtig, auch Personen mit einem nicht-akademischen familiären Bildungshintergrund (sogenannte Bildungsaufsteiger_innen) von ihren Erfahrungen berichten zu lassen, die möglicherweise in ihrem Bildungsverlauf und gegenwärtigen Studienleben spezifische Schwierigkeiten zu bewältigen haben, aber auch über ganz eigene Motivationen und Unterstützungsressourcen im familiären und weiteren persönlichen Umfeld verfügen können.

Auffällig ist, dass die (zugeschriebene) Geschlechterzugehörigkeit der Interviewpartner_innen mit vier männlichen und sechs weiblichen befragten Studierenden nicht die allgemeine Geschlechterverteilung an der THM widerspiegelt, was die Vermutung aufkommen lässt, dass sich hier eine allgemein höhere Bereitschaft von Frauen zeigt, in einem intensiven Einzelgespräch über ihre persönlichen Erfahrungen zu berichten.

Schließlich waren wir darum bemüht, bei der Zusammensetzung der Interviewpartner_innen auch auf eine größtmögliche Heterogenität bezüglich der Fachbereiche und Studienorte an der THM zu achten. So sind über die zehn von uns befragten Personen sechs der THM-Fachbereiche vertreten. Acht der befragten Personen studieren dabei am Standort Gießen und zwei am Standort Friedberg, wobei wir bedauern, dass kein_e Internationale_r Studierende_r aus Friedberg unter den Interviewpartner_innen ist.

1.2. Problematisierung der Konstruktion der Gruppen Internationaler Studierender und Studierender mit „Migrationshintergrund“

Dieser kurze Überblick über die Zusammensetzung der Interviewpartner_innen zeigt bereits, dass die von uns im Vorfeld der Interviews vorgenommene Unterscheidung zwischen Internationalen Studierenden und Studierenden mit „Migrationshintergrund“ bei näherem Hinsehen z.T. verschwimmt und dabei andere wichtige Differenzkategorien in den Hintergrund treten können. Bevor wir uns bei der Darstellung der vielfältigen Erfahrungen der Internationalen THM-Studierenden auf der einen und der THM-Studierenden mit „Migrationshintergrund“ auf der anderen Seite auf diese Unterscheidung analytisch einlassen, soll deswegen in diesem Abschnitt die damit fortgeschriebene Konstruktion unterschiedlicher (natio-ethno-kultureller) Studierendengruppen zunächst problematisiert und die Relevanz anderer Diffe-

renzkategorien neben (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten herausgestellt werden.

Hervorzuheben ist hierbei zum einen die Rolle der (ausländer-) rechtlichen Situation, deren Relevanz mitunter quer zu der Gruppenunterscheidung Internationaler Studierender und „Studierender mit Migrationshintergrund“ verläuft. So wird die befragte Person, die aus dem Ausland zum Studium nach Deutschland gekommen ist, im Laufe des Studiums dann aber die deutsche Staatsangehörigkeit erworben hat, von uns trotz des Wechsels des *rechtlichen* Status in ihrem *sozialen* Status als „Internationale_r Student_in“ weiter fortgeschrieben.⁴¹ Innerhalb der Gruppe der „Studierenden mit Migrationshintergrund“ besteht dann z.T. ein erheblicher Unterschied in den Erfahrungen, die vor dem Hintergrund eines relativ gesicherten Aufenthaltsstatus gemacht werden – sei es als deutsche_r Staatsangehörige_r, als EU-Bürger_in oder als Person mit einer unbefristeten Aufenthaltserlaubnis – und Erfahrungen vor dem Hintergrund einer langen Geschichte von Duldungen und befristeten Aufenthaltserlaubnissen, wie eine_r der Interviewpartner_innen berichtet.

Des Weiteren ist die Rolle der sozio-ökonomischen Herkunft und aktuellen finanziellen Situation nicht zu unterschätzen, die als prägender Kontext für natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeitserfahrungen zu sehen sind. So können etwa Schwierigkeiten oder Konflikte, die von den Befragten selbst oder von Personen in ihrem Umfeld kulturell interpretiert werden, in einem ganz anderen Licht erscheinen, wenn sie mit vorhandenen oder eben nicht vorhandenen Ressourcen (wie dem Zugang zu Geld, Räumlichkeiten, Arbeitsmaterialien und Netzwerken) in Beziehung gesetzt werden (siehe hierzu auch Kapitel A.2.2. und C.5.2.). Zumindest aber wird die *Art* der Erfahrungen, die sich auf (zugeschriebene) natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit(en) beziehen, entscheidend durch die sozio-ökonomische Herkunft und aktuelle finanzielle Situation der betroffenen Personen mitgeprägt. So steht in der Gruppe der von uns befragten „Internationalen Studierenden“ beispielsweise eine Person, die aus einem akademischen, transnational geprägten Elternhaus kommt und für ihr Studium regelmäßige familiäre finanzielle Unterstützung erhält in einem anderen Erfahrungszusammenhang als eine Person, die aus einem eher bildungsfernen, ländlich geprägten Umfeld stammt und ihr Studium in Deutschland größtenteils durch eigene Arbeitstätigkeit bestreitet.⁴² Auch für die Gruppe der Studierenden mit „Migrationshintergrund“ zeigt sich in den Interviews z.T. ein Einfluss der sozio-ökonomischen Situation auf das Studienleben – als zu bewältigende Herausforderung, aber auch als möglicherweise besondere Motivationslage (siehe auch Kapitel B.4.2.1.).

In den Interviews wird ferner deutlich, dass auch weitere soziale Kategorien wie Alter, Geschlecht, sexuelle Orientierung oder auch Elternschaft einen Einfluss darauf haben, wie das Studienleben erlebt wird und welche spezifischen Arten von Erfahrungen in Bezug auf (zugeschriebene) natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit(en) gemacht werden. Auch wenn diese sozialen Kategorien nicht ausführlicher Teil der qualitativen Analyse sein können, gilt es, diese Differenzlinien jenseits (zugeschriebener) natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) im

⁴¹ Wobei die Interviewaussagen dann bestätigen, dass die Erfahrungen dieser Person – sowohl im Hinblick auf (ausländer-) rechtliche Schwierigkeiten vor dem Wechsel der Staatsangehörigkeit als auch in Bezug auf Zuschreibungs- und Ausgrenzungserfahrungen nach Erlangen der deutschen Staatsangehörigkeit – im Wesentlichen mit Erfahrungen anderer „Internationaler Studierender“ vergleichbar sind. Die Zuschreibung eines „sozialen Ausländerstatus“ scheint vor dem Hintergrund unseres Erkenntnisinteresses also durchaus gerechtfertigt, auch wenn sie nichtsdestotrotz eine bestehende Ausgrenzung aus einer (fraglosen) Zugehörigkeit zu „Deutschland“ reproduziert.

⁴² Wobei aber auch bei einem hohen sozio-ökonomischen Status Internationaler Studierender in Herkunftsländern des Globalen Südens während ihres Studiums in Deutschland prekäre finanzielle Verhältnisse vorliegen können.

Folgenden jedoch im Blick zu haben, um einer einseitigen und möglicherweise verkürzten Darstellung und Interpretation der geschilderten Erfahrungen so weit wie möglich vorzubeugen (vgl. auch Kapitel C.2. und C.3.1.1.).

2. Studienleben an der THM allgemein

Bevor wir zu den Erfahrungen kommen, die Internationale Studierende und Studierende mit „Migrationshintergrund“ in ihrem Studienleben an der THM im Kontext (zugeschriebener) natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) machen, möchten wir in diesem Kapitel zunächst darstellen, wie die Interviewpartner_innen die allgemeine Atmosphäre an der THM und das (interkulturelle) Miteinander auf dem Campus erleben. Das durchaus positive Gesamtbild, das dabei vom Großteil der befragten Studierenden gezeichnet wird, soll als ermutigender Hintergrund für die folgende kritische Auseinandersetzung mit Diskriminierungs- und Rassistuserfahrungen im Studienleben an der THM sowie im weiteren persönlichen und gesellschaftlichen Umfeld der Studierenden dienen.

Allgemeine Atmosphäre und (interkulturelles) Miteinander auf dem Campus

In den geführten Interviews berichtet ein überwiegender Teil der befragten Studierenden von einer allgemein positiven, offenen und freundlichen Atmosphäre an der THM, in der sie sich insgesamt wohl fühlen und gerne studieren. Insbesondere in Bezug auf den Studienstandort Friedberg wird von einzelnen Interviewpartner_innen dabei das „*familiäre Klima*“ hervorgehoben, bei dem viele Studierende und auch Lehrende und weitere Mitarbeiter_innen der Hochschule sich aus dem alltäglichen Umgang miteinander kennen. Das regionale Einzugsgebiet der THM zieht nach sich, dass sich einige Kommiliton_innen bereits aus ihrer Zeit vor dem Studium an der THM kennen und ihre Freizeit überwiegend an ihrem Wohnort verbringen. Dieser Umstand wird von neu hinzugekommenen Studierenden zum Teil als eine Schwierigkeit bei der Kontaktaufnahme beschrieben.

Bei dieser insgesamt positiv erlebten Atmosphäre heben einige Studierende mit „Migrationshintergrund“ – gerade auch in Gegenüberstellung zu ihrer Schulzeit – besonders die „*bunte*“ Zusammensetzung der Studierendenschaft an der THM hervor, die gegenüber Internationalen Studierenden, Erasmusstudent_innen und Studierenden mit „Migrationshintergrund“ als besonders „*offen*“ wahrgenommen wird. Eine Studentin beschreibt ihren Eindruck der Atmosphäre auf dem Campus dabei folgendermaßen:

„Also als ich damals hier angefangen habe, da habe ich gedacht: „Oh, so viele Ausländer studieren?“ Also das ist schon was anderes, als jetzt bei der Abiturzeit oder so. Das sind ja natürlich meistens auch kleinere Klassen und dann ist die Anzahl der Ausländer auch gering, aber hier sind halt sehr viele Farben einfach drin. Ich meine mit Farben unterschiedliche Menschen. Also die sehen alle ganz anders aus und das ist so bunt halt alles und das gefällt mir so an der THM und deshalb denke ich, dass das schon positiv ist.“

Eine andere Interviewpartnerin spricht von einer Vielzahl „*multikultureller Geschichten*“, die das Studienleben für sie bereichern und auch den fachlichen Austausch immer wieder interessant machen können, wenn er durch Erfahrungsberichte aus verschiedenen Ländern und Lebensumständen angereichert wird. Insbesondere für die befragten Internationalen Studierenden nimmt bei dieser allgemeinen interkulturellen Offenheit das Internationale Buddy-

Programm der THM einen wichtigen Platz ein, das für die Kontaktaufnahme und Orientierung gerade zu Beginn des Studiums, aber auch für die gegenseitige fachliche Unterstützung im weiteren Studienverlauf von vielen der Interviewpartner_innen als besonders hilfreich hervorgehoben wird.

Neben diesem insgesamt positiven Gesamtbild der allgemeinen Atmosphäre an der THM berichten dann einzelne Interviewpartner_innen auch von einem Gefühl eines gewissen „Abstands“ zu anderen Studierenden – sei es nun aufgrund eines großen Altersunterschieds zu den Kommiliton_innen, der Alleinstellung als „Frau“ in einem männerdominierten Studienfach oder im Kontext (zugeschriebener) natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en), wie sie in diesem Bericht im Fokus stehen und im Folgenden weiter thematisiert werden. So gibt es neben der Hervorhebung erlebter Hilfsbereitschaft zwischen Kommiliton_innen bei fachlichen Aufgaben unter den Interviewpartner_innen auch die geschilderte Wahrnehmung eines „Konkurrenzkampfdenken[s]“, das sich insbesondere zum Ende des Studiums hin intensiviert. Nicht immer haben die befragten Studierenden dabei das Gefühl, sich auf ihre Kommiliton_innen verlassen zu können, auch wenn sie bei Gruppenarbeiten und anderen Aufgaben immer wieder auf diese angewiesen sind.

In Bezug auf die Lehrpersonen an der THM berichten die Befragten von vielen Professor_innen und anderen Lehrkräften, die sie in ihrem Studienleben unterstützen und an die sie sich mit fachlichen Problemen, studienorganisatorischen Fragen und z.T. auch für Hilfestellungen über den Studien- und Lehrbereich hinaus wenden können. Gerade auch im Vergleich zu einem größeren und mitunter anonymeren Universitätsbetrieb, aber auch in Gegenüberstellung zu anderen Fachhochschulen in Deutschland, wird von einigen der Interviewpartner_innen die Offenheit und Studentenorientierung der Lehrenden an der THM hervorgehoben – obwohl auch hier Unterschiede in der Erreichbarkeit und Ansprechbarkeit einzelner Lehrpersonen vermerkt werden.

In diesem Zusammenhang heben einige der befragten Studierenden auch die fachliche und didaktische Qualität des Studiums und der Lehre an der THM hervor. So wird von einigen Interviewpartner_innen dem Studium an der THM insgesamt ein hohes Niveau zugesprochen, in dem Theorie- und Praxisanteile in einer konkreten Berufsperspektive sinnvoll verbunden und fachliche Inhalte verständlich vermittelt werden. Wie eine Studentin ausführt, ist es dabei für Deutsch-Muttersprachler_innen wie für Nicht-Deutsch-Muttersprachler_innen gleichermaßen wichtig, dass Lehrinhalte in einem „normalen, alltäglichen Deutsch“ vermittelt und auftretende Fachbegriffe (zumindest kurz) erläutert werden. Mangelt es an diesen (und weiteren) didaktischen Fähigkeiten, stellt es für Nicht-Deutsch-Muttersprachler_innen dann jedoch noch einmal eine besondere Herausforderung dar. So schildert ein Internationaler Student seine Schwierigkeiten mit der Wissensvermittlung eines Professors in seinem Studienfach folgendermaßen:

„[W]enn er uns was beibringt, dann redet er nicht mit uns, sondern mit der Tafel. [...] [I]ch bin ein bisschen enttäuscht, weil er das Tempo immer so hoch macht, also er nimmt an, dass wenn er das alles aufgeschrieben hat, alle das dann verstanden haben. [...] Und die Folge ist dann, dass die meisten schlafen in der Vorlesung oder die Leute einfach nicht kommen. Ja und das finde ich einfach nicht gut.“

Steht hingegen die Wissensvermittlung anhand diverser theoretischer und praktischer Zugangswege im Vordergrund und wird darüber hinaus auch das Engagement der Lehrperson

spürbar, so profitieren davon natürlich auch Internationale Studierende in einem besonderen Maße, wie ein Studierender in Gegenüberstellung zu vorherigen Erfahrungen an einer anderen Hochschule in Deutschland begeistert schildert:

„[W]enn ein Professor sich engagiert und sich auch Mühe gibt, dann merkt man das auch bei den Studierenden, dann sieht man auch wirklich wie das vorangeht. Oder ein Professor wie der [Name des Professors] zum Beispiel, [...] der stellt Fragen, der erklärt, der macht Bilder, der zeigt Fotos. Selbst wenn man die Sprache nicht versteht: Anhand des Fotos, anhand der paar Wörter, die man ab und zu mal verstanden hat, kann man schon nachvollziehen, worum es da geht und man kann dann in seiner Nacharbeit was verstehen. Und das ist halt was ganz Wichtiges. Und ich glaube, [...] die Art, wie das Wissen an der THM vermittelt wird, ist sehr gut.“

Für die Atmosphäre in den Lehrveranstaltungen und auf dem Campus insgesamt ist dann auch die starke Erhöhung der Studierendenzahl in den letzten Jahren prägend. So berichtet ein Student im höheren Semester von der „Masse an Studenten“, der er sich mittlerweile gegenüber sieht und die den Druck auf die Kapazitäten der Hochschule (in der Mensa, in Vorlesungen, bei Arbeitsräumen und Bibliotheksplätzen) spürbar erhöht. Auch eine Intensivierung und Diversifizierung der Erfahrungen innerhalb der Studierendenschaft sieht der Interviewpartner, denn: *„Je mehr Leute irgendwo sind, desto mehr unterschiedliche Vorfälle oder unterschiedliche Erfahrungen sammelt man halt einfach.“* Eine Entwicklung, die sicherlich auch einen prägenden Hintergrund für die im Folgenden zu schildernden Erfahrungen im Kontext natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) bildet.

Gruppenbildungen entlang natio-ethno-kultureller Differenzlinien

Vor dem Gesamtbild einer insgesamt positiv geschilderten, teilweise familiär wahrgenommenen Atmosphäre an der THM berichten einige Interviewpartner_innen dann von typischen Gruppenbildungen innerhalb der Studierendenschaft („Clique[n]“) und einzelnen Personen, die eher die Rolle von „Einzelgänger[n]“ bzw. „Außenseiter[n]“ einnehmen. Als besonders entscheidend bei diesen Gruppenbildungsprozessen wird dabei die Studieneingangsphase beschrieben, die sich dann gerade für „Zugezogene“ und eher introvertierte Personen mitunter schwierig gestalten kann.

In der Wahrnehmung der befragten Studierenden erfolgen diese Gruppenbildungen dabei auch entlang natio-ethno-kultureller Differenzlinien, was jedoch in den Schilderungen der Interviewpartner_innen zumeist nicht primär auf kulturelle Gemeinsamkeiten zurückgeführt wird, sondern vor allem auf einen gemeinsamen Erfahrungshintergrund, geteilte Interessen oder auch ein geteiltes natio-ethno-kulturelles Selbstverständnis (als „Ausländer_in“, „Migrant_in“, „Türk_in“, „Kameruner_in“ etc.), das auch mit (zugeschriebenen) äußerlichen Merkmalen in Zusammenhang stehen kann (zu Selbstverständnissen (jenseits) natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) siehe Kapitel B.6.). Auch die jeweiligen sprachlichen Kenntnisse spielen bei dieser Gruppenzuordnung mitunter eine prominente Rolle, wie auch in den Schilderungen eines Interviewpartners deutlich wird:

„[M]an spricht dieselbe Sprache und vom Aussehen, vom Optischen her sieht man, der ist irgendwie entweder aus demselben Land, wo ich herkomme oder woanders her oder- Und irgendwie kommt man dann halt eher ins Gespräch. Oder das Gespräch wird vertiefter [...]. Also man lernt sich kennen und dann kommt noch der Andere dazu, der kennt den, der kennt den und so weiter. Und vielleicht kommt man auch noch aus derselben Ecke, sei es jetzt hier

in Deutschland oder auch in dem Land, wo man ursprünglich herkommt oder die Eltern damals hergekommen sind. So ergibt sich das dann halt [...].“

Während diese natio-ethno-kulturellen Differenzlinien für die Gruppenbildung natürlich prägend sein können, werden sie von den befragten Studierenden keineswegs als determinierend angesehen. „[I]m Endeffekt zählt halt der Mensch selbst“ – wie ein Interviewpartner seine persönlichen Erfahrungen bei der Kontaktaufnahme resümierend auf den Punkt bringt. Insbesondere von Seiten der befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ wird dabei immer wieder auch der Austausch über bestehende oder vermeintliche Gruppenzuordnungen hinweg beschrieben und der gute Kontakt zu Kommiliton_innen verschiedener natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten hervorgehoben.

Insgesamt werden die Gruppenbildungen entlang natio-ethno-kultureller Differenzlinien an der THM insbesondere von Seiten der Studierenden mit „Migrationshintergrund“ als eher unproblematisch und undramatisch wahrgenommen. Bei bestehenden Unterschieden der Offenheit und Kontaktfreudigkeit werden von den Interviewpartner_innen zumeist keine größeren Spannungen oder Konfrontationen zwischen den verschiedenen Studierendengruppen geschildert, sondern ein insgesamt freundlicher und respektvoller Umgang miteinander beschrieben. Was dann jedoch in den Interviews immer wieder zu Tage tritt, ist ein spürbarer Druck, sich für die natio-ethno-kulturellen Gruppenbildungen an der THM zu rechtfertigen bzw. teilweise auch den Anspruch an die eigene Zugehörigkeitsgruppe zu richten, sich stärker zu öffnen und zu „integrieren“. Diese Haltung sehen wir vor allem vor dem Hintergrund eines vorherrschenden Negativdiskurses über „Ausländer“ bzw. „Migranten“ in Deutschland, in denen diesen immer wieder vorgeworfen wird, sich abzuschotten. Gleichzeitig mag hier mit einfließen, dass wir als Interviewerinnen als Vertreterinnen der (weißen) deutschen Mehrheitsgesellschaft eingeordnet werden (siehe hierzu die Ausführungen im qualitativen Methodenteil in Kapitel A.3.1.6.). Mit diesem Negativbild und den Auswirkungen, die der defizitorientierte Blick auf „die Ausländer“ bzw. „die Migranten“ für die Interviewpartner_innen auch in ihrem Studienleben an der THM haben kann, werden wir uns insbesondere in Bezug auf die Erfahrungen von Studierenden mit „Migrationshintergrund“ in Kapitel B.4.2.2. näher beschäftigen.

Für die nun folgende kritische Auseinandersetzung mit Zuschreibungen, Stereotypisierungen und weiteren Formen (rassistischer) Diskriminierung, welche die befragten Studierenden in ihrem Studienleben an der THM wie auch im weiteren persönlichen und gesellschaftlichen Umfeld erleben, soll das hier entworfene durchaus positive Gesamtbild der allgemeinen Atmosphäre an der THM und des (interkulturellen) Miteinanders auf dem Campus als ermutigender Hintergrund dienen. Er bietet viele Ansatzpunkte zur Stärkung und Verbesserung der Studiensituation für Internationale Studierende und Studierende mit „Migrationshintergrund“. Handlungsbedarfe sehen wir im Bereich des allgemeinen Studienlebens an der THM entsprechend vor allem in der Aufrechterhaltung und weiteren Stärkung der bereits bestehenden institutionellen Angebote zur Erleichterung des Studieneinstiegs (wie dem Internationalen Buddy-Programm) sowie in der Anerkennung und Stützung von Leistungen, die einzelne Lehrpersonen und Mitarbeiter_innen in der Ansprache und Unterstützung insbesondere Internationaler Studierender in der Studieneinstiegsphase erbringen wie auch in der (außer-)fachlichen Betreuung von Studierenden, die nicht in gleicher Weise wie viele ihrer Kommiliton_innen auf Vorkenntnisse und Hilfestellungen in ihrem Familien-, Freundes- und Bekanntenkreis zurückgreifen können. Die vorhandenen didaktischen Fähigkeiten zur Wissensvermittlung und insbesondere die hierbei z.T. bereits bestehende Methodenvielfalt ist zu stärken

bzw. weiter auszubauen. Darüber hinaus ist zu empfehlen, dem erhöhten Druck durch die gestiegenen Studierendenzahlen durch die Bereitstellung zusätzlicher Ressourcen (wie Arbeitsräume, Bibliotheksplätze etc.) entgegenzusteuern, um einer erhöhten Konflikthaftigkeit innerhalb der Studierendenschaft vorzubeugen, die vor dem Hintergrund vorherrschender gesellschaftlicher Diskussionsprozesse leicht als interkulturell verursacht fehlinterpretiert bzw. ethnisiert werden kann.

3. Erfahrungen Internationaler Studierender

In diesem Abschnitt sollen die Erfahrungen dargestellt werden, die Internationale Studierende in ihrem Studienleben an der THM im Kontext ihrer (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit(en) machen, die Forderungen und Wünsche, die sie auf der Grundlage dieser Erfahrungen an die Hochschule richten, sowie die Handlungsbedarfe, die sich aus den geschilderten Erfahrungen wie auch aus den studentischen Forderungen für die Interkulturelle Öffnung der Hochschule ergeben. Unserer Fragestellung und unserem Theorieverständnis entsprechend liegt der Fokus dabei auf Erfahrungen der Nicht-Zugehörigkeit und auf Rassismuserfahrungen bzw. Erfahrungen von (rassistischer) Diskriminierung – also Erfahrungen der Zuschreibung, Ausgrenzung, Herabwürdigung und (strukturellen) Benachteiligung – die im Studienleben an der THM, aber auch z.T. im weiteren Umfeld gemacht werden (Kapitel B.3.2.). Jedoch auch Erfahrungen der Zugehörigkeit und der Unterstützung im Studienleben an der THM sollen als möglicherweise positive Gegengewichte zu den geschilderten (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen und als wertvolle Ansatzpunkte für Handlungsbedarfe an der Hochschule berücksichtigt werden (Kapitel B.3.3.). Die in den Interviews geäußerten Forderungen und Wünsche Internationaler Studierender werden dann in Kapitel B.3.4. dargestellt. Im folgenden Kapitel werden nun aber zunächst die Motivationen, Erwartungen und Vorerfahrungen Internationaler Studierender behandelt, die den prägenden Hintergrund für ihre Erfahrungen im Studienleben an der THM bilden.

3.1. Motivationen, Erwartungen und Vorerfahrungen Internationaler Studierender

Wie sich in den Interviews gezeigt hat, sind die Erfahrungen, die Internationale Studierende in ihrem Studienleben an der THM machen, zum Teil erheblich vorgeprägt durch Erfahrungen, die sie vor Aufnahme des Studiums an der THM an einer anderen Hochschule oder anderweitigen Institution in Deutschland gesammelt haben. Zum anderen sind ihre Erfahrungen durch die spezifischen Motivationen, Erwartungen und Einstellungen beeinflusst, die sie im Kontext ihrer Migrations- und Bildungsgeschichte mitbringen und an ein Studium in Deutschland richten. Diese zwei Aspekte sollen in den beiden folgenden Kapiteln behandelt werden, um zu verdeutlichen, vor welchem Hintergrund die Erlebnisse der befragten Internationalen Studierenden an der THM zu betrachten sind.

3.1.1. Motivationen, Erwartungen und Einstellungen zum Studium in Deutschland und deren Entwicklung im Studienverlauf

Insgesamt berichten die befragten Internationalen Studierenden von sehr unterschiedlichen Motivationslagen, auf deren Grundlage sie sich für die Migration und ein Studium in Deutschland entschieden haben. Für einige der Interviewpartner_innen steht dabei neben dem all-

gemeinen Ziel, einen „*europäischen Abschluss*“ zu erlangen, um später „*bessere berufliche Chancen*“ zu haben, eine gezielte Auswahl Deutschlands als Studienstandort im Fokus. Diese Entscheidung kann aufgrund eines bestimmten Studienfaches erfolgen, das in Deutschland einen „*sehr guten Standard*“ besitzt und ohne Studiengebühren auch finanzierbar ist; oder auch aufgrund vorhandener Sprachkenntnisse in der Familie, freundschaftlicher Kontakte wie erfolgreicher familiärer Vorbilder in Deutschland, die den eigenen Studienerfolg greifbarer erscheinen lassen.

Für andere Interviewpartner_innen wiederum stellte sich die Entscheidung für ein (technisches) Studium in Deutschland als eher zufälliger und verschlungener Weg dar. Unter anderem wird dabei von den Befragten eine ungenügende Menschenrechtssituation, eine instabile politische Lage sowie eine unzuverlässige Bildungssituation im Herkunftsland als wichtiger Grund für die Migration nach Deutschland angegeben. Die Internationalen Studierenden nehmen dabei z.T. sehr zeit- und energieaufwändige Wege auf sich, um ein Studium in Deutschland möglich zu machen und den spezifischen Anforderungen zu genügen. So schildert eine Interviewpartnerin, wie sie nach einem abgelehnten Visumsantrag die Zeit bis zu einem erneuten Antrag durch einen Aufenthalt als Au-Pair-Mädchen in Deutschland überbrückt, und sich dabei darum bemüht, die für das Studium erforderlichen Deutschkenntnisse zu erreichen. Ein weiterer Interviewpartner berichtet von seinen langwierigen Bemühungen, durch die Erlangung weiterer Bildungsabschlüsse die Anforderungen für einen Studienaufenthalt in Deutschland zu erfüllen.

Allgemein lässt sich dabei unter den befragten Internationalen Studierenden eine vorrangig enthusiastische von einer eher pragmatischen Herangehensweise an das Studium in Deutschland unterscheiden. Wobei auch die enthusiastische Einstellung keineswegs von Naivität geprägt ist, sondern die Studierenden sich zum größten Teil durchaus der Schwierigkeiten bewusst sind, die bei einem Auslandsstudium auf sie zu kommen können. Insbesondere Familienangehörige, die bereits in Deutschland einem Studium nachgehen oder andere Verbindungen ins europäische Ausland unterhalten, weisen die angehenden Studierenden immer wieder auf die Herausforderungen hin, unter teilweise schwierigen finanziellen Bedingungen in einer gänzlich neuen Umgebung fernab von Familie, Freunden und der vertrauten Sprach- und Lebenssituation den Studien- und Arbeitsalltag zu bewältigen. Vor diesem Hintergrund zeigen einige Interviewpartner_innen dann eine eher pragmatische Herangehensweise an das Studium, bei der die vorhandenen Ressourcen (wie Sprachkenntnisse, Interesse und Geschick in einem Studienfach) gegen die zu bewältigenden Herausforderungen abgewogen werden, um das Ziel einer guten Ausbildung und (finanziell) gesicherten Zukunft erreichen zu können. In einer enthusiastischen Herangehensweise heben dann einige der befragten Studierenden immer wieder ihr Interesse und ihre Begeisterung für die deutsche Sprache und die neue Umgebung hervor. In Bezug auf das Studium weisen sie dabei eine hohe intrinsische Motivation auf und richten neben den eigenen hochgesteckten Zielen von Selbstverwirklichung und Selbstbehauptung auch freudige Erwartungen an das soziale Umfeld in ihrem Studienleben in Deutschland. So schildert eine kamerunische Studentin ihre Begeisterung und Vorfreude zu Beginn ihres Studiums in Deutschland:

„Für mich war es so: Ich werde ganz schnell lernen. Ich war sehr, sehr begeistert für die deutsche Sprache, diese Sprache werde ich neu lernen. Ich war sehr, sehr begeistert: "Oh, die Leute sind bestimmt sehr freundlich, ich werde viele Freunde haben, wir werden dann zu mir nach Kamerun reisen und-" Das war so eine Vorstellung, ich weiß nicht, aber das war so eine Vorstellung, eine Begeisterung: "Ja, Deutschland ist bestimmt sehr schön. Wenn ich dann an-

fange zu arbeiten, dann ist es-" Das war zu toll für mich. [...] Das war sehr, sehr toll, in meinem Kopf habe ich mir vorgestellt: "Ah, ich werde mit meinen Nachbarn kochen, wir werden das unternehmen. Ich werde lernen, so schnell wie möglich, mit meinen Kommilitonen werde ich Gruppenarbeit machen" und so."

Einige der befragten Internationalen Studierenden berichten dann davon, wie diese enthusiastische Herangehensweise an das Studium in Deutschland während des Studienverlaufs merklich abnimmt bzw. zunehmend pragmatisch wird und sich dabei nicht nur negativ auf das soziale Leben und das allgemeine Wohlbefinden der Studierenden auswirkt, sondern auch auf den Studienerfolg und die weitere Studienmotivation. Eine Interviewpartnerin schildert diesen Abfall der anfänglichen Begeisterung und Motivation verallgemeinernd für ihre Internationalen Kommiliton_innen folgendermaßen:

„[E]s wird immer mehr die Tendenz, immer mehr ausländische Studenten, die jetzt kommen und sie wollen wirklich lernen, ja, sie wollen wirklich lernen, sie sind begeistert. Sie sind motiviert. Sie wollen wissen wie die Sachen laufen. Aber wenn man dann die Noten von den Studierenden nimmt, ausländischen Studierenden, am Anfang des Semesters oder Anfang des Studiums nimmt, dann merkt man, es geht immer runter. [...] Wir sind sehr begeistert, wir sind sehr motiviert. Es ist einfach mal eine neue Erfahrung, die wir machen wollen. Aber irgendwann mal gibt es einen Punkt, wo man zusammenbricht und sagt: "Ja. Ich mache einfach mal das Studium." Man will auch nicht gucken in der Umgebung: "Habe ich einen Nachbarn? Wie ist das, wie ist das?" Und man merkt einfach mal, man bricht einfach zusammen. Die Familie ruft man auch nicht mehr an, [...] man hat keine Lust einfach. Einfach keine Lust."

Handlungsbedarf sehen wir entsprechend allgemein darin, die teilweise sehr hohe anfängliche Motivation und enthusiastische Herangehensweise Internationaler Studierender an das Studium in Deutschland aufzugreifen und vor einem Abfall im weiteren Studienverlauf zu bewahren, um so nicht nur das persönliche Wohlbefinden der Studierenden, sondern auch ihre weitere Studienmotivation und damit letztlich auch ihren Studienerfolg zu sichern.

3.1.2. Erfahrungen in Deutschland vor Beginn des Studiums an der THM

Dieser Entwicklungsverlauf von einer vorrangig enthusiastischen hin zu einer ernüchterten und eher pragmatischen Herangehensweise an das Studium kann natürlich auch erfolgen, bevor die Person an die THM kommt, durch Erfahrungen, die sie in Deutschland bereits an anderen Hochschulen bzw. bei dem Besuch von Sprachkursen oder Studienkollegs gemacht hat. Solche Erfahrungen sind für die Erwartungen und Einstellungen zum Studium an der THM prägend und bilden damit auch den Hintergrund für Erfahrungen im Kontext nationo-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en), wie sie in den folgenden Kapiteln dargestellt werden.

Sehr anschaulich berichtet etwa ein Internationaler Student aus Kamerun, wie es für ihn war, als „Neuling“ an einer Hochschule in Deutschland anzukommen und dort mit Distanzierungen und Ausgrenzungen konfrontiert zu werden, die sich über den engeren Studienbereich bis hin zum weiteren Sozialleben in Wohnheim und Nachbarschaft erstreckten:

„[I]ch bin ein engagierter Mensch. Ich habe viele soziale Sachen gemacht und deshalb ist für mich Menschenkontakt eigentlich sehr wichtig. Das heißt, wenn einer wie ich sich allein irgendwo befindet, dann fühle ich mich nicht wohl, dann fühle ich mich nicht lebend, sagen wir so. Und in [Name einer deutschen Großstadt] ist halt die Sache so, dass wenn man zum Beispiel an die Uni kommt, man ist dann in einem Audimax, wo [...] 1.000 Plätze sind und man

sitzt dann in einer Reihe allein, ganze Reihe allein und vorne ist keiner, hinten ist keiner – da kriegt man schon einen Schock. [...]

Interviewerin: Da setzt sich dann keiner dazu, oder?

Befragter: Nee, keiner setzt sich dazu und man merkt wirklich, dass man wie ein Magnetfeld ist und drum herum sind Plastik und nicht Eisen. Das ist ungefähr so, ja? Oder man ist ein Magnetfeld mit Südpol und die anderen sind auch Südpol und das heißt wir-

Interviewerin: Stoßen sich ab.

Befragter: Genau. So was zum Beispiel. Oder in Praktika, man hat ein Praktikum, man ist zu zehnt, man muss Zweiergruppen bilden und am Ende ist man trotzdem allein. Irgendwie versuchen die anderen Gruppen untereinander zu bilden. Man fühlt sich immer irgendwie weggestoßen, also man fühlt sich wirklich nicht akzeptiert und das war hart.“

Nach einer längeren Studienzeit an dieser deutschen Hochschule, während der er mehrere Seminare zur Interkulturellen Kommunikation besucht und sich in verschiedenen Vereinen sowie im Studierendenparlament engagiert hat, wechselt der Student dann schließlich an die THM. Hier geht er dann als „*erwachsener*“, insgesamt „*erfahrenerer*“ Mensch nach eigener Aussage ganz anders, wie er selbst sagt „*klüger*“ an die neue Studiensituation heran, versucht dabei aber auch gleichzeitig die heutigen Internationalen „*Neulinge*“ an der THM in einer Art Vermittlerposition zu unterstützen, denn: „*vielleicht erleben sie gerade, was ich vor sechs oder acht Jahren erlebt habe.*“ Ähnliche Erfahrungen z.T. sehr massiver und intensiv erlebter rassistischer Herabwürdigungen und Ausgrenzungen von Seiten einzelner Lehrpersonen und Kommiliton_innen an einer weiteren deutschen Hochschule, werden dann von einer anderen Interviewpartnerin auch explizit als Gründe für den Studienortswechsel an die THM angegeben.

Auch beim Besuch eines Studienkollegs in Deutschland berichtet ein Interviewpartner von selbst erfahrenen und beobachteten Herabwürdigungen durch einzelne Lehrpersonen. Er, wie der Großteil der befragten Internationalen Studierenden schildert jedoch insgesamt vor allem positive Erfahrungen des sozialen Zusammenhalts und der gegenseitigen Unterstützung und Motivation im Studienkolleg, wo auch bei ausländerrechtlichen Problemen mitunter Hilfestellungen durch einzelne Lehrpersonen gegeben wurden. Wie die Schilderungen einer Interviewpartnerin verdeutlichen, können solche positiven Erfahrungen sehr prägend für die Einstellungen und hohen Erwartungen sein, mit denen das Studium nach Beendigung des Studienkollegs aufgenommen wird, was die Ernüchterung bei negativen Erfahrungen im Studienleben dann für die Betroffenen umso prägnanter macht:

„Als ich beim Studienkolleg war – wir waren alle Ausländer, ich weiß –, aber trotzdem war diese Freundlichkeit zwischen allen und die Professoren vom Studienkolleg waren alle so nett zu uns und ich habe es mir vorgestellt, dass so das Studium wird. Ich werde viele Freunde haben, die Professoren werden mit einem sprechen, obwohl man Fehler macht, aber es ist nicht so. Also man denkt sich alles anders.“

Diese Schilderungen verdeutlichen auch die Bedeutung antizipierter, also erwarteter bzw. gedanklich vorweggenommener Erfahrungen, die nicht nur den Erwartungshintergrund für tatsächliche Erfahrungen bilden, sondern auch als eigenständige Erfahrungen Eingang in die (Er-) Lebenswelt der Studierenden finden. Denn eine antizipierte Erfahrung der Ausgrenzung und Herabwürdigung kann mitunter in einigen Situationen ebenso wirkmächtig und beeinträchtigend sein wie tatsächlich erlebte Ausschlüsse (siehe hierzu auch Kapitel A.2.8.2.). Wie sich in den Interviews zeigt, können dabei negative Erfahrungen der Ausgrenzung und Herabwürdigung auch von Studierendengeneration zu Studierendengeneration bzw. von erfah-

reneren Studierenden an Studienanfänger_innen weitergetragen werden. Vor einem sich so bildenden Erwartungshintergrund wird sich dann bereits vorsorglich gegenüber möglichen Distanzierungen und Ausgrenzungen innerlich „gewappnet“, werden bestimmte Interpretationsmuster und Herangehensweisen wechselseitig verstärkt, so dass mitunter erst wieder Raum und Offenheit für neue eigene Erfahrungen geschaffen werden muss.

Solche mitunter massiv rassistischen Vorerfahrungen Internationaler Studierender, die z.T. bereits vor Beginn des Studiums an der THM zu einer pragmatischen bis skeptischen Erwartungshaltung führen können, müssen auch bei der Gestaltung der Studieneinstiegsphase an der THM berücksichtigt werden. Hierbei gilt es, Raum und Offenheit für neue Erfahrungen im sozialen Miteinander an der Hochschule herzustellen und die Grundlagen für einen allgemein respektvollen Umgang zu legen.

3.2. Erfahrungen der Nicht-Zugehörigkeit und (rassistischer) Diskriminierung im Studienleben an der THM

Vor diesem Hintergrund vielfältiger Motivationen, Einstellungen und Vorerfahrungen, welche die befragten Internationalen Studierenden vor ihrer Migration nach Deutschland aufweisen bzw. an anderen Hochschulen und weiteren Bildungsinstitutionen in Deutschland vor Aufnahme ihres Studiums an der THM bereits gemacht haben, sollen nun im Folgenden die Erfahrungen in den Blick genommen werden, von welchen die Interviewpartner_innen in ihrem Studienleben an der THM berichten. Dabei stehen zum einen Erfahrungen der Nicht-Zugehörigkeit und Rassismuserfahrungen bzw. Erfahrungen von (rassistischer) Diskriminierung im Fokus, die in sozialen Interaktionssituationen mit Kommiliton_innen, Lehrenden und weiteren Mitarbeiter_innen der Hochschule gemacht werden (Kapitel B.3.2.2.), die aber auch im Zusammenhang mit rechtlichen Bestimmungen zum Studienaufenthalt in Deutschland stehen (Kapitel B.3.2.1.). Und auch Erfahrungen von Nichtwissen, Desinteresse, von mangelnder Unterstützung und Sensibilität seitens der Kommiliton_innen, Lehrenden und Verwaltungsmitarbeiter_innen der THM können dabei zu einem Empfinden der Nicht-Zugehörigkeit beitragen, wie wir in Kapitel B.3.2.3. verdeutlichen möchten. Schließlich sollen auch vereinzelt Erfahrungen (rassistischer) Diskriminierung im weiteren persönlichen und gesellschaftlichen Umfeld dargestellt werden, die mitunter einen erheblichen Einfluss auf das allgemeine Wohlbefinden und damit auch die Studienmotivation und Leistungsfähigkeit Internationaler Studierender haben können (Kapitel B.3.2.4.).

3.2.1. Schwierigkeiten im Zusammenhang mit (aufenthalts-) rechtlichen Bestimmungen und deren Auswirkungen auf das Studienleben

Wie die geführten Interviews durchgängig und eindrücklich gezeigt haben, spielen Schwierigkeiten im Kontext aufenthaltsrechtlicher Rahmenbedingungen für Internationale Studierende eine große Rolle in ihrem Studienleben und haben dabei in der Regel einen erheblichen negativen Einfluss auf ihren Studienalltag. Die aufenthaltsrechtlichen Schwierigkeiten lassen sich dabei zunächst einmal differenzieren nach Erfahrungen, die im Zusammenhang mit der Beantragung des Visums (d.h. also der Einreiseerlaubnis) bzw. der vorläufigen Aufenthaltserlaubnis stehen und Erfahrungen im Zusammenhang mit der Beantragung bzw. Verlängerung des Aufenthaltstitels, wobei speziell die damit verbundenen arbeitsrechtlichen Bestimmungen, aber auch mitunter Erlebnisse mit einer drohenden Ausreisepflicht für die Internationalen Studierenden eine Rolle spielen können. Diese

strukturell angelegten und institutionell eingebetteten Erfahrungen der Ungleichbehandlung verschiedener Studierendengruppen aufgrund der natio-ethno-kulturellen Herkunft werden von den befragten Internationalen Studierenden selbst dabei zumeist nicht als Diskriminierungen benannt, z.T. aber deutlich kritisiert. Wie wir in unserem Theorieteil bereits ausgeführt haben, sind solche Formen der institutionellen bzw. strukturellen Benachteiligung oftmals nur schwer als solche zu identifizieren, sind aber unserem Theorieverständnis nach genauso als Diskriminierungen einzuordnen wie benachteiligende Einstellungen, Verhaltensweisen und Handlungen einzelner Individuen oder Gruppen (siehe hierzu Kapitel A.2.7.1.).

Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Visumsbeantragung

Die rechtlichen Bestimmungen für den Erhalt eines Visums zum Studium in Deutschland sind maßgeblich im deutschen Aufenthaltsgesetz festgelegt und unterliegen der Zuständigkeit der deutschen Auslandsvertretungen im jeweiligen Herkunftsland der Studierenden, unter Mitarbeit der zuständigen Ausländerbehörde in Deutschland. Die Pflicht zur Beantragung eines Visums für die Einreise nach Deutschland besteht dabei nicht für alle Studierenden aus unterschiedlichen Herkunftsländern gleichermaßen.⁴³ Die von uns befragten Internationalen Studierenden mussten jedoch alle als Angehörige von „Drittstaaten“⁴⁴ für ihren Studienaufenthalt in Deutschland ein Visum beantragen und erteilt bekommen.

Um ein solches Visum in Deutschland zu erhalten, muss das Studium den Hauptzweck des Aufenthalts darstellen, wobei auch studienvorbereitende Sprachkurse, Studienkollegs etc. in der Regel zum Studium hinzugezählt werden. Neben dem Zulassungsbescheid zum Studium oder zu mit dem Studium verbundenen Ausbildungskursen müssen dann von den angehenden Studierenden in der Regel ausreichende Sprachkenntnisse vorgewiesen werden oder diese müssen vor Beginn des Studiums in Deutschland erworben werden.⁴⁵ Außerdem muss ein Nachweis darüber erbracht werden, dass der Lebensunterhalt für das erste Jahr des Aufenthalts in Deutschland eigenständig gesichert wird und eine realistische Perspektive für die weitere Finanzierung muss aufgezeigt werden können. Alternativ kann von dem_r Antragssteller_in unter anderem auch ein Nachweis über ausreichende Einkommens- und Vermögensverhältnisse der Eltern erbracht, eine Verpflichtungserklärung einer Person in Deutschland vorgelegt werden, die Einrichtung eines sogenannten Sperrkontos oder die Errichtung einer jährlich zu erneuernden Bankbürgschaft erfolgen.⁴⁶ Insgesamt liegt die Erteilung der Einreisegenehmigung und der vorläufigen Aufenthaltserlaubnis dabei im Ermessen der Deutschen Botschaft im Herkunftsland des_r Antragsstellers_in und der zuständigen Ausländerbehörde, die für ihre Entscheidung unter anderem eine Prüfung der Plausibilität des Aufenthaltszweckes vornehmen können. Ein Rechtsanspruch auf Erteilung eines Visums zum Studium in Deutschland besteht also auch

⁴³ So gilt etwa keine Visumpflicht für EU- und EWR-Staatsangehörige sowie Schweizer, und es besteht ferner die Möglichkeit der visumfreien Einreise für Studierende aus Australien, Israel, Japan, Kanada, Neuseeland, Südkorea, USA sowie (wenn keine Erwerbstätigkeit ausgeübt wird) aus Andorra, Honduras, Monaco, San Marino, Brasilien und El Salvador (§ 2 Freizügigkeitsgesetz EU, § 41 Aufenthaltsverordnung; vgl. Übersicht zur Visumpflicht des Auswärtigen Amtes unter http://www.auswaertiges-amt.de/DE/EinreiseUndAufenthalt/StaatenlisteVisumpflicht_node.htm (Zugriff am 16.09.2004); s.a. Gaffron 2014, DAAD 2012a).

⁴⁴ Zum Begriff „Drittstaaten“ siehe Fußnote 11.

⁴⁵ § 16 Absatz 1 Satz 4 AufenthG: „ein Nachweis von Kenntnissen in der Ausbildungssprache wird nicht verlangt, wenn die Sprachkenntnisse bei der Zulassungsentscheidung bereits berücksichtigt worden sind oder durch studienvorbereitende Maßnahmen erworben werden sollen.“

⁴⁶ BMI VwV AufenthG Nr. 16.0.8.1.

nach Vorlage der geforderten Nachweise und Unterlagen für die angehenden Studierenden nicht.⁴⁷

Im Kontext dieser rechtlichen Bestimmungen zur Erlangung einer Einreiseerlaubnis bzw. vorläufigen Aufenthaltserlaubnis berichten die befragten Internationalen Studierenden zum einen von Schwierigkeiten, die spezifischen Anforderungen für den Hochschulzugang in Deutschland zu erfüllen. So schildert ein Interviewpartner etwa seine langwierigen Bemühungen, nach bereits bestandenem Abitur in seinem Herkunftsland einen weiteren Schulabschluss zu erlangen, um den Besuch einer deutschen Hochschule zu ermöglichen. Je nach formaler Vorbildung bzw. erlangtem Schulabschluss im Herkunftsland ist es zudem für einige der Internationalen Studierenden erforderlich, in Deutschland ein Studienkolleg zu besuchen, um für ein Studium an einer deutschen Hochschule zugelassen zu werden. Die ausländische Hochschulzugangsberechtigung wird dabei nicht als direkte Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland anerkannt⁴⁸, so dass der/die Studienbewerber_in durch den Besuch eines Studienkollegs auf ein Studium an einer deutschen Hochschule vorbereitet werden soll. Diese Nicht-Anerkennung von im Herkunftsland erbrachten Leistungen wird von den betroffenen Interviewpartner_innen z.T. als Ungleichbehandlung kritisiert, wobei der Besuch des Studienkollegs in der Regel als durchaus nützlich für die sprachliche, inhaltliche und organisatorische Vorbereitung auf das Studium angesehen wird.

Zum anderen wird in den Interviews immer wieder deutlich, wie einschränkend die Regelungen zur Sicherung des Lebensunterhaltes für einige Studierende sein können, wie umständlich etwa die Abgabe einer Verpflichtungserklärung sein kann und wie bevormundend die Offenlegung der eigenen Einkommens- und Vermögensverhältnisse durch die Vorlage von Kontoauszügen mitunter wahrgenommen wird. Eine Interviewpartnerin schildert, wie sie ihr Studium in Deutschland erst nach einem längeren Zeitraum der Überbrückung aufnehmen konnte, da die von den Eltern erbrachten finanziellen Nachweise als nicht ausreichend erachtet wurden. Und auch die deutschen Sprachkenntnisse und Praktikumstätigkeiten, die sie in dieser Zeit gezielt für die Vorbereitung ihres Studiums in Deutschland erworben und absolviert hat, sind dann nur teilweise anerkannt und als erbrachte Studienleistungen angerechnet worden. Insgesamt werden von den Internationalen Studierenden z.T. hohe Hürden genommen und mitunter mehrere Jahre aufgewendet, um ihren Studienaufenthalt in Deutschland zu ermöglichen, was von einer enormen Motivation und Energieleistung zeugt, die auch in das Studienleben an der THM weitergetragen wird.

Schwierigkeiten im Zusammenhang mit der Ersterteilung und Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis nach § 16 Aufenthaltsgesetz

Nach Ablauf des Visums und der damit erteilten vorläufigen Aufenthaltserlaubnis müssen die Internationalen Studierenden aus „Drittstaaten“ bei der zuständigen Ausländerbehörde eine befristete Aufenthaltserlaubnis zu Studienzwecken beantragen und in den allermeisten

⁴⁷ § 16 Absatz 1 Satz 1 Aufenthaltsgesetz: „Einem Ausländer kann zum Zweck des Studiums an einer staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschule [...] eine Aufenthaltserlaubnis erteilt werden.“ Für einen Überblick zu den rechtlichen Bestimmungen für den Erhalt eines Visums zum Studium in Deutschland siehe auch Gaffron 2014 und DAAD 2012a.

⁴⁸ Dies erfolgt nach den Vorgaben und Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK), hier insbesondere der Zentralstelle für ausländisches Bildungswesen (ZAB), die als „zentrale Stelle für die Bewertung ausländischer Qualifikationen in Deutschland“ fungiert. <http://www.kmk.org/zab/unsere-aufgaben.html> (Zugriff am 24.09.2014)

Fällen regelmäßig verlängern lassen, um ihr Studium in Deutschland fortsetzen zu können. Während des Studiums soll die befristete Aufenthaltserlaubnis dabei für maximal zwei Jahre erteilt werden, wird nach Erfahrung mehrerer befragter Studierender aber häufig nur für einen kürzeren Zeitraum erteilt. Ähnlich wie bei der Beantragung des Einreisevisums müssen dabei auch für die befristete Aufenthaltserlaubnis zu Studienzwecken von den Internationalen Studierenden Nachweise für ausreichende Mittel zur Sicherung des Lebensunterhaltes⁴⁹ erbracht werden. Die Höhe der nachzuweisenden finanziellen Mittel richtet sich dabei am BAföG-Förderungshöchstsatz aus, der zur Zeit bei 670,00 Euro pro Monat liegt⁵⁰. Für die Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis als Student_in muss zudem ein sogenanntes ordnungsgemäßes Studium vorgewiesen werden, bei dem die durchschnittliche Studiendauer in der Regel nicht um mehr als drei Semester überschritten werden darf.⁵¹ Die Gesamtaufenthaltsdauer zu Studienzwecken beträgt dabei allgemein in der Regel höchstens zehn Jahre,⁵² in denen die Aufenthaltserlaubnis verlängert werden kann, sofern ein „ordnungsgemäßes Studium“ vorliegt. Für Internationale Studierende, die über eine befristete Aufenthaltserlaubnis zu Studienzwecken verfügen, gelten dabei besondere Auflagen zur Erwerbstätigkeit während des Studiums. So können studentische Nebentätigkeiten an der Hochschule und hochschulnahen Einrichtungen (wie studentische Hilfskräftigkeiten) zwar grundsätzlich unbegrenzt ausgeübt werden, zusätzliche weitere Erwerbstätigkeiten sind jedoch in der Regel auf 120 Tage oder 240 halbe Beschäftigungstage im Kalenderjahr beschränkt. Gleichzeitig besteht im ganz überwiegenden Fall für diese Studierendengruppe keine Möglichkeit des Bezugs von BAföG.⁵³

Für alle der befragten Internationalen Studierenden bedeutet zumindest ein Teil dieser rechtlichen Bestimmungen zum Erhalt bzw. zur Verlängerung einer befristeten Aufenthaltserlaubnis zu Studienzwecken einen starken Druck in ihrem Studienleben, der für einige Interviewpartner_innen – je nach Vorgeschichte und bereits gemachten Erfahrungen – eine permanente existenzielle Angstsituation darstellt und sich entsprechend negativ auf ihre Konzentrations- und Leistungsfähigkeit und damit letztlich auch auf ihren Studienerfolg auswirkt und diesen z.T. stark gefährdet.

Insbesondere durch den wiederholt zu erbringenden Nachweis ausreichender Mittel zur Sicherung des Lebensunterhaltes entsteht dabei für einige Internationale Studierende eine schwierige und belastende Situation, in welcher der Erhalt einer verlängerten Aufenthaltserlaubnis permanent unsicher und der behördliche Entscheidungsprozess für die Studierenden zum großen Teil undurchschaubar bleibt. Die besondere Schwierigkeit liegt dabei für einige Befragte darin, dass es unter Umständen nicht ausreicht nachzuweisen, den Lebensunterhalt den eigenen Bedürfnissen entsprechend sukzessive finanzieren zu können, etwa durch die Ausübung eines Studentenjobs. Stattdessen berichten einige Interviewpartner_innen, dass für den gesamten Zeitraum der auszustellenden

⁴⁹ Grundsätzliche Voraussetzung für die Erteilung und Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis; Legaldefinition in § 2 Absatz 3 AufenthG.

⁵⁰ Siehe hierzu die Informationen auf der Internetseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung unter <http://www.bafoeg.bmbf.de/de/375.php> (Zugriff am 16.09.2014).

⁵¹ BMI VwV AufenthG Nr. 16.1.1.6.2.

⁵² BMI VwV Nr. 16.2.7 und Nr. 16.1.1.7.

⁵³ § 8 BAföG. BAföG können nur bspw. geduldete Studierende, solche mit einer Aufenthaltserlaubnis aus humanitären Gründen und solche beantragen, die bereits vor Aufnahme ihres Studiums fünf Jahre in Deutschland erwerbstätig waren. Für einen Überblick zu den rechtlichen Bestimmungen für den Erhalt einer befristeten Aufenthaltserlaubnis zu Studienzwecken in Deutschland siehe auch Lange 2014, DAAD 2012a und DAAD 2012b.

Aufenthaltserlaubnis der Nachweis eines festen Betrages (entsprechend dem BAföG-Förderungshöchstsatz) im Voraus nachgewiesen⁵⁴ und gegebenenfalls auf einem „Sperrkonto“ hinterlegt werden muss – ob der Betrag in der vorgegebenen Höhe nun für die Bestreitung des eigenen Lebensunterhaltes tatsächlich benötigt wird oder nicht. Als stressbehaftet wird dann von einigen der Studierenden nicht in erster Linie die Sicherung des eigenen Lebensunterhaltes empfunden, sondern der Nachweis, welcher der Behörde über einen festgelegten Betrag erbracht werden muss, der mitunter weit über den eigenen Bedürfnissen gesehen wird. Ein Interviewpartner schildert seine Einschätzung hierzu folgendermaßen:

„Der Student kommt mit 400 Euro Basis und sagt: "Ich lebe davon." Und der Beamte sagt: "Das geht nicht. Das ist unmöglich." Natürlich, weil der deutsche Student mit mindestens 600 Euro zurechtkommen soll. Ja, aber der [Internationale] Student hat nicht die 600 Euro. Und er versucht mit seinen 400 Euro zurecht zu kommen und der schafft das auch, weil der nicht jeden Abend ins Restaurant geht und Pizza bestellt für sechs Euro, sondern er versucht seine Spaghetti Bolognese zu Hause mit 50 Cent irgendwie zu basteln. [...] Und das sind einfach Sachen, die falsch von den Politikern [...] entschieden sind.“

Die permanente Sorge um den zu erbringenden Nachweis der Finanzierung bedeutet dabei eine Ablenkung von der Konzentration auf das Studium, denn angesichts der existenziellen Bedeutung des Aufenthaltstitels kann das Studium dann in den Hintergrund rücken:

„Und da ist das Studium wirklich nebenbei, [...] weil ohne Aufenthalt kann man nicht studieren.“

Wie bereits dargelegt, kann die geforderte Sicherung des eigenen Lebensunterhaltes dabei nur eingeschränkt durch eigene Erwerbstätigkeit erfolgen.⁵⁵ Diese aufenthaltsrechtlich festgelegte Einschränkung der individuellen Finanzierungsmöglichkeit Internationaler Studierender wird dabei von den Befragten mitunter nicht nur als Schwierigkeit auf materieller Ebene gesehen, sondern vereinzelt auch als ungerechtfertigte Ungleichbehandlung und Bevormundung wahrgenommen. In der Wahrnehmung einiger Interviewpartner_innen wird dadurch den Internationalen Studierenden ein Teil ihrer Selbstständigkeit abgesprochen, wodurch sie sich von der Gruppe „normaler“, deutscher Studierender abgegrenzt fühlen. So fordert ein Interviewpartner ein, die Entscheidung über den Umfang der Erwerbstätigkeit neben dem Studium der Eigenverantwortung der Internationalen Studierenden selbst zu überlassen und sie somit den deutschen Studierenden gleichzustellen:

„Ich bin absolut dagegen, egal ob man 90 Tage arbeitet oder den ganzen Tag arbeitet, egal. Wenn man hier zum Studium kommt, dann hat man seine eigene Verantwortung. Entweder schaffe ich das oder nicht. Ob ich arbeite oder nicht, das spielt keine Rolle. Es gibt jede Menge Studenten, deutsche Studenten auch, die sowohl arbeiten als auch studieren. Das sollte nicht das Thema sein.“

⁵⁴ Bemerkung: Nach BMI VwV AufenthG Nr. 16.0.8.3 hat es keine Auswirkung auf den Verlängerungszeitraum der Aufenthaltserlaubnis, wenn der Ausländer die Lebensunterhaltssicherung nur für die Dauer von weniger als einem Jahr nachweisen kann. In diesen Fällen ist die Aufenthaltserlaubnis mit der Auflage zu versehen, vor Ablauf des Zeitraumes, für den die Lebensunterhaltssicherung nachgewiesen wurde, die weitergehende Lebensunterhaltssicherung nachzuweisen.

⁵⁵ Wobei jedoch das zu erwartende Gehalt aus der gesetzlich gestatteten Arbeitstätigkeit für den Nachweis der Sicherung des eigenen Lebensunterhaltes angerechnet werden soll. BMI VwV Nr. 16.0.9.

Neben diesen finanziellen Aspekten der aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen sind es dann vor allem die Regelungen zum Nachweis eines „ordnungsgemäßen Studiums“ und die entsprechende Vorlage von Leistungsnachweisen, die für einige der befragten Internationalen Studierenden eine besondere Stress- und z.T. auch Angstsituation darstellen. Auch hier erfolgt wiederum eine strukturelle Unterscheidung Internationaler Studierender von „normalen“ Studierenden und es werden durch rechtliche Rahmenbedingungen z.T. ungleiche Ausgangsbedingungen für die Bewältigung des Studienalltags geschaffen. Eine Interviewpartnerin schildert diese ungleiche Angst- und Drucksituation für Internationale Studierende gegenüber ihren Nicht-Internationalen Kommiliton_innen folgendermaßen:

„Und das ist auch ganz viel Angst und Druck, was ich als Ausländer habe. Weil ich versuche immer alles zu geben und meine Klausuren zu bestehen, aber ich finde es auch unfair, weil [...] ich muss selber arbeiten, [...] ich muss lernen, ich muss zu Vorlesungen kommen, aber ich glaube keiner schafft es, alle Klausuren bis zum dritten Semester zu bestehen. [A]ber bei mir ist immer diese Angst und dieser Druck: "Ich muss alles machen. Ich muss bis zu diesem Semester alle bestehen.“ [...] Also ich darf nicht so wie alle anderen Studenten [sagen]: "Okay, ich lasse das" oder "Von fünf Fächern besuche ich nur drei. Dann mache ich diese zwei später" oder so was. Das dürfen wir nicht machen. Und das finde ich eigentlich schon ein bisschen knapp mit der Zeit, unfair auch. [O]kay, manche schaffen das, aber nicht alle und ich habe diese Angst, dass ich irgendwie irgendwelche Klausuren nicht bestehen kann und dass ich immer sofort Probleme mit dem Visum habe deswegen. [...] Also man muss immer so ein ängstlich Leben haben. [U]nd irgendwie ist immer diese Angst da. Also immer. Angst ist immer dabei.“

Diese Kombination aus permanenter Sorge um den Nachweis ausreichender finanzieller Mittel, aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit und dem Druck, Klausuren und Praktika bestehen zu müssen, um der Ausländerbehörde entsprechende Leistungsnachweise vorlegen zu können, beschreibt ein Internationaler Student dann als „*Teufelskreis*“, der auf Dauer nicht nur zur Gefährdung des Studienerfolgs, sondern auch zur Beeinträchtigung des sozialen und psychischen Wohlbefindens führen kann. So schildert er ausführlich seine Zeit als Studienanfänger an einer anderen Hochschule in Deutschland, in der er sich in einem immer chaotischer werdenden Kreislauf aus finanziellen Sorgen, aufenthaltsrechtlicher Unsicherheit und Klausurenstress wiedergefunden hat und angesichts dieser permanenten Drucksituation auch mit Depressionen zu kämpfen hatte, bevor er sich für einen Wechsel an die THM entschieden hat.

Dieser „*Teufelskreis*“ kann sich dann bei finanziellen, studienbezogenen oder anderweitigen (privaten) Schwierigkeiten soweit verdichten, dass für die Studierenden nicht nur eine permanente Unsicherheit und Stresssituation besteht, sondern mitunter auch die Ausreisepflicht bzw. die sogenannte Abschiebung droht. Drei der fünf befragten Internationalen Studierenden berichten von solchen Erfahrungen einer drohenden „Abschiebung“ aufgrund unterschiedlicher Problemlagen, die z.T. durch familiäre und freundschaftliche Hilfestellungen, z.T. durch den engagierten Einsatz einzelner Professor_innen und die Beanspruchung anwaltlicher Dienste, immer aber unter Aufbringung eines hohen persönlichen Energieaufwandes und Durchhaltevermögens abgewendet werden konnten. Als besonders belastend in einer solchen Situation drohender bzw. unmittelbar bevorstehender „Abschiebung“ schildert eine Interviewpartnerin dabei die empfundene Recht- und Hilflosigkeit, die sich auch durch ihre immer wieder gezeigte hohe Motivation und Leistungsbereitschaft nicht auflösen ließ:

„[I]ch habe mich so [wieder]gefunden, dass ich kein Recht hatte, obwohl ich an der THM oder an einer Hochschule schon drin war. Dass ich so weit gekämpft hatte, um da zu sein, [...] also dass das nicht gilt.“

Neben diesen eigenen Erlebnissen drohender bzw. unmittelbar bevorstehender „Abschiebung“ berichten die Interviewpartner_innen von einer Vielzahl weiterer Fälle im Freundes- und Bekanntenkreis, bei denen ähnliche Erfahrungen einer drohenden oder tatsächlich vollzogenen „Abschiebung“ gemacht wurden oder entbehrungsreiche Lebensumstände in Kauf genommen wurden, um den Studienaufenthalt in Deutschland oder einem anderen westeuropäischen Land zu sichern.

Gerade in solchen Extremsituationen einer drohenden „Abschiebung“, aber auch bei alltäglicheren Vorgängen im Rahmen der Beantragung und Verlängerung einer befristeten Aufenthaltserlaubnis, ist das Erleben der Internationalen Studierenden dabei stark von der Wahrnehmung geprägt, dass die für sie z.T. existenzielle Entscheidung für oder gegen die Erteilung der notwendigen Papiere wesentlich von dem_der einzelnen Sachbearbeiter_in abhängt – in der zuständigen Ausländerbehörde, aber auch z.T. im Auslandsreferat der Hochschule, die der Ausländerbehörde etwa bei der Prognose eines ordnungsgemäßen Studienverlaufs zuarbeitet. Das Verhalten und Handeln der jeweiligen Sachbearbeiter_innen wird dann von den Befragten z.T. als wohlwollend, engagiert und unterstützend, z.T. aber auch als unfreundlich, willkürlich und vorurteilsbehaftet empfunden. *„Also das ist eigentlich Glückssache“* – wie eine Interviewpartnerin ihre Erfahrungen im persönlichen Kontakt zu Mitarbeiter_innen der Ausländerbehörde zusammenfasst. In diesen Situationen verdichten und manifestieren sich für die Internationalen Studierenden die rechtlichen Bestimmungen in der ihnen gegenüberstehenden ausführenden Person, die in einigen Belangen durchaus über einen Ermessensspielraum verfügt, der jedoch durch die gesetzlich festgelegten Bestimmungen, Verwaltungsvorschriften etc. vorgegeben und begrenzt ist.

Die Auslegung des Ermessensspielraums durch einzelne Mitarbeiter_innen der Ausländerbehörde wird für viele der interviewten Internationalen Studierenden insbesondere bei der Frage der Dauer der erteilten Aufenthaltserlaubnis relevant. So berichtet ein Interviewpartner davon, dass die Dauer der gewährten Aufenthaltserlaubnis seiner Beobachtung im eigenen Freundes- und Bekanntenkreis nach z.T. stark variiert, und führt diese behördliche Praxis darauf zurück, dass die betreffenden Personen aus verschiedenen Herkunftsländern kommen. In seiner Wahrnehmung handelt es sich hierbei um eine ungerechtfertigte Ungleichbehandlung verschiedener natio-ethno-kultureller Studierendengruppen, die es kritisch zu betrachten und gegebenenfalls abzuändern gelte. Relevant wird die Dauer der erteilten Aufenthaltserlaubnis für die Internationalen Studierenden des Weiteren in Verbindung mit anfallenden Gebühren. Denn bei jeder Beantragung oder Verlängerung eines Aufenthaltstitels, und auch bei kurzfristig erteilten Aufenthaltserlaubnissen wie auch bei ausgestellten Nachweisen über das Bestehen eines vorläufigen Aufenthaltsrechts (die sogenannten Fiktionsbescheinigungen⁵⁶), werden von dem_der Antragsteller_in Gebühren in z.T. erheblicher Höhe erhoben.⁵⁷ Bei wiederholten Beantragungen können diese Gebühren für die Internationalen Studierenden dann in der Summe eine signifikante Belastung ihrer finanziellen Ressourcen darstellen. Verknüpft mit

⁵⁶ Regelung in § 81 Absatz 1 AufenthG.

⁵⁷ §§ 45 a ff. Aufenthaltsverordnung.

dem Eindruck, dass die Aufenthaltserlaubnis z.T. aus nicht nachvollziehbaren Gründen für einen besonders kurzen Zeitraum erteilt wird, die gebührenpflichtige Beantragung also mehrmals hintereinander erfolgen muss, führt das bei einigen Studierenden zu einem besonderen Ungerechtigkeits- und Frustrationsempfinden.

Gerade diese vielen kostspieligen wie zeit- und energieaufwändigen „Zwischenschritte“, um immer wieder den Studienaufenthalt in Deutschland über Nachweise der Finanzierung des Lebensunterhaltes und der erbrachten Studienleistungen zu sichern, stellen für die befragten Internationalen Studierenden eine wesentliche Belastung ihres Studienalltags dar und grenzen sie in der Zumutung von z.T. existenziell empfundenen Stress- und Angstsituationen sowie in der Vorenthaltung eigenverantwortlicher Entscheidungen immer wieder von den „normalen“, deutschen Studierenden ab. Die Forderung, die hieraus für einige der Interviewpartner_innen entsteht, ist es dann entsprechend, eben diese „Zwischenschritte“ abzuschaffen oder zumindest abzumildern, um die permanente Drucksituation für Internationale Studierende zu entschärfen und sie als in ihrem Studienalltag eigenverantwortliche und den Nicht-Internationalen Studierenden gleichberechtigte Personen anzuerkennen:

„[D]ie Behörden müssen natürlich auch ihre Grenzen setzen, sonst wird einer hier 30 Jahre studieren, aber nur sie sollen keine Zwischenschritte [machen]. Sie sollen einfach sagen: "Sie haben einen Aufenthalt bis fünf Jahre oder bis sechs Jahre, aber danach müssen Sie wirklich fertig sein mit dem Studium“ oder „Sie haben noch ein, zwei Jahre Einspruch und dann fertig.“ So, finde ich, hat der Student wenig Druck von der Seite und kann sich wirklich voll auf sein Studium und vielleicht seinen Nebenjob konzentrieren. Und da ist er ganz normal wie ein normaler deutscher Student und dann schauen wir mal, was am Ende passiert.“

Insgesamt wird dabei deutlich, welche massive Auswirkungen rechtliche Rahmenbedingungen auf das Studienleben haben können. Schwierigkeiten, die hieraus für Internationale Studierende in ihrem Studienleben erwachsen, können dann von Personen, die keine Kenntnis von diesen rechtlichen Rahmenbedingungen haben, leicht missverstanden und z.B. als aus kulturellen Unterschieden heraus resultierend fehlinterpretiert werden (siehe unsere kritische Auseinandersetzung mit „Kulturalisierung“ in Kapitel A.2.2.).

Die Handlungsmöglichkeiten der Hochschule im Bereich (aufenthalts-) rechtlicher Bestimmungen sind begrenzt. Dennoch verfügt sie als höhere Bildungsinstitution über eine gewisse Handlungsmacht im politischen Bereich, die es ihr ermöglicht, sich als Hochschule in Bezug auf (aufenthalts-) rechtliche Rahmenbedingungen für Internationale Studierende zu positionieren und für Erleichterungen und Entschärfungen einzutreten. Auch der Kontakt zu den lokalen Ausländerbehörden und sonstigen zuständigen Stellen bei (aufenthalts-) rechtlichen Fragen Internationaler Studierender liegt innerhalb der Handlungsreichweite der Hochschule und wird auch z.T. bereits gepflegt. Diese Bemühungen gilt es vor dem Hintergrund der dargestellten Erfahrungen Internationaler THM-Studierender auszuweiten und zu verstärken. Teil dieser Bemühungen könnte auch sein, sich für den Zugang Internationaler Studierender zu staatlicher finanzieller Förderung (BAföG) einzusetzen und eine Erhöhung der zur Verfügung stehenden Stipendien für Internationale Studierende anzustreben. Auch das Angebot einer kostenlosen Rechtsberatung für von (aufenthalts-) rechtlichen Fragen betroffene Studierende erscheint vor dem Hintergrund der Auswertungsergebnisse als notwendig und sinnvoll. Zu diesen Fragen der hochschulinternen Unterstützung und hochschulexternen Positionierung in Bezug auf (aufenthalts-) rechtliche

Bestimmungen besteht aus unserer Sicht dringender Diskussions- und Handlungsbedarf, um die mitunter existenzielle Drucksituation für Internationale Studierende aufzuheben oder zumindest abzumildern.

3.2.2. Erfahrungen der Zuschreibung, Ausgrenzung, Herabwürdigung und Benachteiligung im Studienleben an der THM

Neben den dargestellten Schwierigkeiten im Zusammenhang mit (aufenthalts-) rechtlichen Bestimmungen machen Internationale Studierende in ihrem Studienleben an der THM auch Erfahrungen der Zuschreibung, Ausgrenzung, Herabwürdigung und Benachteiligung, die sich auf ihre (vermeintliche(n)) natio-ethno-kulturelle(n) Zugehörigkeit(en) beziehen. Die in den Interviews geschilderten Erfahrungen erfolgen dabei vor allem im Zusammenhang von sozialen Interaktionen mit Kommiliton_innen, Lehrenden und Mitarbeiter_innen der Hochschulverwaltung, stehen aber auch im Kontext gesellschaftlich verankerter und oftmals medial vermittelter Vorstellungen über „Ausländer“ allgemein. Wie im Folgenden deutlich wird, werden diese Erfahrungen dann durch die rechtlichen Rahmenbedingungen teils zusätzlich verstärkt.

In Bezug auf die Einordnung des Erlebten durch die Interviewpartner_innen selbst äußert es sich in den geführten Interviews sehr unterschiedlich, ob die geschilderten Erfahrungen der Zuschreibung, Ausgrenzung, Herabwürdigung und Benachteiligung von den betroffenen Personen selbst als (rassistische) Diskriminierung bewertet bzw. benannt werden. Bei allen Befragten herrscht dabei eine spürbare Vorsicht und Zurückhaltung vor, den Vorwurf der Diskriminierung bzw. gar des Rassismus zu erheben, wie auch ein starkes Bemühen um eine differenzierte Wahrnehmung und Schilderung der einzelnen Situationen und der in ihnen handelnden Personen – was dabei aber einer deutlichen Kritik bestimmter Verhältnisse und Verhaltensweisen nicht entgegen stehen muss. Die fortwährende selbstkritische Reflektion der erlebten Situationen und das teils tiefgreifende Ringen um die Deutung und Bewertung der eigenen und fremden Verhaltensweisen und Handlungen ist dabei – wie auch in diesem Kapitel immer wieder deutlich werden wird – ein Teil der Diskriminierungs- und Rassismuserfahrung selbst, die in einem gesellschaftlichen Umfeld gemacht wird und interpretiert wie verarbeitet werden muss, die eine Thematisierung von (rassistischer) Diskriminierung weitgehend einschränkt bzw. gar verunmöglicht.⁵⁸

Erfahrungen der Zuschreibung und Ausgrenzung durch Kommiliton_innen

Befragt nach dem Erleben ihres Studienalltags und den Erfahrungen, die sie dabei im Zusammenhang mit ihrer (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Herkunft machen, stehen für den überwiegenden Teil der Interviewpartner_innen die sozialen Interaktionen mit ihren Kommiliton_innen im Vordergrund, die ihren Studienalltag allein schon durch die Vielzahl und die Regelmäßigkeit der Kontakte maßgeblich prägen. So berichten die befragten Internationalen Studierenden übereinstimmend von ihrem starken Wunsch und mitunter auch von ihrer anfänglich überschwänglichen Begeisterung, ihre Kommiliton_innen kennenzulernen, mit ihnen innerhalb der Lehrveranstaltungen zusammenzuarbeiten und darüber hinaus auch im privaten Bereich Kontakt zu haben und Freundschaften zu knüpfen. Im starken Kontrast zu diesen Schilderungen des eigenen Interesses und der teilweise

⁵⁸ Zur Schwierigkeit der Thematisierung von Diskriminierungs- und insbesondere Rassismuserfahrungen siehe Kapitel A.2.7.2. und Kapitel A.2.8.3.

enthusiastischen Erwartungshaltung gegenüber Kommiliton_innen unterschiedlicher natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en), berichtet der überwiegende Teil der befragten Internationalen Studierenden dann vor allem in der Phase ihres Studieneinstiegs von einem Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit bzw. des Ausgeschlossenseins. Dieses wird ihnen als „Ausländer_in“ über spürbare Distanzierungen und Abweisungen von einer Vielzahl ihrer Nicht-Internationalen Kommiliton_innen vermittelt.

Sicht- und greifbar wird dieses Gefühl für die Interviewpartner_innen dann vor allem in der Erfahrung, immer wieder Schwierigkeiten dabei zu haben, in Vorlesungen, Übungen, Praktika etc. Lern- und Arbeitsgruppen zu finden, die über ihre eigene (zugeschriebene) natio-ethno-kulturelle Herkunftsgruppe bzw. die allgemeine (und auch hier z.T. zugeschriebene) Gruppe „ausländischer Studierender“ hinausgehen. Ein Interviewpartner schildert diese Erfahrung folgendermaßen:

„[I]n meinem ersten Semester ist das jetzt so verteilt: Also zum Beispiel es gibt eine Gruppe nur für die deutschen Studenten [...]. Ich weiß nicht, aber sie wollen nicht so viel mit ausländischen Studenten in Kontakt bleiben. [A]lso sie wollen nur mit deutschen Studenten Kontakt halten und [da fühle ich mich] nur ein bisschen nicht so wohl. Weil wir sind auch Studenten, wir sind auch hier für [Name des Studiengangs] [...]. Ja, vielleicht können wir nicht sehr gut Deutsch, das heißt aber nicht, dass wir keine guten Leistungen bringen können oder so was. Also das hat mich so ein bisschen enttäuscht, weil ich persönlich würde gerne mit allen Kontakt knüpfen [...].“

Und auch das bereits von einem Internationalen Studenten im Hinblick auf Erfahrungen an einer anderen Hochschule in Deutschland eindrücklich beschriebene Gefühl der gleichsam magnetischen „Abstoßung“, der fast unsichtbaren Ausgrenzung und Vereinzelung (siehe Kapitel B.3.1.2.), wird von einer Interviewpartnerin in Bezug auf die THM geschildert:

„[M]anche Vorlesungen, die ich besuche, besucht meine Kollegin nicht, dann muss ich mich alleine hinsetzen. Und ich merke das: Entweder bin ich alleine in einer ganzen Reihe oder es setzen sich Leute neben mich, aber die lassen ein paar freie Sitzplätze, obwohl es schon ganz voll ist. [K]eine Ahnung, manchmal denke ich "Entweder stinke ich oder-", keine Ahnung. [M]an denkt dann "Wieso? Also was bin ich für ein Mensch, dass alle, alle, alle anderen nichts mit mir zu tun haben wollen?" Ja, irgendwie fühlt man sich, keine Ahnung, so falsch hier.“

Neben diesen subtileren, für die Betroffenen mitunter kaum greifbaren, dabei jedoch nicht weniger wirkmächtigen und beeinträchtigenden Erfahrungen der Distanzierung und Abweisung, berichten mehrere Interviewpartner_innen dann auch von Erfahrungen des offenen Ausschlusses, bei denen sie – oder auch ihre Internationalen Kommiliton_innen – wiederholt aus (teilweise zunächst anonym) gebildeten Arbeitsgruppen wieder ausgeladen bzw. ausgestoßen wurden oder während des Arbeitsprozesses von ihrem_r Partner_in alleine gelassen wurden.

Wie in dem Eingangszitat bereits deutlich wurde, ist es dabei für viele der befragten Internationalen Studierenden zunächst einmal die sprachliche Hürde, an der sie vor allem die subtil empfundene Distanzierung ihrer Kommiliton_innen fest machen – jedoch nicht vorrangig als selbsterlebtes Hemmnis bei der Kontaktaufnahme, sondern als (vermutete) Erschwernis auf Seiten der nicht-Internationalen Studierenden, die möglicherweise den Aufwand scheuen, sich mit einem_r Nicht-Muttersprachler_in zu verständigen und auseinanderzusetzen. Diese sprachliche Barriere steht dann für viele der Befragten im

Zusammenhang mit dem Empfinden bzw. der teilweise sehr direkt vermittelten Erfahrung, dass ihnen als „Ausländer_in“ weniger Leistungen zugetraut werden oder gar bezweifelt wird, ob sie über die intellektuellen Fähigkeiten und Grundkenntnisse – insgesamt über das gleiche „Niveau“ – verfügen, um auch einfachste Schreib- und Rechenaufgaben adäquat ausführen und ein Studium in Deutschland bewältigen zu können. Eine Interviewpartnerin schildert dieses Empfinden folgendermaßen:

„Man fühlt das irgendwie: "Ich spreche nicht mit dir, weil du Ausländer bist und weil du wahrscheinlich überhaupt nicht das rechnen kannst." Ich habe es öfters gesehen in Übungen oder wo man so in Gruppen was rechnen konnte. Ich habe immer alleine gesessen, weil niemand wollte mit mir was machen. Obwohl ich wusste, dass ich es richtig gemacht habe und ich habe es dem Professor gezeigt und der hat gesagt: "Super. Hast du super gemacht". Aber alle anderen wollten das nicht sehen und wollten nichts mit mir zu tun haben. Und das passiert immer. Also das ist immer so. Oder sie fragen zum Beispiel was zu mir nicht und fragen andere, die neben mir sitzen, weil die wahrscheinlich denken, dass ich nicht sprechen kann oder diese Antwort nicht kenne oder so was.“

Diese Erfahrung, für andere Kommiliton_innen nicht als adäquate_r Gesprächspartner_in zu gelten, mit dem_r man sich über fachliche Fragen austauschen und möglicherweise wechselseitig unterstützen kann, hinterlässt bei den Interviewpartner_innen mitunter ein Gefühl der Einsamkeit und auch der Enttäuschung darüber, beständig Personen um sich zu haben, die selbst nicht ansprechbar sind. Um den Respekt als gleichwertige_r Mit-Student_in zu erlangen, berichten dann einige Internationale Studierende von ihrem Bemühen, mehr zu leisten als andere, um sich von dem Negativbild der „Ausländer_in“ abzuheben:

„Ja, ich wollte auch beweisen und zeigen, dass ich nicht [...], weil ich Ausländer bin, das nicht machen [...] kann, dass ich es nicht verstehe oder so was. Ich wollte immer mehr von mir geben, damit ich auch allen anderen beweisen kann, dass ich doch auch ein Protokoll schreiben kann, auch richtig schreiben oder richtig sprechen kann, obwohl ich Fehler mache, aber ich gebe mir immer Mühe, um meinen anderen Kollegen das zu zeigen, zu beweisen.“

Insgesamt entsteht in den Interviews den Eindruck, dass diese vielfachen Erfahrungen der subtilen oder offenen Ausgrenzung durch Kommiliton_innen ein häufiges Gesprächsthema unter Internationalen Studierenden sind und dabei ein allgemeines Bewusstsein dafür besteht, dass Ausgrenzungserfahrungen für Internationale Studierende in ihrem Studienleben eine Alltagserfahrung darstellen. Eine Interviewpartnerin schildert diese Gemeinschaftserfahrung „ausländischer Studierender“ an der THM, bei der man versucht, sich gegenseitig zu unterstützen und Mut zu machen:

„Und als ich dann erzählt habe, dann sagten manche: "[E]s ist bei dir gar nichts, bei mir ist es noch schlimmer. Ich musste das Praktikum ganz alleine machen." Manche erzählen: "Ja, bei mir ist es furchtbar, ich weiß nicht, ich gehe nicht mehr da hin. Ich werde wechseln." [U]nd man versucht dann den anderen ein bisschen Mut zu geben. Man merkt: "Ja, ich bin nicht alleine in dieser Situation, es geht mir nicht alleine so. Wenn ich jetzt aufhöre, bringt das gar nichts. Ob ich hier bin oder woanders wäre, vielleicht wäre es das Gleiche. Warum nicht einfach weitermachen." [U]nd dann versuche ich einfach nach vorne zu gucken und einfach weiter zu machen.“

Dabei reflektiert die Interviewpartnerin auch die teilweise unterschiedlichen Erfahrungen, mit denen verschiedene Studierendengruppen aufgrund ihres äußerlichen Erscheinungsbildes in ihrem Studienleben an der THM konfrontiert werden:

„[D]as ist nicht das Problem nur von Afrikanern oder von Marokkanern oder irgendwas, das ist auch [das Problem] von ausländischen Studenten [allgemein]. [I]ch habe mich auch am Anfang gefragt: "Ist das nur ein Problem vielleicht für Afrikaner, weil sie Schwarze sind?" Ja, es ist ein Problem für Afrikaner, weil sie Schwarz sind, besonders. Aber es ist auch ein Problem für andere ausländische Studenten. Wir sind nicht alleine, ich frage auch alle, die aus der Türkei kommen, wir reden miteinander, aber [...] wir haben das gleiche Problem.“

Diese mitunter sehr reflektierten Gesprächszusammenhänge und bestehenden Unterstützungsleistungen unter Internationalen Studierenden bei geteilten Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen bilden einen wertvollen Ansatzpunkt für mögliche Handlungsmaßnahmen des „Empowerment“⁵⁹ betroffener Personengruppen, wie sie weiter unten noch aufgegriffen werden.

Erfahrungen der (rassistischen) Herabwürdigung und gezielten Behinderung durch Kommiliton_innen

Neben diesen mehrheitlich geschilderten Erfahrungen der Zuschreibung und Ausgrenzung durch Kommiliton_innen – die teils bereits mit offenen Beleidigungen einhergehen – berichten dann einige der befragten Internationalen Studierenden von einzelnen, sich dabei aber durchaus wiederholenden Erfahrungen der mitunter massiven rassistischen Herabwürdigung bzw. Bloßstellung und auch der gezielten Behinderung durch Kommiliton_innen. Zum einen schildern einige Interviewpartner_innen mehrere Situationen in Lehrveranstaltungen, in denen sie oder andere Internationale Studierende bei fachlichen oder sprachlichen Fehlern durch Mit-Studierende ausgelacht und damit teilweise vor der gesamten Vorlesungs- oder Seminargruppe bloßgestellt wurden. Mögen solche Erfahrungen der Bloßstellung durch Auslachen mitunter auch für Nicht-Internationale Studierende eine Rolle spielen und ihren Studienalltag beeinträchtigen, so können diese Erlebnisse für Internationale Studierende gerade auch vor dem Hintergrund der alltäglichen Zuschreibungs- und Ausgrenzungserfahrungen eine massive „*Einschüchterung*“ bedeuten – wie es eine Internationale Studierende immer wieder benennt. Diese können dann für Nicht-Muttersprachler_innen zu einem starken Hemmnis führen, sich im Studienalltag ihren Fähigkeiten und Interessen entsprechend zu beteiligen, wenn sie kein „perfektes Deutsch“ beherrschen. So schildert eine Interviewpartnerin ihre Angst und auch Scham, sich als Nicht-Muttersprachlerin in einer Lehrveranstaltung vor ihren Mit-Studierenden mündlich abfragen zu lassen und sich so einer möglichen Bloßstellung auszusetzen:

„Also ich schäme mich das zu machen, aber machen kann ich das, obwohl ich Fehler mache. Aber weil wir das gesehen haben bei anderen Studenten, die auch Ausländer sind, die nach vorne gegangen sind und das gemacht haben: [W]enn diese [Studenten] Fehler gemacht haben, dann [...] fingen alle anderen an zu lachen. Irgendwie kriegt man dann so diese Angst: "Okay, wenn ich das falsch sage, dann lachen alle über mich und dann sprechen sie noch darüber über mich", dann war das irgendwie so schlecht.“

⁵⁹ Zum Konzept des „Empowerment“, verstanden als „das Steigern der politischen, sozialen, ökonomischen und spirituellen Stärke einer Community oder Person [...], die durch soziale Konstrukte wie ‚Rasse‘, Religion, Gender, Sexualität, Klasse, Disability und Alter strukturell benachteiligt sind“, siehe Heinrich-Böll-Stiftung 2013: 4.

Die mündliche Abfrage war dabei erforderlich, um für die Klausurteilnahme zugelassen zu werden, und in der geschilderten Lehrsituation sah sich die Interviewpartnerin nicht in der Lage, das Fach erfolgreich abzuschließen. Im Vordergrund stand dabei jedoch keineswegs die Furcht, sprachliche Fehler zu machen und nicht alles in einem ‚perfekten Deutsch‘ darstellen zu können, sondern allein die befürchtete Bloßstellung durch ihre Kommiliton_innen:

„Wenn ich weiß, dass ich das erkläre und alle zuhören und verstehen, obwohl ich Ausländer bin und irgendwelche Fehler mache, und nicht lachen würden, dann würde ich das machen. Weil ich habe kein Problem, mit anderen Leuten zu sprechen, obwohl ich Fehler mache. Aber wenn ich weiß, die lachen über mich und sprechen über mich, dann fühle ich mich nicht wohl.“

Wie in diesem Zitat deutlich wird, kann eine Bloßstellung und die damit einhergehende Einschüchterung – sei sie selbst erfahren oder über andere stellvertretend (mit-)erlebt – eine erhebliche Auswirkung auf die Studiensituation und letztlich auch den Studienerfolg haben, wenn dadurch Aufgaben gemieden werden, die für die_den Internationalen Studierenden an sich – trotz sprachlicher Schwierigkeiten – zu bewältigen sind. In Kombination mit den bereits dargestellten (aufenthalts-) rechtlichen Bestimmungen und den Anforderungen, die dabei an den Nachweis erbrachter Leistungen gestellt werden, können sich solche Erlebnisse zu einer brisanten Druck- und Angstsituation für Internationale Studierende entwickeln, in der sie sich mitunter einer antizipierten Herabwürdigung ausgesetzt sehen, um drohende Schwierigkeiten mit ihrem aufenthaltsrechtlichen Status zu vermeiden.

Entsprechend können Internationale Studierende auch ganz anders als ihre Nicht-Internationalen Kommiliton_innen von Situationen betroffen sein, in denen Lehrveranstaltungen durch lautes Sprechen, Lachen oder allgemeine Unruhe gestört werden, da sie sich in einem stärkeren Maß nicht nur auf das fachliche, sondern auch das sprachliche Verständnis konzentrieren müssen. So schildert eine Interviewpartnerin, wie sie zu Studienbeginn an der THM gemeinsam mit ihren Freundinnen bemüht ist, in Vorlesungen einen Platz in der ersten Reihe einzunehmen, um sowohl sprachlich als auch inhaltlich alles verstehen zu können. Dieses Bemühen wird dann jedoch durch Kommiliton_innen gestört, die ebenfalls in den vorderen Reihen des Vorlesungssaales Platz nehmen, laut zu sprechen anfangen und auch auf die Aufforderungen des Professors hin keine Ruhe geben. In der weiteren Schilderung dieser wiederholt auftretenden Situation verschärft sich die mangelnde Rücksichtnahme einiger Kommiliton_innen dann zu einer gezielten Behinderung, die mit rassistischen Beleidigungen der Internationalen Studentin und ihrer Freundinnen einhergeht:

„Einmal waren wir [in einer Vorlesung] und es war ein wichtiges Thema, wo ich auch ganz gespannt war, weil das so interessant war. Dann war ich am Zuhören und sie fingen an zu sprechen und zu lachen hinter mir. Ich habe damals gesagt: "Bitte könnt ihr leise sein, ich muss das verstehen." Die haben nichts gesagt und trotzdem [...] weiter geredet, [...] und da habe ich mich umgedreht [und] gesagt: "Bitte, ich kann das nicht richtig verstehen, wenn ihr sprecht." [U]nd was die dann zu mir gesagt haben: "Ja, Pech gehabt, wenn du nicht Deutsche bist. Also wenn du nicht Deutsch verstehen kannst." Damals war ich sauer, ich konnte nichts mehr machen, weil wir in der Vorlesung waren, deswegen habe ich es einfach gelassen. [...] Und das finde ich schade, weil das meine Kollegen von meinem Studium sind und dass sie so was machen, wenn die wissen, dass Leute Schwierigkeiten mit der Sprache haben. [...] [E]inmal war es [dann] genug, meine Kollegin hat sich richtig beschwert und hat ihnen gesagt: "Ey, was soll das. Bitte lasst uns verstehen." [...] Und meine Freundin kommt aus Afrika, die

haben irgendwelche schlimmen Worte zu ihr gesagt wegen ihrer Hautfarbe. Sie war enttäuscht von solchen Leuten, wie die hier sein können. [...] Deutschland ist ein multikulturelles Land. Es gibt viele Leute aus verschiedenen Ländern und ich glaube es ist schon alt, dass man sich solche Gedanken macht, was mit der Hautfarbe zu tun hat. Also wenn man irgendjemanden so beleidigen kann mit so was, das finde ich eigentlich schon unglaublich.“

Eine Internationale Studierende berichtet dann von einer weiteren Herabwürdigung durch Kommiliton_innen, bei der sie in einer Lehrveranstaltung mit einer rassistischen Bezeichnung angesprochen und mit dem Bild eines „Affen“ in Verbindung gebracht wird – eine offene Beleidigung, in der ein krudes biologistisch-rassistisches Denkmuster zu Tage tritt, in dem Menschen aufgrund vermeintlicher körperlicher Merkmale einer niedrigeren „Entwicklungs- und Zivilisationsstufe“ zugeordnet werden. Eine Interviewpartnerin erzählt schließlich von einer langwierigen, ihr stark zusetzenden Auseinandersetzung mit einem Kommilitonen, der sie und einen weiteren Internationalen Studenten zunächst offen aus einer Arbeitsgruppe ausgrenzt und aufgrund vermeintlicher fachlicher Fehler beleidigt, und schließlich in einem vollbesetzten Vorlesungsraum als „Schwarze“ bezeichnet und herabwürdigt. Ihr Empfinden und ihr Ringen mit dieser extremen Situation schildert die Studentin folgendermaßen:

„Alle gucken nach mir. Stellen Sie sich vor, in einem Saal, alle Gesichter. Gerichtet auf- oh Mann. So peinlich. [...] [K]einer hat was gesagt. Alle Gesichter gerichtet- [...] Ich habe nur angefangen ein bisschen zu zittern und so und dann habe [ich mich gefragt]: "Was ist jetzt? Warum? Warum ausgerechnet jetzt und hier?" [...] [M]an will sich nur verstecken, irgendwo in dem Boden oder irgendwo verschwinden.“

Die wiederholt gemachte Erfahrung solcher (rassistischen) Herabwürdigungen – von einzelnen Personen ausgehend, dabei jedoch einer Masse von nicht eingreifenden Studierenden gegenüber empfunden – kann für Internationale Studierende zu einer umfassenden Verunsicherung und Einschüchterung im Umgang mit ihren Kommiliton_innen führen. Mögliche Erfahrungen der Zuschreibung, Ausgrenzung und Herabwürdigung werden hierbei permanent befürchtet und als antizipierte Erfahrungen im eigenen Erleben bereits vorweggenommen und können so in einen grundlegenden Konflikt mit dem eingangs geschilderten Wunsch nach Kontakt, Austausch und gegenseitiger Unterstützung im Studienleben führen. In der Schilderung einer Interviewpartnerin wird deutlich, wie diese Einschüchterung dann auch in einer erheblichen Beeinträchtigung der eigenen Leistungsfähigkeit und Studienmotivation resultieren kann:

„Eigentlich ist es für mich so: Wenn ich Leute treffe oder die Möglichkeit habe, immer mehr Leute zu treffen, dann merke ich, ich bin fröhlich, ich werde fröhlich. [I]ch lerne auch mehr. Ich lerne auch mehr von den anderen und ich habe auch die Möglichkeit mich besser zu äußern. [...] Das ist ein großer Unterschied. Es ist wirklich ein großer Unterschied, aber wem soll ich denn trauen?“

Wie die Studentin weiter ausführt, hat die Verunsicherung durch gemachte Erfahrungen im Studienleben dann einen starken Einfluss auf ihr Verhalten gegenüber anderen. So beschreibt sie eine allgemeine Vorsicht, sich mit Fragen an ihre Nicht-Internationalen Kommiliton_innen zu wenden, aus Angst vor einer ablehnenden und möglicherweise herabwürdigenden Reaktion:

„[E]s ist schwer sich dann zuzutrauen einen Kommilitonen zu fragen: "Was hat der Professor an die Tafel geschrieben?" Man lässt einfach mal die Stelle leer und denkt: "Ja, zu Hause gucke ich einfach mal in Büchern nach, im Internet. Egal, wenn ich das finde, ist es okay, wenn nicht-" Diesen Mut dann sich zuzutrauen [...] [und] einfach locker mit den Sache umzugehen, ist sehr sehr schwer.“

Erfahrungen der Unfreundlichkeit und der Herabwürdigung durch Lehrende

Von einer ähnlichen Situation der allgemeinen Verunsicherung und Einschüchterung berichten einige Internationale Studierende auch im Kontakt mit Lehrenden, ausgelöst durch einzelne prägende Erfahrungen der Bloßstellung oder Herabwürdigung insbesondere bei sprachlichen Unsicherheiten bzw. nicht-perfekten Deutschkenntnissen. Dabei ist es für die Interviewpartner_innen nicht immer ersichtlich, inwiefern sich die erlebte Bloßstellung gegen sie als „ausländische Studierende“ richtet oder eher von einer allgemeinen Ungeduld oder Unfreundlichkeit der einzelnen Lehrperson im Umgang mit Studierenden zeugt – was durchaus auch einen Teil des Unsicherheitserlebens ausmachen kann. Doch auch eine gleichermaßen unfreundliche Behandlung Internationaler und Nicht-Internationaler Studierender kann für letztere im Kontext ihrer bereits beschriebenen vielfältig prekären Lage eine sehr viel stärkere soziale Einschüchterung und Beeinträchtigung ihres Studienalltags und -erfolgs bedeuten als für Personen, die aus einer relativ gesicherten Position heraus mit schwierigen Situationen mit Lehrenden umzugehen haben. Wie wir im Theorieteil erläutert haben, können sich solche scheinbar neutralen, allgemeingültigen Verhaltensweisen für bestimmte Gruppen als Benachteiligung auswirken und sind daher im Sinne einer „Gleichbehandlung von Ungleichen“ – also einer Nicht-Beachtung vorhandener Differenzen – unter Umständen als (mittelbare) Diskriminierung einzuordnen (siehe Kapitel A.2.7.1.).

So erzählt eine Studentin davon, wie sie in einer Lehrveranstaltung bei einer Verständnisnachfrage durch die Ungeduld und Unfreundlichkeit der Lehrperson vor der anwesenden Studierendenschaft bloßgestellt wird und sich daraufhin entschließt, die Veranstaltung nicht weiter zu besuchen, in der sie keine Möglichkeit sieht, in der mündlichen Kommunikation ihr Wissen zu vertiefen und eine angemessene Benotung zu erreichen. Nach dieser Entscheidung stellt sie dann fest, dass auch viele ihrer Internationalen Kommiliton_innen unter dem Eindruck des Erlebten die Lehrveranstaltung und damit auch die Möglichkeit der Erlangung eines Leistungsnachweises aufgegeben haben. Dies zeigt, wie das individuelle, möglicherweise nicht-diskriminierend intendierte Verhalten einer einzelnen Lehrperson zu einer strukturellen Beeinträchtigung einer Gruppe Internationaler Studierender führen kann. Die Interviewpartnerin äußert dann ihre Kritik an dem mangelnden Vermögen der Lehrperson, mit der Vielfalt der Studierendenschaft und den damit einhergehenden unterschiedlichen Bedürfnissen sensibel umzugehen:

„Also ich finde es ein riesiges Problem an so einer technischen Hochschule, wo man weiß, dass ausländische Studenten da sind. [...] Und dass ein Professor nicht in der Lage ist, mit solchen Situationen umzugehen, finde ich eigentlich krass.“

In einer anderen Lehrveranstaltung entschließt sich die Studentin dann trotz der erneuten, diesmal an einer Internationalen Kommilitonin beobachteten Erfahrung der Bloßstellung aufgrund nicht-perfekter Deutschkenntnisse dazu, die Vorlesung weiterhin zu besuchen, wobei dann die Angst, Fragen zu stellen und sich einer möglichen unangenehmen oder gar herabwürdigenden Situation auszusetzen, andauernd mitschwingt und die Lernsituation für

sie permanent beeinträchtigt. Ihre Verunsicherung und die Barriere, die dadurch für sie und ihre Internationale Kommilitonin bei der Wissensvermittlung entsteht, schildert die Interviewpartnerin folgendermaßen:

„Und dann haben meine Kollegin und ich gesagt: "Lieber keine Frage stellen." Weil das war so: Wir haben eine Frage gehabt und ich habe gesagt: "Frag du." - "Nein, frag du." - "Fragen wir zusammen." - "Nein, ich habe Angst, sie macht mir Angst." Und ich glaube, wenn man Angst vor einem Professor hat, dann hilft das auch nichts. Also man hat so viele Fragen, man will etwas fragen, weil etwas zum Beispiel wichtig für die Klausur ist und dass man sich nicht trauen kann diesen Professor zu fragen, weil man nicht weiß, was man für eine Antwort bekommen kann, finde ich dann auch ein bisschen schlecht.“

Erfahrungen der Zuschreibung, Ausgrenzung und Benachteiligung durch Lehrende

Auch in Bezug auf Lehrende berichten mehrere der befragten Internationalen Studierende neben Erfahrungen der Unfreundlichkeit und Bloßstellung oder gar Herabwürdigung von einzelnen Erfahrungen der Zuschreibung, Ausgrenzung und auch Benachteiligung, die ihr Studienleben begleiten und z.T. massiv beeinträchtigen können. So schildert etwa ein Interviewpartner eine Situation, in der er zusammen mit einer Gruppe afrikanischer Internationaler Studierender von einer Lehrperson wiederholt gezielt in der (irrigen) Annahme angesprochen wurde, dass die Gruppe die geforderten Voraussetzungen für den Besuch der Vorlesung nicht erfüllt bzw. die an alle gerichtete Aufforderung, den Vorlesungsraum zu verlassen, wenn die Voraussetzungen nicht erfüllt sind, nicht versteht. Diese Situation lässt sich zum einen als Zuschreibungserfahrung interpretieren, bei welcher der Gruppe afrikanischer Internationaler Studierender nicht das gleiche Verständnis und die gleichen (Vor-) Leistungen zugetraut werden als den anderen Studierenden. Vor der gesamten anwesenden Studierendenschaft ausgeführt, beinhaltet diese gezielte Ansprache dann zum anderen auch einen Aspekt der Bloßstellung und Herabwürdigung in der Herausstellung eben dieser Gruppe als offensichtlich „anders“ selbst wenn sie so von der Lehrperson unter Umständen nicht intendiert war.

