

**Masterarbeit**

**Herausforderungen von Hochschulen  
im Kontext von Migration und Flucht –  
Eine pädagogische Annäherung**

Nadine Etzkorn





„Wer die Welt bewegen will, sollte erst sich selbst bewegen.“ (Sokrates)





# Freie Universität Berlin

Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie

## Masterarbeit

### Herausforderungen von Hochschulen im Kontext von Migration und Flucht – Eine pädagogische Annäherung

zur Erlangung des akademischen Grades  
Master of Arts (M.A.) Bildungswissenschaft

**vorgelegt von**

Nadine Etzkorn

1. Gutachter/in: Prof. Dr. Inka Bormann
2. Gutachter/in: Dr. Benjamin Bunk

**Berlin**, 03.01.2017

Wörter: 24.206



„In der zweiten Hälfte des Jahres 2015 wurden viele Praxisstandorte von dieser Thematik **Flucht** überrollt. ... Da war es auch für die Praxis wichtig zu sehen, dass wir als Hochschule dies nicht ignoriert haben, sondern uns dieser Thematik aus unserer Rolle heraus angenommen haben“ (IP4, 195–198).

„Ich glaube, dass gerade auch das Flüchtlingsthema als Katalysator für die Debatte um die **Öffnung der Hochschule** wirkt“ (IP2, 184–185).

„Zunächst mal muss es eine **Kultur der Anerkennung** geben“ (IP3, 237).

„Es ist etwas Anderes, ob ich nur in Büchern über Konflikte, Krieg und Frieden oder Umweltfragen in anderen Ländern lese oder ob ich in direkter Auseinandersetzung, im **Dialog** oder in einer Diskussion, mit Menschen aus anderen Ländern bin“ (IP5, 131–133).

„... **Globales Lernen** [...] unterstützt, dass sich der Einzelne zu den globalen Wechselwirkungen positionieren kann. Deshalb sehe ich Globales Lernen als ein zentrales Instrument, politische Bildung und gesellschaftliche Verantwortung bei Studierenden und auch bei Professoren an der Universität zu stärken“ (IP1, 224–229).

„... wenn ich eine Vision hätte, dann wäre diese, dass Hochschulen in **gesellschaftlicher Verantwortung** klassische Formate verlassen und mehr mit neuen Formaten experimentieren würden“ (IP6, 204–207).

## Abstract

In the course of globalisation and increasing migratory movements, this study examines the challenges faced by higher education institutions in terms of prospective refugee-background students pursuing higher education. It is of particular interest to contribute to the reflection and further development of the opening processes of German universities. Six semi-structured expert interviews with scientists at German higher education institutions were conducted and the collected data was analysed using content analysis. Overall, the main results of the present work indicate that universities are in the middle of a process of defining new task and action fields in the wake of migration and flight. In this process, students are central actors and should be involved in the design of university development. In order to overcome the internal obstacles of access to higher education, the expansion of specific offers that support prospective students from a refugee background is of great importance. In addition, the intensification of non-university cooperation is crucial for the strengthening of local refugee and integration work as well as for the perception of the overall social task of integration of young people from a refugee background. Furthermore, university didactics is called upon to develop approaches that locate learning and educational processes in the context of the world society. The Global Learning concept in relation to Education for Sustainable Development offers many starting points. In light of the latest developments of refugee-background students pursuing university degrees, the examined universities are well on their way. However, there is still need for additional actions in order to shape this new field of university development. The empirical findings contribute to the systematisation of the central challenges of universities in the context of migration and flight and serve as a guide in the opening process. Finally, to provide recommendations for action, further research is necessary.

**Key words:** migration, flight, refugee-background students, development of higher education institutions, universities, higher education, globalisation, global learning, education for sustainable development (ESD)

## Zusammenfassung

Im Zuge der Globalisierung und zunehmender Migrationsbewegungen untersucht die vorliegende Arbeit die Herausforderungen, mit denen Hochschulen angesichts Studieninteressierter mit Fluchtgeschichte konfrontiert sind. Von besonderem Interesse ist es, einen Beitrag zur Reflexion und Weiterentwicklung der Öffnungsprozesse deutscher Hochschulen zu leisten. Dazu wurden sechs leitfadengestützte Experteninterviews mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern an deutschen Hochschulen und Forschungsinstituten geführt. Das Datenmaterial wurde inhaltsanalytisch ausgewertet. Zentrale Ergebnisse der Arbeit sind, dass die Hochschulen sich inmitten von Prozessen befinden, in denen neue Aufgaben- und Handlungsfelder abgesteckt werden. Studierende sind zentrale Akteure und sollten in die Gestaltung der Hochschulentwicklung miteinbezogen werden. Insbesondere der Ausbau spezifischer Angebote zur Unterstützung von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte ist von großer Bedeutung, um hochschulinterne Hürden beim Zugang zur Hochschule zu überwinden. Darüber hinaus ist die Intensivierung außerhochschulischer Kooperationen sowohl für die Stärkung lokaler Flüchtlings- und Integrationsarbeit als auch für die Wahrnehmung der gesamtgesellschaftlichen Aufgabe der Integration von Menschen mit Fluchtgeschichte entscheidend. Weiterhin ist die Hochschuldidaktik aufgefordert, Ansätze zu entwickeln, die Lern- und Bildungsprozesse im Kontext der Weltgesellschaft verorten. Das Konzept Globales Lernen im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung bietet dafür viele Ansatzpunkte. Die untersuchten Hochschulen sind bereits auf einem guten Weg, aber es besteht weiterhin Handlungsbedarf, um angesichts jüngster Entwicklungen von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte ein sich neuformierendes Handlungsfeld auszugestalten. Die empirischen Befunde tragen zur Systematisierung zentraler Herausforderungen von Hochschulen im Kontext von Migration und Flucht bei und dienen der Orientierung bei der Öffnung von Hochschulen. Zur Weiterentwicklung von Hochschulen und Hochschulbildung bedarf es weiterer Forschung u. a. im bisher wenig erforschten Feld der Migrations- und Flüchtlingsforschung im Kontext Hochschule.

**Schlüsselworte:** Migration, Flucht, Hochschulentwicklung, Hochschulbildung, Öffnung von Hochschulen, Globalisierung, Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE)

# Inhaltsverzeichnis

<b>1. Einleitung</b>	12
<b>2. Theoretische Vorüberlegungen zu Flucht und Globalisierung als Herausforderung für Hochschulen</b>	15
2.1 Fluchtmigration als globales Phänomen – Begriffsbestimmung	15
2.2 An(ge)kommen in Deutschland: zur Datenlage über Personen mit Fluchtgeschichte	17
2.3 Studium nach der Flucht? Forschungsstand zu Bildungsvoraussetzungen und Bildungsambitionen von Personen mit Fluchtgeschichte	18
2.4 Institutionelle Hürden beim Zugang zu Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte	20
2.5 Bildungspolitische Maßnahmen der Bundesregierung zur Unterstützung von Hochschulen	21
2.6 Pädagogische Reaktionen auf Globalisierung am Beispiel Globalen Lernens	23
2.7 Die Agenda 2030 und die Bedeutung von Bildung in einer globalisierten Welt	25
<b>3. Methodik</b>	27
3.1 Das Experteninterview als Spezialfall des Leitfaden-Interviews	27
3.2 Vorstellung des Datenmaterials	29
3.2.1 Analyse der Entstehungssituation	29
3.2.2 Formale Charakteristika des Materials	29
3.3 Datenauswertung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring	32
3.3.1 Analyseverfahren und Kategorienbildung	32
3.3.2 Kodiervorgang und Kategoriensystem	33
<b>4. Ergebnisse zu zentralen Herausforderungen von Hochschulen angesichts von Migration und Flucht</b>	36
4.1 Inhaltsanalytische Ergebnisse	36
4.2 Zusammenfassung: Herausforderungen und Chancen bei der Öffnung von Hochschulen	62
4.2.1 Hochschulen als Motor für gesellschaftlichen Wandel in Zeiten der Globalisierung	62
4.2.2 Rechtliche Rahmenbedingungen, hochschulinterne Hürden und persönliche Voraussetzungen	62

4.2.3	Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen im Horizont der Weltgesellschaft .....	63
4.2.4	Neue Themen, Lerngegenstände und Lernformen in der Hochschule .....	64
4.2.5	Studentische Initiativen .....	65
4.2.6	Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Akteuren .....	65
<b>5.</b>	<b>Diskussion zu Implikationen der empirischen Befunde für die Hochschulentwicklung: Was sind neue Aufgaben- und Handlungsfelder?</b> .....	<b>66</b>
<b>6.</b>	<b>Reflexion und Ausblick</b> .....	<b>71</b>
<b>I.</b>	<b>Literaturverzeichnis</b> .....	<b>75</b>
<b>II.</b>	<b>Abbildungsverzeichnis</b> .....	<b>79</b>
<b>III.</b>	<b>Anhang</b> .....	<b>80</b>

# 1. Einleitung

In aktuellen politischen Debatten ist zweifellos die globale Flüchtlingsmigration vorherrschendes Thema. Viele Menschen fliehen nicht nur vor Krieg, Terror, Gewalt und politischer Verfolgung, sondern auch aufgrund subjektiver Gründe wie Perspektivenlosigkeit und Unzufriedenheit mit den schlechten Lebensbedingungen (Jäggi, 2016). Auch Deutschland ist 2015 Ziel umfangreicher globaler Flüchtlingsbewegungen geworden (Oltmer, 2016). Insgesamt sind mehr als 40 % der 1 Million in Deutschland eingetroffenen Geflüchteten im Alter von 18 bis unter 30 Jahren und daher von besonderer Bedeutung für das deutsche Bildungssystem (Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw), 2016, S. 74–76). Bisher gibt es wenig belastbare Statistiken über das Bildungs- und Qualifikationsniveau jugendlicher und erwachsener Geflüchteter (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR), 2015), auch wenn eine erst kürzlich erschienene Studie des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) darauf hindeutet, dass unter den geflüchteten Personen in Deutschland einige bereits in ihrem Heimatland eine Hochschulzugangsberechtigung erworben, ein Studium begonnen bzw. abgeschlossen haben sowie anstreben, ein Studium in Deutschland aufzunehmen (Brücker, Rother & Schupp, 2016). Daher sind Hochschulen mit neuen Herausforderungen konfrontiert, denn sie sind gefordert, einen Beitrag zur Integration von Geflüchteten in die Gesellschaft zu leisten.

Vor diesem Hintergrund ist es notwendig, die Entwicklung von Hochschulen im Kontext komplexer globaler Herausforderungen zu betrachten. *Globalisierung*, der Prozess weltumspannender Verflechtung wirtschaftlicher, politischer, sozialer und kultureller Strukturen und Aktivitäten (Giddens, 2004), trägt dazu bei, dass Hochschulen einer doppelten Rolle gegenübergestellt sind: Einerseits sind Hochschulen Subjekte des Wandels, da sie aufgrund der Wissensgenerierung dazu beitragen, dass sich Gesellschaften verändern und Antworten auf globale Herausforderungen gefunden werden. Andererseits sind Hochschulen insofern Objekte des Wandels, als dass Hochschulen von gesellschaftlichen Entwicklungen nicht unberührt bleiben, vielmehr erwachsen Anforderungen in Wissenschaft, Bildung und Ausbildung an sie (Hahn, 2004).

Im Zuge der Globalisierung ist die Pädagogik vor die Aufgabe gestellt, sich mit globalen Phänomenen wie Migration und Flucht zu beschäftigen und Antworten auf die Fragen zu finden, *was* und *wie* in Gegenwart und Zukunft gelernt werden soll. Das pädagogische Konzept *Globales Lernen* im Rahmen einer *Bildung für nachhaltige Entwicklung* (BNE) zielt darauf ab, die Einzelne bzw. den Einzelnen zum Denken und Handeln im Horizont der Weltgesellschaft zu befähigen. Dabei sind wesentliche Elemente Globalen Lernens individualisierte und kooperative Lernformen, fächerübergreifende Ansätze sowie die Auseinandersetzung mit relevanten Thematiken globalen Wandels. Globales Lernen fördert Kompetenzen zum Umgang mit der Komplexität der Weltgesellschaft, mit Unsicherheit und Nichtwissen sowie Fremdheit und einer offenen und gestaltbaren Zukunft (siehe dazu u. a. Asbrand, 2009; Scheunpflug & Schröck, 2000; Schreiber, 2014; Seitz, 2009; Tremel, 2011). Vor diesem Hintergrund wird Globales Lernen auch relevant für die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen an Hochschulen. Die abgeschlossene UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014) und das

anknüpfende UNESCO-Weltaktionsprogramm Bildung für nachhaltige Entwicklung (2015–2019) sowie die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung (2015–2030) verdeutlichen den internationalen Bedeutungszuwachs vom globalem Lernen angesichts komplexer globaler Entwicklungen wie Migration und Flucht.

Die vorliegende Forschungsarbeit bewegt sich mit ihrem Forschungsgegenstand Migration und Flucht an Hochschulen in einem bisher wenig erforschten Feld: Ein wissenschaftlicher Gesamtüberblick zur Integration von Geflüchteten in Deutschland steht aus. Ähnlich verhält es sich mit Erkenntnissen über die Aktivitäten der Hochschulen: Eine systematische Analyse laufender Angebote und ihrer internen Strukturen existiert bislang nicht (Schammann & Younso, 2016). Auch wenn es nach wie vor keine repräsentativen Daten zur Anzahl potentieller Studieninteressierter mit Fluchtgeschichte und der tatsächlichen Anzahl von Studierenden mit Fluchtgeschichte gibt (Schammann & Younso, 2016), sind deutsche Hochschulen bereits mit den Auswirkungen der hohen Flüchtlingszuwanderung im Jahr 2015 konfrontiert worden und haben mit unterschiedlichen Maßnahmen darauf reagiert. Vor diesem Hintergrund ist es die Absicht dieser Arbeit zu untersuchen, inwiefern sich Migration und Flucht auf die Hochschulen auswirken und dabei insbesondere die aufkommenden Herausforderungen von Hochschulen angesichts Studieninteressierter mit Fluchtgeschichte zu berücksichtigen. Diese explorative Ausrichtung manifestiert sich auch in der Forschungsfrage:

*Mit welchen Herausforderungen sind Hochschulen angesichts Studieninteressierter mit Fluchtgeschichte konfrontiert?*

Die Arbeit zielt darauf ab, einen Beitrag zur Hochschulentwicklung zu leisten und dient als Anregung für die Öffnung von Hochschulen.

Aufgrund des Forschungsinteresses wird ein qualitatives Forschungsdesign gewählt. Es werden leitfadengestützte Experteninterviews mit Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern an deutschen Hochschulen und Forschungsinstituten geführt, da das subjektive Erfahrungs- und Handlungswissen als besonders relevant für die Einschätzung der Herausforderungen von Hochschulen angesichts von Migration und Flucht betrachtet wird.

Im Rahmen dieser Arbeit kann lediglich die Perspektive der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler berücksichtigt werden. Die Einbindung weiterer Akteursgruppen ist jedoch mit Blick auf die Gestaltung der Bildungspraxis von Hochschulen Anliegen weiterer Forschung.

Zunächst geht es in Kapitel 2 der Arbeit um die theoretische Auseinandersetzung mit Migration und Flucht als Herausforderung für Hochschulen aus einer multiperspektivischen Sichtweise, die Migration und Flucht als politisch und pädagogisch relevantes Phänomen im Kontext der Globalisierung analysiert. Aufbauend auf dem theoretischen Teil folgen in Kapitel 3 Überlegungen zum methodischen Design der Studie. Es werden leitfadengestützte Experteninterviews durchgeführt und die erhobenen Daten mittels der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. In Kapitel 4 werden die Ergebnisse der empirischen Untersuchung vorgestellt. Dabei werden in einem ersten Schritt die inhaltsanalytischen Ergebnisse der Befragung der Expertinnen und Experten zu Herausforderungen von Hochschulen angesichts von

Migration und Flucht expliziert und in einem zweiten Schritt ein Überblick zu einflussnehmenden Faktoren im Kontext der Öffnung von Hochschulen gegeben. Darauf aufbauend werden in Kapitel 5 Schlussfolgerungen aus den empirischen Ergebnissen für die Entwicklung von Hochschulen und Hochschulbildung gezogen und Anregungen für neue Aufgaben- und Handlungsfelder im Kontext der Öffnung von Hochschulen formuliert. Abschließend wird Kapitel 6 eingeleitet durch eine bilanzierende Darstellung der Relevanz der empirischen Befunde. Daraufhin wird eine methodische Reflexion der Ergebnisse angeschlossen und ausblicksartig Impulse für zukünftige Forschung gegeben.

## 2. Theoretische Vorüberlegungen zu Flucht und Globalisierung als Herausforderung für Hochschulen

Wie im vorangegangenen Kapitel beschrieben, ist es Ziel dieser Forschungsarbeit, die Auswirkungen von Migration und Flucht auf die Hochschulen mit dem Fokus auf Herausforderungen angesichts Studieninteressierter mit Fluchtgeschichte zu untersuchen. Die Fragestellung impliziert die Notwendigkeit einer multidisziplinären Betrachtungsweise des Forschungsgegenstandes. Zum einen wird eine (hochschul-) politische Perspektive eingenommen, um Steuerungsprozesse von Hochschulentwicklung angesichts globaler Herausforderungen von Migration und Flucht zu betrachten. Zum anderen wird die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft und den daraus erwachsenen Anforderungen an Hochschulentwicklung und Hochschulbildung aus der pädagogischen Perspektive betrachtet. Demnach bewegt sich die Arbeit im Spannungsfeld zwischen politischer Steuerbarkeit von Hochschulentwicklung und pädagogischen Reaktionen auf neue Herausforderungen im Zuge von globalen Entwicklungen.

### 2.1 Fluchtmigration als globales Phänomen – Begriffsbestimmung

„Die Welt [gerät] nicht erst jetzt, sondern war schon immer in Bewegung“ (Nuschler, 2006, S. 20). Das Phänomen der Migration beschreibt die Bewegung von Menschen oder Menschengruppen in geografischen Räumen und ist so alt wie die Menschheit selbst (Spetsmann-Kunkel, 2013).<sup>1</sup> Schon immer haben sich Menschen auf der Suche nach neuen Möglichkeiten auf den Weg gemacht, sind der Armut entflohen oder haben ihre Heimat aufgrund von Konflikten sowie Umweltzerstörung verlassen (Nuschler, 2006). Zwar scheint Flucht und Migration kein *neues* Phänomen zu sein, nimmt jedoch im Kontext der Globalisierung eine andere Größenordnung, Dynamik und Ausgestaltung an (Castles & Miller, 2009; Jäggi, 2016; Nuscheler, 2006; Spetsmann-Kunkel, 2013). Deshalb sprechen Castles & Miller (2009) in ihrem gleichnamigen Buch vom „Zeitalter der Migration“ (Age of Migration) und betonen insbesondere die Bedeutung von Migration als eine zentrale Dynamik innerhalb der Globalisierung. Nuschler (2006) führt die ansteigende weltweite Migration vor allem auf vier Wirkungszusammenhänge zurück: Erstens hat der strukturelle Ausbau des Verkehrswesens dazu geführt, dass Mobilität über größere Entfernungen und nationale Grenzen hinweg möglich wurde. Geografische Distanzen stellen grundsätzlich keine Hindernisse mehr da, auch wenn bei Migrationsprozessen geografische Nähe weiterhin von Bedeutung ist (Luft, 2011). Zweitens hat die rasche Entwicklung der Telekommunikation die kommunikative Vernetzung der Welt vorangetrieben. Drittens sind neuartige Produktions- und Arbeitsmarktstrukturen entstanden, die eine soziale Klassendifferenzierung zur Folge haben. Viertens fördert die voranschreitende Internationalisierung von Wissenschaft und Forschung die Elitenmigration. Vor diesem Hin-

<sup>1</sup> Zum Beispiel wird von Migration und Flucht schon in den ältesten historischen und literarischen Quellen wie beispielsweise der Bibel (1. Buch Moses, Kapitel 45) oder in Homers Odyssee berichtet (vgl. dazu Nuschler, 2006).

tergrund ist von einer anhaltenden Brisanz globaler Mobilität und Migrationsprozesse und deren Auswirkungen in ökonomischer, politischer, sozialer und gesellschaftlicher Hinsicht auszugehen:

There are several reasons to expect the age of migration to endure: growing inequalities in wealth between the North and the South are likely to impel increasing numbers of people to move in search of better living standards; political, environmental and demographic pressures may force many people to seek refuge outside their own countries; political or ethnic conflict in a number of regions could lead to future mass flights; and the creation of new free trade areas will cause movements of labour, whether or not this is intended by the governments concerned. (Castles & Miller, 2009, S. 5)

Migration als Oberbegriff für alle Wanderungsbewegungen umfasst Migrierende als Arbeitsmigranten, Asylsuchende oder Flüchtlinge usw. (Jäggi, 2016). Nicht nur der Umfang der Migrationsbewegungen hat zugenommen, sondern auch die Formen von Migration sind komplexer geworden. In dieser Arbeit liegt das Augenmerk jedoch auf Formen unfreiwilliger Migration, hier fortan als *Fluchtmigration* bezeichnet.

Ohne an dieser Stelle eine umfassende Begriffsdefinition von Fluchtmigration vorzunehmen, ist es relevant auf die Genfer Flüchtlingskonvention von 1951 hinzuweisen. Die Genfer Flüchtlingskonvention ist ein international anerkannter und rechtlich verbindlicher Vertrag, dem bisher 118 Staaten der Welt – darunter Deutschland – beigetreten sind. Im Artikel 1, Absatz 2 der Genfer Flüchtlingskonvention ist ein Flüchtling als eine Person definiert, die

... aus der begründeten Furcht vor Verfolgung wegen ihrer Rasse, Religion, Nationalität, Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Gruppe oder wegen ihrer politischen Überzeugung sich außerhalb des Landes befindet, dessen Staatsangehörigkeit sie besitzt, und den Schutz dieses Landes nicht in Anspruch nehmen kann oder wegen dieser Befürchtungen nicht in Anspruch nehmen will ... (United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), 2016).<sup>2</sup>

Im Bezug zur Genfer Flüchtlingskonvention ist kritisch anzumerken, dass diese nicht berücksichtigt, dass sich aufgrund diverser Lebenssituationen eine unklare Abgrenzung von Fluchtmotiven ergibt. Zudem haben sich die Fluchtursachen seit den 50er Jahren verändert: Zum Beispiel führt die Zerstörung der Umwelt als Folge des Klimawandels dazu, dass die Heimat unbewohnbar geworden ist und Menschen abwandern (Biermann, 2001). Die UN-Flüchtlingschutzkonvention erkennt jedoch den Klimaflüchtling nicht an, insofern er nicht andere Kriterien der Konvention erfüllt.

---

2 In der vorliegenden Arbeit wird weitestgehend vermieden, von Flüchtlingen zu sprechen. Nur im Zusammenhang mit Statistiken und rechtlichen Erläuterungen wird von Flüchtlingen gesprochen. Stattdessen werden die Begrifflichkeiten *Ceflüchtete* und *Menschen* bzw. *Personen mit Fluchtgeschichte* in einem weiten, nicht ausschließlich zuwanderungsrechtlichen Sinne verwendet, da davon ausgegangen wird, dass die Unterscheidung von Flüchtlings- bzw. aufenthaltsrechtlichen Gruppen irrelevant für den Forschungskontext ist. Folgende aufenthaltsrechtliche Gruppen sind dabei vor allem relevant: Personen mit Asylberechtigung und Personen im laufenden Asylverfahren, Personen mit Flüchtlingsschutz gemäß der Genfer Flüchtlingskonvention sowie Personen, die im Rahmen weiterer Schutzformen aufgenommen wurden.

## 2.2 An(ge)kommen in Deutschland: zur Datenlage über Personen mit Fluchtgeschichte

Insgesamt sind laut SVR (2015) rund 60 Millionen Menschen weltweit auf der Flucht (S. 1).<sup>3</sup> Das sind die höchsten Flüchtlingszahlen seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges (SVR, 2015). Der weltweite Anstieg der Fluchtmigration betrifft auch Europa, da seit August 2015 viele Menschen über die Balkanroute und das Mittelmeer nach Europa geflüchtet sind (SVR, 2015). Die meisten Schutzsuchenden finden Zuflucht in unmittelbarer Nachbarschaft der Herkunftsländer (Luft, 2016), aber viele sind auch nach Deutschland gelangt: Das Bundesministerium des Inneren (BMI) hat im Jahr 2015 890.000 eingereiste Schutzsuchende nach Deutschland und bis September 2016 weitere 210.000 Personen mit Fluchthintergrund registriert (BMI, 2016). Die meisten Geflüchteten in Deutschland kommen aus Syrien, Afghanistan, Irak und Eritrea (SVR, 2015). Im Jahr 2015 wurden in Deutschland insgesamt rund 476.649 und bis Oktober 2016 bereits 693.758 Asylanträge gestellt (BAMF, 2016, S. 4) Davon entfallen die meisten sind auf syrische, irakische und afghanische Geflüchtete (BAMF, 2016).<sup>4</sup> Fast zwei Drittel aller Erstanträge wurden von männlichen Geflüchteten gestellt (SVR, 2015, S. 2). Im Falle einer rechtlichen Anerkennung ist es möglich, Familienmitglieder nachzuholen und daher wird davon ausgegangen, dass in absehbarer Zeit viele Frauen und Kinder nach Deutschland nachkommen werden (SVR, 2015). Darüber hinaus sind mehr als die Hälfte aller Geflüchteten unter 25 Jahren alt und somit in einem Alter, in dem sie eine Ausbildung benötigen (vbw, 2016, S. 74). Insgesamt ist Deutschlands Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft vor große Herausforderungen gestellt, die von der Steuerung der Migration, der Registrierung, Unterbringung und Versorgung sowie Durchführung der Asylverfahren über die Integration Geflüchteter in das Bildungssystem und den Arbeitsmarkt bis hin zur sozialen und kulturellen Teilhabe an allen gesellschaftlichen Bereichen reichen (Brücker et al., 2016).

