



Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.):

# Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft

## Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund



**Interdisziplinäres Symposium**  
vom 06. bis 07. Februar 2012  
im Zentrum für interdisziplinäre Forschung, Bielefeld

Juli 2013

Universität Bielefeld  
Universitätsstr. 25  
33615 Bielefeld

### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://www.d-nb.de> abrufbar.

DOI: 10.2390/biecoll-mehrspr2013\_2

Bielefeld 2013

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung der Herausgeber unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen

## Inhalt

### **Vorwort der Herausgeberinnen und des Herausgebers**

DaZ an der Hochschule oder: wie sich Mehrsprachigkeit für Wissenschaft und Gesellschaft bei Studierenden mit Migrationshintergrund entfalten kann..... 1

### **Mehrsprachigkeit in der globalisierten Gesellschaft und ihre Relevanz für Forschung und Lehre**

#### **Katarina Wagner & Claudia Maria Riehl**

Mehrsprachigkeit: gesellschaftliche Wahrnehmung und zukünftige Potenziale..... 1

#### **Yasemin Karakaşoğlu**

Interkulturelle Öffnung als Rahmen hochschulpolitischer Maßnahmen (nicht nur) zur Unterstützung des Studienerfolgs von Studierenden mit Migrationshintergrund..... 9

#### **Mark Becker**

Bildungsaufstieg unterstützen: ‚Chance hoch 2 – das Programm für Bildungsaufsteiger/-innen‘..... 19

### **Potenzial und Entfaltung von Migranten im tertiären Bildungsbereich: Forschungsergebnisse aus soziologischer und psychologischer Perspektive**

#### **Haci Halil Uslucan**

Psychologische Bedingungen des Bildungserfolgs von Migranten..... 29

#### **Hannah Burger, Joanna Pfaff-Czarnecka & Patricia Pielage**

Heterogenität an der Universität – Studieren mit Migrationshintergrund. Skizze eines Forschungsprojekts..... 37

#### **Lisa Unger-Fischer**

Das Secondos-Programm der Universität Regensburg..... 51

### **Sprachkompetenzen in der Erst- und Zweitsprache für die Domäne Wissenschaftskommunikation**

#### **Kirsten Schindler**

Texte beurteilen – Feedback geben. Kompetenzen für Lehramtsstudierende..... 57

#### **Inger Petersen**

Entwicklung schriftlicher Argumentationskompetenz bei ein- und mehrsprachigen Oberstufenschüler/-innen und Studierenden..... 69

#### **Sonja Zimmermann & Ellen Rupprecht**

Typisch DaZ? – Ein Vergleich schriftlicher Leistungen von Studierenden mit Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache..... 81

#### **Jutta Çıkar**

Fordern, Fördern und Zertifizieren. Türkischkompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund..... 91

<b>Christoph Schroeder &amp; Meral Dollnick</b>	
Mehrsprachige Gymnasiasten mit türkischem Hintergrund schreiben auf Türkisch.....	101
<b>Elke Langelahn, Heike Brandl &amp; Emre Arslan</b>	
„Profilbildung und Mehrsprachigkeit für Studierende mit Migrationshintergrund“ an der Universität Bielefeld.....	115
<b>Autorinnen und Autoren.....</b>	<b>135</b>

Erschienen in: Brandl, Heike; Arslan, Emre; Langelahn, Elke; Riemer, Claudia (Hrsg.) (2013): *Mehrsprachig in Wissenschaft und Gesellschaft. Mehrsprachigkeit, Bildungsbeteiligung und Potenziale von Studierenden mit Migrationshintergrund*. Bielefeld, 9-18. [http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/index\\_de.html](http://biecoll.ub.uni-bielefeld.de/volltexte/2013/5274/index_de.html).

## **Interkulturelle Öffnung als Rahmen hochschulpolitischer Maßnahmen (nicht nur) zur Unterstützung des Studienerfolgs von Studierenden mit Migrationshintergrund**

Yasemin Karakaşoğlu, Bremen

### **1 Einleitung**

In der Folge eines langsam, aber dennoch stetig zunehmenden Anteils an Abiturientinnen und Abiturienten mit Migrationshintergrund, aber auch mit Blick auf die Öffnung der Hochschule gegenüber breiteren Studierendengruppen (Studierende aus bildungsfernen Schichten, Studierende ohne Abitur, Teilzeitstudierende, Studierende mit Migrationshintergrund) als ‚unentdeckte Bildungsreserven‘ beginnt die Ermittlung von Anteilen dieser Bevölkerungsgruppe an den Studierenden in den Fokus zu rücken. Von Interesse ist dabei insbesondere die Frage, ob sie gemäß ihres Anteils an den Abiturientinnen und Abiturienten auch an den Studierenden vertreten sind und inwiefern möglicherweise ein besonderer Unterstützungsbedarf vorliegt. In Verbindung mit Aspekten der Globalisierung und der weiteren Internationalisierung der Hochschulen wendet sich der Blick in jüngster Zeit auch vermehrt der Frage zu, inwiefern das Personal an Hochschulen international und interkulturell divers zusammengesetzt ist. Die Perspektive, die sich hier abzeichnet, verweist auf die Verbindung zwischen Interkulturalität und Internationalität und in diesem Zusammenhang auch auf die notwendige Neu-Ausrichtung Interkultureller Öffnung von einer zielgruppenspezifischen Maßnahme zu einer Querschnittsdimension der Institution. Am Beispiel der Universität Bremen sollen abschließend Umsetzungsmöglichkeiten aufgezeigt werden.