Eine in diesem Aspekt der demonstrativen Herausstellung von Personen einer bestimmten (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Gruppenzugehörigkeit vergleichbare Erfahrung schildert auch eine Studentin mit „Migrationshintergrund“, deren Schwarze Kommiliton_innen vor einer schriftlichen Prüfung von einer Lehrperson gezielt auseinandergesetzt wurden. Für sie wie auch für ihre Kommiliton_innen vermittelte dieses Vorgehen den zwar letztlich ungreifbaren, aber nichtsdestoweniger spürbaren und wirkmächtigen pauschalen Verdacht, bestimmte Personen seien allein aufgrund ihres äußerlichen Erscheinungsbildes und der damit in Verbindung stehenden (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Gruppenzugehörigkeit als potentielle „Abschreiber“ identifizier- und herausstellbar.

Eine weitere Interviewpartnerin berichtet schließlich von einer Situation, in der eine Lehrperson unter einem offensichtlichen Vorwand die Herausgabe der erzielten Noten in einer schriftlichen Prüfung immer dann verweigert hat, wenn die entsprechende Person über einen nicht-deutsch klingenden Namen verfügt, so dass die betreffende Studierendengruppe eine zusätzliche mündliche Prüfung ablegen musste – die dann von einer entsprechend unangenehmen Atmosphäre geprägt war. Diese Erfahrung einer gezielten Benachteiligung der Gruppe Internationaler Studierender (und anscheinend auch darüber hinaus) durch eine Lehrperson mag zwar ein Einzelfall sein, reiht sich aber für die Mehrzahl der

Interviewpartner_innen ein in eine Fülle eigener, beobachteter und erzählter Erfahrungen im Umgang mit Lehrenden und insbesondere Kommiliton_innen, die sie emotional belasten, ihre Offenheit und Unbefangenheit in sozialen Interaktionen einschränken und ihre Konzentrationsfähigkeit auf das Studium damit erheblich beeinträchtigen können. Diese Beeinträchtigung der Studiensituation Internationaler Studierender zeigt sich dann auch wieder – ähnlich wie im Umgang mit ihren Nicht-Internationalen Kommiliton_innen – in einer allgemeinen, mitunter zur „Routine“ werdenden Einschüchterung und Verunsicherung im Umgang mit Lehrenden, die eine Interviewpartnerin für „ausländische Studierende“ verallgemeinernd so schildert:

„Dann werden sie schon sehen: In den Prüfungen oder wenn man mit den anderen redet, ist man einfach nicht locker. Man ist vorsichtig, sehr vorsichtig. Man fragt sich: "Was werde ich jetzt sagen? Ist das richtig? Ist das schlecht? Bringt mir das Probleme?" Das ist immer: "Bringt mir das Probleme? Ist das richtig? Bin ich falsch?" Das ist immer diese Routine. Und man geht auch manchmal mit Vorurteilen [rein]: "Diese Person kann mich nicht akzeptieren, sie wird mich bestimmt nicht akzeptieren wie ich bin. Hat sie Verständnis, wenn ich einen Fehler mache oder wenn ich [etwas] falsch mache?" [...] Das sind immer solche Gedanken, die dann im Kopf kommen. Und viele ausländische Studenten haben das Problem. Wie viele gehen zu den Professoren, um zu fragen: "Das habe ich nicht verstanden. Bitte erklären Sie mir noch mal, was Sie damit gemeint haben."?“

Vor diesem Hintergrund beschreibt die Studentin dann die Herausforderung und ständige Bemühung, sich nicht von dieser allgemeinen Verunsicherung und den bereits erlebten negativen Erfahrungen im Umgang mit Kommiliton_innen und Lehrenden leiten zu lassen, sondern immer wieder offen in neue Situationen hinein zu gehen:

„Einfach zu denken: "Ja, die Situation, die ich gestern erlebt habe, ist anders als die Situation, die kommt, die nachher kommt." Das ist schwierig für viele von uns zu trennen. Wenn sie eine Situation schon erlebt haben, [...] dann machen sie davon so einen Block: Es ist so, es wird immer so sein.“

Erfahrungen im Umgang mit Mitarbeiter_innen der Verwaltung

Im Umgang mit Mitarbeiter_innen der Verwaltung (z.B. in den Fachbereichssekretariaten und den Service-Einrichtungen wie Studiensekretariat, Prüfungsamt, Auslandsreferat, Studierendenberatung, Bibliothek, Hochschulsport etc.) berichten die befragten Internationalen Studierenden nur vereinzelt von für sie im Zusammenhang mit ihrer (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit relevanten Erfahrungen, was vermuten lässt, dass diese Personengruppe für sie in ihrem Studienalltag als soziale Interaktionspartner_innen eine eher untergeordnete Rolle spielen (vgl. auch Kapitel C.3.2.3.). In bestimmten Situationen können jedoch die Entscheidungen, die an Verwaltungsstellen der Hochschule getroffen oder ausgeführt werden, für Internationale Studierende eine hohe Relevanz für ihren Studienverlauf bzw. -erfolg haben und die Interaktion mit einzelnen Mitarbeiter_innen entsprechend eine besondere Brisanz entwickeln. So ist bereits im vorangegangenen Kapitel darauf hingewiesen worden, dass das Auslandsreferat der Hochschule in bestimmten Situationen dazu angehalten ist, der zuständigen Ausländerbehörde bei der Prognose eines ‚ordnungsgemäßen Studienverlaufs‘ zuzuarbeiten. In diesem Zusammenhang berichtet ein Internationaler Student von seiner Anstrengung, nach einer schwierigen Vorgeschichte an einer anderen Hochschule und seinem Wechsel an die THM im persönlichen Kontakt mit diesen verschiedenen Stellen

seinen Studienaufenthalt in Deutschland zu sichern. Er schildert dann seine entsprechende Frustration, auf rechtliche Bestimmungen, Verfahrensweisen und die diese Regelungen ausführenden Personen zu stoßen, die seinem Eindruck nach seiner individuellen Person und Situation nicht gerecht werden. Gespeist wird seine Frustration dabei insbesondere von dem Empfinden, dass der Umgang mit seiner Person sich vor allem auf Erfahrungen stützt, die an gleicher Stelle mit anderen Personen einer ähnlichen Herkunftsgruppe gemacht wurden, und ihm so eine gewisse „Vorgeschichte“ zugeschrieben werde, in der er als Gruppenangehöriger und nicht als Individuum wahrgenommen werde.

Eine weitere Relevanz hat der Umgang mit Mitarbeiter_innen der Verwaltung bzw. mit Lehrpersonen, die mit bestimmten Verwaltungsaufgaben betraut sind (wie etwa Praktikumsbeauftragte) für Internationale Studierende auch bei der Anerkennung von Leistungen, die nicht unmittelbar für die Sicherung des Aufenthaltsstatus erforderlich sind, jedoch durchaus einen Einfluss auf den weiteren Studienverlauf und -erfolg haben können. So berichtet eine Interviewpartnerin von ihren Schwierigkeiten, ihr im Herkunftsland gezielt als Vorbereitung für den Studienaufenthalt in Deutschland absolviertes Praktikum vollständig als erbrachte Studienleistung anerkennen zu lassen. Während des langwierigen Prozesses bekommt sie dabei mitunter den Eindruck vermittelt, die Praxiserfahrungen in ihrem nicht-westlichen Herkunftsland seien vergleichbaren Praxiserfahrungen in Deutschland oder anderen Herkunftsländern nicht gleichwertig. Eine besondere Brisanz erlangt diese Situation für die Studentin dann durch ihre Befürchtung, ein erneutes Vollzeitpraktikum nur schwer mit ihrer Studienplanung vereinbaren zu können. Ein weiterer Interviewpartner berichtet von der wiederholten Erfahrung, durch Mitarbeiter_innen im Fachbereichssekretariat mit einer gewissen Unfreundlichkeit und Ungeduld behandelt zu werden, wobei er letztlich nicht entscheiden kann, ob sich diese insbesondere gegen Internationale Studierende richtet oder die gesamte Studierendenschaft betrifft. Doch auch wenn diese nicht gezielt auf Internationale Studierende bezogen ist, kann sie doch – wie bereits im Hinblick auf ähnliche Situationen mit Lehrenden herausgestellt wurde – vor dem Hintergrund alltäglicher Ausschlusserfahrungen und einer allgemeinen Verunsicherung für diese eine besonders beeinträchtigende Wirkung in ihrem Studienleben haben.

Intensität der Erfahrungen und Ringen um Bewertung

Wie bereits an mehreren Stellen deutlich wurde, ist es bei den geschilderten Erfahrungen der Zuschreibung, Ausgrenzung, Herabwürdigung und Benachteiligung durch Kommiliton_innen, Lehrende oder Mitarbeiter_innen der Verwaltung für einige der befragten Internationalen Studierenden in der Gesamtschau vor allem das intensive Erleben der einzelnen Situationen und die Permanenz der Erfahrungen, die – auch durch zahlreiche Berichte anderer Internationaler Studierender und die andauernde Antizipation möglicher schwieriger Situationen – zu einer Art „Routine“ in ihrem Studienleben werden und zu einer allgemeinen Frustration, Verunsicherung und Einschüchterung führen können:

„Aber das Problem ist, dass es wirklich jetzt nicht einmal im Jahr passiert oder so. Dass es ständig ist und dass man dadurch einfach mal frustriert wird, eingeschüchtert wird. Das ist halt das Problem.“

Und auch die ständige gedankliche Beschäftigung mit den erlebten Situationen und das Ringen um die Deutung und Bewertung des Erlebten, der eigenen und fremden Verhaltensweisen und auch des eigenen äußerlichen Erscheinungsbildes als

Projektionsfläche und Zielscheibe rassistischer Zuschreibungen und Beleidigungen kann sich für die betroffenen Internationalen Studierenden als eine eigenständige, das Studienleben belastende Erfahrung darstellen:

„[I]ch frage mich auch manchmal: "Was ist mein Fehler? Was habe ich falsch gemacht? Habe ich vielleicht ein Wort falsch platziert? Was ist-" Aber ich merke ständig, ich mache das zu viel, wo ich mir Gedanken nicht machen sollte und einfach verstehen sollte, dass es einfach Leute gibt, die so sind. [...] Und das geht viele so. Viele. "Was ist los mit mir? Ich bin anders. Warum?" Immer die Fragen, immer die Fragen.“

Aus diesen Schilderungen von vielfachen Zuschreibungs-, Ausgrenzungs-, Herabwürdigungs- und auch Benachteiligungserfahrungen Internationaler Studierenden in ihrem Studienleben an der THM ergeben sich aus unserer Sicht dringende Handlungsbedarfe in mehreren Bereichen: Um den mehr oder weniger subtilen Ausgrenzungen Internationaler Studierenden insbesondere bei der Bildung von Lern- und Arbeitsgruppen entgegenzuwirken, erachten wir eine breite Diskussion darüber als erforderlich, wie eine sinnvolle Anleitung von Gruppenbildungsprozessen in Lehrveranstaltungen durch Lehrende und weitere verantwortliche Personen aussehen kann und ob unter Umständen bereits präventiv in den Prozess der Gruppenbildung eingegriffen werden sollte (etwa durch die Zuteilung von Personen zu Gruppen oder die Anonymisierung des Prozesses). In diesem Zusammenhang halten wir es für notwendig, für Studierende, Lehrende und weitere Beschäftigte der Hochschule rassismuskritische Trainings anzubieten bzw. in die Aus- und Weiterbildung zu integrieren, in denen unter anderem eine kritische Reflektion gängiger Zuschreibungsmuster gegenüber „Ausländer_innen“ (etwa das ihnen geringere Leistungen zugetraut werden) erfolgen sollte. Als wichtig erachten wir in diesem Zusammenhang auch die Schaffung von Strukturen, die Konkurrenz- und Drucksituationen entgegenwirken, in der Annahme, dass dies zu mehr Offenheit gegenüber heterogenen Lerngruppen beiträgt. Auf der anderen Seite sehen wir Handlungsbedarf bei der Stärkung bestehender Ansätze des Austausches und der gegenseitigen Unterstützung innerhalb der Internationalen Studierendenschaft an der THM bzw. weiterer von Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen betroffener Personen („Empowerment“⁶⁰). Hierbei ist es notwendig, im Hochschulalltag an der THM zunächst einen Raum zu schaffen, in dem Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen reflektiert, thematisiert und kritisiert werden können, und so auch ein Gegengewicht zu bilden gegenüber vorherrschenden Diskussionsprozessen im weiteren gesellschaftlichen Umfeld.

3.2.3. Erfahrungen von Nichtwissen, Desinteresse und mangelnder Unterstützung und Sensibilität im Studienleben an der THM

Die Erfahrung der Nicht-Zugehörigkeit vermittelt sich für Internationale Studierende an der THM jedoch nicht nur über ihnen begegnende Schwierigkeiten im Zusammenhang mit (aufenthalts-) rechtlichen Bestimmungen und den vielfachen Erfahrungen der Zuschreibung, Ausgrenzung, Herabwürdigung und Benachteiligung durch Kommiliton_innen, Lehrende und Mitarbeiter_innen der Verwaltung, wie sie in den beiden vorangegangenen Kapiteln dargestellt wurden. Auch Erfahrungen des Nichtwissens über bzw. des Desinteresses an migrationspezifischen Lebenssituationen Internationaler Studierenden sowie eine mangelnde Unterstützung oder Intervention in (rassistischen) Diskriminierungssituationen

⁶⁰ Zum Konzept des „Empowerment“ siehe Fußnote 59.

oder eine fehlende Sensibilität für diese Situationen kann erheblich zu einem Erleben der Nicht-Zugehörigkeit bzw. zu einer Verschärfung und Intensivierung von Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen beitragen. Insbesondere im Hinblick auf (aufenthalts-) rechtliche Bestimmungen und die Schwierigkeiten, die für Internationale Studierende damit verbunden sind, berichten einige der Interviewpartner_innen von Situationen, in denen Kommiliton_innen oder auch Lehrpersonen keine (ausreichende) Kenntnis über ihre migrationsspezifischen Lebensumstände haben bzw. kein Interesse daran zeigen, welche Beeinträchtigungen sie diesbezüglich in ihrem Studienleben ausgesetzt sind und welche Angst- und Drucksituationen daraus für sie entstehen können. Auch wenn dieses Unwissen und Desinteresse nicht in „böser“ oder gar diskriminierender Absicht erfolgt, kann es doch für die Internationalen Studierenden zu einem Gefühl des Ausgeschlossenseins beitragen und prekäre Situationen im Zusammenhang mit ihrem Aufenthaltsstatus noch weiter verschärfen. So berichtet ein Internationaler Student von einer Situation, in der ihm von einer Lehrperson aus für ihn ungerechtfertigten Gründen die Teilnahme an einer Prüfung verweigert wurde, die er dann im nächsten Semester hätte ablegen können. Aufgrund vorausgegangener Schwierigkeiten im Kontakt mit der Ausländerbehörde hätte der fehlende Leistungsnachweis für den Studenten jedoch eine Gefährdung seines Aufenthaltsstatus bedeutet, mit der vermutlichen Konsequenz, das Land verlassen zu müssen. Es handelte sich also um eine Situation, die wohl für alle Studierenden unangenehm und ärgerlich gewesen wäre, für den Studenten jedoch eine viel weitergehende, existenzielle Dimension bekommen hat. Entsprechend heftig beschreibt er dann auch seine Reaktion in dem Empfinden, eine einzelne Lehrperson könne durch ihre willkürlich erscheinende Entscheidung seine Zukunft „*zunichte*“ machen – auch wenn er selbst das Verhalten der Lehrperson nicht auf rassistische Motive zurückführt, sondern als allgemeinen „*Machtkampf*“ interpretiert. Bei einem Versuch der Klärung der Situation zeigte sich die Lehrperson dann aus Sicht des Internationalen Studenten nicht bereit, die aufenthaltsrechtlichen Umstände in ihrer Brisanz wahrzunehmen, angemessen zu berücksichtigen und ihre Entscheidung zu revidieren, so dass erst durch das Eingreifen einer dritten Person eine handhabbare Lösung gefunden werden konnte. Aus dieser Kombination von aufenthaltsrechtlichen Schwierigkeiten und einer individuellen Konfrontation, in der eine einzelne Lehrperson die Reichweite ihrer Entscheidung nicht ausreichend überblickt und zudem die Bereitschaft vermissen lässt, auf die migrationsspezifische Lebenssituation des Internationalen Studenten einzugehen, entwickelt sich so eine brisante Situation empfundener Hilflosigkeit und Frustration, die für den Interviewpartner noch lange negativ nachwirkt.

In Bezug auf ihre Kommiliton_innen entwickeln solche Erfahrungen des Nichtwissens über bzw. des Desinteresses an ihren Lebenssituationen und aufenthaltsrechtlichen Rahmenbedingungen für Internationale Studierende zwar nicht die gleiche existenzielle Brisanz, wie das bei Lehrpersonen oder anderen Entscheidungsträger_innen an der Hochschule der Fall ist. Doch auch hier können Unkenntnis und Desinteresse zu einem allgemeinen Gefühl der Nicht-Zugehörigkeit beitragen und auch aufgrund eines mangelnden Unterstützungs- und Solidaritätsempfindens die Erfahrung eines ausgrenzenden „*Andersseins*“ erheblich verschärfen. So schildert eine Interviewpartnerin, wie sie ihren deutschen Kommiliton_innen von ihren Schwierigkeiten bei der Beantragung bzw. Verlängerung der Aufenthaltsgenehmigung erzählt, hierbei jedoch nur auf anfängliche Verwunderung und letztlich Desinteresse stößt und daraufhin keine weiteren Erwartungen des Interesses oder gar der Unterstützung oder Solidarität an sie richtet:

„Also sie kennen diese Situation nicht. Sie kennen es nicht, immer mit Angst und mit Stress und mit Druck zu leben [...] oder solche Situationen zu haben oder zu leben. Die kennen das nicht. [...]

Interviewerin: Aber was folgt daraus? Erzählen Sie dann eher weniger davon?

Befragte: Eigentlich schon. Weil das Problem ist, man erzählt das und die hören das und sie wundern sich: "Oh, das wusste ich nicht. Ich wusste nicht, dass das so ist bei euch", aber dann bleibt es einfach so. Also die fragen auch nicht so viel dazu. [...] [O]der versuchen was dazu zu sagen, zu helfen. Also dann [denke] ich irgendwie: "Okay, die interessieren sich auch wahrscheinlich nicht, dann erzähle ich auch gar nichts davon.""

Solche Erfahrungen lassen die eingangs beschriebenen Gruppenbildungen innerhalb der Studierendenschaft entlang natio-ethno-kultureller Differenzlinien noch mal in einem ganz anderen Licht erscheinen. So wird in diesem Beispiel deutlich, dass im Austausch wie bei möglichen Distanzierungen von Kommiliton_innen mitunter nicht etwa kulturelle Unterschiede und vermeintliche kulturspezifische Verhaltensweisen oder „Missverständnisse“ im Vordergrund stehen, sondern die durch rechtliche Rahmenbedingungen geprägten migrationsspezifischen Lebensumstände, die bei Nicht-Internationalen Studierenden auf mehr oder weniger Interesse und Einfühlungsvermögen stoßen. Wie in diesen Schilderungen bereits deutlich wurde, kann das fehlende Wissen oder auch das mangelnde Interesse an den migrationsspezifischen Lebenssituationen Internationaler Studierender das durchaus vorhandene Unterstützungs- und Solidaritätspotential im Studenumfeld mindern oder gar abschneiden. Und auch die allgemeine Sensibilität gegenüber für Internationale Studierende schwierigen Situationen verringert sich, wenn sich das persönliche Umfeld mit den Rahmenbedingungen für das Studienleben und dem dadurch beeinflussten Empfinden in bestimmten Lehrsituationen nicht auseinandersetzen kann oder will. So sind viele der bereits berichteten Situationen der Zuschreibung und Herabwürdigung, die – wie herausgestellt – nicht notwendigerweise gezielt gegen Internationale Studierende gerichtet sind, auch von einer fehlenden bzw. mangelnden Sensibilität dafür geprägt, wie bestimmte Verhaltens- und Umgangsweisen diese Gruppe in besonderem Maße treffen und beeinträchtigen können. Die unfreundliche Behandlung bei nicht-muttersprachlichen Deutschkenntnissen und die daraus resultierende Angst, sich bei fachlichen Fragen an die entsprechende Lehrperson zu wenden, kann sich dann zu einem umfassenden Gefühl verdichten, im Studienbetrieb allein gelassen zu werden und mit den eigenen Interessen und Motivationen auf sich allein gestellt zu sein:

„Also irgendwie fühle ich, dass wir entweder alleine sind, dass wir alles von alleine herausfinden [müssen] ohne einen Professor oder ohne jemanden, der uns helfen kann. Oder dass es einfach Glückssache ist, wenn man etwas herausfinden kann: "Oh, das ist die Antwort. Oh, ich habe es geschafft!""

Und auch die bereits geschilderte Situation, in der eine Lehrperson bei einer schriftlichen Prüfung zwei Schwarze Studierende gezielt präventiv auseinandersetzt, zeugt von einer mangelnden Sensibilität dafür, wie ein solches Verhalten auf die betroffenen Studierenden, aber auch auf andere Internationale Studierende bzw. nicht-weiß-positionierte Studierende wirken und zu einem allgemeinen Gefühl der Absonderung und Nicht-Zugehörigkeit beitragen kann. Die Interviewpartnerin, die diese Situation beobachtet hat, fordert eine solche Sensibilität dann auch explizit ein:

„Zumindest muss er darauf achten als Professor. Ich meine, der muss schon anders manchmal auch mit Ausländern- ich sag ja nicht, dass er die anders behandeln soll, sondern

einfach sich bewusst sein muss, wie das eventuell ein Ausländer wahrnimmt. Ob er das persönlich nimmt. Und da muss er darauf achten.“

Diese Erfahrungen der mangelnden Sensibilität, fehlenden Unterstützung und allgemeinen Unzugänglichkeit einzelner Lehrpersonen trägt sich dann auch in Situationen fort, in denen Internationale Studierende – wie geschildert – von ihren Kommiliton_innen auf teilweise herabwürdigende Weise aus Lern- und Arbeitsgruppen ausgegrenzt werden. In solchen mitunter zutiefst verunsichernden Situationen richtet sich der Blick der Studierenden verstärkt auf die jeweils verantwortlichen (Lehr-) Personen und deren Reaktionen und werden z.T. auch gezielt Hilfestellungen im Umgang mit der Ausgrenzungssituation eingefordert. Unterbleibt die Unterstützung oder werden die Studierenden bei ihrer Unterstützungssuche gar unfreundlich abgewiesen, so verstärkt das die Erfahrung der Ausgrenzung noch zusätzlich und bildet mitunter eine eigenständige Erfahrung der Verunsicherung und Einschüchterung. Auch durch die Nicht-Reaktion und Nicht-Intervention bei offensichtlichen Ausgrenzungen und Herabwürdigungen Internationaler Studierender wird die verantwortliche (Lehr-) Person damit ihrer Aufgabe nicht gerecht, sich für eine gute, gemeinschaftliche Arbeits- und Lernatmosphäre für alle Studierenden einzusetzen. Und auch die Erfahrung der fehlenden bzw. mangelnden Unterstützung und Solidarität durch (insbesondere Nicht-Internationale) Studierende, die (rassistische) Ausgrenzungs- und Herabwürdigungssituationen ihrer Internationalen Kommiliton_innen direkt miterleben oder beobachten und unwidersprochen geschehen lassen, kann zu einer Intensivierung des Diskriminierungserlebens beitragen und der diskriminierenden Person eine Position der Stärke einräumen, die weitere diskriminierende Handlungen befürchten lassen. Die Erfahrung mangelnder Unterstützung muss sich jedoch nicht nur auf das unmittelbare Verhalten der anwesenden Mit-Studierenden und verantwortlichen (Lehr-) Personen beziehen, sondern kann darüber hinaus auch im Zusammenhang mit fehlenden Ansprechpersonen oder Anlaufstellen an der Hochschule und im weiteren Umfeld stehen (bzw. mit einer unzureichenden Bekanntheit der vorhandenen Ansprechpersonen und Anlaufstellen), die bei (aufenthalts-) rechtlichen Schwierigkeiten oder (rassistischen) Ausgrenzungs-, Herabwürdigungs- und Benachteiligungserfahrungen professionelle Hilfe anbieten könnten. So schildern zwei der Interviewpartner_innen, wie sie bei aufenthaltsrechtlichen Schwierigkeiten gerade auch zu Beginn ihres Aufenthaltes in Deutschland nicht wussten, an wen sie sich zur Beratung und insbesondere auch zur persönlichen, eher informellen Unterstützung wenden konnten. Und eine der Befragten schildert dann auch, wie wichtig für sie in den erlebten Situationen rassistischer Beleidigung und Ausgrenzung eine Anlaufstelle gewesen wäre, mit einem niedrigschwelligen Angebot der anonymen und vertraulichen Beratung und Unterstützung:

„Also wir haben schon mehrmals darüber gesprochen. [L]etztes Mal wollten wir uns beschweren, aber da war das Problem: Wo? Wo sollen wir hingehen? Wir wollten auch nicht irgendjemandem sagen, dass wir das mitbekommen haben und dann weiß jeder, dass wir uns beschwert haben.“

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen von Nichtwissen, Desinteresse und mangelnder Unterstützung und Sensibilität gegenüber Internationalen Studierenden an der THM lassen sich die bereits identifizierten Handlungsbedarfe folgendermaßen spezifizieren bzw. erweitern: Die bereits geforderten rassistuskritischen Trainings für Studierende, Lehrende und weitere Mitarbeiter_innen der Hochschule sollten auch eine Sensibilisierung für Ausgrenzungs- und Herabwürdigungserfahrungen Internationaler Studierender umfassen

und auf eine Stärkung der vorhandenen Unterstützungs- und Solidarisierungspotentiale zielen. Insbesondere verantwortliche (Lehr-) Personen sollten zu einer Bewusstmachung ihrer prägenden Rolle in (rassistischen) Diskriminierungssituationen ermutigt und in ihrer Aufgabe, eine gute, gemeinschaftliche Arbeits- und Lernatmosphäre für alle Studierenden herzustellen, unterstützt werden. Hierbei erachten wir es für sinnvoll, einen Diskussionsprozess darüber anzuregen, in welchen Situationen eine Intervention von Seiten der verantwortlichen (Lehr-) Personen unbedingt erforderlich ist (etwa bei offen rassistischen Ausgrenzungen und Herabwürdigungen) und wie eine solche Intervention aussehen kann. Dabei kann das (hochschulinterne) Angebot einer Antidiskriminierungsstelle wertvoll sein, wie auch die Vernetzung mit lokal oder regional bestehenden Anlaufstellen zur Beratung und Unterstützung bei Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen im Hochschulbereich. Darüber hinaus sehen wir innerhalb der Studierenden- und Mitarbeiterschaft an der THM die Notwendigkeit einer allgemeineren Information über und Sensibilisierung für migrationsspezifische Lebenssituationen wie die mitunter existenziellen (aufenthalts-) rechtlichen Schwierigkeiten Internationaler Studierender und das Erleben, als Nicht-Muttersprachler_in in Lehrveranstaltungen auf einschüchternde bis herabwürdigende Weise mit Erwartungen an „perfekte Deutschkenntnisse“ konfrontiert zu werden. Eine solche Sensibilisierung kann einen wichtigen Beitrag leisten für solidarisches Handeln und einem respektvollen Umgang im Studienleben an der THM.

3.2.4. Erfahrungen der Zuschreibung, Ausgrenzung, Herabwürdigung, Benachteiligung und körperlichen Gewalt im weiteren Umfeld

Das Erleben ihres Studienalltags besteht für Studierende nicht nur aus den Erfahrungen, die sie direkt auf dem Campus machen – in Lehrveranstaltungen, in den Räumlichkeiten der Hochschulbibliothek, in der Mensa oder bei den Einrichtungen des Hochschulsports –, sondern auch im weiteren Umfeld wie z.B. im Wohnheim, bei der Ausübung ihrer studentischen Nebentätigkeiten, auf der Straße oder in öffentlichen Verkehrsmitteln auf dem Weg zu oder von der Hochschule. Während die Einflussmöglichkeiten der Hochschule auf diese Einrichtungen z.T. sehr begrenzt sind, sich Handlungsbedarfe für die Hochschule in diesen Bereichen demnach nur eingeschränkt ausmachen lassen, so können Erfahrungen, die Internationale Studierende im weiteren Umfeld ihres Studiums machen, doch sehr prägend für ihr Erleben (rassistischer) Diskriminierungssituationen im Studium selbst sein und einen erheblichen Anteil an einem allgemeinen Empfinden der Nicht-Zugehörigkeit zur deutschen Mehrheitsgesellschaft haben (siehe hierzu auch Kapitel C.3.2.).

Auch wenn diese Erfahrungsbereiche im weiteren Studiumfeld nicht im engeren Fokus der qualitativen Interviews standen, so berichten doch einige der befragten Internationalen Studierenden von Situationen, die sie auf dem Wohnungs- und Arbeitsmarkt selbst erlebt oder durch andere erzählt bekommen haben, und die für sie mitunter kaum greifbare, jedoch immer wieder präsente Aspekte der Zuschreibung und Benachteiligung im Zusammenhang mit ihrer (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit beinhalten. So unsicher die Deutung des Erlebten für die Interviewpartner_innen dabei ist, so sehr kann sich gerade auch diese Unsicherheit in der Befürchtung niederschlagen, etwa bei der Stellensuche nach dem Studium auf erhebliche Schwierigkeiten stoßen zu können, wie es eine Studentin schildert:

„Also das ist ein Gedanke, der immer im Kopf ist: Werde ich, wenn ich mit dem Studium fertig bin, sofort eine Arbeit bekommen oder muss ich lange warten oder bekomme überhaupt keine und [muss] dann wieder in die Heimat fahren?“

Weitere Schilderungen beziehen sich dann vor allem auf Situationen im öffentlichen Leben (auf der Straße oder im öffentlichen Nahverkehr), in denen einige Interviewpartner_innen z.T. wiederholte Zuschreibungserfahrungen machen, bei denen ihnen etwa aufgrund ihres äußerlichen Erscheinungsbildes eine Ortskenntnis bzw. eine allgemeine Zugehörigkeit zur deutschen Mehrheitsgesellschaft von vornherein abgesprochen wird. Zwei der Befragten berichten dann auch von Erfahrungen körperlicher Gewalt, die sie im öffentlichen Raum selbst erleben oder im direkten Umfeld beobachten mussten und sie mitunter in eine permanente Angst vor unerwarteten und bedrohlichen Situationen drängen. Wie eine Interviewpartnerin dabei eindrücklich herausstellt, sind es dann auch vor allem die (rassistischen) Ausgrenzungs- und Herabwürdigungserfahrungen, die sie in ihrem Studienleben in Lehrveranstaltungen auf dem Campus gemacht hat, welche diese Befürchtungen einer gewalthaften, gar körperlichen Bedrohung in ihrem weiteren Alltagsleben schüren. Denn wo man in einem relativ geschützten Umfeld wie der Hochschule solche Erfahrungen der (rassistischen) Diskriminierung machen muss, erscheint die Befürchtung „schlimmer[er]“ Situationen im weiteren Umfeld umso berechtigter:

„Zum Beispiel habe ich manchmal Angst, ganz spät hier durch Gießen zu laufen. [...] Wo es dunkel ist, werde ich da nie laufen, weil, wenn man so was hört an der Uni, wo Studenten sind und die Leute mit höherem Niveau, was kann man draußen erwarten? Also irgendwie hatte ich Angst, dass ich, wenn ich draußen bin, weil ich Ausländer bin, geschlagen werden kann oder schlimme Worte zu mir gesagt werden können. Ich versuche immer entweder nicht so spät nach draußen zu gehen oder nicht so spät alleine zu laufen, weil diese Angst da ist.“

Diese Äußerung verstehen wir als eindrücklichen Appell an die Hochschule, in Fragen der Antidiskriminierungs- und Antirassismusbearbeitung ihre gesellschaftliche Vorbildfunktion wahrzunehmen und dieser Verantwortung durch klare Positionierungen und Unterstützungsleistungen an von Rassismus betroffene Personen gerecht zu werden.

3.3. Erfahrungen der Zugehörigkeit und der Unterstützung im Studienleben an der THM

Neben den in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Erfahrungen der Nicht-Zugehörigkeit und der (rassistischen) Diskriminierung, berichten die befragten Internationalen Studierenden auch von vielfachen Erfahrungen der Zugehörigkeit und der Unterstützung, die sie in ihrem Studienleben an der THM im Kontext ihrer (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit(en) machen und die für ihre Studienmotivation und ihren Studienerfolg prägende und teils entscheidende Auswirkungen haben können. Während der Umgang mit Internationalen wie Nicht-Internationalen Kommiliton_innen für die Befragten dabei allein aufgrund der Vielzahl der Kontakte und geteilten Situationen eine wichtige Grundlage für das Erleben ihres Studienalltags an der THM bildet, sind es dann vor allem Situationen mit einzelnen Lehrpersonen, die für die Interviewpartner_innen immer wieder hervorstechen – im Negativen wie im Positiven. Wie verunsichernd, einschüchternd und auch ausgrenzend dabei Erfahrungen fehlender Unterstützung und mangelnder Sensibilität insbesondere von Seiten verantwortlicher (Lehr-) Personen an der Hochschule sein können, wurde bereits in Kapitel B.3.2.3. dargelegt. Ebenso prägend können jedoch

auch Erlebnisse sein, in denen Internationalen Studierenden im Rahmen von Lehrveranstaltungen, aber auch im Kontext von Sprechstunden oder im weitergehenden persönlichen Gespräch Interesse, Anerkennung und Unterstützung innerhalb ihrer migrationsspezifischen Lebenssituationen entgegengebracht wird.

So berichten fast alle der Befragten von mindestens einer Situation, in der sie einen besonderen Zuspruch, eine besondere Anerkennung oder auch Unterstützung durch eine Lehrperson erhalten haben, die prägend und mitunter entscheidend für ihre eigene Motivation und den weiteren erfolgreichen Bildungsweg an der Hochschule waren. Ein Internationaler Student hebt dabei hervor, wie wichtig für ihn die freundliche Aufnahme und direkte Ansprache durch eine Lehrperson insbesondere in der Studieneinstiegsphase war und wie viel Sicherheit und Energie er aus dieser persönlichen Ansprache für ein aktives, engagiertes Studium gezogen hat. Begeistert schildert er die positiven Eigenschaften des Lehrenden, der in seiner Wahrnehmung insbesondere für Internationale Studierende eine angenehme Atmosphäre herstellt:

„[Ein] sehr guter Professor, der [Name des Professors], der hat so eine Umgebung entwickelt, die wirklich die ganze Sache erleichtert für ausländische Studierende. [...] Der ist offen, der ist engagiert [...] und der spricht wirklich jeden Studenten an. [...] [U]nd das hat mir wirklich geholfen, weil ich habe mich dann angesprochen gefühlt und [...] ich habe mich dann natürlich auch getraut Sachen anzubieten, auch Initiative zu ergreifen. Und das sieht man natürlich beim Studium: Wenn man eigene Initiative ergreift, dann weiß man: "Okay, da kann ich mehr machen." Man ist dann eben selbstbewusster geworden.“

Diese Unterstützungserfahrung wird dann durch den Interviewpartner auch weitergetragen in den weiteren Freundes- und Bekanntenkreis Internationaler Studierender, für den er als eine Art „Vermittler“ auftritt und in schwierigen Situationen als erfahrenerer Student Ratschläge und Hilfestellungen anbietet. Auch weitere Interviewpartner_innen erzählen von Situationen, in denen sie im direkten Gespräch mit einzelnen Lehrpersonen eine besondere Wertschätzung ihrer Anstrengungen und eine Anerkennung von Leistungen erfahren haben, die sie im Kontext ihrer Migration nach Deutschland erbracht haben. In einer solchen wertschätzenden Atmosphäre finden einige der Internationalen Studierenden dann auch den Mut, mit einzelnen Lehrpersonen über ihre Schwierigkeiten im Studium zu sprechen – seien es (aufenthalts-) rechtliche Probleme oder auch Erfahrungen (rassistischer) Diskriminierung durch Kommiliton_innen oder andere Lehrpersonen, wie sie im vorangegangenen Kapitel geschildert wurden. Bereits das Interesse und Verständnis, das ihnen dabei von den einzelnen Lehrpersonen entgegengebracht wird, kann für die Studierenden dann in solchen Situationen die entscheidende Unterstützung und Motivation bedeuten, über diese Schwierigkeiten, Ausgrenzungen und Bloßstellungen hinweg ihre Interessen und Ziele beizubehalten und das Studium weiter zu verfolgen – selbst wenn die ins Vertrauen gezogenen Lehrpersonen selbst keine Lösung für die geschilderten Probleme anbieten können. So berichtet eine Interviewpartnerin von einer Situation, in der sie mit ihren Kommiliton_innen bei einer Lehrperson wegen erfahrener (rassistischer) Beleidigungen Rat sucht und allein schon durch die Offenheit des Lehrenden neue Kraft für ihr Studium schöpft:

„Und mit diesem Professor haben wir so gesprochen und [...] er wollte uns irgendwie helfen, aber er wusste auch nicht wie. Also was er machen kann. Er hat gesagt: "Ja, [...] macht ihr weiter, ihr schafft das, bei euch klappt alles gut [...]" Und dann haben wir uns irgendwie so gut gefühlt, weil nicht allgemein alles das Gleiche ist. Also was wir gefühlt haben war, dass wir eigentlich nicht alleine sind. Dass wir doch irgendwie mit irgendjemandem, mit einem

Professor darüber sprechen können [...], weil ansonsten hätten wir niemanden hier gehabt, um darüber zu sprechen.“

Zur Ermöglichung solcher Situationen, in denen Internationale Studierende bei Lehrenden und anderen verantwortlichen Personen an der Hochschule Rat und Unterstützung in für sie schwierigen sozialen wie rechtlichen Lagen suchen, hebt ein Interviewpartner dann auch die Rolle hervor, die (Lehr-) Personen mit über die deutsche Mehrheitsgesellschaft hinausgehenden natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit(en) als (besondere) Ansprech- und Vertrauenspersonen für Internationale Studierende spielen können. In Bezug auf die geschilderten Verunsicherungen und Einschüchterungen – so ließe sich diese Aussage interpretieren – könnten Internationale Studierende möglicherweise eher zu Personen Vertrauen schöpfen, die vor dem Hintergrund einer eigenen Migrationsgeschichte bzw. aufgrund einer eigenen „sichtbaren“ Abweichung vom imaginierten Idealbild eines_r „normalen Deutschen“ einen persönlichen Zugang zu migrationspezifischen Lebenssituationen Internationaler Studierender haben und alltägliche (rassistische) Zuschreibungs- und Ausgrenzungserfahrungen mit ihnen teilen (müssen). Die Präsenz solcher nicht-weiß-positionierter Professor_innen, Tutor_innen, wissenschaftlichen Hilfskräfte oder auch Verwaltungsmitarbeiter_innen auf dem Campus könnte so die Kontaktaufnahme und Vertrauensbildung für Internationale Studierende erleichtern und damit zu einer besseren Unterstützung und Förderung dieser Gruppe führen. Wichtig ist jedoch, dass Lehrende und andere Beschäftigte der Hochschule mit eigener Migrationsgeschichte bzw. Rassimuserfahrungen nicht auf die Rolle der Vertrauensperson für Internationale Studierende bzw. Studierende mit „Migrationshintergrund“ reduziert werden, sondern dass auch ihre sonstigen professionellen Fähigkeiten gesehen und wertgeschätzt werden (vgl. Castro Varela / Mecheril 2009: 416f.). Auch im Hinblick auf Inklusions- und Unterstützungserfahrungen durch Kommiliton_innen lässt sich ein ähnliches Muster der Kontaktaufnahme und Vertrauensbildung ausmachen: So berichten alle der befragten Internationalen Studierenden von positiven Erfahrungen der Kontaktaufnahme, Unterstützung und ihnen entgegengebrachten Sensibilität, die sie mit ihren Nicht-Internationalen Kommiliton_innen im Rahmen des Studiums, aber auch im weiteren privaten Umfeld wie im Wohnheim oder in Wohngemeinschaften gemacht haben. Vor dem Hintergrund der bereits geschilderten Erfahrungen des Desinteresses an migrationspezifischen, insbesondere (aufenthalts-) rechtlichen Schwierigkeiten Internationaler Studierender und den dargelegten Erfahrungen der (rassistischen) Ausgrenzung und Herabwürdigung durch (Nicht-Internationale) Kommiliton_innen, ist es dann aber für einige der Interviewpartner_innen insbesondere der Kontakt zu ihren Internationalen Mit-Studierenden in ähnlichen rechtlichen und sozialen Lagen, der ihnen Verständnis, Solidarität und Unterstützung vermittelt. Während bei dieser Orientierung an spezifischen natio-ethno-kulturellen Gruppenzugehörigkeiten für einige der Interviewpartner_innen dabei durchaus auch der Aspekt kultureller „Ähnlichkeit“ und „interkultureller Verständigung“ eine Rolle spielt, tritt dieses Moment für andere Internationale Studierende dann zugunsten geteilter Interessen und eines gemeinsamen Fokus auf das Studium in den Hintergrund. So schildert ein Interviewpartner seine Erfahrungen im Umgang mit seinen Internationalen Kommiliton_innen etwa folgendermaßen:

„[I]ch habe auch viele Freunde aus dem Ausland und wir sind einfach ganz normal miteinander, also wir denken nicht so viel darüber nach, dass du aus diesem Land bist... Ja okay, manchmal erzählen wir, was wir in unserem Land machen, also was für eine Kultur wir

haben und was für Traditionen und so was, aber- Nee, also wenn wir unter uns Studenten sind, dann ist unser Fokus auf dem Studium [...].“

Insgesamt wird es dabei von einigen der Interviewpartner_innen als „Glück“ bzw. „Chance“ angesehen, dass es an der THM viele Internationale Studierende in ähnlichen Lebenssituationen gibt, mit denen man sich austauschen, sich in Fragen der Studienorganisation wie auch bei (aufenthalts-) rechtlichen Schwierigkeiten gegenseitig unterstützen und auch im privaten Bereich etwas zusammen unternehmen kann. Besonders hervorgehoben wird in dem Zusammenhang der Kontaktaufnahme zu (Internationalen wie Nicht-Internationalen) Kommiliton_innen von mehreren Interviewpartner_innen – aus der Gruppe der Internationalen Studierenden wie auch aus der Gruppe der Studierenden mit „Migrationshintergrund“ – die Wichtigkeit des Internationalen Buddy-Programms, das an der THM vom Auslandsreferat zur Unterstützung Internationaler Studierender insbesondere in ihrer Studieneingangsphase angeboten wird und gleichzeitig der „Internationalisierung zu Hause“ dient. Begeistert schildert ein Interviewpartner seine Erfahrungen, die er hierbei gemacht hat und allen Internationalen Neuankömmlingen ans Herz legen möchte:

„[I]ch bin ein Teilnehmer [...] vom Buddy-Programm und das würde ich wirklich allen Leuten empfehlen. Dadurch habe ich [...] viele Kontakte geknüpft. Wir machen so Exkursionen, das ist auch hier sehr wichtig, neben dem Studium was zu unternehmen. Natürlich, wenn ein Ausländer herkommt, weiß er nicht so viel über dieses Land und er hat nicht so viele Kontakte und dann fühlt er sich alleine und so was. Und dann sind die THM-Studenten im Vorteil, weil sie das Buddy-Programm haben und hier teilnehmen können und dadurch viele Erfahrungen sammeln.“

Dabei wird dann von den Interviewpartner_innen immer wieder darauf hingewiesen, wie wichtig es sei, dass auch deutsche Studierende an diesen Angeboten und Aktivitäten teilnehmen, um den Austausch zwischen Internationalen und Nicht-Internationalen Studierenden zu fördern.

Aus diesen Schilderungen Internationaler Studierender von Zugehörigkeits- und Unterstützungserfahrungen in ihrem Studienleben an der THM leiten wir entsprechend den Bedarf ab, die bestehenden Angebote zur Erleichterung des Studieneinstiegs und der Kontaktaufnahme zu Internationalen wie auch Nicht-Internationalen Kommiliton_innen aufrechtzuerhalten und weiter auszubauen, und hierbei insbesondere auch eine verstärkte Motivation deutscher Studierender für interkulturellen Austausch und gemeinsame Aktivitäten mit Internationalen Studierenden anzustreben. Die über diesen institutionellen Rahmen erfolgenden Unterstützungsleistungen einzelner (Lehr-) Personen und die Übernahme einzelner Internationaler Studierender von einer „Vermittlungsposition“ zu ihren Internationalen Kommiliton_innen bilden wertvolle Anknüpfungspunkte für die Ansprache und Stärkung Internationaler Studierender an der THM. Insbesondere das vorhandene Unterstützungspotential von Seiten „anders“-positionierter Lehrender und weiterer verantwortlicher Personen als mögliche Ansprech- und Vertrauenspersonen Internationaler Studierender gilt es hierbei anzuerkennen und (institutionell) zu stärken, ohne diese Personen jedoch in eine Rolle als spezielle Ansprechperson zu drängen oder darauf festzulegen. In diesem Zusammenhang erachten wir es dann für notwendig, die Personalstruktur an der Hochschule im Sinne einer Interkulturellen Öffnung zu überprüfen und gegebenenfalls anzupassen.

3.4. Forderungen und Wünsche Internationaler Studierender

In die vorangegangenen Darstellungen der Erfahrungen von Nicht-Zugehörigkeit und (rassistischer) Diskriminierung Internationaler Studierender an der THM sind bereits an einigen Stellen Forderungen und Wünsche der Interviewpartner_innen eingegangen. Diese sollen nun an dieser Stelle noch einmal aufgegriffen und erweitert bzw. ergänzt und nach den verschiedenen Bereichen des Studienlebens strukturiert werden. Die von den befragten Studierenden geäußerten Forderungen und Wünsche betrachten wir dabei als wichtige Ergänzung zu den bereits identifizierten Handlungsbedarfen, die sich aus unserer Sicht aus den geschilderten Erfahrungen ableiten lassen.

Ausführlich sind in Kapitel B.3.2.1. bereits Forderungen der Interviewpartner_innen dargelegt worden, die sich auf die (aufenthalts-) rechtlichen Bestimmungen und damit in Zusammenhang stehenden Einschränkungen der Arbeitstätigkeit und individuellen Finanzierungsmöglichkeiten Internationaler Studierender in Deutschland beziehen. Insbesondere die permanente Druck- und Angstsituation, in vielen kostspieligen wie zeit- und energieaufwändigen Zwischenschritten immer wieder den Studienaufenthalt in Deutschland über Nachweise der Finanzierung des Lebensunterhaltes und der erbrachten Studienleistungen zu sichern, stellte sich dabei als wesentliche Belastung des Studienalltags heraus, die es abzuschaffen oder zumindest abzumildern gilt. Der Wunsch, der dabei bei vielen der befragten Internationalen Studierenden im Vordergrund steht, ist entsprechend, sich auf der Grundlage einer für die gesamte Studiendauer gesicherten Aufenthaltserlaubnis auf das Studium konzentrieren zu können, um so den Studienerfolg zu erhöhen. Ein Interviewpartner formuliert diese Forderung folgendermaßen:

„[I]ch denke, man sollte wirklich den Studenten die Möglichkeit geben in Ruhe zu studieren. Und die gibt man nur, wenn man diesen Druck vom Aufenthalt wegnimmt. Das heißt, man sagt einfach: „Ihr studiert ein Fach, das man in drei bis vier Jahren schafft, also habt ihr hier ein Visum über drei bis vier Jahre.“ Wenn sie danach nicht [fertig sind], haben sie ein Jahr, um vielleicht ans Ende zu kommen, wenn sie nach einem Jahr nicht [fertig sind], ist Schluss. Da denke ich mir, würde man viel mehr Erfolge erzielen als jetzt, wo man alle 18 Monate was vorzeigen soll. Da baut man einfach zu viel Druck auf. [...] Und letztendlich sollen sie wirklich sehen, dass ein Student, der unter Stress ist, sein Studium nicht rechtzeitig schafft. Das ist ganz klar und deutlich.“

Die hier geforderte Lockerung der (aufenthalts-) rechtlichen Bestimmungen würde dabei für viele der befragten Internationalen Studierenden nicht nur eine wesentliche Erleichterung ihres Studienalltags bedeuten, sondern auch eine ideelle Gleichstellung mit ihren Nicht-Internationalen Kommiliton_innen und damit auch eine Abmilderung der vielfach empfundenen Ab- und Ausgrenzungen von der Gruppe „normaler“ Studierender. Dieser Aspekt wird – wie bereits dargestellt – durch einen der Interviewpartner auch bei der Forderung einer Lockerung bzw. Abschaffung der Einschränkungen der Arbeitsmöglichkeiten Internationaler Studierender hervorgehoben, der eine diesbezügliche Gleichstellung aller Studierender als signifikanten Gewinn an Selbstständigkeit und Eigenverantwortung ansieht. In diesem Zusammenhang (aufenthalts-) rechtlicher Bestimmungen und damit oftmals in Verbindung stehender finanzieller Schwierigkeiten und mitunter prekärer Arbeitssituationen Internationaler Studierender, wünschen sich einige Interviewpartner_innen dann auch ein breiteres hochschulinternes Angebot an Informationsveranstaltungen und informellen Unterstützungsleistungen zur Studien- und Arbeitsorganisation in Deutschland allgemein, zu

persönlichen (aufenthalts-) rechtlichen Fragen und Problemstellungen, aber auch zu spezifischeren Fragen der Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen, Bewerbung für Stipendien etc.. Andere loben aber auch das bereits bestehende Angebot zur Betreuung, Beratung und allgemeinen Unterstützung Internationaler Studierender an der THM wie zum Beispiel das Internationale Buddy-Programm (s.a. Ausführungen in Kapitel B.3.3.). Für die bereits bestehenden Angebote der Betreuung und Beratung Internationaler Studierender an der THM steht dann für einige der Interviewpartner_innen der Wunsch im Vordergrund, soweit wie möglich als Individuum bzw. als „Einzelfall“ wahrgenommen zu werden und nicht als Repräsentant_in einer bestimmten natio-ethno-kulturellen Gruppe sowie mit einer allgemeinen Freundlichkeit und weitgehenden Geduld behandelt zu werden. Für den Bereich der Betreuung und Beratung Internationaler Studierender an der THM sei an dieser Stelle auch noch mal auf den ausdrücklichen Wunsch eines Interviewpartners hingewiesen, eine stärkere Repräsentation Internationaler Studierender bei wissenschaftlichen Hilfskraft- und Tutorenstellen anzustreben bzw. auch eine größere Präsenz nicht-weiß-positionierter Lehrkräfte an der THM zu erreichen, um so die Kontaktaufnahme und Vertrauensbildung für Internationale Studierende zu erleichtern (s.a. Ausführungen in Kapitel B.3.3.).

In Bezug auf die geschilderten Ausgrenzungs-, Herabwürdigungs- und Benachteiligungserfahrungen im Studienleben an der THM steht für einige der befragten Internationalen Studierenden der Wunsch nach einer (hochschulinternen) Anlaufstelle im Fokus, mit einem auch informellen Angebot der anonymen und vertraulichen Beratung und Unterstützung in konkreten Situationen der (rassistischen) Diskriminierung insbesondere durch Lehrende und Kommiliton_innen. Eine Interviewpartnerin schildert ihre Vorstellung einer solchen Anlaufstelle dabei folgendermaßen:

„Ich dachte mir [...]: „Hier sollte eigentlich ein Büro oder irgendeine Person sein, die da sitzt und sagt: „Okay, welche Probleme hast du? Was hast du mitbekommen? Ich kann mit den Studenten allgemein zusammen sprechen. Nicht nur mit diesen Einzelnen, die dich beleidigt haben.““ Also das haben wir uns hier erwartet. Weil ich weiß, manche Universitäten haben so was oder haben irgendwelche Gruppen, ausländische Gruppen, wo man sich selber helfen kann. Die vielleicht schon mehrmals so etwas mitbekommen oder erlebt haben und [...] [die] geben dir dann Tipps, [...] wie man mit solchen Situationen umgehen kann.“

Was in dieser Äußerung deutlich wird, ist der Wunsch nach einem niedrigschwelligen Angebot, in dessen Rahmen es nicht unbedingt zu einer direkten Konfrontation und „Anklage“ zwischen diskriminierender und diskriminierter Person kommt, sondern die Unterstützung der betroffenen Person(en) im Umgang mit den erlebten (rassistischen) Diskriminierungssituationen im Vordergrund steht sowie eine allgemeine Ansprache und Sensibilisierung aller Studierenden erfolgt. Eine weitere Internationale Studierende hebt hierbei hervor, wie wichtig es für sie wäre, über ihre Erlebnisse auch außerhalb des eigenen Freundes- und Bekanntenkreises sprechen zu können und die Belastungen der eigenen wie auch beobachteten und erzählten Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen so ein Stück weit abgeben zu können. Andere Interviewpartner_innen stehen der Idee einer solchen Antidiskriminierungsstelle zwar grundsätzlich aufgeschlossen gegenüber, äußern aber auch eine gewisse Skepsis bezüglich deren Umsetzbarkeit und Wirksamkeit. Zum einen wird bezweifelt, ob dem diskriminierenden Verhalten einzelner Lehrpersonen und Kommiliton_innen durch die „offizielle“ hochschulinterne Beschäftigung mit Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen tatsächlich wirksam begegnet werden kann. Zum anderen wird vermutet, dass eine solche Stelle nur wenig Anklang innerhalb der Internationalen

Studierendenschaft finden würde, auch aus der mitunter kulturell gedeuteten Hemmnis heraus, andere Personen als „Täter“ anzuklagen. Trotz dieser mitunter geäußerten Skepsis, wird die eigene Bereitschaft, eine hochschulinterne Anlaufstelle bei einzelnen der geschilderten (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen zu nutzen, dagegen von den meisten der befragten Internationalen Studierenden als eher hoch eingeschätzt – z.T. auch in allgemeineren Situationen der ungerechten Behandlung, in welchen der natio-ethno-kulturelle Bezug fehlt bzw. weniger offensichtlich ist. Über eine solche offizielle (hochschulinterne) Antidiskriminierungsstelle hinausgehend, äußert eine Interviewpartnerin dann auch den Wunsch nach informelleren Unterstützungsstrukturen, etwa in Form von Selbsthilfegruppen Internationaler Studierender in vergleichbaren rechtlichen wie sozialen (Lebens-) Lagen, in denen bereits der Austausch über ähnliche Erfahrungen und Herausforderungen zu einer individuellen Stärkung beitragen kann.

Bezüglich der geschilderten Situationen von Ausgrenzung und Herabwürdigung durch Kommiliton_innen in Lehrveranstaltungen, äußert eine Interviewpartnerin schließlich ihre Erwartung an die anwesenden verantwortlichen Lehrpersonen, für alle Studierenden ein gutes Umfeld der Zusammenarbeit herzustellen und entsprechend auch unmittelbar einzugreifen, wenn es bei der Bildung von Arbeitsgruppen zu (herabwürdigenden) Ausschlüssen Internationaler Studierender kommt:

„[A]ls Betreuer sollte man direkt reagieren. Wenn man den anderen wirklich auch eine angenehme Atmosphäre für das Praktikum geben will, dann reagiert man direkt: „Solange ihr in meinem Praktikum seid, dürft ihr so etwas nicht sagen. Ihr arbeitet als Team zusammen oder gar nicht. [...]“ Also zumindest ich, als Betreuer würde ich das so klären, damit jeder weiß, wenn ich hier bin, bin ich da für meine Arbeit und für die Teamarbeit und nicht als Feinde oder irgendwie-“

Zur Vorbeugung von und zum Umgang mit (rassistischen) Diskriminierungen an der Hochschule sowie zur allgemeinen Förderung des Kontaktes und Austausches zwischen Internationalen und Nicht-Internationalen Studierenden, schlagen dann einige der Interviewpartner_innen die vermehrte Durchführung von Veranstaltungen vor. Zum einen in Form von Versammlungen oder auch Partys, um eine Kontaktaufnahme gerade zu Studienbeginn zu erleichtern. Zum anderen in Form von Seminaren oder anderen (Lehr-) Veranstaltungen, um eine tiefer gehende Beschäftigung mit den Themen Kommunikation, Teamarbeit, Interkulturalität und Diskriminierung bzw. Rassismus zu ermöglichen. Einerseits könnte nach Ansicht einer Interviewpartnerin bei solchen Veranstaltungen die Stärkung Internationaler Studierender im Vordergrund stehen, um ihnen Mut zu machen, Kontakt insbes. auch zu Professor_innen aufzunehmen. Andererseits werden von mehreren Internationalen Studierenden Seminare angeraten, welche die (interkulturelle) Verständigung unter den Studierenden bei Gruppenarbeiten sowie den allgemeinen Umgang mit Konfliktsituationen zum Thema haben könnten. Und auch für Lehrende werden solche Veranstaltungen zur „Interkulturellen Kommunikation“ bzw. zur Vorbeugung (rassistischer) Diskriminierungen im Studienleben als sinnvoll erachtet. Der Einschätzung einiger Interviewpartner_innen nach würden solche Veranstaltungen dabei vor allem in längerfristiger Form bzw. als Pflichtveranstaltungen insbesondere am Anfang des Semesters Sinn machen, da sonst im Studienalltag nicht ausreichend Zeit und Eigeninitiative für die Beschäftigung mit solchen Themen gesehen wird. Wie eine Interviewpartnerin herausstellt, ist dabei die explizite Thematisierung von Rassismuserfahrungen für viele Internationale Studierende ein überaus sensibles Thema, das eine behutsame Ansprache erfordere – was

vor dem Hintergrund der einführend geschilderten De-Thematisierung bzw. Tabuisierung rassistischer Alltagserfahrungen in der gegenwärtigen deutschen Gesellschaft nicht überraschen dürfte. Nach Einschätzung der Interviewpartnerin müsste dann entsprechend zunächst eine allgemeine Sensibilisierung für das Thema an der Hochschule im Fokus stehen, um eine Thematisierung konkreter, persönlicher Rassismuserfahrungen überhaupt erst möglich zu machen.

Übergreifend besteht für viele Interviewpartner_innen beim Kontakt zwischen den Studierenden auf einem interkulturell gemischten Campus der Wunsch nach einem freundlichen und respektvollen Umgang miteinander, bei dem das eigene Selbstverständnis natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) ebenso anerkannt wird wie die mögliche Abstandnahme von solchen (zugeschriebenen) Gruppenzugehörigkeiten. So stellt ein Interviewpartner heraus, wie wichtig ihm insbesondere innerhalb der Studierendenschaft ein Umgang ist, bei dem keine Verhaltenserwartungen und –forderungen aufgrund einer vermeintlichen natio-ethno-kulturellen (und insbesondere religiösen) Zugehörigkeit an ihn gerichtet werden. Diese Forderung eines respektvollen, erwartungsfreien Umgangs bezieht er dabei auch auf Studierende aus seinem eigenen Herkunftsland. Sie stellt eine zentrale Forderung für ihn dar. Zur Förderung eines solchen respektvollen Umgangs im Studienleben an der THM verknüpft eine Internationale Studierende dann auch ihre Interviewteilnahme mit der Hoffnung, auf der Grundlage der Forschungsergebnisse eine breite Diskussion unter den Studierenden, aber auch unter den Lehrenden anzuregen, um bestehende Problemlagen zu erkennen und gemeinsame Problemlösungen zu erarbeiten. Insbesondere wünscht sie sich dabei eine rege Beteiligung deutscher Studierender, um deren Sichtweisen auf das Verhältnis zwischen Internationalen und Nicht-Internationalen Studierenden an der THM kennenzulernen und manche Situationen und Verhaltensweisen so auch besser verstehen zu können. In einem eindrücklichen Appell richtet sich die Studentin dann sowohl an Internationale wie Nicht-Internationale Studierende und Lehrende mit der Aufforderung, einen offenen, vorurteilsfreien und auch mutigen Umgang miteinander zu finden, um die Probleme gemeinsam angehen zu können:

„[I]ch hoffe nur, dass das Interview gut [ausgewertet] wird, dass wir ganz gute Ergebnisse rauskriegen [...] und den Leuten auch bekannt machen, was los ist, und vielleicht einen Appell an ausländische Studenten [richten], sich auch einfach mal zu äußern, mit Leuten zu sprechen, sich zu trauen. [...] Und den Appell auch an Studenten, deutsche Studenten, Professoren [richten], nicht mit Vorurteilen im Voraus zu bewerten. Einfach mal alle zu nehmen wie sie als Person sind, alle zu nehmen wie sie sind und einfach mal als normalen Mensch zu bewerten.“

4. Erfahrungen von Studierenden mit „Migrationshintergrund“

In diesem Abschnitt erfolgt die Darstellung von Erfahrungen, die Studierende mit einem sogenannten Migrationshintergrund⁶¹ in ihrem Studienleben an der THM im Kontext ihrer (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit(en) machen, die in den Interviews von ihnen geäußerten Forderungen und Wünsche in Bezug auf die Interkulturelle Öffnung der Hochschule, sowie die sich daraus ergebenden Handlungsbedarfe. Nach einem kurzen Einblick in etwaige Vorerfahrungen der Interviewpartner_innen in Kapitel B.4.1., liegt unser

⁶¹ Zum Begriff des „Migrationshintergrundes“, der Problematik, die wir darin sehen und warum wir ihn dennoch (in Anführungszeichen) verwenden, siehe Kapitel A.2.5.

Schwerpunkt dabei unserer Fragestellung und unserem Theorieverständnis entsprechend auf Erfahrungen prekärer Zugehörigkeit und Rassismuserfahrungen⁶² bzw. Erfahrungen (rassistischer) Diskriminierung – also Erfahrungen der Zuschreibung, Ausgrenzung, Herabwürdigung und Benachteiligung –, mit denen Studierende mit „Migrationshintergrund“ in ihrem Studienleben an der THM, aber auch z.T. im weiteren persönlichen und gesellschaftlichen Umfeld konfrontiert sind (Kapitel B.4.2.). Aber auch hier sollen Erfahrungen der Zugehörigkeit und der Unterstützung nicht außer Acht gelassen werden, die mitunter für die befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ für das Erleben ihres Studienalltags an der THM im Vordergrund stehen (Kapitel B.4.3.). Die Forderungen und Wünsche, welche die Interviewpartner_innen auf der Grundlage ihrer Erfahrungen an die Hochschule richten, sollen dann in Kapitel B.4.4. dargestellt werden.

4.1. Vorerfahrungen von Studierenden mit „Migrationshintergrund“

Auch die Erfahrungen, die Studierende mit „Migrationshintergrund“ in ihrem Studienleben an der THM machen, sind – ähnlich wie bei den befragten Internationalen Studierenden – vor geprägt durch Erfahrungen, die sie vor Aufnahme des Studiums an der THM an anderen Bildungsinstitutionen in Deutschland und z.T. auch im Ausland gemacht haben. Anders als die meisten Internationalen Studierenden, sind die Studierenden mit „Migrationshintergrund“ (genau wie die Studierenden ohne „Migrationshintergrund“) dabei durch ihre Erfahrungen während der Schulzeit bereits mit dem Bildungssystem in Deutschland vertraut, wie auch mit den Gepflogenheiten und Verhaltenserwartungen, die in deutschen Bildungsinstitutionen – und somit auch an deutschen Hochschulen – vorherrschen und mitunter unausgesprochen an die Studierenden gerichtet werden. Auch wenn diese Vorerfahrungen nicht im Fokus der geführten Interviews standen, gibt es doch innerhalb der Gruppe der Studierenden mit „Migrationshintergrund“ vereinzelte Schilderungen, die sich auf ihre Schulzeit in Deutschland oder auf Erfahrungen an anderen Hochschulen in Deutschland beziehen. Dies sind etwa Erfahrungen mit Gruppenbildungen entlang natio-ethno-kultureller Differenzlinien, die sich für einzelne Studierende mit „Migrationshintergrund“ mitunter prägend auf die Erwartungshaltung an Gruppenbildungsprozesse im Studienleben an der THM auswirken können. So beschreibt ein Interviewpartner seine Erfahrungen, an der THM teilweise leichter oder auch tiefergehend mit Kommiliton_innen der eigenen (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsgruppe in Kontakt zu kommen als selbstverständliche Fortführung seiner Erlebnisse während der Schulzeit in Deutschland. Eine weitere Interviewpartnerin äußert hingegen ihre Überraschung, nach ihrem Studienortswechsel an die THM mit Gruppenbildungsprozessen entlang natio-ethno-kultureller Differenzlinien konfrontiert zu werden, nachdem sie sich an einer anderen Hochschule in Deutschland in einer natio-ethno-kulturell vielfältigen Studierendengruppe bewegt hatte und sich auch als verschiedenen Zugehörigkeitsgruppen gegenüber offen und neugierig beschreibt. Wie diese Beispiele zeigen, bilden unterschiedliche Erfahrungen vor Aufnahme des Studiums an der THM auch unterschiedliche Erwartungshaltungen aus, die das Erleben des Studienlebens an der THM vorprägen und mitunter negativ wie positiv beeinflussen können.

Vereinzelte treten in den Interviews auch Schilderungen von subtilen und z.T. auch offenen Diskriminierungserfahrungen auf, mit denen die befragten Studierenden mit „Migrationshin-

⁶² Wie im Theorieteil deutlich wird, unterscheidet sich unser Rassismusverständnis dabei grundlegend von dem gängigen Rassismusverständnis in Deutschland, das vor allem mit intentionalem, körperlich gewalthaftem Handeln in Verbindung gebracht und vornehmlich als Problem des Rechtsextremismus gesehen wird (siehe Kapitel A.2.8.).

tergrund“ während ihrer Schulzeit oder an einer anderen Hochschule in Deutschland konfrontiert waren. So berichtet eine Interviewpartnerin von der wie Studien belegen nicht selten auftretenden Erfahrung, dass ihr während ihrer Schulzeit von einzelnen (Lehr-) Personen aufgrund ihres „Migrationshintergrundes“ nicht zugetraut wurde, das Abitur zu erlangen, auch wenn ihre bisherigen Leistungen eine solche negative Einschätzung nicht zu untermauern schienen (vgl. Karakaşoğlu / Wojciechowicz 2012: 276f., Griese / Sievers 2010: 24). Vergleichbare Erfahrungen, erbrachte Leistungen nicht in dem gleichen Maße anerkannt und wertgeschätzt zu bekommen wie Personen ohne „Migrationshintergrund“, treten dann in den Interviews immer wieder auch in Bezug auf das Studienleben an der THM auf und werden in Kapitel B.4.2.2. vor dem Hintergrund eines vorherrschenden Negativdiskurses über „Migranten“ bzw. „Ausländer“ ausführlich behandelt. Diese in zahlreichen Studien dargelegten Erfahrungen von Studierenden mit „Migrationshintergrund“, in ihrem bisherigen Bildungsverlauf bereits vielfach auf Schwierigkeiten und (strukturelle) Diskriminierungen gestoßen zu sein und diese erfolgreich bewältigt zu haben, gilt es bei der möglichen Ansprache dieser Gruppe insbesondere beim Studieneinstieg an der THM zu berücksichtigen, wertzuschätzen und als Potential nutzbar zu machen, welches in den bereits angewendeten Erfolgsstrategien einzelner Personen auch zur Bewältigung ihres Studienalltags liegen kann.

4.2. Erfahrungen prekärer Zugehörigkeit und (rassistischer) Diskriminierung im Studienleben an der THM

In diesem Abschnitt sollen nun Erfahrungen prekärer Zugehörigkeit und (rassistischer) Diskriminierung bzw. Rassismuserfahrungen behandelt werden, die Studierende mit „Migrationshintergrund“ in ihrem Studienleben an der THM, z.T. aber auch im weiteren persönlichen und gesellschaftlichen Umfeld machen. Nach der Darstellung vereinzelt auftretender aufenthaltsrechtlicher und finanzieller Schwierigkeiten in Kapitel B.4.2.1., stehen dabei vor allem Erfahrungen der Zuschreibung, der Stereotypisierung und des subtilen Ausschlusses im Fokus (Kapitel B.4.2.2.), sowie Erfahrungen des offenen Ausschlusses, der Herabwürdigung und der Benachteiligung, die von den befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ in sozialen Interaktionssituationen in ihrem Studienleben an der THM wie auch im weiteren Umfeld vereinzelt geschildert werden (Kapitel B.4.2.3.). Auch hier können – ähnlich wie bereits bei den Internationalen Studierenden herausgestellt – Erfahrungen fehlender Unterstützung und mangelnder Sensibilität von Seiten einzelner Kommiliton_innen und Lehrender mitunter zu einem Erleben prekärer Zugehörigkeit beitragen, wie in Kapitel B.4.2.4. dargestellt werden soll.

4.2.1. Aufenthaltsrechtliche und finanzielle Schwierigkeiten und deren Auswirkungen auf das Studienleben

Die Erfahrungen, die Studierende mit „Migrationshintergrund“ in ihrem Studienleben im Kontext aufenthaltsrechtlicher Bestimmungen machen, können sehr unterschiedlich sein – je nach (familiärer) Migrationsgeschichte, der eigenen Staatsangehörigkeit und dem jeweiligen Aufenthaltsstatus, der durch Befristungen, Residenzpflicht und weitere Einschränkungen mehr oder weniger gesichert sein kann. Während aufenthaltsrechtliche Schwierigkeiten so für einige Studierende mit „Migrationshintergrund“ durchaus eine Relevanz haben und ihr Studienleben mitunter auch stark beeinträchtigen können, spielen sie doch zumeist nicht die umfassende und z.T. existenzielle Rolle, wie es etwa bei vielen Internationalen Studierenden der Fall ist (siehe Ausführungen in Kapitel B.3.2.1.). Vor dem Hintergrund einer relativ gesi-

cherten, da unbefristeten Aufenthaltserlaubnis mit entsprechender meist uneingeschränkter Arbeitsgenehmigung, stellen aufenthaltsrechtliche Probleme dabei für den Großteil der von uns befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ keine größere Schwierigkeit in ihrem derzeitigen Studienleben dar oder liegen die Hauptprobleme zum überwiegenden Teil bereits in der Vergangenheit. So berichtet eine Interviewpartnerin von einer langwierigen und emotional stark beeinträchtigenden (Familien-) Geschichte ungesicherter Aufenthaltsstatus mit wiederholt erteilten „Duldungen“ und immer wieder drohenden „Abschiebungen“, die für sie noch immer nachwirkt und sie auch heute noch in bestimmten Situationen in ihrem Studienleben vor gewisse (rechtliche) Unsicherheiten und Herausforderungen stellt (etwa bei der Möglichkeit der Stipendienvergabe an nicht-deutsche Staatsangehörige). Wo solche aufenthaltsrechtlichen Schwierigkeiten für Studierende mit „Migrationshintergrund“ in ihrem aktuellen Studienleben an der THM relevant sind, sollte auch diesen Personen die Rechtsberatung offen stehen, die wir in Bezug auf Internationale Studierende als notwendig herausgestellt haben. Darüber hinaus könnte es aber auch in Bezug auf Studierende mit „Migrationshintergrund“ allgemein sinnvoll sein, eine politische Positionierung der Hochschule in Bezug auf weitere (migrations- und staatsbürger-) rechtliche Fragen zu erwägen, um bestehende Schwierigkeiten auch im Bildungsverlauf vor Aufnahme des Studiums aufzuheben oder zumindest abzumildern (z.B. zu „Duldungen“, doppelter Staatsangehörigkeit etc.). Eine solche Positionierung kann dann auch eine stärkere symbolische Anerkennung dieser Personengruppe im Hochschulalltag an der THM bedeuten und zu einer Stärkung der Studienmotivation beitragen.

Neben diesen vereinzelt aufenthaltsrechtlichen Schwierigkeiten kann dann auch die sozio-ökonomische Herkunft und aktuelle ökonomische Situation der Studierenden mit „Migrationshintergrund“ einen Einfluss auf ihr Studienleben ausüben, wenn sie etwa (neben dem Erhalt von BAföG) durch eigene Arbeitstätigkeit ihr Studium (mit) finanzieren. So berichten mehrere der Befragten davon, ihr Studium durch BAföG und eigene Arbeitstätigkeit zu finanzieren bzw. teilweise finanziert zu haben, was auch in ihrem Studienalltag durchaus eine Rolle spielen kann, wenn sie etwa wegen des Verzichts auf den „Luxus“ einer ortsnahen Wohnung oder eines eigenen Autos zeitaufwändig mit öffentlichen Verkehrsmitteln zur Hochschule pendeln müssen. Darüber hinaus haben Studierende mit „Migrationshintergrund“ unter Umständen weniger Möglichkeiten als ihre Kommiliton_innen ohne „Migrationshintergrund“, auf „klassische“ Bildungsressourcen (wie Hilfestellungen bei der Organisation des Studiums, beim Korrekturlesen schriftlicher Aufgaben oder auch die Vernetzung mit karriereförderlichen Personen) zurückzugreifen (siehe hierzu Karakaşoğlu / Wojciechowicz 2012: 279f.). Auf der anderen Seite verfügen sie dabei z.T. über ganz eigene Ressourcen und Motivationen in ihrem Studienleben, die sich mitunter aus den hohen familiären Bildungsaspirationen und entsprechend erbrachten Unterstützungsleistungen im persönlichen Umfeld ergeben können (ebenda: 277f.; vgl. Tepecik 2011). Von den besonderen Herausforderungen, als erste Person in der Familie ein Studium aufzunehmen, berichtet ein Interviewpartner, deren Eltern als sogenannte Gastarbeiter nach Deutschland migriert sind. Eindrücklich stellt er dabei auch die speziellen Anreize und Motivationen heraus, die aus seiner Situation als „Bildungsaufsteiger“ und der dabei vermittelten familiären Unterstützung für ihn erwachsen:

„Bei mir ist es halt der Fall, dass meine Eltern Nichtakademiker sind und als Gastarbeiter nach Deutschland gekommen sind. Das heißt mit keiner hohen Bildung. Ist ja auch nichts Schlimmes [...]. Und ich bin der Einzige, der in der Familie studiert. Also meine Eltern konnten mich fachlich nicht sehr unterstützen, beziehungsweise helfen, wie denn auch? Ja, und motivierend war halt, dass die eigentlich alles gegeben haben, um das für mich zu ermöglichen. Sei es

jetzt finanziell oder- Das Problem ist einfach: Diejenigen, deren Eltern auch ein Studium hinter sich haben, die kennen diese Situation und diesen Lernstress und so weiter und so fort. Aber diejenigen, die nicht studiert haben, für die ist das alles neu.“

Diese spezifischen Motivationen und Ressourcen, über die viele Studierende mit „Migrationshintergrund“ in ihrem familiären und weiteren persönlichen Umfeld verfügen, gilt es anzuerkennen und immer wieder in den Blick zu nehmen, wenn bei der Beschäftigung mit „den Studierenden mit Migrationshintergrund“ ein einseitiger und vorrangig defizitorientierter Blick die Diskussion zu dominieren droht.

4.2.2. Erfahrungen der Zuschreibung, der Stereotypisierung und des subtilen Ausschlusses im Studienleben an der THM

Neben den aufenthaltsrechtlichen und finanziellen Schwierigkeiten, die für einige Interviewpartner_innen durchaus eine Beeinträchtigung ihres Studienlebens bedeuten, für andere aber keine größere Relevanz aufweisen, stehen nun im Folgenden Erfahrungen prekärer Zugehörigkeit und von Rassismus bzw. (rassistischer) Diskriminierung im Fokus, die von Studierenden mit „Migrationshintergrund“ in ihrem Studienleben an der THM vor allem in Situationen sozialer Interaktion mit Kommiliton_innen, Lehrenden und Mitarbeiter_innen der Hochschule berichtet werden. Viele dieser Erfahrungen stehen dabei in einem weiteren Kontext gesellschaftlicher Diskurse und Vorstellungen über „Migrant_innen“ bzw. „Ausländer_innen“ in Deutschland, welche die sozialen Interaktionssituationen im Studienleben an der THM mitprägen und wesentlich zu einem Gefühl prekärer Zugehörigkeit auch im Kontext der Hochschule beitragen können.

Wie in diesem Kapitel deutlich wird, sehen sich die befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ dabei vor allem mit subtileren Erfahrungen der Zuschreibung, der Stereotypisierung und des Ausschlusses konfrontiert, die im gegenwärtigen Diskurs in Deutschland kaum als Diskriminierungs- oder gar als Rassismuserfahrungen wahrgenommen bzw. benannt werden (können), und so auch von den Interviewpartner_innen selbst zum überwiegenden Teil nicht als diskriminierend, durchaus aber als irritierend und mitunter deutlich zu kritisierend geschildert werden.⁶³ Die Erfahrung, in verschiedenen Situationen und Kontexten teilweise nicht als fraglos zugehörig zu gelten und nicht als selbstverständliche_r „Deutsche_r“ wahrgenommen zu werden, stellt dabei unserem Eindruck aus den Interviews nach für einige der Interviewpartner_innen eine gewisse „Normalität“ dar, die sie immer wieder in ihrem Lebensalltag (wie dann auch in ihrem Hochschulalltag) begleitet und mit der ein jeweils individueller – mitunter selbstbewusster und kreativer – Umgang gefunden worden ist. Dieser Umgang kann dann vereinzelt auch darin bestehen, sich selbst nicht als selbstverständliche_r „Deutsche_r“ wahrzunehmen und entsprechend auch keinen Anspruch auf fraglose Zugehörigkeit zu stellen – der dann auch nicht durch subtile Ausschlusserfahrungen enttäuscht werden kann (siehe auch die Ausführungen zu den Selbstverständnissen der Interviewpartner_innen als „Ausländer_in“ bzw. „Migrant_in“ in Kapitel B.6.). Bei anderen Betroffenen kann eine Umgangsweise darin bestehen, erfahrenen Zuschreibungen, Stereotypisierungen und subtilen Ausgrenzungen als natio-ethno-kulturell „Andere_r“ keine weitere Bedeutung beizumessen und entsprechend nicht als (größere) Beeinträchtigung wahrzunehmen (für

⁶³ Zur Schwierigkeit der Thematisierung von Diskriminierungs- und insbesondere Rassismuserfahrungen siehe Kapitel A.2.7.2. und Kapitel A.2.8.3.

eine weitergehende Beschäftigung mit diesen verschiedenen individuellen Umgangsweisen und Handlungsstrategien siehe Kapitel B.5.). Vor diesem Hintergrund verschiedener individueller Umgangsweisen, werden die nun im Folgenden geschilderten (subtilen) Erfahrungen prekärer Zugehörigkeit und (rassistischer) Diskriminierung von den Interviewpartner_innen sehr unterschiedlich erlebt und beurteilt, wobei auch hier – ähnlich wie bei den Internationalen Studierenden – ein Ringen um die Interpretation der erlebten Irritationen mitunter zu einer Verunsicherung fraglosen Zugehörigkeitsempfindens beitragen kann.

Erfahrungen, als natio-ethno-kulturell „Andere r“ positioniert zu werden und nicht selbstverständlich zugehörig zu sein

Alle befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ berichten von Erfahrungen, in ihrem Studienleben an der THM (wie auch z.T. im weiteren Umfeld) durch mehr oder weniger subtile Verhaltens- und Umgangsweisen als natio-ethno-kulturell „Andere_r“ dargestellt und gegenüber der deutschen Mehrheitsgesellschaft positioniert zu werden. Dies scheint die Studierenden als „Normalität“ zu begleiten und tritt immer wieder in einzelnen Situationen und Erlebnissen zu Tage. Für den Großteil der Interviewpartner_innen vermittelt sich diese „Anders“-Positioniertheit dabei durch das mitunter diffuse Gefühl, aus der Masse der Studierenden „herauszustechen“, besonders „aufzufallen“ oder auch als „Migrant_in“ bzw. „Ausländer_in“ vereinzelt eine spezielle Aufmerksamkeit entgegengebracht zu bekommen. Auch wenn dieses Gefühl des „Andersseins“ in seiner Diffusität für die Interviewpartner_innen in vielen Situationen kaum greifbar ist, tauchen in den Erzählungen dabei doch immer wieder verschiedene typische „Marker“ auf, an denen die Differenz zu Studierenden „ohne Migrationshintergrund“ festgemacht wird (siehe hierzu auch Kapitel A.2.8.1.). Zum einen ist das ein äußerliches Erscheinungsbild, das vom gesellschaftlichen Idealbild eines_r „normalen Deutschen“ abweicht – sei es aufgrund einer „dunkleren“ Haarfarbe, sichtbarer (nicht-christlicher) religiöser Symbole oder anderer sichtbarer Merkmale, die im Zusammenhang mit einer Migrationsgeschichte gesehen werden. Zum anderen kann das ein Name sein, der als „nicht-deutsch“ eingestuft wird und zum Anlass genommen wird, über die „eigentliche“ natio-ethno-kulturelle Herkunft der betreffenden Person zu spekulieren. Wie in den Schilderungen der Studierenden immer wieder deutlich wird, beschränkt sich dieses Gefühl des natio-ethno-kulturellen „Andersseins“ dabei keineswegs auf den Interaktionsraum der THM, sondern stellt für viele eine grundlegende gesellschaftliche Erfahrung dar, in der sie als „Migrant_in“ bzw. als „Ausländer_in“ festgeschrieben und im natio-ethno-kulturellen „Anderswo“ verortet werden. Eine Interviewpartnerin beschreibt diese Erfahrung folgendermaßen:

„[E]gal wo du bist- Am Telefon hören die das zum Beispiel nicht, dass ich eine Ausländerin bin, solange ich meinen Namen nicht wirklich preisgebe, aber so vom Sehen her wirst du ja erst mal als Ausländerin wahrgenommen. Sobald ich den Raum betrete, bin ich erst mal eine Türkin.“

Wie in diesem Zitat bereits hervortritt, nehmen die meisten Personen mit „Migrationshintergrund“ dabei eine eigentümliche Zwischenposition im gesellschaftlichen Zugehörigkeitsgefüge ein, bei der sie – je nach Interaktionssituation – mehr oder weniger ihrer natio-ethno-kulturellen „Anders“-Positioniertheit „preisgeben“ können bzw. müssen und entsprechend unterschiedlich ausgeprägten Verhaltensweisen ausgesetzt sind. So schildert etwa ein Interviewpartner seine wiederholte Erfahrung, während eines Telefongesprächs

zunächst „ganz normal“ mit seinem Gegenüber zu interagieren, nach der Nennung seines vermeintlich nicht-deutsch klingenden Namens und der entsprechenden Kategorisierung als „Migrant_in“ bzw. „Ausländer_in“ dann im Folgenden „ein bisschen anders“ behandelt zu werden:

„Also ich kann generell sagen, egal ob es jetzt mit dem Studium was zu tun hat oder nicht: Wenn ich telefonisch irgendwo anrufe und mich erkundigen will, bevor ich meinen kompletten Namen gesagt habe, sind diejenigen erst mal ganz normal. [...] [U]nd dann, nachdem derjenige meinen Namen hat - das heißt also, er hat es gemerkt, dass ich Ausländer bin oder auch anhand meines Namens zu welcher Kategorie er mich einordnen könnte [...]. Und dann im zweiten Telefonat ist das alles so ein bisschen anders.“

Eine besondere Ausprägung dieser Zwischenposition nehmen dann Personen mit „Migrationshintergrund“ ein, denen in den meisten Interaktionssituationen weder aufgrund ihres äußerlichen Erscheinungsbildes noch aufgrund ihres Namens oder eines Akzentes eine nicht-deutsche Herkunft zugeschrieben wird und die deswegen zumeist selber entscheiden können bzw. müssen, inwieweit sie ihre natio-ethno-kulturelle „Andersheit“ offenbaren oder verbergen (siehe hierzu auch Kapitel A.2.8.1.). Doch auch diese Situation, nicht aufgrund phänotypischer Merkmale sofort als „Nicht-Deutsche_r“ wahrgenommen und eingeordnet zu werden, birgt die Gefahr, als „Andere_r“ angesehen und behandelt zu werden, wie die Schilderungen einer Interviewpartnerin eindrücklich zeigen:

„[Also] mein Name ist sehr deutsch eigentlich. Bin ich auch froh drum. Weil ich muss sagen, ich erzähle auch jetzt nicht jedem und auch nicht unbedingt gerne, dass ich eigentlich woanders herkomme, weil ich dann auch einfach die Angst habe, dass man mich vielleicht anders behandelt oder denkt, ich wäre irgendwie nicht so dazugehörig. Und ich gebe immer Menschen erst mal Zeit, mich so kennenzulernen wie ich bin, und dann kann ich ja auch ein bisschen was von mir erzählen. [Also] ich bin anfangs immer recht verschlossen, was mich angeht, also ich höre lieber anderen zu und beobachte andere und lass mich beobachten, bevor ich von mir was preisgebe.“

So ist die relative Freiheit, ein Stück weit die eigene wahrgenommene Positionierung im natio-ethno-kulturellen Gefüge kontrollieren zu können, für die Interviewpartnerin nicht nur mit der Befürchtung behaftet, nach der Preisgabe der eigenen natio-ethno-kulturellen „Andersheit“ auch entsprechend „anders“ behandelt und als nicht-dazugehörig herausgestellt zu werden. Sondern sie ist auch mit der Aufgabe verbunden, Personen und Situationen auf diese Befürchtungen hin einzuschätzen und damit auch mit dem Gefühl, möglichen Diskriminierungserfahrungen durch das eigene Handeln vorbeugen zu müssen.

Für den Großteil der befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ liegt es jedoch in den meisten sozialen Interaktionssituationen nicht im Rahmen ihrer Entscheidungsfreiheit, ihre natio-ethno-kulturelle „Anders“-Positioniertheit preiszugeben oder zu verbergen. Doch auch aus dieser von außen festgeschriebenen „Anders“-Positionierung heraus lassen sich Erfahrungen ganz unterschiedlich interpretieren und einordnen – was von einigen der Interviewpartner_innen auch als Anreiz wahrgenommen werden kann, vor allem die positiven Aspekte der eigenen „Anders“-Positioniertheit wahrzunehmen und die eigene Handlungsstärke in den verschiedenen Interaktionssituationen herauszustellen. Was dann für viele der Interviewpartner_innen neben diesem allgemeinen Empfinden einer natio-ethno-kulturellen „Anders“-Positioniertheit in den Vordergrund rückt, ist das Gefühl einer gesellschaftlichen Nicht-Akzeptanz, die mit einem vom deutschen „Idealbild“ abweichenden

Äußeren oder Namen einhergeht. Es geht also um die oft subtile Erfahrung, nicht unhinterfragt als Teil der deutschen Mehrheitsgesellschaft anerkannt zu werden. Auch die Erlangung der deutschen Staatsangehörigkeit – und damit der formellen Zugehörigkeit zu Deutschland – würde der Einschätzung des Großteils der Interviewpartner_innen nach an dieser individuellen Wahrnehmung und gesellschaftlichen Positionierung als „Nicht-Deutsche_r“ nichts ändern. Eine Interviewpartnerin formuliert ihre Wahrnehmung hierzu folgendermaßen:

„[I]ch bin nun mal ein Ausländer und das wird halt auch sein, wenn ich irgendwann mal die deutsche Staatsangehörigkeit habe. Ich bin ein Ausländer und da kann ich ja nichts ändern und irgendwo tut das halt auch weh, weil du wirst ja nicht direkt als Deutsche dann wirklich wahrgenommen.“

Wie das Zitat verdeutlicht, zeigt sich dieser (Teil-) Ausschluss aus der deutschen Mehrheitsgesellschaft dabei auch in der Erfahrung, in sehr vielfältigen Situationen nicht als selbstverständliche_r Deutsche_r wahrgenommen zu werden und immer wieder die eigene Zugehörigkeit zu Deutschland erklären bzw. behaupten zu müssen, auch wenn die Personen, die diese Erfahrungen auslösen, eine solche Wirkung möglicherweise nicht intendiert haben. So berichtet eine Interviewpartnerin von einer Lehrsituation, in der die Studierenden zu Beginn des Semesters von der Lehrperson nach ihrer Herkunft befragt wurden und sie vor der anwesenden Studierendenschaft mit der Annahme konfrontiert wird, wohl nicht aus Deutschland zu kommen. Auch nach einem selbstbewussten und kreativen Konter hinterlässt diese Situation bei der Studierenden ein „*komisch[es]*“ Gefühl, auf diese Art und Weise auf eine vermeintliche natio-ethno-kulturelle Herkunft festgeschrieben und damit als „anders“ herausgestellt zu werden. Wie auch die gängige Frage nach der „eigentlichen“ bzw. „ursprünglichen“ Herkunft – mit der einige Interviewpartner_innen in ihrem Studienalltag (auch durch Lehrende) immer wieder konfrontiert werden – vermittelt diese Situation dabei die Erfahrung, zunächst nicht selbstverständlich dem deutschen „uns“ und „hier“ zugehörig zu sein und sich immer wieder in Bezug auf die eigene(n) natio-ethno-kulturelle(n) Zugehörigkeit(en) positionieren zu müssen. Deutlicher wird diese Infragestellung der Zugehörigkeit zur deutschen Mehrheitsgesellschaft für einige der Interviewpartner_innen dann in verschiedenen sozialen Interaktionen insbesondere mit ihren Kommiliton_innen, in denen ihnen mehr oder weniger subtil vermittelt wird, nicht als selbstverständlich zugehörig wahrgenommen und in Gruppen aufgenommen zu werden. So berichtet eine Interviewpartnerin von ihrem Empfinden, gerade zu Beginn ihres Studiums an der THM innerhalb der Studierendenschaft auf eine „*Barriere*“ der Nicht-Akzeptanz gestoßen zu sein, die für sie kaum greifbar, jedoch nichtsdestoweniger wirkmächtig war:

„[M]an spürt einfach, wenn man nicht akzeptiert wird. [...] Es ist einfach so eine Barriere da. Man kann sie vielleicht nicht sehen, aber man spürt die schon. Das der Gegenüber nicht wirklich jetzt viel Zeit mit Dir verbringen möchte. [O]der sich einfach knapp und bündig hält.“

Um nicht als „*Außenseiter[in]*“ dazustehen, sieht sie sich dann dazu gedrängt, sich der eigenen (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsgruppe anzuschließen, welche ihr das Interesse und die Offenheit zur Kontaktaufnahme entgegenbringt, das sie von Seiten ihrer anderen Kommiliton_innen vermisst:

„[M]an wird dann irgendwie einfach gezwungen mit seiner eigenen ethnischen Gruppierung zusammen zu sein, weil man ansonsten wie so ein Außenseiter da steht. [...] Irgendwo muss man sich ja einordnen, [...] wenn man nicht alleine dastehen möchte.“

Diese Schilderung wirft wiederum ein ganz eigenes Schlaglicht auf die eingangs beschriebenen Gruppenbildungen entlang natio-ethno-kultureller Differenzlinien auf dem Campus – ähnlich wie es bereits bei den Berichten der Internationalen Studierenden zu Tage trat. Denn erneut stehen in diesem Beispiel nicht etwa kulturelle „Eigenarten“ und Übereinstimmungen oder „Missverständnisse“ bei der Gruppenbildung im Vordergrund, sondern – in diesem Fall – mehr oder weniger subtile soziale Interaktionsprozesse, welche für die Interviewpartnerin den Zugang zu manchen Studierendengruppen erschweren oder gar verschließen, und so die Wahlmöglichkeiten der Kontaktaufnahme von Vorneherein auf bestimmte (natio-ethno-kulturelle) Gruppierungen vorprägen. Auch ist diese Erfahrung im Zusammenhang mit den eingangs beschriebenen allgemeinen Gruppenbildungen auf dem Campus zu sehen, bei denen es aufgrund des regionalen Einzugsgebiets der THM für „zugezogene“ Studienanfänger_innen manchmal schwierig sein kann, Kontakte zu knüpfen und an bereits bestehende Gruppen Anschluss zu finden (siehe Kapitel B.2.). Auch wenn solche mehr oder weniger subtilen Ausschlusserfahrungen nicht an der eigenen Person erlebt, sondern an anderen Studierenden der gleichen (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Gruppe beobachtet werden, können sie doch zu einem übergreifenden Empfinden einer grundsätzlich nicht gesicherten – eben prekären – Zugehörigkeit innerhalb der deutschen Mehrheitsgesellschaft beitragen. So schildert eine Interviewpartnerin ihre Betroffenheit von einer Situation, in der ein ihr unbekannter Kommilitone der gleichen (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Gruppierung in einer Lehrveranstaltung zunächst keinen Anschluss an Arbeitsgruppen findet. Mit möglichen Vorgeschichten und Hintergründen der Situation nicht vertraut und ihren vielfältigen Spekulationen hierüber überlassen, bleibt für die Studentin dann das schale Gefühl zurück, in zukünftigen (Lehr-) Situationen möglicherweise ähnliche Distanzierungen und Abgrenzungen befürchten zu müssen:

„Also da habe ich auch erst gedacht: “[Eigener Name], dir hätte das genauso gehen können, wenn du ganz alleine hier gewesen wärst. Vielleicht hätte dich auch keiner wirklich gewollt.““

Inwiefern diese (subtilen) Ausschlusserfahrungen im Kontext einer natio-ethno-kulturellen „Anders“-Positioniertheit stehen, bleibt dabei für die betroffenen Studierenden mit „Migrationshintergrund“ oftmals nur zu vermuten. Hierbei ist anzunehmen, dass auch die gängige gesellschaftliche Vorstellung, dass nur als diskriminierend oder rassistisch gemeinte Handlungen als solche bezeichnet werden können und nicht im Vordergrund steht, welche Auswirkungen eine Handlung hat, es erschwert, die Situationen eindeutig als problematisch einzuordnen.

Erfahrungen mit Zuschreibungen und (kulturalistischen) Stereotypisierungen

Neben diesen allgemeinen, sehr unterschiedlich vermittelten und wahrgenommenen Erfahrungen, im Studienleben an der THM wie auch im weiteren gesellschaftlichen Umfeld als natio-ethno-kulturell „anders“ konstruiert und als nicht selbstverständlich zugehörig positioniert zu werden, berichten die befragten Studierenden dann auch von Erlebnissen, in denen sie mit spezifischeren Annahmen und Stereotypisierungen zu ihrer (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Herkunft konfrontiert werden. So schildern alle der

Interviewpartner_innen Situationen, in denen entweder angenommen wird, dass sie aufgrund ihres „Migrationshintergrundes“ ein bestimmtes Selbstverständnis natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit aufweisen (müssten), weniger leistungsfähig sind als ihre Kommiliton_innen oder ein bestimmtes „anderes“ Verhalten an den Tag legen (sollten). Im Zuge solcher Zuschreibungs- und Verallgemeinerungsprozesse wird der „Migrationshintergrund“ der Interviewpartner_innen dann in der gesellschaftlichen Diskussion wie im studienbezogenen Austausch mitunter zu einem übergreifenden Fixpunkt der Wahrnehmung und Beurteilung, hinter dem das Individuum mit seiner auf vielfältige Weise geprägten Persönlichkeit in den Hintergrund tritt. Ähnlich wie bei den Erfahrungen, als natio-ethno-kulturell „Andere_r“ konstruiert und positioniert zu werden, ist es auch bei diesen spezifischeren Zuschreibungs- und Verallgemeinerungserfahrungen dabei oftmals eher ein Empfinden subtiler Irritation als einer offenen Ausgrenzung, welche die Situationen für die betroffenen Personen bestimmt und z.T. nur schwer einzuordnen macht. Doch auch keineswegs „böse“ gemeinte Äußerungen können über ihre unterschwellig vermittelten Annahmen und Zuweisungen ausgrenzend wirken und zu einem Gefühl prekärer (Nicht-) Zugehörigkeit beitragen. Als beinahe schon klassische Beispiele können hierfür die auch von einigen Interviewpartner_innen geschilderten Situationen angeführt werden, in denen Personen mit „Migrationshintergrund“, die in Deutschland aufgewachsen und sozialisiert worden sind, ohne weiteren Wissenskontext mit dem überraschten Ausruf bedacht werden, aber „gut Deutsch“ sprechen zu können bzw. erstaunlich „gut integriert“ zu sein. Wohl zumeist als Kompliment und Anerkennung intendiert, vermitteln diese Äußerungen jedoch vor allem die unterschwellige – und mitunter beleidigende – Annahme, aufgrund des „Migrationshintergrundes“ wahrscheinlich kein „gutes Deutsch“ sprechen zu können und eher nicht in die deutsche Gesellschaft „integriert“ zu sein. Als Hintergrund wirkt dabei auch hier die Zuschreibung, aufgrund des äußerlichen Erscheinungsbildes, des Namens oder eines Akzents zunächst einmal nicht als selbstverständlicher Teil der deutschen Gesellschaft angesehen zu werden. Ihre Irritation über diese Zuschreibung schildert eine Interviewpartnerin dann folgendermaßen:

„[W]as sagen die denn meistens: "Ach, Sie sprechen aber gut Deutsch!" [M]anchmal weiß man gar nicht, was man darauf antworten soll. "Ja natürlich, ich bin doch hier aufgewachsen.““

Das vermeintliche Kompliment, das der so angesprochenen Person entgegengebracht wird, geht dabei zumeist einher mit einer subtilen Herabwürdigung der weiteren Gruppe der „Migrant_innen“ bzw. der jeweils spezifisch gemeinten natio-ethno-kulturellen (Minderheiten-) Gruppe, von der die angesprochene Person zum einen lobend abgehoben wird, mit der sie aber durch eben dieses Lob auch wieder selbstverständlich in Verbindung gebracht wird. Auch in der lobenden Hervorhebung findet so eine Verortung im natio-ethno-kulturellen „Anderswo“ statt und auch in der individuellen Komplimentierung erfolgt eine kollektive Herabwürdigung, von der die angesprochene Person auf indirekte Weise betroffen bleibt. Diese komplexe Zuschreibungssituation zwischen vermeintlicher Anerkennung und stereotypisierender Herabwürdigung stellt auch eine Interviewpartnerin heraus, die mit dem Verweis auf ihre muslimische Kopfbedeckung wiederholt mit dem Ausspruch belegt wird, mit ihrer offenen bis offensiven Art und engagierten Studienführung aber „anders“ zu sein, als ihre ebenfalls kopftuchtragenden Kommiliton_innen. Die Beleidigung, die bei dieser kulturalistischen Stereotypisierung für sie gegenüber einer Gruppe mitschwingt, der sie sich zugehörig und verbunden fühlt, schildert die Studierende dann folgendermaßen:

„Ich empfinde es eher als Beleidigung denn als Kompliment. Ich mag das überhaupt nicht, wenn das jemand sagt. Ich meine, ich kenne ja auch die anderen mit Kopftuch und ich weiß, wie die wirklich drauf sind. Aber wenn jemand sich die Mühe macht, sie wirklich kennenzulernen, können sie sie auch nicht so verurteilen.“

Während bei dieser geschilderten Situation die Annahme im Vordergrund steht, aufgrund einer sichtbaren (nicht-christlichen) religiösen Zugehörigkeit ein bestimmtes Verhalten erwarten zu können, berichtet eine weitere Interviewpartnerin von der Erfahrung, aufgrund einer lediglich vermuteten nicht-christlichen Religionszugehörigkeit mit bestimmten Verhaltenserwartungen und -interpretationen konfrontiert zu werden. Mit einer Migrationsgeschichte in einem mehrheitlich muslimischen Land, erlebt die Studierende immer wieder die Überraschung darüber, dass sie Alkohol trinkt und Schweinefleisch isst bzw. auch die Erwartung und mitunter die Aufforderung, dieses zu unterlassen. Verzichtet sie in bestimmten Situationen auf das Trinken von Alkohol oder das Essen von Schweinefleisch, so wird auch dieses Verhalten teilweise selbstverständlich mit ihrer vermuteten muslimischen Religionszugehörigkeit in Verbindung gebracht, und nicht etwa als Ausdruck persönlicher Vorlieben oder eines individuellen Lebenswandels gesehen. So oder so muss sich die Studierende mithin mit Erwartungshaltungen auseinandersetzen, die im Kontext ihrer (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit(en) an sie herangetragen werden, und kann sich dabei der gesellschaftlichen Thematisierung der eigenen individuellen Verhaltensweisen nur schwer entziehen. Wie in den Schilderungen mehrerer Interviewpartner_innen deutlich wird, spielen solche Verhaltenserwartungen und mitunter auch Konfrontationen im Studienleben an der THM für einige Studierende immer wieder eine Rolle, so etwa beim Gang in die Mensa oder im Austausch auf studentischen Veranstaltungen oder Feiern.