Vor diesem Hintergrund hat der Sachverständigenrat für Integration und Migration (SVR) im Januar 2016 eine Studie mit dem Titel „Was wir über Flüchtlinge (nicht) wissen“ veröffentlicht, die einen Überblick zum Stand der Forschung zur Lebenssituation von Menschen mit Fluchtgeschichte in Deutschland gibt. Insgesamt kommt der SVR (2016) zum Schluss, dass ein wissenschaftlicher Gesamtüberblick über die Lebenssituation und die Teilhabe an gesellschaftlichen Bereichen sowie über das Bildungs- und Qualifikationsniveau jugendlicher oder erwachsener Geflüchteter aussteht. Zur Gestaltung entsprechender Maßnahmen sind jedoch „belastbare Erkenntnisse zur Lebenslage und zu Bedarfen der Flüchtlinge in Deutschland notwendig, insbesondere aus der Perspektive der Flüchtlinge selbst“ (SVR, 2016, S. 4). Vor diesem Hintergrund hat das Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB), das Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl des Bundesamtes Migration und Flüchtlinge (BAMF-FZ) und das Sozio-oekonomische Panel (SOEP) am Deutschen Institut

---

3 Die Angaben beziehen sich auf Berechnungen, die am 29.01.2016 im Sonderheft „Fakten und Asylpolitik“ vom SVR veröffentlicht wurden.

4 Da sich die Zahlen sehr schnell verändern, da das BAMF monatlich die Statistiken aktualisiert, wurde auf genaue Prozentangaben verzichtet. Es sei dennoch erwähnt, dass Iran, Eritrea und Somalia Hauptherkunftsländer mit einem Anteil im einstelligen Prozentbereich sind.

für Wirtschaftsforschung (DIW) eine großangelegte Studie durchgeführt.<sup>5</sup> In der IAB-BAMF-SOEP-Befragung sind Daten von Geflüchteten in Deutschland zu Migrations-, Bildungs- und Erwerbsbiografien, Fluchtursachen und -wegen und Persönlichkeitsmerkmalen, Einstellungen und Informationen zum Gesundheitszustand erhoben worden. Damit liegen erstmalig umfassende repräsentative Daten über die in Deutschland lebenden Personen mit Fluchtgeschichte vor. In Hinblick auf Möglichkeiten tertiärer Bildung werden die empirischen Befunde der IAB-BAMF-SOEP-Befragung nachfolgend näher erläutert.

## **2.3 Studium nach der Flucht? Forschungsstand zu Bildungsvoraussetzungen und Bildungsambitionen von Personen mit Fluchtgeschichte**

Die aktuelle Zuwanderung konfrontiert nicht nur Kindergärten und Schulen, sondern auch Berufsausbildungsstätten und Hochschulen mit Herausforderungen einer bisher ungeahnten Reichweite. Insgesamt fehlt ein wissenschaftlicher Gesamtüberblick zur Integration von Geflüchteten in Deutschland (SVR, 2015; vbw, 2016). Zahlreiche Studien deuten darauf hin, dass Menschen mit Fluchtgeschichte eine hohe Bildungsmotivation und persönlichen Einsatz beim Zugang zu Bildungseinrichtungen und Qualifikationsmöglichkeiten zeigen (u. a. Barth & Guerrero Meneses, 2012; Brücker et al., 2016; Heckmann, 2015; Weiss, Enderlein & Rieker, 2001), jedoch werden sie durch rechtliche Voraussetzungen beim Zugang zum (Aus-) Bildungssystem und Arbeitsmarkt ausgebremst (z. B. Vogel & Schwikal, 2015). Die Türen zur Hochschule stehen Geflüchteten erst dann offen, wenn im Asylverfahren festgestellt wird, dass Bewerbende das Recht auf Flüchtlingsschutz haben. Es sollte nicht unerwähnt bleiben, dass die Bearbeitung von Asylanträgen durch das Bundesministerium für Migration (BAMF) durchschnittlich bei sieben Monaten liegt, jedoch stark nach Herkunftsgruppe variiert (Brücker et al., 2016, S. 24). Hieraus ergibt sich, dass vielfach Unterbrechungen im Bildungsweg von Menschen mit Fluchtgeschichte entstehen, auch wenn entstehende Wartezeiten teilweise durch den Besuch von Deutschkursen überbrückt werden (Massumi et al., 2015). Die Teilnahme an Sprachkursen spielt für den Erwerb deutscher Sprache eine zentrale Rolle. Die Sprachförderung von Geflüchteten ist deshalb zentrales Anliegen der Bundesregierung. Die Teilnahme an Integrationskursen, die eine umfassende Sprachförderung beinhalten, ist seit dem Integrationsgesetz, das im August 2016 in Kraft getreten ist, verpflichtend. Dies kann die Teilnahme an einem BAMF-Integrationskurs, ESF-BAMF-Kurs zum Erlernen von berufsbezogenen Deutsch, einem Einstiegskurs der Bundesagentur für Arbeit (BA) zur Deutsch-Sprachförderung (nach §421 SGB III) oder anderer BA-Sprachprogramme, der Maßnahme „Perspektiven für Flüchtlinge“ der BA, der Maßnahme „Perspektiven für jugendliche Flüchtlinge“ der BA oder anderen sein. Im Kontext von Hochschulen und den zu erwartenden Herausforderungen ist es von großem Interesse, welche Bildungshintergründe und -motivationen die Geflüchteten in Deutschland mitbringen.

---

<sup>5</sup> Die IAB-BAMF-SOEP-Befragung der Geflüchteten ist eine repräsentative Längsschnittstudie von mehr als 4.500 Personen in Deutschland, die mindestens 18 Jahre alt sind. Die bisherigen Ergebnisse stützen sich auf den ersten Teil der Befragung (Juni bis Oktober 2016), in der 2.349 Interviews mit Geflüchteten durchgeführt wurden. Der zweite Teil der Studie sieht vor, bis Ende des Jahres 2016 weitere 2.300 Geflüchtete zu befragen.

Insgesamt haben Geflüchtete sehr heterogene Bildungsvoraussetzungen. Etwa 32 % der Geflüchteten einen Abschluss einer weiterführenden Schule erhalten, der vergleichbar mit unserer Hochschulzugangsberechtigung ist (Brücker et al., 2016, S. 37). Im Vergleich zur deutschen Bevölkerung unterscheiden sich Geflüchtete und die deutsche Bevölkerung in der Verteilung der erworbenen Schulabschlüsse nicht im oberen Feld, sondern eher im unteren Qualifikationsspektrum. 19 % der Geflüchteten haben bereits Hochschulen besucht und haben damit einen vergleichsweise kleinen Abstand zum Durchschnitt der deutschen Bevölkerung, in der 21 % über einen Hochschulabschluss verfügen (Brücker et al., 2016, S. 39).

Ähnlich wie bei der Schulbildung lassen sich bei der höheren Bildung große Unterschiede bei den Geflüchteten hinsichtlich der Herkunft erkennen: Das Bildungsniveau der Geflüchteten ist umso niedriger, je stärker ein Land von Krieg und politischer Verfolgung betroffen ist (Brücker et al., 2016). Gerade syrische Geflüchtete, die die größte Gruppe der Geflüchteten in Deutschland ausmachen, verfügen über ein relativ hohes Bildungsniveau, was damit in Verbindung gebracht wird, dass der Zugang zum Bildungssystem und -einrichtungen bis zum Ausbruch des Bürgerkrieges gewährleistet war (Brücker et al., 2016).

Neben den Bildungshintergründen ist vor allem die Bildungsmotivation der Geflüchteten von Relevanz für Hochschulen. Laut der IAB-BAMF-SOEP-Studie haben Geflüchtete hohe Bildungsambitionen: Insgesamt streben 66 % einen Berufs- oder Hochschulabschluss an; 58 % der Geflüchteten, die bereits in ihrem Heimatland einen Schulabschluss erworben haben, streben einen akademischen Abschluss an und 70 % der Geflüchteten mit einem Berufsbildungsabschluss bzw. einem bereits abgeschlossenen Hochschulstudium aus dem Ausland streben einen akademischen Abschluss an einer deutschen Universität, Fachhochschule und anerkannten Berufsakademien an (Brücker et al., 2016, S. 40–41). Zum Befragungszeitpunkt ist die Bildungsbeteiligung der Geflüchteten noch gering: Nur 5 % besuchen Schulen, Hochschulen oder machen eine berufliche Ausbildung – dabei ist jedoch zu berücksichtigen, dass sich nach wie vor unter den befragten Geflüchteten 55 % im Asylverfahren befanden (Brücker et al., 2016, S. 41).

Vor diesem Hintergrund kann geschlossen werden, dass erstens, die Bildungsbeteiligung der Geflüchteten zukünftig steigen wird. Zweitens weisen die Geflüchteten hohe Bildungsmotivationen auf, Hochschul- oder berufliche Abschlüsse zu erwerben. Daher kann drittens, wenn auch unter Vorbehalt, gemutmaßt werden, dass Hochschulen in Deutschland zukünftig wesentlich stärker von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte aufgesucht werden. An dieser Stelle sei betont, dass es nach wie vor unabsehbar ist, wie viele potenzielle Studienanfängerinnen und Studienanfänger tatsächlich in den kommenden Jahren ein Hochschulstudium aufnehmen werden (Schammann & Younso, 2016). Des Weiteren existiert keine systematische Analyse laufender Angebote und deren internen Strukturen an Hochschulen (Schammann & Younso, 2016). Trotz defizitärer Datenlage stehen Hochschulen vor der Aufgabe, denjenigen Studierenden mit Fluchtgeschichte, die an die deutschen Hochschulen kommen, den Zugang zur Hochschule zu ermöglichen und eine Perspektive im deutschen Hochschulsystem zu geben. Damit leisten Hochschulen einen wichtigen Beitrag zur nachhaltigen Integration von Geflüchteten in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt (Vogel & Schwikal, 2015). Insbesondere der Zugang zum Studium an einer deutschen Hochschule ist

jedoch für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte eine große Hürde. Aus diesem Grund wird im nächsten Kapitel dezidiert auf institutionelle Hürden noch vor Beginn des eigentlichen Studiums eingegangen.

## **2.4 Institutionelle Hürden beim Zugang zu Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte**

In Anlehnung an Vogel und Schwikal (2015) nehmen folgende institutionelle Rahmenbedingungen Einfluss auf den Zugang zum deutschen Hochschulsystem: Zugangsvoraussetzungen zur Aufnahme eines Studiums, Finanzierung eines Studiums, Anerkennung von im Ausland erworbenen Kompetenzen und Beratungs- und Unterstützungsstrukturen. Zugangsvoraussetzungen zur Aufnahme eines Studiums sind zumeist eine Hochschulzugangsberichtigung, ausreichende Deutschkenntnisse und eventuell Fremdsprachenkenntnisse wie Englisch sowie eine Krankenversicherung. In Deutschland zu studieren bedeutet auch sich über die Finanzierung eines Studiums Gedanken zu machen. Zwar wurden bundesweit Studiengebühren abgeschafft, aber sogenannte Semesterbeiträge, die zumeist einen Sozialbetrag und ein Semesterticket beinhalten, sowie Kosten für Lernmaterialien und Lebenshaltungskosten sind einzuplanen. Asylberechtigte und Geflüchtete haben die Möglichkeit, unmittelbar nach ihrer Anerkennung BAföG zu beantragen (BMBF, 2016).<sup>6</sup> Mit dem Anerkennungsgesetz gibt es seit 2012 zwar die Möglichkeit, sich einen im Ausland erworbenen Abschluss anerkennen zu lassen, jedoch sind Hochschulen für die Anerkennung ausländischer Schulzeugnisse und der Anrechnung von Studien- und Prüfungsleistungen, die im Ausland erworben wurden, selbst zuständig. Das hat zur Folge, dass Hochschulen mit der Aufgabe konfrontiert sind, aufgrund der neuen Situation adäquate Verfahren zur Prüfung einzuführen, um im Zweifel auch ohne die Grundlage entsprechender Dokumente wie Studienzeugnisse die Studierfähigkeit der Geflüchteten nachzuweisen, da in vielen Fällen geflüchtete Menschen Pass und Zeugnisse zurückgelassen oder auf der Flucht verloren haben. Darüber hinaus ergeben sich noch weitere Schwierigkeiten in Bezug auf fehlende Beratungs- und Unterstützungsstrukturen. Wenngleich derweil Informationsveranstaltungen zum deutschen Hochschulsystem, zu Bewerbungs- und Zulassungsverfahren etabliert sind, stellt die intensive Beratung, Betreuung und Unterstützung nicht nur beim Hochschulzugang, sondern vor allem während des Studiums eine besondere Herausforderung dar.

Die gemeinnützige Berliner Initiative Kiron Open Higher Education (Kiron)<sup>7</sup> (2016) hat institutionelle Hürden beim Zugang zum Hochschulsystem als Anlass genommen, eine innovative Bildungsplattform zu gründen, die Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte ein flexibles Studienmodell ermöglicht: Das Studium kann erst einmal ohne formale Dokumente, Deutschkenntnisse sowie ortsungebunden und nach eigenem Zeitplan und -tempo absolviert werden. In den ersten zwei Jahre können eingeschriebene Studierende mit Fluchtgeschichte das Bachelor-Studium über kostenlose, zunächst englischsprachige Kurse ausgewiesener Online Plattformen absolvieren. Die Onlinekurse, sogenannte Massive Open Online

---

6 <https://www.bmbf.de/de/fluechtlinge-durch-bildung-integrieren-1944.html>

7 Näheres zu Kiron ist zu finden unter <https://kiron.ngo>

Courses (MOOCs), sind die Basis, um Geflüchteten jene Flexibilität zu geben, die ihre Situation oft verlangt. Dazu unterhält die Kiron Partnerschaften mit den internationalen MOOCs-Plattformen wie coursera, edX, iversity sowie openHPI, der Plattform des Potsdamer Hasso-Plattner-Instituts. Das soziale Berliner Start-up Kiron fand großen Zuspruch bei zahlreichen deutschen und internationalen Hochschulen, die eingewilligt haben, die erfolgreich absolvierten Kurse anzuerkennen und Studierenden mit Fluchtgeschichte ab dem dritten Studienjahr mit Präsenzkursen zu einem regulären Hochschulabschluss zu führen. Mittlerweile hat Kiron mehr als 22 Partnerhochschulen. Seit September 2016 fördert das BMBF Kiron mit ihren Partnerhochschulen RWTH Aachen und Fachhochschule Lübeck.<sup>8</sup>

Im nächsten Kapitel werden weitere politische Bildungsmaßnahmen erläutert, die die Bundesregierung angesichts von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte ergriffen hat.

## 2.5 Bildungspolitische Maßnahmen der Bundesregierung zur Unterstützung von Hochschulen

Dem Bildungs- und Ausbildungssystem kommt eine Schlüsselrolle zu, denn der Zugang zu Bildung trägt nicht nur entscheidend zur Integration der Geflüchteten in die Aufnahmegesellschaft bei, sondern auch zur Sicherung einer besseren Zukunft – unabhängig davon, ob eine Rückkehr in die Herkunftsregion früher oder später angestrebt wird (BMBF, 2016; SVR, 2015; vbw, 2016).<sup>9</sup>

Das Bundesbildungsministerium unterstützt die Integration von Geflüchteten mit zwei Maßnahmenpaketen (BMBF, 2016): Mit Hilfe des ersten Maßnahmenpakets soll den Geflüchteten Unterstützungsleistungen zum Erwerb der deutschen Sprache zur Verfügung gestellt werden. In einem Interview mit dem Radio Deutschlandfunk äußert sich Prof. Dr. Johanna Wanka, die aktuelle Bundesbildungsministerin, positiv über Chancen von Geflüchteten im Bildungssystem sowie zur Bedeutung für die Gesellschaft:<sup>10</sup>

... es ist eine große Aufgabe, wirklich von Menschen aus ganz anderen Kulturkreisen, in diesen Größenordnungen hier Integration zu realisieren. Aber wenn es uns gelingt, wenn sie hier dann zu Hause sind, wenn sie hier lernen, wenn sie hier arbeiten, dann haben wir alle etwas davon, die jungen Menschen, aber auch die Gesellschaft. Und deswegen glaube ich, nach den anfänglichen Problemen – wie werden sie untergebracht, registriert und anderes – ist jetzt die eigentlich große Aufgabe, Integration zu realisieren, und da ist Bildung natürlich ein Schlüsselthema. (Die Bundesregierung, 2016)

---

8 <https://www.bmbf.de/de/bmbf-foerdert-soziales-start-up-kiron-fuer-fluechtlinge-3281.html>

9 Bildung wird eine Schlüsselrolle für eine gelingende Integration der Geflüchteten zugesprochen und ist laut Bundesbildungsministerium Schwerpunkt in den nächsten Jahren. Auf den Seiten des BMBFs ist zu entnehmen, dass das Ministerium im Rahmen des ersten Maßnahmenpakets rund 130 Millionen zusätzlich für den Erwerb der deutschen Sprache, das Erkennen von Kompetenzen und Potenzialen von Geflüchteten und für die Integration in Ausbildung und Beruf investieren zu beabsichtigt. Siehe dazu <https://www.bmbf.de/de/fluechtlinge-durch-bildung-integrieren-1944.html>

10 Das gesamte Interview ist zu finden unter <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Interview/2016/01/2016-01-31-wanka-dlf.html>

Das sich daran anschließende zweite Maßnahmenpaket mit rund 100 Millionen intendiert, mittels guter Beratung, sprachlicher Vorbereitung und fachlicher Unterstützung den Weg zur Aufnahme einer Ausbildung oder eines Hochschulstudiums zu ebeneden (BMBF, 2016).

Im Rahmen des zweiten Maßnahmenpakets hat der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) ein umfangreiches und lang angelegtes Maßnahmenprogramm entwickelt, um Hochschulen dabei zu unterstützen, Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte den Zugang zum Studium zu erleichtern. Das Maßnahmenprogramm besteht aus drei Bausteinen: Kompetenzen und Qualifikationen erkennen, Studierfähigkeit sicherstellen und Integration an den Hochschulen unterstützen (Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD), 2016).<sup>11</sup> Vor dem Hintergrund, dass Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte unterschiedliche sprachliche Voraussetzungen und Kompetenzen mitbringen, ist die Ermittlung von Kompetenzen und Qualifikationen von zentraler Bedeutung, um festzustellen, ob die jeweiligen Sprachkenntnisse zur Aufnahme eines regulären Studiums an einer deutschen Hochschule befähigen oder ob Unterstützungsmaßnahmen beim Erlernen der deutschen Sprache und gegebenenfalls englischen Sprache von Bedarf sind. Dies geschieht durch eine zielgerichtete Erstberatung, den Einsatz diagnostischer Testverfahren und die Prüfung der Bildungsnachweise. Zur Einstufung der Sprachkenntnisse kann ein Sprachtest durchgeführt werden, dessen Kosten der Bund für registrierte Geflüchtete übernimmt. Zudem hat der Bund Beratungs- und Bewerbungsplattform eingerichtet, sodass Geflüchtete möglichst schnell die Hochschulzulassungsverfahren durchlaufen können.

Zur Vorbereitung auf ein Studium hat der Bund die Anzahl der Plätze bei sogenannten Studienkollegs und vergleichbare Einrichtungen an deutschen Hochschulen ausgebaut. Studienkollegs bereiten Studieninteressierte aus dem Ausland ohne direkte Hochschulzugangsberechtigung auf ein Studium an einer deutschen Hochschule vor. Teilnehmende erlernen Fachsprachen, fachspezifische Grundkenntnisse und entwickeln individuelle Lernstrategien sowie Sozialkompetenzen, die die Studierfähigkeit sicherstellen. Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte, die eine direkte Hochschulzugangsberechtigung erworben haben, stehen ergänzende fachsprachliche Kurse an Hochschulen zur Verfügung.

Nicht zuletzt werden bundesweit studentische Initiativen finanziell gefördert, die sich für Studierende mit Fluchtgeschichte an ihren Hochschulen engagieren. Mittlerweile sind es rund 450 Initiativen an 162 Hochschulen deutschlandweit, die über das „Welcome“-Programm des DAAD ausgeführt werden. Neben Rechtsberatungen für Geflüchtete sind es Angebote zur Sprachvermittlung bis hin zu praktischer Unterstützung im Hochschulalltag. Das Programm war bislang auf das laufende Jahr begrenzt, ist aber bis einschließlich 2018 verlängert worden (BMBF, 2016).<sup>12</sup>

Neben der politischen Gestaltung von Migration und Flucht im Kontext von Hochschulen rückt im Folgenden die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft und den daraus erwach-

---

11 Für weitere Informationen siehe <https://www.daad.de/der-daad/fluechtlinge/infos/de/43153-fluechtlinge-an-hochschulen-so-engagiert-sich-der-daad/>

12 Zusammen mit dem BMBF engagiert sich auch der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) für eine schnelle Integration und unterstützt Geflüchtete auf dem Weg in ein Studium. Siehe dazu <https://www.daad.de/der-daad/fluechtlinge/de/> oder die Pressemitteilung zur Verlängerung der Hochschulprogramme für Geflüchtete [https://www.bmbf.de/de/hochschulprogramme-fuer-fluechtlinge-verlaengert-3425.html?pk\\_campaign=RSS&pk\\_kwd=Pressemeldung](https://www.bmbf.de/de/hochschulprogramme-fuer-fluechtlinge-verlaengert-3425.html?pk_campaign=RSS&pk_kwd=Pressemeldung)

senen Anforderungen an Hochschulentwicklung und Hochschulbildung in den Vordergrund und wird aus pädagogischer Perspektive theoretisch verortet.

## 2.6 Pädagogische Reaktionen auf Globalisierung am Beispiel Globalen Lernens

Im Zuge der Globalisierung wird das Individuum mit vielfältigen Herausforderungen konfrontiert. Globalisierung kann in Zusammenhang mit der Arbeit definiert werden als “flow of technology, economy, knowledge, people, values, and ideas [...] across borders. Globalization affects each country in a different way due to a nation’s individual history, traditions, culture and priorities” (Knight & de Wit, 1997, S. 6).

Die Auswirkungen der Globalisierung und die damit einhergehende Entwicklung zum Leben in weltgesellschaftlichen Zusammenhängen ist Ausgangspunkt für die Annahme, dass gerade Bildung und Erziehung eine entscheidende Bedeutung bei der Bewältigung globaler Herausforderungen zukommt (u. a. Scheunpflug, 2011; Seitz, 2009). Bildungsinstitutionen sind mit der Aufgabe konfrontiert, die Lernenden auf ein Leben in einer komplexen, globalisierten Welt vorzubereiten. In diesem Kontext kann die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als die pädagogische Herausforderung des 21. Jahrhunderts beschrieben werden. Daraus ergeben sich für die Pädagogik nach Scheunpflug (2011) vier zentrale (Lern)Herausforderungen: Die *räumliche* Perspektive betrachtet die Entgrenzungs- und Vernetzungsprozesse nationaler Gesellschaften, infolge derer sich das Spannungsverhältnis von Offenheit der Weltgesellschaft und Begrenzung durch die Nationalgesellschaft ergibt. In *sachlicher* Hinsicht geht es um die Entwicklung von Strategien zum Umgang mit globalem Wandel unter Berücksichtigung globaler Problemlagen wie Migration, Klimawandel, Ressourcennutzung, Armut etc. trotz vorhandenen Nichtwissens über mögliche zukünftige Entwicklungen. In *zeitlicher* Perspektive erfordert eine Beschleunigung hinsichtlich der Zeit- und Raumdimension die Konfrontation mit sich stetig wandelnden Gewissheiten. In individualisierten und pluralistischen Gesellschaften ist aus einem sozialen Blickwinkel die zunehmende Differenz von Vertrautheit und Fremdheit gegenüber anderen Kulturen, Lebensstilen oder Religionen bestimmend. Vor diesem Hintergrund ergibt sich gerade in Hinblick der Präsenz globaler Herausforderungen wie Migration und Flucht die Notwendigkeit darüber nachzudenken, wie Lern- und Bildungsprozesse in der Hochschule gestaltet werden können, damit Studierende in weltbürgerlicher Verantwortung aktiv die Hochschule und ferner die Gesellschaft mitgestalten können.

Als Reaktion auf die Herausforderungen der Globalisierung ist das Konzept Globales Lernen entwickelt worden, welches im Folgenden näher erläutert wird. Globales Lernen ist als Handlungstheorie zur Gestaltung des Zusammenlebens in einer pluralistischen und globalisierten Welt unter der Prämisse weltweiter Gerechtigkeit (Scheunpflug & Schröck, 2000) und unter dem Leitbild einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ), 2007) zu verstehen. Das pädagogische Konzept Globales Lernen hat zum Ausgangspunkt *das Globale* in den Blick zu nehmen und vereint eine Vielzahl an unterschiedlichen

Ansätzen. Die historischen Wurzeln liegen in den 1990er Jahren und sind aus der entwicklungspolitischen Bildung hervorgegangen (siehe dazu überblicksartig Scheunpflug, 2012a). Seitdem hat sich Globales Lernen konzeptionell ausdifferenziert, auch wenn zu konstatieren ist, dass es nach wie vor kein einheitliches Konzept gibt (Asbrand, 2009). Diese Tatsache erklärt sich vermeintlich dadurch, dass Globales Lernen verschiedene pädagogische Strömungen wie z. B. die Friedens- und Menschenrechtspädagogik, Entwicklungspädagogik und Interkulturelle Pädagogik mit dem Fokus auf die Nord-Süd-Zusammenhänge vereint (u. a. Asbrand & Wettstädt, 2012).