### **2 Wer sind die Studierenden mit Migrationshintergrund?**

Bei den ‚Studierenden mit Migrationshintergrund‘ handelt es sich um ein statistisches Konstrukt, hinter dem sich – analog zur Erfassung des ‚Migrationshintergrunds‘ im Mikrozensus (seit 2005) – eine Merkmalskombination von aktueller und früherer eigener und Staatsbürgerschaft der Eltern verbirgt. Um die Personengruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund statistisch zu erfassen, wurden sie bislang über das Kriterium der Staatsbürgerschaft sowie über den Ort des Erwerbs der

Hochschulzugangsberechtigung beschrieben. Unterschieden wird so nach *Bildungsausländer* und *Bildungsinländer*.<sup>1</sup> Demnach sind *Bildungsausländer* Personen nicht deutscher Nationalität, die ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben und in der Regel für den Zweck des Studiums und damit für einen begrenzten Zeitraum nach Deutschland kommen. *Bildungsinländer* besitzen ebenfalls eine ausländische Staatsbürgerschaft, haben jedoch ihre Studienberechtigung in Deutschland erlangt und absolvieren nun ihr Studium an einer deutschen Hochschule (Isserstedt et al. 2007: 434). Der Begriff *Bildungsinländerinnen* und *-inländer* als eigenständige statistische Kategorie wurde 1994 eingeführt. Dies ging einher mit einer hochschulrechtlichen Änderung, wonach junge Menschen, die in Deutschland ihre Hochschulzugangsberechtigung erlangt haben, nicht mehr eine Studienplatzzuweisung auf der Basis des Ausländerkontingents der jeweiligen Hochschule erhielten, sondern gleichberechtigt mit deutschen Staatsangehörigen und deutscher Hochschulzugangsberechtigung behandelt wurden. Der prozentuelle Anteil von *Bildungsinländerinnen* und *-inländern* an der Gesamtheit aller Studierenden ist über die Jahre mit minimalen prozentuellen Verschiebungen in beide Richtungen bei rund 3 % stabil geblieben (DAAD; HIS 2010: 8f.).

Eine weitere, differenziertere Möglichkeit, ‚Studierende mit Migrationshintergrund‘ zu erfassen, besteht in dem erwähnten Einbezug erweiterter Kriterien zur detaillierten Erfassung von Migrationsdaten von Studierenden ausländischer Herkunft. Die vom HIS durchgeführten Sozialerhebungen des Deutschen Studentenwerkes (DSW) von 2007 und 2010 legten erstmals eine differenzierte Datenlage zu Studierenden mit Migrationshintergrund vor. Die 19. Sozialerhebung unterscheidet dabei zwischen vier Gruppen: 1) Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die in Deutschland die Hochschulzugangsberechtigung erworben haben – sogenannte *Bildungsinländerinnen* und *-inländer*; 2) eingebürgerte Studierende, die ihre ursprüngliche zugunsten der deutschen Staatsangehörigkeit aufgaben; 3) Studierende, die neben der deutschen eine weitere Staatsangehörigkeit besitzen; 4) Studierende mit deutscher Staatsangehörigkeit, bei denen zumindest ein Elternteil eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt. (Isserstedt et al. 2010: 500f.)

So ergibt sich für das Jahr 2009 ein Studierendenanteil von 11 % an ‚Studierenden mit Migrationshintergrund‘. Wird der Anteil von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in der Altersgruppe der 20- bis unter 25-Jährigen, der im Jahre 2009 bei bundesweit 24,1 % lag (Statistisches Bundesamt 2010: 32), als Richtwert herangezogen, muss auch der Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund von 11 % als unterdurchschnittlich bewertet werden. Eine Sonderauswertung des Mikrozensus durch das Statistische Bundesamt zu Studierenden mit Migrationshintergrund berechnet allerdings, dass von den 20- bis unter 25-jährigen Studierenden im Jahre 2008 16,7 % eine eigene oder familiäre Migrationserfahrung nachweisen können (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 124, 294). Die unterschiedlichen Anteile von Studierenden mit Migrationshintergrund, die hier ermittelt wurden, hängen offensichtlich von den im Zeitverlauf unterschiedlichen, für die Operationalisierung des Migrationshintergrundes herangezogenen migrationsrelevanten Merkmalen ab. Somit hat die dem Berechnungsverfahren zugrunde liegende Definition von ‚Migrationshintergrund‘ immer einen entscheidenden Einfluss auf die Berechnung der Beteiligungsquote an Hochschulbildung von Studierenden aus Zuwandererfamilien.

Um spezifische Benachteiligungen in Bildungsinstitutionen aufgrund von Gruppenmerkmalen zu identifizieren und entsprechende Strategien zur Überwindung von Chancenungleichheit zu entwickeln, kann der an die genannten Erhebungsverfahren angelehnte Einsatz eines institutionellen Monitoring-Systems sinnvoll sein. Die mit dem Monitoring gewonnenen Daten ermöglichen die Identifizierung disproportionaler (Miss-)Erfolgsquoten für Träger spezifisch wirksam werdender Benachteiligungsmerkmale – hier z.B. der Migrationshintergrund – im Hochschulbereich. Dabei ist nachdrücklich darauf hinzuweisen, dass von Bildungsbenachteiligung nicht alle Migrantinnen und Migranten im gleichen Maße betroffen sind, sondern insbesondere diejenigen aus bildungsfernen Elternhäusern oder deren Umgangssprache im familiären Umfeld nicht Deutsch ist. Für die statistischen Analysen sind daher nicht einzelne Differenzmerkmale wie der Migrationshintergrund gleichsam isoliert zu erheben und damit ‚abzuhaken‘, sondern ihre intersektionale Verschränkung mit anderen Ungleichheitsdimensionen wie z.B. dem sozioökonomischen Status, Bildungshintergrund der Eltern,

---

<sup>1</sup> Die folgenden Ausführungen basieren im Wesentlichen auf dem mit Anna Wojciechowicz gemeinsam verfassten Artikel zu Studierenden mit Migrationshintergrund (Karakaoğlu; Wojciechowicz 2012).

Aufenthaltsstatus in Deutschland, Geschlecht ebenso in den Blick zu nehmen wie die Gültigkeit von Benachteiligung in spezifischen Phasen und Bereichen des Studiums.