Die (kulturalistischen) Stereotypisierungen, mit denen sich viele der befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ in ihrem Studienleben wie auch im weiteren gesellschaftlichen Umfeld konfrontiert sehen, müssen dabei nicht unbedingt mit „negativen“ Zuschreibungen und Verhaltenserwartungen verknüpft sein und müssen darüber hinaus von den angesprochenen Personen auch nicht unbedingt als beleidigend wahrgenommen werden. Doch auch durch vermeintlich „positive“ Zuschreibungen und Verallgemeinerungen können die betroffenen Personen auf eine vom imaginierten deutschen Normaltypus abweichende natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit festgeschrieben, als „anders“ herausgestellt und immer wieder in die Auseinandersetzung mit bestimmten Verhaltenserwartungen und -interpretationen gedrängt werden. So berichtet eine Interviewpartnerin von einer Situation, in der sie von Kommiliton_innen mit dem Klischee von mathematisch bzw. naturwissenschaftlich begabten „Russen“ konfrontiert wird, das dann zur Erklärung herangezogen wird, warum sie als Person mit einem russischen „Migrationshintergrund“ an einer technischen Hochschule studiert. In ihrer Reaktion auf diese vermeintlich „positive“ kulturalistische Zuschreibung wird deutlich, wie unangenehm eine solche Aussage sein kann, in der die eigene Leistung letztlich dadurch abgewertet wird, dass das mathematische bzw. naturwissenschaftliche Können nicht im Rahmen einer individuellen Begabung und Anstrengung betrachtet wird, sondern in den Kontext einer zugeschriebenen natio-ethno-kulturellen Gruppenprägung gestellt wird. Ihr Empfinden in dieser Situation beschreibt die Studentin dann folgendermaßen:

„[I]ch habe schon mal die Aussage gehört, wenn ich Deutsche wäre, würde ich das nicht machen [ein technisches Fach studieren, Anm. d. Verf.]. Also das hat mich dann ein bisschen

schockiert. [...] [I]ch muss sagen, das macht einen auch ein bisschen traurig, weil man sich denkt, ja, man ist doch schon so tolerant und macht so viele verschiedene Dinge und [...] dann wird man einfach nur über einen Kamm geschert und so generalisiert und es wird gesagt: "Hier, du kommst aus Russland, du bist deswegen gut in Naturwissenschaften, du hast deswegen das und das Fach gewählt."

Auch im Kontext solcher vermeintlich „positiver“ oder „amüsanter“ Stereotypisierungen wird so auf Dauer die Individualität der angesprochenen Person in den Hintergrund gedrängt und der Austausch auf der Ebene vielfältiger und eigenständiger Persönlichkeiten erschwert, wie die Interviewpartnerin weiter ausführt:

„Also manche Vorurteile sind ja auch ganz witzig. Aber ich glaube, wenn man die ständig hört, dann findet man die irgendwann mal auch nicht mehr amüsant. Dann nerven die, glaube ich, nur noch. [...] [I]ch finde das halt einfach für die Menschen, die die Denkweise vertreten, immer mit diesen Vorurteilen, selbst schade, weil sie sich damit, finde ich, selbst eine große Chance nehmen einfach andere Leute kennenzulernen.“

Was vor dem Hintergrund einer ausgrenzenden natio-ethno-kulturellen „Anders“-Positioniertheit aus solchen vielfältigen Erfahrungen der Zuschreibung und (kulturalistischen) Stereotypisierung erwächst, schildert eine Interviewpartnerin dann als übergreifende Empfindung, permanent auf den „Ausländerstatus“ fixiert zu sein und zu bleiben, und somit wohl niemals der deutschen Mehrheitsgesellschaft gänzlich zugehörig sein zu können. Die bereits beschriebene eigentümliche Zwischenstellung zwischen (vermeintlich) positiver individueller Ansprache und mitunter herabwürdigender Gruppenzuschreibungen stellt sich hierbei als andauernde Gratwanderung dar: Zwischen dem Kampf um die Anerkennung der persönlichen Individualität auf der einen Seite, und der Solidarisierung mit der eigenen (selbst- wie fremdzugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsgruppe auf der anderen Seite:

„Irgendwo wirst du immer zu einem Punkt kommen wo du dann feststellst: Du bist eine Ausländerin, egal was du machst, bist du eine Ausländerin. Und das passiert irgendwo immer. Da macht jemand eine Aussage und dann betrifft dich das. Es gibt zum Beispiel einige, die sagen: "Ja, guck dir doch mal die Ausländer an, was die machen." Und dann: "[Eigener Name], nimm es aber nicht persönlich." Natürlich nehme ich das persönlich. Ich bin auch Eine. [...] Also du kannst da nicht weg also es gibt keine Möglichkeiten. Von daher akzeptiere ich das auch und ich habe auch kein Problem damit. Also, wenn man mich als Ausländerin jetzt bezeichnet, aber es ist mir natürlich lieber, wenn man weiß ich bin die [eigener Name] und nicht die Türkin [...] oder so, sondern es geht mir um meine Person.“

Diese übergreifende Erfahrung, als natio-ethno-kulturell „anders“-positionierte Person der deutschen Mehrheitsgesellschaft nicht selbstverständlich zugehörig zu sein und auch nie fraglos zugehörig sein zu können, verweist dabei auf den eigentümlichen „Zwischenstatus“ prekärer Zugehörigkeit, bei dem für Personen mit „Migrationshintergrund“ (allein schon aufgrund der Tatsache, (großen Teils) in Deutschland aufgewachsen zu sein) der Anspruch auf Zugehörigkeit und Anerkennung der individuellen Persönlichkeit besteht, vor dem Hintergrund mehr oder weniger subtiler Zuschreibungs-, Verallgemeinerungs- und Ausschlusserfahrungen jedoch immer wieder in Frage gestellt wird und behauptet werden muss (siehe hierzu auch Kapitel A.2.6.).

Erfahrungen mit Negativdiskursen über „Migranten“ bzw. „Ausländer“ und das Gefühl, sich beweisen zu müssen

Eine spezifische Zuschreibungserfahrung, von der viele der Befragten berichten und die für sie in ihrem Studienleben eine besondere Relevanz hat, ist die Erfahrung bzw. das mitunter diffuse Gefühl, dass ihnen vor dem Hintergrund eines gesamtgesellschaftlichen Negativdiskurses über „Migrant_innen“ bzw. „Ausländer_innen“ weniger Leistungen zugetraut werden als ihren Kommiliton_innen ohne „Migrationshintergrund“. Was für einige der Interviewpartner_innen aus dieser Zuschreibungserfahrung erwächst, ist dann das Empfinden, sich in manchen Situationen stärker beweisen zu müssen als andere und möglicherweise auch für die gleiche Bewertung mehr Leistungen erbringen zu müssen. Auch wird mitunter in den Interviewaussagen die empfundene Erwartungshaltung einzelner Studierender mit „Migrationshintergrund“ deutlich, im eigenen Verhalten insgesamt positiv auffallen zu müssen, um sich von dem Negativbild „des Migranten“ bzw. „des Ausländers“ abzuheben.

Eine Interviewpartnerin schildert das Gefühl, sich als „Ausländerin“ besonders beweisen zu müssen dabei vor allem als Herausforderung, immer wieder vor anderen herausstellen zu müssen, gute Leistungen im Studium zu erbringen und Engagement im Studienleben zu zeigen – auch wenn eine solche offensive Selbstdarstellung ihr eigentlich nicht entspricht. Die Stereotypisierung, der sie in solchen Situationen entgegentreten sucht, vermutet die Interviewpartnerin dabei – ähnlich, aber doch anders als bei der geschilderten Konfrontation mit dem Klischee naturwissenschaftlich begabter „Russen“ – in der Annahme, nicht aus Interesse und individueller Leistungsstärke ihr Studium begonnen und so weit erfolgreich bestritten zu haben, sondern eher aus einer gruppenspezifischen Orientierungs- und Alternativlosigkeit heraus. Die Aufgabe, der sich die Studierende gegenüber sieht, ist es dann entsprechend, über ihr Engagement und ihre Leistungsfähigkeit ihre Persönlichkeit immer wieder sichtbar zu machen und so die Barriere möglicher Stereotypisierungen von vornherein abzubauen:

„[I]ch finde, als Ausländer hast du immer das Gefühl, als müsstest du dich beweisen. Dass du nicht jemand bist, die einfach nicht wusste was sie macht und deshalb studiert. [A]lso qualitativ, dass du dann auch engagiert bist und auch mal Gespräche mit den Professoren führst oder so. Also ich habe schon das Gefühl, dass man – also ich zumindest, ich weiß nicht wie die anderen das beurteilen –, aber dass du immer das Gefühl hast, als müsstest du dich irgendwo beweisen. Auch den Deutschen gegenüber.“

Neben dieser Schilderung eines subtilen Empfindens und vorbeugenden Umgangs mit leistungsbezogenen Zuschreibungen und Verallgemeinerungen, berichtet ein weiterer Interviewpartner dann von seinem Eindruck, als „Migrant“ bzw. „Ausländer“ nicht nur die erbrachten Leistungen besonders herausstellen zu müssen, sondern darüber hinaus auch mehr leisten zu müssen, um auf dem gleichen Leistungsstand gesehen zu werden wie Personen ohne einen „Migrationshintergrund“:

„Und ich sehe es für mich persönlich: Wir müssen mehr leisten als einer der kein Ausländer ist. Wieso? Um überhaupt auf einem Level gesehen zu werden, muss man einen Schritt voraus sein, beziehungsweise noch einen Bonus mit drauf packen. Selbst dann bezweifle ich, dass man auf derselben Ebene angesiedelt ist.“

Wie einige der befragten Studierenden herausstellen, stehen diese Empfindungen dabei vor dem Hintergrund eines (insbesondere medial vermittelten) gesamtgesellschaftlichen Negativdiskurses über „Migrant_innen“ bzw. „Ausländer_innen“ und der entsprechenden Erfahrung, dass in gesellschaftlichen Diskussionen vor allem negative Beispiele wahrgenommen und berichtet werden und gute Leistungen von „Migrant_innen“ eher zurückhaltend dargestellt und wenig gewürdigt werden. Eine Interviewpartnerin schildert diesen Eindruck folgendermaßen:

„[D]eshalb versuche ich ja auch mit meiner Leistung irgendwie voranzukommen, dass ich sage, ich bin keine Türkin, [von denen] ihr immer denkt: "Ach, das sind die Schlechten." Sondern leistungsmäßig sind auch viele Ausländer sehr gut und das wird aber meistens gar nicht gesehen. Dann werden die wahrgenommen, die eventuell schlecht auffallen oder so, aber ich kenne auch viele Ausländer, die sind richtig gut von den Leistungen her und engagieren sich sehr, sind außerstudentisch unterwegs und alles Mögliche. Also das gibt es ja oft, aber das wird meistens, habe ich zumindest das Gefühl, gar nicht so wirklich wahrgenommen.“

Aus diesem Eindruck erwächst dann für die Studentin die Herausforderung, sich als individuelle Persönlichkeit jenseits möglicher Klischeevorstellungen über „Migranten“ bzw. „Ausländer“ zu zeigen und eben diesem Negativbild durch das eigene positive Verhalten und die herausgestellten Leistungen entgegenzuwirken:

„Und dann muss man halt gucken, dass ich dann durch meine Sprache, durch mein Auftreten anders wirke. [E]inige haben ja das schlechte Bild von den Ausländern und dann musst du halt auch dafür sorgen, dass die das ändern oder beziehungsweise, dass die ein bisschen offener werden.“

Die von einigen der befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ immer wieder erbrachte Anstrengung, sich durch die besondere Herausstellung der eigenen Leistungen gegenüber dem vorherrschenden Negativdiskurs über „Migranten“ bzw. „Ausländer“ zu beweisen, zeugt dabei nicht nur von dem Wunsch, als leistungsstarkes Individuum wahrgenommen und anerkannt zu werden. Sie verweist auch auf das Empfinden, sich als natio-ethno-kulturell „Anders“-Positionierte_r die Zugehörigkeit zur deutschen Mehrheitsgesellschaft immer wieder erarbeiten oder unter Beweis stellen zu müssen, und bildet damit auch einen Aspekt prekärer Zugehörigkeit, bei der die selbstverständliche Zugehörigkeit auch im Hochschulkontext mitunter in Frage steht.

Aus diesen Schilderungen vielfacher Zuschreibungs-, Stereotypisierungs- und subtiler Ausschlussverfahren von Studierenden mit „Migrationshintergrund“ ergibt sich für uns zunächst die allgemeine Notwendigkeit, im Hochschulkontext Raum zu schaffen für die Reflektion, Thematisierung und Kritik von Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen, die gerade in ihren subtileren, „alltäglicheren“ Formen in den vorherrschenden gesellschaftlichen Diskussionsprozessen kaum als solche benannt und kritisiert werden (können). Auch hier sehen wir – ähnlich wie in Bezug auf die Erfahrungen Internationaler Studierender – die Hochschule in einer herausgehobenen gesellschaftlichen Verantwortungsposition, eine kritische Hinterfragung der vorherrschenden Positionierung und teilweisen Ausgrenzung natio-ethno-kulturell als „anders“ dargestellter Personen gegenüber der deutschen Mehrheitsgesellschaft voranzutreiben und aktiv auf den eigenen Bezugs- und Handlungsraum anzuwenden. Dies sollte unserer Ansicht nach unter anderem in der Form rassismuskritischer Trainings für Studierende, Lehrende und weitere Beschäftigte der

Hochschule erfolgen und auch Teil bestehender (Seminar-) Angebote zu „Interkultureller Verständigung bzw. Sensibilisierung“ sein. Dabei ist es uns wichtig zu betonen, dass der „Migrationshintergrund“ von Studierenden keinesfalls als übergreifender Fixpunkt der Wahrnehmung und Beurteilung von Personen und Situationen zu nehmen ist, sondern dass die (institutionelle) Beschäftigung mit der Gruppe von „Studierenden mit Migrationshintergrund“ selbst immer wieder einer kritischen Hinterfragung und möglichen Öffnung gegenüber weiteren Differenzmerkmalen unterzogen werden sollte.

4.2.3. Erfahrungen des offenen Ausschlusses, der Herabwürdigung und der Benachteiligung im Studienleben an der THM und im weiteren Umfeld

In den mit Studierenden mit „Migrationshintergrund“ geführten Interviews kommen überwiegend subtilere Formen von Zuschreibungs-, Stereotypisierungs- und Ausschlusserfahrungen zum Ausdruck, die von den Interviewpartner_innen selbst in der Regel nicht als Diskriminierungs- oder gar Rassismuserfahrungen eingeordnet werden. Auf diese Erfahrungen sind wir im vorangegangenen Abschnitt eingegangen. Doch auch vereinzelte Erfahrungen offener Formen des Ausschlusses, der Herabwürdigung und der Benachteiligung werden von den befragten Studierenden in ihrem Studienleben an der THM bzw. im weiteren Umfeld ihres Studienlebens berichtet, und gaben für einige der Befragten auch den Anstoß, an den Interviews teilzunehmen. Diese Erlebnisse werden von den Interviewpartner_innen eher als Diskriminierungserfahrungen benannt und kritisiert, als dies bei den geschilderten subtileren Formen der „Anders“-Positionierung und Nicht-Akzeptanz der Fall ist und vor dem Hintergrund einer gesellschaftlichen De-Thematisierung „alltäglicherer“ Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen auch möglich erscheint. Doch auch in Bezug auf diese offeneren Diskriminierungserfahrungen ist bei den Befragten immer ein Bemühen spürbar, die Situationen und die darin handelnden Personen differenziert darzustellen und zu bewerten.

Die Berichte einzelner Interviewpartner_innen zu solchen offeneren Formen des Ausschlusses, der Herabwürdigung und der Benachteiligung beziehen sich dabei vor allem auf Personen, die aufgrund von Zuschreibungen zu ihrem äußerlichen Erscheinungsbild, ihrem Namen bzw. zu offen sichtbaren (nicht-christlichen) religiösen Symbolen negative Erfahrungen machen. So schildert etwa eine Interviewpartnerin, wie ein Professor eine Kommilitonin mit der Bemerkung konfrontiert, dass er mit ihrer muslimischen Kopfbedeckung „ein Problem“ habe. Eine Situation, die im Kontext eines weiteren gesellschaftlichen, teilweise herabwürdigenden und ausgrenzenden Diskussionsprozesses in Deutschland zu sehen ist, in der Muslim_innen vielfach als defizitär, rückständig, nicht „integrationsbereit“ bzw. prinzipiell „nicht integrierbar“ dargestellt werden.⁶⁴ Welche negativen Wirkungen eine solche herabwürdigende Bemerkung von Seiten einer verantwortlichen, aus einer Machtposition heraus agierenden Person vor diesem gesellschaftlichen Hintergrund haben kann und welche Befürchtungen hieraus auch in Bezug auf das Studienleben an der THM erwachsen können, schildert die Interviewpartnerin dann mit deutlich kritischen Worten:

„[J]emand, der in einer Position ist, also so sehe ich das, wenn ich jetzt in einer Position bin, wo ich das Leben eines anderen sehr stark beeinflussen kann und eigentlich alle Zügel in der Hand habe. Das heißt, wenn Sie meine Studentin sind, habe ich die Macht in der Hand, Sie

⁶⁴ Siehe hierzu etwa die Studie „Muslime in der Mehrheitsgesellschaft“ des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR 2013) und die von der Sozialwissenschaftlerin Naika Foroutan im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung erstellte Expertise „Muslimbilder in Deutschland“ (Foroutan 2012).

durchfallen zu lassen, durch die Labore oder sonst irgendwas. Dann gefährde ich eigentlich dadurch auch Ihr Studium. Und wenn ich von Ihnen sowieso nichts halte [und] denke: "Ach, was sucht die denn da? Die ist ja hier ganz falsch", dann vergibt man auch dementsprechend die Noten. [...] Egal, was für einen Hintergrund der hat, aber sobald man in eine Position reinkommt, wo man das Leben von Menschen und das Schicksal von Menschen mit beeinflussen kann, dann muss man auch ein sozial kompetenter Mensch sein. [Und] auch einen offenen Horizont haben.“

Eine weitere Situation, von Personen in einer ähnlichen Verantwortungs- und Machtposition auf herabwürdigende Weise mit negativen Stereotypen über unter anderem türkeistämmige Migrant_innen in Deutschland belegt zu werden, schildert eine Interviewpartnerin dann auch im weiteren Umfeld ihres Studienlebens. So berichtet die Studentin, wie sie bei einem Vorstellungsgespräch für eine Diplomarbeitsstelle in einem großen deutschen Unternehmen von einer der anwesenden Leitungspersonen zunächst mit Unterstellungen zu einem vermeintlich patriarchalischen Lebensumfeld konfrontiert wird, in denen der Studentin die offensichtliche Eigenständigkeit ihrer bisherigen Lebens- und Studienführung kurzerhand abgesprochen wird:

„Danach sind wir ins Besprechungszimmer [...]. Da fängt der Abteilungsleiter an mit Fragen wie: "Ja, Sie wollen ja hier in [deutsche Großstadt] arbeiten. [...] Was sagt denn Ihr Vater dazu?" Ich meine, er sieht [doch] aus meinem Lebenslauf, dass ich seit Jahren, fast seit zehn Jahren nicht mehr daheim wohne. Und die nächste Frage war dann: "Wie viele Geschwister haben Sie?" [...] Dann hieß es: "Ja, welcher Ihrer Brüder passt denn auf Sie auf?"“

Als sie schließlich mit abfälligen Bemerkungen zu ihren Studienleistungen konfrontiert wird, wird die Situation für die Studentin endgültig unangemessen und beleidigend, auch wenn die Unangemessenheit und diskriminierende Qualität der Bemerkungen den Aussagen der Interviewpartnerin nach in der Stresssituation eines Vorstellungsgesprächs kaum realisierbar und greifbar ist. Gerade diese Erfahrung, in einer Situation offen asymmetrischer Machtverteilung Unterstellungen und Herabwürdigungen ausgesetzt zu sein, denen man sich nur schwer erwehren kann, klingt für die Interviewpartnerin dabei noch lange nach. Das von der Studentin geschilderte Erlebnis verdeutlicht außerdem, wie unangemessen und auch erniedrigend es sein kann, Personen mit unhinterfragten kulturalistischen Stereotypen zu konfrontieren (in diesem Fall „Großfamilienzugehörigkeit“ und Unterdrückung als Frau). Umso wichtiger ist es unseres Erachtens, solche Stereotype im Rahmen von interkulturellen Trainings kritisch zu reflektieren, anstatt sie als gegeben anzunehmen und darzustellen. Insgesamt deutet die Interviewpartnerin bei ihren Schilderungen immer wieder darauf hin, wie schwierig es für sie war, trotz guter Studienleistungen, Praktikums- und Auslandserfahrungen und sozialem Engagement Vorstellungsgespräche für Diplomarbeitsstellen zu bekommen. Eine weitere diffizile, für die betroffenen Personen nur schwer greifbare, dabei aber nichtsdestoweniger herabwürdigende und beeinträchtigende Situation, schildert ein Interviewpartner in Bezug auf eine Lehrsituation an der THM, bei der verschiedene Arbeitsgruppen in unterschiedlicher Zusammensetzung von Studierenden mit und ohne „Migrationshintergrund“ Präsentationen halten sollten, deren Bewertung auch für die Zulassung zur anschließenden schriftlichen Prüfung relevant waren. Der Interviewpartner berichtet, dass alle Arbeitsgruppen bei der Vorbereitung der Präsentation ähnlich vorgingen. Diese Vorgehensweise bewegte sich in einem Graubereich der zulässigen Hilfestellung. Allerdings war es dann ausschließlich eine Gruppe von Studierenden mit sichtbarem „Migrationshintergrund“, die von der Lehrperson während ihres Vortrages als mögliche „Abschreiber“ herausgestellt und vor der gesamten anwesenden Studierendenschaft

bloßgestellt wurde. Die Ungerechtigkeit, die der Student dabei empfindet, liegt zum einen in der Ungleichbehandlung verschiedener Arbeitsgruppen mit unterschiedlicher natio-ethno-kultureller Zusammensetzung bei gleichem Vorgehen. Sowie zum anderen in der Bloßstellung, die im Empfinden des Interviewpartners durch die Lehrperson gezielt herbeigeführt wurde und durch ein früheres Eingreifen des Lehrenden in der Vorbereitung der Präsentation hätte vermieden werden können. In der doppelt schwierigen Stellung, als natio-ethno-kulturell „Anders“-positionierte Personen in einer Situation offener asymmetrischer Machtverteilung und Abhängigkeit wegen eines nicht ganz korrekten Vorgehens belangt und bloßgestellt zu werden, sahen sich die betroffenen Studierenden dann nicht in der Lage, auf diese Ungleichbehandlung hinzuweisen und eine Klärung der Situation anzustreben. Und auch hier wirkt das Empfinden des Ausgeliefertseins in einer machtdurchwirkten Interaktions- und Beurteilungssituation für die betroffenen Personen lange nach und schürt darüber hinaus Befürchtungen, durch ein „Weitertragen“ der negativen stereotypisierenden Wertungen des Dozenten an andere Lehrpersonen in zukünftigen Situationen ähnlichen Herausstellungen und möglichen Benachteiligungen ausgesetzt sein zu können. Allgemein stellt der Interviewpartner heraus, wie Leistungsbeurteilungen auch im Hochschulkontext seinem Empfinden nach immer ein Stück weit durch Sympathien bzw. Antipathien im „zwischenmenschliche[n]“ Bereich beeinflusst sind. Und diese Sympathien und Antipathien wiederum hängen dann seiner Beobachtung nach durchaus auch mit der (zugeschriebenen) natio-ethno-kulturellen Herkunft der zu beurteilenden Person zusammen. Spielt dieser zwischenmenschliche Bereich dabei für den Studenten auch z.T. bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen eine Rolle, so fällt er dann aber insbesondere bei mündlichen Prüfungen und eben Präsentationen ins Gewicht. Was von dem Interviewpartner als Sympathien und Antipathien beschrieben wird, lässt sich dabei auch vor dem Hintergrund des bereits dargestellten Negativediskurses über „Migrant_innen“ bzw. „Ausländer_innen“ interpretieren und mit dem vielfach geschilderten Empfinden in Verbindung bringen, als Studierende_r mit „Migrationshintergrund“ mehr leisten zu müssen als Kommiliton_innen ohne „Migrationshintergrund“, um auf dem gleichen Leistungsstand gesehen zu werden. In den Schilderungen des Interviewpartners verdichtet sich dieses Empfinden dann zu der Einschätzung, dass auch in Folge dieser weitergehenden Anstrengungen es Personen mit „Migrationshintergrund“ im Studienleben wie im weiteren gesellschaftlichen Umfeld insgesamt schwer haben, ihren Leistungen entsprechend beurteilt und anerkannt zu werden. Vor diesem Hintergrund äußert der Student dann auch die Befürchtung, aufgrund seines „Migrationshintergrundes“ bei der Stellensuche nach dem Studium mit möglichen Benachteiligungen konfrontiert und nicht seinen Qualifikationen entsprechend bewertet zu werden bzw. nicht die gleichen Aufstiegsmöglichkeiten eingeräumt zu bekommen wie seine Kolleg_innen ohne „Migrationshintergrund“:

„Aber solche Sachen, diese menschlichen Sachen, die spielen halt mehr oder weniger überall eine Rolle. Ich bezweifle, dass es wirklich Stellen gibt im Berufsleben, wo wirklich nur darauf geschaut wird, dass das ein Mensch ist, dass der diese Qualifikationen hat oder nicht. Bei manchen Stellen ja, bei manchen Stellen weniger. Aber das spielt alles eine Rolle. [...] Und ob diese Qualifikation, wenn ich jetzt hier fertig bin mit dem Studium- Ich lasse mich halt mal überraschen, ne? Ob das mit einer Arbeitsstelle hier in Deutschland was wird.“

In der Konsequenz solcher Befürchtungen stellt der Interviewpartner schließlich Überlegungen an, sich bei der Stellensuche nach Studienabschluss auch auf dem internationalen Arbeitsmarkt zu orientieren und gezielt an Orten zu bewerben, wo er die Anerkennung und Wertschätzung seiner Leistungen erwartet, die er in Deutschland mitunter vermisst:

„Ich bin aber auch offen, berufsmäßig im Ausland tätig zu sein. Das ist jetzt nicht unbedingt an erster Stelle in dem Land, wo meine Eltern herkommen, sondern ich sage es so: Ich werde da arbeiten, wo ich gebraucht werde, beziehungsweise wo diese Wertschätzung halt auch ist.“

Diese Schilderungen offener Ausschluss-, Herabwürdigungs- und Benachteiligungserfahrungen verdeutlichen noch einmal die Notwendigkeit, rassismuskritische Auseinandersetzungen gerade auch in die Aus- und Fortbildung verantwortlicher (Lehr-) Personen einzubeziehen, nicht-stereotypisierende Personalentwicklungsmaßnahmen zu etablieren und darüber hinaus einen hochschulweiten Diskussionsprozess über (kulturalistische) Stereotypisierungen und (rassistische) Ausgrenzungen und Herabwürdigungen anzuregen, der auch Aspekte eines antimuslimischen Rassismus in vorherrschenden gesellschaftlichen Debatten aufgreift. Zudem wird in diesen Beispielen auch noch einmal der Bedarf sichtbar, hochschulinterne Anlaufstellen bei (rassistischen) Diskriminierungserfahrungen einzurichten bzw. eine weitere Vernetzung mit bestehenden Antidiskriminierungsstellen im lokalen und regionalen Umfeld anzuregen, bei denen ein niedrigschwelliges und anonymes Angebot der Beratung und möglichen Beschwerde bestehen sollte. Die geschilderten (antizipierten) Erfahrungen und die daraus mitunter folgenden Erwägungen, (berufliche) Wertschätzung dort zu suchen, wo sie nicht von vorneherein verwehrt zu bleiben scheint, verdeutlichen zudem die Notwendigkeit, auch als Hochschule in Bezug auf die (symbolische) Anerkennung von Studierenden mit „Migrationshintergrund“ und der von ihnen erbrachten Leistungen tätig zu werden und in diesem Sinne auch in den weiteren gesellschaftlichen Diskussionsprozess über „Migranten“ einzugreifen.

4.2.4. Erfahrungen mangelnder Unterstützung und Solidarität im Studienleben an der THM

Insbesondere in den dargestellten einzelnen Situationen offener Ausgrenzung, Herabwürdigung und Benachteiligung, kann es dann mitunter prägend sein, wie Personen, die Diskriminierungssituation beobachten oder denen davon berichtet wird, auf das Beobachtete oder Erzählte reagieren, welche Solidaritätsbekundungen und Unterstützungsleistungen hierbei erbracht werden und entsprechend auch in ähnlichen zukünftigen Situationen von den betroffenen Personen erwartet werden können. Wie an einzelnen Stellen bereits deutlich wurde, kann es bei solchen offenen Diskriminierungserfahrungen insbesondere von Seiten verantwortlicher und entscheidungsbefugter (Lehr-) Personen dabei für die betroffenen Personen aufgrund der strukturellen Macht- und Abhängigkeitsverhältnisse sehr schwierig sein, sich zu wehren, die empfundene Benachteiligung zu benennen und zu kritisieren und sich (von dritter Seite) Unterstützung zu holen. Umso wertvoller kann es in solchen Situationen sein, Zuspruch, Solidarität oder Unterstützung von anderen Personen zu erfahren, welche die diskriminierende Behandlung beobachten oder diese berichtet bekommen. Allein schon die Wahrnehmung, dass die anwesenden oder ins Vertrauen gezogenen Personen die eigene Einschätzung der benachteiligenden oder herabwürdigenden Situation teilen, kann für die betroffene Person dabei bereits eine Stärkung bedeuten und eine gewisse Sicherheit in einer verunsichernden Lage vermitteln. In Bezug auf die beschriebene Lehrsituation, bei der eine Arbeitsgruppe von Studierenden mit „Migrationshintergrund“ von der Lehrperson ungleich härter beurteilt wird und sich dabei vor der anwesenden Studierendenschaft bloßgestellt sieht, schildert der Interviewpartner seine Wahrnehmung etwa folgendermaßen:

„[A]m Gesichtsausdruck von denjenigen, die auch da saßen, als Zuhörer, da hat man gleich schon gesehen: "Oh, wie jetzt?" Und dann noch dieser ängstliche Gesichtsausdruck: "Hoffentlich passiert mir das nicht."“

Die folgende Zurückhaltung und Nicht-Intervention der anwesenden Studierenden, die sich in einem ähnlichen Macht- und Abhängigkeitsverhältnis zu der Lehrperson befinden, ist dann für den Interviewpartner durchaus nachvollziehbar:

„Also ich kann es verstehen, dass in dem Augenblick jeder erst mal um sich selbst und um seine Gruppe sich Sorgen macht. Also diejenigen, die vorgetragen haben, denen kann ja nichts mehr passieren. Aber nichtsdestotrotz, diese Note steht noch aus, diese Klausur steht noch aus. Das heißt, sie haben noch mit diesem Dozenten was zu tun. Ja. Und der kennt die auch persönlich vom Namen her. [...] Und ich unterstelle jetzt nur mal: Die Dozenten, das sind auch nur Menschen und diejenigen, die die Klausur kontrollieren, das sind auch nur Menschen. Das hätte bestimmt eine Rolle gespielt bei der Korrektur von dieser einen Person, die sich da gemeldet hätte, dann hätte er sich die Sache doch näher angeschaut, ne? Oder mit einem anderen Blickwinkel hätte der die Klausur korrigiert. [...] Jeder wollte halt erst mal sich retten, so. Und ich kann es auch verstehen. [...] Weil, die Erfahrung zeigt halt im Studium, jeder ist auf sich gerichtet, wenn man das Gute für andere möchte, dann vernachlässigt man sich selbst.“

Was bei diesem Zitat zudem deutlich wird, ist der Einfluss, den eine Gesamtatmosphäre des Leistungsdrucks und des Konkurrenzdenkens in solchen Situationen der Benachteiligung und Herabwürdigung bestimmter Studierendengruppen spielen kann, in deren Folge ein mutiges Eingreifen und solidarisches Handeln hinter der Angst um die eigene Stellung und Leistungsbeurteilung zurücktritt.

Eine andere Studentin mit „Migrationshintergrund“ berichtet in ihrem Interview von einer Situation, in der eine vermutlich Internationale Studentin eine Aufgabe an der Tafel löst. Sie beobachtet, wie einige Studierende währenddessen aufgrund der nicht-muttersprachlichen Aussprache der Internationalen Studentin kichern. Sie führt weiter aus, dass die Studentin ihr leidgetan hat. Aus ihren Ausführungen wird ersichtlich, dass weder die Kommiliton_innen noch der Dozent gefordert haben, dass das Kichern unterbunden wird. Auch in dieser Situation wird deutlich, dass Studierende beobachten oder selbst erleben, dass bei beleidigenden Situationen zum Teil keine Unterstützung erfolgt.

Aus diesen Erfahrungen mangelnder Unterstützung und Solidarität in (rassistischen) Diskriminierungssituationen folgt für uns – ähnlich wie bereits bei den Internationalen Studierenden – der Bedarf, das Unterstützungs- und Solidarisierungspotential innerhalb der Studierenden- und Mitarbeiterschaft der THM zu stärken und einem zunehmenden Leistungsdruck und Konkurrenzdenken zugunsten gemeinschaftlichen Arbeitens und solidarischen Handelns entgegenzuwirken.

4.3. Erfahrungen der Zugehörigkeit, der Anerkennung und Unterstützung im Studienleben an der THM und im weiteren Umfeld

Neben den in Kapitel B.4.2. geschilderten Erfahrungen prekärer Zugehörigkeit, subtiler und offener Ausgrenzung, Herabwürdigung und Benachteiligung, die von den Interviewpartner_innen selbst zumeist nicht als (rassistische) Diskriminierungserfahrungen

eingeorordnet bzw. benannt werden, vermitteln die befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ in unseren Interviews insgesamt ein eindrückliches Bild zahlreicher und vielfältiger Bindungen und Zugehörigkeiten in ihrem Studienleben an der THM wie auch im weiteren persönlichen Umfeld. Deutlich wird auch, dass die Interviewpartner_innen selbst in ihren persönlichen Kontakten im Studienleben und in ihrem vereinzelt sozialen oder (hochschul-) politischen Engagement immer wieder ein spezifisches und differenziertes Interesse an verschiedenen natio-ethno-kulturellen Lebensweisen und -situationen an den Tag legen. Und so betonen die Interviewpartner_innen wiederholt, dass sie sich im Großen und Ganzen an der THM gut auf- und angenommen fühlen und in vielen Situationen von einzelnen Lehrpersonen und auch Mitarbeiter_innen an der THM positiven Zuspruch, Anerkennung und auch Unterstützung erfahren. Und auch in Bezug auf die geschilderten Einzelsituationen offener Ausgrenzung, Benachteiligung und Herabwürdigung berichten die betroffenen Studierenden mit „Migrationshintergrund“ von unterstützenden Begegnungen und Gesprächen, die sie etwa auch dazu ermutigt haben, ihre Erlebnisse in den Interviews zu schildern und so einer weiteren Hochschulöffentlichkeit bekannt zu machen. Insbesondere hebt der Großteil der Befragten ihr insgesamt gutes Auskommen mit ihren Kommiliton_innen mit und ohne „Migrationshintergrund“ hervor – auch wenn sie z.T. von einem vermehrten Kontakt zu Studierenden mit ähnlichen oder „anderen“ natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten berichten. Wie in Kapitel B.4.2.2. bereits herausgestellt, sind diese teilweisen Gruppenbildungen entlang natio-ethno-kultureller Differenzlinien dabei mitunter auch (vor-) geprägt durch erfahrene Distanzierungen und Ausschlüsse im Studienleben an der THM wie auch im weiteren gesellschaftlichen Umfeld. Die geschilderte Situation, in der einer Studierenden mit „Migrationshintergrund“ zu ihrem Studienbeginn eine spürbare Nicht-Akzeptanz entgegengebracht wird, durch die sie zunächst als „Außensteher[in]“ dasteht, löst sich für die Interviewpartnerin dann etwa durch die gezielte Ansprache durch eine Gruppe Studierender mit gleichem natio-ethno-kulturellem Herkunftshintergrund. Die Studentin schildert diese Situation folgendermaßen:

„Also die erste Zeit habe ich die ganze Zeit alleine in der Mensa gegessen. Und irgendwann haben die mich angesprochen: „Ah, bist du neu hier?“ Nach zwei, drei Wochen [...] wurde ich dann direkt von denen angesprochen.“

Und auch wenn sie sich in ihrem Studienalltag nicht unbedingt einer spezifischen Studierendengruppe gleicher (zugeschriebener) natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) zuordnen, berichten einzelne der Interviewpartner_innen dann auch von ihrer Erfahrung, zu solchen Gruppen mitunter einen besonderen Kontakt zu haben bzw. von ihnen ein besonderes wohlwollendes Interesse entgegengebracht zu bekommen. Eine Interviewpartnerin, die in ihrer Kindheit nach Deutschland immigriert ist und die Umstellung auf eine neue Umgebung und Sprache selbst als prägend erlebt hat, beschreibt dieses Verhältnis zu ihren Kommiliton_innen mit (ähnlichem) „Migrationshintergrund“ folgendermaßen:

„Oder Kommilitonen, die selbst einen Migrationshintergrund haben, [...] die haben eine andere Haltung zu mir. [...] [I]ch finde, mir gegenüber sind die dann offener als jemand, der jetzt zum Beispiel keinen Migrationshintergrund hat. Also habe ich das Empfinden, ich weiß nicht, ob es wirklich so ist, aber irgendwie kommt es bei mir schon so rüber. [...] [W]eil die dann denken, dass man doch vielleicht gleiche Erfahrungen gemacht hat. Zum Beispiel die Integration wenn man nach Deutschland kommt oder dass man auch neben der deutschen Kultur, die man neu kennen gelernt hat und womöglich gar nicht richtig kennt, dann auch in einer [anderen]

aufgewachsen ist [...]. Aber ich finde das gut, dass ich mich dann manchmal in die Rollen anderer hineindenken kann.“

Dieses Empfinden, sich in verschiedene Positionen, Rollen und natio-ethno-kulturell geprägte Lebenssituationen hineindenken und -fühlen zu können, sehen dabei viele der befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ als Ressource an, die sie in ihrem Privatleben, aber auch z.T. in ihrem Studienleben und möglicherweise auch in ihrem späteren Berufsleben nutzbar machen können. Neben diesen Erfahrungen einer allgemeinen Zugehörigkeit, Wertschätzung und Unterstützung, berichten einige der befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ dann auch von Situationen, in denen ihnen im Studienleben an der THM sowie im weiteren persönlichen Umfeld eine besondere Anerkennung und Wertschätzung von Leistungen entgegengebracht wird, die sie im Kontext ihrer Migrationsgeschichte erbracht haben. So berichtet eine Interviewpartnerin von Lehrsituationen, in welchen die Lehrperson hervorhebt, wie genau manche Studierende, die zum großen Teil nicht mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind, auf eine korrekte Rechtschreibung achten und sich dabei von manchen Muttersprachler_innen positiv abheben. Auch die Anerkennung von Mehrsprachigkeit wird von einigen der Interviewpartner_innen als positive Erfahrung verbucht, wie in diesem Zitat verdeutlicht wird:

„Also es gibt viele, die das dann bewundern, dass man zum Beispiel auch mehrere Sprachen kann. Oder einfach nur, dass man eine Sprache generell versteht, wie ich zum Beispiel Russisch, und dann fast akzentfrei Deutsch spricht. Ja, halt diese Bewunderung, ich finde, die tut einem schon ein bisschen gut und man kann dann schon mal was.“

Insgesamt bewerten die meisten befragten Studierenden ihre vielfältigen Sprachkenntnisse als besondere Ressource, die sie im Studienleben wie möglicherweise auch im späteren Berufsleben vielfach einsetzen können. Bei Studierenden mit „Migrationshintergrund“, die nicht selbst in ihrer Kindheit oder Jugend immigriert, sondern in Deutschland geboren sind und die deutsche Sprache entsprechend (auch) als ihre Muttersprache ansehen, kann eine (vermeintlich) lobende Hervorhebung der deutschen Sprachkenntnisse dann allerdings eine gegenteilige Wirkung haben – wie auch schon in Kapitel B.4.2.2. in Bezug auf den überraschten Ausruf „Sie sprechen aber gut Deutsch!“ erläutert wurde. So berichtet ein Interviewpartner von einer ihm zugetragenen Situation, in der eine Gruppe von Studierenden mit „Migrationshintergrund“, die in Deutschland geboren bzw. mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind, von einer Lehrperson nach einer mündlichen Präsentation mit der Bemerkung bedacht wird: „Joa, dafür, dass Sie alle drei Ausländer sind, war das noch okay.“ Diese Aussage empfindet der Interviewpartner als äußerst beleidigend, da sie mit der Annahme verknüpft ist, dass die betreffenden Studierenden allein aufgrund ihrer familiären Migrationsgeschichte bzw. aufgrund ihres „anderen“ Aussehens defizitäre Deutschkenntnisse aufweisen müssten. Insgesamt betont der Interviewpartner, wie wichtig es ist, zu differenzieren, welche Gruppe mit welcher individuellen Migrationsgeschichte man mit welchen Bemerkungen und damit zusammenhängenden Zuschreibungen belegt. Eine besondere Erwähnung deutscher Sprachkenntnisse kann dabei für eine Gruppe von Internationalen Studierenden, die für ihr Studium nach Deutschland gekommen sind und aufwändig die deutsche Sprache erlernt haben, lobend und wertschätzend sein, für eine Gruppe von Studierenden mit familiärer Migrationsgeschichte, die mit der deutschen Sprache aufgewachsen sind, jedoch als geringschätzend und abwertend empfunden werden. Die besondere Rolle, die der (fortlaufende) Erwerb deutscher Sprachkenntnisse – und insbesondere auch fachlicher Deutschkenntnisse – im Studienleben spielen kann, hebt

der Großteil der befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ entsprechend auch eher in Bezug auf ihre Internationalen Kommiliton_innen hervor, die in ihren Augen hierbei eine besondere Unterstützung benötigen.

Aus diesen Schilderungen vielfacher Zugehörigkeits-, Anerkennungs- und Unterstützungserfahrungen wird zum einen deutlich, welche wertvollen Anknüpfungspunkte Ressourcen wie Sprachkenntnisse und (interkulturelles) Empathievermögen für Studierende mit „Migrationshintergrund“ in ihrem Studienleben, aber auch in ihrem späteren Berufsleben bilden können. Diese gilt es im Hochschulkontext verstärkt wertzuschätzen und gezielt zu fördern. Zum anderen wird hierbei der Bedarf sichtbar, für die möglichen Ambivalenzen bei der Anerkennung dieser Ressourcen und Potentiale von Studierenden mit „Migrationshintergrund“ zu sensibilisieren, und insbesondere bei Hochschulangehörigen in verantwortlichen Positionen einen differenzierten und reflektierten Blick auf die verschiedenen migrationsspezifischen Lebenssituationen und Gruppenzugehörigkeiten zu fördern.

4.4. Forderungen und Wünsche von Studierenden mit „Migrationshintergrund“

Vor dem Hintergrund der vielfachen Kontakte und Zugehörigkeiten, welche die befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ – wie im vorangegangenen Kapitel dargestellt – in ihrem Studienleben an der THM wie auch im weiteren persönlichen Umfeld leben und erleben, sehen die Interviewpartner_innen nur wenig Handlungsbedarf, um das interkulturelle Zusammenleben auf dem Campus zu verbessern. Einige Anregungen werden jedoch von den Befragten auch in diesem Bereich gegeben. Die Vorschläge beziehen sich vornehmlich darauf, wie der Kontakt zwischen in Deutschland aufgewachsenen und Internationalen Studierenden verbessert werden kann. Einzelne Interviewpartner_innen äußern darüber hinaus sehr klare Forderungen, was mögliche Verbesserungen im Bereich der Lehre und Verwaltung betrifft, um zu einer angemessenen Berücksichtigung der natio-ethno-kulturellen Diversität innerhalb der Studierendenschaft an der THM zu gelangen. Wie bereits bei den Internationalen Studierenden expliziert, betrachten wir auch die von den Befragten mit „Migrationshintergrund“ geäußerten Forderungen und Wünsche dabei als wichtige Ergänzung zu den aus den geschilderten Erfahrungen abgeleiteten Handlungsbedarfen. Mehrere der befragten Studierenden äußern den Wunsch nach einem vermehrten Angebot an Interkulturellen Seminaren an der THM, um den Kontakt zwischen den Studierenden verschiedener natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten zu erleichtern und auch allgemein den eigenen Horizont zu erweitern. Zur Förderung des (interkulturellen) Miteinanders auf dem Campus stellt eine Interviewpartnerin dann Überlegungen an, jenseits des fachlichen Angebots an der THM auch vermehrt soziale Veranstaltungen zu organisieren, bei denen Studierende aus verschiedenen Herkunftsländern miteinander in Kontakt kommen können oder bereits bestehende Ansätze solcher Aktivitäten weiter bekannt zu machen. Hierbei bezieht sie sich vor allem darauf, wie der Kontakt zwischen Internationalen und in Deutschland aufgewachsenen Studierenden erleichtert werden kann. Die Studentin führt aus, dass sie großes Interesse daran hat, mehr mit Internationalen Studierenden in Kontakt zu kommen und schlägt vor, ein internationales Fußballspiel zu veranstalten, um sich besser kennenzulernen. Eine weitere Interviewpartnerin würde sich an der Hochschule eine stärkere Präsenz und Sichtbarkeit verschiedener natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsgruppen wünschen – z.B. durch eine Plakatpräsentation der diversen Herkunftsländer der Studierenden, wie sie vorschlägt. Wie die Studentin herausstellt, würde

eine solche Sichtbarkeit die Kontaktaufnahme insbesondere auch zu Internationalen Studierenden für sie wesentlich erleichtern:

„Ich glaube ich würde mir auf jeden Fall einige Länder angucken. Zum Beispiel vom afrikanischen Kontinent, denn da kenne ich mich überhaupt nicht aus und ich traue mich auch selten, Leute zu fragen: "Ja, wie ist das denn so?", weil ich mir halt auch denke: "Gut, die möchten jetzt vielleicht auch nicht gerade jedem erklären, wie es da ist und wie die welche Dinge sehen und solche Sachen.““

Ähnlich wie schon bei den Internationalen Studierenden, äußert ein Studierender mit „Migrationshintergrund“ dann auch die Überlegung, zur Förderung des (interkulturellen) Miteinanders auf dem Campus nicht nur innerhalb der Studierendenschaft, sondern auch auf Seiten der Lehrenden und Mitarbeiter_innen der Verwaltung eine höhere natio-ethno-kulturelle Diversität herzustellen, die Personalstruktur also im Sinne einer Interkulturellen Öffnung der Hochschule anzupassen. Eine weitere Möglichkeit, die Sichtbarkeit und auch Akzeptanz diverser natio-ethno-kultureller Zugehörigkeitsgruppen an der THM zu erhöhen, stellt eine Interviewpartnerin heraus, die sich in ihrem Studienleben immer wieder mit Unwissenheit oder auch Desinteresse an Feiertagen und Bräuchen anderer Religionen konfrontiert sieht:

„Was ich zum Beispiel schade finde [...]: Sie [die Professor_innen, Anm. d. Verf.] wissen auch nicht viel über verschiedene- Ich meine, ich bin muslimisch. Wenn ich meine Feiertage habe oder wenn ich jetzt eine Fastenzeit habe, [eigentlich] sollte es mittlerweile in Deutschland normal sein, Allgemeinbildung, dass man einfach weiß, Muslime fasten einen ganzen Monat. Und die haben zwei Feiertage, die jetzt nicht mit den christlichen zusammenfallen. Und das müsste man wissen. Aber dass es dann noch wirklich Professoren gibt, Akademiker, mit einem höheren Abschluss, die das dann nicht wissen oder nicht so ungefähr einschätzen können, in welcher Zeit das genau kommt, das finde ich sehr schwach. Also fachlich sind sie vielleicht 1A, menschlich auch, aber in dieser Richtung, [da] fehlt [es einfach].“

In diesem Zusammenhang steht auch ihre Erfahrung, dass nicht-christliche Feiertage in der Lehrplanung keine Berücksichtigung finden, wenn Lehrende nicht darauf hingewiesen werden. Dies kann für einige Studierende zu einer Beeinträchtigung ihrer Studienorganisation bzw. ihres Privatlebens führen. Die Studentin formuliert den Wunsch, dass in Bezug auf muslimische Feiertage – denn als größte religiöse Minderheit an der Hochschule sind diese besonders betroffen – die beiden höchsten Feiertage (Opferfest und Ramadanfest) bei der Lehrplanung bzw. Studienorganisation berücksichtigt werden. Dies würde auch bedeuten, Bedürfnisse von Studierenden verschiedener natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten ernst zu nehmen und die Realität einer pluralen Einwanderungsgesellschaft anzuerkennen. Neben dem Wunsch, dass Differenz geachtet und anerkannt wird (wie zum Beispiel im Zusammenhang mit nicht-christlichen Feiertagen), wird dann von einigen der Interviewpartner_innen immer wieder die eigene Individualität und übergreifende Humanität betont, die sich für sie eben nicht in der stereotypisierenden Zuschreibung als Vertreter_in eines Kollektivs zeigt (z.B. als Repräsentant_in „der Ausländer“ oder „der Türken“), sondern in der eigenen Persönlichkeit und ihrem individuellen Charakter. Ihren Wunsch nach Wahrnehmung und Anerkennung als Individuum und formuliert eine Studentin so:

„Weil ich finde jeder ist ein Individuum und man kann nicht alle einfach in so Schubladen stecken und sagen "So, du bist jetzt so und-" Nee, das geht einfach nicht. Das wäre viel zu-weiß ich nicht, dann gäbe es gar nicht so viele Menschen. So viele verschiedene Menschen.“

In Bezug auf die geschilderten Erfahrungen subtiler oder offener Ausgrenzung, Herabwürdigung und auch Benachteiligung im Studienleben an der THM wie auch im weiteren Umfeld, stellen die befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ dann auch weitergehende Überlegungen an und auch hier z.T. wieder klare Forderungen auf, um die Situation an der Hochschule zu verbessern. Ähnlich wie bei den Internationalen Studierenden wird auch bei den befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ über Möglichkeiten und Notwendigkeiten reflektiert, bei Gruppenbildungsprozessen in Lehrsituationen lenkend einzugreifen, um bei offensichtlichen Ausgrenzungssituationen im Kontext natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten zu intervenieren bzw. möglichen (subtilen) Ausgrenzungssituationen vorzubeugen. Eine Interviewpartnerin schildert ihre Überlegungen hierzu folgendermaßen:

„[M]it der Gruppe damals [...], da hätte der Professor vielleicht reagieren müssen und hätte [sagen müssen]: "Jetzt teile ich die Gruppen auf. Wisst ihr was, das geht nicht. Ich mache das." Und hätte einfach mischen müssen. Einfach anders vielleicht reagieren, dass man, wenn man merkt, dass da Unstimmigkeiten sind, aufgrund vielleicht der Nationalität, dass man da auch eingreift. [...] Oder dass man von vorneherein schon Gruppenaufteilungen immer durch einen Dozenten vornimmt und dass man dann gerne mal mischt [...], dass man das ein bisschen [...] lockerer macht [...].“

Wie das Zitat verdeutlicht, wird die Verantwortlichkeit dabei vor allem bei den anwesenden Lehrpersonen verortet, deren Aufgabe darin gesehen wird, eine gute Arbeitsatmosphäre für alle Studierenden herzustellen. Wobei von den Interviewpartner_innen z.T. auch herausgestellt wird, wie herausfordernd (und mitunter auch überfordernd) es für die betreffenden Lehrpersonen sein kann, in solchen Situationen den Überblick zu behalten und sensibel einzugreifen. In Bezug auf die geschilderten Situationen offener Ausgrenzung, Herabwürdigung und auch Benachteiligung von Studierenden mit „Migrationshintergrund“ durch einzelne Lehrpersonen stellt eine Interviewpartnerin dann die Forderung auf, Lehrpersonen, die sich herabwürdigend gegenüber einzelnen natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeitsgruppen äußern, nicht mehr (an der Hochschule) unterrichten zu lassen. Ein weiterer Interviewpartner äußert diesbezüglich den Wunsch, Diskriminierungserfahrungen an der THM hochschulweit zu thematisieren und insbesondere eine Verbreitung der Ergebnisse dieser Studie unter den Lehrenden anzustreben. Ähnlich wie bei einzelnen der befragten Internationalen Studierenden ist die Skepsis bei dem betreffenden Studierenden jedoch hoch, inwiefern solche Diskussionsprozesse über Diskriminierungserfahrungen zu wirksamen Veränderungen im Studienleben wie im weiteren gesellschaftlichen Umfeld führen können. Auch in Bezug auf die Errichtung einer (hochschulinternen) Antidiskriminierungsstelle äußert der Interviewpartner dann vergleichbare Vorbehalte, ob eine solche Anlaufstelle von Seiten der betroffenen Studierenden wahr- und angenommen werden würde, steht aber der Idee grundsätzlich offen gegenüber.

Forderungen und Wünsche von Studierenden mit „Migrationshintergrund“ zur Verbesserung der Situation Internationaler Studierender

Wie im vorangegangenen Kapitel bereits angemerkt, beziehen sich viele der befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ bei ihren Forderungen und Wünschen zur Verbesserung des Studienlebens an der THM immer wieder auch auf ihre Internationalen Kommiliton_innen, in deren migrationsspezifische Lebenssituationen sie sich z.T. aufgrund

eigener Erfahrungen, z.T. aufgrund persönlicher Kontakte sowie Begegnungen im Rahmen ihres sozialen und (hochschul-) politischen Engagements eindenken und -fühlen können. Auch von einigen der befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ werden dabei die bereits bestehenden Angebote an der THM zur Unterstützung Internationaler Studierender – auch hier insbesondere das Internationale Buddy-Programm – lobend hervorgehoben und in ihrer Wichtigkeit unterstrichen. Vor dem Hintergrund langwieriger und extrem belastender eigener Erfahrungen mit aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen fordert eine Interviewpartnerin für ihre Internationalen Kommiliton_innen, die sich z.T. in ähnlichen unsicheren und belastenden Situationen befinden, Verbesserungen und Erleichterungen insbesondere in Bezug auf die bestehenden (aufenthalts-) rechtlichen Einschränkungen der Erwerbstätigkeit. Wie sie herausstellt, geht es bei einer möglichen rechtlichen Gleichstellung in Bezug auf studienbegleitende Arbeitstätigkeiten dabei nicht lediglich um eine grundlegende Sicherung des Lebensunterhaltes, sondern auch um eine gleichberechtigte Teilhabe am gesellschaftlichen Leben und sozialen Miteinander, welches für das eigene Wohlbefinden und damit letztlich auch für die Studienmotivation und Leistungsfähigkeit ebenso relevant sein kann:

„[I]ch weiß halt, die Ausländer, die hierher kommen, die dürfen ja nur eine bestimmte Anzahl an Stunden arbeiten. [...] Und das finde ich schon ein bisschen extrem. [E]ntweder muss man die unterstützen, finanziell, oder ihnen die Möglichkeit geben, dass die auch mal mehrere Jobs annehmen [können]. Auch wenn der Gesetzgeber immer damit argumentiert, dass deren Hauptziel [sein soll], zu studieren, aber man muss ja auch gucken, dass ich während des Studiums irgendwie Geld habe. Wenn ich verhungere, dann kann ich nicht studieren oder wenn ich nicht mit feiern gehen kann, weil ich kein Geld habe, dann ist das ja auch nichts. Also ich muss mich ja auch irgendwie integrieren, irgendwo muss ich ja tätig sein und ich muss ja auch mal mit Freunden ausgehen, ich muss mir auch mal ein Theaterstück anschauen und Kino, Film und und und. Und das kostet ja alles, [...]. Und [deswegen] wäre es halt schöner, wenn es einfacher wäre.“

Neben den (aufenthalts-) rechtlichen Rahmenbedingungen stellt die Interviewpartnerin dann die hohe Relevanz heraus, die der Erwerb und die fortlaufende Erweiterung deutscher Sprachkenntnisse für Internationale Studierende in ihrem Studienleben haben. Nach ihren Erfahrungen im persönlichen Austausch ist es dabei vor allem die deutsche Fachsprache, die für Internationale Studierende eine Schwierigkeit in ihrem Studium darstellt und wo es ihrer Einschätzung nach entsprechende Unterstützungsangebote geben sollte. Des Weiteren spricht sich die Studentin auch für einen teilweisen Nachteilsausgleich für Internationale Studierende aus, der z.B. darin bestehen könnte, in Klausuren ein Wörterbuch nutzen zu dürfen, um bestehende Schwierigkeiten mit Fachbegriffen zumindest teilweise aufzufangen:

„[J]emand der das Vokabular nicht hat, der wird auch Schwierigkeiten in den Klausuren haben und da sollte man denen schon entgegenkommen. [...] Hauptsache er hat die Möglichkeit, Wörter nachzuzucken, weil dementsprechend fehlen dir ja in der Klausur die Punkte, wenn du die Fragen nicht beant[worten kannst]. [...] Und da würde ein Wörterbuch [helfen], ist ja zumindest ein Beginn, finde ich, und würde einiges vereinfachen.“

Zur Erleichterung der Orientierung an der Hochschule insbesondere beim Studieneinstieg Internationaler Studierender äußert eine Interviewpartnerin dann die Idee, relevante Informationen von Seiten der Hochschule in mehreren Sprachen bereitzustellen. Eine weitere Interviewpartnerin stellt die Überlegung an, vermehrt Lehrveranstaltungen in englischer Sprache anzubieten – was im Zuge einer zunehmenden Internationalisierung der

Hochschule letztlich allen Studierenden zu Gute kommen könnte. Als übergreifendes Plädoyer für ein gutes Miteinander verschiedener natio-ethno-kultureller Herkunfts- und Zugehörigkeitsgruppen im Studienleben an der THM wie auch im weiteren gesellschaftlichen Umfeld, formuliert eine Interviewpartnerin dann ihren Wunsch nach wechselseitiger Offenheit und fortlaufender Unterstützung, die ihrer Ansicht nach für eine beidseitige Integration unabdingbar sind:

„[G]erade wenn wir jetzt hier zusammen leben wollen: [...] [A]lle Seiten müssen offen sein [...]. [E]s ist nicht so einfach für einen Ausländer hier zu sein, er muss Unterstützung bekommen, ansonsten funktioniert das nicht, das ist so ein Geben und Nehmen. Also man muss halt gucken: Wenn ich will, dass die Ausländer sich hier integrieren, muss ich auch dafür sorgen, dass ich die Offenheit habe mit denen eventuell mal zu reden und mich mit denen mal an einen Tisch zu setzen und mal zu fragen wie es denen geht, ob das alles funktioniert hier in Deutschland. Also das fehlt so ein bisschen. [A]lso man kann Integration nicht einseitig betrachten und [...] nicht einmalig, [...] sondern das muss laufend sein. Es ist halt nun mal so, [a]lle müssen sich daran beteiligen.“

5. Umgangsweisen und Handlungsstrategien

Wie in den Kapiteln B.3. und B.4. dargestellt, machen die von uns interviewten Studierenden verschiedene Arten der Erfahrung mit Zuschreibungen zu ihrer (vermuteten) natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit bzw. erfahren offene oder subtile Formen der Stereotypisierung, Ausgrenzung und Benachteiligung. Insbesondere Internationale Studierende erfahren diese auch durch Gesetze und Regeln oder durch andere Formen mittelbarer und struktureller Diskriminierung. Vor dem Hintergrund unseres Verständnisses von Rassismuserfahrungen, welches sich – wie wir in Kapitel A.2.8. ausführlicher dargestellt haben – grundlegend von dem gängigen Verständnis von Rassismus in Deutschland unterscheidet, können auch diese Erfahrungen Formen von Rassismuserfahrungen darstellen, auch wenn sie zum Teil nicht als solche beabsichtigt sind. Die Erfahrungen äußern sich auf unterschiedliche Weise und werden von den Studierenden oft selbst nicht als rassistisch oder diskriminierend bezeichnet.⁶⁵ Alle Interviewpartner_innen gehen auf ihre eigene Art und Weise mit den Erfahrungen um. Im Folgenden gehen wir auf einige dieser vielfältigen Umgangsweisen näher ein.

Fast alle Interviewpartner_innen berichten, dass sie über (einige) ihrer Erfahrungen mit anderen Personen sprechen bzw. gesprochen haben. Zum einen sprechen sie mit Personen, die in der Situation selbst auch negativ betroffen waren (Kommiliton_innen), aber auch mit Personen, die in der Situation nicht anwesend waren wie zum Beispiel mit Geschwistern, den Eltern oder Freund_innen. Einige Interviewpartner_innen berichten auch, mit einzelnen Mitarbeiter_innen und Professor_innen der THM oder dem Studienkolleg, zu denen ein gutes Verhältnis bestand oder von denen sie sich auf Grund ihrer Position Unterstützung erhofften, über ihre Erfahrungen bzw. aktuelle Schwierigkeiten gesprochen zu haben. Auffallend ist, dass die Studierenden häufig von informellen oder eher zufälligen Gesprächen über ihre Erfahrungen berichten. Dies könnte auch damit zusammenhängen, dass es bisher keine offizielle Anlaufstelle an der THM gibt, an die sie sich bei Ausgrenzungs- und Zuschreibungserfahrungen mit Bezug zur natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit und anderen Formen von Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen offiziell wenden können. Zum Teil dient das

⁶⁵ Mögliche Gründe hierfür diskutieren wir auch mit Verweis auf andere Studien in Kapitel A.2.7.2. und insbesondere in Kapitel A.2.8.3.

Sprechen über die Erlebnisse eher dem Verarbeiten der Situation bzw. dem Reflektieren darüber, was passiert ist, zum Teil wird aber auch mit anderen darüber gesprochen, um Missstände bekannt zu machen. So erläutert beispielsweise eine Studentin, die in einem Vorstellungsgespräch bei einem Unternehmen, bei dem sie ihre Abschlussarbeit schreiben wollte, diskriminierend behandelt wurde, Folgendes:

„Und von diesem Thema habe ich sehr vielen erzählt, weil ich einfach wollte, dass sie Bescheid wissen, dass in einem so großen internationalen Konzern [...] nicht gleich [Name des Unternehmens] gleich Integration bedeutet.“

Auch ein Internationaler Student berichtet, bewusst über eine Erfahrung gesprochen zu haben, um sie bekannt zu machen. Hierbei ging es darum, dass eine Professorin eine von ihm als ungerecht erlebte Entscheidung traf, die sich auf ihn auf Grund der aufenthaltsrechtlichen Situation, in der er sich befand, sehr bedrohlich auswirkte:

*„Interviewerin: Und haben Sie mit anderen darüber geredet?
Befragter: Natürlich. Natürlich, der ganze Fachbereich wusste davon. Ich habe sogar dem Leiter gesagt: „Ich will keine Beschwerde einlegen, sondern ich will nur Bescheid sagen. Ich will nur, dass man weiß, dass so was passiert ist.““*

Wie in Kapitel A.2.8.3. dargestellt, ist es nicht selten, dass Personen, die selbst keine Rasmuserfahrungen machen, auf das Thematisieren von solchen Erfahrungen mit Ablehnung reagieren. Zu den Umgangsweisen gehört zum Teil daher auch, genau auszuwählen, mit wem über die Erfahrungen gesprochen wird. So berichtet eine Studentin, dass sie es vermeidet, mit deutschen Freund_innen über negative Erfahrungen mit Bezug zu ihrem „Migrationshintergrund“ zu sprechen. Sie begründet das damit, die Freund_innen nicht verletzen zu wollen und damit ggf. die Freundschaft zu gefährden:

„[I]ch muss sagen, meistens rede ich mit meinen deutschen Freunden nicht so oft darüber, weil ich dann doch ein bisschen Bedenken habe, obwohl das eigentlich meine Freunde sind und ich sie sehr gut kenne, aber ich habe dann trotzdem ein bisschen Bedenken, dass die sich jetzt nicht angegriffen fühlen [...]. Und da geht es nicht darum, dass ich Angst habe, dass sie das nicht verstehen, sondern eher, dass ich die nicht verletzen möchte, falls sie es falsch verstehen, weil ich meine das ist immerhin eine Freundschaft, die man auch ein bisschen länger erhalten will.“

Wie in Kapitel B.3.2.3. ausgeführt, berichtet auch eine Internationale Studentin davon, nur noch mit anderen Internationalen Student_innen über ihre Schwierigkeiten, die durch das Aufenthaltsrecht ausgelöst werden, zu sprechen, da sie bei ihren deutschen Freund_innen damit eher auf Desinteresse gestoßen ist. Eine weitere Handlungsweise ist es, negative Erfahrungen teilweise zu verdrängen oder (zum Teil bewusst) nicht wahrnehmen zu wollen. So beschreibt ein Internationaler Student, der nach einer schwierigen Zeit in einer anderen Hochschulstadt an die THM wechselte, dass er schlechte Erfahrungen im Gegensatz zu seiner Anfangszeit in Deutschland heute bewusst nicht mehr wahrnimmt, um sein Ziel verfolgen zu können, sein Studium an der THM erfolgreich abzuschließen:

„Es gibt Details, die man nicht mehr wahrnimmt. Wenn man irgendwo ankommt, alle starren einen an – das war für mich jetzt wurscht. Früher war das nicht der Fall, an der Uni, wenn du ankommst und merkst, du sitzt irgendwo und alle gehen weg, an der THM habe ich das nicht

mal berücksichtigt, das nehme ich nicht mehr wahr, weil ich andere Ziele vor Augen habe [...]“

Eine Zeit lang war derselbe Student davon bedroht, das Land aus aufenthaltsrechtlichen Gründen verlassen zu müssen. Sogar in dieser extremen Situation versuchte er, dies möglichst in den Hintergrund zu schieben und sich auf sein Studium zu konzentrieren:

„Ich habe mich dann viel mehr auf mein Studium konzentriert, also sogar die Anwältin habe ich nicht richtig wahrgenommen, ich habe sie einfach genommen und Punkt. Sie war da und hat irgendwelche Sachen gemacht, aber ich habe sie wirklich nicht wahrgenommen.“

Eine andere Internationale Studentin berichtet, dass sie sich zu schützen versucht, indem sie bei diskriminierenden Kommentaren bewusst weghört:

„Und ich versuche solche Kommentare oder solche Sachen nicht mitzukriegen. Weil ich glaube, das macht auch traurig. Ja, das macht einen traurig und man will sich nicht so fühlen. Deswegen.“

Eine weitere Studentin berichtet, dass sie Kommentare mit stereotypisierenden Zuschreibungen durchaus wahrnimmt, aber bewusst nicht auf sie reagiert:

„Also ich muss sagen, in so Sachen habe ich mir angewöhnt, mir erst mal nichts anmerken zu lassen, das ist meine Taktik.“

Auch den Blick auf Positives zu richten bzw. auch Positives darin zu sehen, zum Beispiel durch das Tragen eines Kopftuches sichtbar zu sein, ist eine Möglichkeit, beispielsweise mit der Erfahrung, „herauszustechen“ umzugehen. Auch in extremen Situationen wird zum Teil versucht, sich auf Positives zu konzentrieren. So berichtet eine Internationale Studentin, dass sie versucht hat herauszufinden, was sie ihrer Entscheidung, nach Deutschland gekommen zu sein, Positives abgewinnen kann, als zur Disposition stand, ob sie aus aufenthaltsrechtlichen Gründen Deutschland verlassen muss:

„[U]nd dann habe ich mir gesagt: „Okay, mindestens kann ich schon die Sprache gut, dann kann ich in die Heimat fahren, kann irgendwie arbeiten, Dolmetschen oder irgendwie so.“ Weil ich wollte und wusste, dass ich irgendwelche schönen [Erlebnisse] hier in Deutschland, dass ich daraus was Schönes holen soll [...]“

Ein anderer Student führt aus:

„Aber ich habe auch gute Erfahrungen gemacht und das Leben ist, wie es ist und man soll nicht das Negative behalten, sondern immer das Positive im Blick behalten [...]“

Auch das Ausweichen bestimmter Personen und Situationen zum eigenen Schutz ist eine Möglichkeit, mit negativen Erfahrungen umzugehen und stellt eine Form des Widerstandes gegen Zuschreibungs-, Ausgrenzungs- oder andere Rassismuserfahrungen dar (vgl. Kapitel A.2.8.3.). Diese Handlungsweise kann sich zum Beispiel darin äußern, dass Lehrveranstaltungen bei bestimmten Professor_innen abgebrochen werden bzw. vermieden wird, bei ihnen Veranstaltungen zu besuchen. So beschreibt eine Internationale Studentin, im Zusammenhang mit der Erfahrung, dass eine Lehrperson auf Fragen unfreundlich reagiert, was für sie als Internationale Studentin besonders gravierende Auswirkungen hat, Folgendes:

„Dann hatte ich genug und dann habe ich mir gedacht: „Nee. Ich werde es lieber bei einem anderen Professor schreiben und nicht bei ihm machen“, weil ich Angst vor ihm auch habe. [U]nd meine Kollegin hat das auch gesagt: „Ich werde das nicht machen, weil ich darf eigentlich nicht mehr fragen.““

Wie in Kapitel B.4.2.2. näher ausgeführt, beschreibt eine Studentin, die während ihrer Kindheit nach Deutschland eingewandert ist und deren „Migrationshintergrund“ weder an ihrem Aussehen, Namen oder einem Akzent erkennbar ist, dass sie froh darüber ist, dass ihr Name deutsch klingt, da es ihr ermöglicht, bestimmten Erfahrungen, in denen sie als „Andere“ behandelt wird, aus dem Weg zu gehen. Sie erläutert, dass sie oft zunächst nicht erwähnt, dass sie nach Deutschland migriert ist, um zu vermeiden, „anders behandelt“ bzw. als „nicht so dazugehörig“ angesehen zu werden und zu erreichen, zunächst als Individuum kennengelernt zu werden. An anderer Stelle führt sie aus, dass sie Personen, bei denen sie die Erfahrung gemacht hat, dass sie sich herabwürdigend oder unangenehm äußern, bewusst aus dem Weg geht:

„[B]ei manchen Leuten, die vielleicht immer nur so blöde Sachen sagen, also aus meiner Sicht jetzt blöd, dann versuche ich mich auch von denen ein bisschen fernzuhalten, selbst zu distanzieren, dass ich mir das erst gar nicht so zu Herzen nehme.“

Auch das Bemühen, sich zu beweisen, stellt eine Form des Umgangs mit negativen Zuschreibungserfahrungen dar (vgl. hierzu auch Kapitel B.4.2.2.). Eine Studentin beschreibt eindrücklich, dass sie immer wieder erlebt, sich erst einmal beweisen zu müssen, da sie als „Ausländerin“ einsortiert wird und dies mit negativen Zuschreibungen zum Beispiel zu ihrer Leistungsfähigkeit einhergeht. Hiermit verbunden ist auch der Versuch, positiv aufzufallen:

„[A]lso man hat dann manchmal schon das Gefühl, dass man sich dann gerade in der Gruppe beweisen muss. Also du spürst das ja, du hast ja so ein Gefühl dafür, ob die dich eher als [eigener Name] wahrnehmen oder schon mal so ein bisschen kritischer sind. Dann musst du halt schon sagen: „Joa, da habe ich mal eine eins geschrieben“, dann kann man das mal erzählen, auch wenn einem das normalerweise nicht gefällt. [...] Also du hast da das Gefühl, auch mit Leistungen dann auftreten [zu müssen], dass sie dich mit den Leistungen auch mal so ein bisschen beurteilen können. Also, dass Du wirklich nicht doof bist, weil Du ein Ausländer bist.“

An anderer Stelle führt sie aus:

„Aber Du hast halt immer das Gefühl, du musst positiv wirken, du darfst niemals negativ wirken. [...] Und dann versucht man halt möglichst positiv wirklich aufzufallen, damit du nicht direkt in diese Schublade reinkommst: „Ausländer“. Sondern du willst ja als [eigener Name] auffallen und nicht als Ausländerin. Und das ist halt immer diese Schwierigkeit. Wenn jemand dich nicht kennt, dann musst du halt dafür sorgen, dass die erst mal dich kennen, deine Person.“

Hier wird deutlich, dass auch diese Studentin ähnlich wie die Studentin, deren „Migrationshintergrund“ nicht von außen erkennbar ist, darum ringt, als Individuum wahrgenommen zu werden und nicht als Vertreterin einer mit negativen Zuschreibungen verbundenen Gruppe. Anders als bei Ersterer steht der zuletzt zitierten Studentin die Option, den „Migrationshintergrund“ erst mal nicht sichtbar werden zu lassen, nicht zur Verfügung. Ihr bleibt die Option, sich besonders positiv hervorzutun bzw. ihre bereits erbrachten Leistungen zu betonen, in der Hoffnung, so als Individuum und nicht als „Ausländerin“ wahrgenommen zu werden. Eine

weitere Form des Umgangs mit den Erfahrungen ist es, zu versuchen, Verständnis für diskriminierendes Verhalten oder Regeln bzw. pauschalisierende Zuschreibungen aufzubringen. Dies kann auch damit einhergehen, die Gründe für das Verhalten bei sich selbst oder in der Gruppe, der man zugeordnet wird, zu suchen und ist manchmal damit verbunden, sich von anderen Personen, die als „Ausländer_innen“ wahrgenommen werden, positiv abzusetzen. Einige Studierende berichten auch davon, sich in ungerechten und herabwürdigenden Situationen direkt gewehrt zu haben; zum Beispiel indem sie Personen, von denen die als diskriminierend, ungerecht oder herabwürdigend erfahrenen Handlungen oder Aussagen ausgingen, direkt darauf angesprochen haben. So beschreibt zum Beispiel eine Internationale Studentin, die die Erfahrung machte, dass ihr keine Leistungen zugetraut wurden, folgendermaßen reagiert zu haben:

„Dann habe ich am Ende gesagt: „Ey, Schreiben und Lesen kann ich noch.“ Also damit sie wissen, dass nicht unbedingt weil man Ausländer ist, [man] nicht so richtig verstehen kann.“

Ähnliches beschreibt eine andere Internationale Studentin:

„Dann sagte ich ihnen: „Weißt du was? [...] Wenn es etwas gibt, das ich überhaupt gut machen kann, dann ist das rechnen. Weil [...] bei mir [gemeint ist das Herkunftsland der Studentin, Anm. d. Verf.] gibt es keine Formelsammlung [...]. Wir sollten das auswendig lernen jeden Tag. Und bei uns ist es so wichtig, wenn man beim Rechnen nicht die beste Note hat, dann hat man auch nicht das Recht, weiterzumachen. Und wenn es etwas gibt, dass ich ganz gut kann, dann ist es rechnen.“

Eine andere Form des sich direkten Wehrens ist, wie oben bereits beschrieben, mit Personen darüber zu sprechen, von denen sich erhofft wird, dass sie einen unterstützen und dazu auf Grund ihrer Position befähigt sein könnten. Eine weitere Form, sich gegen zum Beispiel intime oder ignorante Fragen direkt zu wehren, ist es, damit auf ironische, humorvolle aber durchaus offensive Weise umzugehen und die Fragen für sich so nicht mehr als unangenehm wahrzunehmen. So beschreibt beispielsweise eine Studentin, die ein Kopftuch trägt, dass sie auf die Frage, welche Farbe ihre Haare haben, folgendermaßen reagiert:

„Die Fragen finde ich nicht schlimm, weil auf die Frage, welche Haarfarbe ich habe, sage ich immer so: „Ja grün“ Er so: „Wie“? Und ich so: „Ja, so grün wie der Baum da hinten, nur ein bisschen dunkler.“ Also so Fragen, die ich jetzt nicht beantworten will, versuche ich nicht so abzutun wie: „Nö. Antworte ich nicht, das geht dich nichts an.“ Ich versuche es dann eher so ein bisschen auf die lockere Schiene zu nehmen. Oder wenn mich jemand fragt: „Ja, wieso trägst Du ein Kopftuch?“ sage ich: „Ja, googeln, hast Du noch nie was von Google gehört? Also dass du mich so was heutzutage noch fragen musst.““

Wie in den Kapiteln B.3.4. und B.4.4. deutlich wurde, analysieren die Studierenden zum Teil sehr differenziert, was sich ihrer Meinung nach im Zusammenhang mit dem Studium ändern sollte und es wird deutlich, dass es hierbei auch um strukturelle Veränderungen geht. Auch diese Analysen und die daraus abgeleiteten Wünsche und Forderungen im Rahmen der Interviews zu äußern bzw. zu stellen, ist eine Form des Umgangs mit den Erfahrungen. Auffällig ist, dass die Studierenden ihre Forderungen und Wünsche im Verlauf der Interviews manchmal eher beiläufig äußern und nicht vornehmlich im Zusammenhang mit der direkten Frage danach, was sich ändern sollte. Die meisten Studierenden scheinen viele ihrer Forderungen außerdem nicht öffentlich zu stellen, bzw. berichten zumindest nicht davon. Im Rahmen der Interkulturellen Öffnung der THM ist es daher wichtig, Räume zu eröffnen, in denen

Studierende diese Wünsche und Forderungen wirksam einbringen können bzw. die Chance zu nutzen, die in den Interviews geäußerten Forderungen und Wünsche ernst zu nehmen.

6. Selbstverständnisse (jenseits) natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en)

Bevor wir abschließend ein Resümee der Ergebnisse der qualitativen Studie ziehen, soll an dieser Stelle noch einmal die bereits im theoretischen Teil in Kapitel A.2.5. angesprochene Problematik der Bezeichnung der Interviewpartner_innen als „Studierende mit ‚Migrationshintergrund‘“ und „Internationale Studierende“ aufgegriffen und der Konstruktionscharakter der von uns vorgenommenen Unterscheidung dieser beiden Studierendengruppen verdeutlicht werden. Der Konstruktionscharakter wird deutlich, betrachtet man die in den Interviews geäußerten Selbstverständnisse in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit(en), auch in Ergänzung oder Abgrenzung zu Selbstverständnissen in Bezug auf andere (zugeschriebene) Zugehörigkeiten wie Geschlecht, soziale Herkunft, Alter etc. So zeigt sich in den Interviews, dass die Selbstverständnisse der Interviewpartner_innen in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit(en) (als „Ausländer_in“, „Migrant_in“, „Deutsche_r“, „Türk_in“ etc.) mitunter quer zur Unterscheidung „Internationaler Studierender“ und „Studierender mit ‚Migrationshintergrund‘“ liegen. Teilweise treten auch andere Zugehörigkeiten in den Vordergrund oder wird die Zuordnung zu bestimmten Gruppen und Differenzkategorien gänzlich abgelehnt. So herrscht innerhalb der Gruppe „Internationaler Studierender“ fast durchgängig eine Selbstbezeichnung als „Ausländer_in“ bzw. als „ausländische_r Studierende_r“ vor, dem oftmals ein Selbstverständnis als Angehörige_r eines bestimmten (Herkunfts-)Landes (z.B. als „Kameruner_in“ oder als „Türk_in“) und z.T. auch einer bestimmten Religion (z.B. als „Muslim_in“) beigestellt wird. Wird jedoch im Laufe des Interviews explizit nachgefragt, ob sich die Person einer oder mehrerer kultureller, religiöser, ethnischer oder nationaler Gruppen zugehörig fühlt, bekommt man mitunter ein anderes und differenzierteres Bild vom subjektiven Zugehörigkeitsempfinden der Interviewpartner_innen. Ein Internationaler Student, der seit ca. zehn Jahren in Deutschland lebt, beschreibt sein gegenwärtiges Zugehörigkeitsempfinden folgendermaßen:

„Kulturell gehöre ich jetzt schon zu mehreren Gruppen [...]. Leider muss ich es sagen: Wenn ich in [Herkunftsland] bin, bin ich etwas fremd. [...] Ja, weil ich habe hier auch schon eine Kultur angeprägt, das kann man nicht einfach von der Haut wegnehmen. Die Pünktlichkeit, Ordentlichkeit, die Art zu denken und so weiter, das sind Sachen, die man einfach nicht mehr aus dem Kopf wegnehmen kann. Und wenn man dann zu Hause ankommt, muss man sich wieder eingewöhnen wie die anderen sich Zeit nehmen, sich Zeit lassen, um Sachen zu machen und so weiter. Also das ist schon jetzt eine Kultur, die ich in mir habe, die ich leider nicht mehr, nicht leider, sondern, die ich nicht mehr wegnehmen kann. Also nicht leider, sondern das ist etwas Gutes und da freue ich mich auch, weil das ist etwas Gutes. Punkt. Und [Herkunftsland] – [...] das ist mein Land, das ist mein Mutterland, das ist mein Herkunftsland und ich habe das auch in mir.“

In dieser Äußerung zeigt sich dabei zum einen ein starker Bezug auf das vorherrschende Kulturverständnis, in dem „Kultur“ mit den Einstellungen und Verhaltensweisen einer relativ geschlossenen Gruppe in Verbindung gebracht wird. Zum anderen zeigt sich aber auch ein Unbehagen an der Begrenztheit und empfundenen Einschränkung der ausschließenden Gegenüberstellung zweier „Kulturen“, die im vorherrschenden Verständnis meist als Entweder-

Oder-Entscheidung dargestellt wird, in dieser Konfrontation und Ausschließlichkeit aber nicht unbedingt der eigenen Lebenswirklichkeit und dem komplexen individuellen Zugehörigkeitsempfinden entspricht.⁶⁶ Genauso selbstverständlich wie die Zugehörigkeit zum Herkunftsland kann eben auch die Zugehörigkeit zu Deutschland als gegenwärtigem Lebensmittelpunkt wahrgenommen werden – wie sich auch in der Äußerung einer weiteren Internationalen Studierenden zeigt, die mit dem Ausspruch „*Ja, wir sind auch Teil von dieser Bevölkerung*“ nicht nur einen Zugehörigkeitsanspruch stellt, sondern auch ihr selbstverständliches Solidaritätsempfinden zu Deutschland als auch emotionalen Bezugspunkt offenbart. Bei der expliziten Frage nach den eigenen Selbstverständnissen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) zeigt sich bei den befragten Internationalen Studierenden dann aber auch z.T. eine gänzliche Ablehnung festschreibender kultureller, ethnischer, nationaler und vor allem religiöser Gruppenzugehörigkeiten – mitunter begleitet durch ein Hervortreten anderer Zugehörigkeiten wie z.B. in Bezug auf den eigenen Fachbereich:

„Nein, also ich gehöre zu keiner Gruppe, nee. [N]ur, ja, zur Gruppe in unserem Fachbereich, also die alle als Freunde und so was [...].“

Bei der Gruppe der „Studierenden mit ‚Migrationshintergrund‘“ wird die Frage nach den eigenen Selbstverständnissen im Kontext natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en) dann noch mal komplexer. Auffällig ist hierbei, dass vier der fünf Interviewpartner_innen im Laufe des Gesprächs immer wieder von sich als „Ausländer_in“ sprechen, obwohl sie entweder in Deutschland geboren wurden oder seit mindestens 17 Jahren in Deutschland leben.⁶⁷ Die Selbstbezeichnung als „Ausländer_in“ ist dabei eng verwoben mit der immer wieder erlebten Fremdzuschreibung als „Ausländer_in“ und der empfundenen Übermacht, die mit dieser „Anders“-Platzierung im vorherrschenden gesellschaftlichen Kontext einhergeht. So antwortet eine Interviewpartnerin auf die Frage, ob sie sich mit der Bezeichnung als „Ausländerin“ wohlfühlt, folgendermaßen:

„Es gibt ja keine andere Bezeichnung. Also es ist leider nun mal so. Es gibt halt die Differenzierung, auch wenn man das nicht unbedingt möchte, aber du bist nun mal in einem anderen Land und dann bist du halt hier Ausländerin. Das ist ja jetzt nicht so, dass du dann eine Deutsche bist. Das geht nicht [...].“

Die von uns in den Interviews verwendete Bezeichnung als „Studierende mit ‚Migrationshintergrund‘“ wird dann von den meisten Befragten selbstverständlich, wenn auch zuweilen etwas zögerlich aufgegriffen, wobei die Abgrenzung zwischen der Gruppe der „Migranten“ und der „Ausländer“ z.T. zu verschwimmen scheint. Insgesamt kommt man zu dem Eindruck, dass sowohl die Benennung als „Ausländer_in“ als auch der Begriff des „Migrationshintergrundes“ von den Befragten zur Selbstbezeichnung zwar herangezogen werden, dabei jedoch eine Realität abbilden und festschreiben, die im gegenwärtigen (Medien-) Diskurs wirkmächtig „von außen“ an sie herangetragen wird, für die Beschreibung ihrer eigenen Familiengeschichte und Lebensrealität jedoch teilweise unterkomplex, wenn nicht gar einschränkend und ausgrenzend wirkt. Dies zeigt sich bei näherer Nachfrage teils auch in einer expliziten Ablehnung der Begrifflichkeiten rund um den sogenannten Migrationshintergrund und einer Kritik an dem Bezeichnungs- bzw. Verortungsdruck, der damit verbunden ist und

⁶⁶ Zum gängigen Alltagsverständnis von „Kultur“ als relativ starrer, homogener und determinierender Größe und unserer kritischen Auseinandersetzung mit diesem Kulturbegriff siehe Kapitel A.2.1.

⁶⁷ Die einzige Person, die von sich selbst nicht als „Ausländer_in“ spricht, ist diejenige, die nach ihrer Migration auch die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten hat und auch aufgrund ihres äußeren Erscheinungsbildes und Namens in der Regel keine primären Zuschreibungserfahrungen als natio-ethno-kulturell „Andere“ macht.

über Generationen hinweg weitergetragen wird. So antwortet eine Interviewpartnerin auf die Frage, ob sie sich mit der selbstgewählten Bezeichnung als „Migrantenkind“ wohlfühlt:

„Nee, ich finde das passt gar nicht. [...] [A]lso eigentlich ist man ja Migrant schon wenn man von einem Bundesland in das andere zieht. [...] Ja, und deswegen ist das doch schon ein sehr großer Begriff [...]. Also ich wüsste auch nicht, was sage ich denn zu meinem Kind? Also mein Kind wohnt schon immer in Hessen, also ist es ja sicherlich auch kein Migrantenkind, ich weiß es nicht, ab welchem Grad der Einwanderung man danach nicht mehr als Migrantenkind bezeichnet wird, also das ist schwierig.“

Der Frage, was genau mit dieser Fremdzuschreibung eines „Ausländerstatus“ bzw. „Migrantenstatus“ verbunden ist, aufgrund welcher Merkmale diese Zuschreibung erfolgt und wie die ausgrenzende Positionierung als natio-ethno-kulturell „Andere“ von den Interviewpartner_innen in ihrem Studienleben wie auch im weiteren Umfeld erlebt wird, sind wir detaillierter in Kapitel B.4.2.2. nachgegangen. Was die Darstellungen in diesem Abschnitt insgesamt verdeutlichen ist, wie eng die Frage der Unterscheidung (natio-ethno-kultureller) Studierendengruppen und deren jeweiliger Bezeichnung bereits verwoben ist mit der Problematik der Zuschreibungen und ausgrenzenden Verortungen im vorherrschenden Diskurs über „Ausländer“ und „Migranten“, „Deutsche“ und „Nicht-Deutsche“. Dies gilt es immer wieder neu zu reflektieren. Wie bereits in den Abschnitten zu den Forderungen und Wünschen der Studierenden herausgestellt wurde (siehe Kapitel B.3.4. und B.4.4.), wird gerade auch in Abgrenzung zu diesen natio-ethno-kulturellen Zuschreibungen und Verortungen von einigen der Interviewpartner_innen immer wieder die eigene Individualität und übergreifende Menschlichkeit betont, die sich für sie eben nicht primär in ausschließlichen Gruppenzugehörigkeiten zeigt, sondern in der eigenen Persönlichkeit und ihrem individuellen Charakter. Dies verdeutlicht wie wichtig es ist, im Rahmen der Beschäftigung mit natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten die Gefahr zu- und festschreibender Gruppenansprachen von Seiten der Hochschule immer wieder zu reflektieren und zu problematisieren, den Blick zu öffnen für andere, komplexe Differenzlinien jenseits fremd- oder selbstzugeschriebener natio-ethno-kultureller Gruppenzugehörigkeiten und dabei die Individualität und menschliche Diversität der Studierenden als letzten Fluchtpunkt zu nehmen.

7. Resümee

Wie die Auswertungsergebnisse der qualitativen Studie zeigen, läuft für die befragten Studierenden verschiedener (zugeschriebener) natio-ethno-kultureller Zugehörigkeiten vieles an der THM bereits gut und wird die allgemeine Atmosphäre und das (interkulturelle) Miteinander auf dem Campus insgesamt positiv wahrgenommen und bewertet. Dieser Gesamteindruck bildet einen ermutigenden Hintergrund für die kritische Auseinandersetzung mit den Handlungs- und Entwicklungserfordernissen einer „Hochschule in der Migrationsgesellschaft“. Denn auf der anderen Seite berichten die befragten Studierenden von vielfachen Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen, die sie in ihrem Studienleben an der THM machen (müssen) und die ihnen z.T. auf sehr subtile Art und Weise eine natio-ethno-kulturelle „Andersheit“ vermitteln und mitunter auch offene Ausgrenzungs-, Herabwürdigungs- und Benachteiligungserfahrungen beinhalten. Bei der Gruppe der Internationalen Studierenden steht dabei in vielen Situationen eine umfassende Erfahrung der Nicht-Zugehörigkeit im Vordergrund, die sich zum einen an (aufenthalts-) rechtlichen Rahmenbedingungen festmachen lässt und zum anderen in vielen sozialen Interaktionssituationen mit

ihren (Nicht-Internationalen) Kommiliton_innen, mit einzelnen Lehrpersonen und weiteren Hochschulangehörigen zeigt. Für die Gruppe der Studierenden mit „Migrationshintergrund“ zeigen sich die bestehenden Schwierigkeiten oft in subtilerer und mitunter ambivalenterer Ausprägung. Die Erfahrung, auch im Hochschulkontext immer wieder als natio-ethno-kulturell „Andere_r“ wahrgenommen und positioniert zu werden, trägt dabei in vielen Situationen zu einer Erfahrung prekärer Zugehörigkeit zur deutschen Mehrheitsgesellschaft bei, welche zumeist noch immer mit einem spezifischen (äußerlichen) Bild „eigentlichen Deutschseins“ verknüpft ist. Die von den Studierenden geschilderten Diskriminierungs- und Rassismuserfahrungen werden dabei in einem gesellschaftlichen Umfeld gemacht und interpretiert, welches eine Thematisierung von (rassistischer) Diskriminierung weitgehend einschränkt bzw. gar verunmöglicht. Entsprechend herrscht bei den Befragten eine spürbare Vorsicht und Zurückhaltung vor, den Vorwurf der Diskriminierung oder gar des Rassismus zu erheben. Insbesondere Erfahrungen der institutionellen bzw. strukturellen Benachteiligung sowie subtilere Formen der rassistischen Zuschreibung, Ausgrenzung und Herabwürdigung werden von den Interviewpartner_innen selbst zumeist nicht als Diskriminierungs- bzw. Rassismuserfahrungen benannt – was dabei aber einer deutlichen Kritik bestimmter Verhältnisse und Verhaltensweisen nicht entgegen stehen muss. Im Zusammenhang mit den Erfahrungen von Nicht-Zugehörigkeit, prekärer Zugehörigkeit, Diskriminierung und Rassismus, die uns in den geführten Interviews auf sehr vielfältige und eindrückliche Art und Weise geschildert wurden, haben wir bereits an vielen Stellen der qualitativen Studie Handlungsbedarfe identifiziert und erste Überlegungen zu möglichen Handlungsempfehlungen ausgeführt. In der Zusammenschau mit den Handlungsbedarfen, die im nun folgenden Teil C aus den Ergebnissen der quantitativen Studie abgeleitet werden sollen, werden diese Überlegungen im abschließenden Teil D zusammengefasst, weitergeführt und zu Handlungsempfehlungen für die weitere Interkulturelle Öffnung der THM ausgearbeitet.

Teil C: Quantitative Studie

1. Einleitung

Um im Rahmen der Interkulturellen Öffnung der THM Handlungsbedarfe zu eruieren, wurde neben einer qualitativen auch eine quantitative Studie durchgeführt. Im Fokus der quantitativen Studie stehen die zwei folgenden Fragen:

- 1) Welche Rolle spielen natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten im Studienleben der THM-Studierenden im Vergleich zu anderen Differenzkategorien?
- 2) Welche Handlungsmaßnahmen in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten erachten die Studierenden als sinnvoll bzw. welche Handlungsmaßnahmen in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten können aus den Ergebnissen der Erhebung abgeleitet werden?

Dass in der ersten Frage auch andere Differenzkategorien (wie zum Beispiel das Geschlecht) einbezogen werden, ist uns nicht zuletzt deswegen wichtig, um der Problematik zu begegnen, dass eine Differenzlinie, hier die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit, möglicherweise unberechtigt zur Erklärung herangezogen wird, während andere (eventuell) wichtige(re) Differenzkategorien aus dem Blick geraten (vgl. Ausführungen zum Dilemma, das mit der Auseinandersetzung mit Differenz verbunden ist in Kapitel A.2.4.). So kann beispielsweise in manchen Fällen die sozio-ökonomische Herkunft relevanter sein als der „Migrationshintergrund“, der oft zur Erklärung herangezogen wird. Obgleich andere Differenzkategorien aus diesem Grund in die Analysen einbezogen werden, erfolgt eine nähere Auseinandersetzung mit diesen im Rahmen der Ergebnisdarstellung nur dann, wenn die Frage nach der *Relevanz* der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit beantwortet werden soll. Dies erfolgt vor dem Hintergrund, dass der Fokus dieser Studie laut der Fragestellung auf natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeiten liegt.

Wie wir bereits in Kapitel A.2.5. dargelegt haben, machen wir in Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit eine analytische Unterscheidung zwischen zwei Gruppen von Studierenden: 1) Studierende mit „Migrationshintergrund“ und 2) Internationale Studierende. Bei der Definition des Begriffes „Migrationshintergrund“ orientieren wir uns an der Definition der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (vgl. auch Anhang 2.1.1.). Diese Definition umfasst

- *„[...] die sogenannten Bildungsinländer(innen), also Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im deutschen Bildungssystem erworben haben*
- *eingebürgerte Studierende, die ihre ursprüngliche Staatsangehörigkeit zugunsten der deutschen aufgegeben haben*
- *Studierende mit einer doppelten Staatsangehörigkeit (deutsche und andere)*
- *deutsche Studierende mit mindestens einem Elternteil, der [sic] eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt*
- *deutsche Studierende, deren Eltern beide die deutsche Staatsangehörigkeit haben und von denen mindestens ein Elternteil (und ggf. der Studierende selbst) im Ausland geboren wurde“ (DSW / HIS 2013: 522).*

Unter Internationalen Studierenden werden in der quantitativen Studie Studierende verstanden, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht in Deutschland erworben haben und nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen.

Die erste oben dargestellte Forschungsfrage kann in mehrere Unterfragen unterteilt werden, wobei Fragen rund um Diskriminierungserfahrungen im Studienleben den Schwerpunkt bilden. Dies liegt darin begründet, dass es uns im Rahmen der Interkulturellen Öffnung der THM darum geht, den Blick auf Strukturen und Abläufe an der THM zu richten und dabei auch Rassismus- und Diskriminierungserfahrungen zu fokussieren (vgl. Kapitel A.1.) Demzufolge soll in Erfahrung gebracht werden, inwieweit Studierende in ihrem Studienleben an der THM Diskriminierungserfahrungen machen, welche Rolle hierbei die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit im Vergleich zu anderen Differenzkategorien spielt und wie Studierende mit Diskriminierungserfahrungen umgehen. Ebenso soll untersucht werden, ob Studierende hinsichtlich des Übergangs in den Beruf Diskriminierungserfahrungen befürchten und welche Bedeutung hier der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit bzw. Zuschreibungen zu dieser zukommen.