Trotz unterschiedlicher Ansätze Globalen Lernens wird ein gemeinsames Ziel verfolgt: Das Ausrichten des Denkens, Entscheidens und Handelns an dem Ziel einer nachhaltigen und zukunftsfähigen Entwicklung (Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO), 2014). Aus der Perspektive Globalen Lernens ist eine nachhaltige und zukunftsfähige Bildung geprägt von der Einsicht, dass Umwelt, Wirtschaft und Soziales gleichermaßen relevante und miteinander abzustimmende Handlungsfelder sind (KMK & BMZ, 2007). Globales Lernen kann dabei unterstützen, die Verflechtungen von lokalem Handeln und globalem Denken aufzuzeigen und die eigene Lebenswelt in globalen Zusammenhängen zu begreifen. Dabei verstehen sich die Lernenden als „Subjekte ihres eignen Lern- und Lebensweges“ (VENRO, 2005, S. 10). Das impliziert auch, Offenheit gegenüber verschiedenen Handlungsmöglichkeiten zu bewahren und zwischen unterschiedlichen Lösungswegen entscheiden zu lernen. Als Ziele des Globalen Lernens werden die zu erwerbende Fähigkeit zum Perspektivenwechsel, zum ganzheitlichen, systemisch orientierten Denken sowie zur weltweiten Solidarität, Empathie und Selbstbestimmung hervorgehoben (vgl. Scheunpflug & Schröck, 2000; Asbrand & Scheunpflug, 2007; Selby, 2000). Im Fokus des Lernprozesses steht der Einklang von Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Urteilen und Handeln. Globales Lernen fördert die Öffnung gegenüber fremden Weltbilder, stärkt das Einfühlungsvermögen und fördert die Verständigung (Selby, 2000). Darüber hinaus wird der Umgang mit Vielfalt und Unterschiedlichkeit, das Ertragen von Komplexität, Widersprüchen und Ungewissheit gelernt (Scheunpflug, 2012b). Dabei ist insbesondere die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel hervorzuheben, da diese gerade vor dem Hintergrund einer pluralen Gesellschaft zur Voraussetzung von bewusster Urteilsbildung und Handlungsentscheidung werden kann.

In einer BNE und den Maßnahmen des Globalen Lernens wird das Potential gesehen, Menschen zur demokratischen Teilhabe und Gestaltung der Weltgesellschaft anzuregen (KMK & BMZ, 2007, 2016). Globales Lernen ist daher als lebenslanger und ganzheitlicher Lernprozess zu verstehen, der partizipatorisch ausgerichtet ist. Dabei geht es nicht nur darum, einzelne Zielgruppen mit Globalem Lernen zu erreichen, sondern möglichst ein Globales Lernen für alle zu gestalten (vgl. VENRO, 2014). In diesem Sinne betonen Datta und Lang-Wojtasik (2013), dass Globales Lernen und eine BNE alle etwas angeht und nicht an Status, Geschlecht oder Herkunft geknüpft sein sollte.

Abschließend für den theoretischen Teil wird auf die Agenda 2030 näher eingegangen, die die Verbindungen zwischen Flucht, Bildungsgerechtigkeit und Globalem Lernen als gemeinsame Zielvorstellung aufzeigt.

## 2.7 Die Agenda 2030 und die Bedeutung von Bildung in einer globalisierten Welt

Bereits vor Ende der UN-Dekade Bildung für nachhaltige Entwicklung (2005–2014), den ausgelaufenen Millennium Development Goals (MDGs) (2000–2015) und dem UN-Aktionsprogramm Education for All (EFA) (2000–2015) wurde weltweit über die Anschlussfähigkeit an die Post-2015-Agenda und an die Ergebnisse der UN-Konferenz zu Nachhaltiger Entwicklung von 2012 (Rio+20-Konferenz) diskutiert. Im Fokus stand die Formulierung umfassender nachhaltiger Entwicklungsziele, die sich nicht mehr vordergründig an die Länder im Globalen Süden richteten, wie es die MDGs einst taten, sondern Angelegenheit aller Länder der Welt im Sinne einer Weltgemeinschaft sind (vgl. dazu Martens & Obenland, 2016). Nach einem langjährigen, intensiven Diskussions- und Verhandlungsprozess unter Einschluss zivilgesellschaftlicher Organisationen kamen dann am 25. September 2015 die 193 Mitgliedsstaaten der United Nations (UN) zum Gipfeltreffen in New York zusammen, um die neue globale Zukunftscharta mit dem Titel „Transformation unserer Welt: Die 2030-Agenda für nachhaltige Entwicklung“ zu verabschieden (United Nations (UN), 2015).<sup>13</sup> Die Umsetzung der 17 Sustainable Development Goals (SDGs) samt 169 Zielvorgaben erfordert weltweit perspektivische Überlegungen und neue Handlungsstrategien. Im Kontext dieser Arbeit ist vor allem auf die vierte Zielbestimmung der SDGs zu verweisen, die beansprucht, bis 2030 eine inklusive gleichberechtigte und hochwertige Bildung sicherzustellen und lebenslanges Lernen zu fördern:

By 2030, ensure that all learners acquire the knowledge and skills needed to promote sustainable development including among others, through education for sustainable development and sustainable lifestyles, human rights, gender equality, promotion of a culture of peace and non-violence, global citizenship and appreciation of cultural diversity and of culture's contribution to sustainable development. (UN, 2015, SDG4, Zielvorgabe 4.7, S. 21)

Insbesondere in SDG4 wird die Relevanz von Bildungsansätzen wie dem Globalen Lernen und einer BNE für die Umsetzung der SDGs betont. Hochwertige Bildung im Rahmen einer BNE leistet einen Beitrag dazu, dass Menschen notwendige Kompetenzen erlernen, um angesichts einer globalisierten Welt an der „zukunftsfähigen Gestaltung der Weltgesellschaft aktiv und verantwortungsvoll mitzuwirken und im eigenen Lebensumfeld einen Beitrag zu einer gerechten und umweltverträglichen Weltentwicklung leisten zu können“ (de Haan, 2002, S. 14–15). Zu betonen ist auch, dass neben der Sicherstellung frühkindlicher Erziehung, Bildung und Betreuung sowie Grund- und Sekundarschulbildung erstmalig der Anspruch formuliert wurde, dem Zugang zur tertiären Bildung zu gewährleisten: „By 2030, ensure equal access for all women and men to affordable and quality technical, vocational and tertiary education, including university“ (UN, 2015, SDG4, Zielvorgabe 4.3, S. 21).

Vor allem vor dem Hintergrund weltweiter Flucht- und Migrationsprozesse lässt sich schlussfolgern, dass zahlreiche Fluchtursachen Ausdruck einer fehlenden nachhaltigen Entwicklung sind. Die Agenda 2030 adressiert Fluchtursachen in zahlreichen SDGs (z. B. SDG1:

---

13 Die deutsche Version: Transformation unserer Welt: die Agenda 2030 für nachhaltige Entwicklung

Armut, SDG2: Hunger, SDG16: Frieden und Gerechtigkeit usw.) und verweist auf die Bedeutung einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Transit- und Zielländer, um eine „sichere, reguläre und verantwortungsvolle Migration und Mobilität von Menschen zu erleichtern“ (UN, 2015, S. 23). Der Zugang zu Bildung und Bildungseinrichtungen ist gerade für Menschen mit Fluchtgeschichte von großer Bedeutung für die Entwicklung neuer Perspektiven im Ankunftsland und trägt entscheidend zur Integration in die Aufnahmegesellschaft bei (BMBF, 2016; SVR, 2015). Insbesondere tertiäre Bildung ist ein entscheidender Schritt in Richtung Qualifizierung und Erhöhung beruflicher Chancen und kann somit neue Lebensperspektiven eröffnen.

### 3. Methodik

Aufbauend auf dem theoretischen Teil folgen methodische Überlegungen, die gleichzeitig den Empirieteil der Forschungsarbeit einleiten. In dieser Arbeit wird ein qualitativer Forschungsansatz gewählt. Zum einen ist dies mit dem Erkenntnisinteresse zu begründen, das darauf abzielt, die Auswirkungen von Migration und Flucht auf die Hochschulen zu untersuchen und dabei insbesondere die Herausforderungen von Hochschulen angesichts Studieninteressierter mit Fluchtgeschichte aus der Perspektive der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu identifizieren. Zum anderen wird die Entscheidung auch dadurch begründet, dass einerseits über ein geringes Vorwissen bezüglich der Bedeutung des Phänomens Migration und Flucht für Hochschulen verfügt wird und andererseits ein großes Interesse an den subjektiven Sichtweisen auf den zu erforschenden Gegenstand vorherrscht.

Bei qualitativer Forschung ist eine wechselseitige Abhängigkeit konzeptioneller, methodischer und empirischer Bestandteile des Forschungsprozesses gegeben und zu berücksichtigen (Flick, 2014). Die Entwicklung theoretischer Annahmen in der Auseinandersetzung mit dem Feld und der darin vorfindlichen Empirie ist Ergebnis des qualitativen Forschungsprozesses (Flick, 2014). In diesem Zusammenhang lassen sich Theorien als „Versionen der Welt“ (Flick, 2014, S. 130) begreifen, die im Forschungsprozess verändert und weiterentwickelt werden. Die Zirkularität ist ein wesentliches Kennzeichen des qualitativen Forschungsprozesses und daher ist die Offenheit für neue und überraschende Erkenntnisse zu bewahren (Flick, 2014).

Zuerst wird das qualitative Interview, im Speziellen das Experteninterview, als Methode der Datenerhebung vorgestellt und dabei die Besonderheiten herausgearbeitet. Anschließend wird das Datenmaterial beschrieben. Letztendlich wird auf die qualitative Inhaltsanalyse als Auswertungsmethode näher eingegangen.

#### 3.1 Das Experteninterview als Spezialfall des Leitfaden-Interviews

Das Experteninterview als spezielle Anwendungsform des Leitfaden-Interviews wird im Rahmen dieser Arbeit als geeignete Methode zur Datenerhebung angesehen, da ein besonderes Interesse an Erfahrungen, Einstellungen und Einschätzungen von Expertinnen und Experten für den Forschungsgegenstand Migration und Flucht an Hochschulen besteht. Insbesondere beim Experteninterview interessiert sich die Interviewerin bzw. der Interviewer für Personen, die Repräsentanten für eine Gruppe von Expertinnen und Experten in einem bestimmten Handlungsfeld sind (Flick, 2014). Nach Bogner, Littig und Menz (2014) lassen sich Expertinnen bzw. Experten als „Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzten Problembereich bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren“ (S. 13).

Zu dieser Definition ist zu ergänzen, dass in das Expertenwissen „individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster“ einfließen (Bogner,

Littig & Menz, 2005, S. 46). Das bedeutet, dass Expertinnen bzw. Experten über professionelles Wissen über ein spezielles Handlungsfeld verfügen und die Möglichkeit haben, dieses in der Praxis umzusetzen. Oder anders formuliert: Das Wissen der Expertin bzw. des Experten strukturiert die Handlungsbedingungen anderer Akteure in ihrem Aktionsfeld mit, wenn es praxiswirksam wird (Bogner et al., 2005). Das Besondere an diesen Interviewpartnerinnen und Interviewpartnern ist zum einen die „besondere Reflexivität, Kohärenz oder Gewissheit“ (S. 13), zum anderen, dass „dieses Wissen in besonderer Weise praxiswirksam und damit orientierungs- und handlungsleitend“ (S. 14) für andere Akteure wird. Vor diesem Hintergrund ist jedoch zu konstatieren, dass die Konzentration auf den Status der Expertin bzw. des Experten die Bandbreite der potentiell relevanten Informationen einschränken könnte (Flick, 2014), gleichwohl es gerade die Praxisrelevanz der Expertinnen und Experten ist, die es für diese Forschungsfrage interessant macht, zu ergründen.

Bogner, Littig und Menz (2005) haben eine Typologie zu Zielen und Formen des Experteninterviews entwickelt, die drei Zielsetzungen umfasst: Erstens kann das Experteninterview zu Zwecken der Exploration eingesetzt werden, um Orientierung in einem neuen Feld zu gewinnen. Zweitens kann das Experteninterview dazu dienen, Kontextinformationen zu Erkenntnissen aus anderen Methoden zu generieren. Drittens werden Experteninterviews zur Theorie- bzw. Typologieentwicklung zum erforschten Gegenstandsbereich herangezogen. In dieser Forschungsarbeit wird das Ziel verfolgt, mit Hilfe der Experteninterviews Orientierung im Forschungsfeld Hochschulentwicklung angesichts von globalen Herausforderungen wie Migration und Flucht zu gewinnen. Zum anderen ist es die Absicht, neue Erkenntnisse zur Integration von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte an Hochschulen durch die Ermittlung von Erfahrungs-, Prozess- und Deutungswissen der Expertinnen und Experten zu generieren.

Zum Zweck der Vorbereitung und Durchführung der Interviews wurde ein Leitfaden entwickelt, der zur Strukturierung des Themenfeldes der Untersuchung diene. Ein Vorteil von Experteninterviews ist, dass sie stets teilstrukturiert sind und dadurch eine gewisse Vergleichbarkeit der Interviewergebnisse gewährleistet wird (Bogner et al., 2014). Zudem ist der Leitfaden auch Orientierungshilfe in der Interviewsituation selbst, auch wenn neben vorformulierten Fragen genügend Raum für zusätzliche Nachfragen geschaffen werden sollte (Bogner et al., 2014).

Die Erstellung des Leitfadens erforderte eine intensive Auseinandersetzung mit dem Handlungsfeld der Expertin bzw. des Experten, „wodurch die Vertrautheit des Forschers mit den anzusprechenden Themen als Voraussetzung für die lockere und unbürokratische Führung des Interviews erreicht wird“ (Lamnek, 2010, S. 658).

In Bezug zu Grenzen der Methode hebt u. a. Flick (2014) hervor, dass „für viele Fragestellungen [...] der ausschließliche Fokus auf Wissen einer spezifischen Zielgruppe“ (S. 219) zu eng ist. Darauf wird in der methodischen Reflexion im fünften Kapitel näher eingegangen. Die Auswertung von Experteninterviews richtet sich vordergründig auf Analyse und Vergleiche der Inhalte des Expertenwissens (z. B. Flick, 2014), sodass die Qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring eine angemessene Auswertungsmethode ist.

## 3.2 Vorstellung des Datenmaterials

### 3.2.1 Analyse der Entstehungssituation

Die Auswahl von einschlägigen Expertinnen und Experten für die qualitativen Interviews orientierte sich am theoretischen Sampling nach Glaser und Strauss (1967, 1998). In der Konsequenz wurde schrittweise die Samplestruktur festgelegt, indem im Prozess der Datenerhebung und -auswertung immer wieder neue Interviewpartnerinnen und Interviewpartner hinzugezogen wurden, bei denen die Gewinnung neuer Erkenntnisse in Hinblick auf die Theorieentwicklung zu erwarten war. Mittels onlinebasierter Recherche von wissenschaftlichen Instituten und deutschen Hochschulen mit Lehrstühlen und Fakultäten konnten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler ausfindig gemacht werden, von denen angenommen wurde, dass sie aufgrund ihrer Forschungsschwerpunkte im Bereich Hochschulforschung, Globales Lernen, Bildung für nachhaltige Entwicklung, Migration und Flucht eine für das Erkenntnisinteresse dieser Forschungsarbeit relevante Expertise aufweisen. Aufgrund des interdisziplinären Forschungsgegenstandes wird ein breiter Zugang als sinnvoll erachtet, um verschiedene Perspektiven auf mögliche Herausforderungen von Hochschulen angesichts Studieninteressierter mit Fluchtgeschichte einzubeziehen.

Im Rahmen der Arbeit ist es nicht möglich gewesen, Interviews mit Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte zu führen. Dies hat zweierlei Hintergründe: Zum einen sind bisher wenig geflüchtete Studierende an deutschen Hochschulen im regulären Vollzeitstudium eingeschrieben, was dadurch zu erklären ist, dass die Geflüchteten, die im Jahr 2015 bzw. 2016 nach Deutschland gekommen sind, zuerst bürokratische Hürden wie die Klärung des Asylstatus überwinden müssen.<sup>14</sup> Zum anderen konnten nach Kontaktaufnahme mit zuständigen Personalstellen an Hochschulen aus Gründen des Datenschutzes keine Kontaktinformationen zu den geflüchteten Studierenden weitergegeben werden, weshalb sich der Feldzugang als schwierig gestaltete. In diesem Zusammenhang sei erneut auf die unklare Datenlage zu Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte bzw. bereits Studierenden mit Fluchtgeschichte zu verwiesen (siehe dazu ausführlich Kap. 2.2 und 2.3). Aufgrund der Kontaktaufnahme mit zuständigen Immatrikulationsbüros von Hochschulen kann nur gemutmaßt werden, dass erste größer angelegte Immatrikulationen von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte zum Wintersemester 2016/17 und Sommersemester 2017 zu erwarten sind. Für zukünftige Studien wird es daher von besonderem Interesse sein, in den Kontakt mit den Studierenden mit Fluchtgeschichte zu treten, um deren Perspektive zu berücksichtigen.<sup>15</sup>

### 3.2.2 Formale Charakteristika des Materials

Die Studie stützt sich auf eine Stichprobe von sechs Expertinnen und Experten, die im Zeitraum Mai bis Oktober 2016 entweder persönlich oder per Telefon interviewt wurden. Die Einbeziehung weiteren Materials wurde nach sechs Interviews abgeschlossen, auch wenn in einigen Aspekten die theoretische Sättigung (Glaser & Strauss, 1967/1998) noch nicht erreicht

---

<sup>14</sup> Stand Juli/August 2016

<sup>15</sup> Dieser Punkt wird in der methodischen Reflexion in Kapitel 6 näher beleuchtet.

wurde.<sup>16</sup> Die leitfadengestützten Interviews dauerten zwischen 30 und 60 Minuten. Zwei von den sechs Experteninterviews wurden telefonisch durchgeführt. Alle anderen Interviews fanden an den jeweiligen Hochschulen der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler statt, im Café und bei den Interviewten Zuhause. Die folgende Grafik zeigt eine kurze Übersicht zu den interviewten Personen:

Interview	Geschlecht	Hochschultyp	Akademischer Grad	Arbeitsschwerpunkte
IP1	m	Universität	Master of Science	Globales und interkulturelles Lernen
IP2	m	externes Forschungsunternehmen	Doktor	Akademische und berufliche Bildung, Hochschulentwicklung, Nachhaltigkeit
IP3	m	Universität	Professor	Politische Bildung, Informelles Lernen, Globales Lernen
IP4	m	Hochschule	Professor	Bildung und Migration, Friedenspädagogik, Globales Lernen
IP5	m	Universität	Professor	Hochschuldidaktik, BNE
IP6	w	Universität	Doktor	Wissenschafts- und Hochschulsystem, BNE

Abbildung 1: Übersicht der Interviewten

Die Tabelle zeigt, dass leitfadengestützte Interviews mit Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft geführt wurden, die unterschiedliche akademische Grade haben, verschiedenen Hochschultypen vertreten und in thematisch unterschiedlichen Arbeitsbereichen arbeiten. Zur ersten Interviewperson ist anzumerken, dass diese zum Zeitpunkt der Befragung nicht mehr in der Wissenschaft tätig war, sondern im zivilgesellschaftlichen Sektor. Inmitten der ersten Auswirkungen auf Hochschulen der in 2015 angekommenen Geflüchteten in Deutschland war diese Person jedoch noch an der Universität beschäftigt. Zudem wurde das erste Interview als Pretest zur Anpassung des Leitfadens genutzt.

Entgegen gängiger Probleme bei der Anwendung von Experteninterviews (z. B. Flick, 2014) erwies sich die Identifizierung der geeigneten Expertinnen und Experten sowie der Gewinnung derer für die Interviews als unproblematisch. Eher äußerten die Expertinnen und Experten ein starkes Interesse an der Thematik und zeigten hohe Bereitschaft, sich zeitnah für die Interviews bereitzustellen. In der Interviewsituation selbst nahmen sich die Interviewten die nötige Zeit und sprachen offen über ihre Einschätzungen.

<sup>16</sup> Aufgrund begrenzter Zeitressourcen musste auf die Durchführung weiterer Interviews verzichtet werden.

Durch die Interviews sollten die Befragten dazu angeregt werden, Entwicklungen von Hochschule<sup>17</sup> und Hochschulbildung im Kontext der globalen Herausforderung von Migration und Flucht zu reflektieren und dabei insbesondere über ihre Einstellungen, Einschätzungen und Erfahrungen angesichts der Herausforderung der Integration von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte an Hochschulen zu referieren. Zu Beginn des Interviews wurde den Interviewten die Frage gestellt, wie sie ihre derzeitige berufliche Rolle wahrnehmen, nicht nur, um einen Einblick in ihre wissenschaftliche Tätigkeit und thematische Schwerpunkte ihrer Arbeit zu bekommen, sondern um zu verdeutlichen, dass besonderes Interesse an ihrer Perspektive aufgrund ihrer beruflichen Position liegt. Nach dem Gesprächseinstieg über diese offen formulierte Frage war es das Ziel, möglichst viel über die Einschätzungen der Expertinnen und Experten zu Herausforderungen von Hochschulen zu erfahren.<sup>18</sup> Die leitfadenorientierte Gesprächsführung zeigte sich einerseits in einem eingrenzten Forschungsinteresse und dem Fokus auf das spezifische Erfahrungswissen, andererseits wurde auch die Offenheit für unerwartete Aspekte bewahrt (Lamnek, 2010).

Nach der Durchführung der sechs Experteninterviews wurden die Sprachaufnahmen mit Hilfe der Software f5 transkribiert.<sup>19</sup> Bei der Verschriftlichung der Audiodateien wurden nur inhaltstragende Bestandteile transkribiert, welche sprachlich der Verständlichkeit wegen geglättet und in Anlehnung an folgende Transkriptionsregeln verschriftlicht wurden:

<b>Hinweise zur Transkription</b>	
I	Interviewerin
IP	Interviewpartnerin bzw. Interviewpartner
Abc-	Wort- oder Satzunterbrechungen
Abc-	Gedankenstrich
#abc#	gleichzeitiges Sprechen
(betont)	auffällige Betonung im Gesprächsverlauf
(laut)	lautes Sprechen
(leise)	leises Sprechen
(lachen)	lachen
(Name, Ort, Institution)	Anonymisierung von Personen, Institutionen und Orten
(1)	Pausen im Interview, die in Sekunden angegeben werden
(unverständlich)	unverständliche Textteile im Interview
(...)	Auslassung aufgrund irrelevanter Informationen für das Forschungsinteresse

Abbildung 2: Liste der Transkriptionsregeln

17 Es wurde absichtlich der Terminus Hochschule gewählt, um vorab keine Eingrenzung auf einen Hochschultypen vorzunehmen.

18 Der detaillierte Leitfaden ist unter III. Anhang zu finden.

19 f5 ist ein Audiotranskriptionsprogramm, welches durch Tools das Transkribieren erleichtert.

## 3.3 Datenauswertung mit der Qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring

### 3.3.1 Analyseverfahren und Kategorienbildung

Die qualitative Inhaltsanalyse zeichnet sich durch ein systematisches und regelgeleitetes Vorgehen aus. Jeder Analyseschritt und jede Entscheidung im Auswertungsprozess basiert auf vorab definierten Regeln der Textanalyse. Das zergliedernde Vorgehen spiegelt die Systematik der qualitativen Inhaltsanalyse wider. Im Zentrum der Analyse steht das Kategoriensystem, das die Intersubjektivität des Vorgehens ermöglicht. Dabei werden die Kategorien in Wechselwirkung mit der Fragestellung und dem vorliegenden Datenmaterial entwickelt, durch klare Zuordnungsregeln definiert und während der Analyse überarbeitet (Mayring, 2015). In der qualitativen Inhaltsanalyse wird das Material immer im Kontext interpretiert.

Das vorliegende Datenmaterial wird mit der zusammenfassenden Inhaltsanalyse als Analysetechnik der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. In der zusammenfassenden Inhaltsanalyse wird die enge Verzahnung von Datenerhebung und -auswertung hervorgehoben, auch wenn andere Auswertungsmethoden wie zum Beispiel die Grounded Theorie von Glaser und Strauss (1967/1998), Strauss und Corbin (1990, 1996) und Strauss (1991) weitaus stärker die wechselseitige Abhängigkeit der einzelnen Bestandteile des Forschungsprozesses berücksichtigen und auf die Entwicklung einer gegenstandsbezogenen Theorieentwicklung als Ergebnis des Forschungsprozesses abzielen (vgl. dazu Flick, 2014). Die Systematisierung der Forschungsergebnisse und Einbettung in den Kontext ist eher die Stärke der qualitativen Inhaltsanalyse (Flick, 2014; Lamnek, 2010; Mayring, 2016). Dies begründet auch die Anwendung der qualitativen Inhaltsanalyse als angemessene Auswertungsmethode, da der Versuch unternommen wird, zu einer Systematisierung von zentralen Herausforderungen und Handlungsmöglichkeiten angesichts der globalen Herausforderung von Migration und Flucht und deren Auswirkung auf Hochschule am Beispiel Studieninteressierter mit Fluchtgeschichte zu gelangen.