Für das Hochschulpersonal liegen keine differenzierten Daten nach dem jeweiligen Migrationshintergrund vor. Lediglich der Anteil ausländischer Staatsbürgerinnen und Staatsbürger an Professorinnen bzw. Professoren und dem wissenschaftlichen Personal ist bekannt. Während 10,5 % des wissenschaftlichen Personals an deutschen Hochschulen eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt, gilt dies lediglich für 5,7 % der Professorenschaft (DAAD; HIS 2010: 72).

### 3 Zugangsbarrieren zu und Exklusionsmechanismen in der Hochschule

Die Aufnahme eines Hochschulstudiums ist in hohem Maße durch „die Summe der in den Stufen bis zum Abitur akkumulierten Disparitäten und der durch das Bildungsverhalten nach dem Abitur noch hinzukommenden Disparitäten“ (Müller; Pollak; Reimer; Schindler 2009: 291) geprägt. Abiturientinnen und Abiturienten, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, stellen eine bereits hoch vorselektierte Population dar. Dieser Aspekt ist zentral bei Erklärungen für die geringere Studienbeteiligung von Personen mit Migrationshintergrund. Jugendliche ohne Migrationshintergrund verlassen fast doppelt so häufig die Schule mit einer allgemeinen Hochschulreife als Migrant\*innen. Werden Abgänger allgemeinbildender Schulen nach der Staatsangehörigkeit betrachtet, so kann festgestellt werden, dass deutsche Jugendliche (33,9 %) dreimal häufiger die allgemeine Hochschulreife erwerben als Jugendliche mit einem ausländischen Pass (11,2 %) (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010: 92). Was die Übergangsquote in den Hochschulbereich der relativ wenigen Studienberechtigten mit Migrationshintergrund anbelangt, kann jedoch eine höhere Studierneigung als bei den deutschen Studienberechtigten mit einer vergleichbaren Bildungsherkunft des Elternhauses festgestellt werden (ebd.: 119, 157). Auffällig ist darüber hinaus, dass Migrant\*innen den Zugang zur Hochschule häufiger mit einer Fachhochschulreife erreichen als solche ohne Migrationshintergrund (77 % vs. 83 %) (Isserstedt et al. 2010: 506). Eine qualitative Detailanalyse zur Übergangssituation Schule – Studium zeigt, dass Abiturientinnen und Abiturienten ethnischer Minderheiten, die aus einem bildungsfernen Milieu stammen, häufig kaum Vorbilder und Hilfen für die Bewältigung des akademischen Studienalltags aus dem Elternhaus mitbringen und höhere Zukunftsängste, Desorientierung und Entscheidungsunsicherheit bei der Berufs- bzw. Studienwahl aufweisen. Diese Faktoren können auch als Mechanismen der „Selbsteliminierung“ (Bourdieu; Passeron 1971: 180) verstanden werden. Schulische Belastungen und Schwierigkeiten in der Bildungssprache Deutsch können insbesondere bei denjenigen zur überkritischen Betrachtung der eigenen Studierfähigkeit beitragen, die als Seiteneinsteiger ins Bildungssystem eingemündet sind (Wojciechowicz 2010: 39f.).

Wie im schulischen Bereich ergeben sich auch im Hochschulbereich für die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund, die der Definition gemäß als solche einzustufen sind, strukturelle Bedingungen ihrer Benachteiligung. Auch wenn die Gruppe der Studierenden mit Migrationshintergrund als sehr heterogen zu bezeichnen ist, da sie sich je nach Merkmal (z.B. Inhaber der doppelten Staatsangehörigkeit, Eingebürgerte, Bildungsinländer) sehr unterschiedlich auf soziale Schichten und Geschlechterkategorien verteilt, zeigt sich für die überwiegende Zahl der Studierenden dieser Kategorie gemäß den zentralen Befunden der 19. Sozialerhebung im Gegensatz zum Durchschnitt der Studierenden ohne Migrationshintergrund, dass sie seltener eine allgemeine Hochschulreife haben (77 % zu 83 %), häufiger aus Familien mit niedriger sozialer Schicht stammen (34 % zu 13 %), seltener auf eine akademische Familientradition zurückblicken können (9 % zu 45 %; 18. Sozialerhebung), einen höheren ökonomischen Unterstützungsbedarf (BAföG) (33 % zu 23 %) aufweisen, zu höheren Anteilen sich aus dem eigenständigen Verdienst finanzieren müssen (31 % zu 25 %) und häufiger im Elternhaus wohnen (31 % zu 24 %). Als zentrale Probleme im Studium geben sie die Orientierung im Studiensystem (40 %), die Finanzierung (39 %) und den Kontakt zu deutschen Studierenden (37 %) an (Isserstedt et al. 2010: 510).

Unter den Studierenden mit Migrationshintergrund gibt es eine Vielzahl an Studierenden, die zwar den Zugang in die Hochschule erfolgreich geschafft haben, die aber im Studienverlauf an Anforderungen des Studienalltags scheitern und ihr Studium ohne Hochschulabschluss vorzeitig beenden bzw. unterbrechen. Die aktuelle 19. Sozialerhebung belegt, dass Bildungsinländerinnen und -inländer (16 %) in einem deutlich höheren Maße ihr Studium *unterbrechen* als Studierende ohne Migrationshintergrund (10 %). Als häufigsten Grund für die Studienunterbrechung geben Migrant\*innen finanzielle

Probleme (31 %) an, und zwar deutlich häufiger als Studierende ohne Migrationshintergrund (17 %) (ebd.: 510).