Neben Diskriminierungserfahrungen im Studienleben sollen auch Schwierigkeiten mit Studienanforderungen in den Blick genommen werden. Dass auf Schwierigkeiten mit Studienanforderungen eingegangen wird, liegt nicht zuletzt daran, dass die Debatte um Menschen mit „Migrationshintergrund“ oftmals defizitorientiert geführt wird und oft vorschnell angenommen wird, dass Menschen mit „Migrationshintergrund“ mehr Schwierigkeiten im Bildungsbereich haben als Studierende ohne „Migrationshintergrund“ (vgl. Kapitel A.1.). Zusätzlich soll der Blick auf (strukturelle) Faktoren gelegt werden, indem der Frage nachgegangen wird, ob das Studium von Studierenden mit „Migrationshintergrund“ und Internationalen Studierenden in besonderer Weise mit bestimmten Hürden versehen ist. Um ein allgemeines Bild davon zu bekommen, ob Internationale Studierende und Studierende mit „Migrationshintergrund“ insgesamt zufrieden mit dem Studium an der THM sind, soll darüber hinausgehend untersucht werden, ob sie gerne an der THM studieren, ob ihre Erwartungen, die sie zu Beginn des Studiums hatten, erfüllt wurden, aber auch, ob sie eher mit dem Gedanken daran spielen, ihr Studium an der THM abzubrechen, als Studierende ohne „Migrationshintergrund“ und Nicht-Internationale Studierende. Dass vor allem Probleme, Schwierigkeiten und hemmende Einflussfaktoren fokussiert werden, liegt darin begründet, dass im Rahmen der Interkulturellen Öffnung eruiert werden soll, ob bestimmte Probleme bestehen, um diesen besser begegnen zu können.

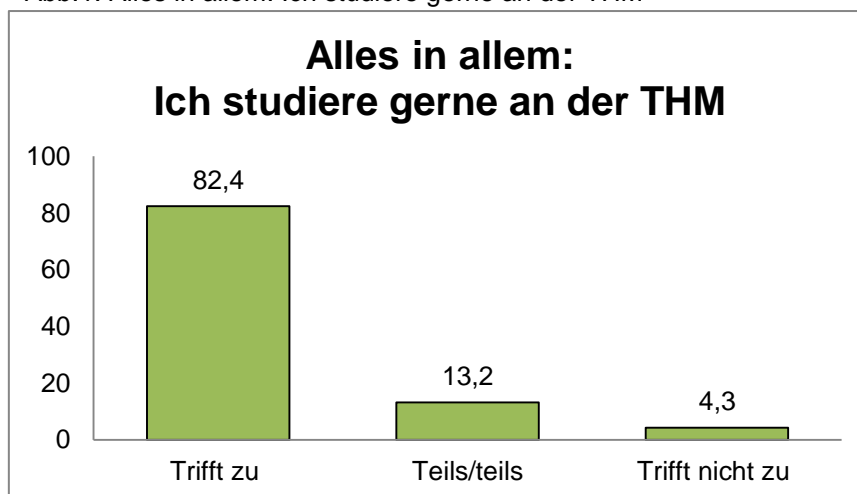
Wie bereits im Kapitel A.3.2. ausführlich dargestellt, wurde im Wintersemester 2012/2013 eine Befragung unter den Studierenden der THM durchgeführt, um die eben dargestellten Fragen beantworten zu können. Die Basis für die Auswertung bilden 1362 beantwortete Fragebögen, die mit Hilfe uni-, bi- und multivariater Methoden ausgewertet wurden. Im Folgenden werden die Ergebnisse vorgestellt. Dabei wird zunächst auf die allgemeine Zufriedenheit an der THM eingegangen, um dann die Diskriminierungserfahrungen im Studienleben zu thematisieren. Daraufhin werden die Ergebnisse zu den Schwierigkeiten mit Anforderungen in verschiedenen Studienbereichen und zu hemmenden Einflussfaktoren präsentiert. Daran anschließend erfolgt die Ergebnisdarstellung in Bezug auf Studienabbruchsgedanken. Bevor das Fazit gezogen wird, werden die Handlungsempfehlungen, die im Zusammenhang mit der

natio-ethno-kulturellen Differenzkategorie stehen und von den Studierenden formuliert wurden, vorgestellt.

2. Allgemeine Zufriedenheit mit dem Studium an der THM

In der qualitativen Studie wurde herausgestellt, dass ein Großteil der befragten Studierenden insgesamt ein positives Bild von der THM zeichnen und von einer freundlichen Atmosphäre an der THM berichten, in der sie sich wohl fühlen und gerne studieren (vgl. Kapitel B.2.). Dieser insgesamt positive Eindruck wird durch die Ergebnisse der quantitativen Studie bestätigt. Denn auch hier wird deutlich, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden gerne an der THM studiert. Danach gefragt, inwieweit die Aussage „Alles in allem: Ich studiere gerne an der THM“ auf sie zutreffend ist, antworteten 82,4%, dass diese Aussage voll und ganz auf sie zutrifft. Auf einer 5er-Skala, wobei eine 1 für „Trifft voll und ganz zu“ und 5 für „Trifft überhaupt nicht zu“ steht, haben die Studierenden im Durchschnitt eine 1,82 angegeben, was ein sehr positives Ergebnis für die THM darstellt.

Abb.1: Alles in allem: Ich studiere gerne an der THM



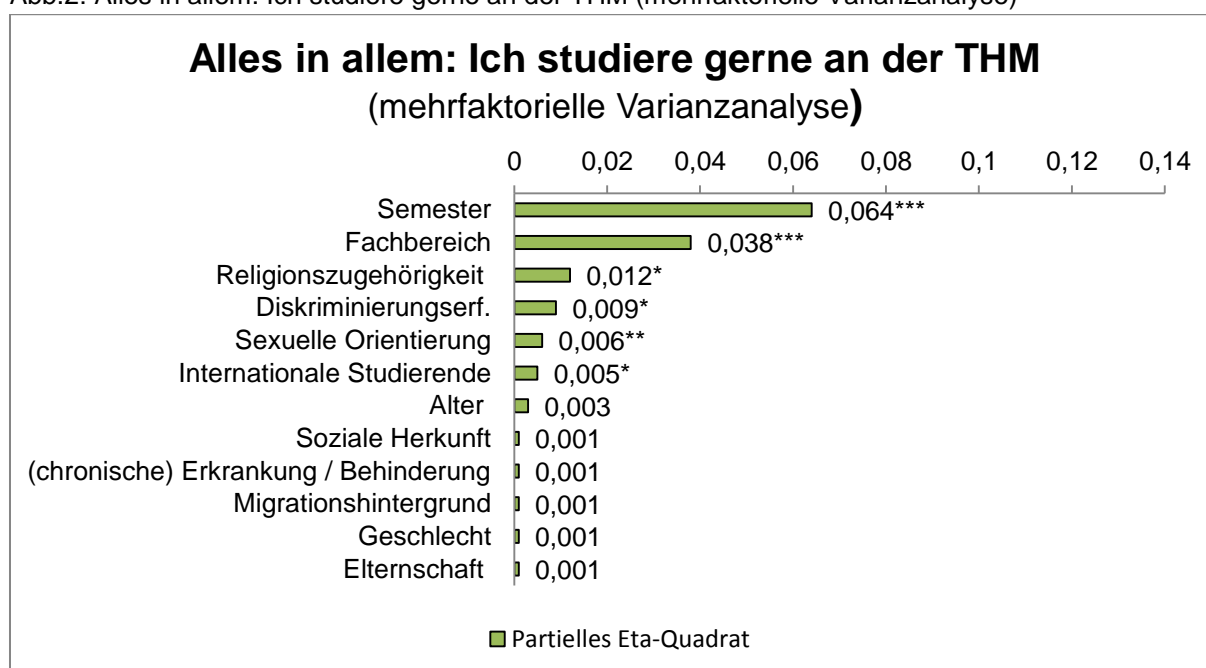
Frage: „Inwieweit stimmen Sie der nachfolgenden Aussage zu: Alles in allem: Ich studiere gerne an der THM“, $n=1354$, Angaben in Prozent, Quelle: eigene Darstellung

Hinsichtlich der Frage nach der Zufriedenheit mit dem THM-Studium gibt es zunächst einmal keine nennenswerten Differenzen zwischen Studierenden mit und ohne „Migrationshintergrund“ sowie zwischen Internationalen Studierenden und den anderen Studierenden, wie die Ergebnisse der mehrfaktoriellen Varianzanalyse nahelegen.⁶⁸ Dies wird durch die Größe des partiellen Eta-Quadrats deutlich (vgl. Abb.2). Das Eta-Quadrat (η^2) ist ein Effektgrößenmaß und spiegelt die Größe des Effektes einer unabhängigen Variable, hier zum Beispiel der Variable „Migrationshintergrund“, wider. Es kann Werte zwischen 0 und 1 annehmen und gibt „den Anteil an der totalen Quadratsumme an [...], der durch die Wirkung des Faktors erklärt werden kann“ (Rudolf / Müller 2004: 83). Ein Eta-Quadrat von beispielsweise 0,584 würde bedeuten, dass 58% der Variation des zu erklärenden Sachverhaltes (in unserem Fall die Zufriedenheit mit dem Studium an der THM) auf eine erklärende bzw. unabhängige Variable

⁶⁸ Zur methodischen Vorgehensweise vgl. Kapitel A.3.2.3.

zurückführbar wären (vgl. Rudolf / Müller 2004: 106). Werden mehr Variablen in eine Analyse einbezogen, wird von SPSS das sog. partielle Eta-Quadrat ausgegeben, da ansonsten die Effekte zu stark von den übrigen Variablen beeinflusst würden. Die Interpretation des Eta-Quadrats und des partiellen Eta-Quadrats sind immer vom Kontext der jeweiligen Anwendung abhängig (vgl. Rudolf / Müller 2004: 83, 92). Für das Eta-Quadrat gibt Cohen immerhin vorsichtig eine Richtung vor: Bei einem Eta-Quadrat von 0,01 spricht Cohen von einem kleinen, bei 0,06 von einem mittleren und bei 0,14 von einem größeren Effekt (vgl. Cohen 1969: 276ff.). Vor diesem Hintergrund wird deutlich, dass die Variable „Migrationshintergrund“ mit einem partiellen Eta-Quadrat von 0,001 keinen Effekt hat. Auch das partielle Eta-Quadrat in Bezug auf die Internationalen Studierenden ist als recht schwach zu bewerten. Eine größere Bedeutung hat in diesem Zusammenhang eher die Semesteranzahl der Studierenden.

Abb.2: Alles in allem: Ich studiere gerne an der THM (mehrfaktorielle Varianzanalyse)



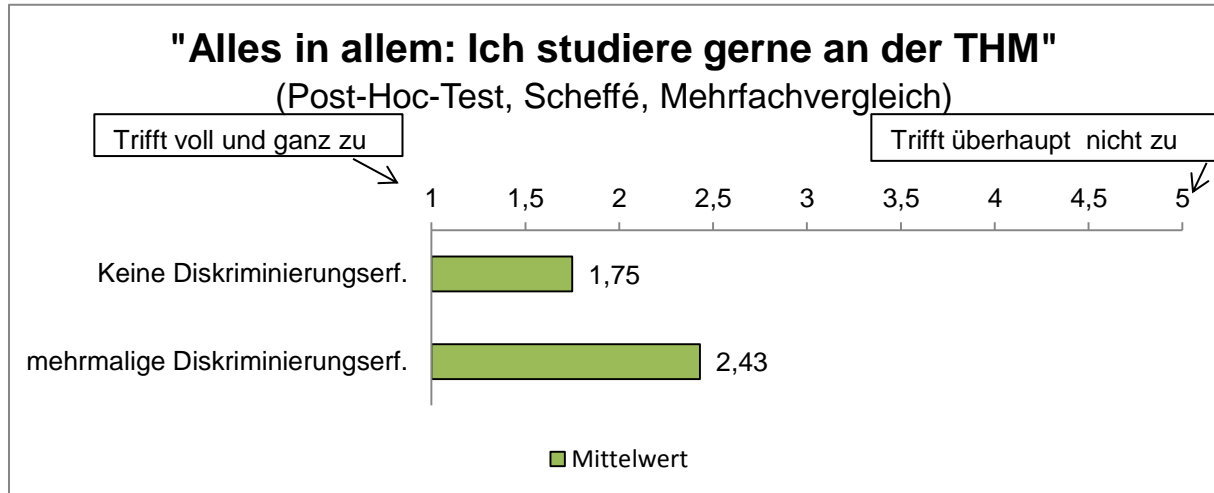
Frage: „Inwieweit stimmen Sie der nachfolgenden Aussage zu: Alles in allem: Ich studiere gerne an der THM“, $n=737$, korrigiertes $R^2=0,136$, *: $p \leq 0,1$, **: $p \leq 0,05$, ***: $p \leq 0,01$, Quelle: eigene Darstellung

Die Ergebnisse der mehrfaktoriellen Varianzanalyse legen ebenfalls nahe, dass auch Diskriminierungserfahrungen, die Studierende an der THM gemacht haben, eine Relevanz haben. Auch wenn der Effekt des partiellen Eta-Quadrats hier eher schwach ist, zeigt der weiterführende Post-Hoc-Test, dass Studierende, die noch *nie* eine Diskriminierung an der THM erlebt haben, die Aussage „Alles in allem: Ich studiere gerne an der THM“ tendenziell positiver bewerten, als Studierende, die an der THM bereits *mehrfach* Diskriminierungserfahrungen machen mussten. Diese Studierendengruppen unterscheiden sich hochsignifikant voneinander, wie der Test zeigt: Während die Studierenden mit Diskriminierungserfahrungen auf einer 5er-Skala eine 2,43 angeben, kreuzen die Studierenden ohne Diskriminierungserfahrungen eine 1,75 an (vgl. Abb.3).⁶⁹ Diese Ergebnisse betreffen auch indirekt Internationale

⁶⁹ Einen stärkeren Effekt weist mit einem partiellen Eta-Quadrat von 0,3*** die „beobachtete Diskriminierung“ auf. Hier unterscheiden sich Studierende, die an der THM einmal (Durchschnitt 2,13), mehrmals (Durchschnitt 2,01) oder regelmäßig (Durchschnitt: 2,71) eine Diskriminierung erlebt haben bzw. erleben von Studierenden, die an der THM noch nie diskriminiert wurden (Durchschnitt: 1,7). Allerdings sind die statistischen Voraussetzungen für

Studierende und Studierende mit „Migrationshintergrund“, da diese Studierenden – vor allem die Internationalen Studierenden – vermehrt angeben, Diskriminierungserfahrungen an der THM zu machen, wie im Kapitel C.3.1.2. noch deutlich wird.

Abb.3: Alles in allem: Ich studiere gerne an der THM / Diskriminierungserfahrungen
(Post-Hoc-Test, Scheffé, Mehrfachvergleich)



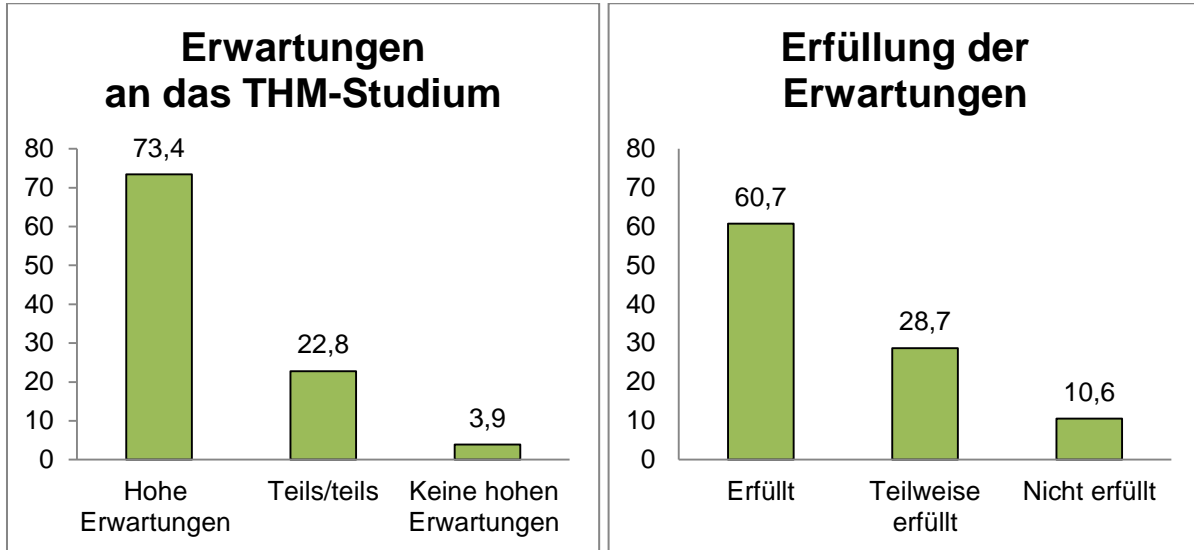
$n=737$, Paarunterschied signifikant auf dem Niveau $p \leq 0,01$, Quelle: eigene Darstellung

Der Zusammenhang zwischen Diskriminierungserfahrungen und der allgemeinen Zufriedenheit mit dem Studium an der THM wird bestätigt durch die Auswertung der Frage, inwieweit die Erwartungen, die die Studierenden zu Beginn ihres Studiums hatten, erfüllt wurden. Hier zeigt sich zunächst einmal, dass ein Großteil der Studierenden mit hohen Erwartungen das Studium an der THM beginnt: 73,4% geben an, dass sie zu Beginn ihres Studiums hohe Erwartungen hatten. Danach gefragt, inwieweit diese Erwartungen erfüllt wurden, fällt das Bild zwar nach wie vor positiv aus, jedoch geben hier 10,6% der Studierenden an, dass ihre Erwartungen nicht erfüllt wurden. Dabei geben Studierende, die an der THM *einmal*, *mehrmals*, oder *regelmäßig* Diskriminierungserfahrungen gemacht haben, an, dass ihre Erwartungen eher weniger erfüllt wurden, als Studierende, die an der THM noch *keine* Diskriminierungserfahrungen gemacht haben (vgl. Abb.5).⁷⁰ Somit sind Studierende mit Diskriminierungserfahrungen eher enttäuscht vom Studium an der THM als Studierende ohne Diskriminierungserfahrungen.

die Durchführung der mehrfaktoriellen Varianzanalyse hier nicht gegeben, so dass die Ergebnisse trotz eines hohen Signifikanzwertes vorsichtig interpretiert werden müssen.

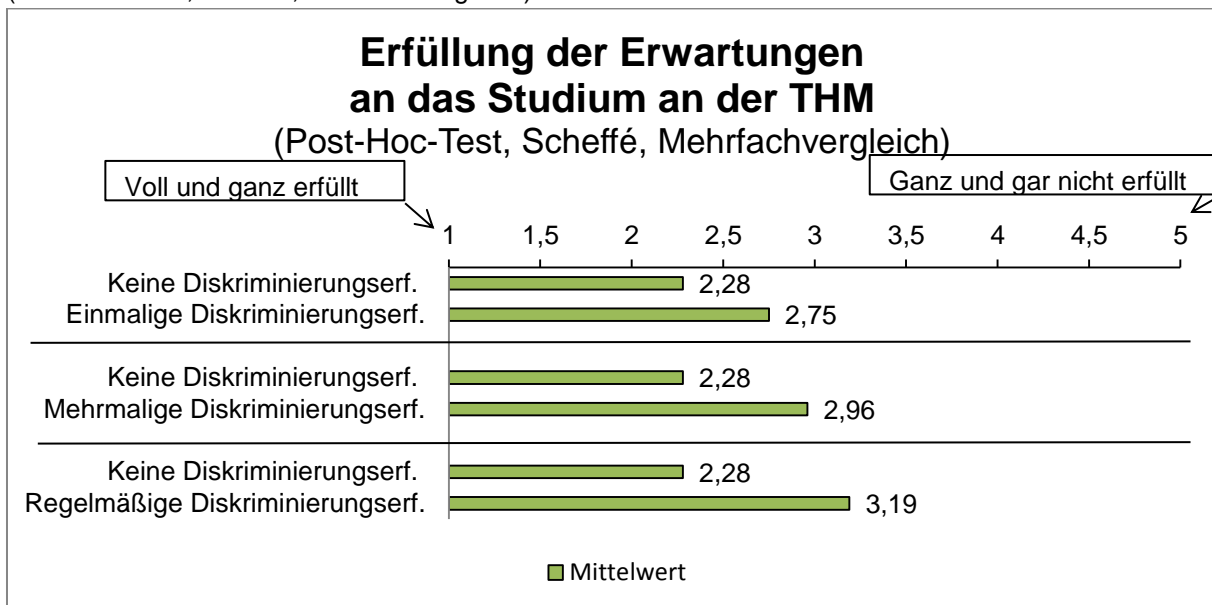
⁷⁰ Eine mehrfaktorielle Analyse konnte an der Stelle aufgrund fehlender statistischer Voraussetzungen nicht durchgeführt werden. Im Rahmen der einfaktoriellen Varianzanalyse (in der die statistischen Voraussetzungen erfüllt sind) hat die Variable „selbst erlebte Diskriminierung“ ein Eta-Quadrat von 0,047***. In der mehrfaktoriellen Varianzanalyse (in der die statistischen Voraussetzungen nicht gegeben sind) hat die selbst erlebte Diskriminierung ein partielles Eta-Quadrat von 0,016**.

Abb.4: Erwartungen an das Studium an der THM



Frage zur ersten Graphik: „Wenn Sie an den Beginn Ihres Studiums denken: Wie hoch waren Ihre Erwartungen an das Studium an der THM“ (n=1358), Frage zur zweiten Graphik: „Inwieweit wurden Ihre Erwartungen an das Studium an der THM bisher erfüllt?“ (n=1361), Angaben in Prozent, Quelle: eigene Darstellung

Abb.5: Erfüllung der Erwartungen an das Studium an der THM / Diskriminierungserfahrungen (Post-Hoc-Test, Scheffé, Mehrfachvergleich)

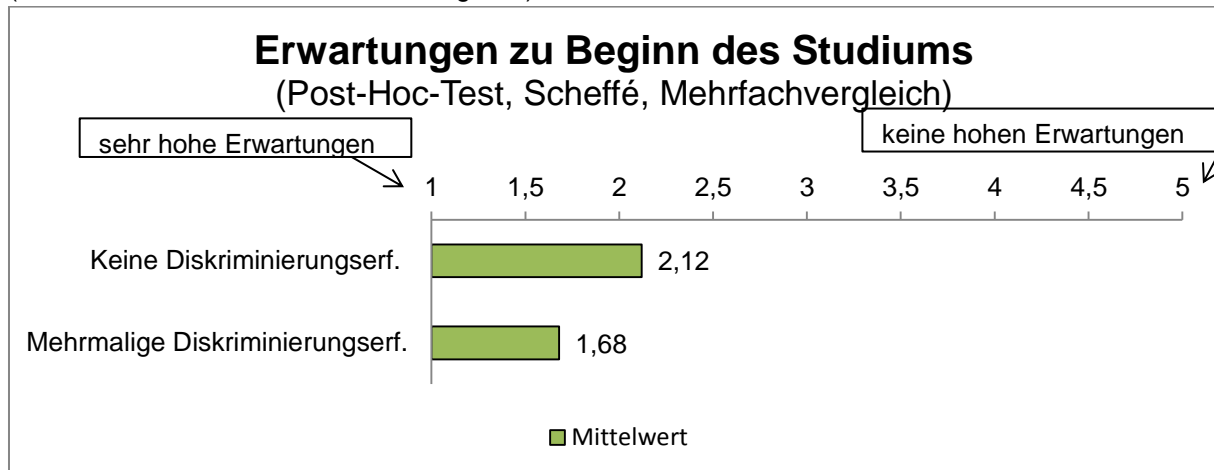


n=1361, Alle drei Paarunterschiede sind auf dem Niveau von $p \leq 0,01$ signifikant, Quelle: eigene Darstellung

Interessanterweise waren die Erwartungen der Studierenden, die an der THM *mehrfach* diskriminiert wurden, zu Beginn des Studiums auch tendenziell eher höher, als von Studierenden, die an der THM noch *nie* diskriminiert wurden, wie die Abbildung 6 zeigt.⁷¹

⁷¹ Das ist das Ergebnis einer mehrfaktoriellen Varianzanalyse. Die selbst erlebte Diskriminierung hat ein partielles Eta-Quadrat von 0,011*. Ein einziger weiterer signifikanter Effekt war mit 0,009** die sexuelle Orientierung.

Abb.6: Erwartungen zu Beginn des Studiums / Diskriminierungserfahrungen
(Post-Hoc-Test, Scheffé, Mehrfachvergleich)



n=735, Paarunterschied signifikant auf dem Niveau $p \leq 0,05$, Quelle: eigene Darstellung

Vor dem Hintergrund dessen, dass vor allem Internationale Studierende vermehrt von Diskriminierungserfahrungen an der THM berichten (vgl. Kapitel C.3.1.2.), knüpfen diese Ergebnisse an die Ergebnisse der qualitativen Studie an. Dort wurde deutlich, dass viele Internationale Studierende enthusiastisch und mit hohen Erwartungen an die THM bzw. nach Deutschland kommen. Ebenso wurde deutlich, dass sich diese positive Haltung zu einer eher pragmatischen und ernüchterten Sichtweise auf das Studium entwickelt, auch weil z.T. massive Rassismuserfahrungen gemacht werden (vgl. Kapitel B.3.1.1. und B.3.1.2.). So lässt sich folgern, dass u.a. durch die systematische Vermeidung von Diskriminierungen die Studienmotivation höher gehalten werden kann. Nicht zuletzt deswegen ist eine Antidiskriminierungsstrategie an der THM, die darauf ausgerichtet ist, individuelle und strukturelle Diskriminierungen abzubauen, von großer Bedeutung. Im folgenden Kapitel soll nun genauer auf Diskriminierungserfahrungen im Studienleben eingegangen werden.

3. Diskriminierungserfahrungen im Studienleben

Im Rahmen der quantitativen Befragung standen Fragen zu Diskriminierungserfahrungen im Fokus. Ein leitender Gedanke war hierbei, sich nicht nur auf Diskriminierungserfahrungen zu konzentrieren, die Studierende möglicherweise an der THM und im Hochschulumfeld wie zum Beispiel am Campus oder beim Hochschulsport machen, sondern auch andere Bereiche einzubeziehen. So werden zum einen auch Diskriminierungserfahrungen im Umfeld des Studiums thematisiert, also in Lebensbereichen, die eng mit dem Studium zusammenhängen. Denn das Leben vieler Studierender ist nicht nur dadurch geprägt, dass sie an der THM studieren und sich im Hochschulumfeld wie dem Campus bewegen. Ein Beispiel hierfür wäre, wenn eine Person im Rahmen der Jobsuche Diskriminierungen erfährt und dadurch die Finanzierung ihres Studiums gefährdet wird. Ein anderes Beispiel sind Diskriminierungserfahrungen von Internationalen Studierenden, die im Zusammenhang mit aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen gemacht werden und sich zum Beispiel bei Besuchen bei der Ausländerbehörde manifestieren. Zum anderen soll neben Diskriminierungserfahrungen an der THM und im Umfeld des Studiums auch auf Diskriminierungsbefürchtungen bezüglich des Übergangs in den Beruf eingegangen werden, da eine wesentliche Aufgabe der Hochschulen darin besteht, Studierende auf den Beruf vorzubereiten und sie in diesem Zusammen-

hang zu unterstützen. Vor diesem Hintergrund wird in einem ersten Schritt auf Diskriminierungserfahrungen an der THM eingegangen. In einem zweiten Schritt werden Diskriminierungserfahrungen im Umfeld des Studiums thematisiert, um dann abschließend auf Diskriminierungsbefürchtungen bezüglich des Übergangs in den Beruf einzugehen.

3.1. Diskriminierungserfahrungen an der THM und im Hochschulumfeld

Um mögliche Handlungsbedarfe im Bereich „Diskriminierung“ zu identifizieren, wurden die Studierenden zu Diskriminierungserfahrungen an der THM und im Hochschulumfeld (z.B. Campus, Hochschulsport) befragt. Während mit allgemeinen Fragen zu selbst erlebter und beobachteter Diskriminierung die Relevanz von Diskriminierungserfahrungen ermittelt werden konnte, dienten weitere Fragen dazu, mehr darüber zu erfahren, *welche* Diskriminierungserfahrungen genau gemacht wurden. So wurden die Studierenden danach gefragt, in welchem Kontext die Diskriminierungen stattfanden, von wem oder was sie ausgingen, welcher Art die Diskriminierungen waren und ob diskriminierte Personen Unterstützung durch Dritte erhielten. Nicht zuletzt für die Erarbeitung von Handlungsbedarfen sind auch Fragen rund um den Umgang mit Diskriminierungserfahrungen bedeutsam. Demnach standen auch die folgenden Fragen im Zentrum des Interesses: Wie gehen die Studierenden in der jeweiligen Situation, aber auch im Nachhinein mit Diskriminierungserfahrungen um? Sind Beauftragte und Beratungsstellen, die es an der THM im Hinblick auf bestimmte Diskriminierungsformen gibt, bekannt? Wenn ja, werden diese in Anspruch genommen? Auf diese Fragen soll im Folgenden der Reihe nach eingegangen werden.

3.1.1. Relevanz von Diskriminierungserfahrungen an der THM und im Hochschulumfeld

In der Studierendenbefragung wurden die Teilnehmenden in Form zweier Fragen gebeten, Auskunft darüber zu geben, ob sie an der THM oder im Hochschulumfeld (z.B. Campus, Hochschulsport) Diskriminierungen selbst erlebt oder beobachtet haben. Um deutlich zu machen, was im Rahmen der Studierendenbefragung unter „Diskriminierung“ verstanden wird, wurde den Fragen zu Diskriminierungserfahrungen die folgende Begriffsdefinition vorgelegt.⁷²

Abb.7: Im Fragebogen verwendete Diskriminierungsdefinition

Unter Diskriminierung verstehen wir die benachteiligende Behandlung von Menschen in Bezug auf vermutete oder tatsächliche Merkmale, z.B.

- die **ethnische / nationale / kulturelle Herkunft**
- die **Hautfarbe**
- die **Religionszugehörigkeit**
- die **Staatsangehörigkeit**
- das **Geschlecht**
- die **soziale Herkunft**
- die **Elternschaft**
- eine **(chronische) Erkrankung oder Behinderung**

⁷² Die Begriffsbestimmung erfolgte in Anlehnung an die Definition zu „ethnischer, rassialisierender und/oder religiöser Diskriminierung“, die im Rahmen einer Befragung an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg verwendet wurde. Der Fragebogen wurde uns freundlicherweise zur Verfügung gestellt.

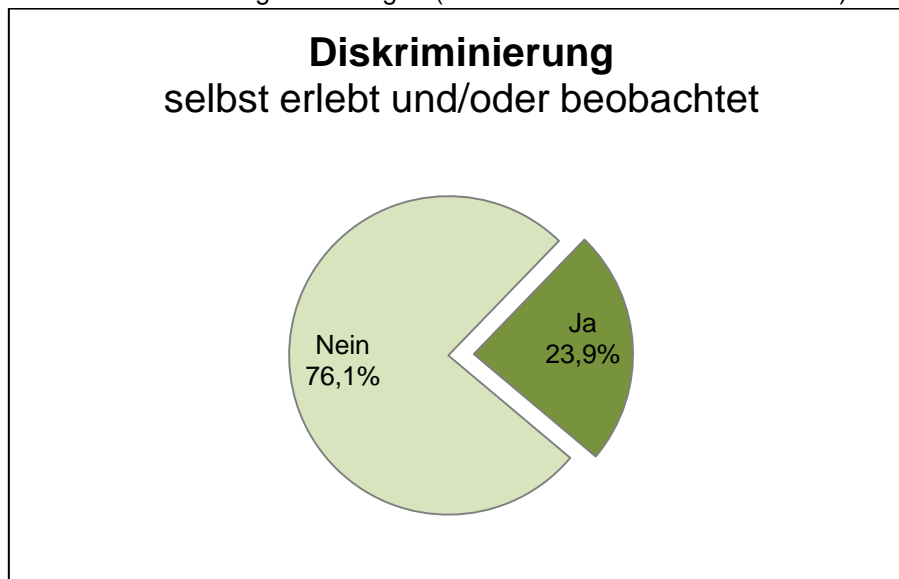
- das **Alter**
- die **sexuelle Orientierung**
- die **politische Einstellung**
- das **Gewicht / das körperliche Erscheinungsbild**

Diskriminierungen können auf sehr unterschiedliche Weise ausgeübt werden: z.B. durch erschwerte Zugangsmöglichkeiten (z.B. zu Finanzierungsmöglichkeiten, Arbeitsgruppen, zum Wohnungsmarkt), Zugangsbarrieren (z.B. zu Gebäuden / Räumen der THM, zu Materialien), aber auch durch ablehnende Blicke, Auslachen, Ausgrenzungen bis hin zu körperlicher Gewalt.

Quelle: eigene Darstellung

Die Ergebnisse der Studierendenbefragung verdeutlichen, dass die THM als Hochschule kein gesellschaftlicher Raum ist, der frei von Diskriminierungen ist: So berichtet fast jede_r vierte Studierende (23,9%) davon, eine Diskriminierung an der THM oder im Hochschulumfeld selbst erlebt oder beobachtet zu haben. Während 11,3% der Befragten angeben, von einer Diskriminierung schon einmal selbst betroffen gewesen zu sein, berichten fast doppelt so viele Studierende (22%) von der Beobachtung eines oder mehrerer Diskriminierungsfälle.⁷³ Davon geben 11,3% der Befragten an, Diskriminierungen *mehrmals* beobachtet zu haben.

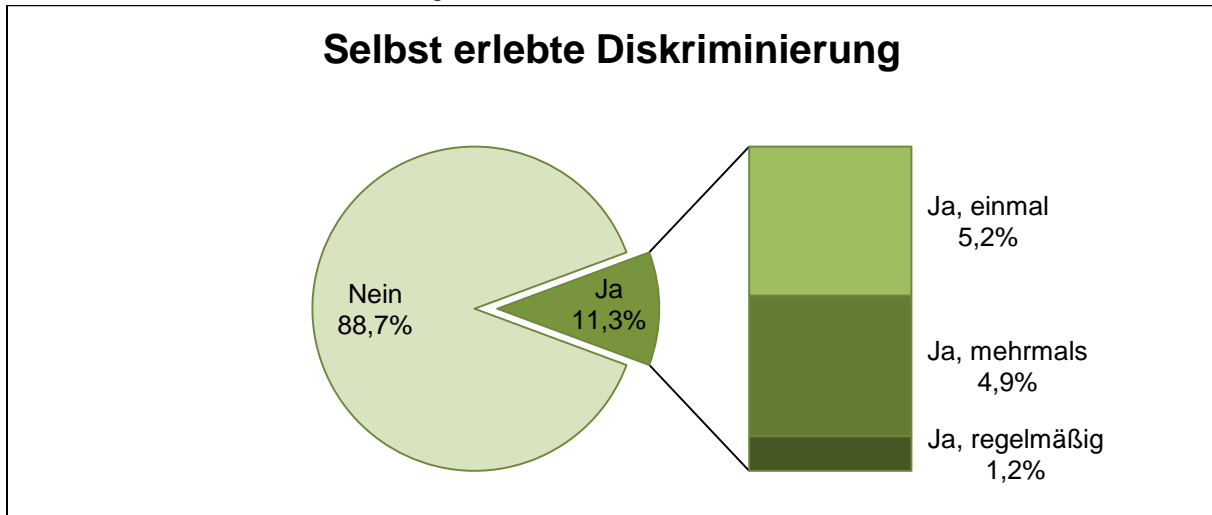
Abb.8: Diskriminierungserfahrungen (selbst erlebt und/oder beobachtet)



Die zugrunde liegenden Fragen finden sich in Abbildung 9 und Abbildung 10, n=1362, Quelle: eigene Darstellung

⁷³ Dass der Anteil von Studierenden, die eine Diskriminierung anderer Studierender miterlebt haben, im Vergleich zur selbst erlebten Diskriminierung fast doppelt so hoch ist, könnte unterschiedliche Gründe haben. Ein Grund könnte sein, dass mehrere Studierende einen konkreten Diskriminierungsvorfall beobachtet haben. An dieser Stelle könnte somit eingebracht werden, dass die Statistik nicht die „tatsächliche Anzahl“ der Diskriminierungsfälle widerspiegelt. Hier sei zum einen angemerkt, dass es im Rahmen der Studie nicht um die Ermittlung von Diskriminierungsfällen geht, sondern um Diskriminierungserfahrungen (vgl. Kapitel A.2.7.). Zum anderen gibt es einen Hinweis darauf, dass nicht die Anzahl „tatsächlicher Diskriminierungsfälle“ wichtig ist, sondern dass auch Studierende, die einen Diskriminierungsfall beobachtet haben, weniger gerne an der THM studieren, als Studierende, die noch nie eine Diskriminierung beobachtet haben (vgl. Kapitel C.2.).

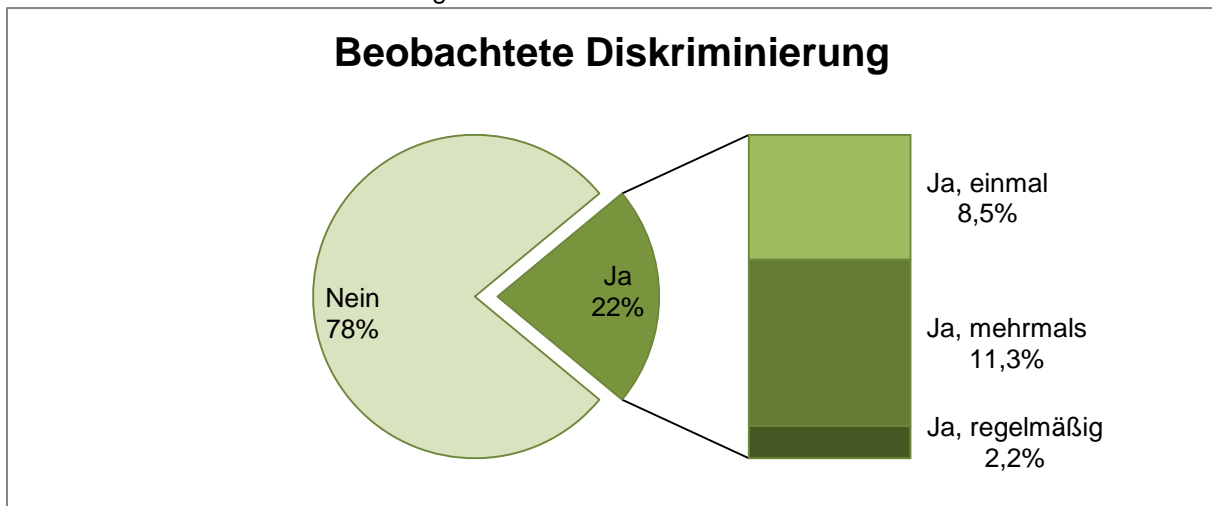
Abb.9: Selbst erlebte Diskriminierung



Frage: „Wurden Sie an der THM oder im Umfeld der Hochschule (z.B. Campus, Hochschulsport) schon einmal selbst diskriminiert?“, n=1362, Quelle: eigene Darstellung

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse der qualitativen Studie muss allerdings von einer hohen Dunkelziffer ausgegangen werden. Denn im Rahmen der Durchführung und Auswertung der qualitativen Interviews zeigte sich, dass manche Studierende von Erfahrungen berichten, die vor dem Hintergrund des in Kapitel A.2.7. und A.2.8. dargelegten Diskriminierungs- bzw. Rassismusverständnisses als Diskriminierungs-/Rassismuserfahrungen eingeordnet werden könnten, ohne dass die Studierenden diese selbst als Diskriminierungs- bzw. als Rassismuserfahrungen interpretieren (vgl. Kapitel B.3.2. und Kapitel B.4.2.). Dementsprechend ist anzunehmen, dass der Anteil von Studierenden, die eine Diskriminierung selbst erlebt und/oder beobachtet haben, tendenziell eher höher ist, als die im Rahmen der Studierendenbefragung ermittelten Anteile.

Abb.10: Beobachtete Diskriminierung

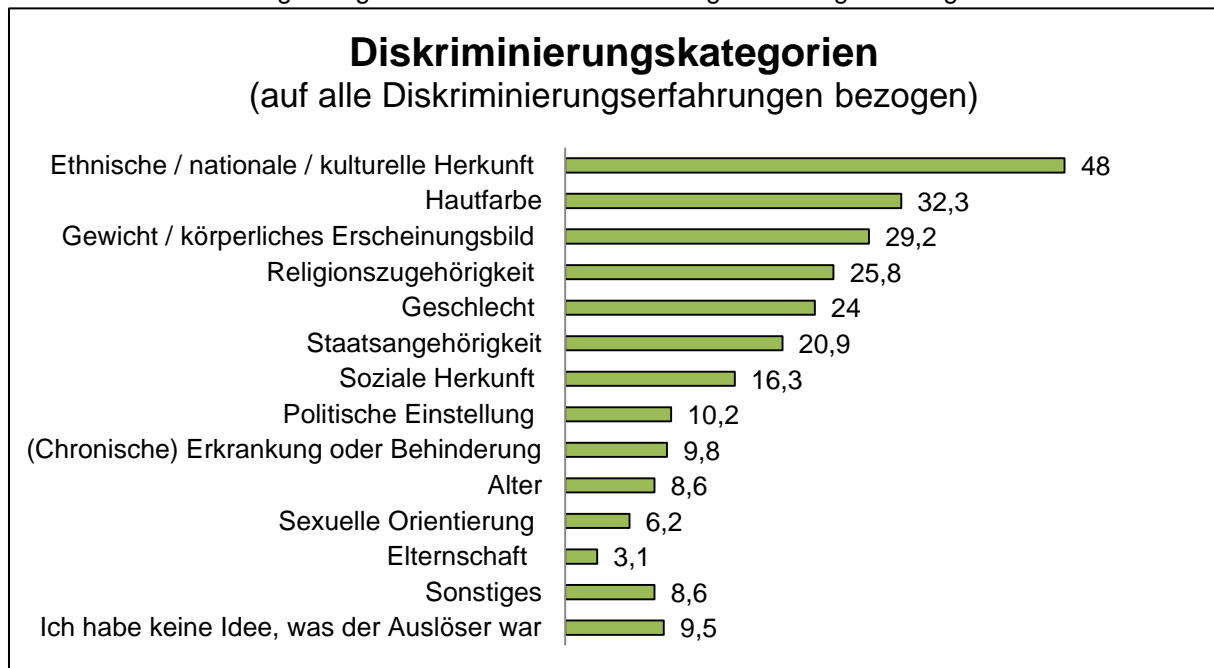


Frage: „Haben Sie an der THM oder im Umfeld der Hochschule (z.B. Campus, Hochschulsport) schon einmal eine Diskriminierung anderer Studierender miterlebt oder beobachtet?“, n=1362, Quelle: eigene Darstellung

3.1.2. Diskriminierungskategorien

Laut der hier vorliegenden Definition wird eine Diskriminierung als eine Benachteiligung von Menschen v.a. in Bezug auf vermutete oder tatsächliche soziale Kategorien (wie zum Beispiel das Geschlecht oder die natio-ethno-kulturelle Herkunft) verstanden. Daraus ergibt sich die Frage, auf welche sozialen Kategorien bezogen die erlebten oder beobachteten Diskriminierungen an der THM oder im Hochschulumfeld erfolgten. Werden die Antworten der Befragten in Bezug auf alle bisher erlebten oder beobachteten Diskriminierungsfälle betrachtet (Mehrfachnennung war möglich), so lässt sich feststellen, dass fast die Hälfte der Studierenden (48%), die eine Diskriminierung selbst erlebt und/oder beobachtet haben, von Diskriminierungen in Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Herkunft berichten.⁷⁴ Auch die anderen Antwortkategorien, die in engem Zusammenhang mit der natio-ethno-kulturellen Herkunft stehen, wurden von den Befragten relativ häufig angegeben. So erlebten 32,3% der Befragten Diskriminierungen in Bezug auf die Hautfarbe, 25,8% Diskriminierungen in Bezug auf die Religionszugehörigkeit und 20,9% Diskriminierungen in Bezug auf die Staatsangehörigkeit. Insgesamt betrachtet, geben weit über die Hälfte der Befragten (64,4%) an, dass die beobachteten oder selbst erlebten Diskriminierungen in Bezug auf (mindestens) eine dieser vier sozialen Kategorien erfolgten.⁷⁵

Abb.11: Diskriminierungskategorien: auf alle Diskriminierungserfahrungen bezogen



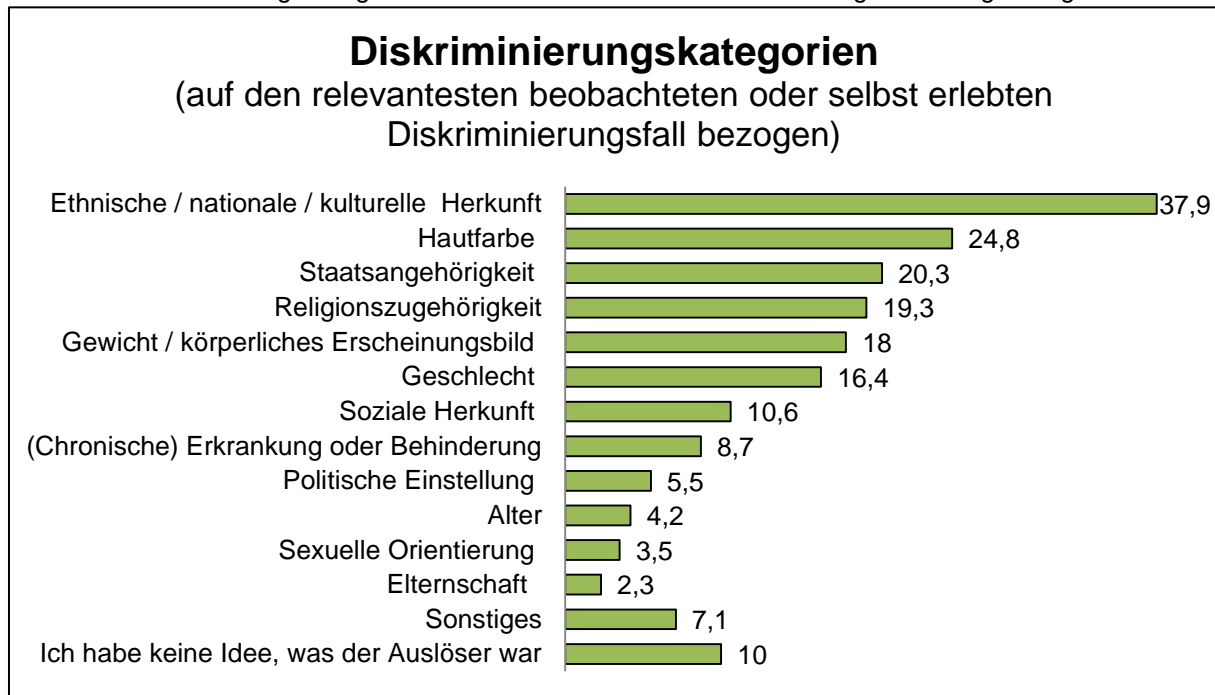
Frage: „In Bezug auf welches tatsächlich vorhandene oder zugeschriebene Merkmal erfolgte(n) die Diskriminierung(en)?“, Mehrfachnennung möglich, Angaben in Prozent, n=325, Quelle: eigene Darstellung

⁷⁴ Diese und die folgenden Prozentangaben beziehen sich *nicht* auf alle Befragten, sondern nur auf diejenigen, die angaben, eine Diskriminierung selbst erlebt oder beobachtet zu haben.

⁷⁵ Diese Prozentzahl (64,4%) resultiert *nicht* aus der Summe der zuvor genannten Zahlen, also 48%, 32,3%, 25,8% und 20,9%, da manche Studierende mehrere dieser Kategorien zugleich angekreuzt haben. Wenn eine Person zum Beispiel jeweils ein Kreuz bei „Hautfarbe“ und „Religionszugehörigkeit“ gesetzt hat, wird dies bei der Zusammenführung der vier sozialen Kategorien (Hautfarbe, Staatsangehörigkeit, Religionszugehörigkeit, natio-ethno-kulturelle Herkunft) als ein Kreuz gezählt.

Werden die Antworten der Befragten in Bezug auf den *relevantesten* selbst erlebten oder beobachteten Diskriminierungsfall betrachtet, so zeichnet sich im Großen und Ganzen das gleiche Bild ab⁷⁶: Auch hier wurde von den Befragten am häufigsten die natio-ethno-kulturelle Herkunft angekreuzt. Insgesamt geben 37,9% der Befragten an, dass es sich beim relevantesten Diskriminierungsfall um eine Diskriminierung in Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Herkunft gehandelt hat. Mehr als jede_r zweite Studierende (56,6%), der_die eine Diskriminierung erlebt oder beobachtet hat, gibt an, dass im relevantesten Fall die Diskriminierung in Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Herkunft, die Hautfarbe, die Staatsangehörigkeit und/oder die Religionszugehörigkeit erfolgte.⁷⁷

Abb.12: Diskriminierungskategorien: auf die relevanteste Diskriminierungserfahrung bezogen



Frage: „In Bezug auf welches tatsächlich vorhandene oder zugeschriebene Merkmal erfolgte die Diskriminierung (bezogen auf den für Sie relevantesten selbst erlebten oder beobachteten Diskriminierungsfall)?“, Mehrfachnennung möglich, Angaben in Prozent, n=311, Quelle: eigene Darstellung

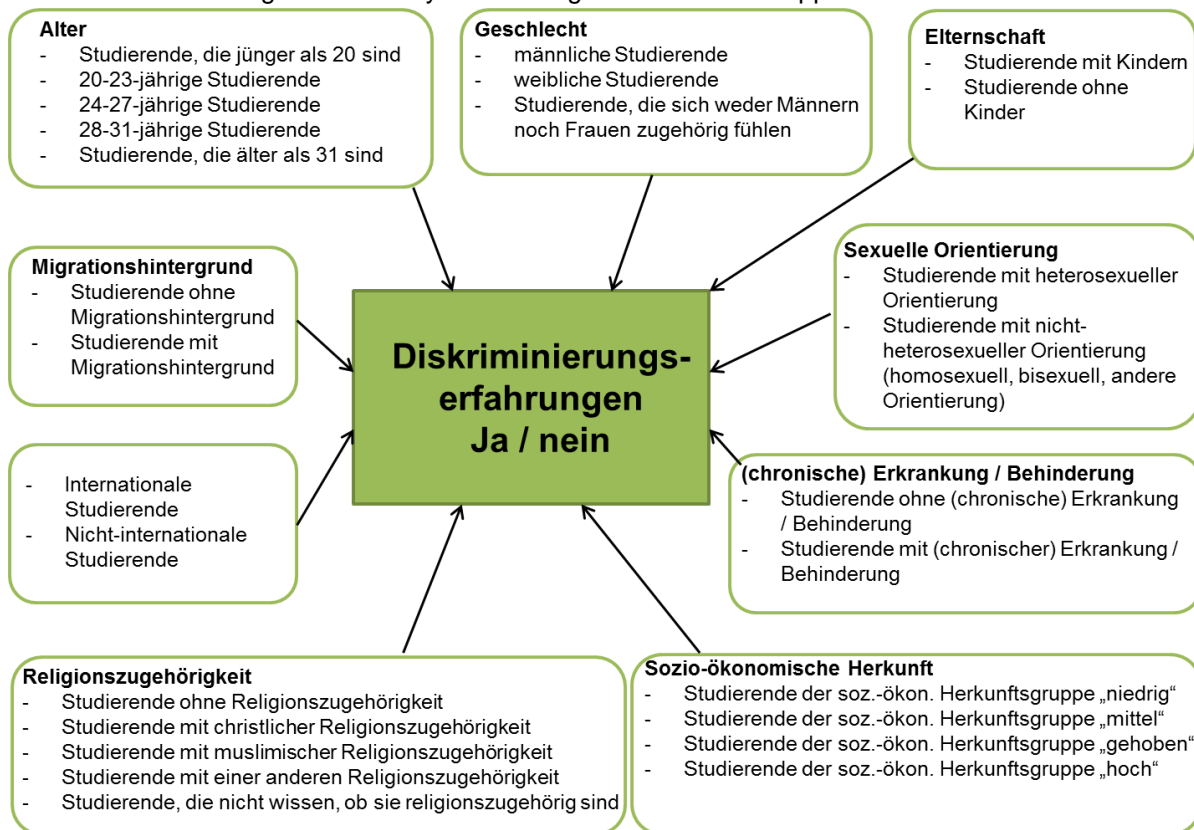
Diese Häufigkeitsverteilungen stellen insgesamt gut dar, wie häufig Diskriminierungen in Bezug auf bestimmte soziale Kategorien selbst erlebt oder beobachtet wurden. Das Problematische daran ist, dass sie indirekt auch die Häufigkeiten der sozialen Gruppen widerspiegeln.

⁷⁶ Da eine Diskriminierung auch in Bezug auf mehrere soziale Kategorien erfolgen kann, war es hier ebenfalls möglich, mehrere Antwortmöglichkeiten anzukreuzen.

⁷⁷ Interessante Erkenntnisse konnten auch aus der Antwortkategorie „Sonstiges, und zwar“ gewonnen werden, der insgesamt fünf Kategorien zugeordnet werden konnten. So berichten Studierende hier von diskriminierenden Erfahrungen in Bezug auf 1) studienrelevante Kompetenzen, 2) schul- und studienstrukturelle Merkmale, 3) Sprache, 4) finanzielle Mittel und 5) weitere Angaben, die weder den vier genannten Kategorien zugeordnet noch untereinander in Gruppen zusammengefasst werden konnten. Studierende, deren Angaben der Kategorie „Studienrelevante Kompetenzen“ zugeordnet wurden, berichten von Diskriminierungen aufgrund von (vermeintlich) fehlendem oder zu großem studienrelevanten Wissen, (scheinbar) mangelndem Verständnis für studienbezogene Inhalte oder von Diskriminierungen aufgrund eines Verhaltens, das der Vorstellung von anderen (wie Dozent_innen) nicht entspricht (z.B. Verspätung oder das Nicht-Übernehmen eines freiwilligen Referates). Bei Diskriminierungen in Bezug auf schul- und studienstrukturelle Merkmale berichten Studierende von Diskriminierungen aufgrund eines Hochschulwechsels, aufgrund der schulischen Herkunft oder zum Beispiel aufgrund der Zugehörigkeit zu einem bestimmten Studiengang. Bei Diskriminierungen in Bezug auf die Sprache sei betont, dass mit Sprache nicht unbedingt die (vermeintlich) fehlenden Sprachkenntnisse gemeint sein müssen. Ebenso denkbar sind in diesem Zusammenhang z.B. Diskriminierungen in Bezug auf die Verwendung von Dialekten oder in Bezug auf „Sprachfehler“.

Die Häufigkeitsverteilungen könnten somit dazu verleiten, zu denken, dass Diskriminierungen in Bezug auf beispielsweise die sexuelle Orientierung – für Studierende, die eine nicht-heterosexuelle Orientierung haben⁷⁸ –, nicht so relevant sind, da sie laut Abbildung 11 nicht so häufig vorkommen. Zu einem anderen Ergebnis käme man möglicherweise, würde man die Zahl der diskriminierten Studierenden, die eine *nicht-heterosexuelle* Orientierung haben, ins Verhältnis setzen zur Zahl der Studierenden, die zwar dieselbe sexuelle Orientierung haben, aber von keinen Diskriminierungserfahrungen berichten. Hier wäre wiederum ein Abgleich mit der Vergleichsgruppe, also den Studierenden mit *heterosexueller* Orientierung wichtig. Um dies zu erreichen, wird das Verfahren der binären logistischen Regression angewendet. Dieses Auswertungsverfahren kann dann zum Einsatz kommen, wenn die Wahrscheinlichkeit des Eintretens eines Ereignisses in Abhängigkeit von den Werten bestimmter Faktoren, also den Werten sog. unabhängiger Variablen, berechnet werden soll (vgl. Bühl 2008: 376).⁷⁹ Auf unseren Fall bezogen untersuchen wir also die Frage, ob Studierende, die bestimmten sozialen Gruppen zugezählt werden (vor dem Hintergrund ihrer Angaben bei den sozio-demographischen Fragen), eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, diskriminiert zu werden. Entsprechend der Fragestellung und der sozialen Kategorien in Abbildung 12 wurden die folgenden sozialen Gruppen in die Auswertung einbezogen:

Abb.13: Die in die Regressionsanalyse einbezogenen sozialen Gruppen



Quelle: eigene Darstellung

Die Ergebnisse der binären logistischen Regression untermauern die Ergebnisse der Häufigkeitsverteilungen in der Hinsicht, dass Diskriminierungen in Bezug auf die natio-ethno-

⁷⁸ Vorausgesetzt, dass es sich bei den Studierenden, die von Diskriminierungen in Bezug auf ihre sexuelle Orientierung berichten, auch um Studierende handelt, die nicht-heterosexuell sind. Dies wird an der Stelle angenommen, da dies sehr wahrscheinlich ist.

⁷⁹ Zur methodischen Vorgehensweise vgl. Kapitel A.3.2.3. Mehr zur logistischen Regressionsanalyse vgl. Fromm 2005, Mayerl / Urban 2010, Kopp / Lois 2012.

kulturelle Herkunft an der THM und im Hochschulumfeld relevant sind. Aus den Ergebnissen in Tabelle 3 geht zunächst einmal hervor, dass Internationale Studierende, Studierende mit (chronischer) Erkrankung oder Behinderung, Studierende mit einer nicht-heterosexuellen Orientierung, Studierende, die 24 Jahre und älter sind, Studierende mit „Migrationshintergrund“ und weibliche Studierende eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, diskriminiert zu werden, als die Studierenden der jeweiligen Referenzgruppen. Ablesbar ist dies am Exp(b)-Wert: Liegt der Exp(b)-Wert über 1, dann steigt die Wahrscheinlichkeit der entsprechenden sozialen Gruppe im Vergleich zu ihrer jeweiligen Referenzgruppe diskriminiert zu werden. Liegt der Exp(b)-Wert dementsgegen unter 1, sinkt diese Wahrscheinlichkeit im Vergleich zur Referenzgruppe (vgl. Fromm 2005: 24).

Tab.3 : Binäre logistische Regression zu Diskriminierungserfahrungen an der THM

| Unabhängige Variablen | Exp(b) |
|--|---------------|
| Internationale Studierende | |
| Internationale Studierende Referenzgruppe: Nicht-Internationale Studierende | 9,045*** |
| (Chronische) Erkrankung / Behinderung | |
| Studierende mit (chronischer) Erkrankung / Behinderung Referenzgruppe: Studierende ohne (chronische) Erkrankung / Behinderung | 3,815*** |
| Sexuelle Orientierung | |
| Studierende mit nicht-heterosexueller Orientierung Referenzgruppe: Studierende mit heterosexueller Orientierung | 3,758*** |
| Alter | |
| Studierende, die jünger als 20 sind Referenzgruppe: 20-23-jährige Studierende | 0,649 |
| 24-27-jährige Studierende Referenzgruppe: 20-23-jährige Studierende | 2,281*** |
| 28-31-jährige Studierende Referenzgruppe: 20-23-jährige Studierende | 2,370** |
| Studierende, die älter als 31 sind Referenzgruppe: 20-23-jährige Studierende | 4,728*** |
| Migrationshintergrund | |
| Studierende mit Migrationshintergrund Referenzgruppe: Studierende ohne Migrationshintergrund | 1,843** |
| Geschlecht | |
| Weibliche Studierende Referenzgruppe: Männliche Studierende | 1,701** |
| Studierende, die sich weder Männern noch Frauen zugehörig fühlen Referenzgruppe: Männliche Studierende | 0,986 |
| Nagelkerkes R ² | 0,176 |

*n=924, *: $p \leq 0,1$, **: $p \leq 0,05$, ***: $p \leq 0,01$, Quelle: eigene Darstellung*

Eine genauere Betrachtung zeigt, dass insbesondere die Situation Internationaler Studierender auffallend ist: Ihre „Chance“ Diskriminierungserfahrungen zu machen, ist insgesamt 9-

mal höher, als die der anderen Studierenden.⁸⁰ Die Diskrepanz zwischen Studierenden mit und ohne „Migrationshintergrund“ ist zwar nicht so hoch wie zwischen Internationalen und Nicht-Internationalen Studierenden, doch auch Studierende mit „Migrationshintergrund“ haben eine höhere Wahrscheinlichkeit diskriminiert zu werden als Studierende ohne „Migrationshintergrund“: Für Studierende mit „Migrationshintergrund“ ist die „Chance“ diskriminiert zu werden 1,8-mal größer als die „Chance“ der Studierenden ohne „Migrationshintergrund“. Im Hinblick auf die Entwicklung von Handlungsmaßnahmen zeigen die Ergebnisse bisher die Bedeutung von zwei Punkten auf: Zum einen wird deutlich, dass Studierende an der THM oder im Hochschulumfeld unterschiedliche Diskriminierungserfahrungen machen und dass die Entwicklung von Antidiskriminierungsmaßnahmen wichtig ist. Zum anderen wird ersichtlich, dass bei der Entwicklung von Handlungsmaßnahmen ganz besonders die Diskriminierungen in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit/en in den Blick genommen werden müssen.

3.1.3. Quelle, Kontext und Art der Diskriminierung

Um konkrete Handlungsbedarfe zu ermitteln, ist eine nähere Betrachtung der Diskriminierungserfahrungen, die Studierende an der THM und im Hochschulumfeld machen, wichtig. Vor diesem Hintergrund wurde u.a. untersucht, um welche Arten von Diskriminierungserfahrungen es sich handelt, im welchem Kontext sie stattfanden und von wem oder was die Diskriminierungen ausgingen. Bei der Beantwortung dieser Fragen wurden die Studierenden gebeten, sich *auf einen konkreten, für sie relevantesten selbst erlebten oder beobachteten Diskriminierungsfall* zu beziehen. Da eine Diskriminierung von mehr als einer Quelle ausgehen und in Form von mehreren Diskriminierungsarten gleichzeitig zum Ausdruck kommen kann, waren bei den Fragen zur Diskriminierungsart und zur Quelle der Diskriminierung Mehrfachnennungen möglich.

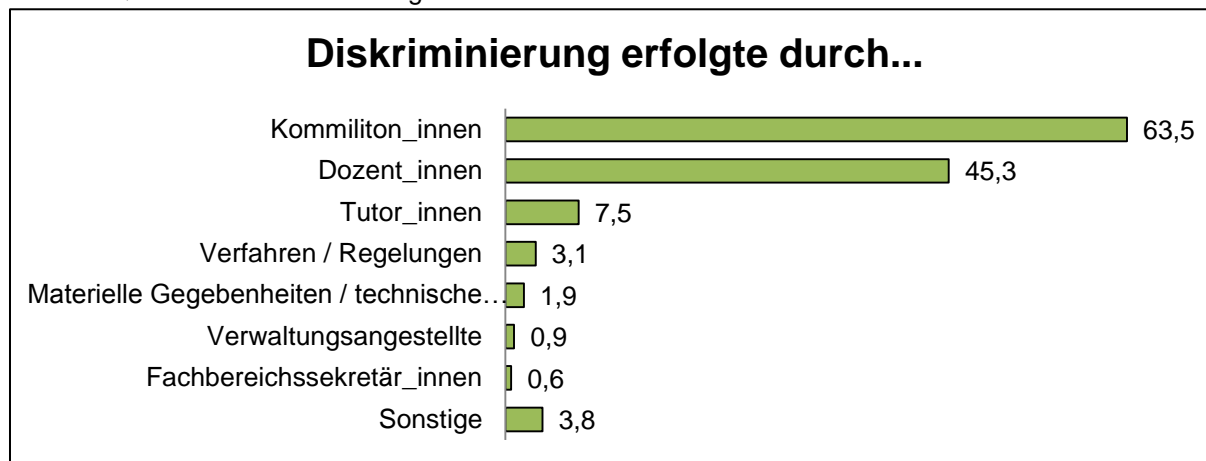
Quelle der Diskriminierung

Den Ergebnissen der Studierendenbefragung zufolge erleben die meisten Studierenden Diskriminierungen durch Mitstudierende und Dozent_innen: Bezogen auf den persönlich relevantesten Diskriminierungsfall geben insgesamt 63,5% an, dass die Diskriminierung von Kommiliton_innen ausging und 45,3%, dass die Diskriminierung durch Dozent_innen erfolgte. Das Ergebnis ist vor dem Hintergrund nachvollziehbar, dass Studierende im Rahmen ihres Studiums vor allem mit Kommiliton_innen und Dozent_innen in Kontakt stehen. Es verdeutlicht jedoch eindringlich, dass Handlungsbedarf darin besteht, Kommiliton_innen und Dozent_innen gegenüber einem diskriminierenden Handeln zu sensibilisieren und Strukturen zu schaffen, die ein weniger diskriminierendes Handeln erleichtern.⁸¹

⁸⁰ Von einer „Chance“ (engl. Odds) spricht man, wenn die Wahrscheinlichkeit (z.B. diskriminiert zu werden) und die Gegenwahrscheinlichkeit (z.B. nicht diskriminiert zu werden) ins Verhältnis zueinander gesetzt werden. Das Odds-Ratio bzw. der Exp(b)-Wert ist wiederum das Ergebnis des Ins-Verhältnis-Setzens der „Chance“ einer Gruppe (hier: Internationale Studierende) und der „Chance“ der entsprechenden Referenzgruppe (Hier: Nicht-Internationale Studierende) (vgl. Kopp / Lois 2012: 163f.). Dies ermöglicht somit einen Vergleich zwischen einer Gruppe und ihrer Vergleichsgruppe.

⁸¹ Die von den Befragten gemachten Angaben im Feld „Sonstiges, und zwar“ ergaben Aufschluss über weitere Akteur_innen oder strukturelle/materielle Gegebenheiten. So berichten einige Studierende über Diskriminierungen, die von Führungspersonen (z.B. Studiengangsleiter), Mensamitarbeiter_innen sowie von weiteren Akteur_innen oder materiellen/strukturellen Gegebenheiten ausgingen, die sich nicht gruppieren ließen wie z.B. angefragte Unternehmen im Rahmen vorgeschriebener Praktika, Fachschaft, kompliziert formulierte Prüfungsaufgaben oder z.B. Schmierereien an Toilettentüren.

Abb.14: Quelle der Diskriminierung



Frage: „Von wem oder was ging die Diskriminierung aus?“⁸², Mehrfachnennung möglich, Angaben in Prozent, n=318, Quelle: eigene Darstellung

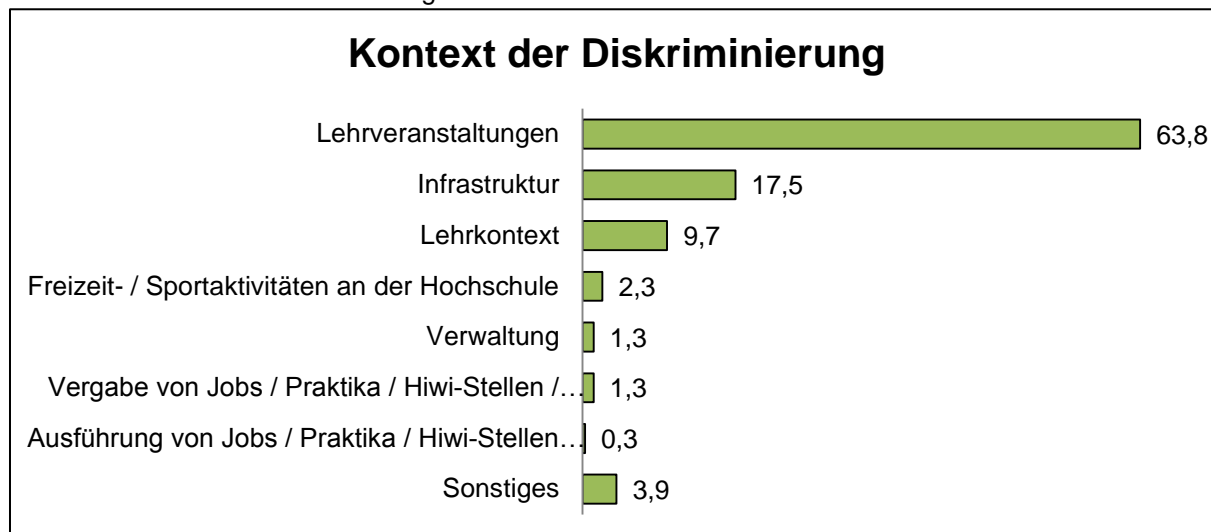
Kontext der Diskriminierung

Die Ergebnisse der Studierendenbefragung machen auch deutlich, dass viele Diskriminierungen im Rahmen der Lehre stattfinden. So geben 63,8% der Befragten an, dass sich die relevanteste selbst erlebte oder beobachtete Diskriminierung in einer Lehrveranstaltung (z.B. Vorlesung, Seminar, Laborübung, Exkursion) ereignet hat. Zusätzlich berichten 9,7% von Diskriminierungen im Lehrkontext wie z.B. in Sprechstunden, Flurgesprächen oder Sekretariaten.⁸³ Dass Diskriminierungen v.a. im Rahmen der Lehre stattfinden und z.B. weniger im Verwaltungskontext könnte wieder daran liegen, dass sich Studierende fast täglich im Rahmen der Lehre bewegen und sich strukturelle Ausgrenzungen hinter scheinbar allgemeingültigen Regeln verbergen (vgl. Kapitel A.2.7.). Nichtsdestotrotz zeigt dieses Ergebnis, dass der Bereich der Lehre als wichtiger Kontext, in dem sich Diskriminierungen abspielen, bei der Entwicklung von Handlungs- bzw. Antidiskriminierungsmaßnahmen unbedingt in den Blick genommen werden muss.

⁸² Eine Antwortvorgabe ist in der Abbildung nicht vollständig abgebildet. Sie heißt „Materielle Gegebenheiten / technische Ausstattung“.

⁸³ Die Angaben, die im Feld „Sonstiges, und zwar“ gemacht wurden, zeigen weitere Kontexte auf, in denen Diskriminierungen an der THM und im Hochschulumfeld stattfanden. Die von den Befragten gemachten Angaben wurden in drei Gruppen zusammengefasst: 1) Studentische Organisationen / Vereinigungen, 2) Internet, 3) Weitere Angaben. Während im Bereich „Studentische Organisationen / Vereinigungen“ auf die Fachschaft, den Fachschaftsraum, das Studierendenparlament und den AstA hingewiesen wurde, wurden im Bereich „Internet“ soziale Netzwerke und die THM-Webseite benannt. Angaben, die unter „Weitere Angaben“ gruppiert wurden, konnten weder untereinander noch den anderen beiden Kategorien zugeordnet werden. Diese Angaben beinhalten oft mehrere Kontexte und können somit ein Hinweis darauf sein, dass manche Diskriminierungen in mehreren Kontexten stattfinden. So zum Beispiel, wenn eine Person im Rahmen einer Lehrveranstaltung diskriminiert und die Diskriminierung nach der Veranstaltung im Flur fortgesetzt werden würde.

Abb.15: Kontext der Diskriminierung



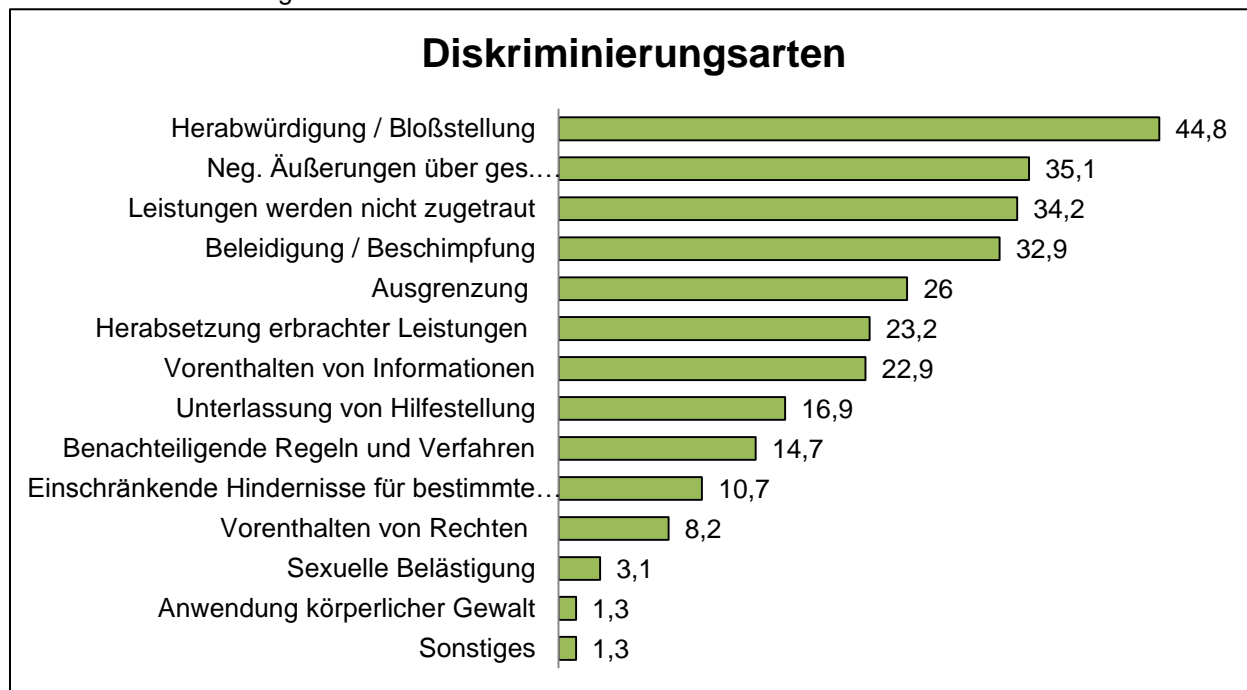
Frage: „In welchem Kontext fand diese Diskriminierung statt?“⁸⁴, Angaben in Prozent, n=309, Quelle: eigene Darstellung

Art der Diskriminierung

Bei der Betrachtung der Diskriminierungsarten ist zunächst einmal auffallend, dass Studierende insbesondere von direkten, individuellen Diskriminierungsformen an der THM und im Hochschulumfeld sprechen. So berichten Studierende z.B. von Herabwürdigungen / Bloßstellungen der Person (44,8%), davon, dass Leistungen nicht zugetraut werden (34,2%), von Beleidigungen / Beschimpfungen (32,9%), von Ausgrenzungen (26%) oder gar von Anwendungen körperlicher Gewalt (1,3%). Dementgegen sprechen 14,7% der Befragten von benachteiligenden Regeln und Verfahren (ein Beispiel hierfür sind aufenthaltsrechtliche Bestimmungen, die für viele Internationale Studierende aus Nicht-EU-Staaten gelten) und 10,7% von einschränkenden Hindernissen für bestimmte Personengruppen wie zum Beispiel ein nicht-funktionierender Fahrstuhl für gehbehinderte Studierende. Ein Grund dafür, dass Studierende vor allem von Diskriminierungen, die von Individuen oder Gruppen ausgingen, berichten, könnte sein, dass strukturelle Diskriminierung weniger leicht wahrgenommen (vgl. Kapitel A.2.7.1.) und die gegebenen diskriminierenden Strukturen als Normalität interpretiert und hingenommen werden. Bei der Betrachtung der Diskriminierungsarten wird bereits deutlich, dass Diskriminierungen Einfluss auf den Studienerfolg haben können, so z.B., wenn Studierende diskriminierende Situationen erleben, in denen ihnen Leistungen nicht zugetraut werden oder bereits erbrachte Leistungen herabgesetzt werden.

⁸⁴ Die in der Graphik verwendeten Antwortvorgaben wurden zwecks besserer Darstellung gekürzt dargestellt. Die im Fragebogen stehenden Antwortvorgaben lauteten: Infrastruktur (z.B. Gebäude, Wege, Zugänge, Hilfsmittel), Lehrveranstaltungen (z.B. Vorlesungen, Seminare, Laborübungen, Exkursionen), Lehrkontext (z.B. Sprechstunden, Flurgespräche, Sekretariat), Verwaltung (z.B. Prüfungsamt, Studiensekretariat, Auslandsreferat, Studienberatung, Bibliothek, Personalverwaltung), Vergabe von Jobs / Praktika / Hiwi-Stellen / Stipendien an der THM, Ausführung von Jobs / Praktika / Hiwi-Stellen an der THM, Freizeit- / Sportaktivitäten an der Hochschule, Sonstiges, und zwar.

Abb.16: Diskriminierungsarten



Frage: „Welcher Art waren die Erfahrungen, die Sie in diesem Fall gemacht bzw. beobachtet haben?“⁸⁵, Mehrfachnennung möglich, Angaben in Prozent, n=319, Quelle: eigene Darstellung

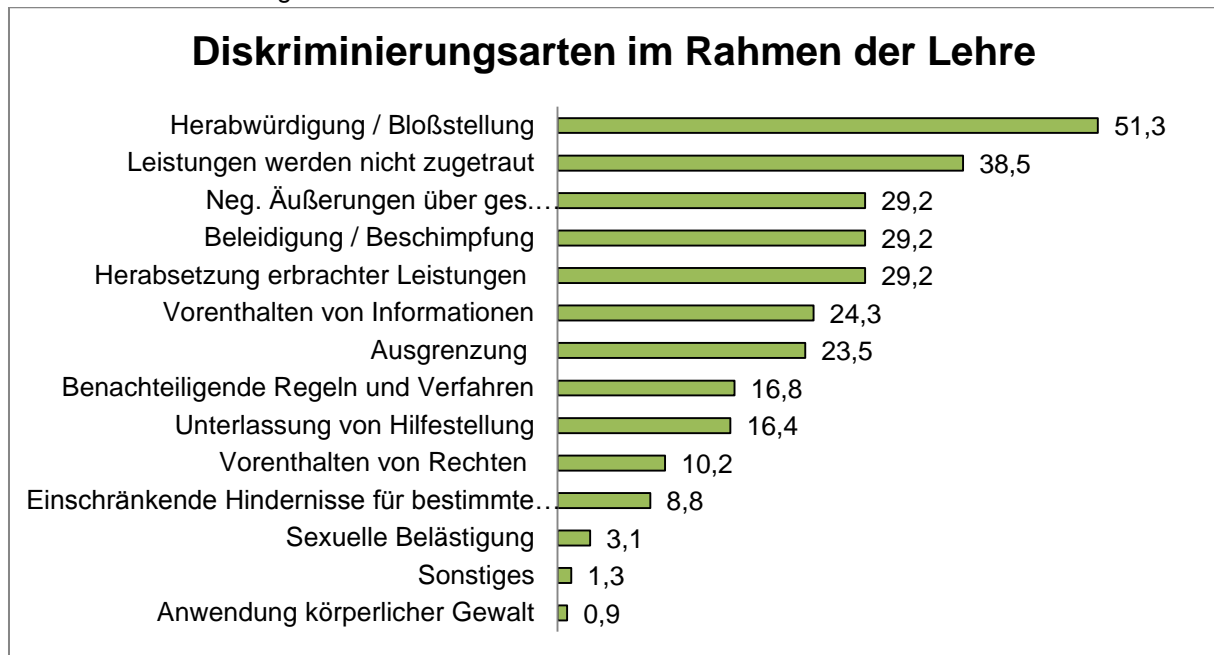
Interessant ist ebenfalls das Ergebnis, dass 35,1% der Befragten, die eine Diskriminierung erlebt oder beobachtet haben, aussagen, dass die relevanteste selbst erlebte oder beobachtete Diskriminierung darin bestand, dass negative Äußerungen über gesellschaftliche (Minderheiten-) Gruppen gemacht wurden. An anderer Stelle gaben immerhin 20,6% aller Befragten an, schon einmal „Vorurteile“ über soziale Gruppen mitbekommen zu haben.⁸⁶

Wie bereits dargestellt, berichten die meisten Studierenden davon, dass der persönlich relevanteste Diskriminierungsfall im Rahmen der Lehre stattgefunden hat. Abbildung 16 zeigt, welche Arten von Diskriminierungserfahrungen Studierende in Lehrveranstaltungen und im Lehrkontext machen. Im Großen und Ganzen unterscheiden sich die Diskriminierungsarten im Lehrkontext nicht von denen außerhalb dieses Kontextes. Auffallend ist nur, dass knapp über die Hälfte der Studierenden, die im Rahmen der Lehre eine Diskriminierung selbst erlebt oder beobachtet haben, berichten, dass es sich hierbei um eine Herabwürdigung bzw. Bloßstellung gehandelt hat. Darüber hinaus spielen im Rahmen der Lehre Diskriminierungsformen, die in engem Zusammenhang mit Leistungserbringungen stehen, eine größere Rolle. So geben 38,5% an, dass die Diskriminierung darin bestand, dass Leistungen nicht zugetraut wurden und 29,2% berichten, dass erbrachte Leistungen herabgesetzt wurden.

⁸⁵ Die in der Graphik verwendeten Antwortvorgaben wurden zwecks besserer Darstellung gekürzt dargestellt. Die im Fragebogen stehenden Antwortvorgaben lauteten: Benachteiligende Regeln und Verfahren, Aufbau / Erhalt / Ignorieren einschränkender Hindernisse für bestimmte Personengruppen, Vorenthalten von Informationen, Vorenthalten von Rechten (z.B. wenn ein Nachteilsausgleich bei Prüfungen nicht bewilligt wird), Unterlassung von Hilfestellung, Leistungen werden nicht zugetraut, Herabsetzung erbrachter Leistungen (z.B. ungerechte Bewertung), Herabwürdigung / Bloßstellung, Ausgrenzung (z.B. Ausschluss aus Arbeitsgruppen, Ignorieren), Sexuelle Belästigung, Beleidigung / Beschimpfung, Negative Äußerungen über eine oder mehrere gesellschaftliche (Minderheiten-) Gruppen, Anwendung körperlicher Gewalt, Sonstiges, und zwar.

⁸⁶ Die Frage lautete: „Inwieweit trifft die folgende Aussage auf Sie zu?: Ich habe mitbekommen, dass an der THM Vorurteile über eine oder mehrere soziale Gruppen (z.B. religiöse, ethnische, sexuelle) geäußert wurden.“ Die Antwortvorgaben und Ergebnisse im Einzelnen: „Trifft voll und ganz zu“ (4,5%), „Trifft eher zu“ (5,1%), „Teils/teils“ (11%), „Trifft eher nicht zu“ (27,8%), „Trifft überhaupt nicht zu“ (51,6%), n=1359.

Abb.17: Diskriminierungsarten im Rahmen der Lehre



Frage: „Welcher Art waren die Erfahrungen, die Sie in diesem Fall gemacht bzw. beobachtet haben?“, Mehrfachnennung möglich, Angaben in Prozent, n=226, Quelle: eigene Darstellung

Neben diesen Fragen wurden die Studierenden auch gebeten, die beobachteten oder selbst erlebten Diskriminierungserfahrungen (falls möglich) mit eigenen Worten näher zu beschreiben. Um einen besseren Eindruck davon zu bekommen, was „hinter den Zahlen“ steht, werden im Folgenden einige Diskriminierungserfahrungen vorgestellt. So schildert ein_e Studierende_r eine Diskriminierungserfahrung in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten, die in einer Lehrveranstaltung gemacht wurde und die von ihr_ihm unter anderem als Bloßstellung empfunden wurde:

„Es fand während des Praktikums statt. Die Gruppe hatte ein mündliches Kolloquium und der Praktikumsbetreuer hat dauernd die Ausländer fertig gemacht, Fragen zu dem Versuch gestellt, die keiner beantworten konnte. Bis er schließlich die zwei Afrikaner rausgeschmissen hat.“

Im diesem Beispiel ging die Diskriminierung soweit, dass die entsprechenden Studierenden aus der Lehrveranstaltung ausgeschlossen wurden. Im weiteren Sinn wurde ihnen somit auch ihr „Recht“ vorenthalten, als Studierende der THM an dieser Lehrveranstaltung teilzunehmen. Situationen, in denen Studierenden fachliche Leistungen nicht zugetraut oder in denen Studierenden die erbrachten Leistungen herabgesetzt werden, beschreiben die nächsten Zitate:

„Meine fachlichen Kompetenzen werden wegen meiner Staatsangehörigkeit und meiner Fremdsprachenkenntnisse nicht ernst genommen. Das habe ich sowohl persönlich als auch bei meinem Freundeskreis beobachtet.“

„Eine aus Russland stammende Kommilitonin wurde von dem Dozenten aufgrund ihrer nicht perfekten deutschen Aussprache diskriminiert, ihr wurde mangelnde fachliche Kompetenz vorgeworfen bei inhaltlicher Richtigkeit. Der Studentin wurde nicht zugetraut, dass sie den Sachverhalt kompetent schildern kann aufgrund ihrer Sprachkenntnisse. Dies führte zu einer

schlechten Note für die gesamte Gruppenarbeit, die in Form von einer Präsentation gehalten wurde.“

„Ein Beinahe-Rausschmiss einer Gruppe von ausländischen Studierenden aus dem Praktikum aufgrund eines sehr kleinen Rechenfehlers in einer Aufgabe und des Vorwurfs, sie hätten den geforderten Stoff nicht verstanden, wohingegen bei mir Hilfestellung und Erklärung erfolgte. Prinzipiell bessere Benotung von Studierenden mit offensichtlich deutschem Nachnamen.“

Das letzte Beispiel zeigt, dass Studierende je nach vermuteter natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit von manchen Lehrenden anders behandelt wurden, indem weniger bzw. mehr Hilfestellung und eine bessere bzw. schlechtere Benotung erfolgten. Solche Verhaltensweisen werden auch hier geschildert:

„Das war in der Praktikumsstunde, ich habe eine Frage gestellt, der Prof hat sie einfach ignoriert und ist weiter gelaufen. Dann hat ein deutscher Student dieselbe Frage gestellt und eine ausführliche Antwort gekriegt. Das war nicht einmal, sondern im ganzen Semester und dasselbe habe ich bei anderen Studenten beobachtet, die nicht so gut die Sprache beherrschen, aber besonders bei hautfarbigen Studenten.“

Neben solchen Situationen wird auch eine Rassismus-/Diskriminierungserfahrung geschildert, indem Studierenden Informationen und Rechte vorenthalten wurden:

„Am Anfang des Semesters WS [...] wurden Skripte von [Name des Dozenten] verteilt, leider waren zu viele Studenten und zu wenige Skripte [vorhanden]. Der Professor sollte mehr Skripte kopieren und verteilen, leider als ER zu meinem Platz gekommen ist, hat er mich und meine afrikanische Freundin übersprungen und uns NICHTS gegeben. Was er sagte war: Andere Studenten, die hinten sitzen, brauchen das. Alle haben über uns gelacht und darüber gesprochen. Was ich gedacht habe: Ich bin ja keine Deutsche, wieso soll ich denn Skripte bekommen...“

Neben der geschilderten Diskriminierungs-/Rassismuserfahrung ist an diesem Beispiel auffallend, dass die Studierenden keine Unterstützung durch Mitstudierende erfahren haben. Inwieweit Studierende, die Diskriminierungserfahrungen gemacht haben, in diesem Zusammenhang auch unterstützt wurden, wird im folgenden Kapitel kurz thematisiert (vgl. C.3.1.4.).

Es wurde bereits geschildert, dass 35,1% der Studierenden, die eine Diskriminierung gemacht oder beobachtet haben, angeben, dass es sich bei dieser Erfahrung um eine negative Äußerung über gesellschaftliche (Minderheiten-) Gruppen gehandelt hat. Eine Situation, in der eine solche Äußerung gemacht wird und in der Frauen mit einer vermuteten türkischen Zugehörigkeit (die eine Kopfbedeckung tragen) jegliche intellektuellen Fähigkeiten aberkannt bekommen, wird hier geschildert:

„Ein deutscher Kommilitone hat über türkische Mädchen mit Kopftuch während einer Laborübung gesagt: Die sind doch zum Spülen da, die Türkinnen.“

Ein_e Studierende_r beschreibt, dass negative Äußerungen in Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit/en häufig in Form von Witzen gemacht werden. Dass er_sie dies als Bloßstellung empfindet, wird im Zitat ersichtlich:

„Man bekommt den Eindruck, dass Studenten/innen türkischer oder sonstiger Herkunft/Abstammung nicht ernst genommen werden und ständig durch Witze bloßgestellt werden.“

Ein Beispiel für eine rassistische Äußerung, in der eine Person in Bezug auf ihre vermutete Religionszugehörigkeit direkt in Verbindung mit „Terrorismus“ gebracht wurde, wird hier deutlich:

„Einer Frau fiel ihr Kopftuch herunter, anstatt dieses aufzuheben, ging der Diskriminierende einfach daran vorbei und rief mir entgegen: Pass auf, da ist bestimmt eine Bombe drin.“

1,3% der Studierenden haben angegeben, dass es sich bei der selbst erlebten oder beobachteten Diskriminierungserfahrung um die Anwendung körperlicher Gewalt gehandelt hat. Das folgende Zitat schildert eine solche Situation:

„An der Essensausgabe wurde ein dunkelhäutiger Student von mehreren Personen zu Boden geschubst und anschließend wurde er von diesen Personen ausgelacht.“

Neben vielen Zitaten, in denen Diskriminierungserfahrungen mit eigenen Worten näher beschrieben wurden, machten auch einige Studierende deutlich, dass sie aus Angst vor negativen Konsequenzen keine Angaben zur Diskriminierungserfahrung machen werden:

„Ja, aber aus Angst vor den Reaktionen werde ich es nicht machen.“

Oder:

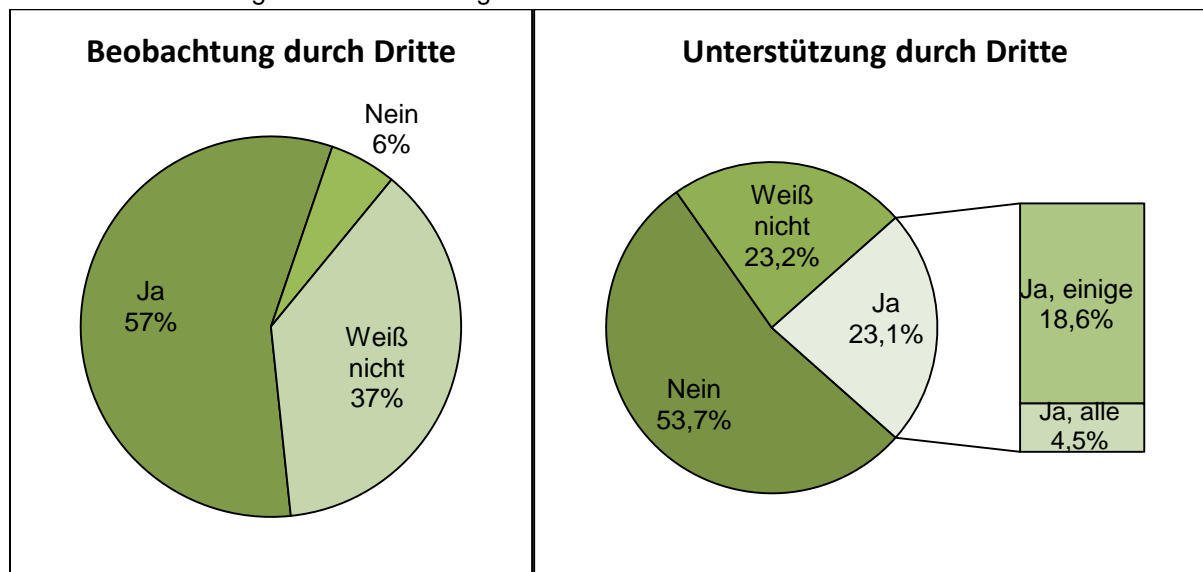
„Habe immer noch Angst vor negativen Folgen! Ich wende mich erst an die THM nachdem ich meinen Abschluss habe.“

Im Kapitel C.3.1.5. wird ebenfalls deutlich, dass manche Studierende den Diskriminierungsfall nicht melden oder keine Beratung bzw. Hilfe in Anspruch nehmen, da sie Angst vor negativen Konsequenzen haben. In diesem Zusammenhang wird insgesamt näher auf den Umgang mit Diskriminierungserfahrungen eingegangen. Bevor dieser Punkt thematisiert wird, soll zuvor im folgenden Kapitel in Kürze der Frage nachgegangen werden, inwieweit Studierende, die Diskriminierungserfahrungen machen, Unterstützung durch Dritte erhalten.

3.1.4. Beobachtung und Unterstützung durch Dritte

Aus den Daten der Studierendenbefragung geht hervor, dass viele Diskriminierungen an der THM und im Hochschulumfeld im Beisein Dritter erfolgen. So geben immerhin 57% an, dass es Menschen gab, die die Diskriminierung beobachtet haben. In diesem Fall berichtet fast jede_r Vierte davon, dass einige oder alle Menschen, die die Diskriminierung beobachtet haben, der diskriminierten Person auch geholfen haben. Gleichzeitig zeigt sich aber auch, dass 53,7% angeben, dass die diskriminierte Person/die diskriminierten Personen nicht durch andere unterstützt wurden. Diese Ergebnisse zeigen, dass ein Reflexionsprozess darüber, wie an der THM solidarisches und unterstützendes Verhalten aussehen und gefördert werden könnte, sehr wichtig ist.

Abb.18: Beobachtung und Unterstützung durch Dritte

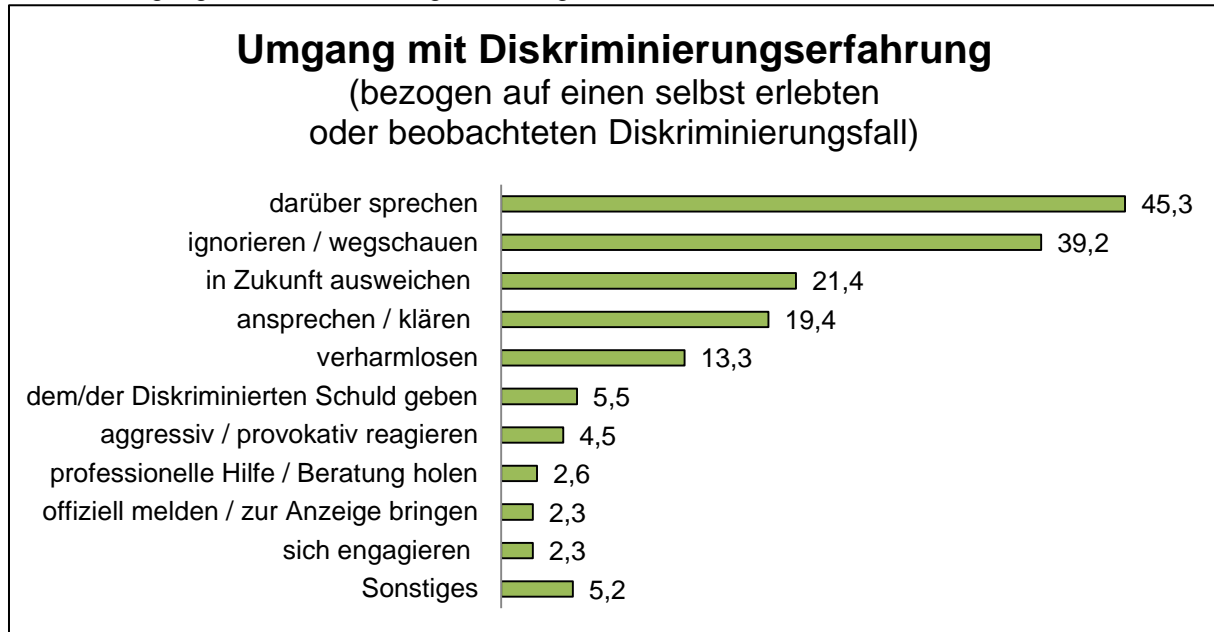


Frage zur ersten Abbildung: „Gab es (noch andere) Menschen, die die Diskriminierung beobachtet haben?“ (n=318). Frage zur zweiten Abbildung: „Haben diese Personen Ihnen bzw. der diskriminierten Person geholfen?“ (n=177). Die zweite Frage wurde nur Studierenden gestellt, die bereits vorher angegeben haben, dass die Diskriminierung durch Dritte beobachtet wurde, Quelle: eigene Darstellung

3.1.5. Umgang mit Diskriminierungserfahrungen

Fragen nach dem Umgang mit Diskriminierungserfahrungen sind in zweierlei Hinsicht bedeutsam. Zum einen sind diese Informationen wichtig, um konkrete Handlungsbedarfe zu identifizieren. Zum anderen sind von Diskriminierungserfahrungen Betroffene nicht nur Objekte, sondern handelnde Subjekte, die ganz unterschiedliche Umgangsweisen entwickeln (vgl. Kapitel A.2.8.3. und Kapitel B.5.). Dies zeigen auch die folgenden Ergebnisse: Ersichtlich wird zunächst einmal, dass Studierende mit einer solchen Erfahrung ganz unterschiedlich umgehen. Es wird ebenso deutlich, dass Diskriminierungserfahrungen bei vielen Studierenden – sei es in der Situation selbst oder im Nachhinein – eine Reaktion hervorrufen. Dabei nimmt das Sprechen über den Diskriminierungsfall eine bedeutende Stellung ein, da fast jede_r Zweite angibt, über die diskriminierende Situation mit jemandem (z.B. mit Freund_innen, Bekannten, Angehörigen oder Lehrenden) gesprochen zu haben. Darüber hinaus haben 19,4% die diskriminierende Situation bzw. das diskriminierende Verhalten offen angesprochen und zu klären versucht, 4,5% haben eher aggressiv oder provokativ reagiert, 2,6% haben sich professionelle Hilfe/Beratung geholt, 2,3% haben den Diskriminierungsfall offiziell gemeldet und 2,3% haben sich gar in der Präventionsarbeit oder der Unterstützung anderer Diskriminierter engagiert.