Da die Kategorien direkt aus dem Textmaterial abgeleitet werden, ohne sich auf vorab formulierte Theoriekonzepte zu beziehen (vgl. Mayring, 2015), handelt es sich um eine induktive Kategorienbildung. Zu begründen ist dieses Vorgehen dadurch, dass es bisher wenig Forschung zum Forschungsgegenstand gibt und daher die Entwicklung der Kategorien auf Grundlage bereits bestehender theoretischer Konzepte als ungenügend erachtet wird. Vielmehr reflektiert die Wahl der Auswertungsmethode den eher explorativen Charakter dieser Arbeit. In diesem Zusammenhang betont Mayring (2015), dass sich die induktive Vorgehensweise dadurch auszeichnet, dass sie nach einer möglichst „naturalistisch, gegenstandsnahen Abbildung des Materials ohne Verzerrung durch Vorannahmen“ strebt (S. 86). Weiterhin weist Mayring (2015) darauf hin, dass es gerade bei der induktiven Kategorienbildung sinnvoll ist, den Prozess des Kodierens offen zu halten, um vorher nicht geahnte Sinnstrukturen entdecken zu können.

Der induktiven Kategorienbildung folgend werden in Anlehnung an die Fragestellung in einem ersten Schritt sukzessive Selektionskriterien eingeführt, nach denen das Datenma-

terial gefiltert wird. Insofern das Selektionskriterium erfüllt ist, wird eine Kategorie eröffnet. Insofern weitere Textstellen identifiziert werden, wird entschieden, ob diese in die bereits gebildete Kategorie subsumiert werden oder eine neue Kategorie eröffnet wird. Auf diese Weise

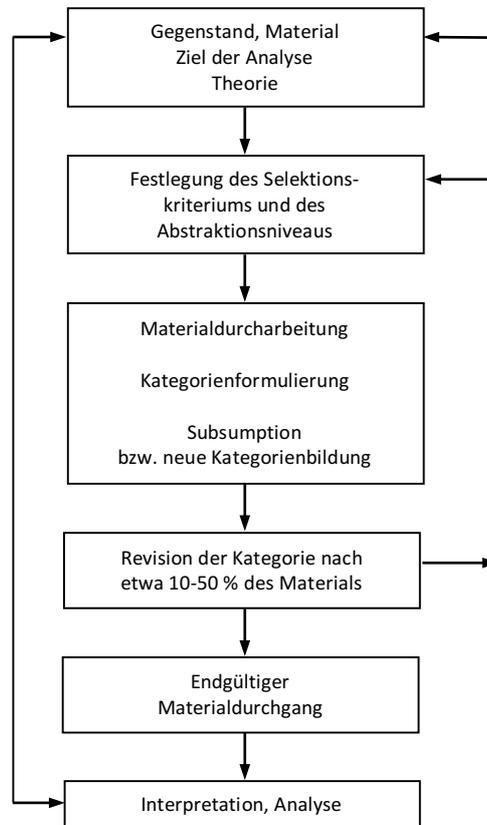


Abbildung 3: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2016, S. 84)

wird das vorliegende Material durchgearbeitet bis sich ein System an Kategorien entwickelt. Darauf aufbauend werden – wenn möglich – in einem zweiten Schritt Hauptkategorien gebildet. Auf Basis des entstandenen Kategoriensystems kann eine Interpretation im Sinne der zu beantwortenden Forschungsfrage erfolgen.<sup>20</sup> Die folgende Grafik veranschaulicht den Prozess induktiver Kategorienbildung:

### 3.3.2 Kodiervorgang und Kategoriensystem

Der Kodiervorgang wurde mit Unterstützung der computergestützten Software MAXQDA 12 umgesetzt. Dadurch ist ein handhabbarer Umgang mit der Datenmenge gewährleistet und die Möglichkeit der visuellen Darstellungen gegeben.

Nach dem ersten Materialdurchgang wurde das Kategoriensystem überarbeitet und teilweise revidiert, aber auch erweitert. In einem zweiten Materialdurchlauf wurden schließlich 30 Kategorie, davon drei Hauptkategorien und 27 Subkategorien, festgelegt und 312 Teststel-

<sup>20</sup> Es sei angemerkt, dass die Bildung von Kategorien und die Zuordnung von Textstellen an sich ein interpretatives Vorgehen ist.

len kodiert.<sup>21</sup> Dabei wurden schließlich nur diejenigen Kategorien berücksichtigt, die mit Blick auf die Fragestellung als relevant erschienen, weiterverarbeitet zu werden. Das entstandene Kategoriensystem erleichtert den Vergleich von verschiedenen Fällen im Vergleich zu fallbezogenen Interpretationsverfahren (Flick, 2014). Zusammenfassend lässt sich das Kategoriensystem auf Basis des analysierten Materials mit Hilfe einer MAXMap visuell präsentieren (siehe Abb. 4).

Im Zentrum stehen die Hauptkategorien Globales Lernen, Hürden im Zugang zur Hochschule und Öffnung von Hochschulen, die sich in zahlreiche Subkategorien verzweigen. Mittels des erstellten Kategoriensystems lässt sich ein erster Eindruck zu den Herausforderungen von im Kontext von Migration und Flucht gewinnen. Die Beziehungen der einzelnen Kategorien untereinander und die Bedeutung der gewonnenen Kategorien für das Erkenntnisinteresse der Forschungsarbeit wird in den nächsten Kapiteln dezidiert herausgearbeitet.

---

21 Bei der Durchsicht des Datenmaterials stellte sich heraus, dass gewisse Textstellen Bezüge zu mehreren Kategorien aufweisen.

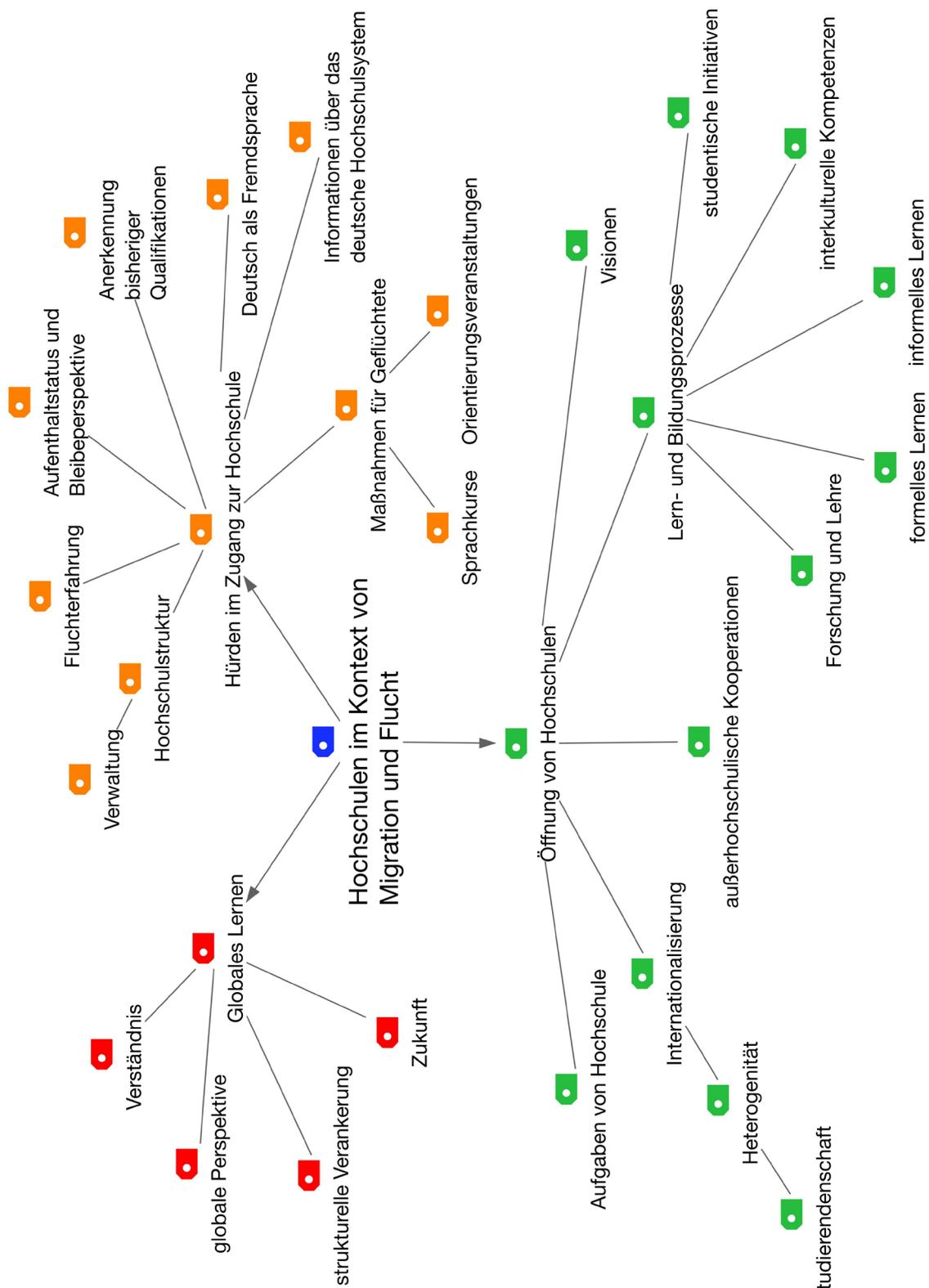


Abbildung 4: Kategoriensystem zu den Herausforderungen von Hochschulen im Kontext von Migration und Flucht

## 4. Ergebnisse zu zentralen Herausforderungen von Hochschulen angesichts von Migration und Flucht

Im Kapitel 4 wird die Auswertung der Forschungsergebnisse vorgenommen. In 4.1 werden die Kategorien beschrieben, die induktiv auf Grundlage der sechs durchgeführten Interviews gewonnen wurden. Die leitfadengestützten Interviews sollten die Expertinnen und Experten aus der Wissenschaft dazu anregen, über ihre gegenwärtigen Erfahrungen mit Flucht als Herausforderung an Hochschulen zu berichten. Aufbauend auf die inhaltsanalytisch gewonnenen Ergebnisse werden in 4.2 die Ergebnisse zusammengefasst.

### 4.1 Inhaltsanalytische Ergebnisse

Das Ziel der hier eingesetzten Inhaltsanalyse ist die Zusammenfassung des Datenmaterials und damit einhergehend die Systematisierung von potentiellen Herausforderungen mit denen Hochschulen im Kontext von Migration und Flucht konfrontiert sind. Nachfolgend werden daher alle Kategorien des generierten Kategoriensystems einzeln betrachtet und kodier- te Textstellen sowohl paraphrasierend als auch zitierend wiedergegeben, um möglichst nah am empirischen Material zu arbeiten (dazu Flick, 2014).

#### Hauptkategorie Globales Lernen

Mit der Hauptkategorie *Globales Lernen* wird beabsichtigt, herauszufinden, inwiefern sich das pädagogische Konzept Globales Lernen als tragfähig für die Gestaltung von Bildungsprozessen innerhalb der Hochschule im Kontext von Migration und Flucht erweist. Diese Kategorie beinhaltet Aussagen der Interviewten zum eigenen Verständnis bzw. zu den Aufgaben, Zielen, Möglichkeiten und Grenzen dieses pädagogischen Ansatzes. Dem hinzu sind Einschätzungen zur strukturellen Verankerung Globalen Lernens im Hochschulkontext enthalten sowie in die Zukunft gerichtete Vorstellungen zur Ausgestaltung Globalen Lernens.

#### Verständnis Globalen Lernens

Insbesondere bei dieser Subkategorie, die Aussagen der Expertinnen und Experten zu ihrem *Verständnis* vom Konzept Globales Lernen enthält, wird immer wieder der Bezug zur Globalisierung deutlich. Des Weiteren nehmen die Interviewten eine theoretische Rahmung Globalen Lernens hinsichtlich der Inhalte, Methoden und Ziele vor.

Inhaltlich wird hervorgehoben, dass sich Globales Lernen vor allem an „weltweit relevanten Themen, insbesondere Nord-Süd Themen“ (IP3, 26–27) wie Konsumverhalten, Produktionsbedingungen, Märkte, Postkolonialismus sowie Krieg und Frieden, ausrichtet.

In Anlehnung an die formulierten Ziele Globalen Lernens in Kapitel 2.6 betonen auch die Interviewten die Bedeutung des Erkennens von globalen Zusammenhängen und Wechselwirkungen, der Positionierung der Einzelnen bzw. des Einzelnen und schlussendlich der Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung von gesellschaftlichen Prozessen. Kon-

kret bedeutet das für die Interviewten zu lernen, „selbstbewusster mit Fremden und fremden Strukturen“ (IP1, 66)<sup>22</sup> umzugehen, „Berührungängste abzubauen“ (IP1, 60–61), ohne bewertende Haltung zu erfahren, und dass es „woanders anders sein kann ohne dies als gut oder schlecht zu bewerten“ (IP1, 61–62). IP3 ergänzt, dass es beim Globalen Lernen nicht darum geht, „für die Globalisierung fit gemacht zu werden“ (56), sondern sich als einzelne Person in einer globalen Welt und ihren Problemlagen zu positionieren, um Verantwortung übernehmen zu können.

Die Methoden Globalen Lernens sollen die Lernenden bei ihren Lernprozessen unterstützen, indem Weltgesellschaft erfahrbar gemacht werden kann. Für IP5 ist es daher wichtig, in den direkten Kontakt mit den Menschen zu treten und sich über gemachte Erfahrungen auszutauschen: „Es ist etwas Anderes, ob ich nur in Büchern über Konflikte, Krieg und Frieden oder Umweltfragen in anderen Ländern lese oder ob ich in direkter Auseinandersetzung, im Dialog oder in einer Diskussion mit Menschen aus anderen Ländern bin“ (131–133). Anhand dieser Aussage wird auch zugleich der Bezug zum Thema Migration und Flucht gezogen. So ist IP5 der Meinung, dass der direkte Kontakt mit Studierenden mit Fluchtgeschichte das Interesse stärken könne, sich mit Ländern wie Syrien und Irak zu beschäftigen und sich darüber zu informieren, was Ursachen der kriegerischen Konflikte und anhaltenden Ausnahmezuständen sein können, wie militärische Operationen einzuschätzen sein und wie Frieden gefördert werden könne:

Ich denke schon, dass dabei der eigene Horizont erweitert werden und ganz neue Erkenntnisse gewonnen werden sowie neue Motivationen entstehen können. Zum Beispiel bei Studierenden, die sich in solchen Initiativen mit jüngeren oder auch älteren Geflüchteten engagieren, können neue Motivationen entstehen, sich mit Ländern wie beispielsweise Irak und Syrien weiter zu beschäftigen. (IP5, 136–141)

Vor diesem Hintergrund argumentiert IP1, dass Globales Lernen ein zentrales Instrument sei, politische Bildung zu stärken. IP6 spricht sich ebenfalls für eine „kritische emanzipatorische BNE“ (311) aus, die zum politischen Diskurs und kritischem Denken anregen solle, kritisiert jedoch im gleichen Atemzug, dass Bildung für nachhaltige Entwicklung häufig als „instrumentelle BNE“ gedacht wird, also als Bildung für mehr nachhaltigen Konsum und nachhaltigere Lebensstile“ (306–307) und insofern zu einem „verkürzten Bildungsverständnis“ (307) führe. Daher wünscht sich IP6, dass dieser Diskurs stärker in Hochschulen geführt werde, wenn es um BNE und Globales Lernen gehe.

Neben den eher konzeptionellen und analytischen Aussagen zum Globalen Lernen wird darüber hinaus von den meisten Interviewten eine Begriffsabgrenzung bzw. -klärung in Bezug zu Bildung für nachhaltige Entwicklung vorgenommen. Insgesamt wird der Eindruck gewonnen, dass das Konzept Globales Lernen als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung verstanden wird. Ausgangspunkt ist der „Globalisierungsprozess und weniger [der] Nachhaltigkeitsprozess ... (IP3, 48–49)“ sowie das besondere Augenmerk auf globale Fragen der

22 Auch hier wird auf die Ausschreibung Interviewpartnerinnen und Interviewpartner verzichtet und stattdessen mit der Abkürzung IP und der jeweiligen Nummer des Interviews gearbeitet. Die Zahlenangabe bei Zitaten bezeichnet die exakte Fundstelle in den angehängten Transkripten, um Nachvollziehbarkeit zu gewährleisten.

Ungleichheit, Abhängigkeitsverhältnisse, sozialen Gerechtigkeit im Kontext der historischen Entstehungsgeschichte. IP3 versteht das Konzept Globales Lernen „als Teil einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. Ich verstehe Globales Lernen als einen besonderen Zugang zu Bildung für nachhaltige Entwicklung, bei dem im Hintergrund vor allem das Nord-Süd Verhältnis steht“ (IP3, 20–22). IP6 dazu:

Die klassische BNE kommt schon stärker aus der Umweltbildung, Naturpädagogik und hat sich lange um solche ökologischen Fragen gekümmert. Im Laufe der UN-Dekade BNE ist schon stärker versucht worden, BNE und Globales Lernen zusammenzudenken, um die sozialen Komponenten sehr viel stärker zu integrieren (49–52).

### **Globale Perspektive**

Unter diese Subkategorie fallen alle Aussagen, die eine *globale Perspektive* als wichtige Komponente der Ausbildung eines Verständnisses globaler Entwicklungen in der Welt beschreiben. Zentral für die Auseinandersetzung und Bewältigung globaler Herausforderungen wie Migration und Flucht ist für die Interviewten die Entwicklung einer globalen Sichtweise bzw. die Öffnung des eigenen Horizontes, um global denken und handeln zu können. In diesem Zusammenhang spricht IP4 nicht nur vom Leben in einer Weltgesellschaft, sondern explizit von einer „Weltmigrationsgesellschaft“ (35) und der Notwendigkeit ihrer Anerkennung als selbstverständliche Tatsache.

Weiterhin wird der Versuch von IP2 unternommen, Flucht selbst als globalen Prozess zu erläutern. Dabei definiert IP2 Flucht als Ursache ungleicher Macht- und Ausnutzungsverhältnisse, die wiederum zu politischen Spannungen und kriegerischen Auseinandersetzungen und schließlich zu unfreiwilliger Migration führen können:

Wenn ich mich damit auseinandersetze, wie globale Prozesse funktionieren, dann lerne ich zum Beispiel auch etwas über Fluchtursachen ... . Dabei erzeugen mächtige Staaten Wirkung auf nicht so mächtige Staaten und Region. Dies führt zu kriegerischen und geopolitischer Auseinandersetzungen und als Ergebnis zu Flucht. ... Flucht in dem Maße würde es nicht geben, wenn ich in meiner Region bleiben kann. Niemand verlässt gerne seine Heimat, wenn er es nicht unbedingt muss oder aus eigenem Interesse tut. (319–334)

Dabei spielt Wissen um globale Problemlagen und Entwicklungen eine entscheidende Rolle, um die „globalen Herausforderung, Wechselwirkungen und Realitäten“ (IP1, 196–197) zu verstehen und sein Handeln danach auszurichten.

In diesem Kontext verweisen IP1, IP2 und IP4 darauf, dass ein ausgebildetes Bewusstsein und globales Wissen Grundlage dafür sein könne, dass die Studierenden später sowohl in beruflichen Positionen Entscheidungen aufgrund anderer Haltungen und Intentionen treffen als auch notwendig sei, um im späteren Praxisfeld mit Querschnittsherausforderungen qualifiziert umgehen zu können. Zum Beispiel IP2: „Wenn ich mir dessen bewusst bin und beispielsweise nach meinem Hochschulstudium politische Ämter übernehme, dann tue ich

das mit einer ganz anderen Intention, um dann den Ausgleich zwischen verschiedenen Interessengruppen zu finden“ (324–327).

Weiterhin wird die Übernahme von Verantwortung in Verbindung mit der Entwicklung einer globalen Perspektive gebracht. Es geht darum, dass sich jeder Einzelne bewusst wird, dass er zum gesellschaftlichen Wandel beitragen kann, indem er Eigenverantwortung übernimmt. Dabei gilt, wie IP1 sagt, „nur keine Angst haben, selbst etwas zu tun und einzugreifen“ (IP1, 257).

### **Strukturelle Verankerung**

In der Subkategorie *strukturelle Verankerung* sind Einschätzungen der Expertinnen und Experten zur Implementierung Globalen Lernens in Hochschulen gesammelt. Insgesamt sehen die Interviewten mehrheitlich großes Entwicklungspotential an Hochschulen. Es scheint keine Verbindlichkeit hinsichtlich der Implementierung Globalen Lernens zu geben, auch wenn sich Hochschulen zunehmend „auf den Weg der Nachhaltigkeit begeben und BNE teilweise explizit bezüglich Lerninhalt, Lernmethode und Lernkonzept adressieren“ (IP6, 11–12). Das deckt sich mit Asbrand und Lang-Wojtasik (2007) Einschätzung, dass Globales Lernen im deutschen Wissenschaftsbetrieb nur gering repräsentiert ist.<sup>23</sup> IP2 teilt die Einschätzung und stimmt überein, dass zwar Hochschulen vereinzelt auf das „Zugpferd Nachhaltigkeit“ (IP2, 297) setzen, jedoch nicht als „strategische Komponente“ (300) umsetzen.

Trotz mangelnder Institutionalisierung findet Globales Lernen formell und informell statt, auch wenn beispielsweise IP1 äußert, dass Globales Lernen „noch stark exotisch und informell“ (240) sei. So berichtet IP4 vom Interesse seitens der Studierenden der Sozialen Arbeit am Konzept Globales Lernen in Vorbereitung auf ihr Praktikum im Ausland:

Zum Beispiel haben wir ein Seminar namens internationale Soziale Arbeit, wo wir die Studierenden auf ihre Studienpraktika im Ausland vorbereiten, und da wird auch zunehmend das Thema Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung oder auch Pädagogik der Globalisierung sowie global citizenship gewählt. (14–18)

Auch wenn die Sichtbarkeit Globalen Lernens in der Hochschule (bisher) „nur vereinzelt gegeben ist“ (IP6, 56), betont IP4, dass „die Kerninhalte und -haltungen, die wir damit verbinden, transportiert werden“ (24–25) sollen.

### **Zukunft**

In dieser Subkategorie sind Aussagen zu den Wünschen und Vorstellungen der Interviewten für die *Zukunft* Globalen Lernens an Hochschulen zu finden. Unter den Interviewten herrscht Einigkeit darüber, dass die Implementierung Globalen Lernens als künftige Aufgabe von Hochschulen angesehen wird. Wie genau dies passieren soll, ist jedoch nur grob umrissen worden. IP4 wünscht sich, dass ein „Paradigmenwechsel vollzogen wird in Richtung global citizenship education oder einer grundsätzlichen Verantwortung für die Weltgesellschaft“ (249–251) und „in der Hochschuldidaktik und -ausbildung verstärkt Anschluss findet“ (252).

---

<sup>23</sup> Für eine repräsentative Aussage bedarf es jedoch tiefergehender, systematischer Analysen.

Des Weiteren konstatiert IP4 „dass transnationale Problemlagen gezielt bearbeitet werden und es keine Rückfälle in eine Solidaritäts- und Unterstützungspädagogik für benachteiligte Menschen in einem konstruierten Globalen Süden“ (253–255) gebe. Hier platziert auch IP6 ihre Kritik: Ihrer Meinung nach ist im Konzept Globales Lernen und auch einer Bildung für nachhaltige Entwicklung die „Normativität des Entwicklungsparadigmas“ (291–292) zu wenig kritisch reflektiert, sodass die Gefahr der Weiterführung von alten Ungleichheiten und die Produktion neuer Ungleichheiten bestehe:

Wenn ich bei BNE und Globalem Lernen noch immer von Entwicklungsländern spreche, dann frage ich mich schon, wie das funktionieren kann, dass Menschen zu der Überzeugung kommen können, dass wirtschaftliche Entwicklung nicht alles auf der Erde ist, [sondern] eine andere Form von Entwicklung möglich [ist], die auf die Erfüllung von Bedürfnissen ausgerichtet ist [...] ohne [...] den Ländern des globalen Südens nicht dieselben Chancen im Aufholen der Entwicklung zuzugestehen. (294–301)

Ein weiterer Aspekt zur Ausgestaltung Globalen Lernens an Hochschulen, der Übereinstimmung findet, ist, dass zur verstärkten strukturellen Verankerung Globalen Lernens alle Disziplinen aufgerufen sind, sich am Umgestaltungsprozess zu beteiligen. Andernfalls sieht IP4 die Gefahr, dass wenn Globales Lernen nicht flächendeckend ins formale Lehrangebot integriert werde, oder wie IP4 es nennt, weiterhin „Lieblingsthema“ (269) einzelner Dozierender bleibe, dann Studierende in anderen Modulen eine „andere Grundnarrative überliefert bekommen“ (IP4, 271–272) und es umso schwieriger sein werde, „langfristig etwas an den Haltungen zu ändern“ (IP4, 272). Damit wird indirekt auf die Ganzheitlichkeit des pädagogischen Ansatzes Globalen Lernens hingewiesen (vgl. Kapitel 2.6), auch wenn dies nicht explizit benannt wird. Eine Interviewte spricht über mögliche Konsequenzen für die spätere Bekleidung verantwortungsvoller beruflicher Positionen, wenn eine Hochschulabsolventin bzw. Hochschulabsolvent bis dato nicht in Berührung mit Globalem Lernen oder einer Bildung für nachhaltige Entwicklung gekommen sei:

Wenn wir Fach- und Führungskräfte für morgen, für die Zukunft, ausbilden, dann finde ich, müssen auch alle Studierenden mal etwas von globaler Verantwortung, nachhaltiger Entwicklung und den Grundprinzipien mal gehört haben. Das trifft nicht nur auf Geografen oder Geisteswissenschaftler zu. Das trifft vor allem auf angehende Ingenieure und Ingenieurinnen und Wirtschaftswissenschaftler und Wirtschaftswissenschaftlerinnen zu, weil die irgendwann an zentralen Stellen in unserer Gesellschaft sitzen werden. (IP2, 305–311)

### **Hauptkategorie Hürden im Zugang zur Hochschule**

Die Hauptkategorie *Hürden im Zugang zur Hochschule* bezieht sich auf Herausforderungen, mit denen Hochschulen in Anbetracht Studieninteressierter mit Fluchtgeschichte konfrontiert sind. Dabei spielen sowohl persönliche Voraussetzungen und Erfahrungen eine Rolle als auch gesetzliche sowie hochschulinterne Hürden, die den Zugang zu einem Studium er-

schweren. Auch sind Aussagen zu bereits ergriffenen Maßnahmen für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte an Hochschulen enthalten.