Das Scheitern an Leistungsanforderungen scheint laut einer Oldenburger Pilotstudie (2009) als hervorgehobenes Problem zum Studienabbruch beizutragen. Ein wesentlicher Anteil unter den Bildungsinländern hat trotz hoher Studienmotivation Schwierigkeiten mit der Bewältigung der Anforderungen im Studium. Sie geben an, Sorgen zu haben, Klausuren und Prüfungen nicht zu bestehen oder den Leistungsanforderungen in dem von der Studienordnung vorgesehenen zeitlichen Rahmen nicht erfüllen zu können (Meinhardt; Zittlau 2009: 140). Aufgrund der fehlenden materiellen Unterstützungsmöglichkeit der Familie sind diese häufiger als solche ohne Migrationshintergrund auf die eigene Erwerbstätigkeit als Studienfinanzierung angewiesen, was sich studienverlängernd auswirken kann (ebd.: 141f.). Hinweise aus qualitativen Untersuchungen bei türkischstämmigen Studierenden verweisen auf Probleme in der akademischen Integration mit der Aneignung eines fachspezifischen Habitus und damit letztlich mit einer erfolgreichen Hochschulsozialisation (Niehaus 2008: 128). Nach dem Modell des Bildungsforschers Tinto (2004) ist die Teilhabe an der ‚student culture‘ außerhalb des Kontextes der Lernumgebung ein wichtiger Faktor für die erfolgsorientierte Beharrlichkeit im Studium; genauso wichtig wie die „akademische Integration“ sei die „soziale Integration“ im Sinne des Zugehörigkeitsgefühls zur Studierendenschaft. Darüber hinaus sei für den erfolgreichen Studienverlauf auch wichtig, dass Lehrende und sonstige Hochschulmitarbeitende ein Bildungsumfeld schaffen, das Studierende einlädt, sich akademisch zu integrieren.

An deutschen Hochschulen hat sich zwar bezogen auf internationale Studierende und die Gruppe der Bildungsausländer über die Zuständigkeit des International Office bzw. der akademischen Auslandsämter die Notwendigkeit, diese aktiv in das universitäre Leben zu integrieren, etabliert und ist als solche auch im 2009 verabschiedeten Code of Conduct der Hochschulen im Umgang mit dem ‚Ausländerstudium‘ festgeschrieben worden, doch dies hat bislang wenig Einfluss auf die umfassende Schaffung eines interkulturell offenen Klimas an den Universitäten. Allerdings existieren kaum wissenschaftliche Untersuchungen über Diskriminierungserfahrungen von Studierenden mit Migrationshintergrund an der Universität. Darüber hinaus besteht Unsicherheit über die Zuständigkeit des International Office für Angelegenheiten von Studierenden mit deutscher Hochschulzugangsberechtigung und ausländischem Pass oder ausländischer Herkunft, auch wenn diese spezielle Beratungs- und Betreuungseinheit bislang das interkulturelle Zentrum der Universitäten darstellt und in der Regel über die stärkste Kompetenz im Umgang mit sprachlich-kultureller Vielfalt der Studierenden verfügen dürfte. Vor diesem Hintergrund kann die interkulturelle Öffnung als Strategie, die Zuweisung von interkultureller Kompetenz nicht nur auf eine Institution innerhalb der Universität zu beschränken, sondern als Querschnittsdimension der Hochschule zu verstehen, sinnvoll sein, um optimale Rahmenbedingungen für die Studienzufriedenheit und auch den Studienerfolg von allen Studierenden (mit wie ohne Migrationshintergrund) herzustellen.

#### **4 Die interkulturelle Öffnung der Hochschule**

Bei der interkulturellen Öffnung von Bildungsinstitutionen geht es um einen veränderten Blick der Institution sowie der in ihr verantwortlich Handelnden auf die durch Migrationsprozesse veränderte gesellschaftliche Realität insgesamt sowie um eine Anpassung der Institution in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen plurale Studierendenschaft. Zentral ist die Wendung des Blickwinkels von den Studierenden mit Migrationshintergrund als per se Gruppe mit einem besonderen pädagogischen Förderbedarf (wie es ausländerpädagogische Ansätze nahelegen) zu ihrer Wahrnehmung als ‚Normalfall‘ und eine Wendung von der notwendigen Veränderung der Studierendenschaft an die Anforderungen der Institution auf eine Veränderung von Schule mit Blick auf die Bedürfnisse der Nutzerinnen und Nutzer, um die adäquate Förderung ihrer Bildungschancen zu sichern. Der Forderung nach interkultureller Öffnung von Bildungsinstitutionen liegt ein mehrdimensionaler, interkultureller Bildungsbegriff zugrunde.

Aktuelle Ansätze interkultureller Bildung setzen sich stärker mit den strukturellen und institutionellen Gegebenheiten auseinander, in denen das Lernen von Personen mit und ohne Migrationshintergrund stattfindet, und verweisen auf die Notwendigkeit, institutionelle Rahmenbedingungen so zu verändern, dass Menschen unterschiedlicher (sozialer, familiärer, sprachlicher, kultureller, geistiger) Lernvoraussetzungen gleiche Bildungschancen im System erhalten. In dieser Zielsetzung verbindet sich der interkulturelle mit dem Inklusionsansatz. Vor dem Hintergrund einer nachhaltig durch Migration und

Globalisierung geprägten Gesellschaft gehört es heute zum Minimalkonsens der interkulturellen Bildungswissenschaft, dass interkulturelle Bildung Bestandteil allgemeiner Bildung und daher allen an pädagogischen Prozessen Beteiligten als Schlüsselkompetenz zu vermitteln ist (Gogolin; Krüger-Potratz 2006; Krüger-Potratz 2005).