Abb.19: Umgang mit Diskriminierungserfahrungen



Frage: „Wie sind Sie mit dieser Situation umgegangen?“⁸⁷, Mehrfachnennung möglich, Angaben in Prozent, n=309, Quelle: eigene Darstellung

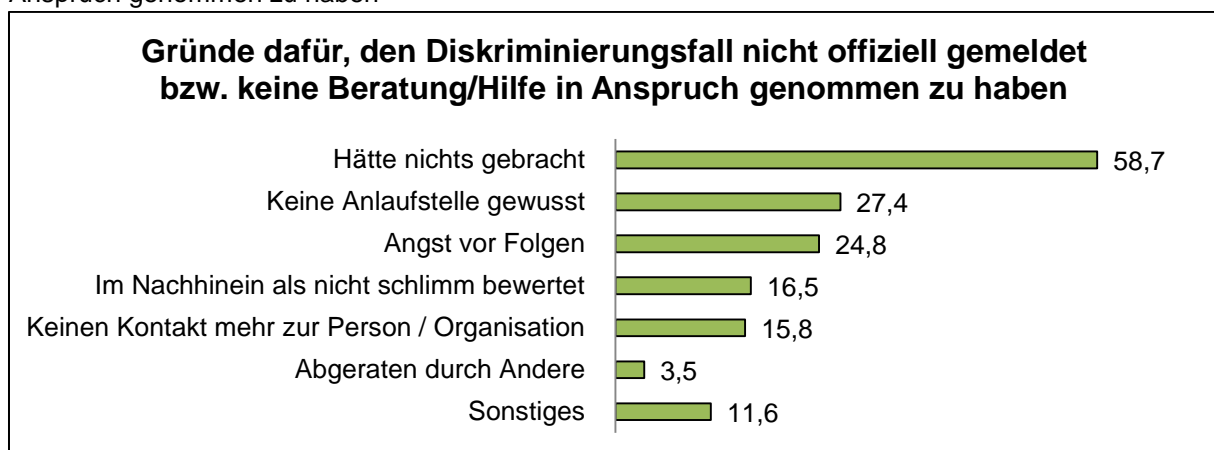
Manche Studierende agieren auch in der Art, dass sie den Diskriminierungsfall eher ignorieren bzw. wegschauen (39,2%) oder versuchen wollen, der diskriminierenden Person/den Personen bzw. einer solchen Situation in Zukunft auszuweichen (21,4%). Auch geben 13,3% an, den Diskriminierungsfall zu verharmlosen. Die Gründe für die drei zuletzt genannten Verhaltensweisen können unterschiedlicher Art sein. In Bezug auf Rassismuserfahrungen spricht Wiebke Scharathow in diesem Zusammenhang von Handlungsweisen, „mit denen primär Schutz vor (weiteren) Zuschreibungs- und Ausgrenzungserfahrungen angestrebt wird“ (Scharathow 2014: 429). Ein weiterer Grund hierfür könnte im Hochschulbereich – gerade vor dem Hintergrund, dass Diskriminierungen oft von Dozent_innen ausgehen – auch darin liegen, dass Studierende in einem Machtverhältnis zu Lehrenden stehen und möglicherweise Nachteile oder negative Folgen fürchten. Ein Hinweis hierzu bieten die von den Studierenden gemachten offenen Angaben im Feld „Sonstiges, und zwar“. Zwei Studierende begründen ihr Verhalten mit der Angst vor negativen Folgen. In diesem Zusammenhang schreiben die Studierenden: „Nichts, weil der Prof einen dann durchfallen lässt“ und „Aussprache sinnlos, da diese Profs. gleichzeitig einzige Prüfer sind“. Somit können bestehende Hierarchien neben den in Kapitel A.2.8.3. angesprochenen Gründen, die das Anprangern von z.B. Rassismuserfahrungen als solche erschweren, eine zusätzliche Hürde für Studierende darstellen, die erst überwunden werden muss, um sich wehren zu können.⁸⁸ Dies ist ein Hinweis darauf,

⁸⁷ Die in der Graphik verwendeten Antwortvorgaben wurden zwecks besserer Darstellung gekürzt dargestellt. Die im Fragebogen stehenden Antwortvorgaben lauteten: „Ich habe mit jemandem (z.B. Freund_innen, Bekannten, Angehörigen, Lehrenden) darüber gesprochen“, „Ich habe den Diskriminierungsfall ignoriert / weggeschaut“, „Ich habe versucht, der Situation / Person zukünftig auszuweichen“, „Ich habe die Situation / das Verhalten offen angesprochen und zu klären versucht“, „Ich habe den Diskriminierungsfall verharmlost“, „Ich habe mir selbst bzw. der diskriminierten Person die Schuld daran gegeben“, „Ich habe mit Aggression / Provokation reagiert“, „Ich habe professionelle Hilfe / Beratung in Anspruch genommen“, „Ich habe den Diskriminierungsfall offiziell gemeldet / zur Anzeige gebracht“, „Ich habe mich danach in der Präventionsarbeit / Unterstützung für andere Diskriminierungsopfer engagiert“, „Sonstiges, und zwar“.

⁸⁸ Die von den Studierenden gemachten Angaben wurden gruppiert und insgesamt den folgenden vier Kategorien zugeordnet: 1) Ich habe nichts unternommen, 2) Ich habe Hilfe angeboten / Unterstützung gegeben, 3) Ich habe mit der betroffenen Person gesprochen, 4) Weitere Angaben, die den anderen Kategorien nicht zugeordnet und nicht untereinander gruppiert werden konnten.

dass bei der Entwicklung von Strukturen, die Studierenden im Zusammenhang einer Diskriminierung unterstützend zur Verfügung stehen sollen, auch Mechanismen entwickelt werden müssen, um Studierende (die sich im Zusammenhang einer Diskriminierung gegen Lehrende zur Wehr setzen wollen) vor möglichen Konsequenzen zu schützen. Bei Strukturen, die Studierende im Falle einer Diskriminierung unterstützen können, kann es sich unter anderem um eine zentrale Antidiskriminierungsstelle handeln. Dass die THM keine solche Stelle hat, an die sich Studierende im Falle einer Diskriminierungserfahrung wenden können und dass die Errichtung einer zentralen Anlaufstelle sinnvoll ist, geht aus den folgenden Ergebnissen hervor: Danach gefragt, warum der Diskriminierungsfall nicht offiziell gemeldet bzw. professionelle Hilfe/Beratung in Anspruch genommen wurde, sagten immerhin 27,4%, dass sie nicht wussten, an wen sie sich wenden sollten. Die Auswertung der Frage, an welcher Stelle Studierende den Diskriminierungsfall offiziell gemeldet haben bzw. wo sie sich professionelle Hilfe oder Beratung eingeholt haben (also bezugnehmend auf diejenigen, die dies auch gemacht haben) wurden viele diverse Stellen und Ansprechpartner_innen benannt, was ein weiterer Hinweis darauf sein kann, dass keine zentrale Anlaufstelle existiert. Jedoch kann es neben einer solchen Anlaufstelle auch sehr sinnvoll sein, dass sich Studierende an unterschiedliche Ansprechpartner_innen wenden, um Diskriminierungserfahrungen zu thematisieren. So zum Beispiel, wenn Studierende den Dekan/die Dekanin im Falle einer diskriminierenden Studiengangorganisation aufsuchen bzw. sich auch an externe Beratungsstellen wenden. Hinweise auf die Ausgestaltung einer möglichen Anlaufstelle geben die folgenden Antworten: 58,7% meinen, dass es ohnehin nichts gebracht hätte, den Diskriminierungsfall offiziell zu melden bzw. eine Beratung/Hilfe in Anspruch zu nehmen. Dies legt nahe, dass Studierende nicht das Gefühl haben, in irgendeiner Weise handeln und etwas beeinflussen zu können. Gleichzeitig zeigt dies auch, dass eine entsprechende Anlaufstelle Handlungsspielräume erschließen und diese den Studierenden auch aufzeigen müsste. Dass 24,8% Angst vor negativen Folgen haben, untermauert einmal mehr die oben dargestellte Überlegung, dass Studierende möglicherweise Konsequenzen fürchten und eine vertraulich und sensibel agierende Anlaufstelle/Antidiskriminierungsstelle wichtig ist.

Abb.20: Gründe dafür, den Diskriminierungsfall nicht offiziell gemeldet bzw. keine Beratung/Hilfe in Anspruch genommen zu haben



Frage: „Sie haben angegeben, dass Sie nach der Diskriminierung keine professionelle Hilfe/Beratung in Anspruch genommen haben bzw. den Diskriminierungsfall nicht offiziell gemeldet/zur Anzeige gebracht haben. Wenn Sie die Situation rückblickend betrachten, was waren die Gründe hierfür?“⁸⁹, Mehrfachnennung möglich, Angaben in Prozent, n=310, Quelle: eigene Darstellung

⁸⁹ Die in der Graphik verwendeten Antwortvorgaben wurden zwecks besserer Darstellung gekürzt dargestellt. Die im Fragebogen stehenden Antwortvorgaben lauteten: „Es hätte ohnehin nichts gebracht“, „Ich wusste nicht, an

Die von den Befragten gemachten freien Angaben im Feld „Sonstiges, und zwar“ zeigen, dass manche Studierende den Diskriminierungsfall nicht anzeigen bzw. sich keine Beratung oder Hilfe holen, da sie den Diskriminierungsfall als nicht schwerwiegend genug einstufen bzw. als einmaliges Vorkommnis abtun. So schreibt eine Studierende: *„So schlimm war es nicht, es stört eher die latent frauenfeindliche Stimmung“*. Erschreckend ist, dass manche Studierende im Falle einer Diskriminierung nichts unternehmen, da sie die Diskriminierung hinnehmen und als normalen Zustand akzeptieren. In diesem Zusammenhang schreiben Studierende: *„Frauen in Männerberufen werden eben immer belächelt! Wird sich nicht ändern.“* Oder: *„Ich denke, dass Diskriminierungen aufgrund der sexuellen Orientierung ärgerlich, aber leider normal sind. Das Wichtigste ist es wohl, ein Bewusstsein dafür zu schaffen.“* Darüber hinaus zeigen die freien Angaben, dass manche Studierende sich nicht im Klaren darüber sind, ob die erlebte Situation als Diskriminierung interpretiert werden kann. Auch wird der Wunsch der diskriminierten Person als Grund dafür benannt, warum Studierende, die eine Diskriminierung beobachtet haben, den Diskriminierungsfall nicht angezeigt bzw. keine Hilfe/Beratung eingeholt haben.⁹⁰ Die Auswertung der freien Angaben machte deutlich, dass ein Bedarf darin besteht, bei THM-Angehörigen ein Bewusstsein für ein weniger diskriminierendes Handeln zu schaffen und hier insbesondere deutlich zu machen, welche Situationen, auch subtiler Art, von Menschen als diskriminierend empfunden werden. In diesem Kapitel wurde unter anderem deutlich, dass viele Studierende nicht wissen, an wen sie sich im Falle einer Diskriminierung wenden können. Daran anschließend soll es im Folgenden explizit um die Bekanntheit von Beauftragten und Beratungsstellen an der THM gehen, die es bereits für bestimmte Formen der Diskriminierung gibt.

3.1.6. Bekanntheit von Beauftragten und Beratungsstellen an der THM im Hinblick auf bestimmte Diskriminierungsformen

Für die Entwicklung von Handlungsmaßnahmen im Bereich „Diskriminierung“ ist es wichtig, zu eruieren, ob bereits existierende Beauftragte und Beratungsstellen, die es im Hinblick auf bestimmte Diskriminierungsformen an der THM gibt, hinreichend bekannt sind und ob diese im Falle einer Diskriminierungserfahrung aufgesucht werden.⁹¹ Die Ergebnisse zeigen, dass kaum ein_e Studierende_r bereits bestehende Kontaktstellen, die Studierende in bestimmten Diskriminierungsfällen an der THM kontaktieren können, kennt. Denn es berichteten nur insgesamt 4% davon, von einer entsprechenden Kontaktstelle zu wissen. Danach gefragt, welche Kontaktstellen den Studierenden bekannt sind, nannten die meisten die Frauen- bzw. Gleichstellungsbeauftragte/n. Weiterhin wurden angegeben: der AStA, bestimmte Ansprechpartner_innen in den Fachbereichen⁹², der Beauftragte für behinderte und chronisch kranke Studierende und Serviceeinrichtungen in der Verwaltung wie zum Beispiel das Auslandsrefe-

wen ich mich wenden sollte“, „Ich hatte Angst vor negativen Folgen“, „Ich fand es im Nachhinein gar nicht mehr so schlimm“, „Ich hatte keinen Kontakt mehr zu dieser Person / Organisation“, „Leute haben mir davon abgeraten“, „Sonstiges“.

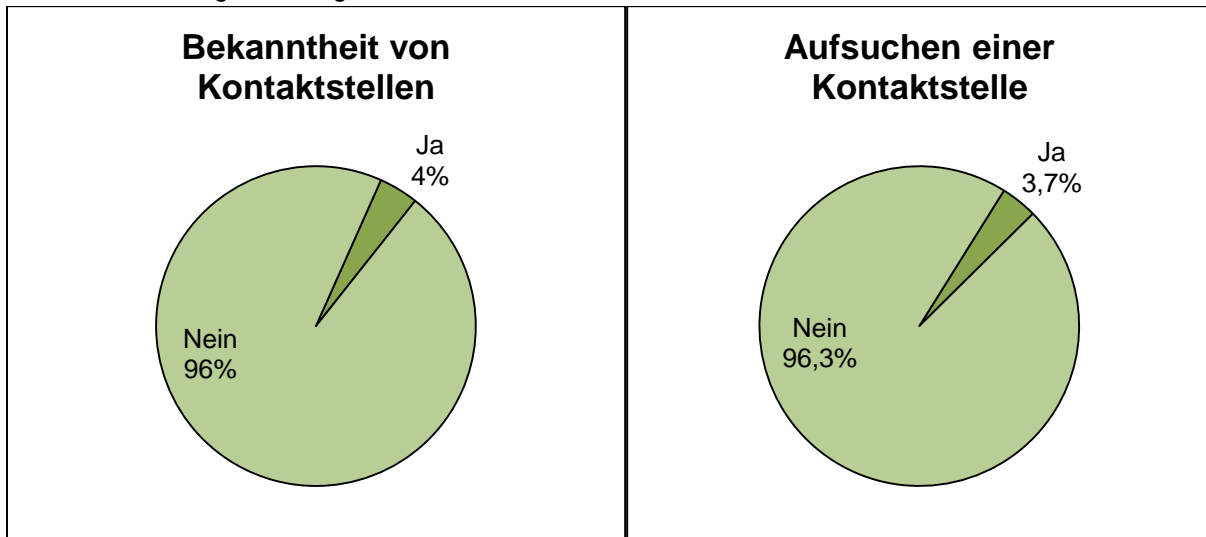
⁹⁰ Die freien Angaben wurden fünf Kategorien zugeordnet: 1) „Der Fall wird nicht als schwerwiegend eingestuft bzw. als einmaliges Vorkommnis abgetan“, 2) „Diskriminierung wird akzeptiert / hingenommen“, 3) „Person ist sich nicht sicher, ob es eine Diskriminierung ist / war“, 4) „Diskriminierte Person wollte es nicht“, 5) „Weitere Angaben“, die den anderen Kategorien nicht zugeordnet und nicht untereinander gruppiert werden konnten.

⁹¹ Die Frauenbeauftragte als Anlaufstelle für Diskriminierungen in Bezug auf das Geschlecht oder Elternschaft und der Beauftragte für behinderte oder chronisch kranke Studierende als Kontaktstelle für Diskriminierungen in Bezug auf eine (chronische) Erkrankung oder Behinderung.

⁹² Hier wurden genannt: das Fachbereichssekretariat, das Dekanat, die Fachbereichsleitung, Gleichstellungsbeauftragte_r der Fachbereiche, Vertrauensprofessor_in.

rat, die Info oder die Zentrale Studienberatung.⁹³ Hier wird erkennbar, dass Studierende häufig auch an eher allgemeine Anlaufstellen (wie zum Beispiel die Info) denken, die nicht explizit den Auftrag haben, sich mit Diskriminierungserfahrungen von Studierenden zu befassen. Von den wenigen Studierenden, die gewusst hätten, an wen sie sich im Falle einer Diskriminierungserfahrung hätten wenden können, gaben nur zwei an, diese auch aufgesucht zu haben.

Abb.21: Bekanntheit von bereits existierenden Kontaktstellen an der THM, die es hinsichtlich bestimmter Diskriminierungsformen gibt



Frage zur ersten Abbildung: „An der THM gibt es in Bezug auf manche Diskriminierungsformen Beauftragte und Beratungsstellen, an die Sie sich im Falle einer selbst erlebten oder beobachteten Diskriminierung wenden können. Ist Ihnen eine solche Kontaktstelle bekannt?“ (n=1341). Frage zur zweiten Abbildung: „Haben Sie eine dieser Kontaktstellen im Falle einer selbst erlebten oder beobachteten Diskriminierung bereits genutzt?“ n=54 (die Frage wurde nur Studierenden gestellt, die bereits vorher angegeben haben, von einer Kontaktstelle zu wissen), Quelle: eigene Darstellung.

Insgesamt untermauert dies das bereits oben dargestellte Ergebnis, dass viele Studierende nicht wissen, an wen sie sich im Falle einer Diskriminierung wenden können (vgl. Kapitel C.3.1.5.), was auch daran liegen könnte, dass an der THM nur wenige Strukturen vorhanden sind, die die Studierenden im Falle einer Diskriminierung auffangen können. Somit sind im Hinblick auf die Entwicklung von Handlungsmaßnahmen zwei Punkte bedeutsam: Zum einen müssen an der THM entsprechende Strukturen (weiter-) entwickelt werden. Wichtig wäre hier, dass Studierende auch eine Anlaufstelle haben, an die sie sich (auch) im Falle von Diskriminierungen in Bezug auf die ethno-natio-kulturelle Herkunft wenden können, da – wie bereits im Kapitel C.3.1.2. dargestellt – viele Studierende von gerade solchen Diskriminierungen berichten und es in Bezug auf diese Differenzkategorie bisher keine offizielle Anlaufstelle gibt. Zum anderen muss unter der Studierendenschaft verbreitet werden, dass bereits jetzt Kontaktstellen existieren, die sie im Hinblick auf bestimmte Diskriminierungsformen (bei Diskriminierungen in Bezug auf das Geschlecht, die Elternschaft und eine Erkrankung/Behinderung) aufsuchen können. In diesem Kapitel wurde ersichtlich, dass Studierende in ihrem Studienalltag an der THM Diskriminierungserfahrungen machen und dass die natio-

⁹³ Insgesamt gab es hier 44 Angaben, wobei zwei Befragte mehrere Kontaktstellen aufgeführt haben (z.B. „Frauenbeauftragte_r“, „Auslandsreferat“). Dies wurde wie eine Mehrfachnennung behandelt und somit den jeweiligen Kategorien zugeordnet. Unter den Antworten gab es sechs Angaben, die weder den genannten Kategorien zugeordnet noch untereinander gruppiert werden konnten und somit unter „Weitere Angaben“ aufgeführt sind (z.B. „Netzwerk gegen Diskriminierung Hessen“, „Seelsorge“ oder „Studentenwerk“).

ethno-kulturelle Zugehörigkeit in Bezug auf Diskriminierungserfahrungen eine wichtige soziale Kategorie ist. Inwieweit Studierende solche Erfahrungen im Umfeld ihres Studiums, also in Bereichen, die mit dem Studium in enger Verbindung stehen, machen, wird im folgenden Kapitel thematisiert.

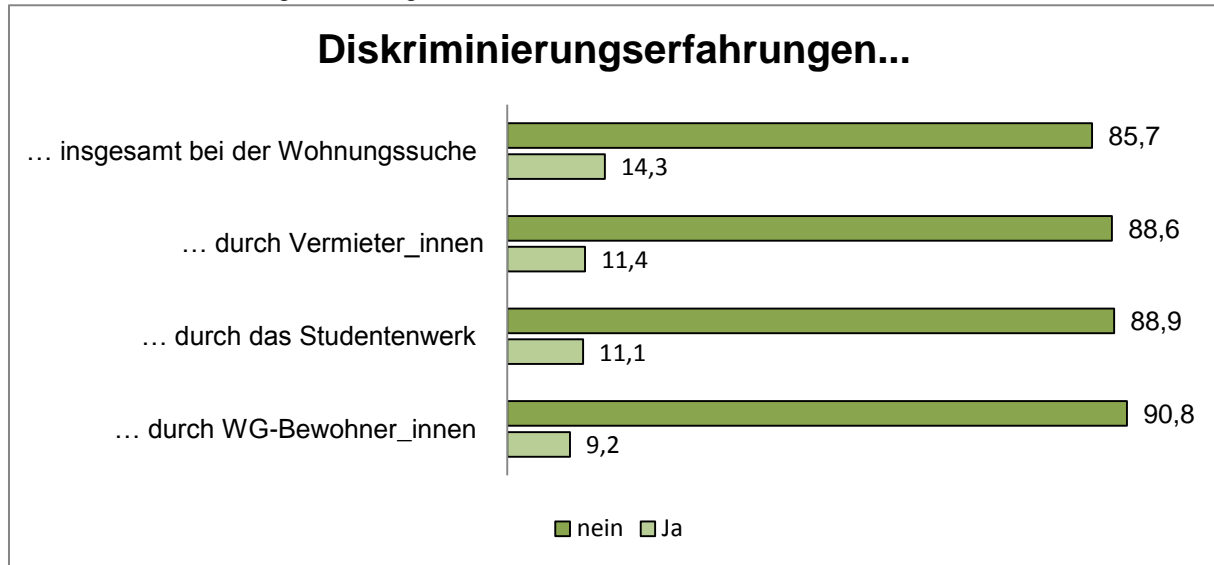
3.2. Diskriminierungserfahrungen im Umfeld des Studiums

Das Leben vieler THM-Studierender ist nicht nur dadurch geprägt, dass sie an der THM studieren und sich im Hochschulumfeld wie dem Campus bewegen. Zum Leben vieler Studierender gehören auch andere Bereiche, die eng mit dem Studium zusammenhängen und das Studium beeinflussen und prägen können. So müssen manche Studierende zunächst eine Unterkunft finden oder sind darauf angewiesen, einen Job zu suchen bzw. auszuüben, um ihr Studium überhaupt erst finanzieren zu können. Für manche Studierende sind auch bestimmte Behördengänge eng mit dem Studium verknüpft. Als Beispiel sei hier das Amt für Ausbildungsförderung (BAföG-Amt) oder die Ausländerbehörde genannt, die gerade für viele Internationale Studierende unweigerlich mit dem Studium in Verbindung steht. Auch im Rahmen dieser Aktivitäten können Diskriminierungserfahrungen gemacht werden. Diese wiederum können das Studium an sich stark beeinflussen. Ein bereits geschildertes Beispiel hierfür wäre, wenn eine Person bei der Jobsuche ständig Diskriminierungen erfährt und die Finanzierung ihres Studiums dadurch gefährdet wird. Vor diesem Hintergrund soll im Folgenden der Fokus auf Diskriminierungserfahrungen im Studienleben allgemein gelegt werden. Dabei wurden drei Bereiche als besonders relevant erachtet, auf die im Folgenden der Reihe nach eingegangen werden soll: 1) Diskriminierungserfahrungen im Wohnraum und bei der Unterkunftssuche, 2) Diskriminierungserfahrungen bei der Suche nach und Ausführung von Jobs oder Praktika und 3) Diskriminierungserfahrungen in Behörden, die im Zusammenhang mit dem Studium aufgesucht werden.

3.2.1. Unterkunftssuche und Wohnraum

Aus der Studierendenbefragung geht deutlich hervor, dass Diskriminierungserfahrungen bei der Unterkunftssuche für viele Studierende ein Problem darstellen. Dabei werden die bereits dargestellten Ergebnisse zur selbst erlebten Diskriminierung an der THM oder im Hochschulumfeld im Großen und Ganzen bestätigt (zur Erinnerung: Hier gaben 11,3% an, eine Diskriminierungserfahrung gemacht zu haben): So berichten 14,3% der Studierenden, die während ihrer THM-Studienzeit oder zum Zwecke ihres THM-Studiums eine Unterkunft gesucht haben, davon, dass sie bei der Suche nach einer Unterkunft diskriminiert wurden. Dabei sprechen 11,4% von Diskriminierungen durch Vermieter_innen auf dem privaten Wohnungsmarkt, 11,1% von Diskriminierungen durch das Studentenwerk und 9,2% von Diskriminierungen durch WG-Bewohner_innen, die neue Mitbewohner_innen gesucht haben.

Abb.22: Diskriminierungserfahrungen bei der Unterkunftssuche



Bei der Variable „Diskriminierungserfahrungen bei der Wohnungssuche“ handelt es sich um eine Variable, die auf der Basis der Fragen zu Diskriminierung durch Vermieter_innen⁹⁴, durch das Studentenwerk⁹⁵ und durch WG-Bewohner_innen⁹⁶ neu gebildet wurde. Hierbei wurden alle Studierenden berücksichtigt, die angaben, während des THM-Studiums oder zum Zwecke des THM-Studiums eine Unterkunft auf dem privaten Wohnungsmarkt, ein Zimmer im Wohnheim des Studentenwerkes oder ein Zimmer in einer WG gesucht zu haben. Die Grundgesamtheit ist n=649, Angaben in Prozent, Quelle: eigene Darstellung

Die Ergebnisse der binären logistischen Regressionsanalyse zeigen, dass Diskriminierungen bei der Wohnungssuche in Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Herkunft häufig vorkommen. Auffallend ist hier insbesondere die Situation Internationaler Studierender. Ihre „Chance“ bei der Wohnungssuche diskriminiert zu werden, ist insgesamt 10,9-mal höher, als die der anderen Studierenden. Für Studierende mit „Migrationshintergrund“ sieht es ein wenig besser aus, doch auch sie haben im Vergleich zu Studierenden ohne „Migrationshintergrund“ eine höhere Wahrscheinlichkeit, diskriminiert zu werden: Ihre „Chance“ bei der Wohnungssuche Diskriminierungserfahrungen zu machen, ist 1,9-mal so hoch wie die „Chance“ der Studierenden ohne „Migrationshintergrund“ (vgl. Tab.4).⁹⁷

⁹⁴ Frage: „Wurden Sie bei der Suche nach einer Wohnung oder einem Zimmer während Ihres THM-Studiums oder zum Zwecke Ihres THM-Studiums von Vermieter_innen auf dem privaten Wohnungsmarkt diskriminiert?“. Die Befragten antworteten wie folgt: „Nein, niemals“: 88,6%, „Ja, einmal“: 6,4%, „Ja, mehrmals“: 4,0, „Ja, regelmäßig“: 0,9%, n=642 (die Frage wurde nur denjenigen gestellt, die angegeben haben, während ihres THM-Studiums oder zum Zwecke ihres THM-Studiums eine Wohnung oder ein Zimmer auf dem privaten Wohnungsmarkt gesucht zu haben).

⁹⁵ Frage: „Wurden Sie bei der Suche nach einer Wohnung oder einem Zimmer während Ihres THM-Studiums oder zum Zwecke Ihres THM-Studiums vom Studentenwerk diskriminiert?“. Die Befragten antworteten wie folgt: „Nein, niemals“: 88,9%, „Ja, einmal“: 7,3%, „Ja, mehrmals“: 1,9, „Ja, regelmäßig“: 1,9%, n=261 (die Frage wurde nur denjenigen gestellt, die angegeben haben, während ihres THM-Studiums oder zum Zwecke ihres THM-Studiums eine Wohnung oder ein Zimmer in einem Studentenwohnheim des Studentenwerkes gesucht zu haben).

⁹⁶ Frage: „Wurden Sie bei der Suche nach einer Wohnung oder einem Zimmer während Ihres THM-Studiums oder zum Zwecke Ihres THM-Studiums von WG-Bewohner_innen diskriminiert, die neue WG-Mitbewohner_innen gesucht haben?“. Die Befragten antworteten wie folgt: „Nein, niemals“: 90,8%, „Ja, einmal“: 5,3%, „Ja, mehrmals“: 2,8, „Ja, regelmäßig“: 1,1%, n=360 (die Frage wurde nur denjenigen gestellt, die angegeben haben, während ihres THM-Studiums oder zum Zwecke ihres THM-Studiums ein Zimmer in einer WG gesucht zu haben).

⁹⁷ Zur methodischen Vorgehensweise vgl. Kapitel A.3.2.3. Mehr zur logistischen Regressionsanalyse vgl. Fromm 2005, Mayerl / Urban 2010, Kopp / Lois 2012.

Tab.4: Binäre logistische Regression zu Diskriminierungen bei der Unterkunftssuche

| Unabhängige Variablen | Exp(b) |
|---|---------------|
| Internationale Studierende | |
| Internationale Studierende Referenzgruppe: Nicht-Internationale Studierende | 10,927*** |
| Religionszugehörigkeit | |
| Studierende mit keiner Religionszugehörigkeit Referenzgruppe: Studierende mit christlicher Religionszugehörigkeit | 0,811 |
| Studierende mit muslimischer Religionszugehörigkeit Referenzgruppe: Studierende mit christlicher Religionszugehörigkeit | 1,819 |
| Studierende mit einer anderen Religionszugehörigkeit Referenzgruppe: Studierende mit christlicher Religionszugehörigkeit | 5,127** |
| Studierende, die nicht wissen, ob sie sich einer Religion zugehörig fühlen Referenzgruppe: Studierende mit christlicher Religionszugehörigkeit | 1,925 |
| Migrationshintergrund | |
| Studierende mit Migrationshintergrund Referenzgruppe: Studierende ohne Migrationshintergrund | 1,919* |
| Sexuelle Orientierung | |
| Studierende mit nicht-heterosexueller Orientierung Referenzgruppe: Studierende mit heterosexueller Orientierung | 2,688* |
| Nagelkerkes R ² | 0,143 |

*n=462, *: $p \leq 0,1$, **: $p \leq 0,05$, ***: $p \leq 0,01$, Quelle: eigene Darstellung*

Während 14,3% von Diskriminierungen bei der Unterkunftssuche berichten, scheinen die meisten Studierenden zumindest in ihrem Wohnraum vor Diskriminierungen geschützt zu sein. So geben nur 3% der Studierenden an, während der Zeit ihres THM-Studiums in ihrem Wohnraum Diskriminierungen erlebt zu haben. Allerdings zeigen Kreuztabellen und Zusammenhangsmaße, dass es wieder die Internationalen Studierenden sind, die vermehrt von Diskriminierungserfahrungen im Wohnraum berichten⁹⁸: Aus Tabelle 5 geht hervor, dass 12 von 45 Studierenden Diskriminierungen im Wohnraum erlebt haben, während nur 28 von 1299 Nicht-Internationalen Studierenden von Diskriminierungen im Wohnraum berichten. Die Diskrepanz dieser zwei Gruppen wird deutlich, wenn man die Wahrscheinlichkeiten, diskriminiert zu werden, berechnet (vgl. hierzu Kopp / Lois 2012: 163): Internationale Studierende werden im Wohnraum mit einer Wahrscheinlichkeit von 26,7% (12 geteilt durch 45) diskriminiert, während bei Nicht-Internationalen Studierenden (28 geteilt durch 1299) diese Wahrscheinlichkeit nur 2,2% beträgt. Unterstrichen wird der Zusammenhang auch durch das Zusammenhangsmaß Cramers V. Dieses ist hochsignifikant und beträgt 0,259, was bereits als recht stark interpretiert werden kann.⁹⁹

⁹⁸ Leider waren die Fallzahlen so gering, dass die Analyse mit der binären logistischen Regression schwierig gewesen wäre.

⁹⁹ In den Sozialwissenschaften wird ein Cramers V von 0,3 bereits als starker Zusammenhang interpretiert (vgl. Gehring / Weins 2004: 123).

Tab.5: Diskriminierung im Wohnraum: Internationale Studierende

| | | Internationale Studierende | | Gesamt |
|-----------------|------|----------------------------|------|--------|
| | | Ja | Nein | |
| Diskriminierung | Ja | 12 | 28 | 40 |
| Wohnraum | Nein | 33 | 1271 | 1304 |
| Gesamtsumme: | | 45 | 1299 | 1344 |

Cramers V= 0,259***

*: $p \leq 0,1$, **: $p \leq 0,05$, ***: $p \leq 0,01$, Quelle: eigene Darstellung

Zwischen Studierenden mit und ohne „Migrationshintergrund“ ist die Diskrepanz nicht ganz so stark und statistisch nicht signifikant. Während Studierende mit „Migrationshintergrund“ im Wohnraum mit einer Wahrscheinlichkeit von 3,3% diskriminiert werden, beträgt diese Wahrscheinlichkeit für Studierende ohne „Migrationshintergrund“ 2,8%. Cramers V liegt bei 0,015 und ist nicht signifikant (vgl. Tabelle 6).

Tab.6: Diskriminierung im Wohnraum: Studierende mit „Migrationshintergrund“

| | | Migrationshintergrund | | Gesamt |
|-----------------|------|-----------------------|------|--------|
| | | Ja | Nein | |
| Diskriminierung | Ja | 12 | 27 | 39 |
| Wohnraum | Nein | 348 | 946 | 1294 |
| Gesamtsumme: | | 360 | 973 | 1333 |

Cramers V=0,015

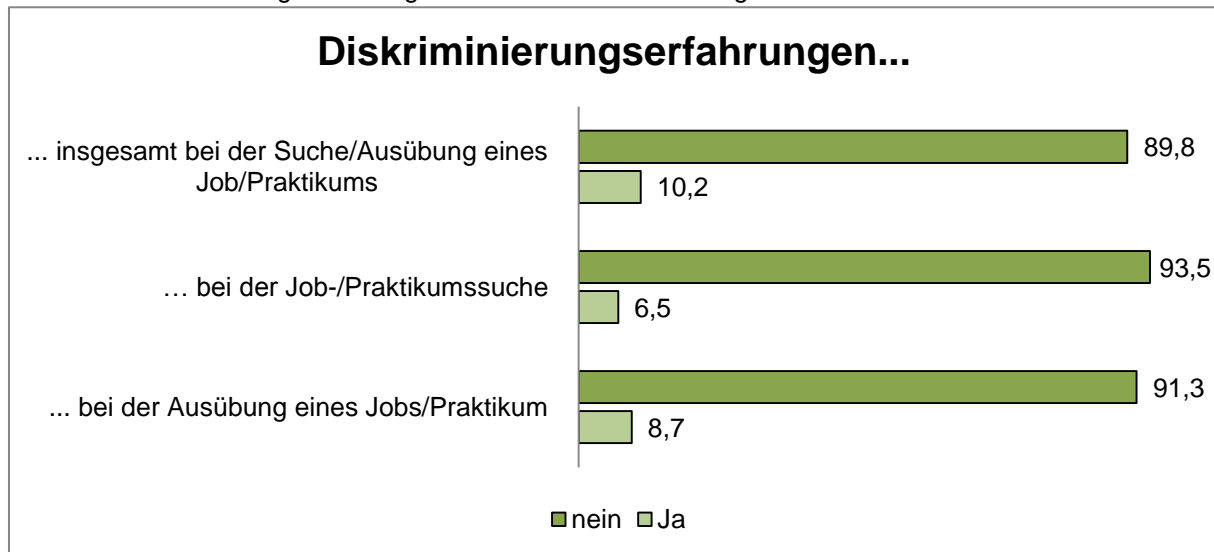
*: $p \leq 0,1$, **: $p \leq 0,05$, ***: $p \leq 0,01$, Quelle: eigene Darstellung

Insgesamt kann an dieser Stelle also festgehalten werden, dass Internationale Studierende und Studierende mit „Migrationshintergrund“ bei der Wohnungssuche Diskriminierungen in Bezug auf ihre natio-ethno-kulturelle/n Zugehörigkeit/en erleben. Haben sie eine Unterkunft gefunden, so machen vor allem Internationale Studierende vermehrt Diskriminierungserfahrungen im Wohnraum. Diese Ergebnisse unterstreichen, dass Diskriminierungserfahrungen bei der Unterkunftssuche und im Wohnraum ein relevantes Thema darstellen, so dass hier ein Bedarf darin besteht, mit entsprechenden (evtl. hochschulnahen) Akteur_innen im Wohnungs-/Unterkunftswesen wie dem Studentenwerk hierüber ins Gespräch zu kommen, gemeinsam diskriminierende Strukturen abzubauen und für ein weniger diskriminierendes Verhalten zu sensibilisieren.

3.2.2. Suche und Ausübung eines Jobs oder Praktikums

Die Daten der Befragung belegen, dass Studierende auch im Rahmen der Suche und Ausübung eines Jobs oder eines Praktikums Diskriminierungserfahrungen machen: Unter allen Studierenden, die während ihrer Zeit an der THM einen Job, eine Erwerbstätigkeit oder ein Praktikum außerhalb der THM gesucht oder ausgeübt haben, machten immerhin 10,2% dabei eine Diskriminierungserfahrung. In diesem Zusammenhang geben 6,5% an, bei der Suche nach einem Job oder einem Praktikumsplatz diskriminierende Situationen erlebt zu haben und 8,7%, bei der Ausübung eines Jobs oder Praktikums Diskriminierungen erfahren zu haben.

Abb.23: Diskriminierungserfahrungen bei der Suche/Ausübung eines Jobs/Praktikums



Bei der Variable „Diskriminierungserfahrungen bei der Suche/Ausübung eines Jobs/Praktikums“ handelt es sich um eine Variable, die auf der Basis der Fragen zu Diskriminierung bei der Suche nach einem Job/Praktikum¹⁰⁰ und bei der Ausübung eines Jobs oder Praktikums¹⁰¹ neu gebildet wurde. Hierbei wurden alle Studierenden berücksichtigt, die angaben, während des THM-Studiums einen Job oder ein Praktikum gesucht oder ausgeübt zu haben. Die Grundgesamtheit ist $n=1025$, Angaben in Prozent, Quelle: eigene Darstellung

Die Ergebnisse der binären logistischen Regression deuten stark darauf hin, dass Diskriminierungen in Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Herkunft im Rahmen der Suche oder des Ausübens eines Jobs oder Praktikums ein relevantes Problem darstellen.¹⁰² Dass es diesbezüglich eine große Diskrepanz zwischen Internationalen Studierenden und Nicht-Internationalen Studierenden einerseits und zwischen Studierenden mit und ohne „Migrationshintergrund“ andererseits gibt, zeigen die $\text{Exp}(b)$ -Werte. So ist die „Chance“ für Internationale Studierende 13,54-mal so hoch, Diskriminierungserfahrungen zu machen, als für die anderen Studierenden. Die Situation für Studierende mit „Migrationshintergrund“ sieht ein wenig besser aus, jedoch haben auch sie eine höhere Wahrscheinlichkeit, diskriminiert zu werden als Studierende ohne „Migrationshintergrund“. So ist die „Chance“ für Studierende mit „Migrationshintergrund“ 4,34-mal so hoch, Diskriminierungserfahrungen zu machen als für Studierende ohne „Migrationshintergrund“ (vgl. Tabelle 7). Dies belegt, dass hier ein Bedarf darin besteht, dass die Hochschule in den gesellschaftlichen Raum hineinwirkt, um mit Arbeitgeber_innen ins Gespräch zu gehen und sie auf diese Problematik aufmerksam zu machen und um daran zu arbeiten, diskriminierende Strukturen auf dem Arbeitsmarkt und im Arbeitsleben offenzulegen bzw. den Studierenden einen optimalen Übergang in den Beruf oder das Praktikum zu ermöglichen.

¹⁰⁰ Frage: „Wurden Sie in der Zeit, in der Sie an der THM studieren schon einmal diskriminiert bei der Suche nach einem Job oder Praktikum (außerhalb der THM)?“ Die Befragten antworteten wie folgt: „Nein, niemals“: 93,5%, „Ja, einmal“: 4,3%, „Ja, mehrmals“: 2,0, „Ja, regelmäßig“: 0,2%, $n=840$ (die Frage wurde nur denjenigen gestellt, die angegeben haben, während ihres THM-Studiums oder zum Zwecke ihres THM-Studiums einen Job oder ein Praktikum gesucht zu haben).

¹⁰¹ Frage: „Wurden Sie in der Zeit, in der Sie an der THM studieren schon einmal diskriminiert bei der Ausübung eines Jobs oder Praktikums (außerhalb der THM)?“ Die Befragten antworteten wie folgt: „Nein, niemals“: 91,3%, „Ja, einmal“: 5,8%, „Ja, mehrmals“: 2,6, „Ja, regelmäßig“: 0,3%, $n=895$ (die Frage wurde nur denjenigen gestellt, die angegeben haben, während ihres THM-Studiums oder zum Zwecke ihres THM-Studiums einen Job oder ein Praktikum ausgeübt zu haben).

¹⁰² Zur methodischen Vorgehensweise vgl. Kapitel A.3.2.3. Mehr zur logistischen Regressionsanalyse vgl. Fromm 2005, Mayerl / Urban 2010, Kopp / Lois 2012.

Tab.7: Binäre logistische Regression zu Diskriminierungen bei der Suche oder Ausübung eines Jobs oder Praktikums

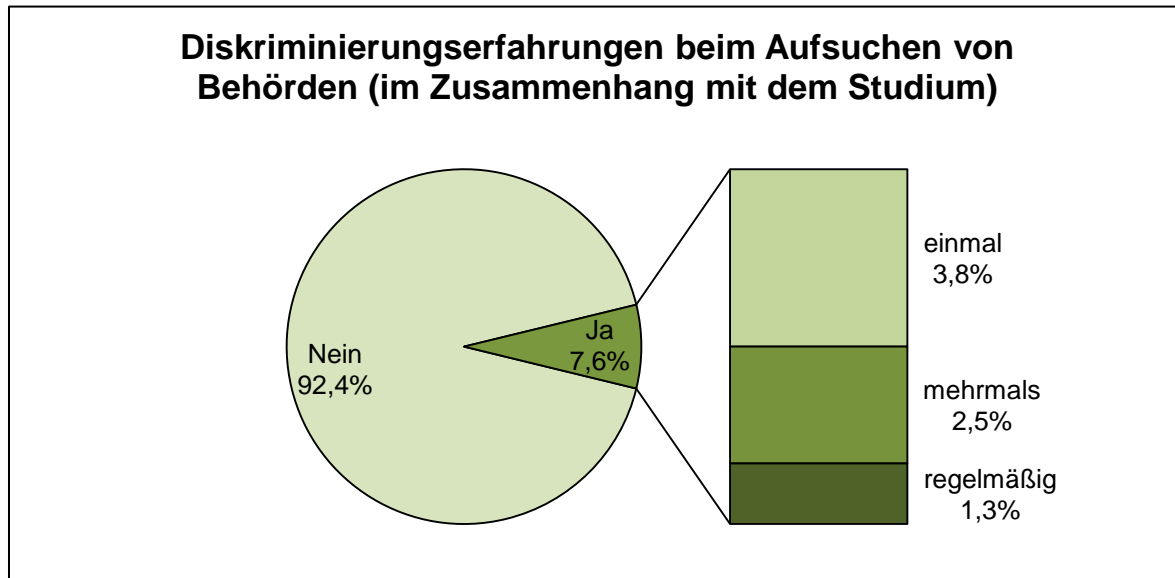
| Unabhängige Variablen | Exp(b) |
|---|---------------|
| Internationale Studierende | |
| Internationale Studierende Referenzgruppe: Nicht-Internationale Studierende | 13,536*** |
| Migrationshintergrund | |
| Studierende mit Migrationshintergrund Referenzgruppe: Studierende ohne Migrationshintergrund | 4,338*** |
| Religionszugehörigkeit | |
| Studierende mit keiner Religionszugehörigkeit Referenzgruppe: Studierende mit christlicher Religionszugehörigkeit | 0,944 |
| Studierende mit muslimischer Religionszugehörigkeit Referenzgruppe: Studierende mit christlicher Religionszugehörigkeit | 1,469 |
| Studierende mit einer anderen Religionszugehörigkeit Referenzgruppe: Studierende mit christlicher Religionszugehörigkeit | 4,984** |
| Studierende, die nicht wissen, ob sie sich einer Religion zugehörig fühlen Referenzgruppe: Studierende mit christlicher Religionszugehörigkeit | 1,923 |
| (Chronische) Erkrankung oder Behinderung | |
| Studierende mit (chronischer) Erkrankung oder Behinderung Referenzgruppe: Studierende ohne (chronische) Erkrankung oder Behinderung | 4,385*** |
| Nagelkerkes R ² | 0,214 |

*n=713, *: $p \leq 0,1$, **: $p \leq 0,05$, ***: $p \leq 0,01$, Quelle: eigene Darstellung*

3.2.3. Behörden, die im Zusammenhang mit dem Studium aufgesucht werden

Das Aufsuchen von Behörden wie etwa das BAföG-Amt oder die Ausländerbehörde ist für viele Studierende eng mit dem Studium verbunden und somit ein Teil des Studienlebens. Die Ergebnisse zeigen, dass auch hierbei Diskriminierungen stattfinden: 7,6% derjenigen Studierenden, die im Rahmen ihres THM-Studiums eine Behörde im Zusammenhang mit dem Studium aufgesucht haben, berichten in diesem Zusammenhang von Diskriminierungserfahrungen.

Abb.24: Diskriminierungserfahrungen: Behörden, die im Zusammenhang mit dem Studium aufgesucht wurden



Frage: „Wurden Sie in der Zeit, in der Sie an der THM studieren schon einmal diskriminiert von Behörden, die sie im Zusammenhang mit Ihrem Studium aufsuchen müssen (z.B. Ausländerbehörde, Amt für Ausbildungsförderung)?“, n=474 (die Frage wurde nur denjenigen gestellt, die angegeben haben, während ihres THM-Studiums eine Behörde im Zusammenhang mit dem Studium aufgesucht zu haben), Quelle: eigene Darstellung

Um herauszufinden, ob Internationale Studierende und Studierende mit „Migrationshintergrund“ beim Aufsuchen von Behörden eher Diskriminierungserfahrungen machen, als Studierende ohne „Migrationshintergrund“ bzw. Nicht-Internationale Studierende, erfolgt an dieser Stelle wieder die Betrachtung von Kreuztabellen¹⁰³: Tabelle 8 zeigt, dass 11 von 27 Internationalen Studierenden, die im Rahmen ihres THM-Studiums eine Behörde aufgesucht haben, dabei Diskriminierungserfahrungen machten, während nur 25 von 422 Nicht-Internationalen Studierenden hierbei von Diskriminierungen berichten. Deutlich wird die Diskrepanz dieser zwei Gruppen, wenn man wieder die Wahrscheinlichkeiten, von Behörden diskriminiert zu werden, berechnet (vgl. hierzu Kopp / Lois 2012: 163): Die Wahrscheinlichkeit dafür, dass ein_e Internationale_r Studierende_r von Behörden, die er_sie im Zusammenhang mit dem Studium aufsucht, diskriminiert wird, beträgt 40,74% (11 geteilt durch 27), während bei Nicht-Internationalen Studierenden diese Wahrscheinlichkeit bei 5,59% liegt (25 geteilt durch 447). Unterstrichen wird der Zusammenhang auch durch das Zusammenhangsmaß Cramers V. Dieses ist hochsignifikant und beträgt 0,308, was in den Sozialwissenschaften bereits als stark interpretiert wird (vgl. Gehring / Weins 2004: 123).

Tab.8: Diskriminierung in Behörden: Internationale Studierende

| | | Internationale Studierende | | Gesamt |
|-----------------|------|----------------------------|------|--------|
| | | Ja | Nein | |
| Diskriminierung | Ja | 11 | 25 | 36 |
| Behörden | Nein | 16 | 422 | 438 |
| Gesamtsumme: | | 27 | 447 | 474 |

Cramers V= 0,308***

*: $p \leq 0,1$, **: $p \leq 0,05$, ***: $p \leq 0,01$, Quelle: eigene Darstellung

¹⁰³ Leider waren die Fallzahlen so gering, dass die Analyse mit der binären logistischen Regression schwierig gewesen wäre.

Zwischen Studierenden mit und ohne „Migrationshintergrund“ gibt es diesbezüglich keine statistisch signifikanten Unterschiede. Während Studierende mit „Migrationshintergrund“ in Behörden mit einer Wahrscheinlichkeit von 7,78% diskriminiert werden, beträgt diese Wahrscheinlichkeit für Studierende ohne „Migrationshintergrund“ 7,54%. Cramers V liegt bei 0,004 und ist statistisch nicht signifikant.

Tab.9: Diskriminierung in Behörden: Studierende mit „Migrationshintergrund“

| | | Migrationshintergrund | | |
|-----------------|------|-----------------------|------|-----|
| | | Ja | Nein | |
| Diskriminierung | Ja | 13 | 23 | 36 |
| Behörden | Nein | 154 | 282 | 436 |
| Gesamtsumme: | | 167 | 305 | 472 |
| Cramers V=0,004 | | | | |

Quelle: eigene Darstellung

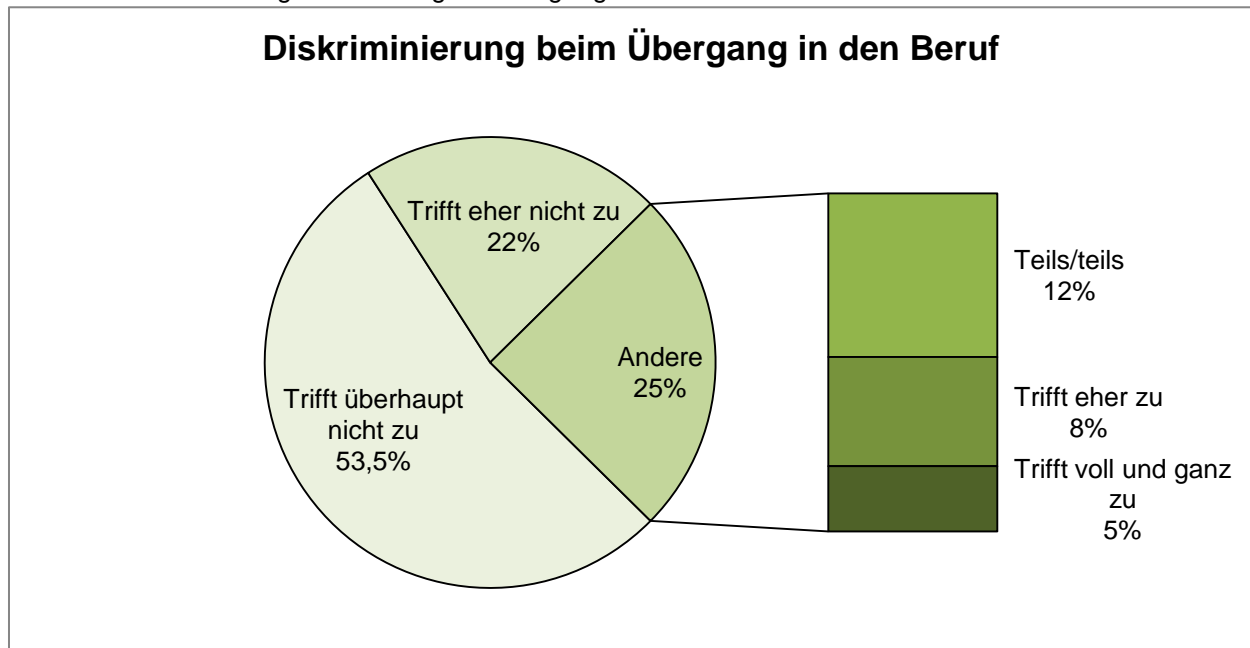
Dass für Internationale Studierende Diskriminierungen in Behörden, die sie im Zusammenhang mit dem Studium aufsuchen, ein gravierendes Problem darstellen, zeigt, dass hier Handlungsbedarf besteht. Da Internationale Studierende aus Nicht-EU-Staaten oft in Kontakt mit den örtlichen Ausländerbehörden stehen, besteht eine Notwendigkeit darin, vor allem mit diesen Behörden ins Gespräch zu gehen, sie für die Problematik zu sensibilisieren und sich als Hochschule dafür einzusetzen, dass individuelle und strukturelle Diskriminierungen in diesem Bereich reduziert werden (vgl. hierzu auch Kapitel C.5.3.). Vor dem Hintergrund dessen, dass die strukturelle Diskriminierung von vielen Internationalen Studierenden gesetzlich verankert ist, ist es wichtig, sich als Hochschule dafür zu engagieren, die strukturelle Benachteiligung von Internationalen Studierenden (vor allem derjenigen aus Nicht-EU-Staaten) abzubauen. Dabei muss die Verquickung von nationaler Gesetzgebung, ausgeführt von einer kommunalen Behörde, mitbedacht werden.

Die Analysen zeigten bisher, dass Internationale Studierende und Studierende mit „Migrationshintergrund“ vermehrt von Diskriminierungserfahrungen an der THM und in Lebensbereichen, die in enger Verbindung mit dem Studium stehen, berichten. Inwieweit Studierende befürchten, bei der Stellensuche nach der Beendigung ihres Studiums Diskriminierungserfahrungen zu machen und welche Rolle hierbei die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit spielt, wird im folgenden Kapitel thematisiert.

3.3. Diskriminierungsbefürchtungen: Übergang in den Beruf

Bei der Entwicklung von Handlungsmaßnahmen ist auch der Übergang in den Beruf in den Blick zu nehmen, da eine zentrale Aufgabe der Hochschule darin besteht, die Studierenden auf den Beruf vorzubereiten. Vor diesem Hintergrund wurden die Studierenden gefragt, ob sie die Befürchtung haben, bei der Stellensuche nach dem Studium diskriminiert zu werden. Dass dies ein wichtiges Thema für die Studierenden ist, belegen die Ergebnisse. Während an der THM 11,3% der Studierenden davon berichten, eine Diskriminierung selbst erlebt zu haben, geben mehr als doppelt so viele Studierende (25%) an, dass sie (teilweise) die Befürchtung haben, bei der Stellensuche nach dem erfolgreichen Absolvieren des Studiums diskriminiert zu werden.

Abb.25: Diskriminierungsbefürchtungen: Übergang in den Beruf

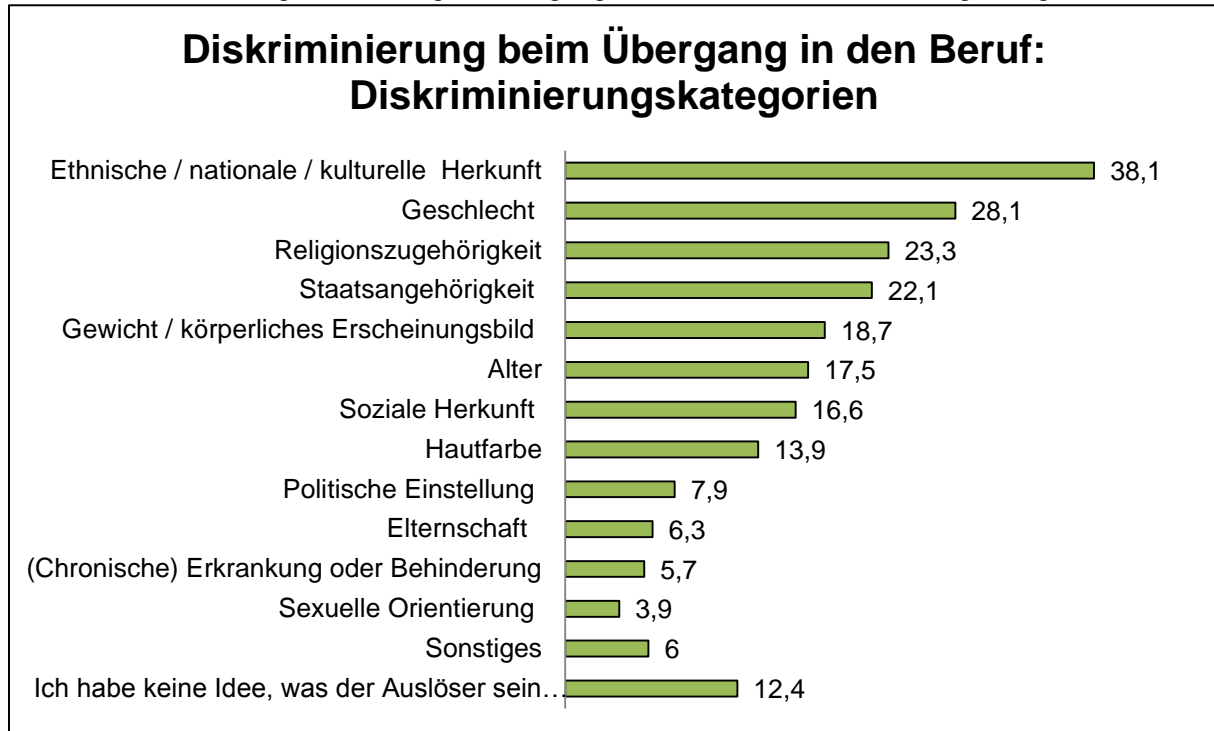


Frage: „Inwieweit treffen die nachfolgenden Aussagen auf Sie zu?: Wenn ich an den Übergang ins Berufsleben denke, habe ich die Befürchtung, bei der Stellensuche diskriminiert zu werden“, n=1355, Quelle: eigene Darstellung

Auch hier nimmt die soziale Kategorie natio-ethno-kulturelle Herkunft wieder einen zentralen Stellenwert ein: 38% haben die Befürchtung, bei der Stellensuche in Bezug auf ihre natio-ethno-kulturelle Herkunft diskriminiert zu werden. Die anderen Antwortkategorien, die in engem Zusammenhang mit der natio-ethno-kulturellen Herkunft stehen, wurden ebenfalls von den Befragten relativ häufig angekreuzt: 23,3% sprechen von der Angst, in Bezug auf die Religionszugehörigkeit diskriminiert zu werden, 22,1% in Bezug auf die Staatsangehörigkeit und immerhin 13,9% in Bezug auf die Hautfarbe. Fasst man diese Angaben zusammen, so hat jede_r Zweite (52,6%) der Studierenden (derjenigen, die befürchten, bei der Stellensuche diskriminiert zu werden) Angst, in Bezug auf eine dieser Kategorien Diskriminierungserfahrungen zu machen (vgl. Abb.25).¹⁰⁴

¹⁰⁴ Die Kategorisierung der freien Angaben zeigte, dass manche Studierende die Befürchtung haben, bei der Stellensuche in Bezug auf 1) schul- und studienstrukturelle Merkmale wie zum Beispiel den Bachelorabschluss, ein längeres Studium oder die schulische Herkunft, 2) die Sprache, 3) das optische Erscheinungsbild bzw. das Auftreten oder in Bezug auf 4) fehlendes Wissen / fehlende Erfahrung diskriminiert zu werden.

Abb.26: Diskriminierungsbefürchtungen: Übergang in den Beruf – Diskriminierungskategorien



Frage: „In Bezug auf welches tatsächlich vorhandene oder zugeschriebene Merkmal haben Sie die Befürchtung, diskriminiert zu werden? Mehrfachnennung möglich“, n= 331, Angaben in Prozent, Quelle: eigene Darstellung

Die Daten zeigen insgesamt, dass Diskriminierungen beim Übergang in den Beruf für viele Studierende eine relevante Befürchtung darstellen. Somit muss zum Thema gemacht werden, wie mit Diskriminierungen im Rahmen der Arbeitssuche nach dem Studium am besten umgegangen werden kann. Darüber hinaus muss die Hochschule diese realen Befürchtungen der Studierenden mit den potentiellen Arbeitgeber_innen in der Umgebung thematisieren und dazu beitragen, individuelle und strukturelle Diskriminierungen in diesem Bereich abzubauen. Abschließend bleibt festzuhalten, dass die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit insofern eine Rolle im Studienleben der THM-Studierenden spielt, als dass Studierende an der THM und in ihrem Studenumfeld wie zum Beispiel bei der Unterkunft- oder Jobsuche Diskriminierungserfahrungen in Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit machen. Der Frage, welche Bedeutung der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit außerdem im Studienleben zukommt, wird in den folgenden Kapiteln nachgegangen. Dabei wird es zunächst vor dem Hintergrund des Negativediskurses über Menschen mit „Migrationshintergrund“ darum gehen, ob Studierende mit „Migrationshintergrund“ und Internationale Studierende vermehrt Schwierigkeiten haben, den Studienanforderungen gerecht zu werden oder ob es diesbezüglich keine relevanten Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne „Migrationshintergrund“ sowie zwischen Internationalen und Nicht-Internationalen Studierenden gibt.

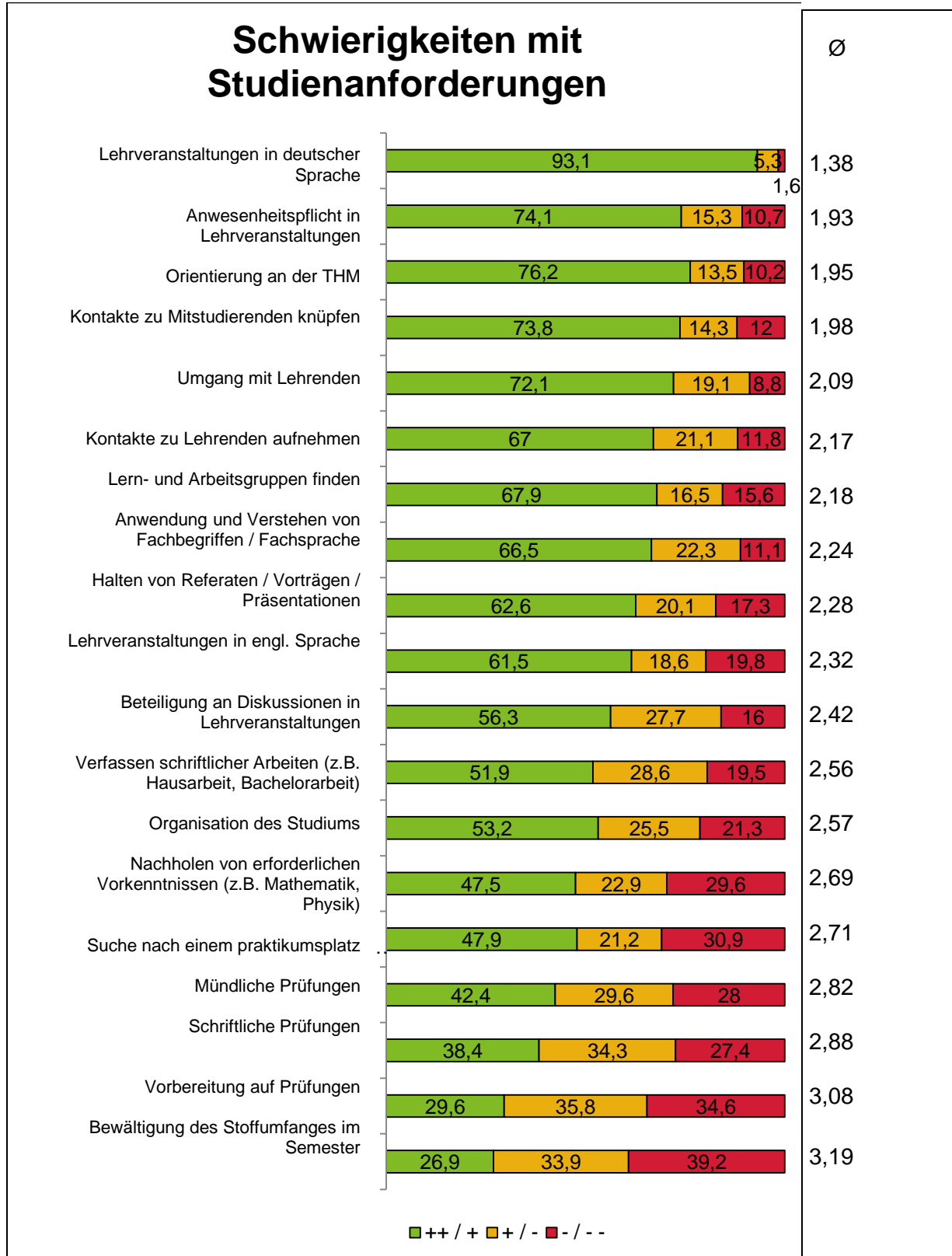
4. Schwierigkeiten mit Studienanforderungen

Die Debatte um Menschen mit „Migrationshintergrund“ wird in der Gesellschaft oftmals defizitorientiert geführt (vgl. Kapitel A.1.). In den Medien und auch in der Hochschule wird häufig angenommen, dass Schüler_innen oder Studierende mit „Migrationshintergrund“ besondere Schwierigkeiten in der Schule oder der Hochschule haben (vgl. z.B. Weegen 2011). Um zu untersuchen, ob diese oftmals einfach an- und hingenommene These belegt werden kann, wurden die Studierenden danach gefragt, inwieweit sie Schwierigkeiten mit bestimmten Studienanforderungen haben. Die Befragten wurden gebeten, auf einer Skala von 1 (keine Schwierigkeiten) bis 5 (große Schwierigkeiten) einzuschätzen, inwieweit sie Schwierigkeiten mit bestimmten Anforderungen im Studium haben.¹⁰⁵ Aus der Befragung geht zunächst einmal hervor, dass die Studierenden insgesamt am wenigsten Schwierigkeiten haben mit Lehrveranstaltungen in deutscher Sprache (Durchschnitt \bar{x} 1,38), mit der Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen (\bar{x} 1,93), der Orientierung an der THM (\bar{x} 1,95) und dem Kontakteknüpfen zu Mitstudierenden (\bar{x} 1,98). Größere Schwierigkeiten bestehen dementsgegen eher mit Anforderungen im fachlichen Bereich wie zum Beispiel mit schriftlichen Prüfungen (\bar{x} 2,88), mit Vorbereitungen auf Prüfungen (\bar{x} 3,08) oder insgesamt mit der Bewältigung des Stoffumfangs im Semester (\bar{x} 3,19) (vgl. Abb.26).¹⁰⁶

¹⁰⁵ Die Studierenden hatten die Möglichkeit „kann ich nicht beurteilen“ anzukreuzen, wenn die entsprechende Studienanforderung nicht zur Situation der Studierenden gepasst hat. Ein Beispiel wäre, wenn noch keine Lehrveranstaltungen in englischer Sprache besucht wurde.

¹⁰⁶ Nicht alle Befragten haben eine Einschätzung zu allen aufgelisteten Studienanforderungen abgegeben (zum Beispiel, weil sie bestimmte Studienanforderungen (noch) nicht beurteilen konnten). Dementsprechend variiert die Gesamtanzahl (n) der Befragten zwischen n=1348 (Kontakte zu Mitstudierenden knüpfen) und n=624 (Lehrveranstaltungen in englischer Sprache). Die durchschnittliche Gesamtanzahl beträgt n=1177. Werden die Ausreißer (Lehrveranstaltungen in englischer Sprache n=624, mündliche Prüfungen n=710, Suche nach Praktikumsplatz n=744) außen vor gelassen, so beträgt die durchschnittliche Gesamtanzahl n=1268).

Abb.27: Schwierigkeiten mit Studienanforderungen



Quelle: eigene Darstellung

Nach diesem ersten allgemeinen Überblick soll in einem zweiten Schritt der Frage nachgegangen werden, ob Unterschiede in der Einschätzung zwischen Studierenden mit und ohne „Migrationshintergrund“ sowie zwischen Internationalen Studierenden und Nicht-Internationalen Studierenden bestehen. Bei der weiteren Vorgehensweise wurden 16 der 19

Items mit Hilfe der Faktorenanalyse gruppiert und daraufhin zu drei eigenständigen Variablen zusammengefasst.¹⁰⁷ Auf diese Weise können Aussagen über Schwierigkeiten in bestimmten Bereichen gemacht werden. Bei diesen Bereichen handelt es sich um 1) Schwierigkeiten im *fachlichen Bereich* wie zum Beispiel die Vorbereitungen auf Prüfungen, 2) Schwierigkeiten im *fachlich-kommunikativen Bereich* wie zum Beispiel das Halten von Referaten, Vorträgen oder Präsentationen und 3) Schwierigkeiten im *sozialen und organisatorischen Bereich* wie zum Beispiel die Kontaktaufnahme zu Lehrenden oder die Organisation des Studiums (vgl. Tab.10). Im Folgenden soll auf die Schwierigkeiten in den drei genannten Bereichen eingegangen werden.

Tab.10: Schwierigkeiten mit Studienanforderungen (Faktorenanalyse)

| Fachlicher Bereich | Fachlich-kommunikativer Bereich | Sozialer und organisatorischer Bereich |
|---|---|---|
| Vorbereitung auf Prüfungen | Halten von Referaten / Vorträgen / Präsentationen | Kontakte zu Lehrenden aufnehmen |
| Schriftliche Prüfungen | Lehrveranstaltungen in englischer Sprache | Umgang mit Lehrenden |
| Bewältigung des Stoffumfangs im Semester | Verfassen schriftlicher Arbeiten | Lern- und Arbeitsgruppen finden |
| Nachholen von erforderlichen Vorkenntnissen | Anwendung und Verstehen von Fachbegriffen / Fachsprache | Organisation des Studiums |
| | Lehrveranstaltungen in deutscher Sprache | Kontakte zu Mitstudierenden knüpfen |
| | Mündliche Prüfungen | Orientierung an der THM |

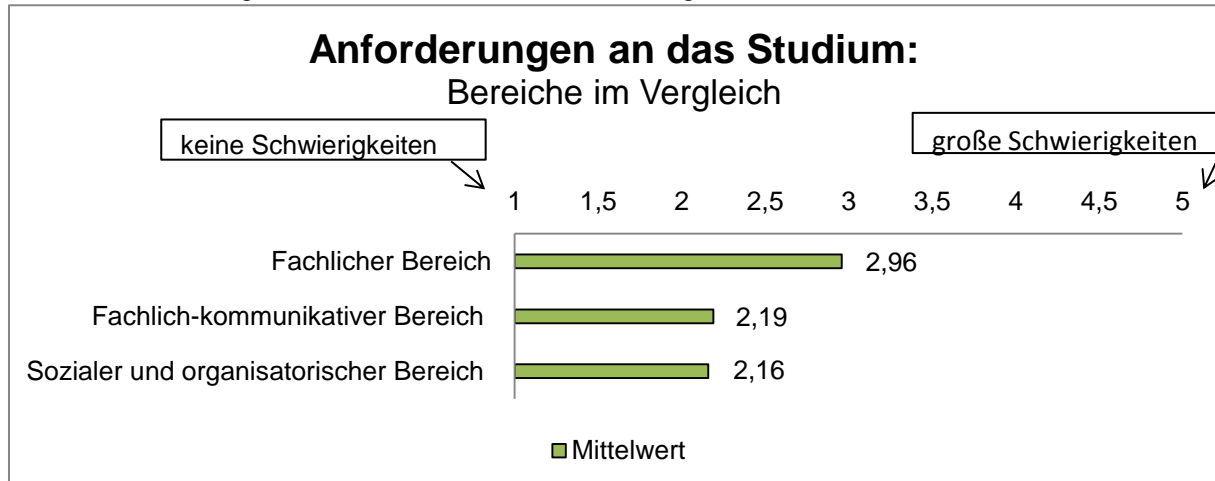
Quelle: eigene Darstellung

4.1. Schwierigkeiten im fachlichen Bereich

Bei den Anforderungen im fachlichen Bereich handelt es sich um Anforderungen, mit denen Studierende am meisten Schwierigkeiten haben. Die durchschnittliche Antwort aller Studierenden, die hierzu eine Angabe gemacht haben, bewegt sich auf einer 5er-Skala bei 2,96 (vgl. Abb.27), wobei eine 1 für keine Schwierigkeiten und 5 für große Schwierigkeiten steht.

¹⁰⁷ Mehr zur Faktorenanalyse vgl. Kapitel A.3.2.3., A.3.2.4. und Anhang 2.2.

Abb.28: Anforderungen an das Studium: Bereiche im Vergleich



$n=1341$ (fachlicher Bereich), $n=1280$ (fachlich-kommunikativer Bereich), $n=1353$ (sozialer und organisatorischer Bereich), Quelle: eigene Darstellung

Ob es hinsichtlich der Schwierigkeiten im fachlichen Bereich Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne „Migrationshintergrund“ sowie zwischen Internationalen und Nicht-Internationalen Studierenden gibt, sollen die folgenden Analysen zeigen. Im Zentrum steht hier ebenfalls eine mehrfaktorielle Varianzanalyse. Anders als im Kapitel C.2. soll aber zuvor eine einfaktorielle Varianzanalyse (bzw. ein t-Test¹⁰⁸) durchgeführt werden, um herauszustellen, inwieweit sich die Effekte verschieben, sobald andere, relevante Variablen hinzugenommen werden.¹⁰⁹

Tab.11: Schwierigkeiten mit Anforderungen im fachlichen Bereich
(einfaktorielle Varianzanalysen/t-Tests)

| Unabhängige Variablen | Eta-Quadrat (η^2) |
|---------------------------------------|--------------------------|
| Fachbereich | 0,018** |
| Soziale Herkunft | 0,016*** |
| Migrationshintergrund | 0,016*** |
| (chronische) Erkrankung / Behinderung | 0,013*** |
| Religionszugehörigkeit | 0,013*** |
| Selbst erlebte Diskriminierung | 0,006* |
| Sexuelle Orientierung | 0,002* |
| Semester | 0,008 |
| Alter | 0,004 |
| Geschlecht | 0,003 |
| Beobachtete Diskriminierung | 0,003 |
| Elternschaft | 0,001 |
| Internationale Studierende | 0,000 |

*, $p \leq 0,1$, **, $p \leq 0,05$, ***, $p \leq 0,01$, Quelle: eigene Darstellung

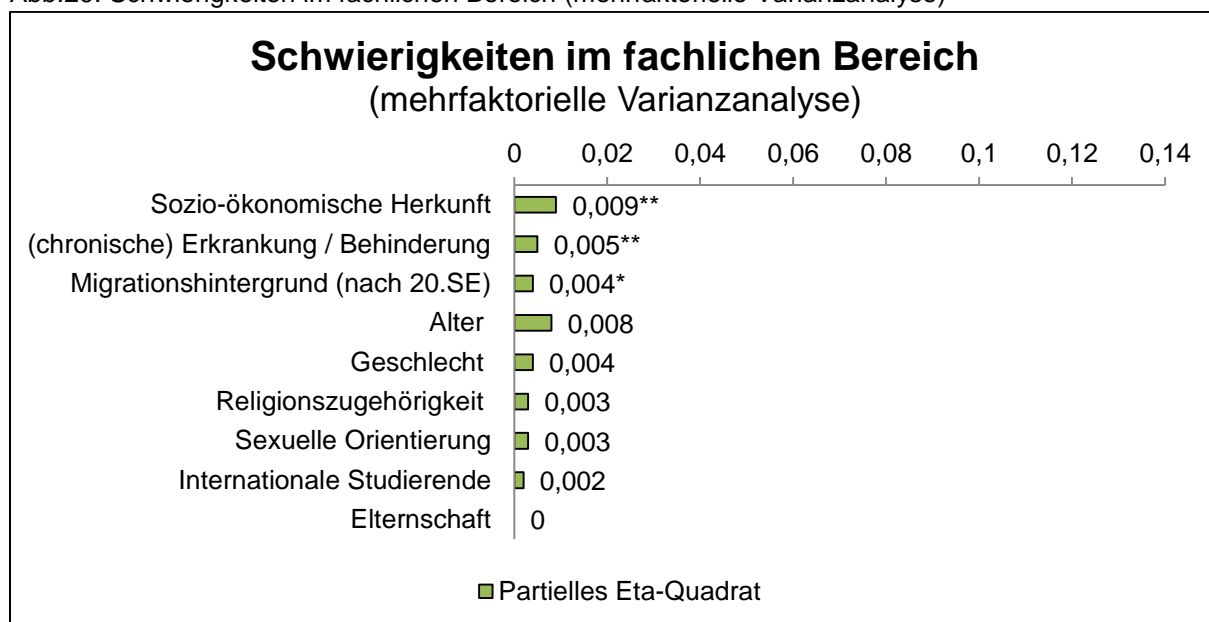
¹⁰⁸ Der t-Test wird als Signifikanztest durchgeführt, wenn die unabhängige Variable nur zwei Ausprägungen hat (vgl. Maier / Maier / Rattinger 2000: 56). Ein Beispiel hierfür wäre der „Migrationshintergrund“ mit den Ausprägungen „Ja“ und „Nein“. Der t-Test setzt voraus, dass „die Werte der abhängigen Variable normalverteilt und ihre Varianzen in den Subpopulationen einheitlich sind“ (ebenda). Brosius betont allerdings, dass die Normalverteilungsannahme für den t-Test „häufig als nicht allzu kritisch angesehen“ wird (Brosius 2011: 479) und dass die zweite Voraussetzung keine notwendige Voraussetzung sei, da SPSS auch eine Teststatistik zur Verfügung stellt, sollte die Varianzhomogenität nicht gegeben sein (vgl. Brosius 2011: 479f.). Bei der Durchführung der t-Tests wurden die Voraussetzungen überprüft und in Klammern gesetzt, falls die Normalverteilungsannahme nicht erfüllt ist.

¹⁰⁹ Zur Varianzanalyse vgl. Kapitel A.3.2.3.

Die Betrachtung der Eta-Quadrate macht deutlich, dass keine der hier einbezogenen Variablen einen mittleren oder größeren Effekt haben.¹¹⁰ Bei den Internationalen Studierenden ist die Effektgröße gleich Null. Das bedeutet, dass sich Internationale Studierende hinsichtlich der Einschätzung ihrer Schwierigkeiten im fachlichen Bereich nicht von den anderen Studierenden unterscheiden. Hervorzuheben ist, dass es sich hierbei um eine Eigeneinschätzung der Studierenden handelt und nicht um einen Vergleich der Noten, was im Rahmen dieses Projektes bewusst nicht angestrebt wurde. Wie später deutlich wird, geben Internationale Studierende vermehrt an, Schwierigkeiten im fachlich-kommunikativen Bereich zu haben, was sich auch auf die Bewertung der Leistungsnachweise auswirken könnte. Darüber hinaus wurde in Kapitel C.3.1.2. deutlich, dass Internationale Studierende häufiger Diskriminierungserfahrungen machen als andere Studierende und dass sich Diskriminierungen – vor allem in der Lehre – darin äußern, dass Leistungen nicht zugetraut bzw. erbrachte Leistungen herabgesetzt werden. Des Weiteren geben manche Internationale Studierende aus Nicht-EU-Staaten an, dass sie aufgrund aufenthaltsrechtlicher Bestimmungen nicht die Möglichkeit sehen, bestimmte Leistungsnachweise in einem späteren Semester abzulegen, um auf diese Weise mehr Zeit zum Lernen zu haben und dadurch bessere Noten erzielen bzw. den eigenen Leistungsansprüchen gerecht werden zu können (vgl. Kapitel C.5.3.).

Während es zwischen Internationalen und Nicht-Internationalen Studierenden keinen Unterschied hinsichtlich der Einschätzung ihrer Schwierigkeiten im fachlichen Bereich gibt, gibt es eine kleine Differenz zwischen Studierenden mit und ohne „Migrationshintergrund“, wobei die Größe des Effekts eher klein ist. Wichtig ist allerdings, dass im Rahmen der mehrfaktoriellen Varianzanalyse dieser kleine Effekt zurückgeht, sobald die sozio-ökonomische Herkunft der Studierenden hinzugenommen wird.¹¹¹

Abb.29: Schwierigkeiten im fachlichen Bereich (mehrfaktorielle Varianzanalyse)



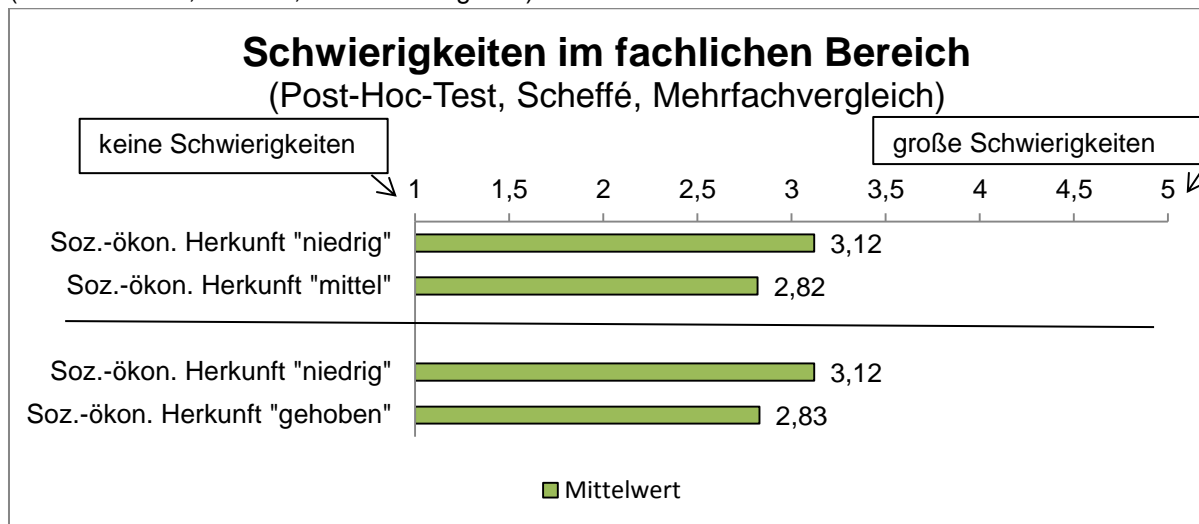
*: $p \leq 0,1$, **: $p \leq 0,05$, ***: $p \leq 0,01$, korrigiertes R^2 : 0,026, $n = 919$, Quelle: eigene Darstellung

¹¹⁰ Zur Erinnerung: Cohen spricht bei einem Eta-Quadrat von 0,01 von einem kleinen, bei einem Eta-Quadrat von 0,06 von einem mittleren und bei einem Eta-Quadrat von 0,14 von einem größeren Effekt (vgl. Cohen 1969: 276ff.).

¹¹¹ In die mehrfaktorielle Varianzanalyse wurden nur sozio-demographische Variablen einbezogen, da ansonsten die Voraussetzung der Varianzhomogenität nicht gegeben wäre. Mehr zur methodischen Vorgehensweise vgl. Kapitel A.3.2.3.

Das bedeutet, dass der „Migrationshintergrund“ über keinen relevanten Haupteffekt verfügt und dass – unter der Berücksichtigung der sozio-ökonomischen Herkunft – Studierende mit „Migrationshintergrund“ im fachlichen Bereich nicht mehr oder weniger Schwierigkeiten haben als Studierende ohne „Migrationshintergrund“. Die kleine Differenz im fachlichen Bereich lässt sich also darauf zurückführen, dass Studierende mit „Migrationshintergrund“ vermehrt aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status kommen, in denen die Eltern also z.B. nicht selbst studiert haben oder keine höher qualifizierten Berufe ausüben, möglicherweise weil entsprechende Abschlüsse nicht anerkannt wurden.¹¹² Die sozio-ökonomische Herkunft ist an dieser Stelle also entscheidender als der „Migrationshintergrund“ der Studierenden. Abbildung 29 zeigt, inwiefern sich die Studierenden hierbei unterscheiden: Studierende mit der sozio-ökonomischen Herkunft „niedrig“ geben durchschnittlich eine 3,12 an, während Studierende mit der sozio-ökonomischen Herkunft „mittel“ und „gehoben“ durchschnittlich eine 2,82 und 2,83 angeben. Somit geben vermehrt Studierende mit einer niedrigen sozio-ökonomischen Herkunft an, mehr Schwierigkeiten im fachlichen Bereich zu haben als Studierende mit einer „mittleren“ oder „gehobenen“ sozio-ökonomischen Herkunft.¹¹³

Abb.30: Schwierigkeiten im fachlichen Bereich / Sozio-ökonomische Herkunft
(Post-Hoc-Test, Scheffé, Mehrfachvergleich)



n=919, der erste Paarunterschied ist signifikant auf dem Niveau $p \leq 0,01$, der zweite Paarunterschied ist signifikant auf dem Niveau $p \leq 0,05$, Quelle: eigene Darstellung

Das Ergebnis, dass Studierende mit „Migrationshintergrund“ unter der Berücksichtigung der sozio-ökonomischen Herkunft nicht mehr Schwierigkeiten im fachlichen Bereich haben als Studierende ohne „Migrationshintergrund“, scheint erst einmal im Widerspruch zu den Ergebnissen einer Studie von Meinhardt und Zittlau zu stehen. Dort wird herausgestellt, dass viele der befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ unter anderem Befürchtungen haben, Klausuren und Prüfungen nicht zu bestehen und sich den Leistungsanforderungen im Studium insgesamt nicht gewachsen fühlen (vgl. Meinhardt / Zittlau 2009: 140). Gleichzeitig betonen die Autor_innen aber auch, dass über die Hälfte der von ihnen befragten Studierenden mit „Migrationshintergrund“ aus „bildungsfernen bzw. einkommensschwachen Familien“

¹¹² Dass es einen Zusammenhang zwischen der sozio-ökonomischen Herkunft und dem „Migrationshintergrund“ gibt, wird durch die Betrachtung von Kreuztabellen und des Zusammenhangsmaßes Cramers V deutlich. Dieses beträgt 0,336, was in den Sozialwissenschaften bereits als recht stark interpretiert wird (vgl. Gehring / Weins 2004: 117).

¹¹³ Zur Operationalisierung der sozio-ökonomischen Herkunft vgl. Anhang 2.1.1.

(vgl. Meinhardt / Zittlau 2009: 142) stammen, was die von uns herausgearbeitete Bedeutung der sozio-ökonomischen Herkunft hinsichtlich der Frage nach den Schwierigkeiten im fachlichen Bereich noch einmal unterstreicht. Darüber hinaus schreiben die Autor_innen, dass aus ihrer Studie nicht hervorgeht, ob die dargestellten Schwierigkeiten spezifische Schwierigkeiten von Studierenden mit „Migrationshintergrund“ sind, da Studierende ohne „Migrationshintergrund“ nicht befragt wurden (vgl. Meinhardt / Zittlau 2009: 143). Ob die sozio-ökonomische Herkunft auch im fachlich-kommunikativen Bereich mehr Relevanz als der „Migrationshintergrund“ hat, wird unter anderem im folgenden Kapitel thematisiert.

4.2. Schwierigkeiten im fachlich-kommunikativen Bereich

Bei den Schwierigkeiten im fachlich-kommunikativen Bereich handelt es sich um Anforderungen, die im Zusammenhang mit der schriftlichen oder mündlichen Vermittlung oder Aufnahme von fachlichen Informationen stehen wie zum Beispiel das Verfassen von schriftlichen Arbeiten, mündliche Prüfungen oder die Anwendung und das Verstehen von Fachbegriffen/Fachsprache. Auf einer Skala von 1 bis 5, wobei 1 für keine Schwierigkeiten und 5 für große Schwierigkeiten steht, geben die Studierenden im Durchschnitt eine 2,19 an (vgl. Abb.27). Wie auch bereits bei den Schwierigkeiten im fachlichen Bereich, finden sich in der Tabelle 12 die jeweiligen Effekte der verschiedenen Variablen in Bezug auf die abhängige Variable, in diesem Fall also auf die Schwierigkeiten im fachlich-kommunikativen Bereich.¹¹⁴

Tab.12: Schwierigkeiten mit Anforderungen im fachlich-kommunikativen Bereich
(einfaktorielle Varianzanalysen/t-Tests)

| Unabhängige Variablen | Eta-Quadrat (η^2) |
|--|--------------------------|
| (Internationale Studierende | 0,048***) |
| (Religionszugehörigkeit | 0,031***) |
| Fachbereich | 0,018** |
| Soziale Herkunft | 0,014*** |
| (Migrationshintergrund (nach 20.SE) | 0,013***) |
| Selbst erlebte Diskriminierung | 0,011*** |
| Geschlecht | 0,009*** |
| ((chronische) Erkrankung / Behinderung | 0,008***) |
| Alter | 0,007* |
| (Beobachtete Diskriminierung | 0,003) |
| (Sexuelle Orientierung | 0,001) |
| Semester | 0,001 |
| (Elternschaft | 0,000) |

*: $p \leq 0,1$, **: $p \leq 0,05$, ***: $p \leq 0,01$, Quelle: eigene Darstellung

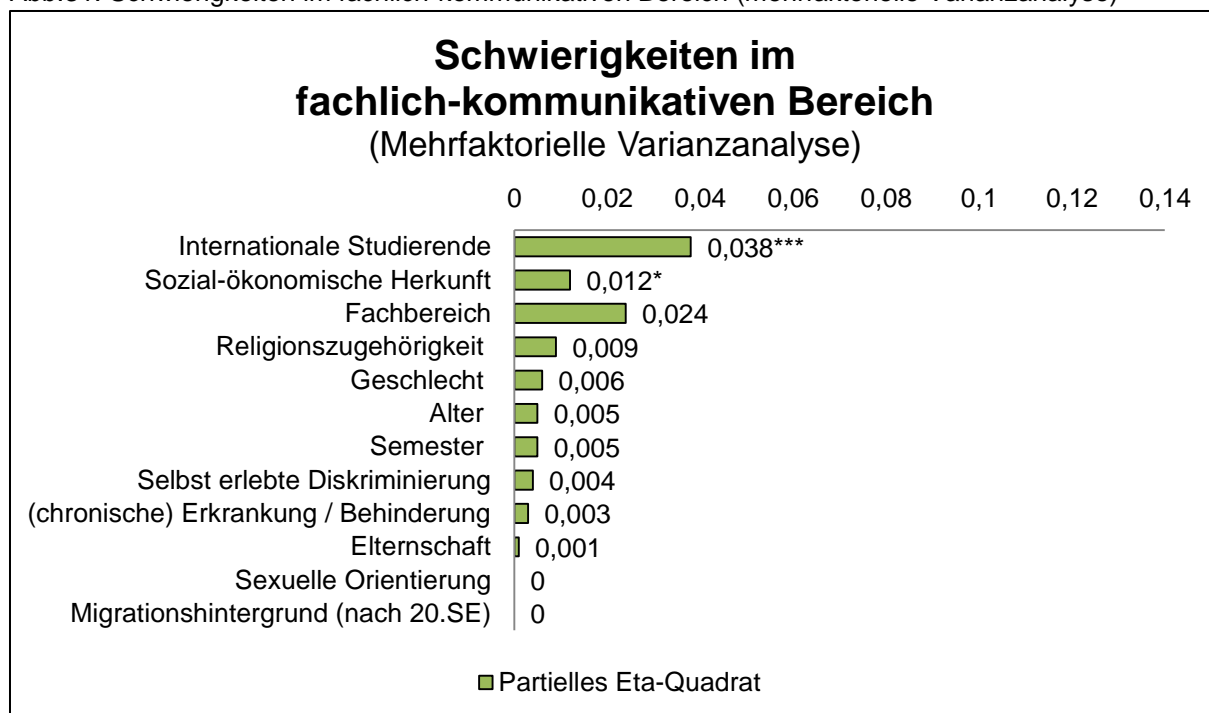
Die Ergebnisse zeigen, dass es im fachlich-kommunikativen Bereich einen Unterschied zwischen Internationalen Studierenden und den anderen Studierenden gibt. Nach Cohen ist der Effekt hierbei mittelgroß.¹¹⁵ Im Hinblick auf den „Migrationshintergrund“ zeigt sich, dass der Effekt der entsprechenden Variable mit 0,013 schwach ist, was wiederum bedeutet, dass es im fachlich-kommunikativen Bereich Unterschiede zwischen Studierenden mit und ohne

¹¹⁴ Die in Klammern gesetzten Variablen müssen – aufgrund nicht vorliegender statistischer Voraussetzungen – mit Vorsicht interpretiert werden. Mehr zur Methode und den Voraussetzungen der Varianzanalyse vgl. Kapitel C.3.2.3. Mehr zum t-Test und seinen Voraussetzungen vgl. Fußnote 108.

¹¹⁵ Zur Erinnerung: Cohen spricht bei einem Eta-Quadrat von 0,01 von einem kleinen, bei einem Eta-Quadrat von 0,06 von einem mittleren und bei einem Eta-Quadrat von 0,14 von einem größeren Effekt (vgl. Cohen 1969: 276ff.).

„Migrationshintergrund“ gibt, diese aber gering sind. Dieser Unterschied reduziert sich auf null, sobald alle Variablen in einer gemeinsamen Analyse im Rahmen einer mehrfaktoriellen Varianzanalyse einbezogen werden (vgl. Abb.30).

Abb.31: Schwierigkeiten im fachlich-kommunikativen Bereich (mehrfaktorielle Varianzanalyse)

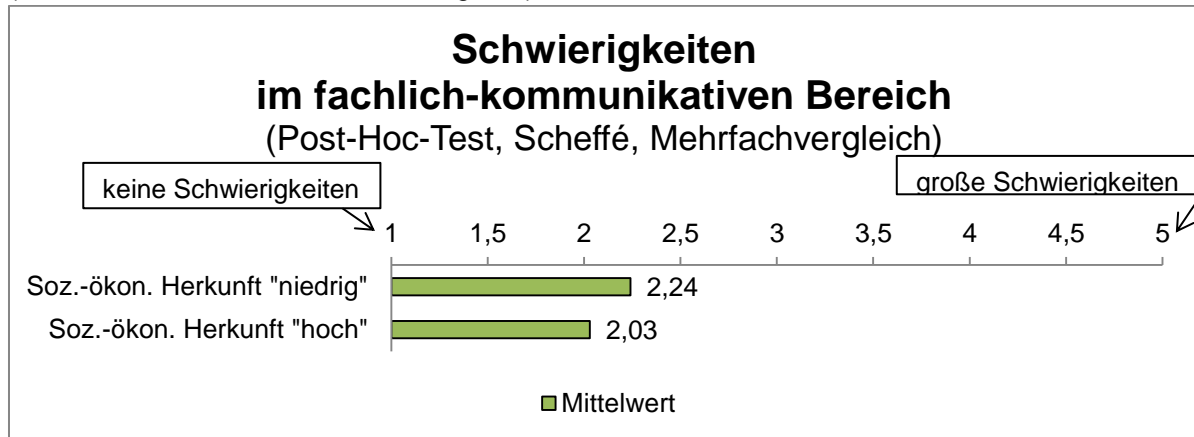


*: $p \leq 0,1$, **: $p \leq 0,05$, ***: $p \leq 0,01$, $n=697$, korrigiertes $R^2=0,06$, Quelle: eigene Darstellung

Ähnlich wie bei den Schwierigkeiten im fachlichen Bereich, geht auch hier wieder der Effekt zurück, sobald *nur* die sozio-ökonomische Herkunft hinzugenommen wird. Das bedeutet auch hier wieder, dass der „Migrationshintergrund“ über keinen eigenen Haupteffekt verfügt und dass – unter der Berücksichtigung der sozio-ökonomischen Herkunft – Studierende mit „Migrationshintergrund“ im fachlich-kommunikativen Bereich nicht mehr oder weniger von Schwierigkeiten berichten als Studierende ohne „Migrationshintergrund“. Relevanter in diesem Fall ist also die sozio-ökonomische Herkunft der Studierenden. Abbildung 31 zeigt, dass Studierende mit der sozio-ökonomischen Herkunft „niedrig“ eher angeben, Schwierigkeiten im fachlich-kommunikativen Bereich zu haben, als Studierende mit einer „hohen“ sozio-ökonomischen Herkunft. Das Ergebnis, dass Studierende mit „Migrationshintergrund“ (unter der Berücksichtigung der sozio-ökonomischen Herkunft) nicht vermehrt angeben, auf Schwierigkeiten im fachlich-kommunikativen Bereich zu stoßen, scheint im Widerspruch zu den Ergebnissen einer anderen Studie zu stehen. So hat Alkozei in einer Untersuchung festgestellt, dass Studierende mit „Migrationshintergrund“ von Sprachschwierigkeiten im schriftlichen Bereich berichten, die sich insbesondere beim Verfassen schriftlicher Arbeiten wie zum Beispiel beim Anfertigen von Diplomarbeiten oder beim Schreiben von Klausuren äußern (vgl. Alkozei 1998: 140f.). Gleichzeitig betont der Autor jedoch, dass die „nicht ausreichende Schriftsprachkompetenz“ (ebenda: 142) unter anderem auch mit der sozialen Herkunft der Studierenden in Zusammenhang stehen könnte, da „fast alle Interviewten aus ‚bildungsfernen‘ Elternhäusern“ kommen. Vor diesem Hintergrund hatten viele der interviewten Studierenden nur „sehr eingeschränkte Möglichkeiten (z.B. keine Büchern [sic], kaum Lesegewohnheit)“ (ebenda) hinsichtlich der Entwicklung einer (Schrift-) Sprachkompetenz. Diese

vom Autor herausgestellte Bedeutung der sozio-ökonomischen Herkunft stützt somit auch unser Ergebnis.

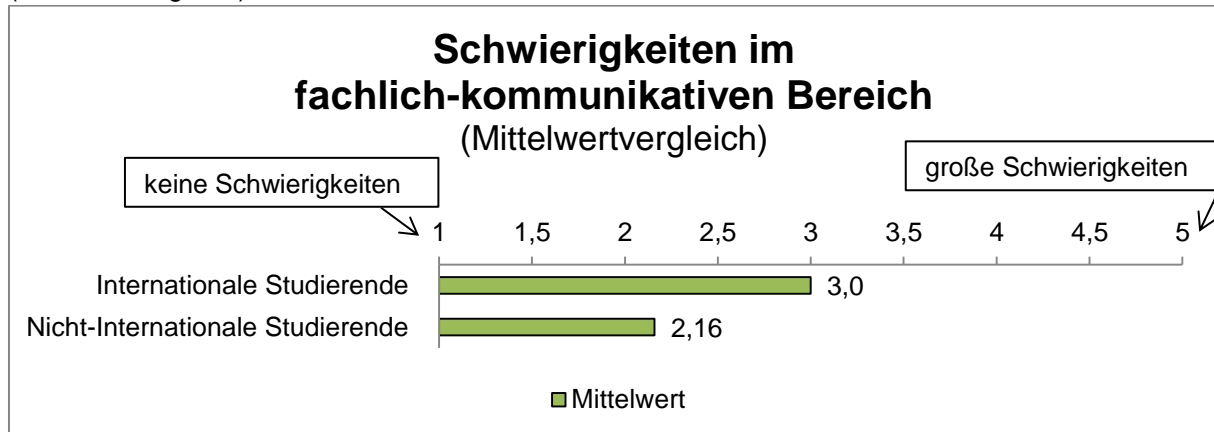
Abb.32: Schwierigkeiten im fachlich-kommunikativen Bereich / Sozio-ökonomische Herkunft (Post-Hoc-Test, Scheffé, Mehrfachvergleich)



n=697, Paarunterschied ist signifikant auf Niveau $p \leq 0,1$, Quelle: eigene Darstellung

Im Rahmen der mehrfaktoriellen Varianzanalyse wird bestätigt, dass es im fachlich-kommunikativen Bereich einen Unterschied zwischen Internationalen und Nicht-Internationalen Studierenden gibt. Der Vergleich der Mittelwerte zeigt, dass Internationale Studierende hier im Durchschnitt eine 3 ankreuzen, während die restlichen Studierende bei den Schwierigkeiten im fachlich-kommunikativen Bereich eine 2,16 angeben (vgl. Abbildung 32). Somit berichten Internationale Studierende vermehrt davon, auf Schwierigkeiten im fachlich-kommunikativen Bereich zu stoßen.

Abb.33: Schwierigkeiten im fachlich-kommunikativen Bereich / Internationale Studierende (Mittelwertvergleich)



n=1280, Quelle: eigene Darstellung

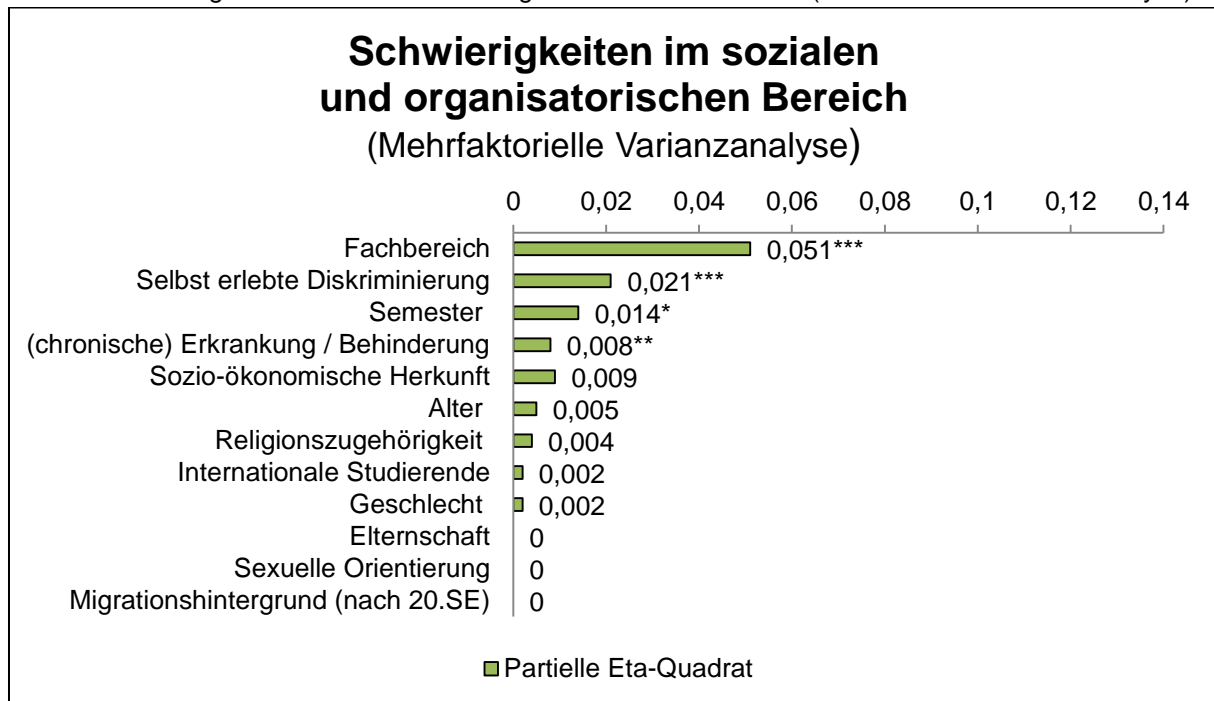
Das ist vor dem Hintergrund nachvollziehbar, dass Internationale Studierende, anders als Studierende mit und ohne „Migrationshintergrund“, nicht das deutsche Schulsystem durchlaufen und ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht in Deutschland erworben haben. Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass die Hochschule ihr Angebot ausbauen muss, um auf Studierende, die Schwierigkeiten im fachlich-kommunikativen Bereich haben, besser einzugehen. Gleichzeitig müssen auch in struktureller Hinsicht Maßnahmen implementiert werden, um mit der Differenz zwischen Internationalen und Nicht-Internationalen Studierenden im fachlich-

kommunikativen Bereich umzugehen und den unterschiedlichen Erfahrungen von Internationalen und Nicht-Internationalen Studierenden gerecht werden zu können.