### **Hochschulstruktur**

In der Subkategorie *Hochschulstruktur* beziehen sich die Aussagen der Interviewten auf die strukturelle Organisation von Hochschulen. In Bezug zu aufkommenden Hürden beim Zugang zu Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte werden der Verwaltungsapparat und hochschulische Gremien als besonders relevant eingestuft.

### **Verwaltung**

Hinsichtlich dieser Subkategorie *Verwaltung* werden von den Interviewten unterschiedliche Gremien der hochschulischen Verwaltung beschrieben. Insgesamt wird von den Interviewten die Meinung geteilt, dass das Anstoßen von Veränderungen im Aufgabenfeld der Verwaltung liegt. Die Interviewten sehen mehrheitlich die Hochschulleitung in der Verantwortung, „Flucht und Migration auf die Agenda“ (IP5, 94) zu setzen. IP6 reflektiert kritisch den Umgang mit der Situation der Integration der Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte seitens der Hochschulleitungen, die insbesondere für die Weiterentwicklung und Steuerung der jeweiligen Hochschule zuständig sind: „Gerade die Hochschulleitungen sind wenig progressiv mit dieser neuen Situation in Deutschland umgegangen, auch, weil es vielleicht an Erfahrungswissen und Strategien fehlte“ (112–114). Auch IP2 vertritt die Auffassung, dass die Hochschulleitung Einfluss darauf nehmen kann, Zugangsbarrieren für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte abzubauen und äußert die Vermutung, „dass wenn ein Präsidium oder Rektorat einer Hochschule sich vornimmt, diese Themen in die Hochschule zu tragen, dann sind genug Mittel und Wege da, dafür grundsätzlich zu sensibilisieren“ (127–129). Jedoch gehen beide Interviewten nicht näher darauf ein, welche Maßnahmen sie sich gewünscht hätten bzw. wünschen.<sup>24</sup> IP1 ergänzt diese Perspektive, indem er die Bedeutung des zuständigen Ausschusses für die Studierenden unterstreicht und diesen in der Rolle sieht, gezielt Organisationen einzuladen, informative Veranstaltungen zu organisieren sowie Auseinandersetzungen und Diskussionen anzustoßen. Im gleichen Augenblick wendet IP1 ein, dass der Studierendenausschuss nicht so wirkmächtig sei, weil die Entscheidungsträger die Hochschulleitungen seien und diese „viel zu viel zu tun haben und die Themen nicht so kritisch sehen“ (IP1, 389).

Des Weiteren werden von zwei Interviewpartnern das international office der Hochschulen genannt, jedoch nur von IP3 in einem kritischen Licht betrachtet: „Die international offices sind oft sehr verwaltungsmäßig und wenig inhaltlich aufgestellt. Daran könnte sich auch etwas ändern“ (145). Zudem bemängelt IP3 eine „Kultur der Anerkennung“ (237), also die Anerkennung von Menschen mit unterschiedlichen Biografien, die er gerade im international office als notwendig betrachtet.

Ein weiterer Aspekt ist das Verständnis von Internationalisierung innerhalb der Verwaltung von Hochschulen. In diesem Bezug äußert IP3, dass die „Tücken der Verwaltung sind, dass sie in erster Linie unter Internationalisierung verstehen, dass Studierende hin und her

---

24 Häufig setzt sich die Hochschulleitung (Präsidium) aus Präsident/in, Vizepräsident/in und Kanzler zusammen. Jedoch kann es Abweichungen in der Anzahl der zu besetzenden Positionen und Aufgabenfeldern geben.

geschickt werden“ (135–137). Weiterhin ist für IP3 die Verwaltung nicht der richtige Ansprechpartner für interkulturelle Fragen in der Tiefe.

Darüber hinaus wird von einer interviewten Person das Thema außeruniversitäre Kooperationen angeschnitten und als hilfreich für die gemeinsame Lösungsfindung angesichts der neuen Situation des Abbaus von Barrieren beim Zugang zur Hochschule für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte. In diesem Zusammenhang berichtet IP3 über einen Arbeitskreis mit Vertretenden aus Hochschule, des Wohlfahrtsverbandes Arbeiterwohlfahrt (AWO) und der Integrationsbeauftragten der Stadt:

Es wurde von Anfang an geschaut, was eine Hochschule tun kann, um mit Blick auf Geflüchtete aktiv zu werden. Man war da sofort am Tisch und hat danach diese Überlegungen in die Hochschule hineingetragen. ... Auch die Frage, welches Potential wir dann im (Ort) haben und welche Angebote Hochschulen letztlich initiieren müssen. (269–277)

### **Fluchterfahrung**

In dieser Subkategorie sind Aussagen gesammelt, die verdeutlichen, inwiefern sich die (traumatisierenden) *Fluchterfahrungen* auf die tatsächliche Aufnahme eines Studiums auswirken können. Einerseits herrscht Konsens unter den Interviewten, dass die Fluchterfahrungen auch noch im Nachhinein belastend wirken können und gerade der „Heilungs- und Auseinandersetzungsprozess“ (IP4, 88–89) nicht geradlinig verläuft. Daran schließt sich die Aussage von IP3 an, der in diesem Zusammenhang infrage stellt, ob Universitäten adäquate Unterstützung für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte leisten können:

Bei Personen, die schlimme Kriegsgeschichten hinter sich haben und an die Universität kommen, bin ich mir unsicher, ob das die Hochschulen bewältigen können. Eigentlich bräuchten diese Personen spezielle Angebote, um damit in irgendeiner Art und Weise therapeutisch umzugehen zu können. ... Ich will damit nur sagen, dass die Voraussetzungen der Geflüchteten schwierig sind. Vielleicht kann man an Hochschulen auch organisierte Selbsthilfegruppen einrichten. Organisiert deshalb, weil die Betroffenen das vielleicht nicht von alleine tun. Da gilt wieder dieses Phänomen der Selbststigmatisierung. Jedenfalls sollte es eine organisierte Hilfestellung geben. (206–216)

Ähnlich sieht es IP6, die zur Debatte stellt, professionelle Hilfe zu suchen, um sicherer im Umgang mit Menschen mit traumatisierten Erfahrungen zu werden: „Wir können darauf ja nicht adäquat ohne Ausbildung reagieren. Wie in der gesamten Situation in Deutschland war es sehr viel improvisiert“ (134–135). Eine andere interviewte Person beleuchtet vor allem die persönlichen Lebensumstände von geflüchteten Personen und sieht in erster Linie, dass Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte existentiellen Probleme wie der Wohnungssuche, der finanziellen Unsicherheit und einer Ungewissheit bezüglich des Wohlergehens der zurückgelassenen Familienmitglieder, Freunden und Lebenspartnern und Lebenspartnerinnen gegenüberstehen:

Da spielt jetzt natürlich erst einmal die Rolle, [...] wie es meiner Familie geht. Wenn ich das weiß, dann bin ich erstmal froh. Aber auch, [...] wie kann ich Geld verdienen, weil ich oft noch Kosten habe, da entweder meine Familie noch zuhause ist oder ich Schlepper bezahlen musste, den ich noch Geld zurückgeben muss oder meine Familie dafür gebürgt hat. Das sind zentrale existentielle Probleme. Wie finde ich Wohnraum und wie kann ich meine Familie nachholen. Wenn dieser Schritt getan ist, glaube ich, dass es einige gibt, die gerne ihre Ausbildung fortsetzen oder eine Ausbildung hier anfangen wollen. (90–98)

### **Aufenthaltsstatus und Bleibeperspektive**

Die Subkategorie *Aufenthaltsstatus und Bleibeperspektive* bezieht sich auf Aussagen, die den rechtlichen Aufenthaltsstatus bzw. das Asylverfahren und damit die Unsicherheit des zukünftigen Lebensortes und der Perspektiven adressieren. Die Interviewten sehen neben den Fluchterfahrungen einen ungeklärten Aufenthaltsstatus sowie eine unsichere Bleibeperspektive dazu beiträgend, dass Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte der Weg zur Aufnahme eines Hochschulstudiums versperrt bleibt. Beispielhaft dazu IP6: „Die Herausforderungen waren sehr (betont) vielfältig. Angefangen von, [...] Geflüchtete im Asylbewerbsstatus studieren dürfen, also rechtliche Fragen, die sehr kompliziert waren“ (118–122).

IP4 weist darauf hin, dass Hochschulen immer noch sehr stark Studierende für den „deutschen Arbeitsmarkt“ (97) ausbilden und daher die Frage aufkommen könne, wie qualifiziert Studierende mit Migrations- und Fluchthintergrund seien, um sich nach dem Studium auf dem internationalen Arbeitsmarkt behaupten zu können. Ein anderer Interviewter äußert sich über die strikten Regelungen des Hochschulzugangs, die mit dem Aufenthaltsstatus einhergehen: „Eine Krankenversicherung muss gegeben sein, [...] und finanzielle Mittel, die man nachweisen muss, um zu studieren“ (IP2, 56–58).

### **Deutsch als Fremdsprache**

Diese Subkategorie beinhaltet die Aussagen der interviewten Personen zur Bedeutung der *Fremdsprache Deutsch* als Barriere im Hochschulbetrieb. Die deutsche Sprache wird von allen Interviewten als große Herausforderung für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte angesehen. IP4 gibt den Hinweis, dass es an deutschen Hochschulen eine „Fixierung auf die deutsche Sprache“ (62) gebe. IP2 stimmt überein, spezifiziert allerdings noch, dass für deutschsprachige Studienangebote ein Mindestlevel von „B2 oder C1 Deutschsprachkenntnissen“ (100–102) nachzuweisen seien. In diesem Zusammenhang betont nur IP1, dass Hochschulen in der Verantwortung seien, Strukturen zu schaffen, um die deutsche Sprache zu erlernen. Weiterhin macht IP1 darauf aufmerksam, dass das Erlernen der deutschen Sprache Zeit brauche. Eine weitere Perspektive eröffnet IP5 mit der Aussage, dass sich Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte im Vergleich zu ausländischen Studierenden im Regelfall nicht sprachlich auf das Ankunftsland vorbereiten konnten. In diesem Kontext weisen IP1 und IP4 darauf hin, dass generell darüber nachgedacht werden müsse, welche Rolle Sprache an Hochschulen spiele und ob Hochschulen ihr Studienangebot nicht in mehreren Sprachen anbieten sollen: „Das nächste ist generell zu überprüfen, welche Rolle Sprache spielt. Es geht jetzt nicht (betont) nur darum, dass Sprachniveau von Geflüchteten zu betrachten, sondern sich grund-

sätzlich die Frage zu stellen, wie mit Sprache an Hochschule umgegangen wird“ (IP4, 59–61). Auch IP1 spricht das Thema Sprache an: „Auch, dass man schnell Sprachprobleme – vielleicht werden die deutschen Hochschule viel mehr Fremdsprachen in ihre Bildungsstrukturen einfügen müssen. Zum Beispiel Englisch, weil Englisch so (betont) breit und international ist“ (IP1, 81–84).

### **Informationen über das deutsche Hochschulsystem**

Unter diese Subkategorie fallen Aussagen, die die Bedeutung von *Information über das deutsche Hochschulsystem* auf dem Weg zur Hochschule betreffen. In diesem Sinne spricht IP4 von Komplexitäten, mit denen sich nicht nur Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte, sondern alle Studierende auseinandersetzen müssen: Ein Studium in Deutschland ist ein „komplexes Unterfangen“ (IP4, 80). Dazu zählen aus der Sicht der Interviewten „administrative Prozeduren“ (IP2, 121) „Modulstruktur und Prüfungsordnung“ (IP4, 80–81) und interne Funktionsweisen „wie funktioniert Studium hier“ (IP2, 105–106) sowie das „Bachelor- und Mastersystem“ (IP2, 106).

IP5 erweitert dies sogar auf alltägliche Lebenssituationen, mit denen Personen anderer Herkunft konfrontiert sind, wenn es darum geht, eine neue Kultur kennenzulernen:

Es gilt die Orientierung in einem neuen Land zu gewinnen, sich mit den Strukturen und Menschen zurechtzufinden und deren Gewohnheiten kennenzulernen. Da möchte ich jetzt gar nicht von deutscher Leitkultur sprechen. Es ist zwar vielfältig, aber dennoch kann man schon sagen, dass es eine andere kulturelle Umgebung ist. Situationen, mit denen man sich nicht nur an der Universität zurechtfinden muss, sondern im Wohnen, Leben, Einkaufen und so weiter. Das sind zusätzliche Belastungen. (72–78)

Als Einziger richtet IP2 den Blick auf die Bedeutung von lokaler Integrationsarbeit mit Hochschulen, um Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte dabei zu unterstützen, den Weg zur Hochschule zu finden:

Wir wissen jetzt schon, dass viele Geflüchtete nicht wissen, welche Angebote es überhaupt gibt, wo die nächste Hochschule ist und was zu tun ist, um dort hinzukommen. Da ist ein zentrales Element mit den Trägern lokaler Integrationsarbeit zusammenzuarbeiten. Das heißt konkret, darüber zu informieren, was Hochschule kann, welche Zugangswege und Bildungsangebote und welche Übergangsangebote es gibt. (IP2, 215–218)

Zur genauen Ausgestaltung von außeruniversitären Kooperationen wird in der Kategorie außeruniversitäre Kooperationen näher Auskunft gegeben.

### **Anerkennungen bisheriger Qualifikationen**

Diese Subkategorie bezieht Aussagen der Interviewten mit ein, die die *Anerkennung bisheriger Qualifikationen* als weitere Schwierigkeit beim Zugang zu einem Studium an einer Hochschule betreffen. Erstens machen die Interviewten darauf aufmerksam, dass Studieninteressierte

mit Fluchtgeschichte teilweise keine formalen Dokumente vorweisen können, die ihre bisher erworbenen Qualifikationen dokumentieren:

Aber sicherlich auch all das, was von den Medien breit diskutiert wird: nicht vorhandene Papiere. Gestern las ich an der Universität (Name), dass dort ein Programm extra für geflüchtete Studierende etabliert werden soll. Zur Einschreibung ist das Abiturzeugnis wichtig, das ist natürlich sehr verständlich, dass das gefordert wird, kann aber auch zu Problemen führen, wenn nicht alle Papiere eingepackt werden konnten. (IP4, 57–62)

Dabei geht es nicht nur um das Abiturzeugnis, sondern auch um Dokumente, die bisherige Studienverläufe dokumentieren. Zweitens kann das Problem der „Anerkennung von vorherigen Schul- und Studienabschlüssen“ auftreten (IP4, 52), da nach wie vor adäquate Verfahren zur Prüfung entwickelt werden, um im Zweifel auch ohne entsprechende Dokumente wie Studienzeugnisse die Studierfähigkeit der Geflüchteten nachzuweisen.

IP3 weist darüber hinaus auf mögliche Schwierigkeiten durch unterschiedliche formale Bildung hin:

Diejenigen, die nicht auf dem Gymnasium waren und deshalb nicht gelernt haben – die im beruflichen Bereich unterwegs waren, ohne dies als Abwertung zu beschreiben. Aber bestimmte Dinge werden nicht gelernt wie zum Beispiel Umgang mit Texten, wissenschaftlichem Arbeiten und so weiter. ... Ich sehe da insbesondere bei eingewanderten Menschen, die sich im deutschen Schulsystem befinden, Probleme. (196–202)

Gleichermaßen greifen IP2 und IP6 diesen Punkt auf und stellen die Frage nach der Anschlussfähigkeit bereits erworbener Qualifikationen an die Bildungs- und Studienangebote an deutschen Hochschulen: „Dann sind es auch inhaltliche Fragen wie ist das, was ich vorher gemacht habe, anschlussfähig an das, was ich hier als Bildungsangebot oder Studienangebot erkenne“ (IP2, 106–108). Oder auch IP6 beispielhaft dazu: „Aber auch unterschiedliche Erwartungen zum Thema, was Geflüchtete überhaupt im Gasthörerstudium erreichen können, ob damit eine Anerkennung als Grundlage für ein reguläres Studium erreicht werden kann“ (137–140).

### **Maßnahmen für Geflüchtete**

In Bezug zu *Maßnahmen für Geflüchtete* war von Interesse herauszufinden, wie die Interviewten bisherige Maßnahmen für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte an Hochschulen einschätzen. Insgesamt herrscht unter den Interviewten Einigkeit darüber, dass Hochschulen sich der Herausforderung der Integration von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte stellen, auch wenn die Interviewten wenig Auskunft zu bereits getroffenen oder auch sich in Planung befindenden Maßnahmen geben konnten. Eine befragte Person erklärt dies in Verbindung mit den rechtlichen Hürden:

Wenn ich mir die Historie anschau, wie Hochschulen darauf reagiert haben, dass Flüchtlinge kamen, dann hat jede Hochschule sofort gesagt, wir müssen etwas machen, wir

machen ein Aktionsprogramm. Letztlich ist aus meiner Sicht in dem staatlichen Hochschulsystem danach nicht so viel passiert, weil man davon ausgehen konnte, dass zuerst über den Status der Geflüchteten entschieden werden muss. Eine Krankenversicherung muss gegeben sein, der Aufenthaltsstatus muss geklärt sein und finanzielle Mittel, die man nachweisen muss, um zu studieren. Dementsprechend sind folglich meines Erachtens die Hochschulen, die ich von innen sehe, gar nicht in dem Maße mit Geflüchteten konfrontiert worden. Da sind vielleicht eine Handvoll letztlich aufgetroffen, für die man dann etwas gemacht hat. Aber quantitativ schlägt sich das meines Erachtens noch nicht in den Hochschulen wieder. (IP2, 51–62)

Es herrscht Konsens unter den Interviewten, dass sich Hochschulen inmitten einer Orientierungsphase befinden, in der zwar schon vereinzelt Programme für Geflüchtete initiiert, aber keine flächendeckenden Maßnahmen ergriffen wurden: „Also es ist präsent, aber es gab bisher noch nicht die Instrumente der Umsetzung. Die werden jetzt je nach Bundesland und Hochschule unterschiedlich entwickelt und das Experimentierfeld wird betreten. Und man versucht, konkrete Vorbereitungen für die Geflüchteten zu schaffen“ (IP2, 76–80). IP6 äußert sich ebenfalls dazu: „Ich glaube mein eher erfahrungsbasierter Blick auf die Hochschullandschaft in Deutschland sagt mir, dass es vor allem eher die Initiative und das Engagement einzelner Hochschulangehöriger zurückzuführen war“ (IP6, 109–111).

Jede Hochschule scheint sich an einem anderen Punkt der Entwicklungsphase von spezifischen Angeboten zur Vorbereitung auf ein Studium für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte zu befinden. IP4 äußert zum Beispiel, dass seine Hochschule erst im kommenden Wintersemester anfangs, Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte aufzunehmen. Ähnlich weist IP2 darauf hin, dass Instrumente je nach Bundesland und Hochschule unterschiedlich schnell entwickelt werden. Eine interviewte Person spricht in diesem Zusammenhang vom Betreten eines „Experimentierfeldes“ (IP2, 78). In diesem Zusammenhang wird auch Zweifel bezüglich der Anzahl von Studienanfängerinnen und Studienanfängern mit Fluchtgeschichte verlautet:

Ehrlich gesagt weiß ich gar nicht, ob das so viele Geflüchtete werden, die an die Hochschulen kommen. Diejenigen, die an der Kiron University studiert haben, werden nicht so viele werden. Das hängt mit den Lebensumständen zusammen. Nicht jeder kann studieren. Und nicht jeder erfüllt die Voraussetzungen. (IP3, 118–121)

Damit spricht die interviewte Person die in Kapitel 2.3 unsichere Datenlage zur Aufnahme eines Hochschulstudiums potenzieller Studienanfängerinnen und Studienanfänger mit Fluchtgeschichte in den kommenden Jahren an (Schammann & Younso, 2016). Hinsichtlich bereits initiiertes Angebot sind den Interviewten mit Ausnahme von Sprachkursen und Orientierungsveranstaltungen noch Angebote zur „Unterstützung im Alltag“ (IP5, 164) sowie „Sportkurse [und] Kulturangebote“ (IP6, 108) bekannt. Darauf wird jedoch nicht näher eingegangen. In diesem Kontext macht IP6 darauf aufmerksam, dass Hochschulen vielfältige

Möglichkeiten zur Verfügung stehen, mit gezielten Maßnahmen auf die Herausforderungen angesichts von Migration und Flucht zu reagieren:

... angefangen von öffentlichen Veranstaltungen, Ringvorlesungen, öffentliche Tagungen, die auch Studierende besuchen dürfen, bis hin zur Freiheit, die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler haben, eigene Schwerpunkte in Lehrveranstaltungen und Forschung zu setzen. (193–196)

### **Orientierungsveranstaltungen**

Die interviewten Personen sprechen von zahlreichen Möglichkeiten, wie Hochschulen in *Orientierungsveranstaltungen* zu Migration und Flucht informieren, die Wahrnehmung der Hochschulangehörigen schärfen und schlussendlich Engagement für Studierende mit Fluchtgeschichte fördern können. Veranstaltungen, die Studierende mit Fluchtgeschichte dabei unterstützen, Orientierung im Hochschulsystem zu erlangen und Möglichkeiten des Studiums aufzuzeigen, stehen neben einer Fachorientierung bezogen auf das jeweilige Studienfach im Zentrum.

Es ist möglich, Ringvorlesungen zu veranstalten, Informationsbroschüren zu erstellen zum Beispiel auch von Seiten der international offices in die Universitäten hineinzuwirken. Da gibt es zahlreiche Informationskanäle wie Newsletter, E-Mails, Podiumsdiskussionen und so weiter. (IP5, 82–85)

Drittens auch eine Orientierung im Hochschulbildungssystem zu geben und Möglichkeiten des Studiums aufzuzeigen, weil natürlich viele aus einem ganz anderen Hochschulsystem kommen und eine Orientierung im System brauchen. Zudem auch eine Fachorientierung oder eine Fachstudienberatung zu geben. (IP2, 71–75)

### **Sprachkurse**

In der Subkategorie *Sprachkurse* sind Aussagen zu den an Hochschulen eingerichteten Sprachkursen für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte zur sprachlichen Vorbereitung auf ein Studium getroffen worden. Da nach wie vor die meisten Studienangebote deutschsprachig sind, wird von Mehrheit der Interviewpersonen von der Notwendigkeit des Erlernens der deutschen Sprache im Rahmen von Hochschulen extra eingerichteten Sprachkursen berichtet. Dies deckt sich mit den bildungspolitischen Maßnahmen der Bundesregierung zur Förderung des Erwerbs der deutschen Sprache (vgl. Kap. 2.5). In diesem Kontext spricht IP5 von Angebote im sprachlichen Bereich: „Es gibt speziell eingerichtete Deutschkurse für geflüchtete Menschen. Auch ist ein Thema, wie eine Zulassung zu einem Studium erfolgen kann. Von speziellen fachlichen Lehrveranstaltungen wüsste ich jetzt erst einmal nicht“ (IP5, 163–166).

In diesem Zusammenhang betonen die Interviewten die Verantwortung von Sprachzentren als Anbieter von Sprachkursen. Dennoch werden Sprachzentren von IP3 in der Wirksamkeit kritisch hinterfragt bzw. als Ressource angesehen, die noch nicht genügend ausgeschöpft ist: „Die Sprachzentren, die es zum Teil auch gibt, fühlen sich auch nicht so richtig zuständig.“ (IP3, 140–141) und „Aber die Sprachzentren sind auch eine Möglichkeit, um zur breiteren Auf-

stellung zu kommen ... . Da müssten die Universitäten viel mehr tun.“ (IP3, 146–148). IP2 verdeutlicht die Bedeutung der Sprache als „zentrale Hürde“ (IP2, 99–100) auf dem Weg zum Studium. Die sprachliche Vorbereitung auf ein Studium kann sich unterschiedlich ausgestalten:

Diese Vorbereitungsklassen oder Studienkollegs – die haben natürlich überall einen anderen Namen – haben im Grunde die Funktion, diejenigen, die kommen, die entweder vorher schon studiert haben oder schon einen ersten Studienabschluss haben und weiter studieren wollen, sprachlich vorzubereiten. (IP2, 66–69)

### **Hauptkategorie Öffnung von Hochschulen**

Unter die Hauptkategorie *Öffnung von Hochschulen* fallen alle Aussagen, die sich auf Veränderungen der Hochschullandschaft angesichts der Herausforderungen von Migration und Flucht, mit denen Hochschulen konfrontiert sind, beziehen. Im Zentrum steht für die Expertinnen und Experten die Bedeutung der Öffnung von Hochschulen für neue Zielgruppen und damit Veränderungen von Lern- und Bildungsprozessen und die Rolle von zivilgesellschaftlichen Akteuren in der Hochschule sowie das Auseinandersetzen mit dem Selbstverständnis von Hochschulen im globalen Zeitalter:

Ich denke, dass eine Voraussetzung erst einmal ist, dass Hochschulen geöffnet werden. Da wird zwar schon etwas für getan, aber es kann noch mehr getan werden. Erstmal muss denjenigen jungen Menschen der Zugang zu Studiengängen ermöglicht werden – sei es über Gasthörerschaft oder über eine normale Einschreibung. Sobald dieser Zugang besteht, ist es wichtig darüber nachzudenken, wie in diesem Rahmen – ich glaube das Wort passt an dieser Stelle – eine Integration stattfinden kann. (IP5, 147–152)

IP2 beschreibt, dass Geflüchtete neuen Zielgruppen an Hochschulen sind „für die Angebotsstrukturen geschaffen werden. Ich glaube, dass gerade auch das Flüchtlingsthema als Katalysator für die Debatte um die Öffnung der Hochschule wirkt“ (IP2, 184–185).