Konsequenterweise sollte sich dies auf allen Ebenen der zuständigen Erziehungs- und Bildungsinstitutionen widerspiegeln. Interkulturelle Öffnung macht vor diesem Hintergrund die „Reorganisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung von Entscheidungsprozessen in allen Politik- und Arbeitsbereichen“ von Bildungsinstitutionen notwendig. Dafür ist „die Idee der Querschnittspolitik grundlegend, dass Chancengleichheit sich nur herstellen lässt, wenn sie in allen Bereichen angestrebt wird“ (Handschuck; Schröder 2003: 15). Terkessidis spricht sich daher für einen „radikalen Umbau der Institutionen“ mit dem Ziel der „radikalen Interkulturellen Öffnung“ aus, die eine umfassende Neuorientierung verlangt (Terkessidis 2010). Dabei ist der Kern der Institutionen zu befragen, ob die Räume, die Leitideen, die Regeln, die Routinen, die Führungsstile, die Ressourcenverteilung sowie die Kommunikation nach außen und die Einstellungen der Akteure im Hinblick auf Vielfalt gerecht und effektiv sind (ebd.: 141f.). Additive Fördermaßnahmen sind 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, in diesem Fall der Hochschullehrenden und der Administration selbst. Dies soll durch Prozesse der interkulturellen Öffnung von Hochschule verändert werden. In diesem Zusammenhang ist auch die notwendige ‚Interkulturelle Kompetenz‘ des Hochschulpersonals gefordert (im Sinne von Fischer 2006). Im Sinne eines anerkennungstheoretisch fundierten und die gesellschaftlichen Veränderungen durch Migration reflektierenden Ansatzes muss sich interkulturelle Öffnung auch darin niederschlagen, dass die Hochschule sich aktiv um die Erhöhung des Anteils an Personal in allen Statusgruppen mit Migrationshintergrund und/oder interkultureller Kompetenz bemüht.

Mit interkultureller Orientierung ist ferner eine strategische Ausrichtung der Institution gemeint, die sich im Leitbild niederschlägt und „die sich in den jeweiligen Zielen konkretisiert und die die Organisation auf die Querschnittsaufgabe interkultureller Öffnung verbindlich verpflichtet“ (Schröder 2007: 82). Damit wird ein bewusst gestalteter Prozess angesprochen, „der (selbst-)reflexive Lern- und Veränderungsprozesse von und zwischen unterschiedlichen Menschen, Lebensweisen und Organisationsformen ermöglicht, wodurch Zugangsbarrieren und Abgrenzungsmechanismen in den zu öffnenden Organisationen abgebaut werden und Anerkennung ermöglicht wird“ (ebd.: 83).

Unter den skizzierten Gesichtspunkten zu Studienbedingungen von Migrantinnen und Migranten würde die Formulierung von pädagogischen Förderkonzepten für den Hochschulbereich zu kurz greifen, ohne strukturelle Veränderungen anzustreben. Wichtig erscheint hier, dass kompensatorische Fördermaßnahmen, die sich langfristig gleichstellungsfördernd auswirken sollen, keine nachhaltige Wirkung auf die Regelabläufe in der Hochschule, äußere Rahmenbedingungen sowie auf die Einstellungsmuster der Hochschuldozentinnen und -dozenten und die Gestaltung ihrer Lehrveranstaltungen haben. Ferner bergen langfristig entlang ethnischer Gruppenmerkmale bzw. der externen Zuschreibung eines Migrationshintergrundes konzipierte Angebote die Gefahr einer Zementierung der Zuschreibung kollektiver Zugehörigkeiten. An ihre Stelle müssen vielmehr „Praxen der Infragestellung“ (Mecheril; Klingler 2011: 85) derartiger Zuschreibungen treten. Migrantenförderung kann daher nur als ein erster Impuls der Neuorientierung notwendiger Modernisierungs- und Reorganisationsprozesse im Rahmen einer Hochschulentwicklung verstanden werden, nicht aber als das Kernziel.

Vor diesem Hintergrund ist es erforderlich, im Rahmen der universitären Personalentwicklung Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der regulären Unterstützungsangebote in Fortbildungen zu interkulturellen Fragen dafür zu qualifizieren, die eigene Beratungspraxis unter einer differenzsensiblen Perspektive kritisch zu überprüfen und in konkreten Beratungsgesprächen mit Studierenden kultursensibel zu handeln. Auch Stipendien können eine gleichstellungsfördernde Maßnahme im Rahmen einer interkulturellen Hochschulentwicklung darstellen, wenn sie als „Ermöglichung akademischer Bildungsprozesse“ (Mecheril; Klingler 2011: 111) für sozial benachteiligte Jugendliche verstanden werden und nicht ausschließlich nach dem Kriterium der herausragenden Leistungen vergeben werden (vgl. etwa die Vergabe von Deutschlandstipendien an der Universität Bremen, bei der

soziales Engagement und soziale Dispositionen sowie Migrationshintergrund besonders berücksichtigt werden). Weitere Überlegungen zur interkulturellen Öffnung im Hochschulraum zielen dagegen auf ‚radikale‘ Veränderungen auf der strukturellen Ebene. So schlagen Darowska und Machold (2011: 28) vor, wenigstens über eine „temporäre Einführung unterschiedlicher Benotungskriterien der sprachlichen Qualität von schriftlichen Arbeiten und mündlichen Beiträgen sowie Einräumen längerer Regelstudienzeiten“ nachzudenken. Dies wären Maßnahmen im Rahmen von Nachteilsausgleichen, wie sie auch für Studierende mit Kind oder mit pflegebedürftigen Angehörigen vorgehalten werden. Auch die Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit die sozialisationsbedingte Mehrsprachigkeit von Studierenden mit Migrationshintergrund beim Zugang zum Studium und im Seminarraum im Sinne einer Kompensation von Sprachdefiziten in der Wissenschaftssprache Deutsch oder einer Ressourcenförderung durch spezifische Angebote in den Herkunftssprachen als Fachsprachen Berücksichtigung finden könnte, ist Gegenstand der Debatte um eine differenzsensible Hochschule. Dies sind Fragen, die infolge der im Rahmen des Bologna-Prozesses verstärkten Internationalisierung von Hochschulen an Bedeutung gewinnen.