4.3. Schwierigkeiten im sozialen und organisatorischen Bereich

Bei den Anforderungen im sozialen und organisatorischen Bereich handelt es sich um Anforderungen, die den Kontakt und Umgang mit Kommiliton_innen und Lehrenden implizieren sowie um die Organisation des Studiums und die Orientierung an der THM. Die Studierenden geben hier, ähnlich wie beim fachlich-kommunikativen Bereich, im Durchschnitt eine 2,16 an (vgl. Abb.27). Die Analyse des gleichzeitigen Einflusses aller Variablen zeigt, dass die Variable „Migrationshintergrund“ mit einem partiellen Eta-Quadrat von null keinen Einfluss hat und somit über keinen eigenständigen Effekt bzw. über keinen Haupteffekt verfügt.¹¹⁶ Somit haben Studierende mit „Migrationshintergrund“ nicht mehr oder weniger Schwierigkeiten im sozialen und organisatorischen Bereich als Studierende ohne „Migrationshintergrund“. Auch zwischen Internationalen und den restlichen Studierenden scheint es keinen bedeutsamen Unterschied diesbezüglich zu geben (vgl. Abb.33).¹¹⁷

Abb.34: Schwierigkeiten im sozialen und organisatorischen Bereich (mehrfaktorielle Varianzanalyse)



*: $p \leq 0,1$, **: $p \leq 0,05$, ***: $p \leq 0,01$, $n=733$, korrigiertes $R^2 = 0,098$, Quelle: eigene Darstellung

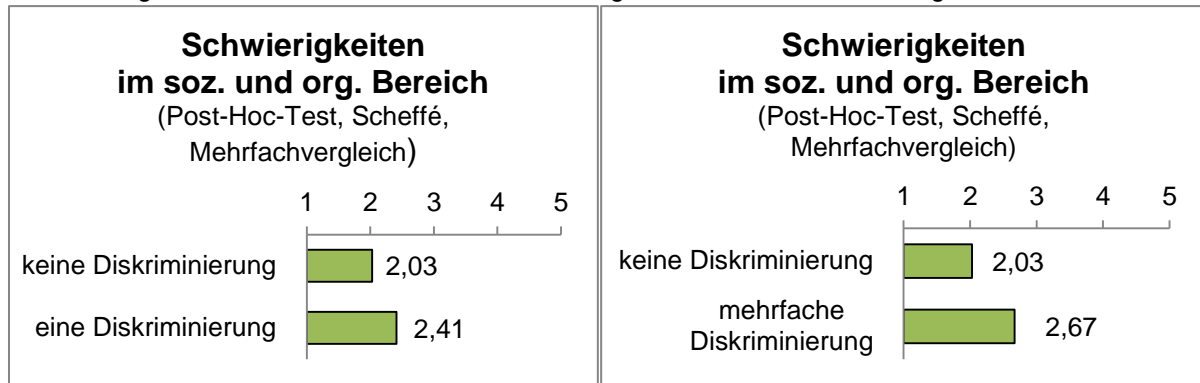
Allerdings verdeutlichen die Ergebnisse, dass die selbst erlebte Diskriminierung einen Effekt auf die Schwierigkeiten im sozialen und organisatorischen Bereich hat. Dies betrifft indirekt auch viele Internationale Studierende und teilweise Studierende mit „Migrationshintergrund“, da sie vermehrt angeben, Diskriminierungserfahrungen an der THM zu machen, wie im Kapi-

¹¹⁶ Auf die tabellarische Darstellung der einzelnen Effekte der verschiedenen Variablen auf die Schwierigkeiten im sozialen und organisatorischen Bereich (im Rahmen einer einfaktoriellen Varianzanalyse bzw. eines t-Tests) wurde an dieser Stelle verzichtet, da in diesem Zusammenhang viele Voraussetzungen für die statistischen Verfahren nicht erfüllt waren. Aus diesem Grund werden hier nur die Ergebnisse der mehrfaktoriellen Varianzanalyse vorgestellt.

¹¹⁷ Zur Erinnerung: Cohen spricht bei einem Eta-Quadrat von 0,01 von einem kleinen, bei einem Eta-Quadrat von 0,06 von einem mittleren und bei einem Eta-Quadrat von 0,14 von einem größeren Effekt (vgl. Cohen 1969: 276ff.).

tel C.3.1.2. deutlich wurde. Der Post-Hoc-Test zeigt, dass es Unterschiede zwischen den Befragten gibt, die *noch nie* eine Diskriminierung erfahren haben und den Studierenden, die bereits *einmal* an der THM diskriminiert wurden. Es unterscheiden sich ebenfalls die Studierenden, die an der THM eine Diskriminierung *mehrfach* erfahren mussten, von denen, die an der THM *noch nie* diskriminiert wurden (vgl. Abb.34).

Abb.35: Ergebnisse des Post-Hoc-Tests: Schwierigkeiten im sozialen und organisatorischen Bereich



$n=733$, der erste Paarunterschied ist signifikant auf dem Niveau $p \leq 0,5$, der zweite Paarunterschied ist signifikant auf dem Niveau $p \leq 0,01$, Quelle: eigene Darstellung

Dieses Ergebnis kann auf unterschiedliche Art interpretiert werden. So kann dies zum einen bedeuten, dass selbst erlebte Diskriminierungen dazu führen können, dass Studierende aufgrund ihrer schlechten Erfahrungen Schwierigkeiten haben, auf Kommiliton_innen und Lehrende zuzugehen und dass ihnen der Umgang mit THM-Angehörigen insgesamt entsprechend schwer fällt. Dies würde unterstreichen, dass Diskriminierungserfahrungen eine Auswirkung auf die Diskriminierten haben und dass diese Auswirkung soweit reicht, dass Studierende den Studienanforderungen in diesem Bereich weniger gerecht werden können, als Studierende ohne Diskriminierungserfahrungen. Dies würde ebenfalls verdeutlichen, wie wichtig eine wirkungsvolle Antidiskriminierungsarbeit an der THM ist. Das Ergebnis kann andererseits auch bedeuten, dass die beiden Fragen, also die Frage nach einer Diskriminierungserfahrung und die Frage nach den Anforderungen im sozialen und organisatorischen Bereich Ähnliches abgefragt haben. Bei jemandem, der zum Beispiel Schwierigkeiten hat, Lern- und Arbeitsgruppen zu finden, könnte dies daran liegen, dass bei der Suche nach Lern- und Arbeitsgruppen ein Ausschluss in Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit erfolgte und somit eine Diskriminierung stattgefunden hat. Die Beurteilung, ob diese oder jene Sichtweise „richtig“ ist, kann an dieser Stelle nicht erfolgen. Doch auch die zweite Sichtweise impliziert, dass Studierende, die Diskriminierungserfahrungen gemacht haben, mehr Schwierigkeiten in diesem Bereich haben und dass eine Antidiskriminierungsarbeit wichtig ist. So können Schwierigkeiten in diesem Bereich abgebaut und eine größere Zufriedenheit im Studium erreicht werden.

In diesem Kapitel wurde unter anderem gezeigt, dass Studierende mit „Migrationshintergrund“ – entgegen dem Bild, das in der Gesellschaft oftmals vorherrscht – nicht mehr Schwierigkeiten mit verschiedenen Studienanforderungen haben, als Studierende ohne „Migrationshintergrund“, wenn man ihre sozio-ökonomische Herkunft berücksichtigt. Die teilweise geringen Differenzen zwischen Studierenden mit und ohne „Migrationshintergrund“ lassen sich also zum größten Teil auf die sozio-ökonomische Herkunft der Studierenden zurückführen. Insgesamt verdeutlicht dies, dass ein Bedarf darin besteht, die Hochschule so zu gestalten,

ten, dass Studierende, deren Eltern z.B. nicht studiert haben, Bedingungen vorfinden, um erfolgreich an der THM studieren zu können.

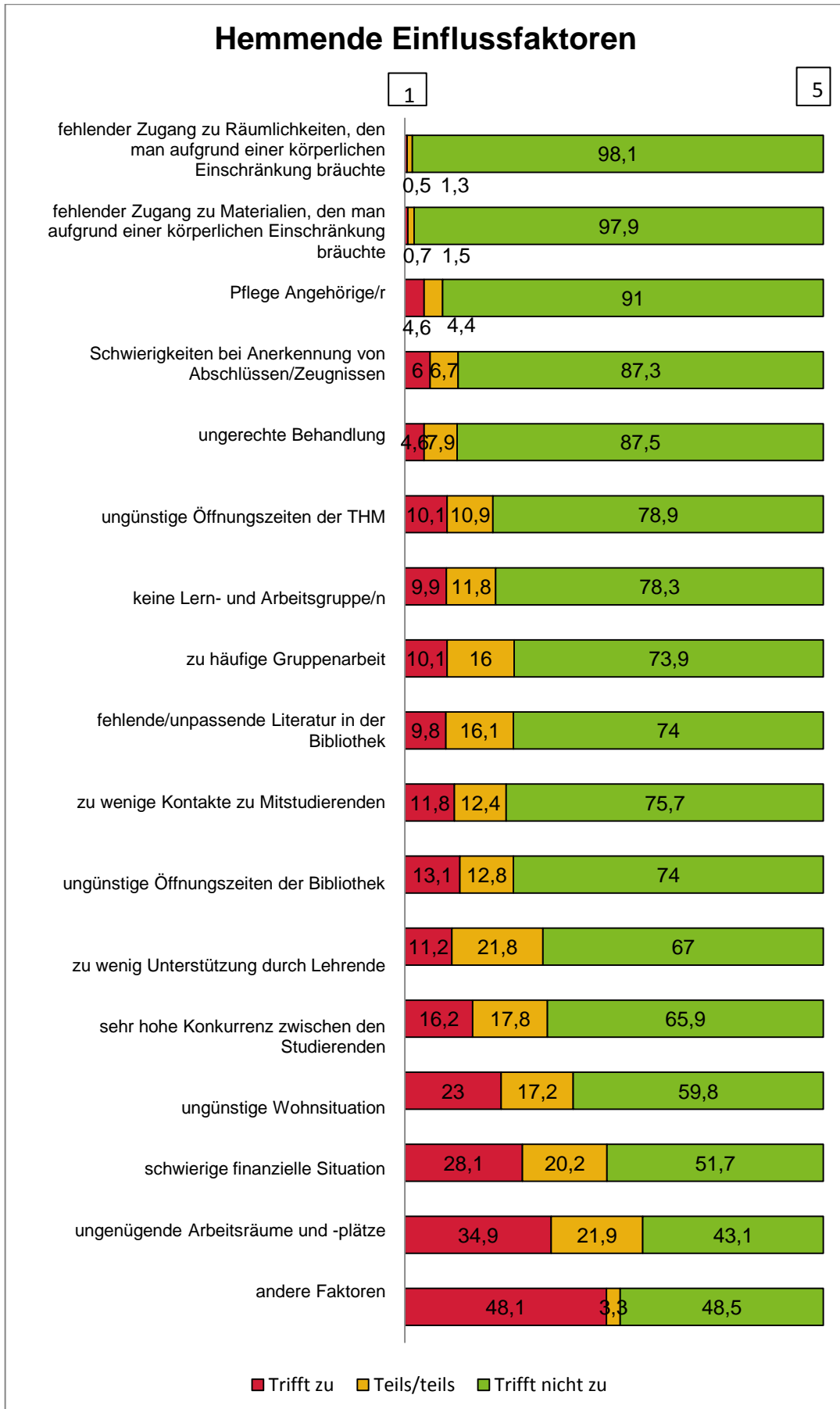
Im folgenden Kapitel soll nun der Fokus darauf gerichtet werden, ob Internationale Studierende und Studierende mit „Migrationshintergrund“ in ihrem Studienleben an der THM mit bestimmten Hürden, auch struktureller Art, konfrontiert sind, die sich beeinträchtigend auf das Studium auswirken.

5. Hemmende Einflussfaktoren auf das Studium

Die Studierenden wurden gebeten, auf einer Skala von 1 („Trifft voll und ganz zu“) bis 5 („Trifft überhaupt nicht zu“) einzuschätzen, inwieweit bestimmte Faktoren wie zum Beispiel strukturelle Gegebenheiten, (fehlende oder ungünstige) soziale Interaktionen (mit Kommiliton_innen oder Lehrenden) oder bestimmte Lebensumstände das Studium an der THM beeinträchtigen. Die Daten der Studierendenbefragung zeigen auf, dass ungenügende Arbeitsräume und Arbeitsplätze das Hauptproblem für die Mehrheit der Studierenden darstellen: Immerhin 56,8% der Studierenden geben an, dass ihr Studium an der THM durch ungenügende Arbeitsräume und -plätze (teilweise) erschwert wird. Darüber hinaus wird ersichtlich, dass auch sozio-ökonomische Faktoren ein Problem darstellen: 48,3% der Studierenden sagen, dass eine schwierige finanzielle Situation das Studieren (teilweise) erschwert und 40,2% berichten davon, dass eine ungünstige Wohnsituation das Studium (teilweise) beeinträchtigt. Doch auch soziale Faktoren spielen laut der Befragung eine Rolle: 34% finden, dass die hohe Konkurrenz unter den Studierenden dazu führt, dass das Studium (teilweise) erschwert wird und 33% geben an, dass eine mangelnde Unterstützung vonseiten der Lehrenden das Studieren (teilweise) beeinträchtigt. Faktoren, die für die Mehrheit der Studierenden kein Problem darstellen, sind der fehlende Zugang zu Räumlichkeiten oder Materialien aufgrund einer körperlichen Einschränkung oder die Pflege von Angehörigen. Dies ist vor dem Hintergrund nachvollziehbar, dass nur eine Minderheit der Studierenden Angehörige pflegen muss oder eine körperliche Einschränkung hat.¹¹⁸ Um diesen Aspekt zu berücksichtigen und um zu untersuchen, ob es Faktoren gibt, die das Studium von Studierenden mit „Migrationshintergrund“ sowie von Internationalen Studierenden in besonderer Weise erschweren, soll nun in einem zweiten Schritt eine detaillierte Analyse erfolgen, die die Differenzkategorien wie z.B. das Geschlecht, den „Migrationshintergrund“ oder die (chronische) Erkrankung/Behinderung in die Auswertung einbezieht.

¹¹⁸ Nicht alle Befragten haben eine Einschätzung zu allen aufgelisteten Studienanforderungen abgegeben. Dementsprechend variiert die Gesamtanzahl (n) der Befragten und zwar zwischen n= 1358 („...ich an der THM nicht den Zugang zu Materialien habe, den ich aufgrund meiner körperlichen Einschränkung bräuchte“) und n=1345 („...ich keine Lern- und Arbeitsgruppe(n) finden kann, in der/denen ich mitarbeiten kann“). Das Item „Andere Faktoren“ haben 245 Befragte angekreuzt.

Abb.36: Hemmende Einflussfaktoren



Quelle: eigene Darstellung

Bei der weiteren Vorgehensweise wurden aus 13 der 17 Items mit Hilfe der Faktorenanalyse vier Gruppen gebildet.¹¹⁹ Auf diese Weise können Aussagen über bestimmte Faktoren gemacht werden, die das Studium erschweren können. Bei den Gruppen handelt es sich um: 1) Soziale Faktoren wie zum Beispiel fehlende Lern- und Arbeitsgruppen, 2) unzureichender Zugang zu Ressourcen bzw. unzureichende Ressourcenausstattung wie zum Beispiel ungenügende Arbeitsräume und -plätze für Studierende, 3) gesundheitliche Faktoren und 4) Sozio-ökonomische Faktoren (vgl. Tabelle 13).

Tab.13: Faktoren, die das Studieren beeinträchtigen können (Faktorenanalyse)

| Soziale Faktoren | Unzureichender Zugang zu Ressourcen bzw. unzureichende Ressourcenausstattung | Gesundheitliche Faktoren | Sozio-ökonomische Faktoren |
|--|--|--|--|
| ...ich zu wenige Kontakte zu Mitstudierenden habe | ...die Bibliothek an der THM für mich ungünstige Öffnungszeiten hat | ...ich an der THM nicht den Zugang zu Räumlichkeiten habe, den ich aufgrund meiner körperlichen Einschränkung bräuchte | ...meine Wohnsituation ungünstig ist |
| ...ich keine Lern- und Arbeitsgruppe(n) finden kann, in der/denen ich mitarbeiten kann | ...die Öffnungszeiten der THM für mich ungünstig sind | ...ich an der THM nicht den Zugang zu Materialien habe, den ich aufgrund meiner körperlichen Einschränkung bräuchte | ...ich in einer schwierigen finanziellen Situation bin |
| ...die Arbeit und das Lernen an der THM häufig in Gruppen organisiert ist, ich aber nicht gerne in Gruppen arbeite und lerne | ...ich an der THM nicht genügend Arbeitsräume und -plätze vorfinde, die ich zum Lernen und Arbeiten bräuchte | ich eine_n oder mehrere Angehörige pflege | |
| ...die Konkurrenz zwischen den Studierenden sehr hoch ist | ...ich in der Bibliothek nicht die Literatur bekomme, die ich zum Lernen und Arbeiten bräuchte | | |
| ...ich zu wenig Unterstützung durch Lehrende bekomme | | | |

Frage zu den einzelnen Items: „Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?: Für mich persönlich wird mein Studium an der THM dadurch erschwert, dass...“; Quelle: eigene Darstellung

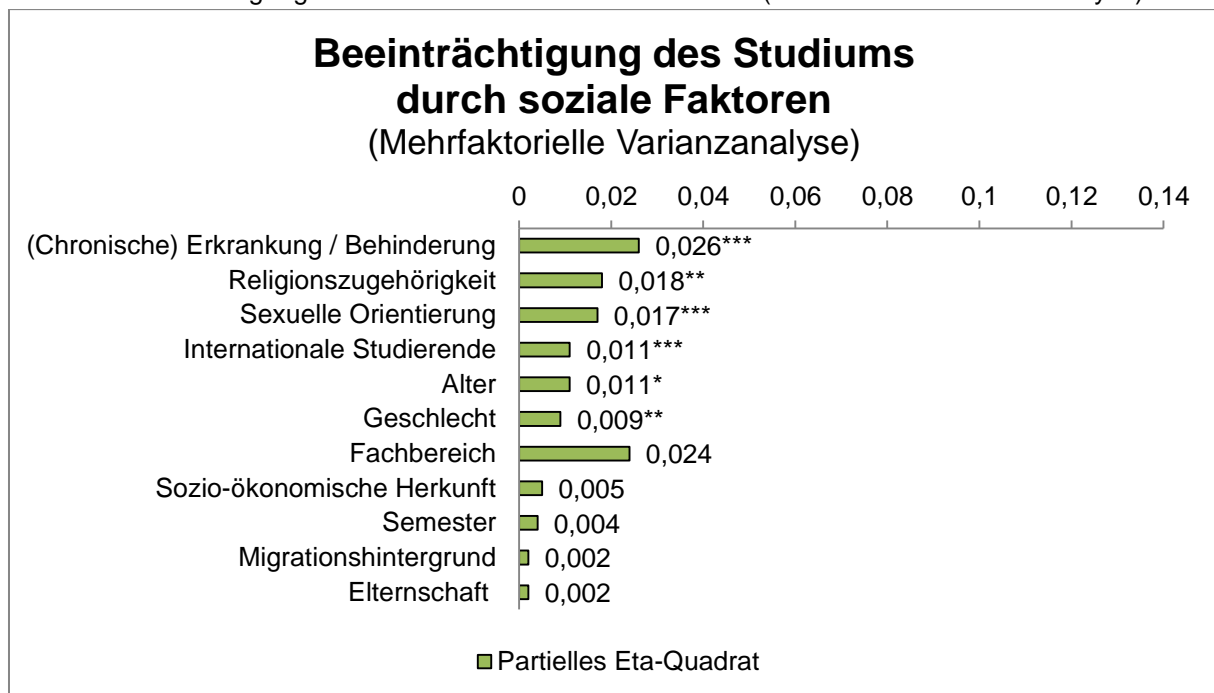
Im Folgenden soll auf diese Hürden eingegangen werden. Beim zweiten Faktor sind die methodischen Voraussetzungen leider nicht gegeben, so dass auf die Darstellung der Ergebnisse an dieser Stelle (vorsichtshalber) verzichtet wird. Auch auf den dritten Faktor wird im Rahmen dieses Berichtes nicht näher eingegangen, da es sich hierbei vor allem um die Differenzkategorie (chronische) Erkrankung oder Behinderung handelt (vgl. Kapitel C.1.), wobei die Ergebnisse diesbezüglich an die Hochschule weitergeleitet werden. Zusätzlich zu den zwei Faktoren wird im Rahmen dieses Kapitels auch auf die Beeinträchtigung des Studiums durch aufenthaltsrechtliche Bestimmungen eingegangen, die vor allem Internationale Studierende aus Nicht-EU-Staaten betreffen. Dementsprechend wird im Folgenden thematisiert, inwieweit 1) soziale Faktoren, 2) sozio-ökonomische Faktoren und 3) aufenthaltsrechtliche Bestimmungen das Studieren beeinträchtigen.

¹¹⁹ Mehr zur Faktorenanalyse vgl. Kapitel A.3.2.3., A.3.2.4. und Anhang 2.2.

5.1. Soziale Faktoren

Bei Hürden, die das Studium beeinträchtigen können, kann es sich um soziale Faktoren handeln. Ein Beispiel wäre, wenn das Studieren durch die Situation erschwert wird, dass Studierende keine Lern- oder Arbeitsgruppe finden, zu wenige Kontakte zu Mitstudierenden haben oder mangelnde Unterstützung durch Lehrende erfahren (für alle hier implizierten Items vgl. Tabelle 13). Danach gefragt, inwieweit einzelne soziale Faktoren das Studium erschweren, haben die Studierenden hier im Durchschnitt eine 4,04 angekreuzt, wobei eine 1 für „Trifft voll und ganz zu“ (also, dass das Studium erschwert wird) und 5 für „Trifft überhaupt nicht zu“ steht (also, dass das Studium nicht erschwert wird). Die Analyse des gleichzeitigen Einflusses aller Variablen im Rahmen einer mehrfaktoriellen Varianzanalyse zeigt, dass sich Studierende durch soziale Faktoren unterschiedlich stark in ihrem Studium beeinträchtigt fühlen und zwar je nachdem, ob eine (chronische) Erkrankung oder Behinderung vorliegt und je nachdem, welche Religionszugehörigkeit, sexuelle Orientierung, welches Geschlecht und Alter sie haben. Auch Internationale Studierende unterscheiden sich hierbei von den restlichen Studierenden.¹²⁰ Aufgrund der Fragestellung wird in der folgenden Ausführung ein besonderes Augenmerk auf „Internationale Studierende“ und „Religionszugehörigkeit“ gelegt.

Abb.37: Beeinträchtigung des Studiums durch soziale Faktoren (mehrfaktorielle Varianzanalyse)



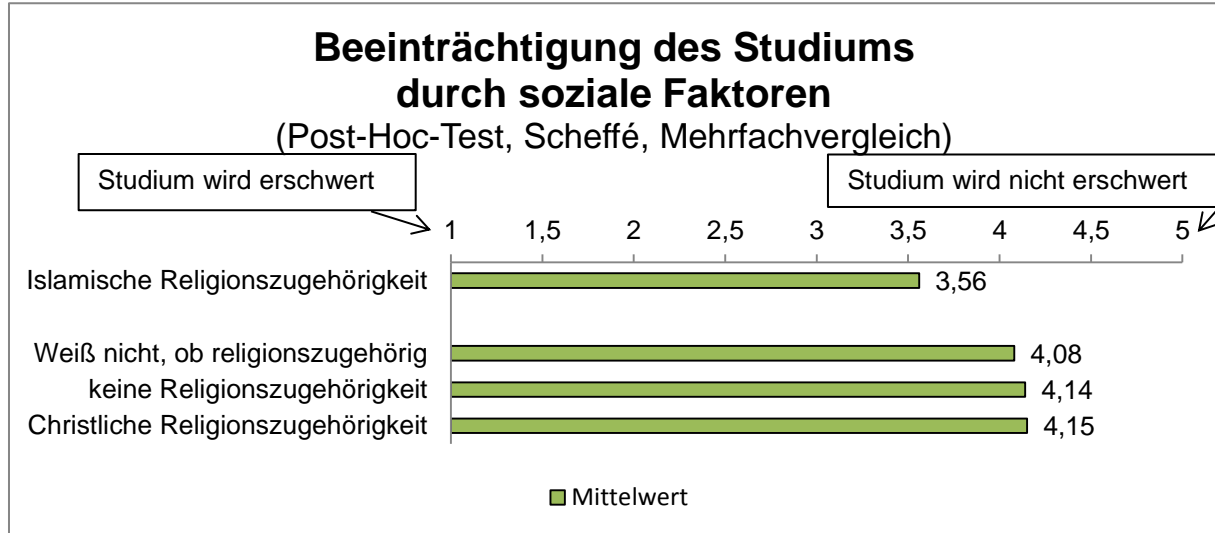
*: $p \leq 0,1$, **: $p \leq 0,05$, ***: $p \leq 0,01$, $n=736$, korrigiertes $R^2=0,109$, Quelle: eigene Darstellung

Studierende mit muslimischer Religionszugehörigkeit geben häufiger an, dass ihr Studium durch soziale Faktoren – wie z.B. eine fehlende Lern- und Arbeitsgruppe – erschwert wird, als Studierende, die eine christliche Religionszugehörigkeit haben, sich keiner Religion zugehörig fühlen oder Studierende, die nicht wissen, ob sie sich einer Religion zugehörig füh-

¹²⁰ Zur Erinnerung: Cohen spricht bei einem Eta-Quadrat von 0,01 von einem kleinen, bei einem Eta-Quadrat von 0,06 von einem mittleren und bei einem Eta-Quadrat von 0,14 von einem größeren Effekt (vgl. Cohen 1969: 276ff.). Aus inhaltlichen und methodischen Überlegungen wurden die Variable „Diskriminierungserfahrungen an der THM“ im Rahmen dieser mehrfaktoriellen Varianzanalyse nicht einbezogen. Zur methodischen Vorgehensweise insgesamt vgl. Kapitel A.3.2.3.

len. Während Studierende mit muslimischer Religionszugehörigkeit hier im Durchschnitt eine 3,56 angeben, bewegt sich der Durchschnitt der anderen eben genannten Studierenden- gruppen zwischen 4,08 und 4,15.

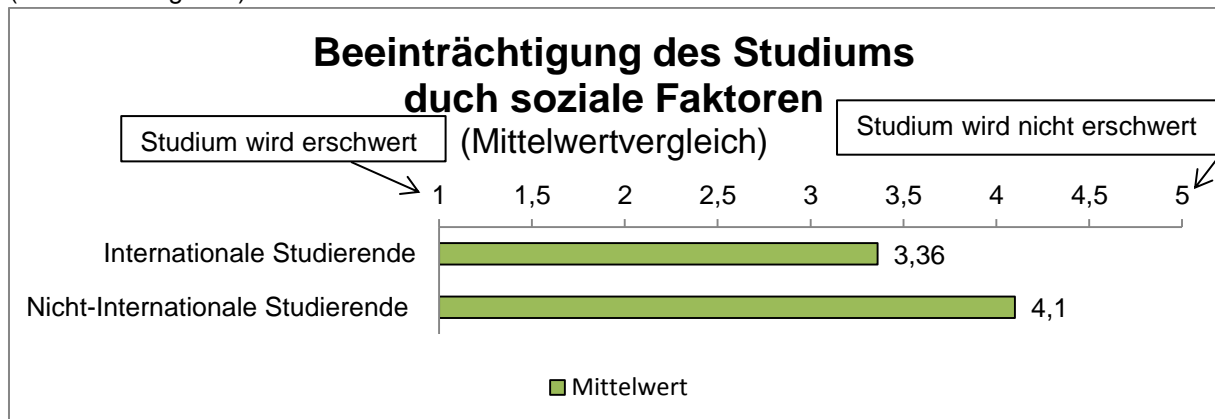
Abb.38: Beeinträchtigung des Studiums durch soziale Faktoren / Religionszugehörigkeit (Post-Hoc-Test, Scheffé, Mehrfachvergleich)



Die Paarunterschiede sind signifikant auf dem Niveau $p \leq 0,01$ bzw. $p \leq 0,5$, $n=736$, die Studierenden, die sich einer anderen Religion zugehörig fühlen, sind nicht eindeutig einer Gruppe zuzuordnen, deswegen wurden sie in dieser Darstellung weggelassen. Die durchschnittliche Bewertung dieser Studierenden beträgt 3,79, Quelle: eigene Darstellung

Auch Internationale Studierende unterscheiden sich in dieser Hinsicht von den anderen Studierenden und zwar geben auch sie vermehrt an, dass ihr Studium durch soziale Faktoren wie zum Beispiel mangelnde Kontakte zu Mitstudierenden beeinträchtigt wird. Auf der genannten 5er-Skala kreuzen die Studierenden im Durchschnitt eine 3,36 an, während die restlichen Studierenden hier im Durchschnitt bei 4,1 liegen (vgl. Abb.37).

Abb.39: Beeinträchtigung des Studiums durch soziale Faktoren / Internationale Studierende (Mittelwertvergleich)



$n=1354$, Quelle: eigene Darstellung

Insgesamt verdeutlichen die Ergebnisse, dass soziale Faktoren das Studium beeinträchtigen können und es bestimmte Studierendengruppen gibt, deren Studium durch soziale Faktoren vermehrt erschwert wird. Bei diesen handelt es sich unter anderem um Studierende mit mus-

limischer Religionszugehörigkeit und um Internationale Studierende. So wird den Ergebnissen zufolge das Studium von Internationalen Studierenden und muslimischen Studierenden vermehrt dadurch beeinträchtigt, dass sie nur ungenügend Kontakt zu Mitstudierenden haben, mehr Schwierigkeit haben, Lern- und Arbeitsgruppen zu finden oder eine mangelnde Unterstützung durch Lehrende erfahren. Diese Ergebnisse knüpfen zum Teil an die qualitative Studie an, in der die Mehrzahl der befragten Internationalen Studierenden unter anderem von Ausgrenzungserfahrungen durch Kommiliton_innen berichten (vgl. Kapitel B.3.2.2.). Auf den ersten Blick stehen die Ergebnisse im Widerspruch zu dem im Kapitel C.4.3. dargestellten Ergebnis, dass Internationale Studierende und muslimische Studierende angeben, keine Schwierigkeiten im sozialen und organisatorischen Bereich zu haben – wie beispielsweise Lern- und Arbeitsgruppen zu finden. Allerdings ist erstens beim Index zu den Schwierigkeiten auch der organisatorische Bereich enthalten und es ist zweitens ein zentrales Ergebnis, dass Studierende mit Diskriminierungserfahrungen vermehrt Schwierigkeiten im sozialen und organisatorischen Bereich haben. Darunter fallen insbesondere Internationale Studierende, die laut den Ergebnissen in Kapitel C.3.1.2. vermehrt von Diskriminierungserfahrungen berichten.

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse besteht ein Handlungsbedarf darin, das soziale Miteinander über Differenzlinien hinweg im Lehr-Lern-Kontext und darüber hinaus offensiv zu fördern und für Diskriminierungen zu sensibilisieren – auch auf der strukturellen Ebene.

5.2. Sozio-ökonomische Faktoren

In der Einleitung zu diesem Kapitel wurde bereits dargestellt, dass für viele Studierende auch sozio-ökonomische Faktoren das Studium beeinträchtigen können. So berichten 48,3% der Studierenden davon, dass eine ungünstige finanzielle Situation das Studieren (teilweise) erschwert und 40,2% geben an, dass eine ungünstige Wohnsituation das Studium (teilweise) beeinträchtigt. Im Folgenden soll nun auf die Analyse dieser beiden Faktoren eingegangen werden. Dabei werden diese beiden Items nicht – wie bei den Faktoren zuvor – zu einer sozio-ökonomischen Variable zusammengefasst. Da eine solche zusammengefasste Variable nur eine schwache Reliabilität¹²¹ hätte, werden die beiden Items stattdessen nacheinander analysiert. Dabei soll es zunächst um die finanzielle Lage und dann um die Wohnsituation gehen.

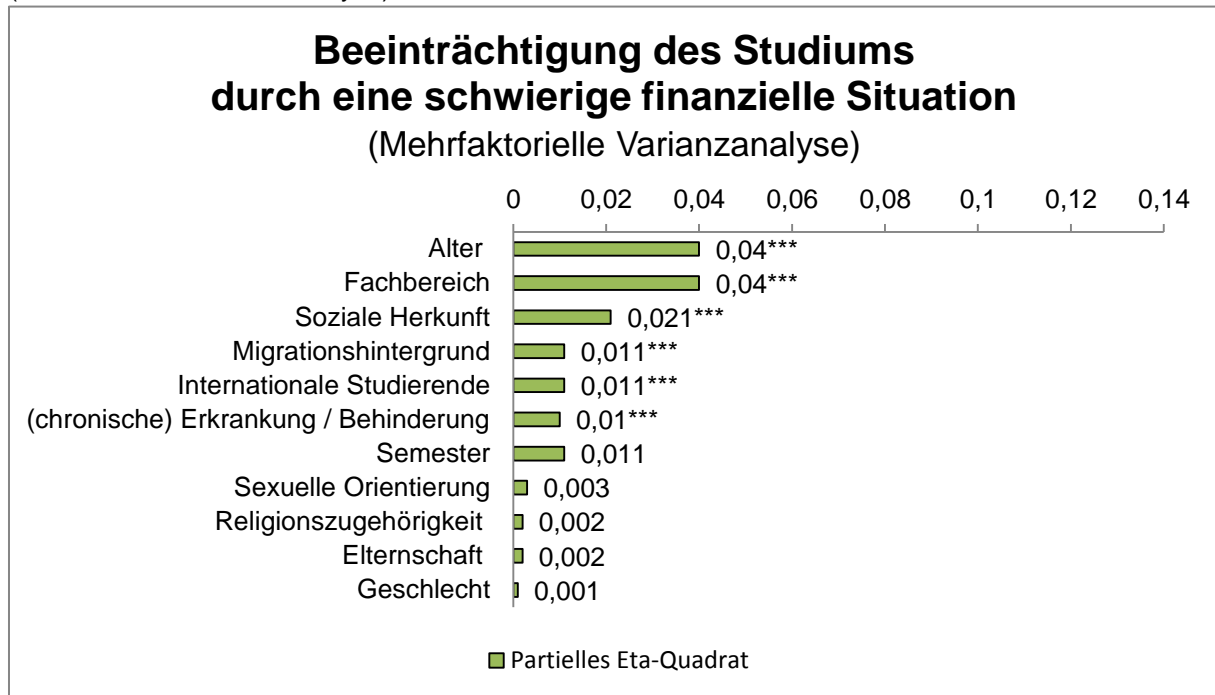
Beeinträchtigung durch eine schwierige finanzielle Situation

Die gleichzeitige Analyse aller gewohnten Variablen im Rahmen einer mehrfaktoriellen Varianzanalyse zeigt, dass für manche Studierende das Studium stärker durch eine schwierige finanzielle Situation beeinträchtigt wird als für andere Studierende.¹²²

¹²¹ Cronbachs Alpha läge hier bei 0,471 (vgl. Kapitel A.3.2.4).

¹²² Zur Erinnerung: Cohen spricht bei einem Eta-Quadrat von 0,01 von einem kleinen, bei einem Eta-Quadrat von 0,06 von einem mittleren und bei einem Eta-Quadrat von 0,14 von einem größeren Effekt (vgl. Cohen 1969: 276ff.). Aus inhaltlichen Überlegungen wurden die Variable „Diskriminierungserfahrungen an der THM“ im Rahmen dieser mehrfaktoriellen Varianzanalyse nicht einbezogen. Zur methodischen Vorgehensweise insgesamt vgl. Kapitel A.3.2.3.

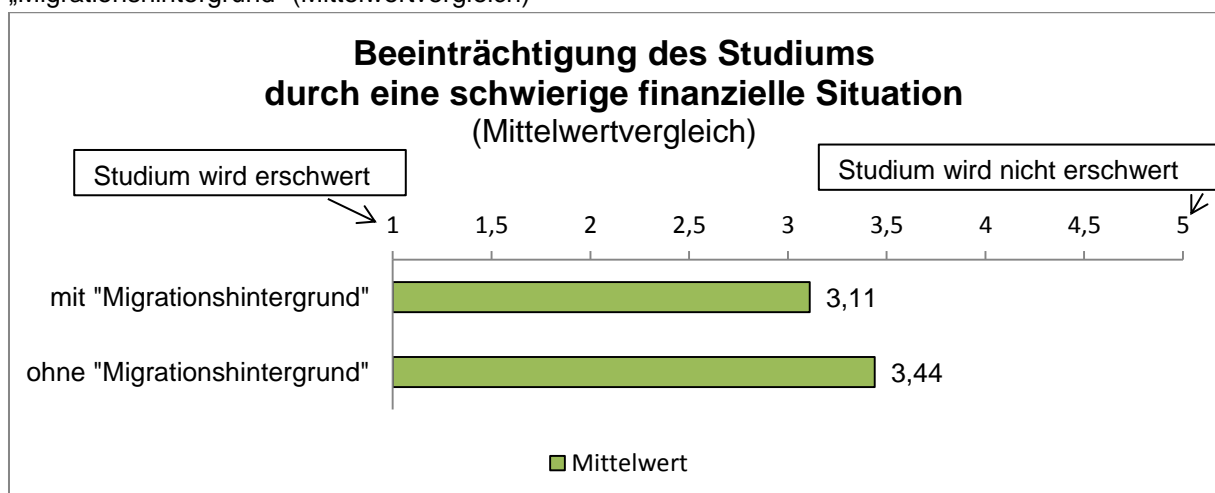
Abb.40: Beeinträchtigung des Studiums durch eine schwierige finanzielle Situation (mehrfaktorielle Varianzanalyse)



*: $p \leq 0,1$, **: $p \leq 0,05$, ***: $p \leq 0,01$, $n=734$, korrigiertes $R^2=0,118$, Quelle: eigene Darstellung

Weiterführende Tests ergeben, dass das Studium für Studierende mit „Migrationshintergrund“ ein wenig stärker durch eine schwierige finanzielle Situation beeinträchtigt wird, als dies für Studierende ohne „Migrationshintergrund“ der Fall ist (vgl. Abb.39). Auf der 5er-Skala, wobei eine 1 für „das Studium wird beeinträchtigt“ und eine 5 für „das Studium wird nicht beeinträchtigt“ steht, geben Studierende mit „Migrationshintergrund“ hier eine 3,11 an, während Studierende ohne „Migrationshintergrund“ eine 3,44 angeben.

Abb.41: Beeinträchtigung des Studiums durch eine schwierige finanzielle Situation / Studierende mit „Migrationshintergrund“ (Mittelwertvergleich)

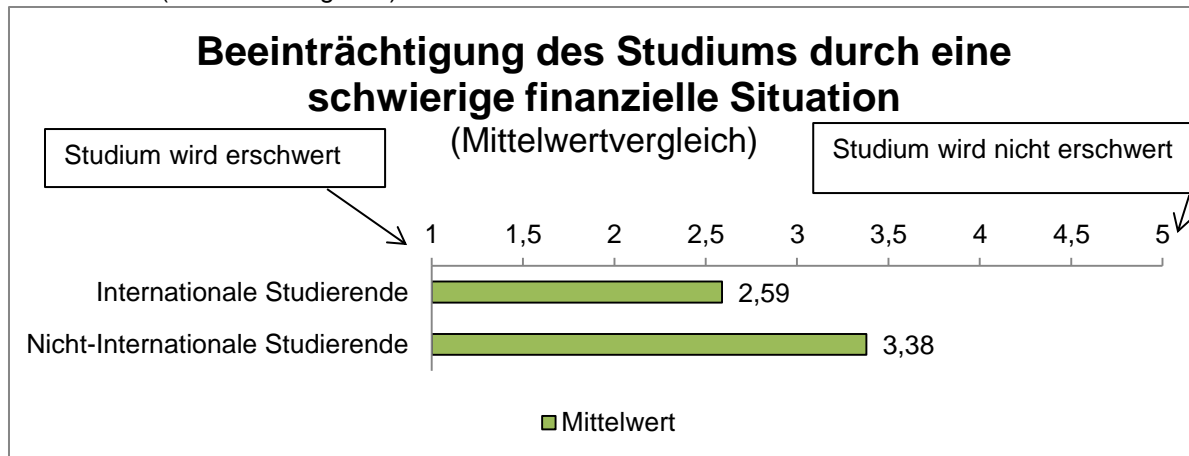


$n=1342$, Quelle: eigene Darstellung

Ebenso wird das Studium für die Internationalen Studierenden durch eine schwierige finanzielle Situation eher erschwert, als für Nicht-Internationale Studierende. In diesem Zusam-

menhang geben Internationale Studierende eine 2,59 an, Nicht-Internationale Studierende durchschnittlich eine 3,38 (vgl. Abb.40).

Abb.42: Beeinträchtigung des Studiums durch eine schwierige finanzielle Situation / Internationale Studierende (Mittelwertvergleich)



n=1356, Quelle: eigene Darstellung

Dass die Finanzierung des Studiums und des Lebensunterhaltes eine Schwierigkeit für Internationale Studierende darstellt, belegen auch die Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks: 39% der Internationalen Studierenden geben an, dass sie in diesem Bereich (sehr) große Schwierigkeiten haben (vgl. DSW / DZHW 2013: 47). Vor diesem Hintergrund erstaunt es, dass der Effekt in unserer Studie nicht höher ist. Dies könnte auch in der Formulierung der Fragestellung begründet liegen. Außerdem ist zu beachten, dass in der von uns formulierten Frage – anders als in der 20. Sozialerhebung – speziell danach gefragt wird, inwieweit die schwierige finanzielle Situation das Studieren *beeinträchtigt* und nicht inwieweit die Situation prinzipiell Schwierigkeiten bereitet.

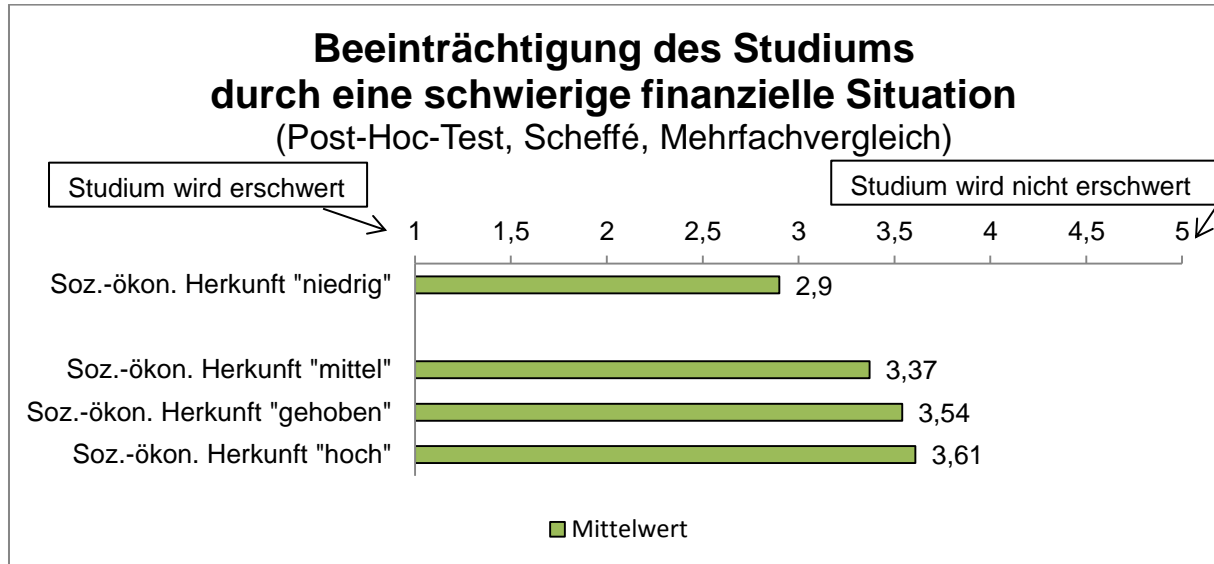
Laut den Ergebnissen gibt es auch einen deutlichen Zusammenhang zwischen der sozio-ökonomischen Herkunft der Studierenden und der Beeinträchtigung des Studiums durch eine schwierige finanzielle Situation. Hier geben vermehrt Studierende mit einer niedrigen sozio-ökonomischen Herkunft an, dass ihr Studium durch eine schwierige finanzielle Situation erschwert wird. Während Studierende mit einer niedrigen sozio-ökonomischen Herkunft durchschnittlich eine 2,9 angeben, bewegt sich der Durchschnitt der anderen Studierenden zwischen 3,37 und 3,61 (vgl. Abb.41).

Das Ergebnis, dass Studierende mit einer niedrigen sozio-ökonomischen Herkunft eher angeben, dass ihr Studium durch eine schwierige finanzielle Situation erschwert wird, ist auch für Studierende mit „Migrationshintergrund“ relevant. Denn die Daten zeigen, dass Studierende mit „Migrationshintergrund“ vermehrt aus Familien mit einem niedrigen sozio-ökonomischen Status kommen.¹²³ Interessanterweise hat der „Migrationshintergrund“ aber auch unabhängig von der sozio-ökonomischen Herkunft einen Haupteffekt, wie die Ergebnisse der mehrfaktoriellen Varianzanalyse nahe legen. Dies könnte daran liegen, dass die Eltern der Studierenden, die einen „Migrationshintergrund“ haben, zwar über einen Hoch-

¹²³ Dass es einen Zusammenhang zwischen der sozio-ökonomischen Herkunft und dem „Migrationshintergrund“ gibt, wird durch die Betrachtung von Kreuztabellen und des Zusammenhangsmaßes Cramers V deutlich. Dieses beträgt 0,336, was in den Sozialwissenschaften bereits als recht stark interpretiert wird (vgl. Gehring / Weins 2004: 117).

schulabschluss verfügen, aber mit weniger finanziellen Ressourcen ausgestattet sind. Dies wiederum könnte darin begründet liegen, dass sie in Deutschland Berufen nachgehen, die nicht ihrer Qualifikation entsprechen, weil entweder ihre Abschlüsse nicht anerkannt werden oder weil sie auf dem Arbeitsmarkt Diskriminierungen erfahren.

Abb.43: Beeinträchtigung des Studiums durch eine schwierige finanzielle Situation / Sozio-ökonomische Herkunft (Post-Hoc-Test, Scheffé, Mehrfachvergleich)



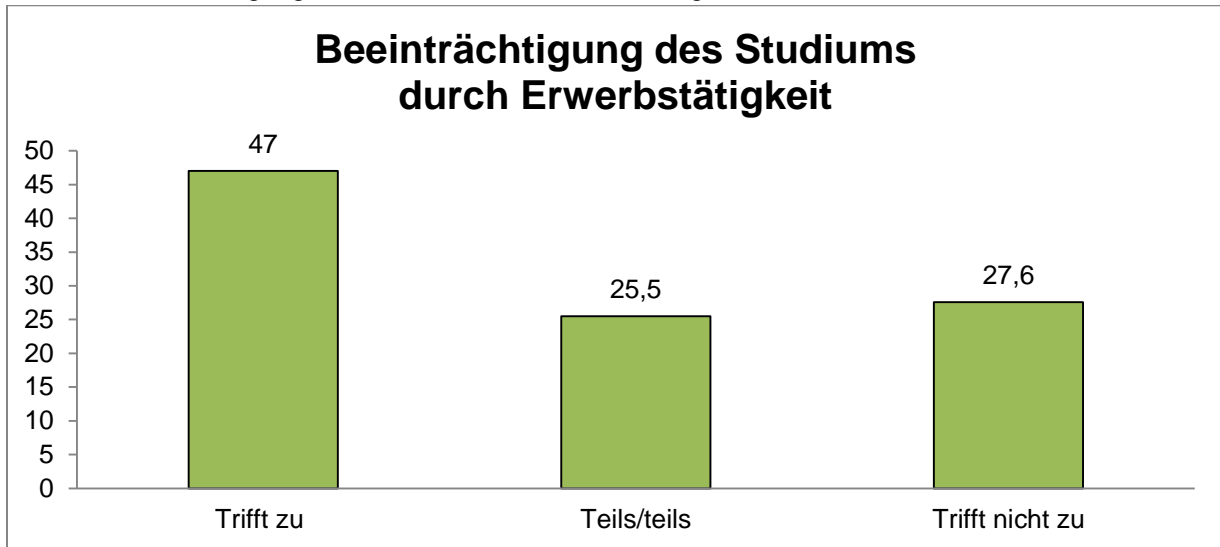
n=734, Paarunterschiede sind alle signifikant auf dem Niveau $p \leq 0,01$, Quelle: eigene Darstellung

Vor dem Hintergrund der Ergebnisse erscheint es sinnvoll, Stipendien und andere finanzielle Unterstützungsprogramme vermehrt zur Verfügung zu stellen. Denn die Ergebnisse belegen, dass das Studium vieler Studierender durch eine schwierige finanzielle Situation beeinträchtigt wird. Dies trifft insbesondere auf Studierende mit einer niedrigen sozio-ökonomischen Herkunft zu, aber auch Studierende mit „Migrationshintergrund“ und Internationale Studierende sind hiervon vermehrt betroffen. Das weist darauf hin, dass insbesondere für diese Studierenden (zusätzliche) finanzielle Unterstützung notwendig ist. An dieser Stelle ist zu beachten, dass ein Großteil der Internationalen Studierenden keinen Zugang zu BAföG und/oder anderen finanziellen Unterstützungsangeboten wie Stipendien hat.

Beeinträchtigung durch Erwerbstätigkeit neben dem Studium

Inhaltlich eng mit der Frage nach der finanziellen Situation verknüpft, ist die Frage nach der Erwerbstätigkeit neben dem Studium. Dass eine Erwerbstätigkeit für viele Studierende ein beeinträchtigender Faktor ist, zeigt das folgende Ergebnis: 72,5% der Studierenden, die neben dem Studium arbeiten, geben an, dass ihr Studium durch die Erwerbstätigkeit bzw. den Nebenjob (teilweise) beeinträchtigt wird (vgl. Abb.42).

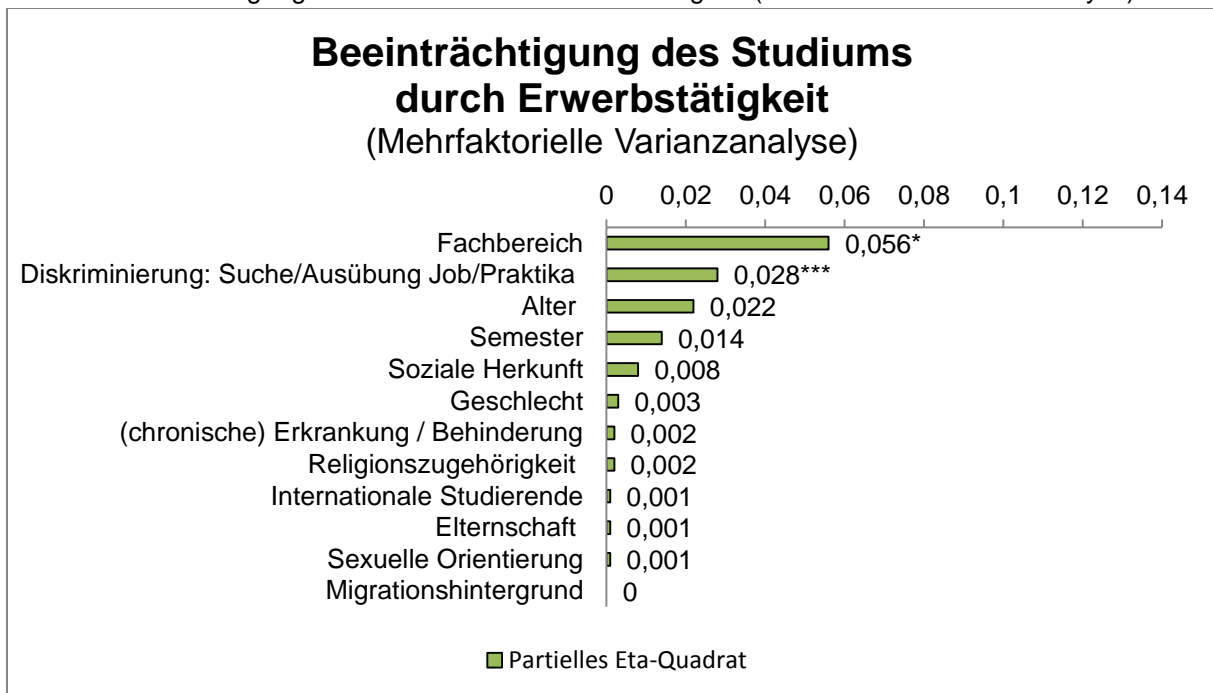
Abb.44: Beeinträchtigung des Studiums durch Erwerbstätigkeit



Frage: „Inwieweit trifft die folgende Aussage auf sie zu?: Für mich persönlich wird mein Studium an der THM dadurch erschwert, dass ich einen Job habe / erwerbstätig bin“, die Frage wurde nur denjenigen gestellt, die angaben, einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium nachzugehen, n=750, Quelle: eigene Darstellung

Die Ergebnisse der mehrfaktoriellen Varianzanalyse zeigen, dass es bei der Beantwortung dieser Frage kaum Unterschiede zwischen den einzelnen sozialen Gruppen gibt, was nicht bedeutet, dass Studierende bestimmter sozialer Gruppen mehr oder weniger arbeiten, da diese Frage nur den Studierenden gestellt wurde, die einer Erwerbstätigkeit neben dem Studium nachgehen.¹²⁴

Abb.45: Beeinträchtigung des Studiums durch Erwerbstätigkeit (mehrfaktorielle Varianzanalyse)



*: $p \leq 0,1$, **: $p \leq 0,05$, ***: $p \leq 0,01$, $n=366$, korrigiertes $R^2=0,058$, Quelle: eigene Darstellung

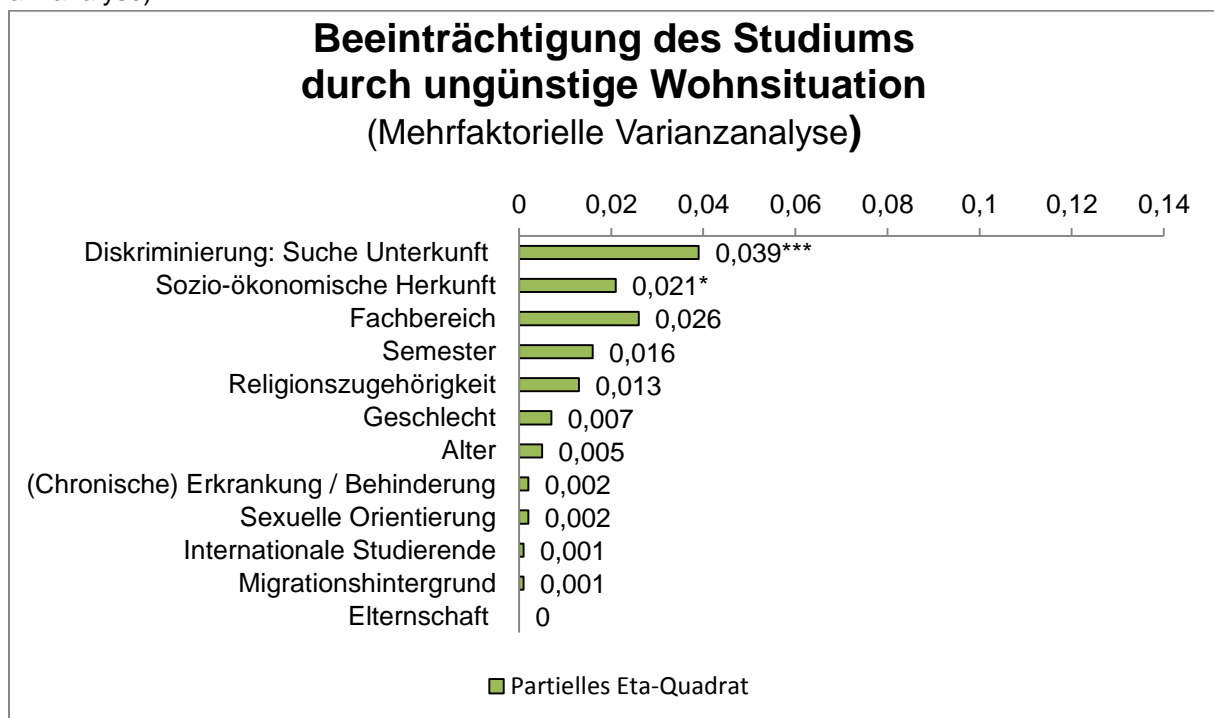
¹²⁴ Zur Erinnerung: Cohen spricht bei einem Eta-Quadrat von 0,01 von einem kleinen, bei einem Eta-Quadrat von 0,06 von einem mittleren und bei einem Eta-Quadrat von 0,14 von einem größeren Effekt (vgl. Cohen 1969: 276ff.). Zur methodischen Vorgehensweise vgl. Kapitel A.3.2.3.

Ein interessantes Ergebnis der mehrfaktoriellen Varianzanalyse ist, dass die Frage nach der Beeinträchtigung des Studiums durch einen Nebenjob unterschiedlich beantwortet wird, je nachdem, ob Studierende im Rahmen der Ausübung eines Jobs oder Praktikums diskriminiert wurden. Ein weiterführender Test zeigt, dass Studierende, die bei der Ausübung eines Jobs oder Praktikums diskriminiert wurden/werden, vermehrt angeben, dass das Studium durch die Erwerbstätigkeit oder den Nebenjob beeinträchtigt wird. Die Gründe hierfür können vielfältig sein. Eine mögliche Ursache ist, dass Studierende, die bei der Ausübung diskriminiert werden, sich vermehrt Sorgen um den Erhalt ihrer Arbeit und somit um die Finanzierung ihres Studiums machen. Erfolgen Diskriminierungserfahrungen bei der Ausübung eines Jobs können sie eine Belastung darstellen, die sich auf das allgemeine Wohlbefinden und dadurch auch auf das Studium auswirken können.

Beeinträchtigung durch eine ungünstige Wohnsituation

In der Einleitung zu diesem Kapitel wurde bereits darauf hingewiesen, dass 40,2% der Studierenden angeben, dass eine ungünstige Wohnsituation ihr Studium (teilweise) beeinträchtigt. Das Ergebnis der mehrfaktoriellen Varianzanalyse zeigt, dass Diskriminierungserfahrungen im Rahmen der Unterkunftssuche eine Rolle dabei spielen, ob für Studierende eine ungünstige Wohnsituation beeinträchtigend auf das Studium wirkt (vgl. Abb.44).¹²⁵

Abb.46: Beeinträchtigung des Studiums durch eine ungünstige Wohnsituation (mehrfaktorielle Varianzanalyse)



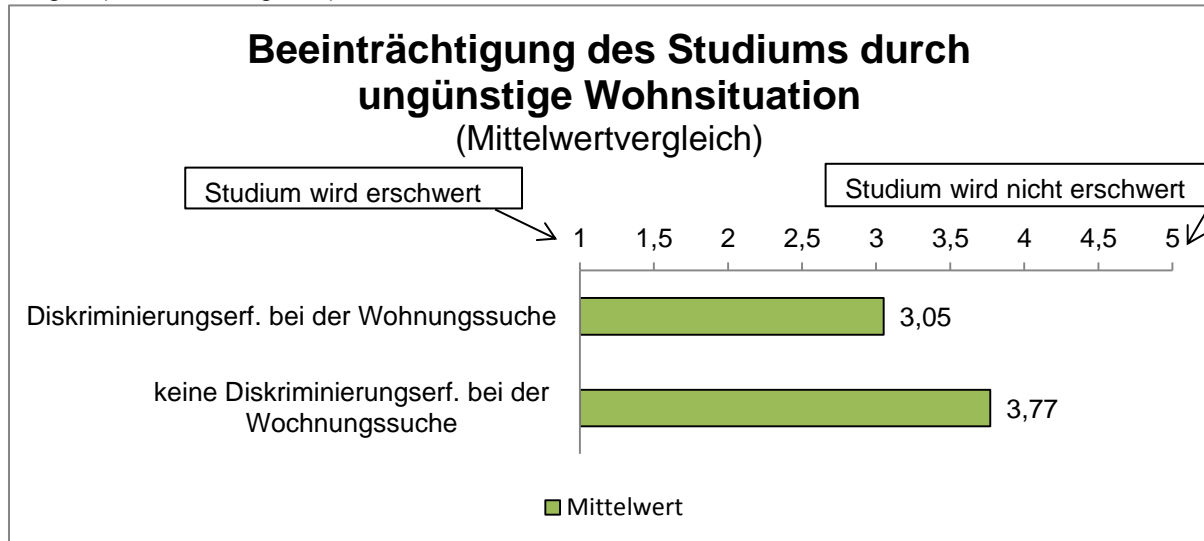
*: $p \leq 0,1$, **: $p \leq 0,05$, ***: $p \leq 0,01$, $n=358$, korrigiertes $R^2=0,036$, Quelle: eigene Darstellung

Danach gefragt, ob eine ungünstige Wohnsituation das Studium erschwert, geben die Studierenden auf einer 5er-Skala, wobei eine 1 übertragen für „das Studium wird erschwert“ und 5 übertragen für „das Studium wird nicht erschwert“ steht, Folgendes an: Studierende, die im

¹²⁵ Zur Erinnerung: Cohen spricht bei einem Eta-Quadrat von 0,01 von einem kleinen, bei einem Eta-Quadrat von 0,06 von einem mittleren und bei einem Eta-Quadrat von 0,14 von einem größeren Effekt (vgl. Cohen 1969: 276ff.). Zur methodischen Vorgehensweise vgl. Kapitel A.3.2.3.

Rahmen der Unterkunftssuche (noch) keine Diskriminierungserfahrungen gemacht haben, kreuzen im Durchschnitt eine 3,77 an, während Studierende, die in diesem Zusammenhang bereits diskriminiert wurden, durchschnittlich eine 3,05 angeben (vgl. Abb.45). Dabei ist zu beachten, dass insbesondere Internationale Studierende von Diskriminierungen bei der Unterkunftssuche betroffen sind, wie die Ergebnisse in Kapitel C.3.2.1. zeigen.

Abb.47: Beeinträchtigung des Studiums durch eine ungünstige Wohnsituation / Diskriminierungserfahrungen (Mittelwertvergleich)



n=643, Quelle: eigene Darstellung

Dieses Ergebnis untermauert auch hier wieder den bereits in Kapitel C.3.2.1. identifizierten Bedarf, mit entsprechenden (evtl. hochschulnahen) Akteur_innen im Wohnungs- bzw. Unterkunftswesen wie dem Studentenwerk über Diskriminierungen bei der Unterkunftssuche ins Gespräch zu kommen, gemeinsam diskriminierende Strukturen abzubauen und für ein weniger diskriminierendes Verhalten zu sensibilisieren.

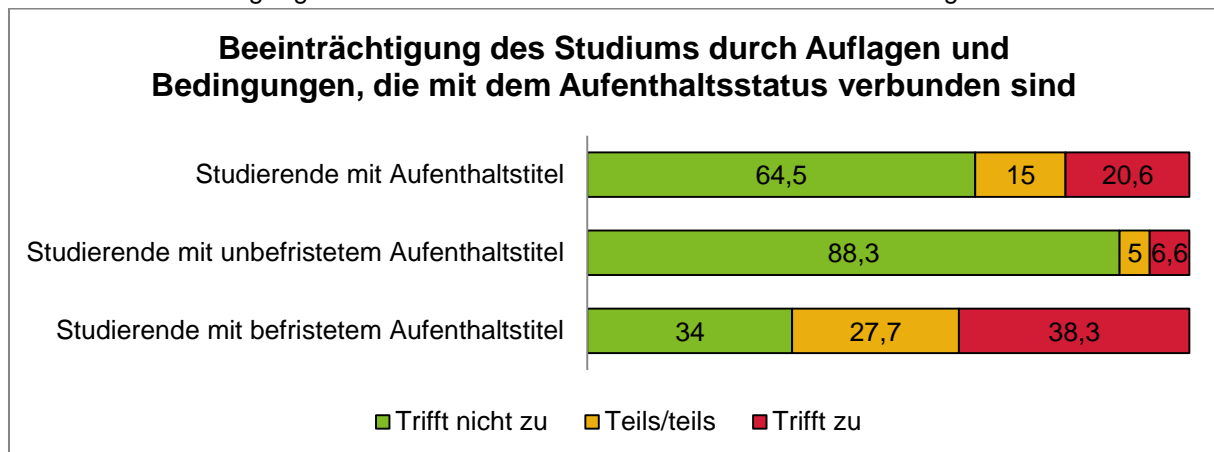
5.3. Aufenthaltsrechtliche Bestimmungen

Wie wir bereits in Abschnitt B.3.2.1. dargestellt haben, bewegen sich viele Studierende, die nicht die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen und auch keine Staatsbürger_innen eines anderen EU-Staates sind, in bestimmten rechtlichen Rahmenbedingungen, die oftmals mit dem Studium in Verbindung stehen und dieses erschweren können.¹²⁶ Um in Erfahrung zu bringen, ob und inwiefern diese gesetzlichen Rahmenbedingungen das Studieren an der THM beeinträchtigen, wurden die Studierenden, die für ihr Leben in Deutschland eine befristete oder unbefristete Aufenthaltserlaubnis benötigen, Folgendes gefragt: „Inwieweit trifft die folgende Aussage auf Sie zu?: Die Bedingungen und Auflagen, die mit meinem Aufenthaltsstatus verbunden sind, erschweren mein Studium“. Wie gewohnt, konnten die Studierenden hierzu auf einer 5er-Skala zwischen „Trifft voll und ganz zu“ bis „Trifft überhaupt nicht zu“ antworten. Die so gewonnenen Daten zeichnen überraschenderweise zunächst einmal ein positives Bild: Immerhin geben 64,5% der Studierenden, die für ihren Aufenthalt in Deutschland einen Aufenthaltstitel benötigen, an, dass die Bedingungen und Auflagen, die mit ihrem Aufenthaltsstatus verbunden sind, eher nicht das Studium erschweren. Dieses Bild ändert

¹²⁶ Die rechtlichen Rahmenbedingungen, die für viele Internationale Studierende aus Nicht-EU-Staaten gelten, wurden in Kapitel B.3.2.1. ausführlich dargestellt.

sich jedoch, sobald die Befragten in Studierende mit unbefristetem und befristetem Aufenthaltstitel eingeteilt und ihre jeweiligen Antworten verglichen werden. So geben 11,6% der Studierenden, die einen unbefristeten Aufenthaltstitel haben, an, dass die Bedingungen und Auflagen ihr Studium (teilweise) beeinträchtigen. Dementgegen berichten weit über die Hälfte der Studierenden (66%) mit einer befristeten Aufenthaltserlaubnis, dass die Auflagen ihr Studium (teilweise) behindern. Dies verdeutlicht eindringlich, dass sich die Erfahrungen und die Situation von Studierenden mit einer befristeten Aufenthaltserlaubnis von denen mit unbefristeter Aufenthaltserlaubnis wesentlich voneinander unterscheiden.

Abb.47: Beeinträchtigung des Studiums durch aufenthaltsrechtliche Bestimmungen



Frage: „Inwieweit trifft die folgende Aussage auf Sie zu?: Die Bedingungen und Auflagen, die mit meinem Aufenthaltsstatus verbunden sind, erschweren mein Studium“, n=107 (Frage wurde nur denjenigen gestellt, die angaben, einen befristeten oder unbefristeten Aufenthaltstitel zu benötigen), Quelle: eigene Darstellung

Die Auswertung der Frage, inwiefern das Studium durch die mit dem Aufenthaltsstatus verbundenen Auflagen und Bedingungen erschwert wird, deckt wichtige Strukturen auf, die das Leben der Internationalen Studierenden, die entsprechende Auflagen haben, mit Hürden versehen und diese Studierenden somit strukturell benachteiligen.¹²⁷ Diese Bereiche decken sich zum großen Teil mit den Ergebnissen der qualitativen Studie (vgl. hierzu Kapitel B.3.2.1.). Manche Studierenden berichten in diesem Zusammenhang davon, dass die oft angeforderten Nachweise über die Durchführung eines „ordnungsgemäßen Studiums“ ihr Studieren erschweren. Hierbei werden in der Studierendenbefragung vor allem zwei Probleme benannt: Zum einen wird angegeben, dass die Sorge vor einer Nicht-Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis dazu führt, dass Studierende die Erbringung der Prüfungsleistungen nicht ohne Weiteres aufschieben können, um diese dann in einem Semester zu erbringen, in dem sie mehr Zeit haben, ausreichend dafür lernen und möglicherweise bessere Noten erzielen können. Ein_e Studierende_r berichtet in diesem Zusammenhang:

„Die Verlängerung des Aufenthaltstitels ist mit der Zahl der bestandenen Fächer verbunden. Also, egal ob man eine gute Note kriegen will oder nicht, man muss einfach nur Klausuren schreiben. Ich will aber nicht eine Klausur schreiben, wenn ich weiß, dass ich dafür eine vier kriege.“

¹²⁷ Bei diesen Studierenden handelt es sich vor allem um Studierende, die mit einer Aufenthaltserlaubnis zum Zwecke des Studiums nach §16 des Aufenthaltsgesetzes studieren.

Das „ordnungsgemäße Studium“ steht somit nicht unbedingt in einem Zusammenhang mit einem Studium, in dem die Studierenden auch ihrem eigenen Leistungsanspruch gerecht werden. Zum anderen wird von der Schwierigkeit berichtet, dass die Darlegung der Leistungsnachweise keinen Raum dafür bietet, weitere Erfahrungen, die zum Beispiel für das Studium förderlich wären, sammeln zu können. Ein_e Studierende_r schreibt hierzu:

„Es erlaubt keine Zeit, um Erfahrung zu sammeln. Man muss nur Klausuren bestehen, ohne Platz für eigene Projekte.“

Des Weiteren erzählen manche Internationale Studierende, dass die Erbringung der Finanzierungsnachweise das Studieren beeinträchtigt. Erinnert sei hier daran, dass Internationale Studierende, die mit einer Aufenthaltserlaubnis zum Zwecke des Studiums in Deutschland leben, belegen müssen, dass sie über ausreichende Mittel zur Sicherung ihres Lebensunterhaltes verfügen.¹²⁸ Manche berichten von der frustrierenden Situation, dass sie arbeiten müssen, um die Sicherung des Lebensunterhaltes nachweisen zu können, obwohl sie mit weniger finanziellen Mitteln zurechtkommen können. Ein_e Studierende_r schreibt hierzu:

„Ich muss immer mehr arbeiten, um Geld auf dem Konto zu haben, weil ich immer beweisen muss, dass ich überleben kann: Sehr viel Geld wird von uns verlangt, obwohl ich gar nicht so viel brauche.“

Die Sicherung des Lebensunterhaltes durch eigene Erwerbstätigkeit neben dem Studium nachzuweisen, wird durch die in Abschnitt B.3.2.1. dargestellte Begrenzung der Arbeitstage erschwert. Dies kann zur Befürchtung führen, die Lebensunterhaltssicherung nicht ausreichend nachweisen zu können. Das kann wiederum mit der Sorge verbunden sein, dass der Aufenthalt nicht verlängert wird und diese Sorge kann das Studium beeinträchtigen.

In einem Zitat wird deutlich, dass es vor dem Hintergrund der gesetzlich geregelten Beschränkung der Arbeitstage für Studierende, die nach § 16 Aufenthaltsgesetz an der THM studieren, ein Missverständnis bezüglich des dualen Studiums gibt. So geht ein_e Studierende_r davon aus, dass er_sie nicht die Möglichkeit hat, ein duales Studium aufzunehmen. Allerdings ist das Nachgehen einer Tätigkeit im Rahmen des dualen Studiums im Prinzip wie ein Pflichtpraktikum zu verstehen, das ein „vorgeschriebener Bestandteil des Studiums oder zur Erreichung des Ausbildungszieles nachweislich erforderlich“ ist (vgl. Lange 2014). Hier wird deutlich, wie undurchsichtig und irreführend die rechtlichen Bestimmungen für Internationale Studierende aus „Drittstaaten“¹²⁹ teilweise sind und dass hier auch ein Bedarf besteht, Internationale Studierende (noch mehr als bisher bereits getan wird) über ihre rechtliche Situation zu informieren bzw. die gesetzlichen Regelungen zu ändern.

Vor allem Studierende aus Nicht-EU-Staaten haben im Rahmen ihrer Aufenthaltserlaubnis nicht nur Auflagen zur Erwerbstätigkeit während des Studiums. Auch bezüglich der Arbeitssuche nach dem erfolgreichen Abschluss des Studiums müssen viele Internationale Absolvent_innen aus „Drittstaaten“ bestimmte Vorgaben erfüllen. So haben sie insgesamt 18 Monate Zeit, sich eine Arbeitsstelle zu suchen, die ihrem Hochschulabschluss und ihrer Qualifikation angemessen ist (§ 16 Abs. 4 AufenthG). Die Auswertung der Befragung zeigt, dass sich manche Studierende auch bezüglich dieser rechtlichen Rahmenbedingungen Sorgen machen und dies für sie eine Belastung darstellen kann. Möglicherweise vor dem Hinter-

¹²⁸ Näheres zur Erbringung der Finanzierungsnachweise vgl. Kapitel B.3.2.1.

¹²⁹ Zum Begriff der „Drittstaaten“ siehe Fußnote 11.

grund schlechter Erfahrungen mit der Ausländerbehörde und der Agentur für Arbeit, beschreibt ein_e Studierende_r hierzu seine_ihre Sorgen:

„Druck von der Ausländerbehörde. Es ist mir schon einiges klar, z.B. dass [ich] nach dem Studium Schwierigkeiten haben werde. Dies bezieht sich auf die Arbeitssuche. Ich weiß, dass sowohl die Ausländerbehörde als auch das Arbeitsamt ein Problem mit der Arbeit haben werden, die ich finde. Dies werde ich sowie 99% meiner Kommilitonen erleben.“

Die Erbringung der Nachweise zum „ordnungsgemäßen Studium“ und zur Sicherstellung des Lebensunterhaltes setzt viele Studierende insgesamt einem Druck und einer ständigen Angst aus, dass die Aufenthaltserlaubnis zum Zwecke des Studiums nicht verlängert wird und das Studium somit vorzeitig abgebrochen werden muss. In diesem Zusammenhang schreiben einige Studierende, dass sie sich dadurch nicht voll und ganz auf das Studium konzentrieren können und dass die Drucksituation dazu führt, dass die Ergebnisse schlechter werden und es keinen Raum gibt, Hilfe einzuholen, falls Probleme im fachlichen Bereich bestehen. In diesem Zusammenhang äußert sich ein_e Studierende_r:

„Je weniger Zeit sie geben, desto höher ist der Druck und schlechter sind die Ergebnisse. Weil die Angst, in einem Jahr alles zu verlieren, ist immer da. Das ist noch schlimmer, wenn man Probleme mit seinem Studium hat, ich meine, wenn man ein schwieriges Fach hat oder Klausuren nicht besteht. Dieser Druck lässt keine Zeit um Hilfe zu suchen.“

Gleichzeit betonen manche Studierende, dass die Mitarbeiter_innen der Ausländerbehörde bei der Verlängerung der Aufenthaltserlaubnis für sie nicht nachvollziehbar agieren. Ein_e Studierende_r berichtet hierzu:

„Der Aufenthaltstitel wird immer ein Jahr verlängert und dies auch mit großen Schwierigkeiten. Wenn der Beamte dort gute Laune hat, kann er auch für zwei Jahre verlängern. Dafür benötigte Unterlagen müssen bei manchen Beamten jedes Jahr neu vorgelegt werden, was zeitlich sehr schwer von dem Heimatland zu bekommen ist.“

Als ungerecht wird von einigen Studierenden auch empfunden, dass die Verlängerung des Aufenthaltstitels jeweils mit Gebühren verbunden ist, was insbesondere dann ins Gewicht fällt, wenn der Aufenthalt nur für kurze Zeit verlängert wird.

Dieser kurze Abriss über die rechtliche Situation vieler Internationaler Studierender (für eine ausführlichere Behandlung vgl. die Ergebnisse der qualitativen Studie im Kapitel B.3.2.1.) macht insgesamt deutlich, in welchen benachteiligenden strukturellen Rahmenbedingungen sich Internationale Studierende (vor allem) aus Nicht-EU-Staaten bewegen. Es zeigt sich auch, dass sich diese Strukturen negativ auf das Studium vieler Internationaler Studierender auswirken und für sie somit ein Problem darstellen können. Hier bestätigen sich also die Handlungsbedarfe, die bereits im Kapitel B.3.2.1. zu den Ergebnissen der qualitativen Befragung herausgestellt wurden. Bedarfe bestehen insbesondere darin, Internationale Studierende (noch mehr als dies bisher getan wird) über ihre rechtlichen Rahmenbedingungen zu informieren und sich als Hochschule politisch dafür einzusetzen, diskriminierende rechtliche Strukturen abzubauen. Da die strukturelle Diskriminierung von Internationalen Studierenden aus Nicht-EU-Staaten zum größten Teil gesetzlich verankert ist, ist dieser Punkt von zentraler Bedeutung. Wichtige Themenfelder, in denen in diesem Zusammenhang laut der Befragung Handlungsbedarf besteht, sind unter anderem die Regelungen zur Erbringung der Nachweise über ein „ordnungsgemäßes Studium“ und zur Finanzierung des Lebensunterhal-

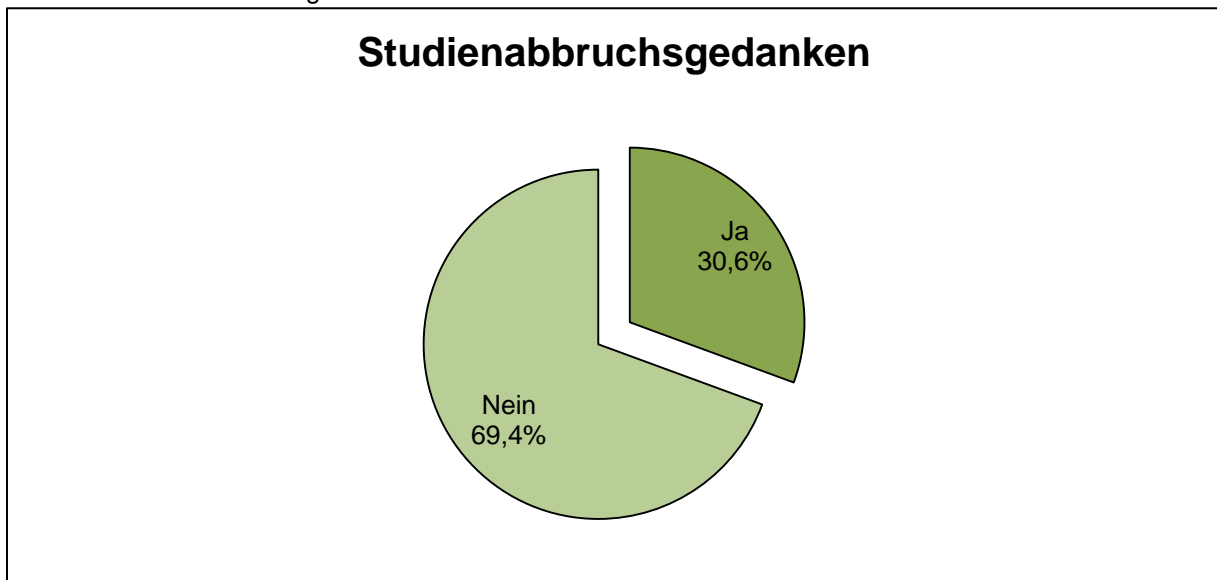
tes, die gesetzlichen Bestimmungen zur Erwerbstätigkeit neben dem Studium und die Angemessenheitsprüfung bzgl. der Stellensuche nach dem erfolgreich absolvierten Studium.

In diesem Kapitel wurde deutlich, dass es eine Reihe von Faktoren gibt, die das Studium beeinträchtigen können. Gleichzeitig gibt es eine Reihe von Faktoren, die insbesondere das Studium von Internationalen Studierenden und Studierenden mit „Migrationshintergrund“ erschweren wie zum Beispiel aufenthaltsrechtliche Bestimmungen für Internationale Studierende aus Nicht-EU-Staaten. Deutlich wurde ebenfalls, dass auch im Umfeld des Studiums gemachte Diskriminierungserfahrungen, wie zum Beispiel bei der Job- und/oder Unterkunftssuche, eine Beeinträchtigung darstellen können. Im folgenden Kapitel wird darüber hinausgehend thematisiert, ob Diskriminierungserfahrungen auch dahingehend eine Rolle spielen, dass sich Studierende mit Diskriminierungserfahrungen eher mit dem Abbruch ihres Studiums an der THM befassen. Ebenso soll der Frage nachgegangen werden, ob Internationale Studierende und Studierende mit „Migrationshintergrund“ eher an den Abbruch des Studiums denken als Nicht-Internationale Studierende und Studierende ohne „Migrationshintergrund“.

6. Studienabbruchsgedanken

Die Studierenden wurden gebeten, Auskunft darüber zu geben, ob sie schon einmal ernsthaft daran gedacht haben, ihr Studium an der THM abzubrechen. Erstaunlicherweise haben sich bereits 30,6% der Studierenden gedanklich ernsthaft mit dem Studienabbruch auseinandergesetzt, was im Kontrast dazu steht, dass die meisten Studierenden von einer insgesamt positiven Atmosphäre an der THM berichten und angeben, gerne an der THM zu studieren (vgl. hierzu Kapitel C.1. und Kapitel B.2.).

Abb.48: Studienabbruchsgedanken



Frage: „Haben Sie schon einmal ernsthaft daran gedacht, Ihr Studium an der THM abzubrechen?“, $n=1311$, Quelle: eigene Darstellung

Unsere Ergebnisse der binären logistischen Regressionsanalyse zeigen, dass die nation-ethno-kulturelle Zugehörigkeit nicht relevant dabei ist, ob Studierende daran denken, ihr Stu-

dium an der THM abzubrechen oder nicht.¹³⁰ Das bedeutet, dass weder Studierende mit „Migrationshintergrund“ noch Internationale Studierende eher mit dem Gedanken spielen, ihr Studium abzubrechen, als Studierende ohne „Migrationshintergrund“ bzw. Nicht-Internationale Studierende. Relevanter ist in diesem Zusammenhang vor allem die Semesteranzahl der Studierenden: Die „Chance“, dass Studierende, die sich z.B. mindestens im 11. Semester befinden, daran denken, ihr Studium abzubrechen, ist insgesamt 8,9-mal größer als die „Chance“ der Studierenden des ersten und zweiten Semesters.¹³¹

Dass es keinen Unterschied zwischen Internationalen und Nicht-Internationalen Studierenden zu geben scheint, ist insofern erstaunlich, als dass die HIS-Studie zur „Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an deutschen Hochschulen“ belegt, dass die Abbruchquote der Studierenden (bezogen auf den Absolventenjahrgang 2010) in Bachelorstudiengängen bei 28% lag, während sich diese Quote bei Internationalen Studierenden bei 46% bewegte (vgl. Heublein / Richter 2012: 11, 33). An dieser Stelle ist darauf hinzuweisen, dass die von uns verwendete Frage den *Gedanken* an den Studienabbruch erfasst und nicht, ob es tatsächlich zu einem Studienabbruch gekommen *ist*. Die unterschiedlichen Ergebnisse lassen den Schluss zu, dass Internationale Studierende ebenso häufig an den Abbruch des Studiums denken wie andere Studierende auch, aber am Ende ihr Studium häufiger abbrechen. Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass Internationale Studierende ihr Studium zum Teil vor dem Hintergrund der im Kapitel C.5.3. thematisierten aufenthaltsrechtlichen Bestimmungen abbrechen *müssen*.

Zwar gibt es keinen direkten Zusammenhang zwischen der natio-ethno-kulturellen Zugehörigkeit und dem Gedanken, das Studium vorzeitig abzubrechen, jedoch zeigen die Ergebnisse der binären logistischen Regression, dass Studierende, die bereits eine Diskriminierung an der THM erlebt haben, eher daran denken, ihr Studium an der THM abzubrechen, als Studierende, die noch nie Diskriminierungserfahrungen an der THM gemacht haben (vgl. Tabelle 14): Die „Chance“, dass Studierende, die an der THM bereits eine Diskriminierung erfahren haben, eher daran denken, ihr Studium abzubrechen, ist insgesamt 2,4-mal höher als die „Chance“ der Studierenden, die an der THM noch nie eine Diskriminierung erlebt haben. Internationale Studierende sind hier insofern eher betroffen als andere Studierende, da sie vermehrt angeben, Diskriminierungserfahrungen an der THM zu machen, wie im Kapitel C.3.1.2. gezeigt wurde.

¹³⁰ Zur methodischen Vorgehensweise vgl. Kapitel A.3.2.3. Mehr zur logistischen Regressionsanalyse vgl. Fromm 2005, Mayerl / Urban 2010, Kopp / Lois 2012.

¹³¹ Von einer „Chance“ (engl. Odds) spricht man, wenn die Wahrscheinlichkeit (z.B. Studienabbruchsgedanken zu haben) und die Gegenwahrscheinlichkeit (z.B. keine Studienabbruchsgedanken zu haben) ins Verhältnis zueinander gesetzt werden. Das Odds-Ratio bzw. der Exp(b)-Wert ist wiederum das Ergebnis des Ins-Verhältnissetzens der „Chance“ einer Gruppe (hier: der Studierenden, die von Diskriminierungserfahrungen an der THM berichten) und der „Chance“ der entsprechenden Referenzgruppe (hier: der Studierenden, die von keinen Diskriminierungserfahrungen an der THM berichten) (vgl. Kopp / Lois 2012: 163f.). Dies ermöglicht somit einen Vergleich zwischen einer Gruppe und ihrer Vergleichsgruppe.

Tab.14: Binäre logistische Regression zu Studienabbruchsgedanken¹³²

| Unabhängige Variablen | Exp(b) |
|--|----------|
| Semester | |
| Studierende im 3-4 Semester Referenzgruppe: Studierende im 1-2 Semester | 1,868*** |
| Studierende im 5-6 Semester Referenzgruppe: Studierende im 1-2 Semester | 2,529*** |
| Studierende im 7-8 Semester Referenzgruppe: Studierende im 1-2 Semester | 2,915*** |
| Studierende im 9-10 Semester Referenzgruppe: Studierende im 1-2 Semester | 2,263** |
| Studierende, die mind. im 11 Semester studieren Referenzgruppe: Studierende im 1-2 Semester | 8,905*** |
| Selbst erlebte Diskriminierung | |
| Studierende, die bereits eine Diskriminierung an der THM selbst erlebt haben Referenzgruppe: Studierende, die an der THM noch nie eine Diskriminierung erlebt haben | 1,926** |
| Sexuelle Orientierung | |
| Studierende mit einer nicht-heterosexuellen Orientierung Referenzgruppe: Studierende mit einer heterosexuellen Orientierung | 2,088* |
| (Chronische) Erkrankung oder Behinderung | |
| Studierende mit (chronischer) Erkrankung oder Behinderung Referenzgruppe: Studierende ohne (chronische) Erkrankung oder Behinderung | 1,619* |
| Nagelkerkes R ² | 0,116 |

*: $p \leq 0,1$, **: $p \leq 0,05$, ***: $p \leq 0,01$, $n=731$, Quelle: eigene Darstellung

An dieser Stelle wird deutlich, dass es einen Zusammenhang zwischen selbst erlebten Diskriminierungserfahrungen und der gedanklichen Beschäftigung mit dem vorzeitigen Abbruch des Studiums gibt. Eine Antidiskriminierungsarbeit an der THM ist also nicht zuletzt deswegen wichtig, um gute Bedingungen für einen erfolgreichen Studienverlauf zu schaffen.

7. Handlungsempfehlungen der Studierenden

Um im Rahmen der Interkulturellen Öffnung der THM Handlungsbedarfe zu eruieren und Maßnahmen zu implementieren, hatten die Studierenden in der Befragung die Möglichkeit, selbst Handlungsempfehlungen auszusprechen. Neben einer solchen allgemein gehaltenen Frage, wurden die Studierenden auch zu Handlungsmaßnahmen in zwei spezifischen Feldern befragt. Zum einen wurden die Studierenden gebeten, ihre Meinung zu einer zentralen

¹³² In diese Analyse wurde nicht das Alter, sondern die Semesteranzahl einbezogen. Dies hat folgenden Grund: Das Alter der Studierenden und ihre Semesteranzahl hängen statistisch mit einem gamma von $\gamma=0,561$ *** stark zusammen. Bezieht man nur das Alter ein, so wird deutlich, dass das Alter der Studierenden einen Einfluss auf die Studienabbruchsgedanken hat. Bezieht man demgegenüber auch die Semesteranzahl mit ein, so wird ersichtlich, dass das Semester den ausschlaggebenden Einfluss hat und das Alter in diesem Zusammenhang weniger relevant ist.

Anlaufstelle für Diskriminierungsfälle zu äußern. Zum anderen hatten Studierende, denen die Vereinbarkeit zwischen dem Studienalltag und der Ausübung ihres Glaubens von Bedeutung ist, zusätzlich die Gelegenheit, Handlungsmaßnahmen zu benennen, um eine bessere Vereinbarkeit zwischen dem Studium und der Ausübung des Glaubens zu realisieren. Auf diese drei Bereiche soll nun im Folgenden der Reihe nach eingegangen werden.

7.1. Allgemeine Handlungsempfehlungen in Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Differenzkategorie

In der Befragung hatten die Studierenden die Gelegenheit, allgemeine Handlungsempfehlungen zu formulieren. In diesem Zusammenhang wurden die Studierenden gefragt, ob es ihrer Meinung nach Dinge gibt, die an der THM geändert werden müssten oder ob es Angebote gäbe, die eingeführt werden sollten, um (weiterhin) erfolgreich studieren zu können. Von den 1362 Befragten nutzen 542 Studierende, also immerhin 40%, die Möglichkeit, eine Handlungsempfehlung zu benennen, einen Missstand zu formulieren oder deutlich zu machen, dass kein Handlungsbedarf besteht. In diesem Zusammenhang nannten viele Studierende ganz unterschiedliche Handlungsbedarfe bzw. Missstände, die mit Diskriminierungen an der THM oder mit der natio-ethno-kulturellen Differenzkategorie zusammenhängen. Auf diese soll im Folgenden eingegangen werden. Die Handlungsempfehlungen, die sich auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten bzw. auf Diskriminierungen an der THM beziehen, können in drei Gruppen eingeteilt werden: 1) Handlungsempfehlungen, die sich mit Diskriminierungen an der THM befassen. Im Folgenden wird hierbei nur auf Handlungsempfehlungen eingegangen, die sich allgemein auf Diskriminierungen oder auf Diskriminierungen in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten beziehen und nicht auf andere Differenzkategorien. 2) Handlungsempfehlungen, um die Situation Internationaler Studierender zu verbessern und 3) Handlungsempfehlungen, um den Studienalltag mit der Ausübung des Glaubens besser vereinbaren zu können.¹³³

Handlungsempfehlungen, die sich auf Diskriminierungen an der THM beziehen

Danach gefragt, welche Dinge geändert werden müssten oder welche Angebote eingeführt werden sollten, damit (weiterhin) erfolgreich studiert werden kann, antworten einige Studierende in eher allgemeiner Weise, indem zum Beispiel der Wunsch geäußert wird, nicht diskriminiert zu werden:

„[...] dass die Profs demnächst alle Studierenden gleich behandeln... Ich bin auch nur ein Mensch aus Fleisch und Blut!!!“

Daneben gibt es auch Studierende, die konkrete Handlungsempfehlungen aussprechen. So sehen einige Studierende einen Handlungsbedarf in der Errichtung einer zentralen Stelle, an die sich Studierende im Falle einer Diskriminierung wenden können oder die Einsetzung eines Beauftragten/einer Beauftragten für Diskriminierungsfragen an der THM. Auch in Bezug auf bereits existierende Beratungsstellen, die es an der THM für bestimmte Diskriminierungsformen gibt, sehen einige Studierende Handlungsbedarf: So wird die Empfehlung ausgesprochen, diese Stellen an der THM bekannter zu machen. Eine Empfehlung hierzu wird

¹³³ Die Handlungsempfehlungen, die sich nicht auf Diskriminierungen im Allgemeinen oder auf die natio-ethno-kulturelle Differenzkategorie beziehen, werden im Rahmen dieses Berichtes nicht näher dargestellt. Sie werden jedoch der Hochschulleitung und dem Zentrum für Qualitätsentwicklung (ZQE) zur weiteren Verarbeitung und Auswertung zur Verfügung gestellt.

insofern konkreter, als dass vorgeschlagen wird, auf der THM-Internetseite Kontaktmöglichkeiten gebündelt darzustellen, damit sie mit Hilfe der Suchfunktion leicht gefunden werden können. Bezugnehmend auf die Aufgaben einer Antidiskriminierungsstelle formuliert ein_e Studierende_r, dass sich eine solche Stelle zur Aufgabe machen sollte, Maßnahmen zur Sensibilisierung durchzuführen:

„Diese Stelle sollte nicht nur defensiv Menschen helfen, die sich diskriminiert fühlen und / oder werden, sondern auch Maßnahmen schaffen, um eine Sensibilisierung zu erreichen. Hier wieder in allen Bereichen der Diskriminierung. Dabei nicht so, dass man eine Kampagne startet um z.B. zu sagen: „Guckt mal, dass ihr eure Schwarzen Mitstudenten nicht ausgrenzt“, sondern eher „guckt mal, dass ihr niemanden ausgrenzt aufgrund seiner Hautfarbe“.“

Losgelöst von der Antidiskriminierungsstelle empfehlen auch andere Studierende die Implementierung von Maßnahmen, um bei Menschen bzw. THM-Angehörigen ein Bewusstsein für die Thematik zu schaffen, z.B.:

„Um das Problem aus der Welt zu schaffen, muss man es an den Wurzeln anpacken. Und zwar schon in den Kindergärten und Grundschulen etwas unternehmen. Die Barrieren in den Köpfen der Menschen gegen Ausländer etc. kann man leider nicht leicht überwinden, aber bei Kindern, Jugendlichen könnte man vielleicht noch etwas retten. Was die THM angeht: Das Thema mit ALLEN Dozenten und Mitarbeitern der THM ansprechen und publik machen, so dass jeder zum Nachdenken angeregt werden kann.“

Einen konkreteren Vorschlag, nämlich die Durchführung von Pflichtveranstaltungen zu diversen Themen, die sich mit Diskriminierungen befassen, wird im Folgenden formuliert:

„Pflichtveranstaltungen zu Sexismus in der Gesellschaft, Alltagsrassismus, Antisemitismus, Homophobie, Rechtsradikalismus. Diese Veranstaltungen sollten von Personen gehalten werden, welche in ihrem Fachgebiet bekannt sind und den Studierenden sollten diese Themen ernstzunehmend näher gebracht werden.“

In Bezug auf Lehrende spricht ein_e Studierende_r die Forderung aus, alle Lehrenden über die Richtlinien der EU und das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) zu informieren, *„damit sie [die Lehrenden] anfangen, alle Studenten gleich[zu]behandeln“*. Ein_e Studierende_r spricht sich für die Einführung eines „Verhaltenskodex“ aus, der im ersten Semester besprochen und von den Studierenden verpflichtend angenommen werden soll. Außer Sensibilisierungsmaßnahmen werden von einigen Studierenden auch kulturelle bzw. interkulturelle Veranstaltungen an der THM gewünscht. Hierzu äußert sich ein_e Studierende_r so:

„Interkulturelle Veranstaltungen, um Klischees und Vorurteile abzubauen. Beispielsweise ein Sommerfest mit vielen nationalen Spezialitäten verschiedenster Länder, wo man die Möglichkeit hat, in Kontakt miteinander zu kommen.“

Auch wenn solche Feste Interkulturalität positiv hervorheben, dadurch Offenheit unterstützen können und sicherlich eine Berechtigung haben, sei an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen, dass sie auch problematische Effekte haben können, da sie „Kultur“ meist essentialistisch verstehen und die Konstruktion von „Anderen“ wiederholen (vgl. Kapitel A.2.2.). Darüber hinaus ist oft nicht ganz ersichtlich, was die Studierenden unter kulturellen bzw. interkulturellen Veranstaltungen verstehen bzw. wie die Ausgestaltung dieser Veranstaltungen aussehen soll. So lauten einige Handlungsempfehlungen lediglich: *„Seminare [...] wie Inter-*

kulturelle Kommunikation, Interkulturelles Zusammenleben“ oder „ein Projekt zur Kultur verschiedener Länder“. Über diese Empfehlungen hinaus gibt es Studierende, die sich dafür aussprechen, dass nach dem Melden eines Diskriminierungsfalles auch Maßnahmen bzw. Konsequenzen folgen müssten:

„Nachdem ein Fall gemeldet wird, darf nicht mehr weggesehen werden und es müssen sichtbare Maßnahmen getroffen werden. Ein/e Beauftragte/r für solche Fälle wäre auf jeden Fall ein guter Anfang.“

Ein_e Studierende_r nutzt die offene Frage, um die von ihr_ihm festgestellten fehlenden Reaktionen von Seiten der Lehrenden zu bemängeln und wünscht sich somit auch, dass Lehrende einschreiten sollten, wenn sie diskriminierendes Verhalten im Rahmen von Lehrveranstaltungen mitbekommen:

„In all den Fällen die ich in meiner Studienzeit (alle) während einer Vorlesung mitbekommen habe, hätte ich mir gewünscht, dass der Professor/in diese Person, die andere offensichtlich und unüberhörbar diskriminiert und beleidigt hat, sofort zur Rede gestellt hätte oder des Raumes verwiesen hätte. Aber in allen Fällen ist nichts passiert.“

Hieraus kann der Bedarf abgelesen werden, Lehrende im Rahmen von diskriminierungs- bzw. rassismuskritischen Seminaren dahingehend zu schulen, Stellung zu beziehen bzw. auf die Diskriminierung zu reagieren, sollten sie eine solche beobachten. Im Zusammenhang mit Diskriminierungserfahrungen in der Lehre empfiehlt ein_e Studierende_r, in Evaluationen, die am Ende des Semesters durchgeführt werden, eine Frage zu formulieren, die sich auf Diskriminierungserfahrungen in der Lehre bezieht. Ein_e andere_r äußert die Idee, eine Art Vertretung („*Fachschaft*“) für jede soziale (Minderheiten-) Gruppe ins Leben zu rufen. Neben Handlungsempfehlungen, die sich mit Diskriminierungen an der THM befassen, benennen Studierende auch Empfehlungen, die sich vor allem, aber nicht immer, auf die Situation Internationaler Studierender beziehen. Hier besteht die Problematik, dass oft nicht ganz deutlich wird, ob tatsächlich Internationale Studierende gemeint sind, wenn z.B. von „Ausländern“ allgemein gesprochen wird.