In diesem Kontext hebt IP6 hervor, dass sie es als notwendig empfindet, dass Hochschulen „klassische Formate verlassen und mehr mit neuen Formaten experimentieren“ (206–207). Damit einhergeht die „Flexibilisierung der Studienmodelle“ (IP2, 181), die Entwicklung eines differenzierten „Spektrums hochschulischer Lernangebote“ (IP2, 154) wie beispielsweise „digitaler Angebote“ (IP2, 187) und die „Anpassung der Inhalte“ (IP1, 204).

Weiterhin wird der Aspekt der politischen Steuerung von Wissenschaft thematisiert: „... inwiefern darf politisch gesteuert werden, in welche Richtung sich Hochschulen entwickeln und inwiefern tangiert das die Freiheit von Forschung und Lehre“ (IP6, 21–23). Dies geht Hand in Hand mit den Überlegungen der Befragten zum Selbstverständnis von Hochschulen. Eine Interviewte sieht Hochschulen als „Netzwerkmanager in der Region“ (IP6, 207) mit Beratungs- und Netzwerkfunktion. Trotz dessen die Interviewten unterschiedliche Schwerpunkte hinsichtlich der Ausgestaltung des Wandels von Hochschulen setzen, stimmen sie darin überein, dass Hochschulen auf globale Herausforderungen reagieren und sich für neue Zielgruppen wie Studierende mit Fluchtgeschichte öffnen sollen.

## **Aufgaben von Hochschule**

In der Subkategorie *Aufgaben von Hochschule* sind Äußerungen zugeordnet worden, die beschreiben, welche Rolle Hochschulen im Kontext einer globalisierten Welt zugewiesen wird. Dabei weisen die Expertinnen und Experten „Bildungsinstitutionen per se eine ganz besondere Verantwortung“ (z. B. IP2, 28–29) innerhalb der Gesellschaft zu. Insbesondere Hochschulen werden von allen Interviewten in einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung gesehen. IP6 verweist dabei auf die besondere Rolle und Möglichkeiten von Hochschulen, Einfluss auf gesellschaftliche Entwicklungen zu nehmen:

Zu Globalisierung generell würde ich sagen, dass Universitäten diese Prozesse ganz wissenschaftlich klassisch analysieren und klassisch Beiträge dazu liefern, um solche Prozesse zu verstehen, aber auch dazu beitragen können, sie [die Prozesse] zu strukturieren. Das können sie nicht alleine, aber in Kooperation mit anderen Akteuren. (IP5, 27–30)

Diese Reflexivität auf gesellschaftliche Veränderungsprozesse können eigentlich nur von Hochschulen geleistet werden, da nur Hochschulen die freie Möglichkeit und intellektuelle Kapazität haben, kritisch auf Prozesse zu schauen, sie zu analysieren und mitzugestalten. [Die Hochschulen] begeben sich aus ihrem Elfenbeinturm hinaus und ergreifen Partei für nicht privilegierte Gruppen und Themen, die in der Gesellschaft sonst nicht gehört werden ... (IP6, 93–99)

Insgesamt haben sich aus den Aussagen der befragten Personen drei Funktionen von Hochschule herauskristallisiert: Hochschulen als gesellschaftlicher Reflexionsraum, Ausbildungsstätte und Forschungsinstitution. Hochschulen als gesellschaftlicher Reflexionsraum sind mit der Aufgabe beauftragt, „sich an gesellschaftlichen Prozessen auf lokaler Ebene und darüber hinaus zu beteiligen und so die Globalisierung und globalisierte Welt zu gestalten“ (IP5, 31–33). Die Forderung nach der Partizipation auf lokaler Ebene von Hochschulen wirft für IP6 die Frage nach der Etablierung von Netzwerken auf und in diesem Sinne, welche Rolle zivilgesellschaftlichen Akteuren in Hinblick auf das Vorantreiben des Wandels der Hochschullandschaft zukommt. Für IP6 ist es nicht nur die Forschung und Lehre, mit der Hochschulen gesellschaftliche Veränderungsprozesse beleuchten und adressieren können, sondern auch „Vorträge, Beratungsarbeit, Kooperationen mit der Stadt oder Region [...] und Veranstaltungen“ (89–91). Das schließt auch die Teilnahme in hochschulischen Gremien ein.

Als Forschungsinstitution ist es Aufgabe von Hochschulen, „Forschung zu unterschiedlichen Themenbereichen zu fördern“ (IP2, 41), um gesellschaftlichen Diskurs anzuregen und einen Beitrag zum gesellschaftlichen Fortschritt zu leisten. Aufgrund des wissenschaftlichen Prinzips der disziplinären Verengung, wie es IP6 beschreibt, werden Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler in sehr kleine Wissenschaftscommunities mit eingegrenztem Themenfokus eingebettet, sodass dies im Konflikt zu dem Anspruch einer Forschung in gesellschaftlicher Verantwortung stehe. Darin sieht IP6 auch die Gefahr, dass sich aufgrund „disziplinärer Verengungslogiken innerhalb der Wissenschaft, Forscherinnen und Forscher sukzessive nicht bewusst und unabsichtlich gesellschaftlichen Ansprüchen von außen [entziehen]“ (81–83). In der Funktion von Hochschulen als Ausbildungsstätte wird von allen Interviewten nach wie

vor die Kernaufgabe gesehen, nämlich „die verantwortungsvolle Bildung und Ausbildung von jungen Menschen, die zukünftig in Entscheidungspositionen sind“ (IP6, 62–63) und dazu beizutragen, dass Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen „sich qualifiziert in dieser heutigen Welt beruflich orientieren und zurechtfinden“ (IP4, 41–42). In diesem Kontext deutet IP6 darauf hin, dass sie den Eindruck hat, dass „Wissen für gesellschaftliche Verantwortung“ (IP6, 65) neben der Vermittlung von disziplinärem Wissen einen eher geringeren Stellenwert einnehme. Neben der beruflichen Qualifizierung wird jedoch von den Interviewten die hochschulische Ausbildung mit dem Ziel verknüpft, „Menschen darauf vorzubereiten, in einer globalisierten Welt agieren zu können“ (IP3, 60–61) und besser auf „Veränderungen in der Welt zu reagieren“ (IP2, 32). Schließlich verweist IP6 darauf, dass neben Forschung und Lehre die Fokussierung der Hochschulen auf die Übernahme von mehr gesellschaftliche Verantwortung „neue Fragezeichen und Rollenklärung“ (IP6, 203) mit sich bringe.

### **Internationalisierung**

In dieser Subkategorie sind Aussagen zur *Internationalisierung* von Hochschulen zu finden, die in Verbindung mit der Öffnung von Hochschulen angesichts der Integration von Studierenden mit Fluchtgeschichte stehen.

In der Universität geht es mir darum, junge Menschen darauf vorzubereiten, in einer globalisierten Welt agieren zu können. Dazu gehört politische Entscheidungen zu treffen, aber auch an ihrem engen beruflichen Feld entlang Globalisierungsfragen mitzudenken. Ideal ist natürlich, wenn man daran denkt, dass auch die Internationalisierung der Hochschulen notwendig ist. Die Internationalisierung ist nicht nur durch internationalen Austausch zu erreichen, sondern auch durch das, was man internationalisation at home nennt. (IP3, 60–66)

Die Internationalisierung von Hochschulen wird von der Hälfte der Expertinnen und Experten im Kontext der Öffnung von Hochschulen angesichts von Migration und Flucht als relevant erachtet. Dabei werden von den Interviewten verschiedene Aspekte mit der Internationalisierung von Hochschulen in Verbindung gebracht. Zum einen wird die Internationalisierung von Hochschulen auf globaler Ebene in der Etablierung von „transnationalen Hochschulpartnerschaften“ (IP4, 217), der Förderung von „international anerkannter exzellenter Forschung“ (IP6, 228), der Förderung des „internationalen Austauschs“ (IP3, 327) über die Grenzen Europas hinweg und damit einhergehend der „Internationalisierung der Ausbildung von Fachkräften (IP6, 230)“ sowie der „Produktion von Wissen explizit im Kontext einer internationalen Wettbewerbsfähigkeit“ (IP6, 244–245) gesehen. Zum anderen liegt ein Augenmerk darauf, wie Internationalisierung in den Hochschulen in Bezug auf Forschung und Lehre definiert wird: Hier werden „englischsprachige Publikationen“ (IP3, 317), mehr Lehrpersonal mit „internationalen Erfahrungen und anderen biografischen Hintergründen“ (IP4, 222–223) und „internationale Themen in die Curricula der Hochschulen“ (IP3, 66–67) aufnehmen genannt. In diesem Kontext weist IP3 mit Bedacht auf ein verkürztes Verständnis von Internationalisierung an Hochschulen hin:

Bisher schreibt man gerne in die Statistiken hinein, dass wir sehr international sind. Wir haben Seminare auf English, was jedoch für mich noch lange nicht Internationalisierung ist. Wenn es darum geht, in Inhalte einzusteigen, dann passiert bisher noch sehr wenig. (148–151)

Darüber hinaus steht die Internationalisierung von einer Interviewperson explizit in Verbindung mit „Studierenden vereinfachte Zugangsmöglichkeiten zu gewähren“ (IP4, 223–224). Zudem fordert IP3, dass „die vor Ort vorhandenen internationalen Menschen in diesen Prozessen ganz besonders mitzubedenken“ (67–68). Interessant ist auch, dass eine befragte Person das Konzept Globales Lernen als eine Möglichkeit zur Gestaltung der Internationalisierung an Hochschulen heranzieht:

Eigentlich müsste im Internationalisierungskonzept der jeweiligen Universität und Fachhochschulen etwas drin stehen über die Gestaltung von Internationalisierung nach innen. Das könnte man nach dem Konzept Globales Lernen machen. Das könnte man auch nach modernen Konzepten interkultureller Bildung machen. Also keine kulturalisierenden Konzepte, sondern Konzepte, die den Wert beider Seiten im Blick haben. (IP3, 159–163)

### **Heterogenität**

In dieser Subkategorie konzentrieren sich die Aussagen der Interviewten zur *Heterogenität* auf die Zusammensetzung der Studierendenschaft und des wissenschaftlichen Personals in der Hochschule:

In einer Weltmigrationsgesellschaft zu qualifizieren muss sich auch bei der Auswahl der Studierenden widerspiegeln und eigentlich auch bei der Auswahl der Lehrenden. Das wäre der nächste Schritt. Wir müssen alles daransetzen, dass Menschen mit Migrationshintergrund verstärkt in die akademische Karriere befördert werden und dann auch Positionen in Lehre und Forschung bekleiden. (IP4, 113–118)

IP2 spricht im Kontext der Heterogenität der Studierendenschaft über die Konzipierung von Studienangeboten:

Es gibt nicht mehr den klassischen Studenten, der als männlich, weiß, gut ausfinanziert und mit Abitur bezeichnet wird. Dieses Bild haben wir einfach nicht mehr in Hochschulen. Trotz dieses Wissens über Heterogenität in den Hochschulen, reagieren die Hochschulen zu einem großen Teil mit dem klassischen grundständigen Präsenstudienangebot. Das wird sich in den nächsten zehn Jahren grundlegend ändern. (IP2, 155–160)

Ferner betont IP3 die Relevanz von zunehmender Interdisziplinarität für Hochschulen:

Die [ausländischen] Studierende bringen einiges mit, was nicht zwangsläufig wissenschaftlich über ihre Regionen und Länder reflektiert ist. Daran kann man jedoch gemein-

sam arbeiten, um es gemeinsam zu kontextualisieren. Ich sehe jedenfalls Möglichkeiten auch interdisziplinär – also mit Studierende aus internationalen Kontexten – zu arbeiten. (IP3, 78–82)

### **Studierendenschaft**

In dieser Subkategorie sind Aussagen zugeordnet, die inhaltlich Bezug zur Heterogenität der *Studierendenschaft* an Hochschulen nehmen. Insgesamt steht für die Interviewten im Zentrum die Auseinandersetzung mit einer zunehmenden internationalen Studierendenschaft an Hochschulen und das Ausloten von möglichen Unterschieden bzw. Gemeinsamkeiten zwischen unterschiedlichen Gruppen von Studierenden:

Wenn wir jetzt davon ausgehen, dass eine gewisse Zahl an Geflüchteten gibt, die an die Hochschulen kommen, dann denke ich, dass es nicht wesentlich anders sein wird, als mit internationalen Studierenden auch. Die erste Sache ist, dass diejenigen, die zum Studium kommen, die üblichen Probleme haben werden: Sie müssen eingebunden werden, soweit sie am Standort sind und sich nicht im Fernstudium befinden. (IP3, 121–126)

Die Integration von Studierenden in den Hochschulalltag steht im Mittelpunkt bei den Befragten, auch wenn in Bezug auf Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte nicht verneint wird, dass diese aufgrund des „Aufenthaltsstatus und [der] nationalen Grenzsysteme“ (IP2, 341–342) mit besonderen Schwierigkeiten konfrontiert sind. In Bezug auf den Hochschulalltag betont IP3, dass Studierende mit Fluchtgeschichte nicht vor dem Hintergrund ihres rechtlichen Status betrachtet werden sollten, sondern, als „internationale Studierende an deutschen Hochschulen“ (295). Die „Übergänge“ (IP3, 295) zwischen internationalen Studierende und Studierenden mit Fluchtgeschichte sind fließend. Dies unterstreicht IP4, indem er äußert, dass Studierende mit Fluchtgeschichte wie „normale Studierende behandelt werden [sollten] – mit den gleichen Rechten und Pflichten“ (145–146). Darüber hinaus wird von IP4 als wichtig erachtet, dass wenn es „Problemlagen oder individuelle Bedarfe gibt, sind diese wie bei allen Studierenden zu adressieren“ (146–147). Weiter sagt IP4, dass dieser Gleichheitsanspruch nicht dazu führen solle, die jeweiligen Bedarfe von Studierenden zu übersehen – gerade die Bedarfe von Studierenden, die aufgrund einer Fluchterfahrung resultieren können – und Räume für Kontaktmöglichkeit und Unterstützung auszubauen.

Darüber hinaus verweist IP3 darauf, dass gerade als Hochschuldozent in Lehrveranstaltungen achtsam mit der Thematisierung von kulturellen Unterschieden umgegangen werden solle, da sonst die Gefahr bestünde, dass „Kultur immer wieder neu in einer sehr konservativen und konservierenden Art und Weise erzeugt“ (169–170) werde.

### **Lern- und Bildungsprozesse**

In dieser Subkategorie beziehen sich die Aussagen der Expertinnen und Experten auf *Lern- und Bildungsprozesse*, die in der Hochschule stattfinden. Insgesamt äußern sich die Interviewten positiv zur Hochschule als Lernort angesichts einer heterogenen Studierendenschaft und sehen darin eine Möglichkeit, wie IP5 exemplarisch verdeutlicht, die „Globalisierung und die

Weltgesellschaft anders wahrzunehmen und kennenzulernen“ (41–42). Dies wird von einer anderen interviewten Person ähnlich wahrgenommen, der das Dasein von Studierenden mit Fluchtgeschichte als „Geschenk für unsere Bildungsprozesse“ (IP6, 325) beschreibt: „... die Menschen, die zu uns kommen und denen wir im Alltag begegnen, [bringen] die globale Perspektive vor die Haustür und [...] das eröffnet Fragen von globaler Ungerechtigkeit und Betroffenheit, die wir in unserer Wohlstandsblase ganze gut von uns fernhalten können“ (IP6, 323–327).

In ähnlicher Weise drückt es auch IP5 aus, betont darüber hinaus die Bedeutung des direkten Aufeinandertreffens und des gegenseitigen Erfahrungsaustausches vor allem mit Geflüchteten für die Lernprozesse:

Es ist etwas Anderes, ob ich nur in Büchern über Konflikte, Krieg und Frieden oder Umweltfragen in anderen Ländern lese, oder ob ich in direkter Auseinandersetzung, im Dialog oder in einer Diskussion mit Menschen aus anderen Ländern bin. Diese Möglichkeit haben wir auch mit Menschen, die eingewandert sind oder auf Reisen. Ich denke dennoch, dass es eine besondere Erfahrung ist, sich mit Menschen, die schwierige Erfahrungen mit Krieg und Flucht gemacht haben, über solche Themen auseinanderzusetzen. Ich denke schon, dass dabei der eigene Horizont erweitert werden und ganz neue Erkenntnisse gewonnen werden sowie neue Motivationen entstehen können. (131–138)

Des Weiteren klingt bei IP5 und IP6 an, dass im Sinne einer Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globalen Lernens die Auseinandersetzung mit globalen Entwicklungen wie Migration und Flucht an Hochschulen durch eine heterogene Studierendenschaft „Studierenden ermöglicht, Globalisierung und die Weltgesellschaft anders wahrzunehmen und kennenzulernen“ (IP5, 41–42). Weiterhin sind die beiden Befragten der Auffassung, dass die Erweiterung der eigenen Perspektive bzw. das Nachdenken über eigene Positionen und Haltungen von großer Bedeutung für Lernprozesse sei, jedoch unter der Bedingung der gegenseitigen Wertschätzung und Akzeptanz: „Das geht aber natürlich nur, wenn wir mit den Menschen auf Augenhöhe schauen, was unserer Geschichte und eure Geschichte ist, und wie diese Geschichten in der Welt zusammenhängen und was das für unsere Begegnung und Austausch heißen kann“ (IP6, 328–331).

Ein weiterer Aspekt ist für IP2 die Entwicklung digitaler Studienangebote, um Bildungsprozesse zu individualisieren und z. B. zeit- und ortsunabhängig zu gestalten:

Ein zweites großes Thema, was mit den Flüchtlingen kommt, aber auch mit der gesamten der Idee der Öffnung von Hochschulen, ist Digitalisierung. Das heißt, es wird viel stärker Angebote im Bereich des online-basierten Lernens geben, wo egal ist, ob ich jetzt zur Hochschule komme, um dort zu lernen oder nur einen Kaffee zu trinken. Eigentlich kann ich mir das, was an Wissen von der Hochschule transportiert wird, auch im Netz abholen. Das kann ich auch speziell für Flüchtlinge mehrsprachig aufbereiten. (172–176)

## **Forschung und Lehre**

Unter diese Subkategorie fallen alle Aussagen, die sich auf den Wandel in *Forschung und Lehre* in der Hochschule beziehen. Die Expertinnen und Experten beurteilen Forschung und Lehre als hochschulische Formate, mit denen sich über Thematiken wie Migration und Flucht auseinandergesetzt werden kann. Zudem wird gerade in der Forschung die Möglichkeit gesehen, zum bisher wenig beforschten Feld Migration und Flucht im Kontext von Hochschulen (vgl. Kapitel 2.5) neue Erkenntnisse zu gewinnen:

Ich würde sagen, dass wir zigtausende offene Forschungsfragen hinsichtlich der Integration von Menschen mit Flucht- oder Migrationshintergrund haben. Da kenne ich den Forschungsstand auch nicht genau. Vielleicht gibt es da auch schon mehr Forschung, als ich gerade antizipiere. ... Ich habe das Gefühl, dass ich selten gute wissenschaftliche Arbeiten lese, die ich für praktische Argumentationen nutzen kann. Dann stütze ich mich auf Medieninformationen und Halbwissen. ... Ich habe nicht das Gefühl, dass da der Mainstream der Forschung dran ist. (IP6, 177–188)

In diesem Kontext hebt IP5 den Stellenwert von Publikationen als Beitrag zur wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit Migration und Flucht hervor:

Dazu kommen Publikationen. Das ist etwas, was bei uns von Seiten der Hochschulleitung diskutiert wird, die gerne eine gemeinsame Publikation mit Wissenschaftlern aus dem Haus auf den Weg bringen würde. Vor allem, dass sich verschiedene Personen mit unterschiedlichen disziplinären Hintergründen an dieser Publikation beteiligen. Das würde die Auseinandersetzung und das Engagement verstärken ... (85–90)

In Bezug zur Lehre wünscht sich IP6 andere formale Lehrthemen, die stärker auf die Beschäftigung mit Gesellschaft fokussieren, denn auf fachspezifisches Wissen:

Da gibt es viele formale Lehrthemen, die im Kontext BNE und Globalem Lernen, aber auch insgesamt im Kontext der gesellschaftlichen Verantwortung behandelt werden sollten. Auch angefangen bei Fragen von Diversity, Stereotypen, [...] wie gehen wir mit gesellschaftlichen Phänomenen um, die sich gegen die Menschen stellen und sehr präsent sind. Das sind jedenfalls wichtige Themen im Kontext Flucht und Migration. (162–166)

Neben Forschung und Lehre macht eine Interviewperson auf die Bedeutung internationalen Lehrpersonals für die Lern- und Bildungsprozesse aufmerksam:

Hinzu kommen Rahmenbedingungen, die es uns erschweren, verstärkt in den internationalen Austausch zu treten. Wir haben auch nur begrenzte Mittel und Ressourcen dafür. Ich würde mir transnationale Hochschulpartnerschaften wünschen, um Lehrende aus diesen Kontexten verstärkt einzubinden – sei es auch nur für verkürzte Lehrzeiten von ein oder zwei Semestern, um unseren Studierenden einen anderen Blickwinkel zu ermögli-

chen. Es ist immer noch so, dass die Hauptperson an unserer Hochschule ein deutscher oder eine deutsche Professorin. Die Hauptlehrpersonen sind keine Menschen mit internationalen Erfahrungen und anderen biografischen Hintergründen. (IP4, 215–223)

### **Interkulturelle Kompetenzen**

Die Subkategorie schließt Aussagen zur Beschreibung und Bedeutung von *interkulturellen Kompetenzen* für Integrationsprozesse im Kontext von Studierenden mit Fluchtgeschichte an Hochschulen ein. Die Interviewten definieren interkulturelle Kompetenzen als mit „Menschen auf Augenhöhe“ (IP6, 329) kommunizieren, „Menschen aufzunehmen, wie sie sind“ (IP1, 50–51), Geduld, Respekt und Verständnis aufzubringen, um mit „Menschen mit unterschiedlichen Hintergründen“ (IP1, 42–43) aufgrund anderer „Kulturen und Erziehung“ (IP1, 48) umgehen lernen. Eine Interviewperson verweist dabei auf die Dringlichkeit eines Dialogs über Werte:

[Bei Studierenden mit Fluchtgeschichte] kommen die ganz normalen Einwanderungsprobleme zum Tragen. Wohlmöglich eine neue Gesellschaft kennenlernen, die andere Werte für wichtig hält. Zum Beispiel Gleichberechtigung von Frauen. ... Es kann natürlich nicht darum gehen, Geflüchteten unsere Werte aufzudrücken, aber es muss schon darum gehen, deutlich zu machen, dass diese Werte in einer gewissen Spannweite in Deutschland gelten. Es geht nicht darum, zu überwältigen, aber deutlich zu machen, dass die Geflüchteten sich mit diesen Werten hier auseinandersetzen müssen, wenn sie erfolgreich studieren wollen. Denn nur zum Studieren aus der Community auszutreten, ergibt wenig Sinn. ... So bekommen sie von der deutschen Gesellschaft auch nicht viel mit. Es sollte politisch, menschenrechtliche Bildungsangebote geben, die es beiden Seiten, also der deutschen Urgesellschaft in der Universität wie auch den Zugewanderten, ermöglicht, einen Dialog über Werte zu führen. Viele Deutsche haben genauso Bedarf.

Es ist zu konstatieren, dass alle anderen Expertinnen und Experten nicht über die reine deskriptive Beschreibung von interkulturellen Kompetenzen hinausgegangen sind.