Ziel ist die Anpassung der Institution Hochschule in ihren Strukturen, Methoden, Lehr- und Lerninhalten und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen heterogene Studierendenschaft und heterogene Gruppe weiterer Hochschulmitglieder. Daraus folgt die Reorganisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung von Entscheidungsprozessen in allen Politik- und Arbeitsbereichen von Hochschule. Auch hier erweist sich interkulturelle Öffnung als Querschnittsaufgabe der Hochschulpolitik (Handschuck; Schröder 2003: 5; Schröder 2007: 82). Als Kernaufgabe sehen Mecheril und Klingler die Entwicklung von „differenzsensiblen Handlungsansätzen“, die sich des Spannungsverhältnisses zwischen der Betonung von Differenz, ihrer Relevanzsetzung für den Bildungsraum Hochschule, der damit verbundenen Gefahr, diese Differenzen durch ihre Thematisierung festzuschreiben, und der Notwendigkeit, Differenzen zu sehen, um Benachteiligungen aufdecken und bekämpfen zu können, bewusst sind (Mecheril; Klingler 2011: 109). Empfohlen wird ein „reflexiver Ansatz im Umgang mit Differenzen und sozialen Identitäten“, der sich nicht auf die Berücksichtigung einzelner Differenzkategorien in Zugangsbedingungen, Lehr-Lernformen und Beratungs- und Betreuungsangeboten beschränkt, sondern immer auch reflektiert, was mit neuen Angeboten für spezifische Zielgruppen für neue Differenzlinien hergestellt werden. Übergeordnetes Ziel ist in dieser Perspektive die strukturelle und inhaltliche Ausrichtung darauf, möglichst viele Studierende „mitzunehmen“, ihre Studienzufriedenheit zu steigern und ihnen einen erfolgreichen Studienverlauf und -abschluss zu ermöglichen vor dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen Ausgangsbedingungen und Anforderungen an die Institution.

## **5 Die hochschulpolitische Rahmung einer interkulturellen Öffnung von Hochschulen**

Interkulturelle Öffnung war für die Hochschulen bislang vor allem ein Anforderungsprofil, das sich auf ihren Umgang mit den ‚internationalen‘ bzw. ‚ausländischen‘ Studierenden als Gästen des deutschen Hochschulsystems bezog. So sieht der 2009 von einer Vielzahl von deutschen Hochschulen unterzeichnete ‚Nationale Kodex für das Ausländerstudium‘ konkrete Handlungsanweisungen für die mit ausländischen Studierenden vorrangig befassten Stellen der Hochschule vor. In der Folge haben sich viele Hochschulen differenziert mit der Anforderung auseinandergesetzt, sich stärker interkulturell zu öffnen (Berninghausen et al. 2009). Weitere migrationspolitische Maßnahmen wie das Zuwanderungsgesetz von 2005, das eine Bleibeoption für ausländische Absolventen deutscher Hochschulen bis spätestens ein Jahr nach Abschluss des Studiums zur Arbeitssuche vorsieht, sowie der Verzicht auf eine individuelle Vorrangprüfung (2007) haben dazu beigetragen, dass sich der Blick auf die internationalen Studierenden von den vorübergehenden Gästen des Hochschulsystems zu potenziellen Einwanderern gewandelt hat. Internationale Studierende werden zu einer begehrten Zielgruppe im Kampf um ‚die besten Köpfe‘ und Studierende mit Migrationshintergrund werden entdeckt als verborgene Bildungsreserve, auch als potenzielle Abwanderer in die (ehemaligen) Herkunftsländer ihrer Familien, um deren Studiererfolg und Bleibeabsichten man sich nun stärker als zuvor bemühen will. Unter der Überschrift ‚Integration in der Wissenschaft‘ wird diese Gruppe im Ersten Nationalen Integrationsplan (2007) besonders in den Blick genommen.

Seit 2009 hat der DAAD zusammen mit dem BMBF in drei Ausschreibungen bis 2012 das Programm PROFIN (Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierender) ausgeschrieben mit dem erklärten Ziel, so die Ausschreibung von 2009, die Integration ausländischer Studierender als Aufgabe

und Lernchance für die *gesamte* Hochschule zu konzipieren, die Effizienz und Kundenfreundlichkeit bei bisherigen Standardaufgaben zu stärken und weitere Instrumente und Strukturen zu entwickeln, ausländische Studierende dazu zu befähigen und dabei zu unterstützen, sich erfolgreich in Hochschule, Gesellschaft und Arbeitswelt zu integrieren, die aktive Mitwirkung der deutschen Studierenden bei der Integration ausländischer Studierender erheblich und nachhaltig zu steigern, spezifische Bedürfnisse von Studierenden mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen und ihre Potenziale zu nutzen sowie neue Potenziale und Handlungsfelder durch Kooperation zwischen Akteuren innerhalb und außerhalb der Hochschule zu erschließen. Erklärtes Gesamtziel ist die Erhöhung des Studienerfolgs der ausländischen Studierenden und der Studierenden mit Migrationshintergrund. Damit wird zwar ein Blickwechsel vollzogen von der Defizitorientierung, in der die internationalen und Studierenden mit Migrationshintergrund als beratungs- und betreuungsbedürftig definiert werden, zu einer Ressourcenorientierung: Es sollen sich „deutsche und internationale Studierende auf gleicher Augenhöhe begegnen und sich allen möglichst die gleichen Chancen für den weiteren Berufs- und Lebensweg eröffnen“ (Lemmens 2011: 5). Allerdings nimmt das Programm vorrangig die ausländischen Studierenden und die Studierenden mit Migrationshintergrund in den Fokus, widmet ihnen spezifische Maßnahmen – Studierende ohne Migrationshintergrund sind keine Adressaten der mit dem Programm beabsichtigten Veränderungen in der Hochschule.