Handlungsempfehlungen, die sich zum größten Teil auf die Verbesserung der Situation Internationaler Studierender beziehen

In diesem Bereich können die Empfehlungen in fünf thematische Gruppen eingeordnet werden, auf die in diesem Abschnitt einzeln eingegangen werden soll. So werden erstens diverse Maßnahmen bezüglich der „Durchmischung“ der Studierendenschaft empfohlen. Ein Thema ist hierbei die Bildung von Lern- und Arbeitsgruppen, wobei drei Studierende sich dafür aussprechen, dass in die Bildung von Lern- und Arbeitsgruppen, z.B. durch Lehrende, eingegriffen werden sollte. Alle drei äußern sich hierzu allerdings unterschiedlich. Eine Handlungsempfehlung in diesem Zusammenhang ist beispielsweise, dass alle Gruppen durch Lehrende eingeteilt werden sollen, um u.a. zu verhindern, dass Internationale Studierende sich in einer Gruppe wiederfinden. Andererseits äußert ein Internationaler Student den Wunsch, dass Lerngruppen (nicht unbedingt Arbeitsgruppen) und Tutorien eingeführt werden sollen, die sich explizit an Internationale Studierende richten. Wie bereits in Kapitel B.3.4. und Kapitel B.4.4. dargestellt, ist die Bildung von Lern- und Arbeitsgruppen ein komplexes Thema, worüber in der Hochschule immer wieder diskutiert wird und worüber auf jeden Fall

weiterer Diskussionsbedarf besteht. Dass dies einer der Studierenden ähnlich sieht, zeigt das folgende Zitat:

„Es ist ein schwieriges Thema und ich glaube auch nicht, dass es durch meinen Vorschlag verbessert wird, aber es sollte auf jeden Fall irgendetwas unternommen werden.“

Hinsichtlich der „Durchmischung der Studierendenschaft“ äußert ein_e Studierende_r die Empfehlung, dass die THM mehr Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme schaffen soll, wie zum Beispiel einen regelmäßig stattfindenden Stammtisch:

„Ich habe erlebt, dass Austausch-Studenten denselben Kurs besuchten wie ich auch. Dort habe ich allerdings mitbekommen, dass einige von ihnen wenig Kontakt mit den anderen Studenten hatten. Vielleicht sollte die THM (wie natürlich auch die anderen Studenten) versuchen, einfachere Möglichkeiten zur Kontaktaufnahme zu schaffen. Z.B. einmal pro Semester ein Stammtisch zum Austausch beider Studentengruppen.“

Zweitens gibt es Handlungsempfehlungen, mit denen das Sprachniveau erhöht werden soll. Drei Studierende empfehlen hierzu die Einführung von Deutsch(aufbau)kursen oder Sprachkursen, in denen die Unterrichtstexte besprochen werden, wobei sich eine Aussage nicht auf Internationale Studierende bezieht, sondern auf alle Erst- und Zweitsemester. Es werden drittens Empfehlungen in Bezug auf Beratungs- und Serviceleistungen ausgesprochen. So wird zum einen dafür plädiert, Stellen zu schaffen, „wo ausländische Studenten Hilfe, Beratung und Information bekommen können“. Zum anderen spricht sich eine Person für ein „Buddy-/Betreuersystem für ausländische Studierende“ aus. Da es solche Angebote an der THM, wie zum Beispiel auch den Stammtisch, bereits gibt, ist es ein Hinweis darauf, diese auch weiterhin anzubieten, auszubauen und eventuell daran zu arbeiten, sie noch bekannter zu machen. Im Rahmen der Beratungs- und Serviceleistungen allgemein wird des Weiteren empfohlen, Mitarbeiter_innen für den „Umgang mit ausländischen Studierenden“ zu schulen. Eine weitere Stimme sieht Handlungsbedarf darin, dass die Beratung für Internationale Studierende besser auf diese Studierenden zugeht. Darüber hinaus wird viertens gefordert, dass die Hochschule in Kommunikation mit den örtlichen Ausländerbehörden geht, um sich für die Internationalen Studierenden einzusetzen, was die Verlängerung der Aufenthaltsgenehmigung anbelangt. Ein_e internationale_r Studierende_r schreibt hierzu:

„Ja, Absprache zwischen der THM und den Ausländerbehörden, damit sie aufhören, uns unter Druck zu setzen. Wir sollten eine Aufenthaltserlaubnis kriegen, die maximal zwei Jahre dauert, aber in der Realität geben sie meisten nur ein Jahr. Deswegen fühlen wir uns wie auf einer roten Linie, die jederzeit brechen kann, und das Jahr für Jahr. Man kann kaum Erfahrungen sammeln, denn wir müssen unsere Klausuren rechtzeitig bestehen. [...] Aber sie wollen so etwas nicht verstehen. Sie drohen uns immer wieder, bis man zusammenbricht. Je weniger Zeit sie geben, desto höher ist der Druck und schlechter werden die Ergebnisse. Die meisten von uns haben mindestens zwei Jahre unseres Lebens investiert, nur um die deutsche Sprache zu lernen. Wir haben wirklich nicht verdient, so behandelt zu werden.“

Dass dieser Bereich ein wichtiger ist, in dem Handlungsbedarf besteht, wurde sowohl im Kapitel C.5.3. sowie in der qualitativen Studie (Kapitel B.3.2.2.) deutlich. Des Weiteren wird fünftens von einer Person die Empfehlung geäußert, Internationale Studierende in finanzieller Hinsicht oder bei der Suche nach einem Job zu unterstützen. Neben den Handlungsempfehlung, die sich vor allem mit der Situation der Internationalen Studierenden befassen, wer-

den Handlungsempfehlungen formuliert, um den Studienalltag an der THM besser mit der Ausübung des Glaubens vereinbaren zu können. Diese werden im Folgenden vorgestellt.

Handlungsempfehlungen zur Vereinbarkeit des Studienalltags mit der Ausübung des Glaubens

In diesem Rahmen werden vor allem zwei Arten von Empfehlungen ausgesprochen. So wird zum einen darum gebeten, einen Gebetsraum bereitzustellen:

„Ja, und zwar wir, die Studenten aus der islamischen Religionsgemeinschaft, müssen täglich Pflichtgebete/n nachgehen/absolvieren. Dafür hatten wir bis heute im ehemaligen K-Gebäude (auch AStA-Gebäude genannt) einen Gebetsraum gehabt, der zusammen mit verschiedenen Glaubensrichtungen (z.B. christliche) genutzt wurde. Nach der Schließung dieses Gebäudes bekamen wir aber leider keinen neuen Raum. Soweit ich mitbekommen habe, war die Begründung dafür, dass die Hochschule keine Missionierungen und Versammlungsstätten an der Hochschule dulden will. Das ist ein Missverständnis! Wir verfolgen weder eine solche Absicht, noch haben wir die Zeit dafür. Wir sind ja schließlich nur Studierende [...]. Wir können aber auch nicht von heute auf morgen auf unsere kulturell-religiösen Eigenschaften verzichten, nur weil einige Köpfe sich Szenarien und Verschwörungstheorien einbilden. Das Suchen eines passenden Ortes beeinträchtigt mein Master-Studium und kostet mich manchmal 40-50 Min. Studienzeit. Ich bevorzuge auch nicht einen Besuch einer externen Einrichtung, weil man heute oft nicht einschätzen kann, welche Absichten solche verfolgen. Es kommt vor, dass ich meiner Pflicht an ungeeigneten Stellen an der THM nachgehe. Ich würde ungerne ungewöhnlich auffallen. Anstatt mich von der Gesellschaft zu trennen würde ich gerne ein Teil dieser Gemeinschaft sein. Das Genießen der Religionsfreiheit in einer sehr fortgeschrittenen Demokratie sollte nicht an Orten, die nicht menschenwürdig sind, stattfinden. Ein Gebetsraum wäre für uns von Vorteil!“

Darauf, dass in der Errichtung eines Raumes für Gebete, Andachten oder Meditationen Handlungsbedarf besteht, wird im Kapitel C.7.3. ausführlicher eingegangen. Erwähnt sei hier, dass vereinzelt in den Ausführungen zu Handlungsempfehlungen der Studierenden auch Vorbehalte und Ängste gegenüber radikalen Strömungen des Islams geäußert werden. Zum anderen wird gebeten, dass die Mensa äquivalente Alternativgerichte für Studierende anbietet, die vor dem Hintergrund ihrer Religionszugehörigkeit kein Schweinefleisch essen. Eine Person äußert sich hierzu folgendermaßen:

„Es heißt in der Beschreibung auf der Homepage, es gebe viel Internationales Essen, aber ich merke davon nichts. Alles was ich sehe ist immer nur Nudeln oder Pizza. Für mich gehört das schon zur deutschen Küche. Und auch wenn ich Schwein essen darf (religiös) finde ich das schon ungerecht, wenn an manchen Tagen Essen angeboten wird, was Schwein beinhaltet aber das 2. Angebot nicht sättigt.“

Weitere Handlungsempfehlungen für die Hochschule

Über diese Punkte hinaus, gibt es zwei Empfehlungen, die sich nicht unbedingt in die zuvor genannten Themen einordnen lassen, die aber für den Prozess der Interkulturellen Öffnung wichtig sind. So ist eine Empfehlung als Hinweis zu verstehen, dass mehr Menschen mit „Migrationshintergrund“ in der Lehre, der Verwaltung und der Hochschulpolitik vertreten sind. Der die Studierende schreibt hierzu:

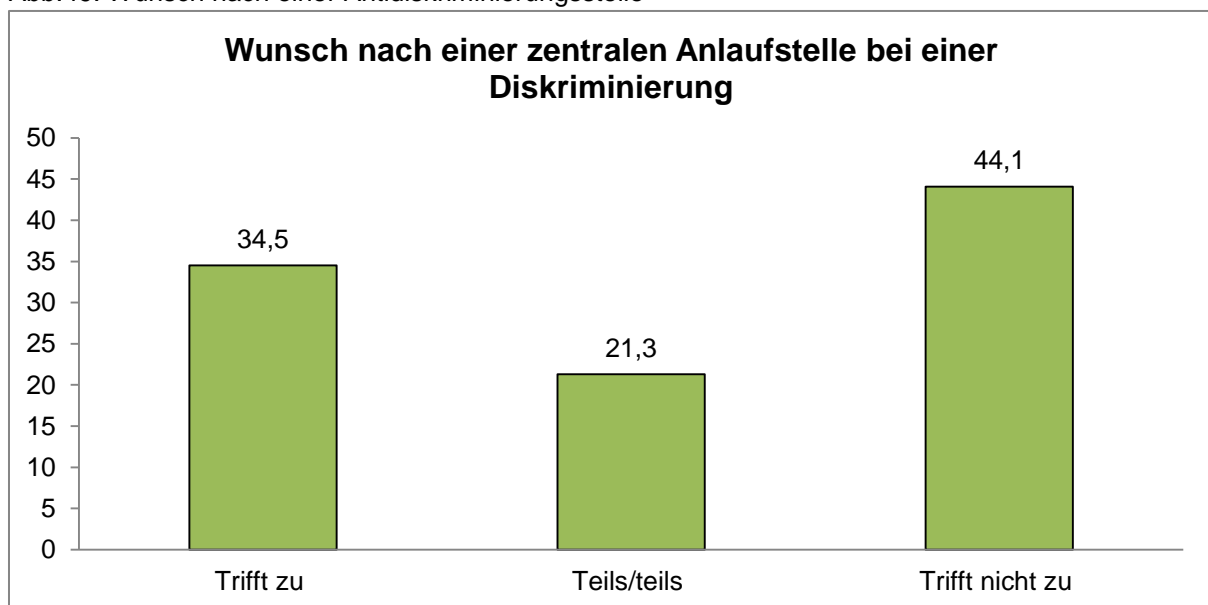
„Ausländische Dozenten, ausländische Tutoren, Ausländer in die Hochschulpolitik integrieren, das International Office mehr international gestalten (auch ausländische Angestellte).“

Des Weiteren gibt es eine Handlungsempfehlung in Bezug auf die sprachliche Ausrichtung der THM. So wird dafür plädiert, mehr Möglichkeiten zu schaffen, um Lehrveranstaltungen in englischer Sprache besuchen zu können. Die Auswertung der allgemeinen Frage zu Handlungsempfehlungen zeigt, dass Studierende in vielen Bereichen Handlungsbedarf sehen und auch konkrete Vorstellungen davon haben, was geändert oder eingeführt werden müsste. Im Folgenden soll es konkreter um eine mögliche Maßnahme im Rahmen der Interkulturellen Öffnung der THM gehen, die von den Studierenden auch benannt wurde, nämlich um eine Anlaufstelle, an die sich Studierende im Diskriminierungsfall wenden können.

7.2. Antidiskriminierungsstelle

Im Kapitel „Diskriminierungserfahrungen im Studienleben“ wurde bereits herausgearbeitet, dass Studierende oftmals nicht wissen, an wen sie sich im Falle einer Diskriminierung wenden können und dass die Errichtung einer Antidiskriminierungsstelle sinnvoll ist (vgl. Kapitel C.3.1.5. und C.3.1.6.). Vor dem Hintergrund der Entwicklung von Handlungsmaßnahmen wurden die Studierenden aber auch ganz direkt gefragt, ob sie eine Antidiskriminierungsstelle an der THM befürworten. Die Ergebnisse zeigen, dass 55,8% der Studierenden angeben, dass die Aussage „Ich wünsche mir an der THM eine zentrale Anlaufstelle, an die ich mich im Falle einer Diskriminierung wenden kann“ teilweise bis voll und ganz auf sie zutrifft (vgl. Abb.48).

Abb.49: Wunsch nach einer Antidiskriminierungsstelle

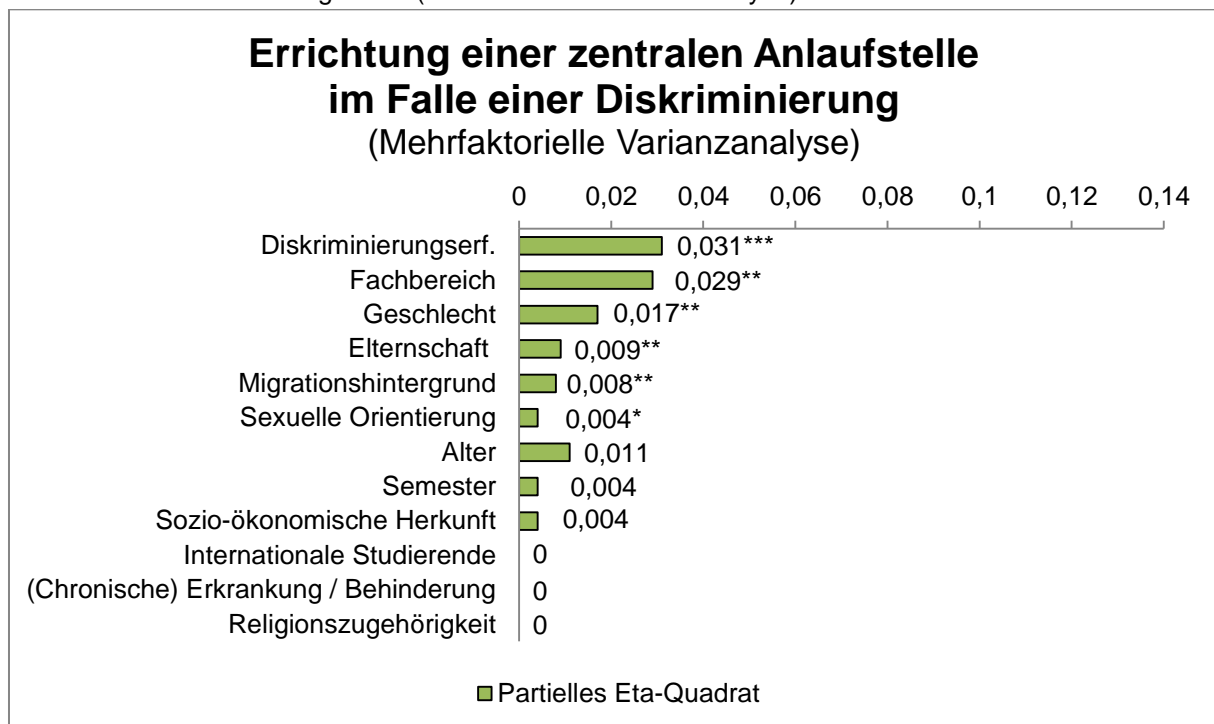


Frage: „Inwieweit trifft die folgende Aussage auf Sie zu?: Ich wünsche mir an der THM eine zentrale Anlaufstelle, an die ich mich im Falle einer Diskriminierung wenden kann“, n=1351, Quelle: eigene Darstellung

Die Ergebnisse der mehrfaktoriellen Varianzanalyse verdeutlichen, dass die Frage nach einer zentralen Anlaufstelle von den Studierenden unterschiedlich beantwortet wird und zwar je nachdem, ob Studierende an der THM bereits Diskriminierungserfahrungen gemacht ha-

ben.¹³⁴ Der Effekt der Variable ist mit einem partiellen Eta-Quadrat von 0,031 mittelschwach, aber im Vergleich mit den einbezogenen Variablen immer noch am stärksten.¹³⁵ Dabei zeigen die Ergebnisse des Post-Hoc-Tests (Scheffé) (vgl. Abb.51), dass eine Anlaufstelle eher von den Studierenden gewünscht wird, die an der THM bereits selbst Diskriminierungserfahrungen gemacht haben. Möglicherweise haben diese Studierenden bereits eine solche Anlaufstelle gesucht oder im Falle einer Diskriminierung nicht gewusst, an wen sie sich hätten wenden können, sodass sie vor dem Hintergrund ihrer Erfahrung einen größeren Bedarf in der Errichtung einer solchen Stelle sehen als Studierende ohne Diskriminierungserfahrungen.

Abb.50: Antidiskriminierungsstelle (mehrfaktorielle Varianzanalyse)

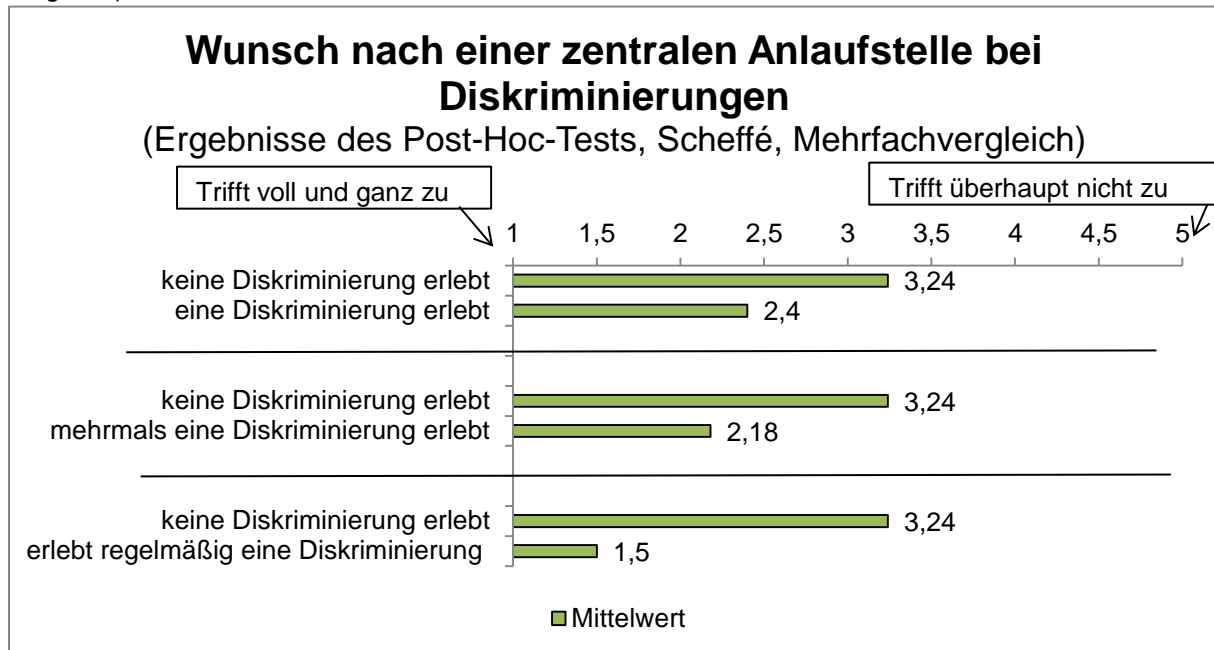


*: $p \leq 0,1$, **: $p \leq 0,05$, ***: $p \leq 0,01$, Korrigiertes R^2 : 0,098, $n=732$, Quelle: eigene Darstellung

¹³⁴ Zur methodischen Vorgehensweise vgl. Kapitel A.3.2.3.

¹³⁵ Zur Erinnerung: Cohen spricht bei einem Eta-Quadrat von 0,01 von einem kleinen, bei einem Eta-Quadrat von 0,06 von einem mittleren und bei einem Eta-Quadrat von 0,14 von einem größeren Effekt (vgl. Cohen 1969: 276ff.).

Abb.51: Antidiskriminierungsstelle / Diskriminierungserfahrungen (Post-Hoc-Test, Scheffé, Mehrfachvergleich)



n=732, die ersten zwei Paarunterschiede sind signifikant auf dem Niveau $p \leq 0,01$, der dritte Paarunterschied ist signifikant auf dem Niveau $p \leq 0,1$, Quelle: eigene Darstellung

Neben der selbst erlebten Diskriminierung hat auch die Fachbereichszugehörigkeit einen mittelschwachen Effekt, während das Geschlecht, die Elternschaft, der „Migrationshintergrund“ und die sexuelle Orientierung einen schwachen Effekt aufweisen (vgl. Abb.50). Bei diesen Variablen verhält es sich so, dass der Wunsch nach einer zentralen Anlaufstelle je nach Fachbereich variiert, eher von Frauen als von Männern, eher von Eltern als Nicht-Eltern, eher von Studierenden mit als ohne „Migrationshintergrund“ und eher von Studierenden mit einer nicht-heterosexuellen Orientierung als von Studierenden mit heterosexueller Orientierung befürwortet wird.

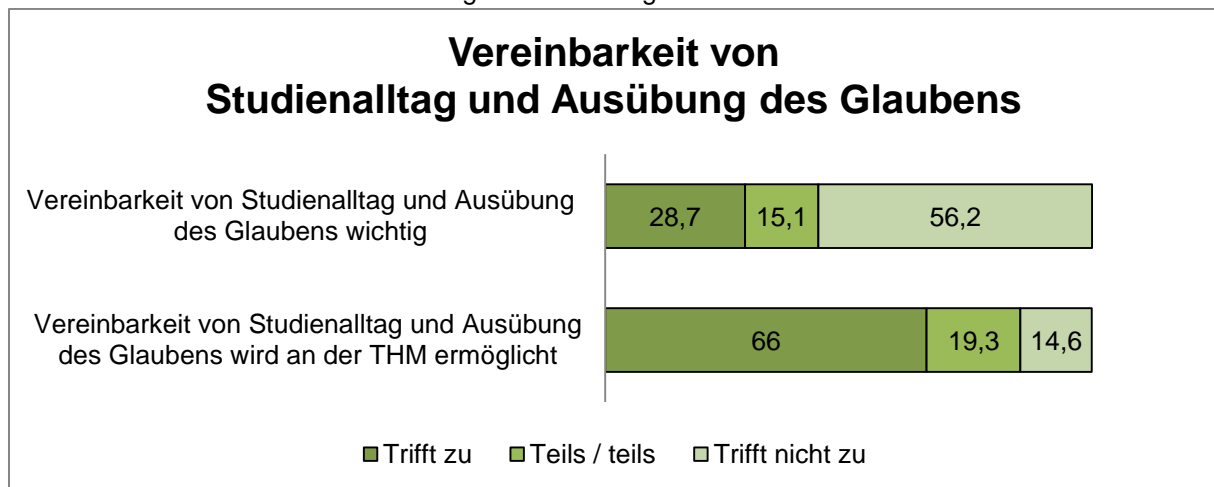
Im Kapitel C.7.1. wurde deutlich, dass manche Studierende Handlungsbedarf bezüglich der Vereinbarkeit von Studienalltag und Ausübung des Glaubens sehen. Um nähere Informationen hierzu zu erhalten, wurden in der Befragung auch Fragen zu diesem Themenbereich gestellt. Die Ergebnisse hierzu werden im folgenden Kapitel vorgestellt.

7.3. Vereinbarkeit von Studienalltag und Ausübung des Glaubens

Um Handlungsbedarfe und Maßnahmen im Rahmen der Interkulturellen Öffnung zu eruieren, wurden die Studierenden auch zur Vereinbarkeit von Studienalltag und der Ausübung ihres Glaubens befragt. Insgesamt zeigt die Befragung, dass sich über die Hälfte der THM-Studierenden einer Religion zugehörig fühlen. Dass vielen Studierenden auch die Vereinbarkeit von ihrem Studium und der Ausübung ihres Glaubens ein Anliegen ist, zeigt das folgende Ergebnis: So geben 43,8% an, dass es ihnen (teilweise) wichtig ist, ihren Glauben mit dem Studienalltag vereinbaren zu können. Allerdings machen die Ergebnisse deutlich, dass es nicht allen Studierenden gleichermaßen möglich ist, dies auch zu bewerkstelligen: Immerhin 33,9% der Studierenden, denen die Vereinbarkeit von Studienalltag und Ausübung des Glaubens bedeutsam ist, geben an, dass es an der THM teilweise bis überhaupt nicht ermöglicht wird, dies auch zu tun. Die Ergebnisse zeigen darüber hinaus, dass Studierende

mit einer christlichen Religionszugehörigkeit eher angeben, dass es ihnen ermöglicht wird, die Praktizierung ihres Glaubens mit dem Studienleben zu vereinbaren, als Studierende mit einer islamischen Religionszugehörigkeit. In Zahlen ausgedrückt bedeutet dies Folgendes: Danach gefragt, inwieweit die folgende Aussage zutrifft „Es wird mir an der THM ermöglicht, meinen Studienalltag mit der Ausübung meines Glaubens zu vereinbaren“ antworten Studierende mit einer christlichen Religionszugehörigkeit auf der 5er-Skala zwischen „Trifft voll und ganz zu“ (1) bis „Trifft überhaupt nicht zu“ (5) durchschnittlich mit 1,99. Studierende mit einer muslimischen Religionszugehörigkeit dagegen mit einer 2,46.¹³⁶ Dies ist bereits ein erster Hinweis darauf, dass die strukturellen Gegebenheiten allem Anschein nach nicht so ausgelegt sind, dass Studierende mit einer islamischen Religionszugehörigkeit ihren Studienalltag mit der Praktizierung ihres Glaubens gut vereinbaren können.

Abb.52: Vereinbarkeit von Studienalltag und Ausübung des Glaubens



Frage 1: „Inwieweit trifft die folgende Aussage auf Sie zu?: „Mir ist es wichtig, die Ausübung meines Glaubens mit meinem Studienalltag an der THM gut vereinbaren zu können“, n=631 (Frage wurde nur denjenigen gestellt, die angaben, sich einer Religion zugehörig zu fühlen). Frage 2: „Inwieweit trifft die folgende Aussage auf Sie zu?: „Es wird mir an der THM ermöglicht, meinen Studienalltag mit der Ausübung meines Glaubens zu vereinbaren“, n=274 (Frage wurde nur denjenigen gestellt, die angaben, dass ihnen die Vereinbarkeit von Studienleben und der Ausübung der Religion (teilweise) wichtig ist), Angaben in Prozent, Quelle: eigene Darstellung

Danach gefragt, was getan werden müsste, damit die Ausübung des Glaubens mit dem Studienalltag vereinbar wird, machen die Studierenden auf mehrere Handlungsbedarfe bzw. Schwierigkeiten aufmerksam. Die bei weitem am häufigsten genannte Handlungsmaßnahme ist dabei die Bereitstellung eines Raumes für Gebete, Andachten oder Meditationen (insgesamt 26 von 43 Angaben). Die Angaben hierzu geben auch Hinweise auf die Ausgestaltung eines solchen Raumes bzw. solcher Räumlichkeiten. So wünschten sich einige Studierende nicht einen Raum für Studierende aller Religionen, sondern einen eigenen Raum für die Ausübung ihrer Religion bzw. mehrere separate Räume für verschiedene Glaubensrichtungen. Einige Angaben wiesen darauf hin, dass der Raum/die Räume groß genug sein müssten und allen in den Öffnungszeiten der THM zugänglich sein sollte/sollten. Studierende mit einer islamischen Religionszugehörigkeit geben auch Hinweise auf die Ausstattung des Raumes/der Räume: So sollten Gebetsteppiche bereitgestellt werden und der Raum sollte über Waschbecken verfügen, um die Gebetswaschung zu vollziehen. Ein_e Studierende_r

¹³⁶ Dies ist das Ergebnis einer einfaktoriellen Varianzanalyse und des daran anschließenden Post-Hoc-Tests (Scheffé). Die Mittelwertdifferenz ist auf dem 0,05-Niveau signifikant.

äußert darüber hinaus den Wunsch eines Gebetsraumes, in dem Männer und Frauen unabhängig voneinander beten und die Gebetswaschung durchführen können. Diese Angaben machen sehr deutlich, dass hier ein großer Handlungsbedarf besteht und dass die zurzeit an der THM stattfindende Diskussion um den „Raum der Stille“ unbedingt fortgesetzt bzw. zum Abschluss gebracht werden sollte.

Neben einem fehlenden Raum für Gebete, Andachten oder Meditationen wurden weitere Probleme aufgedeckt, mit denen sich Studierende konfrontiert sehen, die ihren Studienalltag mit der Ausübung ihres Glaubens vereinbaren möchten. Schwierig wird es für die Studierenden insbesondere dann, wenn die Ausübung des Glaubens an eine bestimmte Zeit gebunden ist und diese mit der Zeit, in der Lehr- und vor allem Pflichtveranstaltungen stattfinden, kollidiert. Die Studierenden befinden sich dann in einer Konfliktsituation, vor allem auch, wenn Lehrende die Ausübung des Glaubens nicht als Entschuldigung für die Nicht-Teilnahme an einer Pflichtveranstaltung akzeptieren. Besonders evident wird diese Problematik, wenn die religiösen Feier- und Ruhetage der Studierenden auf solche Tage fallen, in denen Lehr- oder gar Pflichtveranstaltungen stattfinden. Dies betrifft vor allem Studierende, die sich einer anderen als der christlichen Religion zugehörig fühlen, da viele christliche Feier- und Ruhetage gesetzlichen Feier- und Ruhetagen entsprechen. Dies macht deutlich, dass Studierende, die sich einer anderen als der christlichen Religion zugehörig fühlen und Studierende mit christlicher Religionszugehörigkeit ungleiche strukturelle Voraussetzungen haben, möchten sie den Studienalltag mit der Ausübung des Glaubens vereinbaren. Diese strukturellen Gegebenheiten bevorzugen Studierende mit christlicher Religionszugehörigkeit und bringen sie nicht in die Situation, sich in bestimmten Momenten zwischen der Ausübung des Glaubens und dem Studium entscheiden zu müssen. Vor diesem Hintergrund sollte die THM dahingehend eine Lösung finden, dass alle Studierenden gleichermaßen die Möglichkeit haben, zumindest ihre wichtigsten religiösen Feiertage zu begehen, ohne in eine Konfliktsituation zu geraten.

Neben der Bereitstellung eines Raumes für Gebete, Andachten und Meditationen benennen die Studierenden weitere Handlungsbedarfe: Zum einen sollen Kenntnisse – wahrscheinlich über verschiedene Religionen – gestärkt werden. Zum anderen wünschen sich zwei Studierende eine Vernetzung zwischen der THM und der Studentenmission Deutschland bzw. eine Außenstelle der Studentenmission Deutschland in Friedberg. Ein_e Studierende_r benennt keinen aktiven Handlungsbedarf, macht aber durch seinen/ihren Kommentar auf etwas anderes aufmerksam:

„Ich würde nicht einmal auf die Idee kommen, an der THM zu erwähnen, dass ich der Ausübung meines Glaubens nachgehen möchte, da ich zwar nicht mit einer aktiven Diskriminierung, sehr wohl aber mit irritierten und abfälligen Blicken der Mehrheit rechnen würde.“

Das Zitat ist ein *Hinweis* darauf, dass an der THM anscheinend kein Klima vorherrscht, in dem die Studierenden ohne Weiteres ihren Glauben praktizieren können. Dementsprechend müsste insgesamt neben guten strukturellen Bedingungen ein Klima geschaffen werden, das den Studierenden ermöglicht, die Ausübung ihres Glaubens mit ihrem Studienalltag gut vereinbaren zu können.

8. Resümee

Im Fokus der quantitativen Studie stand die Frage, welche Rolle natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeiten im Studienleben der THM-Studierenden spielen, um im Rahmen der Interkulturellen Öffnung der THM Handlungsbedarfe zu entwickeln und Handlungsmaßnahmen zu implementieren. Zunächst einmal bleibt festzuhalten, dass die Studierenden der THM gerne an der THM studieren und dass viele Studierende ihre zumeist hohen Erwartungen, die sie zu Beginn des Studiums hegten, als erfüllt sehen. Über diese weitgehend positiven Ergebnisse hinaus wurden einige Handlungsbedarfe aufgedeckt, an denen im Rahmen der Interkulturellen Öffnung der THM gearbeitet werden sollte. So ist ein zentrales Ergebnis der quantitativen Studie, dass die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit eine große Rolle bei Diskriminierungserfahrungen spielt: Internationale Studierende und Studierende mit „Migrationshintergrund“ geben vermehrt an, Diskriminierungserfahrungen in ihrem Studienleben zu machen. Dass sich Diskriminierungserfahrungen beeinträchtigend auf das Studium auswirken können, wird nicht zuletzt dadurch deutlich, dass sich Studierende mit Diskriminierungserfahrungen tendenziell häufiger mit dem Abbruch des Studiums beschäftigen, als Studierende, die an der THM bisher keine Diskriminierungserfahrungen gemacht haben. Neben Diskriminierungserfahrungen ist das Studienleben von Studierenden mit „Migrationshintergrund“ und Internationalen Studierenden mit weiteren Hürden versehen. Für Internationale Studierende stellen soziale Faktoren wie zum Beispiel fehlende Lern- und Arbeitsgruppen sowie eine schwierige finanzielle Situation eine Beeinträchtigung des Studiums dar. Darüber hinaus sind aufenthaltsrechtliche Bestimmungen, die vor allem für Internationale Studierende aus Nicht-EU-Staaten gelten, eine zusätzliche Belastung. Auch für Studierende mit „Migrationshintergrund“ stellt eine schwierige finanzielle Situation tendenziell eher eine Beeinträchtigung des Studiums dar als für Studierende ohne „Migrationshintergrund“. Neben diesen hemmenden Einflussfaktoren spielt die natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit eher eine kleine Rolle bei der Frage, ob Schwierigkeiten im fachlichen, fachlich-kommunikativen oder sozialen und organisatorischen Bereich bestehen. Entgegen dem vorherrschenden Bild, haben Studierende mit „Migrationshintergrund“ – ihre sozio-ökonomische Herkunft miteinbezogen – nicht mehr oder weniger Schwierigkeiten mit verschiedenen Anforderungen an das Studium. Dementgegen haben Internationale Studierende vermehrt Schwierigkeiten im fachlich-kommunikativen Bereich, wie zum Beispiel beim Ablegen von mündlichen Prüfungen. Insgesamt wurden mit Hilfe der quantitativen Studie neben positiven Entwicklungen auch Handlungsbedarfe aufgedeckt, an denen im Rahmen der Interkulturellen Öffnung der THM gearbeitet werden sollte, damit möglichst alle Studierenden, unabhängig von ihrer natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit, erfolgreich und gerne an der THM studieren können.

Teil D: Handlungsempfehlungen

In diesem Abschnitt stellen wir Handlungsempfehlungen vor, die wir aus den in diesem Bericht dargelegten Ergebnissen der Studierendenbefragung ableiten. Weitere Grundlagen für die Entwicklung der Handlungsempfehlungen waren Hinweise und Vorschläge aus der einschlägigen aktuellen (wissenschaftlichen) Literatur sowie Gespräche mit und Erfahrungen von weiteren Hochschulangehörigen. Die genannten Handlungsempfehlungen zur Interkulturellen Öffnung der THM verstehen wir als eine Diskussionsgrundlage. Sie erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit und sollen unter Einbezug der Expertise von weiteren Hochschulangehörigen unterschiedlicher Statusgruppen sowie mit dem Thema besonders in Berührung stehenden Beauftragten und Organisationseinheiten wo nötig ergänzt und weiterentwickelt werden. Bereits vorhandene bzw. sich im Entstehen befindende Empfehlungen und Leitlinien an der THM beinhalten hierbei sinnvolle Ergänzungen der Handlungsempfehlungen (z.B. Grundsätze der guten Lehre, Internationalisierungsstrategie der THM).

Wie wir in Kapitel A.1. dargestellt haben, liegt in unserem Verständnis von Interkultureller Öffnung der Fokus auf der Weiterentwicklung der Organisation als Ganzes. Hierzu zählt im Kontext der Hochschule auch, dass eine heterogene Studierendenschaft als „Normalfall“ angesehen wird und dass Studierende mit „Migrationshintergrund“ und Internationale Studierende nicht vornehmlich als Sondergruppe betrachtet werden, die sich mit Hilfe von „additiven Fördermaßnahmen“ an die vorhandenen Strukturen anpassen soll, während die Strukturen selbst unhinterfragt bleiben (vgl. Karakaşoğlu 2013: 12). Denn „additive Fördermaßnahmen“ sind zwar, wie Yasemin Karakaşoğlu ausführt, „einerseits wichtig, um die Voraussetzung für Bildungspartizipation zu schaffen, sie haben aber keine nachhaltige Wirkung auf die Regelabläufe in der Institution sowie die Einstellungsmuster der Vertreterinnen und Vertreter der Institution [...]“ (ebenda: 13). Unsere Handlungsempfehlungen beziehen demnach auch spezielle Förderangebote ein, fokussieren aber Prozesse struktureller Weiterentwicklung der Hochschule sowie den Abbau von Diskriminierung.

Handlungsleitend sollte bei der Entwicklung und Umsetzung von Maßnahmen der Interkulturellen Öffnung der THM die Anerkennung des in Kapitel A.2.4. bereits dargestellten Spannungsverhältnisses sein, welches mit der Auseinandersetzung mit Differenz immer einhergeht: Das Erfordernis, Differenz einerseits zu beachten, um Benachteiligungen zu erkennen und die Gefahr, Menschen dadurch gleichzeitig auf eine solche Differenz festzulegen, damit die Differenz zu wiederholen, zu festigen oder auch erst herzustellen. Zugleich kann auch die Fokussierung einer bestimmten Differenzlinie – wie etwa der natio-ethno-kulturellen Herkunft – dazu führen, dass diese überbetont und der Bedeutung anderer ggf. relevanter Differenzlinien (z.B. Geschlecht, soziale Herkunft) nicht genügend Aufmerksamkeit geschenkt wird (vgl. Mecheril / Klingler 2010: 109). Es geht also auch darum, differenziert zu analysieren, womit Probleme und Missstände an der Hochschule jeweils zusammenhängen und diese in ihrer ganzen Komplexität zu betrachten, anstatt sie vorschnell mit natio-ethno-kultureller Differenz zu erklären. Wie Mecheril und Klingler ausführen, lässt sich das beschriebene Dilemma jedoch insgesamt nicht auflösen, vielmehr gilt es, dies immer wieder zu reflektieren, was „zu einem bedächtigeren und differenzierteren, darin angemesseneren Umgang mit Differenz beitragen könnte“ (ebenda: 109). Dies zu beachten halten wir bei der Umsetzung der Handlungsempfehlungen im Prozess der Interkulturellen Öffnung der Hochschule für besonders wichtig.

Für die Interkulturelle Öffnung der THM geben wir folgende Handlungsempfehlungen:¹³⁷

1) Strategie und Struktur

- Interkulturelle Öffnung, Diversity und Antidiskriminierungsarbeit sollen nachhaltig in der Struktur und den Prozessen der Hochschule verankert werden. Dabei halten wir es für wichtig, die Zuständigkeit für diese Themen auf Hochschulleitungsebene anzusiedeln, z.B. indem ein_e Vizepräsident_in mit diesen Themen betraut wird. Empfohlen wird in diesem Zusammenhang die Einrichtung einer mit ausreichenden Ressourcen ausgestatteten Stelle, die an die Hochschulleitung angegliedert wird und diversitätsrelevante Aktivitäten bündelt, ggf. weiterentwickelt und in ein Gesamtkonzept einbindet, worunter auch die Entwicklung einer umfassenden Diversity- und Antidiskriminierungsstrategie fällt. Vorhandene Kompetenzen und Ansprechpartner_innen wie z.B. AGG-Beauftragte, Frauenbeauftragte, Behindertenvertretungen sollen bei der Entwicklung der Stelle und bei der Erarbeitung der Strategie eingebunden werden, um wertvolle Synergien zu nutzen. Als sinnvoll erachten wir zudem die Einrichtung einer Steuerungsgruppe und eines Lenkungsausschusses, um die Arbeit der Stelle konstruktiv zu begleiten. Unterstützend sollten Austauschforen für Studierende, Lehrende und Beschäftigte eingerichtet werden. Der Aufbau bzw. die Weiterentwicklung einer strategischen Antidiskriminierungsarbeit ist insbesondere für Studierende wichtig, da diese nicht durch das AGG geschützt sind. Als einen zentralen Bestandteil erachten wir dabei die Einrichtung einer Antidiskriminierungsstelle (ausführlicher hierzu siehe Punkt 2).
- Die Interkulturelle Öffnung der THM soll im Sinne eines Intercultural Mainstreaming als Querschnittsthema verankert werden (vgl. Karakaşoğlu 2013: 9, 12f.), d.h. bei allen hochschulinternen Aktivitäten, Abläufen und Entscheidungen wird darauf geachtet, inwiefern diese diskriminierungs- und migrationssensibel sowie rassismuskritisch ausgerichtet sind. In diesem Zusammenhang halten wir es für sinnvoll, Interkulturelle Öffnung und Antidiskriminierung als relevante Themen in das allgemeine Qualitätsmanagement der THM aufzunehmen.
- Zur weiteren strukturellen und prozessualen Verankerung von Interkultureller Öffnung, Diversity und Antidiskriminierungsarbeit an der THM empfehlen wir die Einführung eines Diversity- und Antidiskriminierungs-Monitoring. Dieses dient der Beobachtung und Überprüfung diversitätsrelevanter Auswirkungen bestehender (informeller) Strukturen und Abläufe und deren Entwicklung vor dem Hintergrund getroffener Maßnahmen, etwa zum Abbau von Diskriminierung (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013b: 177f., Karakaşoğlu 2013: 10f.).¹³⁸ Im Rahmen eines Antidiskriminierungs-Monitoring geht es dabei auch um die Erfassung und Beobachtung von Diskriminierungserfahrungen, die in sozialen Interaktionssituationen gemacht werden.
- Das Bekenntnis zur Interkulturellen Öffnung sollte auch im Leitbild der Hochschule deutlich werden (vgl. Karakaşoğlu 2013: 13), u.a. durch ein klares Bekenntnis zu Diversität sowie zur Förderung der Thematisierbarkeit und zum Abbau von Diskriminierung (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013b: 176). Ein solches Be-

¹³⁷ Die Gliederung der Handlungsempfehlungen orientiert sich an den Handlungsfeldern des vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft erstellten Diversity-Audits für Hochschulen (De Ridder / Jorzik 2012).

¹³⁸ Im Rahmen des Diversity-Auditierungsverfahrens des Ministeriums für Innovation, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen und des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft entwickelt derzeit etwa die Universität Duisburg-Essen ein Gesamtkonzept für ein Diversity-Monitoring, das es erlauben soll, „diversitätsrelevante Entwicklungen [...] zu beobachten und Maßnahmen zu überprüfen“. https://www.uni-due.de/diversity_audit/t6_diversity_monitoring (Zugriff am 17.09.2014) Vgl. De Ridder / Jorzik 2012.

kenntnis zu Diversität und Antidiskriminierung könnte durch die Vereinbarung eines „Code of Conduct“ für die THM weiter gefestigt werden, in dem explizit gegen Diskriminierung Position bezogen wird (vgl. ebenda). In diesem Zusammenhang wäre auch der Abschluss von Dienstvereinbarungen zum Diskriminierungsschutz (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013a: 25) und zum guten Miteinander allgemein zu erwägen, wie auch die Unterzeichnung der „Charta der Vielfalt“¹³⁹.

- Wir halten es für wünschenswert, das Erfolgsbudget für Internationale Studierende in der Regelstudienzeit gezielt für die Interkulturelle Öffnung der Fachbereiche einzusetzen. Dies kann sich zum einen auf die Strukturen und Antidiskriminierungsarbeit am Fachbereich sowie auch auf besondere Angebote für Internationale Studierende (z.B. Fachsprachkurse, Stipendien) beziehen.

2) Umgang mit und Abbau von Diskriminierung, Rassismus und ethnisierten Konflikten

- Im Sinne einer Interkulturellen Öffnung der THM sollte die Reflexion und Diskussion über die Themen Rassismus und Diskriminierung sowie bei Bedarf auch die konstruktive Bearbeitung von ethnisierten bzw. kulturalisierten Konflikten an der Hochschule gefördert und angemessen begleitet werden.
- Für eine wichtige Maßnahme in diesem Zusammenhang halten wir die Etablierung bzw. Ausweitung nicht-stereotypisierender „interkultureller“ bzw. „Diversity“-Fortbildungen mit diskriminierungs- und rassismuskritischer sowie heterogenitätssensibler Ausrichtung, die möglichst für alle Statusgruppen (auch Tutor_innen und Lehrbeauftragte sowie Verwaltungsangestellte) der Hochschule angeboten werden sollten (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2012: 67). Ergänzend empfehlen wir die Einführung rassismus- und diskriminierungskritischer Supervisions- und (kollegialer) Beratungsangebote für alle Beschäftigten der THM, die etwa in Kooperation mit dem hochschuldidaktischen Coaching der THM erarbeitet und umgesetzt werden könnten. Im Rahmen dieser Angebote sollte ein sensibler und selbstreflexiver Umgang mit berichteten Diskriminierungserfahrungen gefördert und konstruktiv begleitet werden. Eine solche Begleitung ist auch dann wichtig, wenn eigene Verhaltensweisen von anderen als diskriminierend wahrgenommen werden. Personen, die bei Diskriminierungserfahrungen von Hochschulangehörigen häufig als erste Ansprechpersonen aufgesucht werden (z.B. Mitarbeiter_innen an der Info, in den verschiedenen Service-Einrichtungen der THM) sollten entsprechend unterstützt und in der Erst- und Verweisberatung geschult werden.
- Als zentralen Bestandteil der Antidiskriminierungsarbeit empfehlen wir die Einrichtung einer Antidiskriminierungsstelle für Studierende und Beschäftigte der Hochschule (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013a: 23f.). Diese sollte mit ausreichenden Ressourcen und Befugnissen ausgestattet sein. Aus den qualitativen Interviews geht hervor, dass Studierende, die Diskriminierungserfahrungen mit Bezug zu ihrer natio-ethno-kulturellen Herkunft machen, häufig nicht wissen, an wen sie sich wenden können, da es hierzu keine offiziellen Ansprechpersonen an der Hochschule gibt (siehe hierzu Kapitel B.3.2.3.). Die Einrichtung einer Antidiskriminierungsstelle, in der auch Ansprechpersonen arbeiten, die schwerpunktmäßig zu Diskriminierungserfahrungen in Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Herkunft beraten und sich umfassend mit dieser Thematik beschäftigt haben, betrachten wir deswegen als einen Kernpunkt der Interkulturellen Öffnung der Hochschule. Die Arbeit der Antidiskriminierungsstelle

¹³⁹ Informationen zur Charta der Vielfalt finden sich hier: <http://www.charta-der-vielfalt.de/> (Zugriff am 16.09.2014).

könnte etwa in Kooperation mit diskriminierungssensiblen Vertrauenspersonen an den Fachbereichen erfolgen.

- Wir halten es für wichtig, dass die Hochschule anerkennt, dass auch „die Gleichbehandlung von (strukturell) Ungleichen“ (Kalpaka 2004: 18) diskriminierend sein kann (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013a: 9) (mittelbare bzw. strukturelle Diskriminierung) und Regelungen und Strukturen ggf. differenzsensibel angepasst werden müssten, z.B. auch über die Prüfung der Möglichkeit eines Nachteilsausgleichs für Internationale Studierende vor allem im 1. Studienjahr (vgl. Darowska / Machold 2011: 28, Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013b: 174).
- Wir empfehlen die Bereitstellung von Informationsmaterialien über Rechte und Unterstützungsmöglichkeiten für Personen an der Hochschule, die Rassismus- bzw. Diskriminierungserfahrungen gemacht haben oder solche befürchten müssen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013a: 20f.). Des Weiteren begrüßen wir die Stärkung von formellen und informellen Unterstützungsangeboten und Netzwerken für Hochschulangehörige, die von Diskriminierungen und Rassismus betroffen sind, im Sinne eines „Empowerments“ (z.B. durch die Bereitstellung von Räumlichkeiten, Arbeitsmaterialien oder entsprechenden Workshops).

3) Hochschul- und gesellschaftspolitisches Engagement

- Die THM sollte sich für die gesetzliche Verankerung von Antidiskriminierungs- und Präventionsarbeit an Hochschulen auf Landesebene engagieren.
- Im Sinne einer Interkulturellen Öffnung der Hochschule halten wir es für essentiell, dass sich die THM nachdrücklich für die Verbesserung der aufenthaltsrechtlichen Bedingungen für Internationale Studierende einsetzt. Im Zentrum sollten hierbei stehen: Die Erweiterung der Möglichkeiten zur finanziellen Sicherung des Aufenthalts, insbesondere die Anpassung der Möglichkeiten des Arbeitens neben dem Studium an die von deutschen Studierenden sowie der Ausbau von finanziellen Fördermöglichkeiten (siehe unten), längere Laufzeiten der Aufenthaltstitel sowie die Erweiterung des Zeitraums, innerhalb dem das Studium abgeschlossen werden muss und damit verbunden die Lockerung der Nachweispflichten eines „ordnungsgemäßen“ Studiums. Zur Erleichterung des Übergangs in den Beruf halten wir zudem ein hochschulpolitisches Engagement für die Aufhebung der Angemessenheitsprüfung von beruflichen Tätigkeiten für Internationale Hochschulabsolvent_innen deutscher Hochschulen für sinnvoll.
- Zur Unterstützung der Internationalen Studierenden sollte die Zusammenarbeit mit den örtlichen Ausländerbehörden weitergeführt und ausgebaut werden.
- Zur Unterstützung von Internationalen Studierenden empfehlen wir – wie dies zum Teil bereits an anderen Hochschulen geschieht – hochschuleigene Stipendienmittel einzurichten. Die Hochschule sollte zudem politisch darauf hinwirken, dass die finanzielle Unterstützung von Internationalen Studierenden systematisch ausgebaut wird (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013b: 173). Als notwendig erachten wir solche Maßnahmen, da die meisten Internationalen Studierenden an der THM keinen Anspruch auf BAföG haben und die ProMi-Studierendenbefragung zeigt, wie wichtig ein Zugang zu finanzieller Unterstützung für Internationale Studierende sein kann (siehe hierzu Kapitel B.3.2.1.).¹⁴⁰

¹⁴⁰ Internationale Studierende, die zum Zwecke des Studiums nach Deutschland gekommen sind, haben außerdem zum Teil nur eingeschränkten Zugang zu Stipendien der Begabtenförderung. Viele Stiftungen fördern nur Studierende, die gemäß § 8 BAföG gefördert werden können bzw. eine Staatsangehörigkeit eines Mitgliedslan-

- Wir halten es für wünschenswert, dass die an der THM bereits bestehenden Stipendien verstärkt als Instrument zur Herstellung von Chancengerechtigkeit für finanziell benachteiligte Studierendengruppen eingesetzt werden. Zu überlegen wäre es entsprechend, die Vergaberichtlinien nicht vornehmlich am Kriterium herausragender Leistungen auszurichten, sondern auch an sozialen Kriterien (vgl. Karakaşoğlu 2012: 284f., Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013b: 172). Hiervon würden in besonderem Maße auch Studierende mit „Migrationshintergrund“ profitieren, da diese besonders häufig aus einer niedrigen sozio-ökonomischen Herkunftsgruppe kommen (siehe hierzu Kapitel C.5.2.).

4) Studium und Lehre

- Wie im vorliegenden Bericht dargestellt, zeigen die Ergebnisse der Studierendenbefragung deutlich, dass insbesondere Internationale Studierende oft Ausgrenzungserfahrungen an der Hochschule machen, zum Beispiel im Zusammenhang mit Gruppenarbeiten (siehe hierzu Kapitel B.3.2.2. und C.5.1.). Um das Miteinander unter den Studierenden sowie die Bereitschaft zum Zusammenarbeiten in heterogen zusammengesetzten Gruppen zu fördern, halten wir es für wichtig, dass die Hochschule Leistungsdruck und Konkurrenzsituationen zugunsten solidarischen Handelns entgegenwirkt. Hierfür schlagen wir vor, intensive Team-Building-Maßnahmen zu Beginn des Studiums anzudenken und ggf. einzuführen. Über weitere Möglichkeiten des Abbaus von Ausgrenzungserfahrungen insbesondere bei der Bildung von Arbeitsgruppen und der Durchführung von Gruppenarbeiten sollte ein hochschulweiter Diskussionsprozess angeregt und aktiv gefördert werden.
- Die Integration von Deutsch als Fachsprache in die Studiengänge sehen wir als eine gute Möglichkeit, fachsprachliche Lücken zu schließen. Dies kann z.B. über Sprachtutorien oder Fachsprachkurse erfolgen, die entsprechend mit ECTS belegt werden. Als sinnvoll erachten wir ebenfalls die Einrichtung von Schreibwerkstätten und / oder Schreibberatungen. Von letzteren würden nicht nur Studierende profitieren, deren Muttersprache nicht Deutsch ist, sondern auch andere Studierende, die beim Verfassen von Texten in der Wissenschaftssprache Unterstützung benötigen.
- Wir halten es für wünschenswert, die Angebote an Lehrveranstaltungen / Fachkursen in den häufigsten Erstsprachen der Studierenden zu erweitern (bisheriges Angebot: Türkisch am Fachbereich MNI; vgl. auch das Angebot „Erstsprachen als Wissenschaftssprachen“ an der Universität Bremen¹⁴¹). Dadurch könnte die Mehrsprachigkeit von Studierenden weiter ausgebaut und über die Vergabe von ECTS-Punkten auch als Studienleistung anerkannt werden (vgl. Karakaşoğlu 2013: 15).¹⁴²
- Zur Förderung der Interkulturellen Öffnung der Hochschule erachten wir es für sinnvoll, die Lehrenden in einer kontinuierlichen Fortbildung ihrer didaktisch-methodischen Fähigkeiten und ihrer Beratungskompetenz hinsichtlich Heterogenität und Chancengerechtigkeit in der Lehre zu unterstützen. In die entsprechenden Fort-

des der Europäischen Union besitzen, was auf viele Internationale Studierende nicht zutrifft. So führt z.B. das Evangelische Studienwerk Villigst als Voraussetzung für eine Stipendienbewerbung aus: „Sie besitzen die Staatsangehörigkeit eines Mitglieds-/ Beitrittslandes der Europäischen Union, der Schweiz oder eine Förderberechtigung nach §8 BAföG“. <http://www.evstudienwerk.de/stipendien/studium/voraussetzung.html> (Zugriff am 16.09.2014)

¹⁴¹ Vgl. Seite des Fremdsprachenzentrums der Hochschulen im Land Bremen: <https://www.fremdsprachenzentrum-bremen.de/2366.98.html> (Zugriff am 16.09.2014).

¹⁴² Eine Förderung und Anerkennung von Mehrsprachigkeit wird im Koalitionsvertrag der hessischen Landesregierung in Bezug auf Schule ausdrücklich erwünscht (vgl. Koalitionsvertrag Hessen 2013: 35, 58); eine Förderung von Mehrsprachigkeit in der Hochschulbildung an der THM würde diese Zielsetzung sinnvoll fortsetzen.

bildungsangebote sollten dabei migrationspezifische Themen, wie z.B. Informationen zum Aufenthaltsrecht für Internationale Studierende und für Diskriminierung sensibilisierende Einheiten integriert werden. Wir halten es für sinnvoll, die Begleitung von Gruppenbildungsprozessen unter den Bedingungen von Diversität zu erproben und die kommunikative Kompetenz von Studierenden und Lehrenden auch über (fremd-) sprachliche Barrieren hinweg durch entsprechende kreative Übungen zu fördern. Darüber hinaus könnten Interventionsmöglichkeiten in Konfliktfällen eingeübt werden – vor allem auch bei diskriminierendem / rassistischem Verhalten.

- Im Sinne einer Interkulturellen Öffnung der THM halten wir es für wichtig, dass die Hochschule die religiöse Vielfalt der THM-Studierenden anerkennt und die Vereinbarkeit von Studium und religiöser Praxis erleichtert, z.B. durch einen Raum der Stille (siehe hierzu Kapitel C.7.3.). Studierende sollten die Möglichkeit haben, zumindest ihre wichtigsten religiösen Feiertage begehen zu können, ohne dabei in Konflikt mit dem Studium zu geraten (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2012: 53f.).

5) Service und Beratung

- Zur Interkulturellen Öffnung der Hochschule sollte die THM eine differenz- und diskriminierungssensible Ausgestaltung von allgemeinen Beratungs- und Serviceangeboten an der Hochschule unterstützen.¹⁴³ Um mögliche Barrieren und Hindernisse zu erkennen und ggf. abbauen zu können, sollte überprüft werden, inwiefern die Angebote der allgemeinen Beratungs- und Servicestellen auch Studierende mit „Migrationshintergrund“ und / oder Internationale Studierende angemessen erreichen. Außerdem halten wir es für wichtig, die Mehrsprachigkeit des beratenden Personals zu fördern und vorhandene Kenntnisse als Ressource und Qualifikation anzuerkennen.
- Wie in den Abschnitten B.3.1.1. und B.3.2.2. dargelegt, wurde im qualitativen Teil der Studierendenbefragung deutlich, dass die befragten Internationalen Studierenden oft ein starkes Interesse daran haben, mit in Deutschland aufgewachsenen Studierenden Kontakte zu knüpfen, dies sich aber häufig als schwierig erweist. Angebote zur Förderung der interkulturellen und internationalen Begegnung von Studierenden sollten deswegen dauerhaft etabliert, ausgebaut und weiterentwickelt werden. Hierfür ist es notwendig, dass ausreichende Ressourcen zur Verfügung gestellt werden. Zu den bereits vorhandenen Angeboten zählen u.a. das Internationale Buddy Programm (IBP)¹⁴⁴ und der Internationale Stammtisch sowie das Projekt WG International (siehe unten). Die Erfahrungen, die im Rahmen der bereits bestehenden Angebote gesammelt wurden, zeigen, dass von den interkulturellen Kontakten, die durch die Angebote ermöglicht wurden, auch Studierende profitieren, die in Deutschland aufgewachsen sind („Internationalization at Home“).
- Die bereits vorhandenen Angebote, durch die Internationale Studierende sich zu den rechtlichen Rahmenbedingungen ihres Aufenthalts informieren können, sollten aufrechterhalten und ausgebaut werden. Zusätzlich empfehlen wir eine regelmäßig stattfindende kostenlose Rechtsberatung für Internationale Studierende einzuführen.

¹⁴³ In den relevanten Bereichen sollte hierbei mit dem Studentenwerk zusammengearbeitet werden, vor allem in den Bereichen Wohnen, Mensa, Studienfinanzierung und soziales Miteinander außerhalb des Campus.

¹⁴⁴ Durch das IBP werden neu ankommende Internationale Studierende („Newcomer“) beim Studieneinstieg unterstützt, indem ihnen eine_n erfahrene_n THM-Student_in („Oldie“) als Buddy zur Seite gestellt wird, der_die ihnen bei der Orientierung an der THM hilft. Durch die Zusammenstellung von interkulturellen Buddy-Teams werden außerdem interkulturelle Kontakte auf dem Campus sowie die interkulturelle Sensibilisierung aller Teilnehmenden gefördert. So können auch THM-Studierende, die bisher über keine eigenen Auslandserfahrungen verfügen, intensive interkulturelle Erfahrungen vor Ort sammeln. Nähere Informationen zum IBP finden sich hier: <http://www.thm.de/international/de/buddy> (Zugriff am 16.09.2014).

- Internationale Studierende sollten bei der Wohnraumsuche unterstützt werden, da sie zum einen vermehrt von Diskriminierung und Rassismus auf dem Wohnungsmarkt betroffen sind (siehe hierzu Kapitel C.3.2.1.) und zum anderen unter Umständen nicht mit den Gepflogenheiten bei der Suche nach einem (WG-) Zimmer in Deutschland vertraut sind. Dies erfolgt derzeit im Rahmen des Projektes WG International. Wir empfehlen eine Verstärkung und den Ausbau dieses Angebots.¹⁴⁵ Für besonders wichtig erachten wir in diesem Zusammenhang, dass bei Akteur_innen des Wohnungsmarktes für Offenheit und den Abbau von (struktureller) Diskriminierung geworben wird. Dies würde auch Studierenden mit „Migrationshintergrund“ zugutekommen, da auch sie verstärkt von (rassistischer) Diskriminierung auf dem Wohnungsmarkt betroffen sind, wie die Ergebnisse der ProMi-Studierendenbefragung zeigen (siehe hierzu Kapitel C.3.2.1.)¹⁴⁶.
- Vor dem Hintergrund der im vorliegenden Bericht dargestellten Ergebnisse der Studierendenbefragung erscheint es sinnvoll, Angebote zur Unterstützung bei der Suche von (studienrelevanten) Nebenjobs und Praktika einzuführen bzw. auszubauen, insbesondere für Studierende, die auf dem Arbeitsmarkt vermehrt von Diskriminierung betroffen sind (siehe hierzu Kapitel C.3.2.2.; vgl. auch Kapitel B.4.2.3.) und / oder mit den Gepflogenheiten bei der Bewerbung in Deutschland wenig vertraut sind.
- Der Übergang Internationaler Studierender und Studierender mit „Migrationshintergrund“ vom Studium in den Beruf sollte aktiv gefördert werden. Als einen Aspekt hiervon betrachten wir, dass bei Arbeitgeber_innen für Offenheit für eine heterogen zusammengesetzte Mitarbeiterschaft geworben wird. In diesem Zusammenhang empfehlen wir, dass die Hochschule insbesondere klein- und mittelständigen Unternehmen Informationen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen Internationaler Absolvent_innen deutscher Hochschulen anbietet. Für THM-Studierende und Absolvent_innen sollten differenz- und diskriminierungssensible Beratungsangebote und Bewerbungstrainings eingerichtet bzw. bestehende Angebote ausgebaut werden. Das Pilotprojekt International Career Center (ICC) des Auslandsreferates der THM bietet erste Ansätze und wertvolle Erfahrungen in Bezug auf die Entwicklung von Angeboten für (Internationale) Studierende und die Ansprache von Unternehmen. Wir empfehlen, das Projekt fortzuführen, um diese Angebote langfristig flächendeckend an der Hochschule zu verankern.

6) Personalmanagement

- Im Rahmen der Interkulturellen Öffnung sollte unseres Erachtens die Erhöhung des Anteils von Personen mit „Migrationshintergrund“ in Positionen, in denen sie unterrepräsentiert sind (vgl. Karakaşoğlu 2013: 13), insbesondere auch auf Leitungsebene und auf höher dotierten Stellen, angestrebt werden.¹⁴⁷ An diesem Ziel sollte z.B.

¹⁴⁵ WG International versteht sich als eine Initiative, die in die Gesellschaft hineinwirkt und die Offenheit gegenüber Internationalen Studierenden auf dem Wohnungsmarkt sowie den interkulturellen Austausch fördert. WG International unterstützt Internationale Studierende der THM bei der Suche einer Wohngemeinschaft (WG) und bietet Beratung und Information zu Wohngemeinschaften in Deutschland und bei allgemeinen Fragen zur Unterbringung. Außerdem unterstützt WG International Internationale Studierende bei der Suche nach Zimmerangeboten und bietet Begleitung bei der Vorstellung in einer WG / Zimmerbesichtigung. Das Team sucht auf dem Wohnungsmarkt gezielt WGs, die an einem interkulturellen Zusammenleben interessiert sind und fördert durch seine Arbeit internationale Wohngemeinschaften. <http://www.thm.de/international/de/wg-international> (Zugriff am 17.09.2014)

¹⁴⁶ Dass es auf dem Wohnungsmarkt Diskriminierung mit Bezug auf die natio-ethno-kulturelle Herkunft gibt, wurde auch durch Testing-Verfahren belegt, vgl. Yiğit / Andrades Vazquez / Yazar 2010.

¹⁴⁷ Um den Anteil von Beschäftigten mit „Migrationshintergrund“ an der Gesamtbelegschaft der THM zu ermitteln, könnte auf die Ergebnisse der Befragung zurückgegriffen werden, die von der Landesregierung Hessen bis zum

durch die Entwicklung von Leitfäden für Stellenprofile, Berufungs- und Rekrutierungsverfahren und Stellenausschreibungen gearbeitet werden. Hierzu könnte auch zählen, dass Stellenausschreibungen mit zusätzlichen Hinweisen zur gezielten Ansprache von Personen mit „Migrationshintergrund“ ergänzt werden (zu „positiven Maßnahmen“ siehe auch: Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013a: 28ff.).

- Wir empfehlen, dass nicht-stereotypisierende „interkulturelle“ Fortbildungen mit diskriminierungs- und rassismuskritischer sowie heterogenitätssensibler Ausrichtung für alle Statusgruppen (auch Tutor_innen und Lehrbeauftragte sowie Verwaltungsangestellte) der Hochschule angeboten werden. Die Teilnahme an diesen sollte nahegelegt und gefördert werden. Darüber hinaus halten wir es für sinnvoll, die interkulturelle Sensibilität auch dadurch zu fördern, dass dem Personal z.B. über Erasmus-Staff-Trainings internationale und interkulturelle Erfahrungen ermöglicht bzw. Räume für die Reflexion bereits gemachter Erfahrungen eröffnet werden (auch im Zusammenhang mit einer eigenen bzw. familiären Migrationsgeschichte).
- Wir empfehlen, die Mehrsprachigkeit des Personals zu fördern und bereits bestehende Sprachkenntnisse anzuerkennen und auszubauen. Dies könnte zum Beispiel durch entsprechende Weiterbildungen und Sprachkurse erfolgen. Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang auch, dass bei der Personalauswahl Mehrsprachigkeit als besondere Qualifikation berücksichtigt wird.
- Besondere Beratungs- und Betreuungsleistungen von Beschäftigten, Lehrenden und Studierenden für Internationale Studierende oder Studierende mit „Migrationshintergrund“ sollten anerkannt und ggf. entsprechend honoriert werden. Gleichzeitig müsste darauf geachtet werden, dass Beschäftigte mit eigener Migrationserfahrung nicht in die Rolle einer besonderen Ansprechperson gedrängt oder auf sie reduziert werden (vgl. Castro Varela / Mecheril 2009: 416f.).
- Im Sinne des Interkulturellen Öffnungsprozesses der THM halten wir es für wichtig, die religiöse Pluralität der Hochschulangehörigen anzuerkennen und die Vereinbarkeit von beruflicher Tätigkeit und religiöser Praxis, z.B. durch einen Raum der Stille, zu erleichtern. Mitarbeiter_innen und Lehrende sollten zumindest ihre wichtigsten religiösen Feiertage begehen können, ohne dabei in Konflikt mit ihrer beruflichen Tätigkeit zu geraten.

7) Interne und externe Kommunikation, Partizipation und Vernetzung

- Der Inter- und Intranetauftritt der THM sollte so gestaltet werden, dass er einen schnellen Zugriff auf Informationen zu diversitätsrelevanten Themen und Kontaktdaten der entsprechenden Akteur_innen ermöglicht, die u.a. bei Diskriminierungserfahrungen kontaktiert werden können (wie z.B. Frauenbeauftragte, AGG-Beauftragte, Behindertenvertretung).
- Wir empfehlen, den Inter- und Intranetauftritt der THM auf diversitätssensible Sprache und Darstellung hin zu überprüfen und ggf. in Kooperation mit den zuständigen Personen und Stellen weiterzuentwickeln. Für die Interkulturelle Öffnung der THM halten wir es dabei für wünschenswert, das Informationsangebot der THM weiter zu internationalisieren, insbesondere dadurch, dass der Internetauftritt und ausgewählte Printmaterialien möglichst mehrsprachig angeboten werden.

30. September 2014 unter allen neu in den Landesdienst eingestellten Beschäftigten durchgeführt wird und diese zu ihrem „Migrationshintergrund“ befragt. Der prozentuale Anteil bliebe allerdings nur ein ungefährender Wert, da die Auswertung vorerst nur für die Landesbehörde insgesamt sowie für einzelne Bereiche erfolgen soll. THM-eigene Daten ließen sich ggf. zusätzlich aus der Beschäftigtenbefragung des THM-Gleichstellungsbüros ermitteln.

- Die Partizipation von Studierenden, Lehrenden und Mitarbeitenden der THM am Prozess der Interkulturellen Öffnung sollte ermöglicht und aktiv gefördert werden, etwa durch die Einrichtung von Foren, Ausschüssen, Runden Tischen etc.
- Im Rahmen der Interkulturellen Öffnung der Hochschule wird eine umfassende Vernetzung mit relevanten gesellschaftlichen und politischen, insbesondere auch kommunalen Akteur_innen angestrebt, z.B. mit Migrantenselbstorganisationen, Ausländerbeiräten, Ausländerbehörden, Elternvereinen, Antidiskriminierungsstellen, internationalen Studierendengruppen (vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes 2013b: 175). Bereits bestehende Kontakte werden beibehalten und ggf. intensiviert (etwa innerhalb des Netzwerks hessischer Hochschulen zum Thema „Rassismus- und diskriminierungskritische Hochschule“) und neue Vernetzungen werden eingegangen.

8) Infrastruktur

- Die diversitätssensible Ausgestaltung der Infrastruktur an der THM sollte fortgeführt und weiterentwickelt werden. Zur Erleichterung der Vereinbarkeit von Studium bzw. Beruf und religiöser Praxis wird ein Raum der Stille eingerichtet.
- Die Studierendenbefragung zeigt, dass viele Studierende die unzureichende Bereitstellung von Lern- und Arbeitsräumen als ein wichtiges Problem identifizieren (siehe hierzu Kapitel C.5.; vgl. auch Kapitel B.2.). Um Ausgrenzungsprozessen, (rassistischen) Diskriminierungen und ethnisierten bzw. kulturalisierten Konflikten vorzubeugen, halten wir es für wichtig, ausreichende Räumlichkeiten und Arbeitsmittel zur Verfügung zu stellen, und so zu einer Reduktion von Konkurrenzsituationen unter Studierenden beizutragen.

Literaturverzeichnis

- Abu-Lughod, Lila (1991): Writing Against Culture. In: Fox, Richard G. (Hrsg.): Recapturing Anthropology. Working in the Present. Santa Fe, S. 137-162.
- Ackermann, Andreas (1997): Ethnologische Migrationsforschung: Ein Überblick. In: kea-Zeitschrift für Kulturwissenschaften. H. 10, S. 1-28.
- Alkozei, Mohammad Taufiq (1998): Zur Studiensituation der Studierenden aus Migrantenfamilien an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf. Düsseldorf.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2012): Endbericht zum Projekt Diskriminierungsfreie Hochschule – Mit Vielfalt Wissen schaffen. Erstellt von Dr. Heidrun Czock, Dominik Donges und Susanne Heinzemann, prognos AG. Berlin / Basel.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2013a): Leitfaden: Diskriminierungsschutz an Hochschulen. Ein Praxisleitfaden für Mitarbeitende im Hochschulbereich. Großbeeren.
- Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.) (2013b): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Berlin.
- Anti-Racism Taskforce at Ryerson University (Hrsg.) (2010): Final Report of the Taskforce on Anti-Racism at Ryerson, 2010.
http://www.ryerson.ca/antiracismtaskforce/docs/RU_Taskforce_report.pdf (Zugriff am 08.05.2014)
- Arbeitskreis Interkulturelles Lernen (Hrsg.) (2001): Trainings- und Methodenhandbuch. Bausteine zur interkulturellen Öffnung. Redaktion Andreas Foitzik. Diakonisches Werk Württemberg, Migration und Ökumene. Stuttgart.
- Atteslander, Peter (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 12., durchgesehene Auflage. Berlin.
- Auernheimer, Georg (2005): Interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. In: IZA-Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. H. 1, S. 15-22.
- Balibar, Étienne (1992): Gibt es einen „Neo-Rassismus“? In: Ders. / Wallerstein, Immanuel: Rasse – Klasse – Nation. Ambivalente Identitäten. 2. Auflage. Hamburg / Berlin, S. 23-38.
- Baur, Nina (2008): Das Ordinalskalenproblem. In: Dies. / Fromm, Sabine (Hrsg.): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden.
- Becker, Franziska (2001a): Ankommen in Deutschland. Einwanderungspolitik als biografische Erfahrung im Migrationsprozeß russischer Juden. Berlin.
- Becker, Franziska (2001b): Ethnizität und Migration. Eine kritische Lektüre des Ethnizitätsbegriffs in der Migrationsforschung. [In russischer Übersetzung in: Ab Imperio. Theory and History of Nationalities and Nationalism in the Post-Soviet Realm. H. 3/2001, S. 67-96.], S. 1-25.
- Becker, Franziska (2001c): „Sprachlos bunt“. Das Bild der ‚multikulturellen‘ Schule in der öffentlichen Debatte. In: Berliner Blätter. Ethnographische und ethnologische Beiträge. H. 25, S. 54-70.

- Beer, Bettina (2003): Ethnos, Ethnie, Kultur. In: Beer, Bettina / Fischer, Hans (Hrsg.): Ethnologie. Einführung und Überblick. Neufassung. Berlin, S. 53-72.
- Behörde für Inneres und Sport (2014): Informationen für Internationale Studierende. Visum, Aufenthaltserlaubnis und Arbeitserlaubnis vor, während und nach dem Studium. Hamburg. http://www.uni-hamburg.de/piasta/aufenthaltsrecht_2011.pdf (Zugriff am 28.05.2014)
- Bergold, Jarg / Thomas, Stefan (2012): Partizipative Forschungsmethoden: Ein methodischer Ansatz in Bewegung. In: Forum Qualitative Sozialforschung. H. 1, Art. 30, 110 Absätze. <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1801/3332> (Zugriff am 15.09.2014)
- Bortz, Jürgen / Döring, Nicola (2006): Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler. 4. Auflage. Heidelberg.
- Broden, Anne / Mecheril, Paul (2007): Migrationsgesellschaftliche Re-Präsentationen. Eine Einführung. In: Dies. (Hrsg.): Re-Präsentationen. Dynamiken der Migrationsgesellschaft. IDA- NRW. Düsseldorf, S. 7-28.
- Brosius, Felix (2011): SPSS 19. Heidelberg / München u.a.
- Brumann, Christoph (1999): Writing for Culture: Why a Successful Concept Should Not Be Discarded. In: Current Anthropology. 40. Jg., Supplement, S. 1-27.
- Bühl, Achim (2008): SPSS 16. München.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2011): Hochschulen als Orte der Integration. Grundsatzpapier. Autorin Nadya Srur. Nürnberg.
- Castro Varela, María do Mar (2013): Ist Integration nötig? Eine Streitschrift. Freiburg.
- Castro Varela, María do Mar / Mecheril, Paul (2009): Minderheitenangehörige und "professionelles Handeln". Anmerkungen zu einem unmöglichen Verhältnis. In: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 3. Auflage. Schwalbach/Ts., S. 406-419.
- Castro Varela, María do Mar / Mecheril, Paul (2010): Grenze und Bewegung. Migrationsgesellschaftliche Erklärungen. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. BACHELOR | MASTER. Weinheim, S. 150-178.
- CDU Hessen / BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Hessen (Hrsg.) (2013): Verlässlichkeit gestalten – Perspektiven eröffnen. Hessen 2014-2019. Koalitionsvertrag zwischen der CDU Hessen und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Hessen für die 19. Wahlperiode des hessischen Landtags 2014-2019. http://www.gruene-hessen.de/partei/files/2014/02/HE_Koalitionsvertrag_2014-2018_final.pdf (Zugriff am 14.08.2014)
- Cohen, Jacob (1969): Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences. New York / London.
- Dahlén, Tommy (1997): Among the Interculturalists. An Emergent Profession and its Packaging of Knowledge. Stockholm.
- Darowska, Lucyna / Machold, Claudia (2010): Hochschule als transkultureller Raum unter den Bedingungen von Internationalisierung und Migration – eine Annäherung. In: Darowska, Lucyna / Lüttenberg, Thomas / Machold, Claudia (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld, S. 13-37.

De Ridder, Daniela / Jorzik, Bettina (Hrsg.) (2012): Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen. Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft. Essen.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2012a): Informationen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen für Einreise und Aufenthalt von ausländischen Studierenden und Wissenschaftlern.

http://www.daad.de/medien/deutschland/stipendien/formulare/info_aufenthaltsrecht_zuwaendigung.pdf (Zugriff am 07.05.2014)

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2012b): Informationen zu den rechtlichen Rahmenbedingungen für die Ausübung einer Erwerbstätigkeit von ausländischen Studierenden, Hochschulabsolventen, Wissenschaftlern und anderen Akademikern.

http://www.daad.de/medien/deutschland/stipendien/formulare/info_erwerbstaetigkeit_zuwaendigung.pdf (Zugriff am 07.05.2014)

Deutsches Studentenwerk (DSW) / Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) (2013): Ausländische Studierende in Deutschland 2012. Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW). Berlin.

Deutsches Studentenwerk (DSW) / Hochschul-Informationssystem (HIS) (2007): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn / Berlin.

Deutsches Studentenwerk (DSW) / Hochschul-Informationssystem (HIS) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn / Berlin.

Deutsches Studentenwerk (DSW) / Hochschul-Informationssystem (HIS) (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch das HIS-Institut für Hochschulforschung. Bonn / Berlin.

Diekmann, Andreas (2008): Empirische Sozialforschung. Grundlagen. Methoden. Anwendungen. 19. Auflage. Hamburg.

Discher, Kerstin / Plößer, Melanie (2011): Ergebnisbericht. „Erfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund an der Fachhochschule Kiel“. <http://www.fh-kiel.de/ergebnisbericht-migrationsstudie/> (Zugriff am 06.08.2014)

Dornheim, Jutta (2003): Konzepte zu „Kultur“ und „kultureller Identität“ für die Pflegebildung. Synopse-Kritik-Perspektiven. In: Friebe, Jens / Zalucki, Michaela (Hrsg.): Interkulturelle Bildung in der Pflege. Bielefeld, S. 61-82. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2003/friebe03_01.pdf (Zugriff am 12.05.2014)

Dresing, Thorsten / Pehl, Thorsten (2011): Praxisbuch Transkription. Regelsysteme, Software und praktische Anleitungen für qualitative ForscherInnen. 3. Auflage. Marburg. http://www.audiotranskription.de/download/praxisbuch_transkription.pdf?q=Praxisbuch-Transkription.pdf (Zugriff am 12.05.2014)

Erel, Umut (2004): Paradigmen kultureller Differenz und Hybridität. In: Sökefeld, Martin (Hrsg.): Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei. Bielefeld, S. 35-51.

European Commission against Racism and Intolerance (ECRI) (2014): ECRI-Bericht über Deutschland. Fünfte Prüfungsrunde. <http://www.coe.int/t/dghl/monitoring/ecri/Country-by-country/Germany/DEU-CbC-V-2014-002-DEU.pdf> (Zugriff am 25.03.2014)

Fischer, Veronika (2006): Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die pädagogische Profession. In: Dies. / Springer, Monika / Zacharaki, Ioanna (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung, Transfer, Organisationsentwicklung. 2. Auflage. Schwalbach/Ts., S. 33-47.

Flick, Uwe (2010): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 3. Auflage. Reinbek bei Hamburg.

Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Steinke, Ines (2008): Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick. In: Dies. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 13-29.

Flothow, Johannes / Foitzik, Andreas (2003): Qualifizierung der Jugendhilfe in der Einwanderungsgesellschaft. In: ajs-Informationen. H. 2, S. 14-22.

Foitzik, Andreas (2010): Die Normalität des Rassismus in interkultureller Bildungsarbeit. Reflexionen eigener Praxis. In: Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, S. 265-285.

Foitzik, Andreas (2013): Interkulturelle Kompetenz. ajs-Kompaktwissen 4/2013. Stuttgart.

Foitzik, Andreas / Pohl, Axel (2011): Das Lob der Haare in der Suppe. Selbstreflexivität Interkultureller Öffnung. In: Scharathow, Wiebke / Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik Band 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Auflage. Schwalbach/Ts., S. 61-76.

Foroutan, Naika (2012): Muslimbilder in Deutschland. Wahrnehmungen und Ausgrenzungen in der Integrationsdebatte. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn. <http://library.fes.de/pdf-files/wiso/09438.pdf> (Zugriff am 26.05.2014)

Fromm, Sabine (2004): Faktorenanalyse. In: Baur, Nina / Dies. (Hrsg.): Datenanalyse mit SPSS für Fortgeschrittene. Ein Arbeitsbuch. Wiesbaden.

Fromm, Sabine (2005): Binäre logistische Regressionsanalyse. Eine Einführung für Sozialwissenschaftler mit SPSS für Windows. In: Bamberger Beiträge zur empirischen Sozialforschung. H. 11. http://www.uni-bamberg.de/fileadmin/uni/fakultaeten/sowi_lehrstuehle/empirische_sozialforschung/pdf/bamberg_beitraege/Log-Reg-BBES.pdf (Zugriff am 16.09.2014)

Fuchs, Martin / Berg, Eberhard (1993): Phänomenologie der Differenz. Reflexionsstufen ethnographischer Repräsentation. In: Berg, Eberhard / Fuchs, Martin (Hrsg.): Kultur, soziale Praxis, Text. Die Krise der ethnographischen Repräsentation. Frankfurt am Main, S. 11-108.

Gehring, Uwe W. / Weins, Cornelia (2004): Grundkurs Statistik für Politologen. 4., überarbeitete Auflage. Wiesbaden.

Glick Schiller, Nina / Basch, Linda / Szanton Blanc, Cristina (1997): From Immigrant to Transmigrant: Theorizing Transnational Migration. In: Pries, Ludger (Hrsg.): Transnationale Migration. Baden-Baden, S. 121-140.

- Gomolla, Mechthild (2010): Institutionelle Diskriminierung im Bildungs- und Erziehungssystem. Theorie und Forschungsergebnisse. In: Migazin, 22.04.2010.
<http://www.migazin.de/2010/04/22/institutionelle-diskriminierung-im-bildungs-und-erziehungssystem/> (Zugriff am 12.05.2014)
- Griese, Hartmut M. / Sievers, Isabel (2010): Bildungs- und Berufsbiografien von Transmigranten. In: APuZ 46-47, S. 22-28.
- Gültekin, Neval (2009): Interkulturelle Kompetenz. Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt. In: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 3. Auflage. Schwalbach/Ts., S. 367-386.
- Ha, Kien Nghi (2010): „People of Color“. In: Nduka-Agwu, Adibeli / Lann Hornscheidt, Antje (Hrsg.): Rassismus auf gut Deutsch. Ein kritisches Nachschlagewerk zu rassistischen Sprachhandlungen. Frankfurt am Main, S. 80-84.
- Hadler, Markus (2005): Quantitative Datenanalyse für Sozialwissenschaftler. Wien.
- Hall, Stuart (2000): Die Frage der kulturellen Identität. In: Ders.: Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2. 2. Auflage. Hamburg, S. 180-222.
- Hannerz, Ulf (1995): „Kultur“ in einer vernetzten Welt. Zur Revision eines ethnologischen Begriffes. In: Kaschuba, Wolfgang (Hrsg.): Kulturen, Identitäten, Diskurse. Perspektiven europäischer Ethnologie. Berlin, S. 65-84.
- Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.) (2013): Empowerment. MID-Dossier. Berlin.
http://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/dossier_empowerment.pdf (Zugriff am 27.05.2014)
- Helfferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. 2. Auflage. Wiesbaden.
- Hessisches Ministerium für Soziales und Integration (HMSI) (Hrsg.) (2014): Integrationsbrief 13/2014.
<http://www.integrationskompass.de/hmdj/home/Integrationspolitik/~bja/Integrationsbrief/> (Zugriff am 24.05.2014)
- Heublein, Ulrich / Richter, Johanna / Schmelzer, Robert / Sommer, Dieter (2012): Die Entwicklung der Schwund- und Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen. Statistische Berechnungen auf der Basis des Absolventenjahrgangs 2010. HIS: Forum Hochschule. Hannover.
- Hormel, Ulrike / Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden.
- Kalpaka, Annita (2004): Wie die Elefanten auf die Bäume kommen. Chancen interkulturellen und pädagogischen Handelns in der Einwanderungsgesellschaft. Villigst.
- Kalpaka, Annita (2009): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle. Über den Umgang mit „Kultur“ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 3. Auflage. Schwalbach/Ts., S. 387-405.
- Kalpaka, Annita (2011): Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In:

Scharathow, Wiebke / Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik Band 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Auflage. Schwalbach/Ts., S. 25-40.

Kalpaka, Annita / Mecheril, Paul (2010): „Interkulturell“. Von spezifisch kulturalistischen Ansätzen zu allgemein reflexiven Perspektiven. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. BACHELOR | MASTER. Weinheim, S. 150-178.

Kalpaka, Annita / Rätzzel, Nora (1994): Die Schwierigkeit, nicht rassistisch zu sein. Leer/Ostfriesland.

Karakaşoğlu, Yasemin (2012): Interkulturelle Öffnung von Schulen und Hochschulen. In: Griese, Christiane / Marburger, Helga (Hrsg.): Interkulturelle Öffnung. Ein Lehrbuch. München, S. 93-117.

Karakaşoğlu, Yasemin (2013): Interkulturelle Öffnung als Rahmen hochschulpolitischer Maßnahmen (nicht nur) zur Unterstützung des Studienerfolgs von Studierenden mit Migrationshintergrund. In: Brandl, Heike / Arslan, Emre / Langelahn, Elke / Riemer, Claudia (Hrsg.): Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund. Bielefeld, S. 9-18.

Karakaşoğlu, Yasemin / Wojciechowicz, Anna (2012). Studierende mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen im Spiegel der aktuellen Datenlage. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim / Basel, S. 273-287.

Klein, Uta (2013): Diversityorientierung und Hochschulen im Wettbewerb. Ein Plädoyer für Diversitypolitik. In: Bender, Saskia-Fee / Schmidbaur, Marianne / Wolde, Anja (Hrsg.): Diversity entdecken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen. Weinheim / Basel, S. 79-96.

Klein, Uta / Rebitzer, Florian (2012): Diskriminierungserfahrungen von Studierenden: Ergebnisse einer Erhebung. In: Heitzmann, Daniela / Klein Uta (Hrsg.): Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen. Weinheim / Basel.

Knecht, Michi (2006): Einleitung. Plausible Vielfalt. Wie der Karneval der Kulturen denkt, lernt und Kultur schafft. In: Knecht, Michi / Soysal, Levent (Hrsg.): Plausible Vielfalt. Wie der Karneval der Kulturen denkt, lernt und Kultur schafft. Berlin, S. 13-29.

Kopp, Johannes / Lois, Daniel (2012): Sozialwissenschaftliche Datenanalyse. Eine Einführung. Wiesbaden.

Kromrey, Helmut (2009): Empirische Sozialforschung. Stuttgart.

Kuckartz, Udo (2012): Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Weinheim / Basel.

Leiprecht, Rudolf (2001): Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden, Münster / New York u.a.

Leiprecht, Rudolf (2002): Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus der Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern. In: IZA-Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. H. 3/4, S. 87-91.

Leiprecht, Rudolf (2009): Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht. Begriffe und Ansatzpunkte. In: Ders. / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 3. Auflage. Schwalbach/Ts., S. 317-345.

- Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (2009): Einleitung. Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft. In: Dies. (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 3. Auflage. Schwalbach/Ts., S. 7-17.
- Maier, Jürgen / Maier, Michaela / Rattinger, Hans (2000): Methoden der sozialwissenschaftlichen Datenanalyse. Arbeitsbuch mit Beispielen aus der Politischen Soziologie. München / Wien.
- Mayerl, Jochen / Urban, Dieter (2010): Binär-logistische Regressionsanalyse. Grundlagen und Anwendung für Sozialwissenschaftler. In: SISS-Schriftenreihe des Instituts für Sozialwissenschaften der Universität Stuttgart. H. 3/2010.
<http://www.unistuttgart.de/soz/institut/forschung/2010.SISS.3.pdf> (Zugriff am 26.05.2014)
- Mecheril, Paul (1997): Rassismuserfahrungen von Anderen Deutschen – eine Einzelfallbetrachtung. In: Ders. / Teo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek bei Hamburg, S. 175-201.
- Mecheril, Paul (2002): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, S. 15-34.
- Mecheril, Paul (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-) Zugehörigkeit. Münster.
- Mecheril, Paul (2009): Was Sie schon immer über Rassismuserfahrungen wissen wollten... In: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. 3. Auflage. Schwalbach/Ts., S. 462-471.
- Mecheril, Paul (2010a): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Ders. / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. BACHELOR | MASTER. Weinheim, S. 179-191.
- Mecheril, Paul (2010b): Migrationspädagogik. Hinführung zu einer Perspektive. In: Ders. / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. BACHELOR | MASTER. Weinheim, S. 7-22.
- Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.) (2010): Migrationspädagogik. BACHELOR | MASTER. Weinheim.
- Mecheril, Paul / Klingler, Birte (2010): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: Darowska, Lucyna / Lüttenberg, Thomas / Machold, Claudia (Hrsg.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld, S. 83-116.
- Mecheril, Paul / Melter, Claus (2010): Gewöhnliche Unterscheidungen. Wege aus dem Rassismus. In: Mecheril, Paul / Castro Varela, María do Mar / Dirim, İnci / Kalpaka, Annita / Melter, Claus (Hrsg.): Migrationspädagogik. BACHELOR | MASTER. Weinheim, S. 150-178.
- Mecheril, Paul / Scherschel, Karin / Schrödter, Mark (2003): "Ich möchte halt von dir wissen, wie es ist, du zu sein". Die Wiederholung der alienierenden Zuschreibung durch qualitative Forschung. In: Badawia, Tarek / Hamburger, Franz / Hummrich, Merle (Hrsg.): Wider die Ethnisierung einer Generation. Beiträge zur qualitativen Migrationsforschung. Frankfurt, S. 93-110.

Meinhardt, Rolf / Zittlau, Birgit (2009): BildungsinländerInnen an deutschen Hochschulen am Beispiel der Universität Oldenburg. Eine empirische Studie zu den erfolgshemmenden Faktoren im Studienverlauf und Empfehlungen zur Verbesserung der Studienleistung durch HochschullotsInnen. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM) an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Oldenburg.

Melter, Claus (2006): Rassismuserfahrungen in der Jugendhilfe. Eine empirische Studie zu Kommunikationspraxen in der Sozialen Arbeit. Münster u.a.

Messerschmidt, Astrid (2009a): Rassismusanalyse in einer postnationalsozialistischen Gesellschaft. In: Melter, Claus / Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik Band 1. Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts., S. 59-74.

Messerschmidt, Astrid (2009b): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt am Main.

Messerschmidt, Astrid (2010): Distanzierungsmuster. Vier Praktiken im Umgang mit Rassismus. In: Broden, Anne / Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld, S. 41-57.

Nadig, Maja (1992): Der ethnologische Weg zur Erkenntnis. Das weibliche Subjekt in der feministischen Wissenschaft. In: Knapp, Gudrun-Axeli / Wetterer, Angelika (Hrsg.): Traditionen Brüche. Entwicklungen feministischer Theorie. Freiburg, S. 151-200.

Prein, Gerald / Kluge, Susanne / Kelle, Udo (1994): Strategien zur Sicherung von Repräsentativität und Stichprobenvalidität bei kleinen Samples. Arbeitspapier Nr. 18 des Sonderforschungsbereichs „Statuspassagen und Risikolagen im Lebensverlauf“. Bremen.

Römhild, Regina (2004): Jenseits der deutschen Integrationslogik. Kulturanthropologische Perspektiven für die Einwanderungsgesellschaft. In: Köck, Christoph et al. (Hrsg.): Zuwanderung und Integration. Kulturwissenschaftliche Zugänge und soziale Praxis. Münster u.a., S. 163-175.

Rommelspacher, Birgit (2009): Was ist eigentlich Rassismus? In: Melter, Claus / Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik Band 1: Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts., S. 25-38.

Rudolf, Matthias / Müller, Johannes (2004): Multivariate Verfahren. Eine praxisorientierte Einführung mit Anwendungsbeispielen in SPSS. Göttingen.

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (Hrsg.) (2013): Muslime in der Mehrheitsgesellschaft: Medienbild und Alltagserfahrungen in Deutschland. Berlin. http://www.svr-migration.de/content/wp-content/uploads/2013/03/Medienbild-Muslime_SVR-FB_final.pdf (Zugriff am 26.05.2014)

Scharathow, Wiebke (2011): Zwischen Verstrickung und Handlungsfähigkeit. Zur Komplexität rassismuskritischer Bildungsarbeit. In: Dies. / Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik Band 2. Rassismuskritische Bildungsarbeit. 2. Auflage. Schwalbach/Ts., S. 12-22.

Scharathow, Wiebke (2014): Risiken des Widerstandes. Jugendliche und ihre Rassismuserfahrungen. Bielefeld.

Scharathow, Wiebke/ Leiprecht, Rudolf (2011): „Wenn die mir gar nicht zuhören wollen...“ Ein eigener Dokumentarfilm als Medium von Forschung und Bildungsarbeit zu Rassismus

- und Diskriminierungserfahrungen von Jugendlichen. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts, S. 109-133.
- Scharathow, Wiebke / Melter, Claus / Leiprecht, Rudolf / Mecheril, Paul (2009): Rassismuskritik. In: Melter, Claus/ Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik Band 1. Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts., S. 10-12.
- Scherr, Albert (2012): Diskriminierung. Freiburg.
- Scherschel, Karin (2009): Rassismus als flexible symbolische Ressource. Zur Theorie und Empirie rassistischer Argumentationsfiguren. In: Melter, Claus / Mecheril, Paul (Hrsg.): Rassismuskritik Band 1. Rassismustheorie und -forschung. Schwalbach/Ts., S. 123-139.
- Schmidt-Lauber, Brigitta (2003): Gemütlichkeit. Eine kulturwissenschaftliche Annäherung. Frankfurt am Main / New York.
- Schnell, Rainer / Hill, Paul / Esser, Elke (2008): Methoden der empirischen Sozialforschung. 8., unveränderte Auflage. München.
- Schnell, Rainer / Hill, Paul / Esser, Elke (2011): Methoden der empirischen Sozialforschung. 9. Auflage. München.
- Schramkowski, Barbara (2007): Integration unter Vorbehalt. Perspektiven junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. Frankfurt am Main / London.
- Settelmeyer, Anke / Erbe, Jessica (2010): Migrationshintergrund. Zur Operationalisierung des Begriffes in der Berufsbildungsforschung. Bonn.
- Sökefeld, Martin (2004): Das Paradigma kultureller Differenz. Zur Forschung und Diskussion über Migranten aus der Türkei in Deutschland. In: Ders. (Hrsg.): Jenseits des Paradigmas kultureller Differenz. Neue Perspektiven auf Einwanderer aus der Türkei. Bielefeld, S. 9-33.
- Statistisches Bundesamt (2013): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2012. Fachserie 1, Reihe 2.2. Wiesbaden.
- Steinke, Ines (2008): Gütekriterien qualitativer Forschung. In: Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst / Dies. (Hrsg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. 6. durchgesehene und aktualisierte Auflage. Reinbek bei Hamburg, S. 319-331.
- Tepecik, Ebru (2010): Bildungserfolge mit Migrationshintergrund. Biographien bildungserfolgreicher MigrantInnen türkischer Herkunft. Wiesbaden.
- Tepecik, Ebru (2011): Migrationshintergrund – und doch erfolgreich. Die Bedeutung von familialen Ressourcen im Bildungsaufstieg. http://www.migration-boell.de/web/integration/47_3086.asp (Zugriff am 20.05.2014)
- Terkessidis, Mark (2004): Die Banalität des Rassismus. Migranten zweiter Generation entwickeln eine neue Perspektive. Bielefeld.
- Weegen, Michael: Studienerfolg von deutschen Studierenden mit muslimischen Wurzeln. In: Das Hochschulwesen (HSW) 1/2011, S. 7-14.
- Welz, Gisela (1996): Inszenierungen kultureller Vielfalt. Frankfurt am Main und New York City. Berlin.
- Winker, Gabriele / Degele, Nina (2009): Intersektionalität. Zur Analyse sozialer Ungleichheiten. Bielefeld.

Yiğit, Nuran / Andrades Vazquez, Eva Maria / Yazar, Serdar 2010: Versteckte Diskriminierung beweisen! TESTING als Instrument der Antidiskriminierungsarbeit. In: Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Rassismus & Diskriminierung in Deutschland. Online-Dossier 2010, S. 57-62.

http://heimatkunde.boell.de/sites/default/files/downloads/diversity/Dossier_Rassismus_und_Diskriminierung.pdf (Zugriff am 16.09.2014)

Zalucki, Michaela (2006): Was heißt eigentlich „Kultur“? Eine Expedition durch den Dschungel der Kulturkonzepte. In: Grünhage-Monetti, Mathilde (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für die kommunale Verwaltung und Migrantenorganisationen. Bielefeld, S. 19-27.

Unveröffentlichte Magisterarbeiten:

Bahr, Rebecca (2007): „Kultur“ im Spannungsverhältnis zwischen Theorie und Praxis. Eine empirische Untersuchung einer Weiterbildung zu migrationssensiblen pädagogischen Handeln. Marburg.

Unveröffentlichte Vorträge:

Gaffron, Veronika. Auswärtiges Amt (2014): Die rechtliche Situation internationaler Studierender. Das Visum. Vortrag beim Seminar „Die rechtliche Situation internationaler Studierender“ der Internationalen DAAD-Akademie am 17.03.2014 in Bonn.

Lange, Katrin. Ausländerabteilung Stadt Köln (2014): Studieren in Köln. Ein Blick auf die Aufenthaltsrechtliche Situation internationaler Studierender. Vortrag beim Seminar „Die rechtliche Situation internationaler Studierender“ der Internationalen DAAD-Akademie am 17.03.2014 in Bonn.