### **Formelles Lernen**

In dieser Subkategorie beziehen sich die Aussagen auf die Gestaltung der Prozesse *formellen Lernens* in der Hochschule. Im Großen und Ganzen steht für die Expertinnen und Experten die Anpassung der Lerninhalte im Fokus, denn globales Wissen erfordert, sich damit auseinanderzusetzen, „was in unterschiedlichen Ländern der Welt passiert“ (IP1, 45–46). Dazu gehört für IP4 auch, dass Lernangebote für Studierende angeboten werden, die „klassische Narrative des Flucht- und Migrationsregimes“ (123–124) aufbrechen:

Es gilt verstärkt aus einer kritischen Migrationsforschung einen Blick anzunehmen, der die Identitätsbildung von Migrierenden und Flüchtlingen und die Frage von Fluchtursachen betrifft. Selbst wenn wir davon ausgehen, dass Flüchtlinge viel biografisches Wissen mitbringen, ist auch Teil ihrer Identität, dass sie eine Flüchtlingsidentität annehmen

müssen, die Ihnen das Fluchtregime auferlegt. Dieser Prozess sollte durch Beiträge der kritischen Migrationsforschung im Rahmen von Lehrangeboten durch eine andere Narrative ergänzend zur eignen Biografie gefördert werden. Diese Perspektive ist für die Flüchtlinge im Vergleich zu den anderen Studierenden eine wichtige, ergänzenswerte Perspektive. Es geht darum, diesem Thema generell mehr Gewicht zu geben. (124–132)

Einen weiteren Aspekt beleuchtet IP3, indem er die Gestaltung formellen Lernens in Verbindung mit anderen Formaten außerhalb der Hochschule bringt, die gezielt auf die Thematisierung von Migration und Flucht abzielen:

Im letzten Semester haben eine Kollegin und ich Fachwissenschaften und Politikdidaktik und ein Seminar zur europäischen Flüchtlingspolitik zusammen gemacht. ... Einerseits haben wir an den ganzen Facetten europäischer Flüchtlingspolitik gearbeitet und andererseits uns überlegt, wie wir das in schulischen und außerschulischen Bildungsveranstaltung umsetzen kann. ... Wir haben dann aus dem Seminar heraus mit einem alternativen Theaterstandort in (Ort) eine Theatervorführung organisiert, die die Universität finanziell unterstützt hat. ... So kann man auf der einen Seite über Lehrveranstaltungen und auf der anderen Seite durch kulturelle Zusatzangebote zu dieser Thematik etwas machen. (86–96)

Dabei wird von zwei Interviewten eine unterschiedliche Sichtweise hinsichtlich der Thematisierung von Migration und Flucht in Lehrveranstaltungen geäußert: IP4 hat die Frage aufgeworfen, ob es gerade bei formellen Lernangeboten einen „besonderen Rückzugsraum beziehungsweise Schutzraum“ (134) für Studierende mit Fluchtgeschichte benötigt werde, ohne, dass dieser zu „Exklusivität“ (138) führen solle. IP5 sieht hingegen eine Möglichkeit darin, Studierende selbst die Wahl zu lassen, ob sie sich mit dem Thema Flucht und Migration eigenständig zum Beispiel in Form von Referaten zum Thema „Bildungssystem in Syrien“ (158) beschäftigen wollen.

### **Informelles Lernen**

Diese Subkategorie schließt alle Aussagen ein, die eine nähere Beschreibung *informellen Lernens* liefern. Die Funktion vom informellen Lernen an Hochschulen wird breit gefächert von den Expertinnen und Experten diskutiert. Eine interviewte Person definiert informelles Lernen wie folgt:

Informelles Lernen ist wie eine Einführung in unsere Gesellschaft: Wie funktioniert Administration? Was ist eine WG? Wie funktioniert öffentlicher Nahverkehr und wie funktioniert Mülltrennung? Das lerne ich Peer-to-Peer am besten. Deswegen ist das ein entscheidende Rolle, die Hochschule unterstützen muss, nämlich solche Tutorienprogramme zu initiieren. Letztlich füllen das die Studierenden selbst mit Leben. Wenn die Strukturen da sind, dann wird das auch gemacht. (IP4, 199–204)

Auch IP2 und IP1 stellen heraus, dass informelles Lernen eine „Komponente auf Augenhöhe für die Geflüchteten“ (IP2) ist, dabei hilft, „eine neue Welt zu entdecken und Unterstützung zu erhalten“ (IP2, 201–212) sowie, dass es nicht nur um „kühles Wissen, sondern auch um entspannten menschlichen Austausch“ (IP1, 255–256) geht und somit „Menschen nicht nur zum Funktionieren ausgebildet werden“ (IP1, 257.) Ebenso klingt an, dass die Hochschule mit der Aufgabe beauftragt ist, informelles Lernen an Hochschulen stärker zu fördern, indem zum Beispiel die Strukturen etabliert werden. Welche Strukturen damit gemeint sind, wird nicht weiter ausgeführt. Nur IP geht etwas näher auf die Rahmung von informellen Lernumgebungen ein:

Informelles Lernen kann natürlich auch Rahmungen haben. Es wird ein Rahmen geschaffen, in dem informelles Lernen stattfindet. Wenn man den Studierenden anbietet, sich an der Hochschule zu engagieren und dabei auch mit Menschen verschiedener Herkünfte zusammenzukommen, ist das eine dichte informelle Lernumgebung. (IP3, 253–255)

Ein Interviewter betont, dass es neben den formellen Lernprozessen in Vorlesungen und Seminaren, bedeutend für internationale Studierende ist, dass sie „Erfahrungen machen können und Dinge mitgestalten können – auch in Studierendeninitiativen“ (IP5, 45–46). Informelles Lernen ist bedeutsam für die „Inklusivität“ (IP4, 184) und für die „Lernprozesse in der Hochschule“ (IP4, 185). IP3 hebt hervor, dass wenn „Geflüchtete mit deutschen Studierenden informell lernend diskutieren, dann bringen sie viele Voraussetzungen in ihr sonstiges Studium ein“ (IP3, 272–274).

Der Bezug zum informellen Lernen im Globalen Lernen wird ebenfalls von einer interviewten Person verdeutlicht:

Nochmal zurück zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globalem Lernen [...] denke ich schon, dass in solchen Gruppen informelle Lernprozesse stattfinden. ... Wenn man sich vorstellt, dass sich solche Gruppen mit Flucht und Migration beschäftigen, dann ist das ein Setting, in dem auch Lernprozesse stattfinden, die auch dazu beitragen können – nicht nur, indem man sich damit beschäftigt, sondern vor allem, wenn man direkt mit geflüchteten Menschen zu tun hat, sei es an der Universität oder auch im privaten Umfeld – bestimmte Erfahrungen zu machen. (IP5, 106–113)

### **Studentische Initiativen**

In dieser Subkategorie beziehen sich die Aussagen der Interviewten auf die Rolle von *studentischen Initiativen* an Hochschulen. Das Engagement von Studierenden in studentischen Initiativen bzw. Gruppen wird von allen Expertinnen und Experten hervorgehoben und eine „treibende (betont) Rolle im Einfordern von mehr Verantwortung [in] ihrer Hochschule in den unterschiedlichsten Kontexten“ (IP6, 153–154) zugewiesen. Hinsichtlich des Engagement für Geflüchtete an Hochschulen wird von den Interviewten die wahrgenommene „Bereitschaft der Studierendenschaft“ (IP2, 205) betont:

Ich glaube, dass die Studierenden noch die Aktivsten bezüglich der Einladung von Flüchtling, der Forderung der Öffnung von Hochschulen sind. Etwas tun wollen für Flüchtlinge. Studierende sind die zentralen Akteure. Der Druck kam wirklich von unten – zurecht. Deshalb hat sich auch die Hochschulleitung in diese Richtung entwickelt. (IP2, 205–209)

In diesem Kontext wird auch unterstrichen, dass es in studentischen Initiativen nicht nur um Engagement *für* Geflüchtete gehen soll, sondern auch um Engagement *gemeinsam mit* Geflüchteten, wodurch „neue Motivationen entstehen [können], sich mit Ländern wie beispielsweise [dem] Irak und Syrien weiter zu beschäftigen“ (IP5, 140).

Dabei verweist IP3 auf die Aufgabe von Hochschulen, „Räume für Engagement schaffen“ (262–263) und perspektivisch über die Anerkennung des Engagements nachzudenken: „Vielleicht können auch ECTS (Leistungspunkte) erworben werden – das ist heutzutage auch wichtig für Studierende. Wenn sich Studierende engagieren, dann wird das auch anerkannt. Meistens engagieren sich Studierende viel mehr, als das, was sie dafür bekommen“ (264–267).

Ein weiterer Aspekt sind die informellen Lernprozesse, die studentischen Initiativen zu Grunde liegen und die wesentlich dadurch geprägt sind, die Hochschule mitzugestalten: „Die Funktion vom informellen gemeinsamen Lernen und Leben ist eine Komponente auf Augenhöhe für die Geflüchteten, um eine neue Welt zu entdecken und Unterstützung zu erhalten“ (IP2, 209–211).

### **Außerhochschulische Kooperationen**

In dieser Subkategorie geht es um die Beschreibung der Aussagen zur Bedeutung von *außeruniversitären Kooperationen* für die Öffnung von Hochschulen in Anbetracht neuer Herausforderungen wie Migration und Flucht. Insgesamt werden von allen Interviewten außeruniversitären Kooperationen einen großen Stellenwert zugewiesen. Insbesondere die Zusammenarbeit mit zivilgesellschaftlichen Akteuren wird hervorgehoben:

Ich sehe da eine ganze wichtige Funktion. Hochschulen haben viele Kooperation. Kooperation mit zivilgesellschaftlichen Akteuren ist hingegen relativ neu, auch wenn es da schon seit den 70er Jahren Ansätze zu zum Beispiel Wissenschaftsläden [...] gibt. So explizit sind diese Kooperationen selten, denke ich. Das ist nicht das erste, was eine Hochschuldirektorin oder -direktor provoziert, wenn er oder sie neu ins Amt kommt. Ich glaube aber, dass gerade zivilgesellschaftliche Organisationen sehr wichtig sind, um auf die blinden Flecken in den Hochschulen und der Wissenschaft hinweisen. (IP6, 260–266)

Die Bedeutung außeruniversitärer Kooperationen wurde von den Expertinnen und Experten hinsichtlich dreier Aspekte ausführlicher beschrieben: transdisziplinärer Forschung, Ausbildung praxisorientierter Kompetenzen bei Studierenden und Erschließen der Region.

In Bezug auf das Feld der transdisziplinären Forschung stellt eine interviewte Person heraus, dass die Verbindung von wissenschaftlichem und außerwissenschaftlichem Handlungswissen dazu führe, dass die „Integration der Perspektiven außerwissenschaftlicher Akteure

Hochschulen helfen, um Wissen sozial robuster und auch anwendungsfähiger zu machen“ (IP6, 271–272). IP5 stellt den Bezug zur aktuellen Situation

zivilgesellschaftlichen Akteuren her, die Flüchtlingsarbeit betreiben und zeigt die Möglichkeit auf zu ergründen, welchen „Wissensbedarf es bei Akteuren im Bereich Flucht und Migration gibt“ (193–196) und zur Wissensgenerierung mittels Forschungsprojekten beizutragen.

Neben der transdisziplinären Forschung wird vor allem in der Zusammenarbeit mit außeruniversitären Kooperationspartnern ein Zugang gesehen, um die Ausbildung praxisorientierter Kompetenzen bei Studierenden zu forcieren. Dazu beispielhaft IP5, der gerade die Verbindung von fachlichem und außerfachlichem Lernen in Zusammenarbeit mit externen Partnern als geeignetes Lernsetting befindet:

Immer dann, wenn Lernangebote – das gilt jetzt gar nicht nur für den Bereich Globales Lernen oder Bildung für nachhaltige Entwicklung, sondern generell – geschaffen werden und praxisorientierte Kompetenzen bei Studierenden entwickelt werden sollen, da sind Kooperationen mit außeruniversitären Partnern sehr hilfreich. Das können Nichtregierungsorganisationen, kommunale Verwaltungen und Unternehmen sein. Ich habe in den letzten Jahren auch häufiger Projektseminare in Kooperation mit lokalen Unternehmen aus dem Bereich der Nachhaltigkeit angeboten. ... Ich habe solche Seminare nun noch nicht auf Ihr Thema bezogen, aber es gibt sicherlich viele Möglichkeiten mit Initiativen, die für geflüchtete Menschen arbeiten und mit diesen zusammenzuarbeiten. Vielleicht auch im Sinne von Service-Learning als unterstützende Prozesse für solche Initiativen. Oder auch mit forschendem Lernen. (173–190)

IP4 berichtet sogar von Studienprojekten zum Thema Migration und Flucht und betont, dass daraus mit einigen Praxisstandorten enge Kontakte entstanden seien, von denen auch Studierende mit Fluchtgeschichte profitieren können. Schließlich berichten die Interviewten von Hochschulen und ihrer Aufgabe, die Region zu erschließen. IP2 äußert dabei, dass gerade der Hochschultyp einen Einfluss auf die Vernetzung von Hochschulen in der Region hat und nimmt wahr, dass sich Universitäten in erster Linie als „forschende und wissenschaftliche Einrichtung“ (252) verstehen und daher die Vernetzung mit außeruniversitären Kooperationspartnern im Vergleich zu Fachhochschulen weniger ausgeprägt sei, da seiner Meinung nach Universitäten „eher global schauen, wo sind sie mit Blick auf Forschung und in Rankings sind“ (256–257). IP2 stellt die Bedeutung für das Zusammenfinden von außeruniversitären Akteuren und Hochschulen für eine gemeinschaftliche Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen von Migration und Flucht ins Zentrum seiner Überlegungen:

Ein Kriterium ist es, sich dort als Hochschule zu vernetzen und auf lokaler beziehungsweise regionaler Ebene mit diesen Akteuren zusammenzuarbeiten, denn sonst finden die beiden Gruppen nicht zusammen. Die Geflüchteten finden nicht zur Hochschule und die Hochschule findet auch die Geflüchteten nicht. Insofern sind solche formalen aber auch informellen Netzwerke wichtig. Diese Rolle wird auch diskutiert, ist jedoch leider nicht so ein großes Thema in der Hochschulentwicklungslandschaft: Third Sector oder

Third Mission als Akteur, also Hochschule als Akteur einer regionalen Entwicklung zu sehen. Da gibt es internationale Netzwerke, um sich darüber auszutauschen, wie so etwas funktionieren kann. Zum Beispiel Zur Integration von benachteiligten Jugendlichen und Geflüchteten et cetera. (225–234)

Darüber hinaus wird der Zugang zur Hochschule und aufkommende Schwierigkeiten thematisiert. Im Vordergrund steht laut IP2, dass eine Integrationsarbeit zusammen mit lokalen Trägern Geflüchteten bei ihrem Weg an die Hochschule unterstützen könnten:

Da ist ein zentrales Element mit den Trägern lokaler Integrationsarbeit zusammenzuarbeiten. Das heißt konkret, darüber zu informieren, was Hochschule kann, welche Zugangswege und Bildungsangebote und welche Übergangsangebote es gibt. Wenn die Träger darüber informiert werden, was es gibt, dann können sie das in der direkten Zusammenarbeit mit Flüchtlingen weitergeben. Zum Beispiel die Träger wie die Diakonie und AWO, die direkt in der Flüchtlingshilfe arbeiten. Oder mit denen in der Form zusammenzuarbeiten, dass es eine festen Beratungstag pro Woche in einer Erstaufnahmeeinrichtung gibt, um darüber zu informieren. Dort könnte ein Vertreter der Hochschule hinkommen und beraten. (217–225)

Nicht nur der Zugang zur Hochschule würde so erleichtert werden, auch könnten Hochschulen mit „Trägern zusammenarbeiten, um in der Hochschule Bildungs- und Sozialangebote zu entwickeln“ (IP3, 309–310). Als ein gelungenes Beispiel der Zusammenarbeit mit außeruniversitären Kooperationspartner für den Abbau von bestehender Barrieren auf dem Weg zur Hochschulbildung bringt IP3 das Beispiel Kiron Open Higher Education an.

### **Visionen**

In der Kategorie *Visionen* sind Aussagen zugeordnet, die sich auf die Entwicklung und Zukunftswünsche im Kontext Hochschule beziehen. Insgesamt zielen die Vorstellungen der Expertinnen und Experten in die gleiche Richtung: Hochschule und Hochschulbildung als „transnationales Projekt“ (IP4, 226) zu begreifen und grundsätzlich Barrieren abzubauen, die es Hochschulen erschweren, sich international oder transnational auszurichten.

Konkret wünscht sich IP5 in Bezug zu den Zielen des UNESCO-Weltaktionsprogramms Bildung für nachhaltige Entwicklung eine strukturelle Verankerung Globalen Lernens und einer Bildung für Nachhaltigkeit in der Hochschule und hebt vor allem hervor, dass überall da, wo „Lehrerbildung stattfindet, soll Nachhaltigkeit, Bildung für nachhaltige Entwicklung und Globales Lernen als Pflichtbestandteil werden“ (215–216).

Bezug genommen wird auch zu den eigentlichen Akteuren, die in der Verantwortung gesehen werden, zur Anerkennung und Implementierung von Globalem Lernen und BNE beizutragen:

Im Sinne von Top-down und Bottom-up Prozessen sind da viele Akteure in der Verantwortung. Natürlich sind es Ministerien und auch Hochschulleitungen, die wesentlichen

Einfluss haben. Auf der Leitungsebene sind es auch Dekane, Studiengangsverantwortliche und Fachkoordinatoren. Aber auch die einzelne Lehrenden und Studierenden, die einfordern können, dass mehr Angebote in diesem Bereich angeboten werden. Natürlich auch NGOs (Nichtregierungsorganisationen), die Lobbyarbeit machen können ... . Die UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) kann auch viel Einfluss nehmen. Wenn alle Akteure an einem Strang ziehen, kann auch etwas bewegt werden. (220–230)

An dieser Stelle wird ersichtlich, dass die Kooperation zu außeruniversitären Akteuren als bedeutend eingeschätzt wird. Damit in Verbindung steht für IP2 die Flexibilisierung von Studienmodellen, um die unterschiedliche Bedarfe einer heterogenen Studierendenschaft stärker zu adressieren:

Meine Vision ist – die Richtung geht auch dorthin, wenn man sich einige Hochschulen anschaut –, dass es je nach eigenem Erfahrungshintergrund und auch Lernbedürfnis, soziokulturellen und soziodemografischen Hintergrund ein großes Spektrum an Angeboten geben wird. Das kann weiterhin das klassische Studium sein. Das kann aber auch ein duales Studium sein. Das kann ein berufsbegleitendes Studium sein. Das kann ein Teilzeitstudium sein. Das kann ein Zertifikatsstudium sein: Ich sammle mir Zertifikate bis hin zu einem Abschluss. Genau das wird jetzt nochmal durch diese Flüchtlingsfrage in den Hochschulen katalysiert. (160–167)

IP3 spricht bei der Äußerung seines Wunsches die Bedeutung von Fremdheitserfahrungen für die Entwicklung von „Empathie mit Anderen, die hier leben“ (334) in Lern- und Bildungsprozesse an:

Generell finde ich es jedoch notwendig, solche Studienreisen ins Ausland fest in Studienkonzepte einzubinden. Wenn es denn gelänge, Menschen mit und ohne Migrationshintergrund dafür zu begeistern, dann werden die Diskussionen, die währenddessen und anschließend stattfinden, umso spannender. Die Universität kann (betont) solche Lernprozesse anregen, wenn sie wirklich will. (342–345)

Schließlich betont IP4, dass auch rechtliche Rahmenbedingungen hochschulische Prozesse beschleunigen bzw. verlangsamen können ebenfalls in hineinspielen:

Dann bleibt auch darüber nachzudenken, welche Regelungen und Gesetze dies erschweren – nicht nur im Hochschulkontext, auch Einwanderungs- und Einreisebestimmungen. Das ist auch eine Frage von finanzieller Ausstattung. Wir (als Hochschule) können das nicht nebenbei finanzieren, da braucht es weitere finanzielle Unterstützung bezüglich Stellen und Reisemitteln. (234–239)

## **4.2 Zusammenfassung: Herausforderungen und Chancen bei der Öffnung von Hochschulen**

In diesem Kapitel werden die inhaltsanalytisch gewonnenen Ergebnisse der Experteninterviews thematisch zusammengefasst, sodass ein Überblick zu relevanten Aspekten bei der Öffnung von Hochschulen gewonnen werden kann.

### **4.2.1 Hochschulen als Motor für gesellschaftlichen Wandel in Zeiten der Globalisierung**

Hochschulen und Hochschulbildung befinden sich im Wandel. Vor dem Hintergrund globaler Herausforderungen wie Migration und Flucht teilen die Expertinnen und Experten die Auffassung, dass Hochschulen dazu aufgerufen sind, mehr gesellschaftliche Verantwortung zu übernehmen. Im Kontext der Internationalisierung von Hochschulen wirkt das „Flüchtlingsthema als Katalysator“ (IP2, 184–185) für die Gestaltung der Öffnung von Hochschulen. Damit einher geht auch eine Debatte um die politische Steuerung von Hochschulen und damit das Überdenken des Selbstverständnisses von Hochschulen. Im Zuge der Globalisierung wird Hochschulen von politischer Seite immer mehr gesellschaftliche Verantwortung zugeschrieben, da Hochschulen „die intellektuelle Kapazität“ (IP6, 96) haben, gesellschaftlichen Wandel mitzugestalten. Damit einher geht für die Interviewten das Nachdenken über die (Neu-)Formulierung von Aufgaben und Zielen von Hochschule und Hochschulbildung. Als Institution der Forschung ist es die Aufgabe von Hochschulen, gesellschaftliche Problemstellungen zu erforschen und einen Beitrag zum gesellschaftlichen Fortschritt zu leisten. In der Funktion als Ausbildungsstätte haben Hochschulen den Auftrag, Studierende beruflich zu qualifizieren und zu befähigen, aktiv die globalisierte Welt mitzugestalten. Die Internationalisierung von Hochschulen beziehen die Expertinnen und Experten auf den Ausbau transnationaler Hochschulpartnerschaften, die Förderung exzellenter Forschung und die Förderung des internationalen Austauschs. Hinsichtlich der Hochschulbildung sind zentrale Aspekte einer Internationalisierung die verstärkte internationale Ausbildung von Studierenden und wissenschaftlichem Personal, die Überarbeitung der Inhalte der Curricula in Richtung Bedeutungszuwachs von international relevanten Themen und schließlich das vermehrte Publizieren in englischer Sprache. Als Denkanstoß formulieren die Expertinnen und Experten die Überarbeitung der Konzeption von Studienmodellen und -angeboten, da eine immer heterogener werdende Studierendenschaft Fragen hinsichtlich der Bedürfnisse von unterschiedlichen Gruppen von Studierenden ins Zentrum rückt. Die Befragten teilen die Meinung, dass Studierende mit Fluchtgeschichte mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind wie andere ausländische Studierende, auch wenn die rechtlichen Hürden zumindest zu Beginn des Studiums als zusätzliche Belastung genannt werden. Die Ermittlung der Bedürfnisse von Studierenden bleibt zukünftige Aufgabe von Hochschulen.

### **4.2.2 Rechtliche Rahmenbedingungen, hochschulinterne Hürden und persönliche Voraussetzungen**

Zuallererst erschweren hochschulinterne Hürden Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte den Zugang zu einem Hochschulstudium. Hochschulen sind aufgrund ihrer internen Struk-

tur in ihren Möglichkeiten auf neue gesellschaftliche Anforderungen zu reagieren limitiert. Aus der Sicht der Befragten spielt die Verwaltung der Hochschule eine zentrale Rolle. Insbesondere die Hochschulleitung ist für die Weiterentwicklung und Steuerung der einzelnen Hochschule zuständig und damit entscheidende Instanz, eine hochschulpolitische Richtung angesichts der neuen Situation der Integration von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte vorzugeben sowie gezielte Maßnahmen zu ergreifen. Insgesamt herrscht unter den Expertinnen und Experten Einigkeit über die Notwendigkeit, bundesweit flächendeckende Maßnahmen an Hochschulen zum Abbau von Barrieren für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte zu treffen. Zwar sind vereinzelt Programme, vordergründig basierend auf dem Engagement einzelner Hochschulangehöriger, initiiert worden, aber die Interviewten spiegeln wieder, dass Hochschulen zum einen unterschiedlich schnell auf die Situation angesichts der Integration von Studierenden mit Fluchtgeschichte reagiert und zum anderen unterschiedlich schnell Angebote zur Vorbereitung auf ein Studium entwickelt haben. Ein Aspekt, der zur allgemeinen Unsicherheit beiträgt, scheint die unsichere Datenlage zu tatsächlichen Studienanfängerinnen- und Studienanfängerquoten zu sein. Es fehlt nach wie vor an verlässlichen Daten, auf Grundlage derer Hochschulen spezifische Angebote entwickeln können. Trotz alledem haben Hochschulen bereits vorbereitende Maßnahmen für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte ergriffen: Dazu gehören Orientierungsveranstaltungen, die Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte über Funktionsweisen des deutschen Hochschulsystems und Voraussetzungen für den Beginn eines Studiums sowie über Möglichkeiten an Studienangeboten informieren. Ebenfalls sind Anlaufstellen für Beratung und Unterstützung eingerichtet worden. Daneben werden Sprachkurse zum Erlernen der deutschen Sprache angeboten, deren Durchführung vor allem in der Verantwortung von Sprachzentren liegt. Die deutsche Sprache wird von den Expertinnen und Experten als die zentrale Hürde bei der Aufnahme eines Studiums erachtet, da nach wie vor deutschsprachige Studienangebote überwiegen. Zudem wird davon ausgegangen, dass die wenigstens Geflüchteten die geforderten Sprachkenntnisse mitbringen, sodass das Erlernen der deutschen Sprache zunächst im Fokus liegt, um formale Kriterien einer Hochschulzugangsberechtigung zu erfüllen. Weitere rechtliche Rahmenbedingungen wie beispielsweise ein ungeklärter Aufenthaltsstatus und damit eine ungewisse Bleibeperspektive werden als zusätzliche Hindernisse für junge Menschen mit Fluchtgeschichte auf dem Weg an die Hochschule betrachtet. Ferner ist nicht außer Acht zu lassen, dass (traumatisierende) Fluchterfahrungen und persönliche Lebensumstände wie zum Beispiel die Wohnungssuche, finanzielle Unsicherheit sowie die Ungewissheit des Wohlergehens der zurückgelassenen Familienmitglieder, Freunde und Lebenspartner und Lebenspartnerinnen Schwierigkeiten sein können, die Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte zu bewältigen haben.