## **6 Der Prozess der Umsetzung interkultureller Öffnung der Hochschule am Beispiel der Universität Bremen**

Für die Hochschulen bleibt die Herausforderung, eine Verzahnung ihrer Kernziele der Steigerung von Exzellenz in Forschung und Lehre mit einem breiteren Bildungsauftrag zu verbinden oder zumindest auszubalancieren sowie transnationale akademische Migration besser als bisher zu gestalten, zu betreuen und zu begleiten, ohne dabei die durch die Migrationsgesellschaft bedingte interkulturelle Vielfalt der einheimischen Studierendenschaft aus dem Blick zu verlieren. Immerhin kann festgestellt werden, dass angeregt durch hochschulübergreifende Programme wie PROFIN eine engere Verknüpfung zwischen der Steigerung von Internationalität und der interkulturellen Orientierung der Hochschule angebahnt wurde. Als Umsetzungsbeispiele an der Universität Bremen im Rahmen und Umfeld des International Office können hier folgende Projekte und Maßnahmen erwähnt werden: Peer-Mentoring- bzw. Peer-Coaching-Programme (z.B. Kompass Plus), Angebote zur Steigerung interkultureller Kompetenz bei Studierenden (Zertifikat Interkulturelle Kompetenz), Projekte zur Erstberatung von Newcomern und zum Ausbau einer Willkommenskultur (Newcomer-InternetPortal, Newcomer-Frühstück als Willkommens- und Informationsveranstaltung zu Semesterbeginn), Projekte zum Übergangmanagement aus der Schule in die Hochschule und aus der Hochschule in die Arbeit (Studienberatung, Career-Center), Sprachförderprogramme für internationale Studierende (DaF, Schreibwerkstätten, Englisch), Projekte zur Schaffung von Begegnungsmöglichkeiten zwischen internationalen Studierenden, Studierenden mit Migrationshintergrund und deutschen Studierenden (z.B. [studentservice@school](mailto:studentservice@school), KompassPlus international).

Mit dem Ziel einer umfassenden interkulturellen Öffnung ist auch und insbesondere die Aufgabe verbunden, der sprachlich-kulturellen Vielfalt an der Hochschule als zentraler akademischer Ressource für alle mehr Raum als bisher zu geben und sie als Gestaltungselement für alle erfahrbar zu machen. Es gilt als kulturelles und soziales Kapital im Hochschulumilieu wahrzunehmen und den Individuen die Chance zu eröffnen, es produktiv weiterzuentwickeln und sowohl in der Hochschule wie auch im Hinblick auf erweiterte berufliche Perspektiven produktiv einzusetzen (Mathé 2009). In Bremen wird diese Zielsetzung, in der sich die Berücksichtigung von sprachlich-kultureller Vielfalt als funktionale und symbolische Repräsentanz im universitären Alltag spiegeln soll, u.a. mit dem Projekt ‚Akademische Mehrsprachigkeit‘, das seit dem Wintersemester 2011/12 als Pilotprojekt im Fremdsprachenzentrum läuft, verfolgt. Hier erhalten Studierende mit entsprechenden sprachlichen Vorkenntnissen die Möglichkeit, nicht nur in Englisch oder Deutsch ihre fachspezifischen akademischen Sprachkenntnisse zu erweitern, sondern auch in den drei unter Bremer Studierenden am stärksten repräsentierten Migrantensprachen: Türkisch, Russisch und Polnisch. Der Besuch der Kurse ist kostenlos und über die Einbindung in die General Studies auch als studienrelevant anerkannt.

Der Wertschätzung weltanschaulicher Vielfalt unter den Hochschulmitgliedern sowie des wachsenden Bedürfnisses nach einer kontemplativen Rückzugsmöglichkeit in einer stark auf Leistung und psychisch-

intellektuelle Präsenz ausgerichteten Institution wird in Bremen mit der jetzt begonnenen Einrichtung eines ‚Raumes der Stille‘ ein Rahmen geschaffen, der den diesbezüglichen Bedürfnissen von Einzelnen, aber auch Gruppen gerecht werden soll. Dabei ist dieser Raum bewusst religionsneutral konzipiert, um seitens der Institution keine Vorgaben zu machen und einen Rahmen zu schaffen, in dem sich unterschiedliche Personen und Gruppen begegnen und auch zum Austausch über ihr religiöses oder weltanschauliches Selbstverständnis treffen können.

Für die Universität Bremen hat sich im Zuge der Einrichtung eines Konrektorats für Interkulturalität und Internationalität im April 2011 herauskristallisiert, dass a) es in Verbindung mit dem bereits bestehenden Leitziel ‚Internationalität‘ besser gelingt, Interkulturalität die notwendige Konkretion und Akzeptanz in die Universität hinein zu verleihen, b) die Bündelung und Sicherung der Akzeptanz und Nachhaltigkeit erfolgreicher Projekte (Stichwort: von der Projekt- zur Konzeptebene) abhängig ist von deren Zusammenführung und Einbindung in eine gesamtuniversitäre Diversity-Strategie, die weitere intersektional verknüpfte Diversitäts-Dimensionen einbezieht, und c) hierfür die Schaffung universitärer Steuerungsmechanismen und neuer Kommunikationsstrukturen zwischen zentralen und dezentralen Gremien und Akteuren mit der Vereinbarung verbindlicher Verantwortlichkeiten elementar ist. An der Universität Bremen wird das relativ starke Top-down-Signal der Einrichtung eines spezifischen Konrektorats verbunden mit einem partizipativen Bottom-up-Ansatz, bei dem ein Initiativkreis ‚Diversity‘, der sich aus Mitgliedern aller Stausebenen verschiedener Fachbereiche, Vertretern von Schlüsselstellen der Verwaltung und der Hochschulleitung zusammensetzt, über eine gemeinsame Weiterentwicklung strategischer Überlegungen und konkreter Maßnahmen berät sowie Umsetzungsschritte entwickelt. Ergänzend werden etablierte universitäre Foren der Diskussion genutzt, wie der jährliche Tag der Lehre, der zentral und in den Fachbereichen der gemeinsamen Reflexion zur Ausgestaltung der Lehre dient, oder der Semestergipfel, ein Forum zum Austausch zwischen Rektorat und Studierenden für die Sensibilisierung der Hochschulöffentlichkeit für Fragen der Interkulturalität und Diversität. Im Sinne eines authentisch interkulturell geöffneten, für Diversität sensiblen Klimas an der Universität Bremen werden im Initiativkreis bestehende institutionelle Strukturen und zielgruppenspezifische (Unterstützungs-) Angebote hinterfragt und neue, ressourcenorientierte Ansätze zur Förderung von Vielfalt und Chancengleichheit auf dem Campus entwickelt. Regelmäßige Studierenden- und Mitarbeiterbefragungen dienen dem Monitoring dieser Instrumente. Infolge der Teilnahme an der Entwicklung eines Diversity-Audits im Benchmarking-Club des Stifterverbandes ‚Ungleich besser! Vielfalt als Chance‘ wurde die Universität Bremen im Juni 2012 für ihren Diversity-Ansatz zertifiziert (De Ridder; Jorzik 2012: 38f.), was die Universität Bremen als Auszeichnung und Verpflichtung zugleich versteht: Im Hinblick auf den Umgang mit Interkulturalität und Internationalität im Rahmen von Diversität muss sich die Universität weiterhin kritisch hinterfragen und entsprechende Strategien fortentwickeln, die auch, aber nicht nur die Studienzufriedenheit und den Studienerfolg von Studierenden mit Migrationshintergrund unterstützen.

## Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Berninghausen, Jutta; Gunderson, Connie; Kammler, Eva; Kühnen, Ulrich; Schönhagen, Renate (2009): *Lost in Transnation. Towards an Intercultural Dimension on Campus. Collaboration and Current Developments*. Bremen, Boston: Kellner.
- Bourdieu, Pierre; Passeron, Jean-Claude (1971): *Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchung zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- DAAD; HIS (Hrsg.) (2010): *Wissenschaft Weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung*. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- 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: transcript, 13-38.

- De Ridder, Daniela; Jorzik, Bettina (Hrsg.) (2012): *Vielfalt gestalten. Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen*. Essen: Edition Stifterverband.
- Die Bundesregierung (2007): *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen*. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung.
- Fischer, Veronika (2006): Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entwicklung migrationsbedingter Qualifikationserfordernisse. In: Fischer, Veronika; Springer, Monika; Zacharaki, Ioanna (Hrsg.): *Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung*. 2. Aufl. Schwalbach am Taunus: Wochenschau Verlag, 11-30.
- Gogolin, Ingrid; Krüger-Potratz, Mariane (2006): *Einführung in die interkulturelle Pädagogik*. (Einführungstexte Erziehungswissenschaft, Bd. 9) Stuttgart: UTB.
- Handschuck, Sabine; Schröer, Hubertus (2003): Qualitätsmanagement in München: Vom instrumentellen Gebrauch zur strategischen Orientierung. In: Landeshauptstadt München – Sozialreferat/Jugendamt (Hrsg.): *Offen für Qualität. Interkulturell orientiertes Qualitätsmanagement in Einrichtungen der Migrationssozialarbeit*. München, 5-18.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Fabian, Gregor; Wolter, André (2007): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2006*. 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin.
- Isserstedt, Wolfgang; Middendorff, Elke; Kandulla, Maren; Borchert, Lars; Leszczensky, Michael (2010): *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009*. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn/Berlin.
- Karakaoğlu, Yasemin; Wojciechowicz, Anna (2012): Studierende mit Migrationshintergrund an deutschen Hochschulen im Spiegel der aktuellen Datenlage. In: Matzner, Michael (2011): *Handbuch Migration und Bildung*. Weinheim, Basel: Beltz, 273-287.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. (Lernen für Europa, Bd. 10) Münster: Waxmann.
- Lemmens, Nina (2011): „PROFIN schafft eine Win-win-Situation für alle“. Interview mit Dr. Nina Lemmens vom DAAD über den Mehrwert, den PROFIN allen Beteiligten bietet. In: DAAD (Hrsg.): *Vielfalt in der Praxis. Die zweite Zwischenbilanz*. Mai 2011. [http://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/profin/downloadversion\\_2011.pdf](http://www.daad.de/imperia/md/content/hochschulen/profin/downloadversion_2011.pdf) (27.10.2012)
- Mathé, Isabelle (2009): *Mehrsprachigkeit als Kapital an der Universität. Eine empirische Untersuchung zur Kapitalisierung studentischer Mehrsprachigkeit im transnationalen universitären Raum*. Unveröffentlichte Promotionsarbeit. Wien.
- Mecheril, Paul; Klingler, Birte (2011): 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: W. Bertelsmann Verlag, 83-116.
- 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 Studienleistungen durch HochschullotsInnen*. Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen. Oldenburg: BIS-Verlag.
- Müller, Walter; Pollak, Reinhard; Reimer, David; Schindler, Steffen (2009): Hochschulbildung und soziale Ungleichheit. In: Becker, Rolf (Hrsg.): *Lehrbuch der Bildungssoziologie*. Opladen: Verlag für Sozialwissenschaften, 281-319.
- Niehaus, Ingo (2008): *Grenzgänger. Geglückte Bildungskarrieren türkischstämmiger Migrantenkinder*. (Wissenschaftliche Beiträge aus dem Tectum Verlag: Sozialwissenschaften, Bd. 13) Marburg: Tectum.
- Schröer, Hubertus (2007): Interkulturelle Orientierung und Öffnung: Ein neues Paradigma für die soziale Arbeit. *Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit* 3, 80-91.

- Statistisches Bundesamt (2010): *Studienfachwahl deutscher und ausländischer Studierender im Wintersemester 2009/2010*. Fachserie 11, Reihe 4.1. Wiesbaden.
- Terkessidis, Mark (2010): *Interkultur*. Berlin: Suhrkamp.
- Tinto, Vincent (2004): *Student Retention and Graduation: Facing the Truth, Living With the Consequences*. (Occasional Paper 1) Washington, DC: The Pell Institution for the Study of Opportunity in Higher Education.
- Wojciechowicz, Anna (2010): Welchen Bedarf an Beratung haben studieninteressierte Schülerinnen mit Migrationshintergrund beim Übergang Schule-Studium? *Zeitschrift für Beratung und Studium – Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte* 5 (2), 35-40.