Anhang

1. Methodischer Anhang: Qualitative Studie

1.1. Interviewleitfäden

ProMi – Interviewleitfaden Internationale Studierende:

Themenbereich „Studienleben an der THM“

- [Erzählstimulus:] Erzählen Sie mir doch mal bitte, wie Ihre Anfangszeit an der THM war und wie Sie Ihr Studium heute erleben?
 - In welchem Fachbereich, Studiengang, Studienort, Semester studieren Sie?
 - Welche Stationen gab es, bevor Sie an der THM Ihr Studium begonnen haben?
 - (Bsp. Sprachkurs, Studienkolleg, andere Hochschule)
 - Wie nehmen Sie die Atmosphäre an der THM wahr?
 - Gibt es Faktoren innerhalb oder außerhalb der THM, die das Studieren für Sie schwieriger machen? → Personen, Umstände, Kontext
 - Gibt es Faktoren innerhalb oder außerhalb der THM, die das Studium erleichtern?
 - Wie würden Sie Ihr Verhältnis zu Ihren Kommiliton_innen beschreiben?
 - Und wie würden Sie Ihr Verhältnis zu den Lehrenden beschreiben?
 - Und zu den Mitarbeiter_innen der Verwaltung der Hochschule z.B. in den Fachbereichssekretariaten und Service-Einrichtungen?
 - (Bsp. Studiensekretariat, Prüfungsamt, Auslandsreferat, Studierendenberatung, Bibliothek, Hochschulsport etc.)
 - Fühlen Sie sich wohl an der THM?
 - Wäre es Ihnen recht, mir zu erzählen, wie Sie Ihr Studium finanzieren?
 - Wie sieht Ihre Wohnsituation aus?
 - (Bsp.: Wohnheim, wohnt zu Hause, eigene Familie, eigene Wohnung, WG etc.)

Themenbereich „Migration/Interkulturalität“

- [Erzählstimulus:] Erzählen Sie mir doch bitte, wie Sie sich dafür entschieden haben, in Deutschland zu studieren? → wie es dazu gekommen ist, dass Sie in Deutschland studieren?
 - Wurden Ihre Erwartungen erfüllt?
 - Haben Sie in Ihrem Herkunftsland bereits studiert?
 - Wie nehmen Sie die Gemeinsamkeiten und Unterschiede wahr?
 - Wäre es Ihnen recht, mir kurz etwas über den Bildungshintergrund Ihrer Eltern zu erzählen?
 - Welche Staatsangehörigkeit bzw. Staatsangehörigkeiten besitzen Sie?
 - Gab es einen Wechsel in der Staatsangehörigkeit und wenn ja, wann?
 - Und was für einen Aufenthaltsstatus haben Sie? (Bsp. Aufenthalt zum Zwecke des Studiums)
 - Gibt es eine oder mehrere ethnische, nationale, kulturelle oder religiöse Gruppen denen Sie sich zugehörig fühlen?

- Hat es in Ihrem Studienalltag an der THM eine Bedeutung, dass Sie aus X-Land kommen?
- Was für eine Rolle spielt Ihr Aufenthaltsstatus in Ihrem Alltag bzw. in Ihrem Studienleben?
- Welche Rolle spielt das Thema Interkulturalität in Ihrem Studienalltag?
- Sehen Sie spezielle Qualitäten und Fähigkeiten, die internationale Studierende in das Studienleben einbringen? → Dinge, die sie gut können/die bereichernd sind
 - Haben Sie hierzu selbst Erfahrungen gemacht?
- Werden diese Qualitäten und Fähigkeiten anerkannt bzw. wertgeschätzt? → gesehen/positiv bewertet
- Müssen Sie als Internationale/r Studierende/r mit speziellen Problemen und Schwierigkeiten umgehen?
 - Haben Sie hierzu selbst Erfahrungen gemacht?

Themenbereich „Zuschreibungen“

- [Erzählstimulus:] Welche Erfahrungen haben Sie im Studienleben mit Zuschreibungen in Bezug auf ethnische, nationale, kulturelle oder religiöse Herkunft gemacht?
 - ➔ Haben Sie es etwa erlebt, dass jemand auf Grund Ihrer (tatsächlichen oder unterstellten) Herkunft etwas Bestimmtes von Ihnen denkt oder erwartet?
 - Woran denken Sie wurde das festgemacht?
 - (*Bsp.: Name, Aussehen, religiöse Symbole, Sprachweise*)
 - In welchen Situationen haben Sie diese Erfahrungen gemacht?
→ in welchem Kontext, an welchem Ort, mit welchen Personen?
 - (*Bsp. für Kontext/Ort: Lehrveranstaltungen, Mensa/Cafeteria, Bibliothek, Verwaltung der Hochschule, Praktikum, Wohnheim*)
 - (*Bsp. für Personen: Lehrende, Kommiliton_innen, Berater_innen/Tutor_innen, Mitarbeiter_innen der Verwaltung*)
 - Wie haben Sie diese Situationen erlebt? / Wie geht es Ihnen damit?
 - Was haben Sie in diesen Situationen gemacht? / Wie gehen Sie damit um?
 - Mit wem sprechen Sie über solche Erfahrungen/Situationen?
 - Was für eine Rolle spielen diese Erfahrungen in Ihrem Studienalltag?

Themenbereich „Diskriminierung/Rassismus“

- [Erzählstimulus:] Wurden Sie schon mal in Ihrem Studienleben aufgrund von Zuschreibungen in Bezug auf ethnische, nationale, kulturelle oder religiöse Herkunft diskriminiert? → benachteiligt oder ungerecht behandelt?
 - In welchen Situationen haben Sie diese Erfahrungen gemacht?
→ in welchem Kontext, an welchem Ort, mit welchen Personen, in welcher Form?
 - (*Bsp. für Kontext/Ort: Lehrveranstaltungen, Mensa/Cafeteria, Bibliothek, Verwaltung der Hochschule, Praktikum, Wohnheim*)
 - (*Bsp. für Personen: Lehrende, Kommiliton_innen, Berater_innen/Tutor_innen, Mitarbeiter_innen der Verwaltung*)
 - (*Bsp. für Form: durch Worte, durch Körpersprache, durch Sprachgebrauch, durch körperliche Gewalt, durch unangemessene/ungerechte Behandlung, Ausschluss aus Lerngruppen, fehlende Geduld bei Sprachproblemen, fehlende Anerkennung von Bildungsabschlüssen*)

- Haben Sie solche Erfahrungen in Bezug auf Ihre Wohnsituation gemacht? (inkl. Wohnungssuche)
- Gab es Benachteiligungen in Bezug auf die Anerkennung einer im Ausland erworbenen Hochschulzugangsberechtigung, von Zeugnissen oder Ausbildungen?
- Wurden Sie schon mal in Ihrem Studienleben aufgrund Ihrer Staatsangehörigkeit bzw. Ihres Aufenthaltsstatus diskriminiert?
 - Haben die Regeln, die mit Ihrem Aufenthaltsstatus verbunden sind einen negativen Einfluss auf Ihr Studium?
 - *(Bsp. Einschränkungen in Bezug auf Erwerbstätigkeit, keine Möglichkeit BAföG zu beantragen, nachweisen zu müssen, dass genügend Studienleistungen erbracht werden und dass Sie sich finanzieren können)*
 - Wie haben Sie diese Situationen erlebt? / Wie geht es Ihnen damit?
 - Was haben Sie in diesen Situationen gemacht? / Wie gehen Sie damit um?
 - Mit wem sprechen Sie über solche Erfahrungen/Situationen?
 - Was für eine Rolle spielen diese Erfahrungen in Ihrem Studienalltag?
- Halten Sie die deutsche wissenschaftliche Sprache an der Hochschule für eine Schwierigkeit für Ihren Studienerfolg?
 - Haben Sie schon mal erlebt, dass jemand aufgrund der Sprachweise bzw. der Aussprache oder des Akzents diskriminiert wurde?
 - Haben Sie schon mal erlebt, dass jemandem aufgrund der Sprachweise bzw. der Aussprache oder des Akzents eine geringere intellektuelle Fähigkeit zugeschrieben wurde?

Themenbereich „Handlungsbedarfe“

- [Erzählstimulus:] Gibt es Ihrer Meinung nach Dinge, die man an der THM verbessern müsste, damit sich internationale Studierende hier unabhängig von ihrer (tatsächlichen oder zugeschriebenen) Herkunft wohlfühlen und erfolgreich studieren können?
 - Sehen Sie Handlungsbedarf in Bezug auf Diskriminierungen im Studienleben? Haben Sie Ideen/ Vorschläge für Verbesserungen oder Maßnahmen?
 - Sehen Sie Handlungsbedarf im Bereich:
 - Lehre, Verwaltung, Beratung/Betreuung?
 - Kontakt zwischen den Studierenden, interkulturelles Miteinander auf dem Campus?
 - Politik, Gesetze/Gesetzgebung?

ProMi – Interviewleitfaden Studierende mit Migrationshintergrund:Themenbereich „Studienleben an der THM“

- [Erzählstimulus:] Erzählen Sie mir doch mal bitte, wie Ihre Anfangszeit an der THM war und wie Sie Ihr Studium heute erleben?
 - In welchem Fachbereich, Studiengang, Studienort, Semester studieren Sie?
 - Wie nehmen Sie die Atmosphäre an der THM wahr?
 - Gibt es belastende Faktoren innerhalb oder außerhalb der THM, die das Studieren erschweren?
 - Gibt es Ressourcen innerhalb oder außerhalb der THM, die das Studium erleichtern?
 - Wie würden Sie Ihr Verhältnis zu Ihren Kommiliton_innen beschreiben?
 - Und wie würden Sie Ihr Verhältnis zu den Lehrenden beschreiben?
 - Und zu den Mitarbeiter_innen der Verwaltung der Hochschule z.B. in den Fachbereichssekretariaten und Service-Einrichtungen?
 - *(Bsp. Studiensekretariat, Prüfungsamt, Auslandsreferat, Studierendenberatung, Bibliothek, Hochschulsport etc.)*
 - Fühlen Sie sich wohl an der THM?
 - Wäre es Ihnen recht, mir zu erzählen, wie Sie Ihr Studium finanzieren?
 - Wie sieht Ihre Wohnsituation aus?
 - *(Bsp.: Wohnheim, wohnt zu Hause, eigene Familie, eigene Wohnung, WG etc.)*

Themenbereich „Migration/Interkulturalität“

- [Erzählstimulus:] Welche Rolle spielt das Thema ‚Migration‘ und/oder ‚Interkulturalität‘ in Ihrem Studienalltag?
 - Gibt es in Ihrer Familie eine Migrationsgeschichte? Können Sie mir darüber kurz etwas erzählen?
 - Wäre es Ihnen recht, mir kurz etwas über den Bildungshintergrund Ihrer Eltern zu erzählen?
 - Gibt es eine oder mehrere ethnische, nationale, kulturelle oder religiöse Gruppen, denen Sie sich zugehörig fühlen?
 - Wenn Sie jemand nach Ihrer ethnischen, nationalen, kulturellen oder religiösen Zugehörigkeit fragt, gibt es eine Antwort, mit der Sie sich wohlfühlen?
 - Wie würden Sie sich selbst bezeichnen?
 - Welche Staatsangehörigkeit bzw. Staatsangehörigkeiten besitzen Sie?
 - Gab es einen Wechsel in der Staatsangehörigkeit und wenn ja, wann?
 - [speziell Studierende ohne deutschen Pass:] Was für einen Aufenthaltsstatus haben Sie?
 - Hat es in Ihrem Studienalltag an der THM eine Bedeutung, dass Ihre Eltern bzw. Sie aus X-Land kommen?
 - [speziell Studierende ohne deutschen Pass:] Welche Rolle spielt Ihr Aufenthaltsstatus in Ihrem Alltag bzw. in Ihrem Studienleben?
 - Sehen Sie spezielle Qualitäten und Fähigkeiten, die Studierende mit Migrationshintergrund in das Studienleben einbringen?
 - Haben Sie hierzu selbst Erfahrungen gemacht?
 - Wie erleben Sie werden diese Qualitäten und Fähigkeiten anerkannt bzw. wertgeschätzt?

- Denken Sie, dass Studierende mit Migrationshintergrund in ihrem Studienleben mit speziellen Problemen und Schwierigkeiten umgehen müssen?
 - Haben Sie hierzu selbst Erfahrungen gemacht?

Themenbereich „Zuschreibungen“

- [Erzählstimulus:] Welche Erfahrungen haben Sie im Studienleben mit Zuschreibungen in Bezug auf ethnische, nationale, kulturelle oder religiöse Herkunft gemacht?
 - ➔ Haben Sie in Ihrem Studienleben Erfahrungen damit gemacht, dass jemand annimmt, dass Sie nicht Deutsch sind, Sie als kulturell anders bzw. nicht-deutsch wahrnimmt oder davon ausgeht, dass Sie einer anderen als der christlichen Religion angehören?
 - ➔ Haben Sie es etwa erlebt, dass jemand auf Grund Ihrer tatsächlichen oder unterstellten Herkunft etwas Bestimmtes von Ihnen denkt oder erwartet?
 - Woran denken Sie wurde das festgemacht?
 - (*Bsp.: Name, Aussehen, religiöse Symbole, Sprachweise*)
 - In welchen Situationen haben Sie diese Erfahrungen gemacht?
 - in welchem Kontext, an welchem Ort, mit welchen Personen?
 - (*Bsp. für Kontext/Ort: Lehrveranstaltungen, Mensa/Cafeteria, Bibliothek, Verwaltung der Hochschule, Praktikum, Wohnheim*)
 - (*Bsp. für Personen: Lehrende, Kommiliton_innen, Berater_innen/Tutor_innen, Mitarbeiter_innen der Verwaltung*)
 - Wie haben Sie diese Situationen erlebt?
 - Was haben Sie in diesen Situationen gemacht?
 - Mit wem sprechen Sie über solche Erfahrungen/Situationen?
 - Was für eine Rolle spielen diese Erfahrungen in Ihrem Studienalltag?
 - Spielen diese Erfahrungen eine Rolle dabei, wie Sie sich selbst sehen bzw. wahrnehmen?

Themenbereich „Diskriminierung/Rassismus“

- [Erzählstimulus:] Wurden Sie schon mal in Ihrem Studienleben aufgrund von Zuschreibungen in Bezug auf ethnische, nationale, kulturelle oder religiöse Herkunft diskriminiert? → benachteiligt oder ungerecht behandelt?
 - In welchen Situationen haben Sie diese Erfahrungen gemacht?
 - in welchem Kontext, an welchem Ort, mit welchen Personen, in welcher Form?
 - (*Bsp. für Kontext/Ort: Lehrveranstaltungen, Mensa/Cafeteria, Bibliothek, Verwaltung der Hochschule, Praktikum, Wohnheim*)
 - (*Bsp. für Personen: Lehrende, Kommiliton_innen, Berater_innen/Tutor_innen, Mitarbeiter_innen der Verwaltung*)
 - (*Bsp. für Form: durch Worte, durch Körpersprache, durch Sprachgebrauch, durch körperliche Gewalt, durch unangemessene/ungerechte Behandlung, Ausschluss aus Lerngruppen, fehlende Geduld bei Sprachproblemen, fehlende Anerkennung von Bildungsabschlüssen*)
 - Haben Sie solche Erfahrungen in Bezug auf Ihre Wohnsituation gemacht?
 - [speziell Studierende ohne deutschen Pass:] Wurden Sie schon mal in Ihrem Studienleben aufgrund Ihrer Staatsangehörigkeit bzw. Ihres Aufenthaltsstatus diskriminiert?

- Wie haben Sie diese Situationen erlebt?
- Was haben Sie in diesen Situationen gemacht?
- Mit wem sprechen Sie über solche Erfahrungen/Situationen?
- Was für eine Rolle spielen diese Erfahrungen in Ihrem Studienalltag?
 - Spielen diese Erfahrungen eine Rolle dabei, wie Sie sich selbst sehen bzw. wahrnehmen?
- Halten Sie die wissenschaftliche Sprache an der Hochschule für eine Schwierigkeit für den Studienerfolg?
- Haben Sie schon mal erlebt, dass jemand aufgrund der Sprachweise bzw. der Aussprache oder des Akzents diskriminiert wurde?
 - Haben Sie schon mal erlebt, dass jemandem aufgrund der Sprachweise bzw. der Aussprache oder des Akzents eine geringere intellektuelle Fähigkeit zugeschrieben wurde?

Themenbereich „Handlungsbedarfe“

- [Erzählstimulus:] Gibt es Ihrer Meinung nach Dinge, die man an der THM verbessern müsste, damit sich alle Studierenden unabhängig von ihrer tatsächlichen oder zugeschriebenen Herkunft wohlfühlen und erfolgreich studieren können?
 - Sehen Sie Handlungsbedarf in Bezug auf Diskriminierungen im Studienleben? Haben Sie Ideen/Vorschläge für Verbesserungen oder Maßnahmen?
 - Sehen Sie Handlungsbedarf im Bereich:
 - Lehre, Verwaltung, Beratung/Betreuung?
 - Kontakt zwischen den Studierenden, interkulturelles Miteinander auf dem Campus?
 - Politik, Gesetze/Gesetzgebung?

1.2. Kategoriensystem

- Bisheriger Studienverlauf und aktuelle Studiensituation
 - Bisherige Stationen im Studienverlauf
 - Erlangen der Hochschulzugangsberechtigung
 - Sprachkurs
 - Studienkolleg
 - andere Hochschule/n im Inland
 - andere Hochschule/n im Ausland
 - Ausbildung
 - Sonstiges
 - Aktuelle Studiensituation
 - Fachbereich
 - Studiengang
 - Studienort
 - Semesteranzahl

- Sozio-ökonomische und (ausländer-)rechtliche Situation/Herkunft
 - Finanzielle Situation/Arbeitssituation
 - Wohnsituation
 - Staatsangehörigkeit/Aufenthaltsstatus
 - ökonomische Herkunft/familiärer Bildungshintergrund

- (Familiäre) Migrationsgeschichte und Motivation für/Erwartungen an Studium in Deutschland
 - Herkunftsland/-region (der Eltern/Familie)
 - Migration (der Eltern/Familie) nach Deutschland
 - Motivation (der Eltern/Familie) für die Migration nach/ein Studium in Deutschland
 - Erwartungen (der Eltern/Familie) an Deutschland/an ein Studium in Deutschland
 - Sonstiger persönlicher Kontext

- Einstellungen zum Studium/Studienfach
 - hohe Motivation/Interesse/Begeisterung
 - niedrige Motivation/Desinteresse
 - pragmatische Einstellung
 - Entwicklung während des Studienverlaufs

- Studienleben an der THM allgemein
 - Allgemeine Atmosphäre/Miteinander auf dem Campus/im Studienleben
 - Gruppenbildungen auf dem Campus/im Studienleben (entlang natio-ethno-kultureller Differenzlinien)
 - (fachliche/didaktische) Qualität des Studiums
 - Verhältnis zu Kommiliton_innen allgemein
 - Verhältnis zu Lehrenden allgemein
 - Verhältnis zu Mitarbeiter_innen allgemein

- Rolle der sozio-ökonomischen Situation/Herkunft im Studienleben an der THM
 - Rolle der finanziellen Situation/Arbeitssituation im Studienleben
 - Rolle der Wohnsituation im Studienleben
 - Rolle der ökonomischen Herkunft/des familiären Bildungshintergrundes im Studienleben

- Rolle von (Wissenschafts-)Sprache im Studienleben an der THM

- Erfahrungen im Zusammenhang mit rechtlichen Bestimmungen im Kontext natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en)
 - Erfahrungen im Zusammenhang mit der Beantragung des Visums/der Einreiseerlaubnis/der vorläufigen Aufenthaltserlaubnis
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
 - Erfahrungen im Zusammenhang mit der Beantragung/Verlängerung des Aufenthaltstitels
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
 - Erfahrungen im Zusammenhang mit (drohender) Ausreisepflicht/Ausweisung/Abschiebung
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
 - Erfahrungen im Zusammenhang mit der (Nicht-) Anerkennung von Leistungen
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
 - Erfahrungen im Zusammenhang mit arbeitsrechtlichen Bestimmungen
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
 - antizipierte Erfahrungen im Zusammenhang mit rechtlichen Bestimmungen
 - Sonstige

- Erfahrungen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit & Erfahrungen von Rassismus/rassistischer Diskriminierung
 - vor Aufnahme des Studiums an der THM
 - während der Studienzeit an der THM
 - Erfahrung natio-ethno-kultureller Differenz/ Andersheit/ Fremdheit
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
 - Gefühl des Ausgeschlossenseins/Erfahrung von Ablehnung/Abweisung
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung

- verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
- Annahmen über Herkunft/Kultur aufgrund von phänotypischen Merkmalen/Sprache etc. (Zuschreibungserfahrung)
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
- Annahmen über Person/Lebenswelt aufgrund von Herkunft/Kultur etc. (Zuschreibungserfahrung)
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
- es werden weniger Leistungen zugetraut (Zuschreibungserfahrung)
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
- Erfahrung von Ungleichbehandlung/Benachteiligung
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
- Erfahrung von körperlicher Gewalt
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
- Erfahrung nicht selbstverständlich zugehörig zu sein (prekäre Zugehörigkeitserfahrung)
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
- Gefühl sich/anderen etwas beweisen zu müssen/positiv auffallen zu müssen
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
- Erfahrung mit Negativdiskurs/Defizitorientierung gegenüber ‚Ausländern‘/‘Migranten‘
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
- Erfahrung mit Integrationsforderungen/-erwartungen
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
- Erfahrung von Desinteresse/Nichtwissen/Nichtanerkennung von/an Selbstverständnissen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit/ migrationspezifischen Lebenssituationen/ interkultureller Erfahrung
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung

- verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
 - Erfahrung mangelnder/fehlender Unterstützung/Solidarität/Sensibilität/Intervention
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
 - Erfahrung von Interesse/Wissen/Anerkennung von/an Selbstverständnissen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit/ migrationsspezifischen Lebenssituationen/ interkultureller Erfahrung
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
 - Erfahrung von Inklusion/Unterstützung innerhalb der Mehrheitsgesellschaft
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
 - Erfahrung von Inklusion/Unterstützung innerhalb nicht-weiß-positionierter Gruppen
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
 - Sonstige Erfahrungen innerhalb nicht-weiß-positionierter Gruppen
 - eigene Erfahrung
 - beobachtete/erzählte Erfahrung
 - verallgemeinerte/vermittelte Erfahrung
 - Sonstige
 - antizipierte Erfahrungen
 - zeitlich nicht zuzuordnen
- Interpretation von Erfahrungen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit & Rassismus/rassistischer Diskriminierung
 - Bewertung/Beurteilung der Erfahrung
 - Dauerhaftigkeit/Intensität der Erfahrung
 - Reflektion/Ringen um Deutung/Bewertung
 - Aussagen/Wissen über Diskriminierung & Rassismus
- Erfahrungen von Zugehörigkeit & Diskriminierung in Bezug auf andere Differenzkategorien
 - in Bezug auf Geschlecht
 - in Bezug auf Alter
 - in Bezug auf sexuelle Orientierung
 - in Bezug auf Elternschaft
 - Sonstiges
- Potentiale im Kontext natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit(en)

- Sonstige hinderliche oder förderliche Faktoren/Strukturen im Studienleben an der THM
 - Hinderliche Faktoren/Strukturen
 - Förderliche Faktoren/Strukturen
 - Besuch des Studienkollegs
 - Teilnahme am Buddy-Programm
 - Unterstützung/Motivation durch Kommiliton_innen
 - Unterstützung/Motivation durch Lehrende/Mitarbeiter_innen
 - Familiäre Unterstützung
 - Sonstige

- Handlungsstrategien/Umgangsweisen in Bezug auf Erfahrungen natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit & Rassismus/rassistischer Diskriminierung
 - Nicht mit anderen darüber sprechen
 - Ignorieren/Verdrängen
 - Ausweichen/Vermeiden von Personen/Situationen
 - Rückzug/Resignation
 - Mit anderen darüber sprechen
 - sich Unterstützer_innen/Verbündete suchen
 - sich beraten lassen/Hilfe holen
 - Konfrontation/sich wehren
 - Kritik/Stellen von Forderungen
 - versuchen zu verstehen/Verständnis aufbringen
 - Relativierung/Normalisierung/Verharmlosung
 - Anpassung/versuchen nicht anzuecken/pragmatischer Umgang
 - Schuld/Gründe bei sich selbst/im eigenen Umfeld suchen
 - Konzentration auf das Positive/versuchen nach vorne zu schauen
 - Fokussierung beruflicher/privater Ziele
 - sich beweisen/mehr Leistung bringen
 - versuchen positiv aufzufallen/Abhebung von Negativstereotypen
 - Alternativwege suchen/ kreativer Umgang mit Schwierigkeiten
 - Abgrenzung zu anderen Personen mit Zuschreibungserfahrungen in Bezug auf natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit/Integrationsforderung
 - Idealisierung/positive Hervorhebung der Situation in anderen Ländern
 - Ironie/Subversion
 - proaktives Handeln/initiative Gestaltung von (Lebens-)Situationen
 - soziales/politisches Engagement / Engagement für gutes Miteinander auf dem Campus

- Selbstverständnisse natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit
 - explizites/implizites Selbstverständnis
 - explizites/implizites Selbstverständnis als ‚Ausländer_in‘
 - explizites/implizites Selbstverständnis als ‚Migrant_in‘
 - explizites/implizites Selbstverständnis als Angehörige_r eines Landes/einer Region etc.
 - explizites/implizites Selbstverständnis als Angehörige_r einer Religion
 - Unterscheidung natio-ethno-kultureller Gruppen
 - Sonstiges

- Relevanz natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit/Differenz
- Ablehnung/Abgrenzung von natio-ethno-kultureller Zugehörigkeit
- Beziehung zu Deutschland/zur deutschen Staatsangehörigkeit/zur deutschen Sprache
- Beziehung zum Herkunftsland/zur Herkunftssprache (der Eltern/Familie)

- Selbstverständnisse in Bezug auf andere Zugehörigkeitsverhältnisse
 - in Bezug auf Studium/Fachbereich/Studiengang etc.
 - in Bezug auf Geschlecht
 - in Bezug auf Alter
 - in Bezug auf Elternschaft
 - als Mensch/Person/Individuum
 - Ablehnung/Abgrenzung von Zugehörigkeit
 - Sonstiges

- Handlungsbedarfe/Wünsche/Forderungen in Bezug auf das Studienleben an der THM/in Deutschland allgemein
 - in Bezug auf Diskriminierungen im Studienleben
 - im Bereich Lehre, Verwaltung, Beratung/Betreuung
 - im Bereich Kontakt zwischen den Studierenden/interkulturelles Miteinander auf dem Campus
 - im Bereich Politik, Gesetze/Gesetzgebung
 - Sonstiges

2. Methodischer Anhang: Quantitative Studie

2.1. (Un)abhängige Variablen

Im Folgenden werden die Variablen dargestellt, die in den quantitativen Auswertungen als unabhängige Variablen (und teilweise als abhängige Variablen, vgl. Anhang 2.1.3.) eingesetzt wurden. Hierbei handelt es sich um sozio-demographische Variablen, studienstrukturelle Variablen und um Variablen zu Diskriminierungserfahrungen. Diese sollen im Folgenden dargestellt werden (welche Variablen in welchen Verfahren als unabhängige Variablen eingesetzt wurden, vgl. Kapitel A.3.2.3.).

2.1.1. Sozio-demographische Variablen

Im vierten Abschnitt des Fragebogens wurden die Studierenden gebeten, auf sozio-demographische Fragen wie zum Beispiel nach dem Geschlecht oder Alter zu antworten. Wir sind uns dessen bewusst, dass die meisten dieser Fragen sehr persönlich sind und dass mit solchen Fragen viele Schwierigkeiten verbunden sind. Wie im Kapitel A.2.4. dargelegt, besteht zum Beispiel die Gefahr, dass soziale Gruppen konstruiert oder konstruierte Differenzkategorien weiter festgeschrieben werden. Wer in diesem Zusammenhang Angaben zur Sozio-Demographie gemacht hat, konnte befürchten, dass bestimmte stereotypische Vorstellungen reproduziert werden und Menschen – aufgrund ihrer sozio-demographischen Angaben – in „Schubladen gesteckt werden“, obgleich dies nicht unser Anliegen war. Wir haben versucht, dieser Problematik zu begegnen, indem wir im Anschreiben und vor die Fragen zur Sozio-Demographie (angelehnt an die Umfrage an der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel) darauf hingewiesen haben, dass wir uns darüber bewusst sind, dass die Fragen sehr intim sind. Gleichzeitig haben wir versucht, in Kürze darzustellen, warum es uns wichtig ist, diese Daten zu erheben. Im Folgenden sollen nun die sozio-demographischen Daten vorgestellt werden. Die Darstellung erfolgt vor allem aus methodischen Gründen und zwar um nachvollziehbar zu machen, welche Variablen in die Analyse eingegangen sind und wie ihre Verteilung aussieht.

Natio-ethno-kulturelle Zugehörigkeit

Neben der bereits dargestellten Problematik der Verwendung des Begriffes „Migrationshintergrund“ im Kapitel A.2.5. sei an dieser Stelle noch einmal betont, dass der Begriff „Migrationshintergrund“ ein (wissenschaftliches) Konstrukt ist und es viele unterschiedliche Operationalisierungen dieses Begriffes gibt (vgl. Settlemeyer / Erbe 2010: 6ff.). Die Zahl der Studierenden mit „Migrationshintergrund“ fällt unterschiedlich aus, je nachdem, welche Definition zugrunde gelegt wird. Um mit anderen Studien vergleichbar zu sein, haben wir den Begriff „Migrationshintergrund“ nach drei verschiedenen Definitionen operationalisiert: 1) nach der Definition der 20. Sozialerhebung des DSW / HIS, 2) nach dem Mikrozensus und 3) nach der Definition, die im Studienqualitätsmonitor verwendet wurde. Auf diese drei Definitionen soll zunächst einmal eingegangen werden.

In der 20. Sozialerhebung wird die folgende Definition verwendet:

„Auf Grundlage der Daten der 20. Sozialerhebung wird der Migrationsstatus als nähere Beschreibung der Art des Migrationshintergrundes anhand von fünf Gruppen unterschieden:

- die sogenannten *Bildungsinländer(innen)*, also Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im deutschen Bildungssystem erworben haben
- eingebürgerte Studierende, die ihre ursprüngliche Staatsangehörigkeit zugunsten der deutschen aufgegeben haben
- Studierende mit einer doppelten Staatsangehörigkeit (deutsche und andere)
- deutsche Studierende mit mindestens einem Elternteil, der [sic] eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt
- deutsche Studierende, deren Eltern beide die deutsche Staatsangehörigkeit haben und von denen mindestens ein Elternteil (und ggf. der Studierende selbst) im Ausland geboren wurde“ (DSW / HIS 2013: 522).

Zu betonen ist in dieser Definition, dass hierunter keine **Bildungsausländer_innen** fallen. Die Auswertungen des Mikrozensus basieren auf der folgenden Definition:

„[...] alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderten, sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.“ (Statistisches Bundesamt 2013: 6)

Hierdurch werden **Bildungsausländer_innen** erfasst ebenso wie in der folgenden Definition. Die im Studienqualitätsmonitor der THM 2011 verwendete Operationalisierung lautet:

„Haben Sie einen Migrationshintergrund, d.h. sind Sie selbst oder mind. einer Ihrer Elternteile nicht in Deutschland geboren?“ (ZQE 2011)

Je nach unterschiedlicher Definition variiert der Anteil der Studierenden mit „Migrationshintergrund“, wie die folgenden Tabellen zeigen, was die Konstruiertheit dieses Begriffes noch einmal veranschaulicht:

Tab.15: Migrationshintergrund (20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks)

| Migrationshintergrund nach der 20. Sozialerhebung | Prozent |
|---|---------|
| Mit Migrationshintergrund | 27,4 |
| Ohne Migrationshintergrund | 72,6 |

n=1347, Quelle: eigene Darstellung

Tab.16: Migrationshintergrund (Mikrozensus)

| Migrationshintergrund nach Mikrozensus | Prozent |
|--|---------|
| Mit Migrationshintergrund | 29,9 |
| Ohne Migrationshintergrund | 70,1 |

n=1348, Quelle: eigene Darstellung

Tab.17: Migrationshintergrund (Studienqualitätsmonitor der THM)

| Migrationshintergrund nach SQM THM | Prozent |
|------------------------------------|---------|
| Mit Migrationshintergrund | 30,4 |
| Ohne Migrationshintergrund | 69,6 |

n=1350, Quelle: eigene Darstellung

In den durchgeführten Analysen wird immer die Variable verwendet, die auf der Grundlage der **Definition der 20. Sozialerhebung** gebildet wurde. Dies erfolgt vor dem Hintergrund, dass in dieser Definition die Internationalen Studierenden nicht eingeschlossen sind und es uns ein Anliegen war, zwischen Internationalen Studierenden und Studierenden mit „Migrationshintergrund“ zu unterscheiden (vgl. Kapitel A.2.5.). Internationale Studierende sind Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung nicht in Deutschland erworben haben und nicht die deutsche Staatsbürgerschaft haben.

Tab.18: Internationale Studierende

| Internationale Studierende | Prozent |
|----------------------------------|---------|
| Internationale Studierende | 3,3 |
| Nicht-Internationale Studierende | 96,7 |

n=1362, Quelle: eigene Darstellung

Weitere Differenzkategorien

Tab.19: Geschlecht

| Geschlecht | Prozent |
|------------|---------|
| männlich | 66,1 |
| weiblich | 33,1 |
| anderes | 0,7 |

Frage: „Ihr Geschlecht?“, n=1350, Quelle: eigene Darstellung

Tab.20: Alter

| Alter | Prozent |
|---------------|---------|
| Jünger als 20 | 7,1 |
| 21-23 | 49,1 |
| 24-27 | 31,8 |
| 28-31 | 8,5 |
| Älter als 31 | 3,5 |

Frage: „Wie alt sind Sie?“, n=1329, Quelle: eigene Darstellung

Tab.21: Elternschaft

| Elternschaft | Prozent |
|--------------|---------|
| Kinder | 3,1 |
| Keine Kinder | 96,9 |

Frage: „Haben Sie Kinder? Wenn ja, wie viele?“, n=1350, Quelle: eigene Darstellung

Tab.22: Sexuelle Orientierung

| Sexuelle Orientierung | Prozent |
|--|---------|
| heterosexuell | 87,3 |
| homosexuell | 1,5 |
| bisexuell | 1,7 |
| andere | 0,3 |
| Hierzu möchte ich keine Angaben machen | 9,3 |

Frage: „Wie ist Ihre sexuelle Orientierung?“, n=1351, Quelle: eigene Darstellung

Diese Variable wurde für die Varianz- und Regressionsanalyse wie folgt zusammengefasst (vgl. Kapitel A.3.2.3.):

Tab.23: Sexuelle Orientierung: Zusammengefasst

| Sexuelle Orientierung | Prozent |
|-----------------------|---------|
| Heterosexuell | 96,2 |
| Nicht-heterosexuell | 3,8 |

Frage: „Wie ist Ihre sexuelle Orientierung?“, n=1226

Tab.24: (Chronische) Erkrankung oder Behinderung

| (Chronische) Erkrankung / Behinderung | Prozent |
|---|---------|
| Ja, physisch, im Universitätsalltag in der Regel sichtbar | 1,3 |
| Ja, physisch, im Universitätsalltag in der Regel nicht sichtbar | 4,9 |
| Ja, psychisch | 3,3 |
| Nein | 82,7 |
| Hierzu möchte ich keine Angaben machen | 7,8 |

Frage: „Sind Sie dauerhaft gesundheitlich und / oder körperlich beeinträchtigt?“, n=1356, Quelle: eigene Darstellung

Diese Variable wurde für die Varianz- und Regressionsanalyse wie folgt zusammengefasst (vgl. Kapitel A.3.2.3.):

Tab.25: (Chronische) Erkrankung oder Behinderung: Zusammengefasst

| (chronische) Erkrankung oder Behinderung | Prozent |
|--|---------|
| Ja | 10,3 |
| Nein | 89,7 |

Frage: „Sind Sie dauerhaft gesundheitlich und / oder körperlich beeinträchtigt?“, n=1250, Quelle: eigene Darstellung

Tab.26: Religionszugehörigkeit

| Religionszugehörigkeit | Prozent |
|--|---------|
| Keine Religionszugehörigkeit | 43,6 |
| Christentum | 36,1 |
| Judentum | 0,1 |
| Islam | 7,4 |
| Hinduismus | 0,2 |
| Buddhismus | 0,5 |
| Einer anderen Religion | 1,3 |
| Weiß nicht, ob religionszugehörig | 9,4 |
| Zur Art der Religion möchte ich keine Angaben machen | 1,2 |

Fragen: „Unabhängig davon, ob Sie Mitglied oder Angehörige_r einer Kirche oder Religionsgemeinschaft sind, fühlen Sie sich einer bestimmten Religion zugehörig?“ und „Welcher Religion fühlen Sie sich zugehörig?“, n=1344, Quelle: eigene Darstellung

Diese Variable wurde für die Varianz- und Regressionsanalyse wie folgt zusammengefasst (vgl. Kapitel A.3.2.3.):

Tab.27: Religionszugehörigkeit: Zusammengefasst

| Religionszugehörigkeit | Prozent |
|-----------------------------------|---------|
| Keine Religionszugehörigkeit | 44,1 |
| Christentum | 36,5 |
| Islam | 7,5 |
| Einer anderen Religion | 2,3 |
| Weiß nicht, ob religionszugehörig | 9,6 |

Fragen: „Unabhängig davon, ob Sie Mitglied oder Angehörige_r einer Kirche oder Religionsgemeinschaft sind, fühlen Sie sich einer bestimmten Religion zugehörig?“ und „Welcher Religion fühlen Sie sich zugehörig?“, n=1326, Quelle: eigene Darstellung

Tab.28: Sozio-ökonomische Herkunft

| Sozio-ökonomische Herkunft | Prozent |
|----------------------------|---------|
| Niedrig | 19,7 |
| mittel | 30,1 |
| Gehoben | 25,9 |
| Hoch | 24,4 |

n=1117, Quelle: eigene Darstellung

Die Variable zur sozio-ökonomischen Herkunft der Studierenden wurde auf der Grundlage der Operationalisierung der 19. Sozialerhebung gebildet (vgl. Abb.53). Ausschlaggebend ist hierbei die Frage nach dem zuletzt ausgeübten Beruf der Eltern sowie die Frage, ob die Eltern einen Hochschulabschluss haben.

Abb.53: Bildung der sozialen Herkunftsguppen nach der 19. Sozialerhebung des DSW / HIS

Bild B.3 Übersicht über die Bildung der sozialen Herkunftsguppen

| berufliche Stellung | Bildungsherkunft ¹ | |
|--|-------------------------------|-------------------------|
| | mit Hochschulabschluss | ohne Hochschulabschluss |
| größere(r) Selbständige(r)/freiberuflich z.B. Unternehmer(in) mit großem Betrieb bzw. hohem Einkommen | | |
| Beamter/Beamtin des höheren Dienstes ab Regierungsrat/-rätin, Lehrer(in) ab Studienrat/-rätin aufwärts | | |
| Angestellte(r) in gehobener Position z.B. Lehrer(in), wiss. Mitarbeiter(in), Prokurist(in), Abteilungsleiter(in) | | |
| mittlere(r) Selbständige(r)/freiberuflich z.B. Einzelhändler(in) mit großem Geschäft, Hauptvertreter(in), größere(r) Landwirt(in) | | |
| Beamter/Beamtin des gehobenen Dienstes z.B. Inspektor(in), Oberinspektor(in), Amtmann/-frau, Amtsrat/-rätin | | |
| Angestellte(r) mit qualifizierter Tätigkeit in mittlerer Position z.B. Sachbearbeiter(in), Buchhalter(in), Werkmeister(in), Krankenschwester/-pfleger | | |
| kleinere(r) Selbständige(r)/freiberuflich/Meister(in), Polier z.B. Einzelhändler(in) mit kleinem Geschäft, Handwerker(in), kleinere(r) Landwirt(in) | | |
| Beamter/Beamtin des einfachen und mittleren Dienstes z.B. Schaffner(in), Amtshilfe, Sekretär(in) | | |
| Angestellte(r) mit ausführender Tätigkeit z.B. Stenotypist(in), Verkäufer(in) | | |
| Facharbeiter(in), unselbständige(r) Handwerker(in) | | |
| ungelernte(r), angelemte(r) Arbeiter(in) | | |

soziale Herkunftsguppen: hoch gehoben mittel niedrig

DSW/HIS 19. Sozialerhebung

¹ Für Vater und Mutter wird die Zugehörigkeit zu einer Herkunftsguppe getrennt ermittelt. Die jeweils höhere Herkunftsguppe wird als Merkmal der Herkunftsfamilie insgesamt verwendet.

Quelle: DSW/HIS 2010: 564.

2.1.2. Studienstrukturelle Merkmale

Tab.29: Semesterzahl

| Semester | Prozent |
|----------|---------|
| 1-2 | 35,4 |
| 3-4 | 25,2 |
| 5-6 | 16,4 |
| 7-8 | 10,4 |
| 9-10 | 7,3 |
| Über 10 | 5,3 |

n=1076, Quelle: eigene Darstellung

Tab.30: Fachbereichszugehörigkeit

| Fachbereich | Prozent |
|-------------|---------|
| BAU | 10,2 |
| EI | 4,3 |
| IEM | 7,2 |
| KMUB | 14,4 |
| M | 6,9 |
| ME | 11,2 |
| MND | 7,5 |
| MNI | 11,2 |
| SUK | 3,9 |
| Wirtschaft | 10,4 |
| WI | 7,510,4 |
| ZDH | 5,2 |

n=1338, Quelle: eigene Darstellung

2.1.3. Diskriminierungserfahrungen

Im Folgenden sind die in der logistischen Regression verwendeten abhängigen Variablen aufgeführt. Vor dem Hintergrund dessen, dass die abhängige Variable in diesem statistischen Verfahren binär codiert sein muss, wurden die Ausprägungen „Ja, einmal“, „Ja, mehrmals“ und „Ja, regelmäßig“ jeweils zu einer Ausprägung zusammengefasst.

Tab.31: Diskriminierungserfahrungen: Logistische Regression

| Diskriminierungserfahrungen | Prozent |
|-----------------------------|---------|
| Ja | 11,3 |
| Nein | 88,7 |

Frage: „Wurden Sie an der THM oder im Umfeld der Hochschule (z.B. Campus, Hochschulsport) schon einmal selbst diskriminiert?“, n=1362, Quelle: eigene Darstellung

Tab.32: Diskriminierungserfahrungen: Job/Praktika

| Diskriminierungserfahrungen: Suche/Ausübung Job/Praktika | Prozent |
|---|---------|
| Ja | 10,2 |
| Nein | 89,8 |

n=1025, Quelle: eigene Darstellung

Tab.33: Diskriminierungserfahrungen: Wohnungssuche

| Diskriminierungserfahrungen: Wohnungssuche | Prozent |
|---|---------|
| Ja | 14,3 |
| Nein | 85,7 |

n=1025, Quelle: eigene Darstellung

Die Variablen „Diskriminierungserfahrungen: Job/Praktika“ und „Diskriminierungserfahrungen: Wohnungssuche“ wurden in der Varianzanalyse teilweise (nach inhaltlichen Überlegungen) als unabhängige Variablen verwendet (vgl. Kapitel C.5.2.). Die in den Varianzanalysen verwendete unabhängige Variable zu Diskriminierungserfahrungen an der THM ist die folgende:

Tab.34: Diskriminierungserfahrungen: Varianzanalyse

| Diskriminierungserfahrungen | |
|-----------------------------|------|
| Nein, niemals | 88,7 |
| Ja, einmal | 5,2 |
| Ja, mehrmals | 4,9 |
| Ja, regelmäßig | 1,2 |

Frage: „Wurden Sie an der THM oder im Umfeld der Hochschule (z.B. Campus, Hochschulsport) schon einmal selbst diskriminiert?“, n=1362, Quelle: eigene Darstellung

2.2. Ergebnisse der Faktorenanalysen

Schwierigkeiten mit Studienanforderungen

Tab.35: Schwierigkeiten mit Studienanforderungen (Faktorenanalyse)

| | Faktor 1: Schwierigkeiten im sozialen und organisatorischen Bereich | Faktor 2: Schwierigkeiten im fachlichen Bereich | Faktor 3: Schwierigkeiten im fachlich-kommunikativen Bereich |
|---|---|---|--|
| Kontakte zu Lehrenden aufnehmen | ,801 | | |
| Umgang mit Lehrenden | ,780 | | |
| Lern- und Arbeitsgruppen finden | ,678 | | |
| Organisation des Studiums | ,637 | | |
| Kontakte zu Mitstudierenden knüpfen | ,603 | | |
| Orientierung an der THM | ,589 | | |
| Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen | | | |
| Vorbereitung auf Prüfungen | | ,849 | |
| Schriftliche Prüfungen | | ,846 | |
| Bewältigung d. Stoffumfangs im Semester | | ,742 | |
| Nachholen von erforderlichen Vorkenntnissen | | ,570 | |
| Halten von Referaten/ Vorträgen/ Präsentationen | | | ,652 |
| Lehrveranstaltungen in englischer Sprache | | | ,639 |
| Verfassen schriftlicher Arbeiten | | | ,618 |
| Anwendung und Verstehen von Fachbegriffen / Fachsprache | | | ,613 |
| Lehrveranstaltungen in deutscher Sprache | | | ,542 |
| Mündliche Prüfungen | | | ,507 |
| Suche nach einem Praktikumsplatz | | | |
| Beteiligung an Diskussionen in Lehrveranstaltungen | | | |

Zur Methode: Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung, Kaiser-Meyer-Olkon-Maß der Stichprobeneignung: 0,813, Signifikanz nach Bartlett: 0,000, Alle Variablen mit einer Faktorladung unter 0,5 wurden unterdrückt, Begrenzung der Faktoren auf drei (aufgrund des ‚Screeplots‘), Quelle: eigene Darstellung

Hemmende Einflussfaktoren

Tab.36: Hemmende Einflussfaktoren (Faktorenanalyse)

| | Faktor 1: Soziale Faktoren | Faktor 2: (Zugang zu) Ressourcen | Faktor 3: Gesundheitliche Faktoren | Faktor 4: Sozio- ökonomische Faktoren |
|---|-------------------------------|-------------------------------------|--|--|
| ...ich zu wenige Kontakte zu Mitstudierenden habe | ,843 | | | |
| ...ich keine Lern- und Arbeitsgruppe(n) finden kann, in der/denen ich mitarbeiten kann | ,789 | | | |
| ...die Arbeit und das Lernen an der THM häufig in Gruppen organisiert ist, ich aber nicht gerne ich Gruppen arbeite und lerne | ,622 | | | |
| ...die Konkurrenz zwischen den Studierenden sehr hoch ist | ,548 | | | |
| ...ich zu wenig Unterstützung durch Lehrende bekomme | ,526 | | | |
| ...die Bibliothek an der THM für mich ungünstige Öffnungszeiten hat | | ,816 | | |
| ...die Öffnungszeiten der THM für mich ungünstig sind | | ,779 | | |
| ...ich an der THM nicht genügend Arbeitsräume und -plätze vorfinde, die ich zum Lernen und Arbeiten bräuchte | | ,675 | | |
| ...ich in der Bibliothek nicht die Literatur bekomme, die ich zum Lernen und Arbeiten bräuchte | | ,575 | | |
| ...ich an der THM nicht den Zugang zu Räumlichkeiten habe, den ich aufgrund meiner körperlichen Einschränkung bräuchte | | | ,891 | |
| ...ich an der THM nicht den Zugang zu Materialien habe, den ich aufgrund meiner körperlichen Einschränkung bräuchte | | | ,886 | |
| ich eine_n oder mehrere Angehörige pflege | | | ,569 | |
| ...ich an der THM ungerecht behandelt werde | | | | |
| ...es bei der Anerkennung von meinenn Zeugnissen und Abschlüssen Schwierigkeiten gibt | | | | |
| ...meine Wohnsituation ungünstig ist | | | | ,754 |
| ...ich in einer schwierigen finanziellen Situation bin | | | | ,748 |

Zur Methode: Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse, Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung, Kaiser-Meyer-Olkon-Maß der Stichprobeneignung: 0,819, Signifikanz nach Bartlett: 0,000, Alle Variablen mit einer Faktorladung unter 0,5 wurden unterdrückt, 4 Faktoren wegen des Eigenwerts, Quelle: eigene Darstellung

2.3. Anschreiben

Im Folgenden ist das Anschreiben aufgeführt, mit dem die Studierenden gebeten wurden, an der Umfrage teilzunehmen. Das Anschreiben wurde sowohl in Deutsch als auch in Englisch verfasst.

Liebe Studierende,
um die Studienbedingungen an der THM zu verbessern, wird derzeit eine Befragung durchgeführt. Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie an der Umfrage teilnehmen und damit dazu beitragen, die Studienbedingungen an der THM mitzugestalten.
Die Umfrage ist im Projekt „Hochschule in der Migrationsgesellschaft – Interkulturelle Öffnung der THM“ angesiedelt und richtet sich explizit an alle Studierenden der THM. Durch diese Befragung möchten wir Näheres darüber erfahren, wie Sie über Ihr Studienleben an der THM denken, in welchen Bereichen Sie Schwierigkeiten sehen und welche Maßnahmen Sie für erforderlich halten, um (weiterhin) an der THM erfolgreich studieren zu können. Da Diskriminierungen das Studienleben beeinträchtigen können, interessieren wir uns insbesondere auch dafür, ob Sie solche Erfahrungen an der THM oder im Umfeld des Studiums selbst erlebt oder beobachtet haben.
Darüber hinaus möchten wir mithilfe der Befragung Kenntnis darüber erlangen, wie sich die Studierendenschaft der THM zusammensetzt. Dies ermöglicht uns zu ermitteln, ob bestimmte Gruppen von Studierenden eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, diskriminiert zu werden oder ob bestimmte Studierendengruppen insbesondere mit Schwierigkeiten im Studium konfrontiert sind. Auf der Grundlage dieser Informationen können passgenaue Handlungsmaßnahmen entwickelt werden.
Die Befragung dauert ungefähr 20 Minuten. Die Teilnahme an der Befragung ist selbstverständlich freiwillig. Die Datenschutzbestimmungen werden von uns strikt eingehalten. Die Ergebnisse der stets anonym erfolgenden Auswertung werden veröffentlicht. Ein Rückschluss auf Einzelpersonen ist zu keinem Zeitpunkt der Befragung und Auswertung möglich. Der Zugangscode dient lediglich dazu eine mehrfache Teilnahme an der Befragung auszuschließen.

Wir danken Ihnen für Ihre Offenheit und Ihre Bereitschaft, an der Befragung teilzunehmen und somit zur Weiterentwicklung und Verbesserung der THM beizutragen. Für Ihre Mühe bedanken wir uns mit einem Gewinnspiel: Unter allen Teilnehmer_innen werden ein Apple iPod Shuffle, zwei Saturngutscheine und ein Büchergutscheine im Wert von jeweils 15€ verlost.

Die Online-Umfrage finden Sie unter folgendem Link:

<http://ww3.unipark.de/uc/promi-befragung/>

Bitte geben Sie auf dieser Seite den folgenden Zugangscode ein: XXX

Wenn Sie weitere Fragen zum Projekt haben oder technische Hilfe bei der Beantwortung der Fragen benötigen, dann können Sie sich gerne per E-Mail (irene.bleicher-rejditsch@admin.thm.de) an uns wenden. Weitere Informationen zum Projekt ProMi finden Sie unter: www.thm.de/promi

Mit freundlichen Grüßen

Ihr ProMi-Team

Dear Students

To improve the study conditions at the THM, we are currently carrying out a survey. We would greatly appreciate if you would participate in this survey and, in this way, actively contribute to the development of the THM.

The survey is part of the project “University in a Migration Society – Intercultural Mainstreaming of the THM” and is explicitly directed at all students of the THM. Through this survey, we would like to learn more about how you think about your study life at the THM, in what areas you see difficulties and what measures you consider necessary to (continue to) study successfully at the THM. Since discrimination

can affect your study life, we are also especially interested in whether you have yourself made or observed such experiences at the THM or in connection to your studies.

In addition, through the survey we would like to gain knowledge of the composition of the student community at the THM. This enables us to find out whether particular groups of students are more likely to be discriminated against or to experience difficulties in their studies. On the basis of this knowledge, specific measures for action can be developed.

The questionnaire takes about 20 minutes to complete. Participation in the survey is, of course, voluntary. We strictly adhere to all data protection regulations. The results of the survey will be published after the always anonymous data has been processed. At no point in the survey and the data analysis process is it possible to deduce information concerning individual persons. The access code is only used to exclude a multiple participation in the survey.

We greatly appreciate your support and your willingness to participate in the survey. In this way, you are making a valuable contribution to the further development and improvement of the THM. We would like to show our thanks for your kind co-operation by offering you to participate in a draw for an Apple iPod Shuffle, two "Saturn" electronics store vouchers, and one book voucher (vouchers each to the value of 15€).

You can find the online questionnaire through the following link:

<http://ww3.unipark.de/uc/promi-befragung/>

On reaching this website, please enter the following access code: XXX

If you have any further questions about the project or require technical assistance during the answering process, please feel free to contact us by email (irene.bleicher-rejditsch@admin.thm.de). You can find further information on the ProMi project through the following link: www.thm.de/promi.

Best regards

Your ProMi Team

2.4. Fragebogen

Im Folgenden findet sich die deutsche Version des Fragebogens, der in der quantitativen Studie eingesetzt wurde. Der Frageblock zu Diskriminierungserfahrungen wurde im Rahmen einer Kooperation mit der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel einer Umfrage entnommen, die dort unter der Leitung von Prof. Dr. Uta Klein durchgeführt wurde (vgl. Klein / Rebitzer 2012).

Fragebogen

Liebe Studierende,

willkommen bei der ProMi-Befragung!

Vielen Dank für Ihre Bereitschaft und Offenheit, sich an der Weiterentwicklung und Verbesserung der THM zu beteiligen!

Ihr ProMi-Team

--

Dear Students

Welcome to the ProMi Questionnaire!

We appreciate your willingness and kind co-operation to make an important contribution to the development and advancement of the THM.

Your ProMi Team

1. Möchten Sie die Fragen auf Deutsch oder Englisch beantworten?

Would you like to answer the questions in German or in English?

- Deutsch / German
- Englisch / English

Bitte beziehen Sie sich bei den folgenden Fragen nur auf die Zeit Ihres Studiums **an der THM** und nicht auf die Zeit an anderen Hochschulen oder an Kooperationshochschulen (z.B. JLU)!

1. Studienleben an der THM

1.1 An welchem Fachbereich studieren Sie?

Mehrfachnennung möglich

- 01 BAU (Bauwesen)
- 02 EI (Elektro- und Informationstechnik)
- 03 ME (Maschinenbau und Energietechnik)
- 04 KMUB (Krankenhaus- und Medizintechnik, Umwelt- und Biotechnologie)
- 06 MNI (Mathematik, Naturwissenschaften und Informatik)
- 07 WIRTSCHAFT (THM Business School)
- 11 IEM (Informationstechnik – Elektrotechnik - Mechatronik)
- 12 M (Maschinenbau, Mechatronik, Materialtechnologie)
- 13 MND (Mathematik, Naturwissenschaften und Datenverarbeitung)
- 14 WI (Wirtschaftsingenieurwesen)
- 21 SuK (Sozial- und Kulturwissenschaften)
- StudiumPlus / ZDH (Wissenschaftliches Zentrum Duales Hochschulstudium)

1.2 In welchem Studiengang sind Sie an der THM eingeschrieben?

Mehrfachnennung möglich

- ➔ Dem angekreuzten Fachbereich entsprechende Studiengänge zum Auswählen + Hierzu möchte ich keine Angaben machen

1.3 Seit wie vielen Semestern studieren Sie an der THM (inkl. WS 2012 / 2013)?

Bitte wählen Sie **die Gesamtsemesterzahl** an der THM aus (inkl. Studiengangswechsel). Bei Masterstudiengängen bitte auch die Bachelorsemester berücksichtigen (falls Sie zuvor einen Bachelor- oder Diplomstudiengang an der THM absolviert haben).

| | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|-------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | Mehr als 10 |
| | | | | | | | | | | |

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

Trifft voll und ganz zu
 Trifft eher zu
 Teils / teils
 Trifft eher nicht zu
 Trifft überhaupt nicht zu

(1.4) **Alles in allem: Ich studiere gerne an der THM**

(1.5) **Alles in allem: In meinem FACHBEREICH an der THM fühle ich mich wohl**

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
| | | | | |

1.6 Wenn Sie an den Beginn Ihres Studiums denken: Wie hoch waren Ihre Erwartungen an das Studium an der THM?

- Sehr hoch
- Eher hoch
- Teils/teils
- Eher nicht hoch
- Überhaupt nicht hoch

1.7 Inwieweit wurden Ihre Erwartungen an das Studium an der THM bisher erfüllt?

- Voll und ganz erfüllt
- Eher erfüllt
- Teils/teils
- Eher nicht erfüllt
- Ganz und gar nicht erfüllt

Bereiten Ihnen die nachfolgend aufgelisteten Anforderungen des Studiums an der THM Schwierigkeiten?

Bitte kreuzen Sie das Feld „Kann ich nicht beurteilen“ an, sollte der aufgeführte Aspekt nicht zu Ihrer Situation passen (z.B. wenn Sie keine Lehrveranstaltungen in englischer Sprache besuchen/besucht haben)

| | Keine Schwierigkeiten (1) | | | Große Schwierigkeiten (5) | | | Kann ich nicht beurteilen |
|---|---------------------------|--|--|---------------------------|--|--|---------------------------|
| (1.8) Nachholen von erforderlichen Vorkenntnissen (z.B. Mathematik, Physik) | | | | | | | |
| (1.9) Halten von Referaten / Vorträgen / Präsentationen | | | | | | | |
| (1.10) Verfassen schriftlicher Arbeiten (z.B. Hausarbeit, Bachelorarbeit) | | | | | | | |
| (1.11) Bewältigung des Stoffumfangs im Semester | | | | | | | |
| (1.12) Vorbereitung auf Prüfungen | | | | | | | |
| (1.13) Schriftliche Prüfungen | | | | | | | |
| (1.14) Mündliche Prüfungen | | | | | | | |
| (1.15) Orientierung an der THM | | | | | | | |
| (1.16) Organisation des Studiums | | | | | | | |
| (1.17) Kontakte zu Mitstudierenden knüpfen | | | | | | | |
| (1.18) Lern- und Arbeitsgruppen finden | | | | | | | |
| (1.19) Kontakte zu Lehrenden aufnehmen | | | | | | | |
| (1.20) Umgang mit Lehrenden | | | | | | | |
| (1.21) Anwendung und Verstehen von Fachbegriffen / Fachsprache | | | | | | | |
| (1.22) Beteiligung an Diskussionen in Lehrveranstaltungen | | | | | | | |
| (1.23) Lehrveranstaltungen in deutscher Sprache | | | | | | | |
| (1.24) Lehrveranstaltungen in englischer Sprache | | | | | | | |
| (1.25) Anwesenheitspflicht in Lehrveranstaltungen | | | | | | | |
| (1.26) Suche nach einem Praktikumsplatz | | | | | | | |

1.27 Gibt es weitere Anforderungen des Studiums an der THM, die Ihnen Schwierigkeiten bereiten?

Inwieweit treffen die folgenden Aussagen auf Sie zu?

Für mich persönlich wird mein Studium an der THM dadurch erschwert, dass ...

- (1.28) ich in einer schwierigen finanziellen Situation bin
- (1.29) meine Wohnsituation ungünstig ist
- (1.30) ich eine_n oder mehrere Angehörige pflege
- (1.31) ich an der THM nicht den Zugang zu Räumlichkeiten habe, den ich aufgrund meiner körperlichen Einschränkung bräuchte
- (1.32) ich an der THM nicht den Zugang zu Materialien habe, den ich aufgrund meiner körperlichen Einschränkung bräuchte
- (1.33) ich an der THM ungerecht behandelt werde/wurde
- (1.34) es bei der Anerkennung von meinen Abschlüssen und Zeugnissen Schwierigkeiten gibt
- (1.35) ich in der Bibliothek nicht die Literatur bekomme, die ich zum Lernen und Arbeiten bräuchte
- (1.36) ich an der THM nicht genügend Arbeitsräume und -plätze vorfinde, die ich zum Lernen und Arbeiten bräuchte
- (1.37) die Bibliothek an der THM für mich ungünstige Öffnungszeiten hat
- (1.38) die Öffnungszeiten der THM für mich ungünstig sind
- (1.39) ich keine Lern- und Arbeitsgruppe/n finden kann, in der/denen ich mitarbeiten kann
- (1.40) die Arbeit und das Lernen an der THM häufig in Gruppen organisiert ist, ich aber nicht gerne ich Gruppen arbeite und lerne
- (1.41) ich zu wenige Kontakte zu Mitstudierenden habe
- (1.42) die Konkurrenz zwischen den Studierenden sehr hoch ist
- (1.43) ich zu wenig Unterstützung durch Lehrende bekomme
- (1.44) andere Faktoren, und zwar: _____

| | Trifft voll und ganz zu | Trifft eher zu | Teils / teils | Trifft eher nicht zu | Trifft überhaupt nicht zu |
|--|-------------------------|----------------|---------------|----------------------|---------------------------|
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |
| | | | | | |

Wie gut fühlen Sie sich durch die folgenden Serviceeinrichtungen / Organisationen in Ihrem Studium unterstützt?

| | Kenne ich nicht / keine Erfahrung gemacht | | | | | |
|--|---|----------|----------|-------------|---------------|---------------|
| | | Sehr gut | Eher gut | Teils/teils | Eher schlecht | Sehr schlecht |
| (1.45) Studiensekretariat | | | | | | |
| (1.46) Fachbereichssekretariat | | | | | | |
| (1.47) Zentrale Studienberatung | | | | | | |
| (1.48) Studienfachberatung durch Lehrende | | | | | | |
| (1.49) Bibliothek | | | | | | |
| (1.50) Auslandsreferat | | | | | | |
| (1.51) INFORMATION (Info-Theke) | | | | | | |
| (1.52) BliZ (Zentrum für blinde und sehbehinderte Studierende) | | | | | | |
| (1.53) Fachschaften | | | | | | |
| (1.54) Studentische Selbstorganisationen (z.B. CASFRI), und zwar die folgende: | | | | | | |
| _____ | | | | | | |
| (1.55) AStA | | | | | | |
| (1.56) Studentenwerk | | | | | | |
| (1.57) Andere, und zwar: | | | | | | |
| _____ | | | | | | |

1.58 Haben Sie schon einmal ernsthaft daran gedacht, Ihr Studium an der THM abzubrechen?

- Ja
- Nein

2. Diskriminierungserfahrungen

Unter Diskriminierung verstehen wir die benachteiligende Behandlung von Menschen in Bezug auf vermutete oder tatsächliche Merkmale, z.B.

- die **ethnische / nationale / kulturelle Herkunft**
- die **Hautfarbe**
- die **Religionszugehörigkeit**
- die **Staatsangehörigkeit**
- das **Geschlecht**
- die **soziale Herkunft**

- die **Elternschaft**
- eine **(chronische) Erkrankung oder Behinderung**
- das **Alter**
- die **sexuelle Orientierung**
- die **politische Einstellung**
- das **Gewicht / das körperliche Erscheinungsbild**

Diskriminierungen können auf sehr unterschiedliche Weise ausgeübt werden: z.B. durch erschwerte Zugangsmöglichkeiten (z.B. zu Finanzierungsmöglichkeiten, Arbeitsgruppen, zum Wohnungsmarkt), Zugangsbarrieren (z.B. zu Gebäuden/Räumen der THM, zu Materialien), aber auch durch ablehnende Blicke, Auslachen, Ausgrenzungen bis hin zu körperlicher Gewalt.

2.1 Wurden Sie an der THM oder im Umfeld der Hochschule (z.B. Campus, Hochschulsport) schon einmal selbst diskriminiert?

- Nein, niemals
- Ja, einmal
- Ja, mehrmals
- Ja, regelmäßig

2.2 Haben Sie an der THM oder im Umfeld der Hochschule (z.B. Campus, Hochschulsport) schon einmal eine Diskriminierung anderer Studierender miterlebt oder beobachtet?

- Nein, niemals
- Ja, einmal
- Ja, mehrmals
- Ja, regelmäßig

! Filter: Falls bei 2.1 und 2.2 „Nein, niemals“ weiter mit Frage 2.16, ansonsten weiter mit Frage 2.3 !

2.3 In Bezug auf welches tatsächlich vorhandene oder zugeschriebene Merkmal erfolgte(n) die Diskriminierung(en)?

Mehrfachnennung möglich

- Ethnische / nationale / kulturelle Herkunft
- Hautfarbe
- Religionszugehörigkeit
- Staatsangehörigkeit
- Geschlecht
- Soziale Herkunft
- Elternschaft
- Alter
- (Chronische) Erkrankung oder Behinderung
- Sexuelle Orientierung
- Politische Einstellung
- Gewicht / körperliches Erscheinungsbild
- Sonstiges und zwar: _____
- Ich habe keine Idee, was der Auslöser war

Nehmen Sie im Folgenden bitte zunächst Bezug auf den für Sie relevantesten Fall, in dem **Sie selbst diskriminiert wurden**. Wurden Sie nicht selbst diskriminiert, beziehen Sie sich bitte auf den für **Sie relevantesten beobachteten Fall**.

Denken Sie bei der Beantwortung der folgenden Fragen bitte **nur an diesen einen konkreten Fall**.

2.4 Bei dem Diskriminierungsfall, an den ich gerade denke, handelt es sich um einen Fall,

...

- in dem ich selbst diskriminiert wurde
- den ich beobachtet habe

2.5 Welcher Art waren die Erfahrungen, die Sie in diesem Fall gemacht bzw. beobachtet haben?

Mehrfachauswahl möglich

- Benachteiligende Regeln und Verfahren
- Aufbau / Erhalt / Ignorieren einschränkender Hindernisse für bestimmte Personengruppen
- Vorenthalten von Informationen
- Vorenthalten von Rechten (z.B. wenn ein Nachteilsausgleich bei Prüfungen nicht bewilligt wird)
- Unterlassung von Hilfestellung
- Leistungen werden nicht zugetraut
- Herabsetzung erbrachter Leistungen (z.B. ungerechte Bewertung)
- Herabwürdigung / Bloßstellung
- Ausgrenzung (z.B. Ausschluss aus Arbeitsgruppen, Ignorieren)
- Sexuelle Belästigung
- Beleidigung / Beschimpfung
- Negative Äußerungen über eine oder mehrere gesellschaftliche (Minderheiten)gruppen
- Anwendung körperlicher Gewalt
- Sonstiges, und zwar: _____

2.6 In welchem Kontext fand diese Diskriminierung statt?

- Infrastruktur (z.B. Gebäude, Wege, Zugänge, Hilfsmittel) – Falls ja: Wo auf dem Hochschulgelände?
- Lehrveranstaltungen (z.B. Vorlesungen, Seminare, Laborübungen, Exkursionen) – Falls ja: In welchem Fachbereich?
- Lehrkontext (z.B. Sprechstunden, Flurgespräche, Sekretariat) – Falls ja: In welchem Fachbereich?
- Verwaltung (z.B. Prüfungsamt, Studiensekretariat, Auslandsreferat, Studienberatung, Bibliothek, Personalverwaltung) – Falls ja: In welcher Verwaltungsstelle?
- Vergabe von Jobs / Praktika / Hiwi-Stellen / Stipendien an der THM Falls ja: Was genau?
- Ausführung von Jobs / Praktika / Hiwi-Stellen an der THM - Falls ja: Was genau?
- Freizeit- / Sportaktivitäten an der Hochschule
- Sonstiges, und zwar: _____

2.7 Von wem oder was ging die Diskriminierung aus?

Mehrfachnennung möglich

- Kommiliton_innen
- Tutor_innen
- Dozent_innen
- Fachbereichssekretär_innen
- Verwaltungsangestellten in der Zentralverwaltung
- Materielle Gegebenheiten / technische Ausstattung

- Verfahren / Regelungen
- Sonstigen, und zwar: _____

2.8 In Bezug auf welches tatsächlich vorhandene oder zugeschriebene Merkmal erfolgte die Diskriminierung (bezogen auf den für Sie relevantesten selbst erlebten oder beobachteten Diskriminierungsfall)?

Mehrfachnennung möglich

- Ethnische / nationale / kulturelle Herkunft
- Hautfarbe
- Religionszugehörigkeit
- Staatsangehörigkeit
- Geschlecht
- Soziale Herkunft
- Elternschaft
- Alter
- (Chronische) Erkrankung oder Behinderung
- Sexuelle Orientierung
- Politische Einstellung
- Gewicht / körperliches Erscheinungsbild
- Sonstiges, und zwar: _____
- Ich habe keine Idee, was der Auslöser war

2.9 Falls möglich, könnten Sie bitte das angegebene Merkmal oder die angegebenen Merkmale genauer beschreiben?

z.B. bei Staatsangehörigkeit: ob kamerunische, schwedische etc.

2.10 Wie sind Sie mit dieser Situation umgegangen?

Mehrfachnennung möglich

- Ich habe den Diskriminierungsfall ignoriert / weggeschaut
- Ich habe den Diskriminierungsfall verharmlost
- Ich habe mir selbst bzw. der diskriminierten Person die Schuld daran gegeben
- Ich habe versucht, der Situation / Person zukünftig auszuweichen
- Ich habe die Situation / das Verhalten offen angesprochen und zu klären versucht
- Ich habe mit Aggression / Provokation reagiert
- Ich habe mit jemandem (z.B. Freund_innen, Bekannten, Angehörigen, Lehrenden) darüber gesprochen
- Ich habe den Diskriminierungsfall offiziell gemeldet / zur Anzeige gebracht, wenn ja: wo? _____
- Ich habe professionelle Hilfe / Beratung in Anspruch genommen, wenn ja: wo? _____
- Ich habe mich danach in der Präventionsarbeit / Unterstützung für andere Diskriminierungsopfer engagiert
- Sonstiges, und zwar: _____

! Filter: Frage 2.11 nur falls bei Frage 2.10 nicht angekreuzt wurde: „Ich habe den Diskriminierungsfall offiziell gemeldet / zur Anzeige gebracht“ und/oder „Ich habe professionelle Hilfe / Beratung in Anspruch genommen“

2.11 Sie haben angegeben, dass Sie nach der Diskriminierung keine professionelle Hilfe / Beratung in Anspruch genommen haben bzw. den Diskriminierungsfall nicht offiziell gemeldet / zur Anzeige gebracht haben.

Wenn Sie die Situation rückblickend betrachten, was waren die Gründe hierfür?
 Mehrfachnennung möglich

- Ich hatte Angst vor negativen Folgen
- Es hätte ohnehin nichts gebracht
- Leute haben mir davon abgeraten
- Ich hatte keinen Kontakt mehr zu dieser Person / Organisation
- Ich fand es im Nachhinein gar nicht mehr so schlimm
- Ich wusste nicht, an wen ich mich wenden sollte
- Sonstiges: _____

2.12 Gab es (noch andere) Menschen, die die Diskriminierung beobachtet haben?

- Ja
- Nein
- Weiß nicht

!Filter: Frage 2.13 nur falls bei Frage 2.12 „Ja“ angekreuzt wurde, ansonsten weiter mit Frage 2.14!

2.13 Haben diese Personen Ihnen bzw. der diskriminierten Person geholfen?

- Ja, einige
- Ja, alle
- Nein
- Weiß nicht

2.14 Könnten Sie den Diskriminierungsfall mit Ihren eigenen Worten näher beschreiben?

2.15 Wir interessieren uns auch dafür, wie Sie selbst diesen Fall beurteilen. Handelte es sich in diesem Fall in Ihrer Wahrnehmung um einen...

- eher geringfügigen, schwachen Fall
- eindeutigen, maßgeblichen Fall
- sehr schwerwiegenden, drastischen Fall
- Das will / kann ich nicht beurteilen

2.16

Inwieweit trifft die folgende Aussage auf Sie zu?

Ich habe mitbekommen, dass an der THM Vorurteile über eine oder mehrere soziale Gruppen (z.B. religiöse, ethnische, sexuelle) geäußert wurden.

| | | | | |
|-------------------------|----------------|-------------|----------------------|---------------------------|
| | | | | |
| Trifft voll und ganz zu | Trifft eher zu | Teils/teils | Trifft eher nicht zu | Trifft überhaupt nicht zu |

!Filter: Frage 2.17 nur falls bei Frage 2.16 „teils/teils“, „trifft eher zu“ oder „trifft überhaupt nicht zu“ angekreuzt wurde, ansonsten weiter mit Frage 2.18!

2.17 In Bezug auf welche soziale(n) Gruppe(n) wurden an der THM Vorurteile geäußert?

2.18 An der THM gibt es in Bezug auf manche Diskriminierungsformen Beauftragte und Beratungsstellen, an die Sie sich im Falle einer selbst erlebten oder beobachteten Diskriminierung wenden können. Ist Ihnen eine solche Kontaktstelle bekannt?

- Ja, und zwar: _____
- Nein

!Filter: Frage 2.19 nur falls bei Frage 2.18 „Ja und zwar“ angekreuzt wurde, ansonsten weiter mit Frage 2.21!

2.19 Haben Sie eine dieser Kontaktstellen im Falle einer selbst erlebten oder beobachteten Diskriminierung bereits genutzt?

- Ja, und zwar folgende Kontaktstelle(n):
- Nein

!Filter: Frage 2.20 nur falls bei Frage 2.19 „Ja und zwar folgende Kontaktstelle/n“ angekreuzt wurde, ansonsten weiter mit Frage 2.21!

2.20 Wie bewerten Sie diese Kontaktstelle(n) auf Basis Ihrer Erfahrung? Bitte vergeben Sie eine Schulnote zwischen 1 und 6.

Bitte geben Sie die Note mit einer Dezimalstelle an: x,x

Inwieweit treffen die nachfolgenden Aussagen auf Sie zu?

(2.21) Ich wünsche mir an der THM eine zentrale Anlaufstelle, an die ich mich im Falle einer Diskriminierung wenden kann

(2.22) Wenn ich an den Übergang ins Berufsleben denke, habe ich die Befürchtung, bei der Stellensuche diskriminiert zu werden

| | Trifft voll und ganz zu | Trifft eher zu | Teils/teils | Trifft eher nicht zu | Trifft überhaupt nicht zu |
|---|-------------------------|----------------|-------------|----------------------|---------------------------|
| (2.21) Ich wünsche mir an der THM eine zentrale Anlaufstelle, an die ich mich im Falle einer Diskriminierung wenden kann | | | | | |
| (2.22) Wenn ich an den Übergang ins Berufsleben denke, habe ich die Befürchtung, bei der Stellensuche diskriminiert zu werden | | | | | |

!Filter: Frage 2.23 nur falls bei Item 2.22 „teils/teils“, „trifft eher zu“ oder „trifft überhaupt nicht zu“ angekreuzt wurde, ansonsten weiter mit Frage 2.24!

2.23 In Bezug auf welches tatsächlich vorhandene oder zugeschriebene Merkmal haben Sie die Befürchtung, diskriminiert zu werden? Mehrfachnennung möglich

- Ethnische / nationale / kulturelle Herkunft
- Hautfarbe
- Religionszugehörigkeit
- Staatsangehörigkeit
- Geschlecht
- Soziale Herkunft
- Elternschaft
- Alter

- (Chronische) Erkrankung oder Behinderung
- Sexuelle Orientierung
- Politische Einstellung
- Gewicht / körperliches Erscheinungsbild
- Sonstiges und zwar
- Ich habe keine Idee, was der Auslöser sein könnte

Haben Sie während Ihres THM-Studiums oder zum Zwecke Ihres THM-Studiums

...

(2.24) eine Wohnung oder ein Zimmer auf dem privaten Wohnungsmarkt gesucht?

(2.25) ein Zimmer im Studentenwohnheim des Studentenwerks gesucht?

(2.26) ein Zimmer in einer WG gesucht?

| Ja | Nein |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Haben Sie in der Zeit, in der Sie an der THM studieren ...

(2.27) einen Job oder ein Praktikum gesucht (außerhalb der THM)?

(2.28) einen Job ausgeübt oder ein Praktikum absolviert (außerhalb der THM)?

(2.29) Behörden im Zusammenhang mit Ihrem Studium aufgesucht (z.B. Ausländerbehörde, Amt für Ausbildungsförderung)?

| Ja | Nein |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Wurden Sie bei der Suche nach einer Wohnung oder einem Zimmer während Ihres THM-Studiums oder zum Zwecke Ihres THM-Studiums...

Nein, niemals Ja, einmal Ja, mehrmals Ja, regelmäßig

!Filter: Falls Item 2.24 oder 2.26 angekreuzt wurden!

(2.30) von Vermieter_innen auf dem privaten Wohnungsmarkt diskriminiert?

!Filter: Falls Item 2.25 angekreuzt wurde!

(2.31) vom Studentenwerk diskriminiert?

!Filter: Falls Item 2.26 angekreuzt wurde!

(2.32) von WG-Bewohner_innen diskriminiert, die neue WG-Mitbewohner_innen gesucht haben?

| | | | |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

2.33 Wurden Sie in der Zeit, in der Sie an der THM studieren in Ihrem Wohnraum (z.B. in einer WG, in einem Studentenwohnheim) schon einmal diskriminiert?

- Nein, niemals
- Ja, einmal
- Ja, mehrmals
- Ja, regelmäßig

Wurden Sie in der Zeit, in der Sie an der THM studieren schon einmal diskriminiert ...

Nein, niemals Ja, einmal Ja, mehrmals Ja, regelmäßig

!Filter: Falls Item 2.27 angekreuzt wurde!

(2.34) bei der Suche nach einem Job oder Praktikum (außerhalb der THM)?

!Filter: Falls Item 2.28 angekreuzt wurde!

(2.35) bei der Ausübung eines Jobs oder Praktikums (außerhalb der THM)?

!Filter: Falls Item 2.29 angekreuzt wurde!

(2.36) von Behörden, die sie im Zusammenhang mit Ihrem Studium aufsuchen müssen (z.B. Ausländerbehörde, Amt für Ausbildungsförderung)?

| Nein, niemals | Ja, einmal | Ja, mehrmals | Ja, regelmäßig |
|---------------|------------|--------------|----------------|
| | | | |
| | | | |
| | | | |

3. Handlungsempfehlungen

3.1 Gibt es Ihrer Meinung nach Dinge, die man an der THM ändern müsste oder Angebote, die eingeführt werden sollten, damit Sie (weiterhin) erfolgreich studieren können?

4. Sozio-demographische Fragen

Für die Antidiskriminierungsbemühungen an unserer Hochschule ist es unerlässlich, dass wir nicht nur über die konkreten Diskriminierungsfälle Kenntnis erlangen, sondern auch wissen, wie sich die Gruppe der Studierenden zusammensetzt. Dies ermöglicht uns zu erkennen, welche Studierendengruppen eine höhere Wahrscheinlichkeit aufweisen, diskriminiert zu werden, um zielgerichtete Antidiskriminierungsmaßnahmen zu entwickeln.

Zudem lernen wir die Studierenden auf diese Weise auch allgemein besser kennen, was auch in anderen Bereichen bedarfsgerechtere Planungen ermöglichen würde. Diese Informationen stehen der Hochschule in der Form zum größten Teil noch nicht zur Verfügung. Wir bitten vor diesem Hintergrund um Verständnis dafür, dass einige der folgenden Fragen sehr persönliche und intime Themen zum Inhalt haben und danken Ihnen umso mehr für Ihre Teilnahmebereitschaft!

4.1 Ihr Geschlecht?

- männlich
- weiblich
- anderes

4.2 Wie alt sind Sie? _____

4.3 Haben Sie Kinder?

- Ja, und zwar: _____ (Bitte die Anzahl der Kinder angeben)
- Nein

!Filter: Frage 4.4 nur falls Frage 4.3 mit „Ja“ beantwortet wurde!

4.4 Inwieweit trifft die folgende Aussage auf Sie zu?

Trifft voll und ganz zu
 Trifft eher zu
 Teils/teils
 Trifft eher nicht zu
 Trifft überhaupt nicht zu

Für mich persönlich wird mein Studium an der THM dadurch erschwert, dass ich ein Kind / mehrere Kinder habe

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

4.5 Sind Sie dauerhaft gesundheitlich und / oder körperlich beeinträchtigt?

- Ja, physisch, im Universitätsalltag in der Regel sichtbar
- Ja, physisch, im Universitätsalltag in der Regel nicht sichtbar
- Ja, psychisch
- Nein
- Hierzu möchte ich keine Angaben machen

! Filter: Frage 4.6 nur falls bei Frage 4.5 „Ja, physisch, im Universitätsalltag in der Regel sichtbar“ oder

„Ja, physisch, im Universitätsalltag in der Regel nicht sichtbar“ oder „Ja, psychisch“ angekreuzt wurde, ansonsten weiter mit Frage 4.8!

4.6 Bitte ordnen Sie die genaue Ausprägung Ihrer gesundheitlichen Beeinträchtigung einer oder mehreren der nachfolgenden Antwortkategorien zu
Mehrfachnennung möglich

- Allergien, Atemwegserkrankungen
- Erkrankung innerer Organe/chronische Stoffwechselstörung
- Schädigung des Stütz- und Bewegungsapparates
- Hauterkrankung
- Sehschädigung
- Hörschädigung
- Schädigung des Hals-/Nasenbereichs
- Schädigung des zentralen Nervensystems
- Psychische Erkrankung
- Sonstige Erkrankung(en) oder Behinderung(en)
- Hierzu möchte ich keine Angaben machen

!Filter: Frage 4.7 nur falls bei Frage 4.5 „Ja, physisch, im Universitätsalltag in der Regel sichtbar“ oder

„Ja, physisch, im Universitätsalltag in der Regel nicht sichtbar“ oder „Ja, psychisch“ angekreuzt wurde!

4.7 Inwieweit trifft die folgende Aussage auf Sie zu?

Für mich persönlich wird mein Studium an der THM dadurch erschwert, dass ich gesundheitliche Schwierigkeiten habe

| | | | | |
|-------------------------|----------------|-------------|----------------------|---------------------------|
| Trifft voll und ganz zu | Trifft eher zu | Teils/teils | Trifft eher nicht zu | Trifft überhaupt nicht zu |
| | | | | |

4.8 Wie ist Ihre sexuelle Orientierung?

- heterosexuell
- homosexuell
- bisexuell
- andere
- Hierzu möchte ich keine Angaben machen

4.9 Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzen Sie?

Mehrfachnennung möglich

- Deutsch
- Eine oder mehrere andere Staatsangehörigkeit(en), nämlich _____
- Keine (staatenlos)

!Filter: Frage 4.10 nur falls bei Frage 4.9 „Deutsch“ angekreuzt wurde, ansonsten weiter mit Frage 4.12!

4.10 Haben Sie die deutsche Staatsangehörigkeit seit Ihrer Geburt?

- Ja
- Nein

!Filter: Frage 4.11 nur falls bei Frage 4.10 „Nein“ ankreuzt wurde, ansonsten weiter mit Frage 4.15 !

4.11 Welche Staatsangehörigkeit(en) hatten Sie vorher? _____

!Filter: Frage 4.12 nur falls bei Frage 4.9 „Deutsch“ nicht angekreuzt wurde, ansonsten weiter mit Frage 4.15!

4.12 Benötigen Sie für Ihren Aufenthalt in Deutschland einen Aufenthaltstitel?

- Ja, ich habe einen befristeten Aufenthaltstitel
- Ja, ich habe einen unbefristeten Aufenthaltstitel
- Ich lebe mit einer „Duldung“ in Deutschland
- Nein

! Filter: Frage 4.13 nur falls bei Frage 4.12 angekreuzt wird: „ Ja, ich habe einen befristeten Aufenthaltstitel“ oder „Ja, ich habe einen unbefristeten Aufenthaltstitel“ oder „Ich lebe derzeit mit „Duldung“ in Deutschland“, ansonsten weiter mit Frage 4.15!

Inwieweit trifft die folgende Aussage auf Sie zu?

Trifft voll und ganz zu
 Trifft eher zu
 Teils/teils
 Trifft eher nicht zu
 Trifft überhaupt nicht zu

(4.13) Die Bedingungen und Auflagen, die mit meinem Aufenthaltsstatus verbunden sind, erschweren mein Studium

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

! Filter: Frage 4.14 nur falls bei Frage 4.13 angekreuzt wurde: „teils/teils“, „Trifft eher zu“ oder „Trifft überhaupt nicht zu“, ansonsten weiter mit Frage 4.15!

4.14 Könnten Sie erläutern, inwiefern die Bedingungen und Auflagen, die mit Ihrem Aufenthaltsstatus verbunden sind, Ihr Studium erschweren?

4.15 Haben Sie Ihre Hochschulzugangsberechtigung (z.B. Abitur, nicht Studienkolleg) im Ausland erworben?

- Ja, und zwar in _____ (Bitte das Land eintragen (z.B. Marokko))
- Nein

!Filter: Frage 4.16 nur falls bei Frage 4.9 „Deutsch“ nicht angekreuzt wurde, ansonsten weiter mit Frage 4.17!

4.16 Ich bin...

- Gaststudent_in an der THM
- für das vollständige Studium (z.B. für ein ganzes Bachelor- und/oder Masterstudium) in Deutschland (grundständige_r internationale_r Student_in)
- dauerhaft / unabhängig vom Studium in Deutschland

4.17 Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzt Ihre Mutter?

Mehrfachnennung möglich

- Deutsch
- Eine oder mehrere andere Staatsangehörigkeit(en), nämlich: _____
- Keine (staatenlos)

4.18 Welche Staatsangehörigkeit(en) besitzt Ihr Vater?

Mehrfachnennung möglich

- Deutsch
- Eine oder mehrere andere Staatsangehörigkeit(en), nämlich: _____
- Keine (staatenlos)

!Filter: Frage 4.19 nur falls Frage 4.17 mit „Deutsch“ beantwortet wurde!

4.19 Hat Ihre Mutter die deutsche Staatsbürgerschaft seit ihrer Geburt?

- Ja
- Nein: _____ (Bitte die vorherige(n) Staatsangehörigkeit(en) Ihrer Mutter eintragen)

!Filter: Frage 4.20 nur falls Frage 4.18 mit „Deutsch“ beantwortet wurde!

4.20 Hat Ihr Vater die deutsche Staatsbürgerschaft seit seiner Geburt?

- Ja
- Nein: _____ (Bitte die vorherige(n) Staatsangehörigkeit(en) Ihres Vaters eintragen)

(4.21) Wurden Sie in Deutschland geboren?

(4.22) Wurde Ihre Mutter in Deutschland geboren?

(4.23) Wurde Ihr Vater in Deutschland geboren?

| Ja | nein |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

(4.24) Sind Sie nach Deutschland eingewandert?

(4.25) Ist Ihre Mutter nach Deutschland eingewandert?

(4.26) Ist Ihr Vater nach Deutschland eingewandert?

| Ja | nein |
|--------------------------|--------------------------|
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Aus welchem Staat erfolgte ...

!Filter: Item 4.27 nur falls bei Frage 4.24 „Ja“ angekreuzt wurde!

(4.27) Ihre Einwanderung?: _____ (Bitte tragen Sie die heutige Bezeichnung des Staates ein)

!Filter: Item 4.28 nur falls bei Frage 4.25 „Ja“ angekreuzt wurde!

(4.28) die Einwanderung Ihrer Mutter?: _____ (Bitte tragen Sie die heutige Bezeichnung des Staates ein)

!Filter: Item 4.29 nur falls bei Frage 4.26 „Ja“ angekreuzt wurde!

(4.29) die Einwanderung Ihres Vaters?: _____ (Bitte tragen Sie die heutige Bezeichnung des Staates ein)

Erfolgte...

**!Filter: Item 4.30 nur falls bei Frage 4.24 „Ja“ angekreuzt wurde!
(4.30) Ihre Einwanderung nach 1949?**

**!Filter: Item 4.31 nur falls bei Frage 4.25 „Ja“ angekreuzt wurde!
(4.31) die Einwanderung Ihrer Mutter nach 1949?**

**!Filter: Item 4.27 nur falls bei Frage 4.26 „Ja“ angekreuzt wurde!
(4.32) die Einwanderung Ihres Vaters nach 1949?**

| Ja | Nein |
|----|------|
| | |
| | |
| | |

!Filter: Frage 4.33 nur falls bei Frage 4.24 „Ja“ angekreuzt wurde, ansonsten weiter mit Frage 4.34!

4.33 Seit wann leben Sie in Deutschland? _____
(Bitte das Jahr, in dem Sie nach Deutschland gekommen sind, angeben)

Inwieweit trifft die folgende Aussage auf Sie zu und inwieweit fühlen Sie sich wohl damit?

(4.34) Ich werde in meinem Studium an der THM von Anderen als Ausländer_in oder Mensch mit Migrationshintergrund wahrgenommen.

| Trifft voll und ganz zu | Trifft eher zu | Teils/teils | Trifft eher nicht zu | Trifft überhaupt nicht zu | Sehr wohl | Eher wohl | Teils/teils | Eher unwohl | Sehr unwohl |
|-------------------------|----------------|-------------|----------------------|---------------------------|-----------|-----------|-------------|-------------|-------------|
| | | | | | | | | | |

4.35 Unabhängig davon, ob Sie Mitglied oder Angehörige_r einer Kirche oder Religionsgemeinschaft sind, fühlen Sie sich einer bestimmten Religion zugehörig?

- Ja
- Nein
- Weiß nicht

!Filter: Frage 4.36 nur falls Frage 4.35 mit „Ja“ beantwortet wurde, ansonsten weiter mit Frage 4.41!

4.36 Welcher Religion fühlen Sie sich zugehörig?

- Christentum
- Judentum
- Islam
- Hinduismus
- Buddhismus
- Einer anderen, und zwar: _____
- Hierzu möchte ich keine Angaben machen

Inwieweit trifft die folgende Aussage auf Sie zu?

Trifft voll und ganz zu
 Trifft eher zu
 Teils/teils
 Trifft eher nicht zu
 Trifft überhaupt nicht zu

(4.37) Mir ist es wichtig, die Ausübung meines Glaubens mit meinem Studienalltag an der THM gut vereinbaren zu können

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
|--|--|--|--|--|

!Filter: Frage 4.38 nur falls bei Frage 4.37 „teils/teils“, „trifft eher zu“ oder „Trifft überhaupt nicht zu“ angekreuzt wurde, ansonsten weiter mit Frage 4.40!:

Inwieweit trifft die folgende Aussage auf Sie zu?

(4.38) Es wird mir an der THM ermöglicht, meinen Studienalltag mit der Ausübung meines Glaubens zu vereinbaren

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| — | — | — | — | — |
|---|---|---|---|---|

! Filter: Frage 4.39 nur falls bei Frage 4.38 „Teils/teils“, „Trifft eher nicht zu“ oder „Trifft überhaupt nicht zu“, ansonsten weiter mit Frage 4.40!

(4.39) Was müsste Ihrer Meinung nach getan werden, damit Sie die Ausübung Ihres Glaubens mit Ihrem Studienalltag an der THM vereinbaren können?

4.40 Tragen Sie in der Regel sichtbare Zeichen Ihrer Religionszugehörigkeit?

- Ja
- Nein
- Hierzu möchte ich keine Angaben machen

4.41 Hat Ihre Mutter einen Schulabschluss?

- Ja
- Nein
- Weiß nicht

4.42 Hat Ihr Vater einen Schulabschluss?

- Ja
- Nein
- Weiß nicht

!Filter: Item 4.43 und Item 4.44 nur falls bei Frage 4.41 „Ja“ angekreuzt wurde!

Hat Ihre Mutter ...

- (4.43) die Hochschulreife (z.B. Abitur, Fachabitur)
- (4.44) einen Hochschulabschluss (Universitäts- oder Fachhochschulabschluss)

| | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Ja | Nein | Weiß nicht |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

!Filter: Item 4.45 und Item 4.46 nur falls bei Frage 4.42 „Ja“ angekreuzt wurde, ansonsten weiter mit Frage 4.47!

Hat Ihr Vater ...

- (4.45) die Hochschulreife (z.B. Abitur, Fachabitur)
- (4.46) einen Hochschulabschluss (Universitäts- oder Fachhochschulabschluss)

| | | | |
|--|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| | Ja | Nein | Weiß nicht |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

4.47 Könnten Sie bitte die aktuell oder zuletzt ausgeübte Erwerbstätigkeit Ihrer Mutter aus der folgenden Liste beruflicher Positionen auswählen?

| | Mutter | Vater |
|--|--------------------------|--------------------------|
| Arbeiterin | | |
| • Ungelernte, angelernte Arbeiterin | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Facharbeiterin, unselbstständige Handwerkerin | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Meisterin, Polierin | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Angestellte | | |
| • Angestellte mit ausführender Tätigkeit z.B. Verkäuferin, Sekretärin | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Angestellte mit qualifizierter Tätigkeit in mittlerer Position z.B. Sachbearbeiterin, Buchhalterin, Werkmeisterin, Krankenschwester | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| • Angestellte in gehobener Position z.B. Lehrerin, wiss. Mitarbeiterin, Prokuristin, Ab- | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

teilungsleiterin

| | |
|--|--|
| | |
|--|--|

Staatsbedienstete / Beamtin

- Staatsbedienstete / Beamtin des einfachen und mittleren Dienstes
z.B. Schaffnerin, Amtshilfe, Sekretärin
- Staatsbedienstete / Beamte des gehobenen Dienstes
z.B. Inspektorin, Oberinspektorin, Amtsfrau, Amtsrat/ -rätin
- Staatsbedienstete / Beamtin des höheren Dienstes
z.B. Regierungsrätin, Lehrerin ab Studienrätin aufwärts

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

Selbstständige

- Kleine Selbstständige
z.B. Einzelhändlerin mit kleinem Geschäft, Handwerkerin, kleinere Landwirtin
- Mittlere Selbstständige
z.B. Einzelhändlerin mit großem Geschäft, Hauptvertreterin, größerer Landwirtin
- Größere Selbstständige
z.B. Unternehmerin mit großem Betrieb bzw. hohem Einkommen

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

Freiberuflich tätig

(z.B. Ärztin mit eigener Praxis, Rechtsanwältin mit eigener Kanzlei, Künstlerin, Schaustellerin)

- mit geringem Einkommen
- mit mittlerem Einkommen
- mit hohem Einkommen

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Nie berufstätig gewesen

Weiß nicht

4.48 Könnten Sie bitte die aktuell oder zuletzt ausgeübte Erwerbstätigkeit Ihres Vaters aus der folgenden Liste beruflicher Positionen auswählen?

Mutter

Vater

Arbeiter

- Ungelernter, angelernter Arbeiter
- Facharbeiter, unselbstständiger Handwerker
- Meister, Polier

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

Angestellter

- Angestellter mit ausführender Tätigkeit
z.B. Verkäufer, Sekretär
- Angestellter mit qualifizierter Tätigkeit in mittlerer Position
z.B. Sachbearbeiter, Buchhalter, Werkmeister, Krankenpfleger
- Angestellter in gehobener Position
z.B. Lehrer, wiss. Mitarbeiter, Prokurist, Abteilungsleiter

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

Staatsbediensteter / Beamter

- Staatsbediensteter / Beamter des einfachen und mittleren Dienstes
z.B. Schaffner, Amtshilfe, Sekretär
- Staatsbediensteter / Beamter des gehobenen Dienstes
z.B. Inspektor, Oberinspektor, Amtsmann, Amtsrat
- Staatsbediensteter / Beamter des höheren Dienstes
z.B. Regierungsrat, Lehrer ab Studienrat aufwärts

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

Selbstständiger

- Kleiner Selbstständiger
z.B. Einzelhändler mit kleinem Geschäft, Handwerker, kleinerer Landwirtin
- Mittlerer Selbstständiger
z.B. Einzelhändler mit großem Geschäft, Hauptvertreter, größerer Landwirtin
- Größerer Selbstständiger
z.B. Unternehmer mit großem Betrieb bzw. hohem Einkommen

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |

Freiberuflich tätig

(z.B. Arzt mit eigener Praxis, Rechtsanwalt mit eigener Kanzlei, Künstler, Schausteller)

- mit geringem Einkommen
- mit mittlerem Einkommen
- mit hohem Einkommen

| | |
|--|--|
| | |
| | |
| | |
| | |
| | |

Nie berufstätig gewesen

Weiß nicht

4.49 Wie viel Geld steht Ihnen im Monat insgesamt zur Verfügung (z.B. für Ihre Miete, Ihre Einkäufe)?

- 0 - 300€
- 301 – 500€
- 501 – 700€
- 701-1000€
- Über 1000€

4.50 Wie finanzieren Sie Ihr Studium? Durch...

Mehrfachnennung möglich

- die Unterstützung durch andere Personen (z.B. Eltern, Partner_in, Verwandte, Freund_innen, Bekannte)
- einen Job / eine Erwerbstätigkeit neben meinem Studium
- die BAFöG-Förderung
- ein Stipendium
- ein Kredit zur Studienfinanzierung (z.B. Bildungskredit, KfW-Studienkredit)
- finanzielle Mittel, die ich vor dem Studium angespart habe
- sonstiges, und zwar: _____

4.51

Welches ist die wichtigste Quelle zur Finanzierung Ihres Studiums?

Unterstützung durch andere Personen (z.B. Eltern, Partner_in, Verwandte, Freund_innen, Bekannte)

Job / eine Erwerbstätigkeit neben meinem Studium

BAFöG-Förderung

Stipendium

Kredit zur Studienfinanzierung (z.B. Bildungskredit, KfW-Studienkredite)

Finanzielle Mittel, die ich vor dem Studium angespart habe

Sonstiges

| |
|--|
| |
| |
| |
| |
| |
| |
| |

4.52

Welches ist die zweitwichtigste Quelle zur Finanzierung Ihres Studiums?

| | |
|--|--|
| Unterstützung durch andere Personen (z.B. Eltern, Partner_in, Verwandte, Freund_innen, Bekannte) | |
| Job / eine Erwerbstätigkeit neben meinem Studium | |
| BAFöG-Förderung | |
| Stipendium | |
| Kredit zur Studienfinanzierung (z.B. Bildungskredit, KfW-Studienkredite) | |
| Finanzielle Mittel, die ich vor dem Studium angespart habe | |
| Sonstiges | |
| | |

!Filter: Frage 4.53 nur falls bei Frage 4.50 angekreuzt wurde: „einen Job / eine Erwerbstätigkeit neben meinem Studium“!

Inwieweit trifft die folgende Aussage auf Sie zu?

(4.53) Für mich persönlich wird mein Studium an der THM dadurch erschwert, dass ich einen Job habe / erwerbstätig bin

| | | | | |
|-------------------------|----------------|-------------|----------------------|---------------------------|
| Trifft voll und ganz zu | Trifft eher zu | Teils/teils | Trifft eher nicht zu | Trifft überhaupt nicht zu |
| | | | | |

5. Anmerkungen

5.1 Ich habe an dieser Befragung teilgenommen, nachdem ich zur Teilnahme ...

- per E-Mail eingeladen wurde
- per Brief eingeladen wurde

5.2 Im Folgenden haben Sie Raum für Ihre persönlichen Anmerkungen, Kommentare oder Wünsche!

Hinweis: Wenn Sie jetzt weiterklicken, werden Ihre Daten abgesendet und die Befragung wird beendet.

Liebe Studierende,

wir danken Ihnen für Ihre wertvolle Unterstützung und Ihr Vertrauen!

Falls Sie an dem Gewinnspiel teilnehmen möchten, dann schicken Sie bitte eine E-Mail mit dem Stichwort „ProMi-Verlosung“ an die folgende E-Mail-Adresse:
irene.bleicher-rejditsch@admin.thm.de

Ihr ProMi-Team