#### **4.2.3 Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen im Horizont der Weltgesellschaft**

Hochschulen sind mit der Herausforderung konfrontiert, Lern- und Bildungsprozesse stetig weiterzuentwickeln. Insgesamt sehen die Expertinnen und Experten eine große Chance darin, die Heterogenität der Studierendenschaft in Lern- und Bildungsprozesse miteinzubeziehen. Das Aufeinandertreffen von Studierenden mit unterschiedlichen ethnischen, religiösen

und kulturellen Hintergründen kann als „Geschenk für unsere Bildungsprozesse“ (IP6, 325) verstanden werden, denn die Bedeutung des direkten Aufeinandertreffens und sich gegenseitigen Austauschs über gemachte Erfahrungen bringt eine neue Komponente in die Lern- und Bildungsprozesse: Globalisierung und die damit einhergehenden Auswirkungen werden plötzlich im lokalen Kontext greifbar. Im Sinne des Globalen Lernens steht die Auseinandersetzung mit weltweit relevanten Themen im Vordergrund. Die Weltgesellschaft wird erfahrbar gemacht, indem Studierende die Möglichkeit haben, Perspektiven von Studierenden mit Fluchthintergrund kennenzulernen. Dies kann dazu beitragen, aktuelle Geschehnisse in der Welt wie der Krieg in Syrien in Bezug zur eigenen Lebenswelt zu setzen und einen anderen Blick auf weltumspannende Entwicklungen und deren Relevanz für die Weltgemeinschaft zu entwickeln. In diesem Zusammenhang wird die Ausbildung einer globalen Perspektive von den Interviewten als wichtige Komponente für die Erlangung eines Verständnisses der Zusammenhänge globaler Entwicklungen in der Welt betrachtet. Das Leben in einer „Weltgesellschaft“ (IP5, 41) erfordert nicht nur das Wissen um globale Schlüsselprobleme, sondern auch sein Denken und Handeln danach auszurichten. Vor diesem Hintergrund greifen die Expertinnen und Experten die schwache strukturelle Verankerung Globalen Lernens im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung auf und wünschen sich eine höhere Anschlussfähigkeit in der Hochschulausbildung und -didaktik. Mit Vorsicht wird auch daran appelliert, dass Globales Lernen und Bildung für nachhaltige Entwicklung sich selbst in ihren Konzeptionen weiterentwickeln müssen, um der „Normativität des Entwicklungsparadigmas“ (IP6, 291–292) zu entfliehen sowie eine Offenheit gegenüber anderen pädagogischen Konzepten wie beispielsweise einer „global citizenship education“ (IP4, 250) zu entwickeln.

#### **4.2.4 Neue Themen, Lerngegenstände und Lernformen in der Hochschule**

Globalisierung ist eine Herausforderung für Bildung und Lernen und erfordert, dass Themen wie Migration und Flucht in die Curricula von Studiengängen an Hochschulen eingebunden werden. Daraus resultiert, dass andere Lerngegenstände in den Vordergrund rücken und mit neuen Formaten von Lernangeboten experimentiert wird. Expertinnen und Experten sehen einen wichtigen Schritt darin, Lernformen zu fördern, die Fernes näher bringen, Vielfalt erfahrbar machen und Fremdes begreifen lassen. Dabei geht es pädagogisch vor allem darum, Interesse für globale Zusammenhänge zu wecken und Lernsettings so zu gestalten, dass Lernende ihr Wissen und ihre Erfahrung in Auseinandersetzung mit den grundlegenden Problemen der globalisierten Welt in einen Zusammenhang setzen können. Darüber hinaus benennen die Interviewten als Ziele von Lernprozessen, dass Studierende Kompetenzen zur Handlungsfähigkeit erwerben sollen, mit denen sie eine gerechte, nachhaltige und zukunftsfähige Welt gestalten können. Vor diesem Hintergrund rücken informelle Lernsettings immer stärker in den Vordergrund: Hochschulen können dazu beitragen, informelles Lernen im Rahmen von Erfahrungsaustausch und Mitgestaltung von hochschulischen Prozessen unter dem Stichwort „Inklusivität“ (IP4, 184) zu fördern und damit Studierenden die Möglichkeit eröffnen, eigene Verantwortung zu übernehmen.

#### **4.2.5 Studentische Initiativen**

Im Zuge der globalen Entwicklungen wird die Bedeutung studentischer Initiativen ersichtlich: Studierende haben eine „treibende (betont) Rolle im Einfordern von mehr Verantwortung ihrer Hochschule in den unterschiedlichsten Kontexten“ (IP6, 153–154). In diesem Bezug wird explizit von den Befragten hervorgehoben, dass Studierende die Zukunftsgestalter von morgen sind. Studierende sind engagierte Pioniere, wenn es darum geht, gesellschaftliche Herausforderungen anzunehmen: Das zeigt rückblickend das Engagement von Studierenden im Kontext der an die Hochschulen ankommenden Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte im Jahr 2015. Studierende sind „zentrale Akteure“ (IP2, 208) der Hochschulen und daher betonen Expertinnen und Experten, dass es gilt, studentisches Engagement strukturell zu unterstützen (z. B. perspektivisch über die Anerkennung von Engagement nachzudenken) und die Partizipation von Studierenden in hochschulischen Gremien sicherzustellen.

#### **4.2.6 Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Akteuren**

Hochschulen betreten mit dem Ausbau zivilgesellschaftlicher Kooperationen ein relativ neues Feld. Expertinnen und Experten beschreiben die Bedeutung vor allem in der Stärkung transdisziplinärer Forschung, da die Verbindung vom wissenschaftlichem und außerwissenschaftlichem Handlungswissen die Praxisrelevanz bzw. Anwendungsfähigkeit von Erkenntnissen der Forschung zunehmend in den Vordergrund rückt. Gesellschaftlichen Herausforderungen wie die Integration von Geflüchteten in die Aufnahmegesellschaft zeigt eindrücklich die Notwendigkeit der Zusammenarbeit von Wissenschaft, Zivilgesellschaft und Politik. Hochschulen können dabei als „Netzwerkmanager in der Region“ (IP6, 207) und als „Akteur[e] einer regionalen Entwicklung“ (IP2, 232) mit Beratungs- und Netzwerkfunktion fungieren und die Integrationsarbeit von geflüchteten Menschen durch die Entwicklung von Bildungs- und Sozialangeboten in Zusammenarbeit mit lokalen Initiativen vorantreiben. In diesem Kontext findet auch die Kiron Open Higher Education Initiative Erwähnung. Die Tatsache, dass bürokratische Hürden Geflüchteten den Zugang zu höherer Bildung erschweren, hat das soziale Startup Kiron zum Anlass genommen, in Kooperation mit Hochschulen Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte den Einstieg in die höhere Bildung mittels onlinebasierter Kurse zu erleichtern. Hinsichtlich der Etablierung neuer Lernformate sehen die Interviewten die Notwendigkeit des Ausbaus von Kooperationen mit außerhochschulischen Akteuren wie Nichtregierungsorganisationen, kommunalen Verwaltungen und Unternehmen, um Lernformate wie projektorientiertes Lernen zum Beispiel in Form von service-learning und forschendem Lernen verstärkt in die Ausbildung von Studierenden aufzunehmen, um Lernprozesse fächerübergreifend und praxisorientiert zu gestalten.

## 5. Diskussion zu Implikationen der empirischen Befunde für die Hochschulentwicklung: Was sind neue Aufgaben- und Handlungsfelder?

Im Folgenden wird die Bedeutung der empirischen Ergebnisse für die Beantwortung der Forschungsfrage herausgearbeitet und in einen größeren Kontext eingebettet. Die Zielsetzung der vorliegenden Forschungsarbeit war es herauszufinden, mit welchen Herausforderungen Hochschulen angesichts Studieninteressierter mit Fluchtgeschichte aus der Perspektive der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler konfrontiert sind. Die Ergebnisse der Arbeit geben nicht nur Aufschluss über zentrale Herausforderungen, sondern liefern darüber hinaus wichtige Hinweise für die Ausrichtung der Hochschulen angesichts globaler Entwicklungen, auch wenn wegen der begrenzten Anzahl von Interviews nicht der Anspruch erhoben wird, ein repräsentatives Bild für die gesamte deutsche Hochschullandschaft zu vermitteln. An dieser Stelle kann weder ein ausgearbeitetes Konzept zur strategischen Entwicklung von Hochschulen präsentiert noch dezidierte Handlungsempfehlungen ausgearbeitet werden. Die empirischen Befunde können aber einen Beitrag zur Systematisierung wichtiger Herausforderungen von Hochschulen im Kontext von Migration und Flucht leisten und zur Orientierung bei der Konzeption von Strategien zur Weiterentwicklung von Hochschule und Hochschulbildung dienen.

### **Profilschärfung von Hochschulen in gesamtgesellschaftlicher Verantwortung**

Die neue Situation, mit der Hochschulen angesichts Studieninteressierter mit Fluchtgeschichte konfrontiert werden, wirkt als Katalysator für Debatten um die Öffnung von Hochschulen. Aus den Ergebnissen der Arbeit kann geschlussfolgert werden, dass Hochschulen sich in Bezug auf ihr Selbstverständnis in Zeiten globaler Herausforderungen im Wandel befinden. Im Fokus steht, dass Hochschulen sich mit der Frage „Was ist zu tun?“ angesichts der Öffnung für neue Zielgruppen auseinandersetzen und bisherige Angebotsstrukturen, Studienmodelle und die Bedeutung verschiedener Akteure innerhalb und außerhalb der Hochschullandschaft für die Hochschulentwicklung überdenken. Hochschulen sollten gesellschaftliche Verantwortung übernehmen und die Globalisierung mitgestalten. Dazu stehen Hochschulen viele Instrumente zur Verfügung: verantwortungsvolle Bildung und Ausbildung von Studierenden, Forschung zu gesellschaftlich relevanten Themen und Partizipation auf lokaler Ebene durch Etablierung von Netzwerken mit außerhochschulischen Akteuren.

### **Studierende in die Gestaltung der Hochschulentwicklung miteinbeziehen**

Die Hochschule ist Arbeits- und Lernort und zugleich Lebensraum aller ihrer Angehörigen. Studierende und alle an der Hochschule Beschäftigten verbringen einen Großteil ihrer Zeit dort, gestalten die Hochschule und werden wiederum von der Hochschule geprägt. Informelle Lernprozesse spielen vor allem in studentischen Initiativen eine hervorzuhebende Rolle. Die Ergebnisse spiegeln wider, dass Hochschulen informelles Lernen stärker fördern

sollten, indem nötige Strukturen etabliert werden. Studierende und studentische Gruppen sind zentrale Akteure und treibende Kraft im Einfordern von Verantwortung ihrer Hochschule angesichts gesellschaftlicher Herausforderungen. Die Bereitschaft der Studierendenschaft angesichts der Integration von Studierenden mit Fluchtgeschichte ist herauszustellen. Die Ergebnisse zeigen, dass viele Angebote, die für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte entwickelt worden sind, im freiwilligen Engagement von Studierenden wurzeln (siehe dazu auch Schamann & Younso, 2016). Hochschulen sollten sich daher perspektivisch mit der Frage der Anerkennung freiwilligen Engagements beschäftigen und studentischen Initiativen mehr Raum für die Gestaltung der Hochschule verschaffen.

### **Abbau hochschulinterner Hürden beim Zugang zur Hochschule**

Die Forschungsergebnisse weisen darauf hin, dass aufenthaltsrechtliche und hochschulinterne Zugangsvoraussetzungen sowie persönliche Lebensumstände Hürden beim Zugang zur Hochschule für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte darstellen können. Ein ungeklärter Aufenthaltsstatus und damit eine unsichere Bleibeperspektive, Finanzierungsschwierigkeiten des Studiums, die Wohnsituation und die Ungewissheit über das Wohlergehen der zurückgelassenen Familie und Angehörigen können verhindern, dass Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte die Aufnahme eines Studiums anstreben. Zusätzlich ist der Nachweis von Deutschkenntnissen eine Zulassungsvoraussetzung für die Aufnahme eines Hochschulstudiums, wobei je nach Studienangebot unterschiedliche Sprachniveaus erforderlich sind. Vor diesem Hintergrund sind geeignete Verfahren zur Feststellung der Studierfähigkeit zu entwickeln und einzusetzen, denn die Anerkennung bisheriger Qualifikationen von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte verzögert den Prozess der Immatrikulation in ein reguläres Studium. Darüber hinaus ist das Angebot für Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte weiterzuentwickeln, damit Geflüchtete nicht nur sprachlich, sondern auch fachlich auf ein Studium in Deutschland vorbereitet werden. In diesem Kontext ist auf eine erst kürzlich erschienene Studie zu verweisen, die die Angebote für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte an neun deutschen Hochschulen im Wintersemester 2015/16 untersucht hat (Schamann & Younso, 2016). Im Zentrum stand die Analyse der Gestaltung der Angebote und die Auswahl der Zielgruppen, aber auch Fragen der Organisation und Kommunikation sowie zentrale Konfliktlinien, Herausforderungen und Bedarfe an den neun Hochschulen. Basis für die Analyse sind rund 40 qualitative Interviews sowie weitere schriftliche Materialien.

Die zentralen Ergebnisse der Studie von Schamann und Younso (2016) decken sich in vielerlei Hinsicht mit den oben aufgeführten Befunden: Die Hürden treten für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte besonders dann auf, wenn es um die Immatrikulation eines regulären Studiums geht. Die Einschreibung in Gasthörendenprogramme stehen den Geflüchteten unabhängig von ihrer Bleibeperspektive oder Studierfähigkeit offen. Die Aufnahme eines regulären Studiums kann durch gesetzliche Einschränkungen verhindert werden. Darüber hinaus hat die Studie ergeben, dass die besonderen Umstände mehrheitlich von den Hochschulen mit einem eingeschränktem Gestaltungsspielraum in Verbindung gebracht werden. In Verbindung damit steht auch, dass an den untersuchten Hochschulen Unsicher-

heit im Umgang mit dem Flüchtlingsrecht herrscht und gerade auf Verwaltungsebene keine Leitlinien zur Auslegung von Ermessensspielräumen ausgearbeitet sind.

Ein weiterer Aspekt, der in der vorliegenden Arbeit zum Vorschein gekommen ist, ist die besondere Bedeutung hochschulischer Gremien: Hochschulische Gremien, insbesondere die Hochschulleitung, sind für die Weiterentwicklung und Steuerung der jeweiligen Hochschule zuständig. In gleicher Weise deuten auch die Ergebnisse der Studie von Schamann und Younso (2016) darauf hin, dass die Rolle der Hochschulleitung ist, eindeutige Zuständigkeiten zu etablieren, Kooperationen zu fördern und Kommunikationsstrukturen herzustellen. In Anbetracht der Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte ist die Hochschulleitung mit der Aufgabe konfrontiert, progressiv mit der neuen Situation vor Ort umzugehen, indem Flucht und Migration auf die Agenda gesetzt und bei Konzepten zur Hochschulentwicklung mitgedacht wird. Zudem ist eine engere Zusammenarbeit der Hochschulleitung mit anderen hochschulischen Gremien empfehlenswert, um die breite Verankerung von Strategien zur Integration von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte zu sichern und die Wahrnehmung der gemeinsamen Verantwortung für die Gestaltung und die Umsetzung der Maßnahmen und Programmen zu stärken. In diesem Kontext ist es auch notwendig, das vorhandene Verständnis von Internationalisierung zu thematisieren und daraufhin zu überprüfen, ob Internationalisierungsstrategien gegebenenfalls zu kurz greifen und neue Herausforderungen im Kontext globaler Phänomene von Migration und Flucht nicht adäquat adressieren.

### **Ausbau spezifischer Angebote zur Unterstützung von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte**

Wie bereits angedeutet, befinden sich Hochschulen im Prozess, auf die neue Situation angesichts Studieninteressierter mit Fluchtgeschichte zu reagieren. Die Ergebnisse liefern Hinweise dazu, dass der Ausbau und die Institutionalisierung von spezifischen Angeboten für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte notwendig sind, um das Experimentierfeld zu verlassen und zu einer Übersichtlichkeit der Angebotsstruktur zu gelangen. Die Arten von Angeboten die in Hinblick auf die momentane Situation an Hochschulen von den Expertinnen und Experten als besonders relevant für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte eingeschätzt werden, sind Sprach-, Unterstützungs- und Orientierungsangebote. Vor dem Hintergrund, dass viele Geflüchtete ihre Bildungsbiografien durch Krieg, Verfolgung und Flucht unterbrechen mussten, ist deshalb zu erwarten, dass sie im Vergleich zu anderen Migrantinnen und Migranten weniger in den Erwerb der Sprache des Ziellandes investieren konnten (Brücker et al., 2016). Aus diesem Grund sind Hochschulen damit beauftragt, die Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte zusätzlich beim Erlernen der deutschen Sprache zu unterstützen. Dabei sollen die Hochschulen nicht in Konkurrenz mit anderen Anbietern geraten, sondern eher mit Anbietern wie Studienkollegs, in denen die Geflüchteten sprachlich und fachlich auf ein Studium vorbereitet werden, in Verbindung treten und darauf aufbauend weitere Angebote (z. B. in hochschuleigenen Sprachzentren) initiieren. Daneben sollte berücksichtigt werden, dass Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte aufgrund ihrer persönlichen Lebenslagen andere Startvoraussetzungen haben als beispielsweise internationale Studierende. Daher besteht die Notwendigkeit, dass Hochschulen neben der sprachlichen Vorbereitung für die

Aufnahme eines regulären Studiums Beratungs- und Orientierungsangebote ausbauen. Zum Beispiel können Veranstaltungen zur Orientierung im deutschen Hochschulsystem Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte Möglichkeiten des Studiums und der Studienangebote aufzeigen. In Bezug auf Unterstützungsangebote, die für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte eine zusätzliche Hilfestellung bei der Bewältigung von Fluchterfahrungen sein können, ist auf den Ausbau psychosozialer Beratungsangebote zu verweisen, die ohnehin an vielen Hochschulen Studierenden zur Verfügung stehen. In diesem Kontext kann es auch sinnvoll sein, Fortbildungen zu den Themen Flucht, Asyl und Aufenthaltsrecht sowie zur Stärkung interkultureller Kompetenzen in Kooperation mit externen Fortbildungsanbietern für diejenigen Akteure in der Hochschule anzubieten, die sich unmittelbar für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte engagieren.

### **Intensivierung außerhochschulischer Kooperationen zur Stärkung lokaler Flüchtlings- und Integrationsarbeit**

Darüber hinaus wird in den Ergebnissen der Arbeit kenntlich, dass die Zusammenarbeit mit außerhochschulischen Akteuren von hoher Bedeutung für die Integration von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte ist. Hochschulen sollten sich ihrer Rolle als lokale Akteure bewusst werden und aus mehreren Gründen verstärkt Kooperationen mit zivilgesellschaftlichen Akteuren der lokalen Flüchtlings- und Integrationsarbeit eingehen: Erstens können Hochschulen durch vernetztes Handeln mit lokalen Akteuren der Flüchtlingsarbeit wie beispielsweise Wohlfahrtsverbänden auf ihr Angebot für Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte aufmerksam machen. Zweitens können in Zusammenarbeit bedarfsgerechte Bildungs- und Sozialangebote für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte entwickelt werden, die Hochschulen mit Hilfe von externen Kooperationspartnern in der Hochschule etablieren können. Drittens sind gemeinsame Kooperationen auch relevant für die Förderung transdisziplinärer Forschung, die Studierenden die Möglichkeit bieten, erste Praxiserfahrungen z. B. auch im Kontext von Migration und Flucht zu sammeln und dabei praxisrelevante Kompetenzen zu erlernen.

Die Ergebnisse der Studie von Schamann und Younso (2016) deuten ebenfalls darauf hin, Hochschulen als Akteure einer regionalen Entwicklung zu sehen. In der Studie waren gerade die Hochschulen, die sich als Teil einer lokalen Akteurslandschaft begriffen und Kooperationen mit JobCentern, Wohlfahrtsverbänden, Volkshochschulen oder Ausländerbehörden intensivierten, in Programme der Flüchtlings- und Integrationsarbeit eingebunden. Des Weiteren zeigen die Ergebnisse dieser Arbeit auf, dass der Hochschultyp Einfluss auf die Vernetzung von Hochschulen mit externen Kooperationspartnern ausübt. Eine institutionalisierte Kooperationsarbeit wird eher bei Fachhochschulen angedeutet und weniger bei Universitäten. Zur Stärkung lokaler Flüchtlings- und Integrationsarbeit ist jedoch auch für Universitäten eine Intensivierung außerhochschulischer Kooperationen anzuraten.

### **Globales Lernen in der Hochschuldidaktik aufgreifen**

Mit Blick auf die Entwicklung einer anwachsenden Mobilität und Migration steigt der Bedarf einer international und interkulturell ausgerichteten Hochschule und Hochschulbildung

(Hahn, 2004). Hochschulentwicklung betrifft auch den Bereich der Hochschuldidaktik. Die Entwicklung zur Diversität von Bildungsinhalten, Darbietungs- und Organisationsformen (Hahn, 2004) ist bereits im Gange. Die Ergebnisse der Arbeit verdeutlichen, dass Hochschulen angesichts der Globalisierung neue hochschuldidaktische Konzepte und damit neue Anregungen für die Praxis der Hochschullehre benötigen. Globales Lernen ist im Kontext weltumspannender Herausforderungen als ein tragfähiges Konzept für die Gestaltung von Lern- und Bildungsprozessen an der Hochschule eingeschätzt worden. Dies wird von den Expertinnen und Experten dadurch begründet, dass Globales Lernen die Bedeutung des Erkennens von globalen Zusammenhängen und Wechselwirkungen, der Positionierung des Einzelnen im Globalisierungsdiskurs und die Übernahme von Verantwortung für die Gestaltung der Gesellschaft ins Zentrum von Lernprozessen rückt. In der Hochschullehre ist es wichtig, den Globalisierungsprozess und die Auswirkungen als Ausgangspunkt für die Notwendigkeit der Entwicklung einer globalen Perspektive anzuerkennen und bei der Auswahl von Themen zu berücksichtigen. Bisher deuten die Ergebnisse darauf hin, dass es keine Verbindlichkeit hinsichtlich der Implementierung Globalen Lernens an Hochschulen gibt. Globales Lernen als besonderer Zugang zur Bildung für nachhaltige Entwicklung kann nur verstärkt Anschluss in der Hochschulbildung finden, wenn Maßnahmen zur Implementierung entwickelt werden. Gerade in Bezug zu den Zielen des Weltaktionsprogramms BNE und der Agenda 2030 ist die Notwendigkeit einer strukturellen Verankerung vom Globalen Lernen und einer BNE deutlich. In diesem Kontext ist auch zu betonen, dass Globales Lernen konzeptionell weiter ausdifferenziert werden müsste, um zusammen mit BNE als ganzheitlicher pädagogischer Ansatz in Hochschulen verstärkt Einzug zu erhalten.

Der Erwerb interkultureller Kompetenzen rückt angesichts einer heterogenen Studierendenschaft in den Mittelpunkt. Hochschulen sind dabei geeignete Lernorte für Studierende und alle anderen Angehörigen der Hochschule, um miteinander und voneinander zu lernen. Hochschuldidaktik sollte deshalb verstärkt auf gegenseitigen Erfahrungsaustausch setzen und Lernumgebungen schaffen, in denen Studierende miteinander zu globalen Thematiken in den Dialog treten können, Aspekte der Globalisierung und Nachhaltigkeit thematisieren können und dabei andere Perspektiven kennenlernen und angeregt werden, eigene Positionen und Haltungen kritisch zu überdenken. Daran schließt sich auch eine Überarbeitung der Curricula an, denn angesichts globaler Entwicklungen rücken globale Themen in Bezug zur jeweiligen Fachdisziplin in den Vordergrund. Zudem sollten Hochschulen die Formate ihrer Lernangebote überdenken und gegebenenfalls neben klassischen Formate neue Lernformate wie service-learning, digitale Angebote und projektbasiertes Lernen etablieren bzw. ausbauen. Ziel ist es, Lern- und Bildungsprozesse selbstgesteuert und individualisiert sowie kompetenzorientiert zu gestalten, denn im Mittelpunkt steht der Erwerb jener Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Studierende in die Lage versetzen, selbstständig und verantwortungsvoll Problemlösungen zu finden und ihre Umwelt mitzugestalten.

## 6. Reflexion und Ausblick

Abschließend soll erstens Bezug zur Relevanz der empirischen Ergebnisse in Hinblick auf neue Handlungsmöglichkeiten im Kontext der Weiterentwicklung der Öffnungsprozesse deutscher Hochschulen genommen werden. Zweitens wird der methodische Zugang mit Blick auf die Reichweite der Ergebnisse diskutiert und drittens werden Impulse für zukünftige Forschung gegeben.

Migration als einer der einflussreichsten Faktoren des globalen Wandels (Castles & Miller, 2009) bedeutet nicht nur Veränderungen für die migrierenden und geflüchteten Menschen selbst, sondern konfrontiert auch Politik und Bildungsinstitutionen der Aufnahmeländer mit neuen Herausforderungen. Vor diesem Hintergrund war es das Ziel dieser Arbeit, die Auswirkungen von Migration und Flucht auf die deutschen Hochschulen zu untersuchen und dabei insbesondere die Herausforderungen von Hochschulen angesichts Studierender mit Fluchtgeschichte aus der Perspektive der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu identifizieren.

Die vorliegende Arbeit liefert dazu erste Ansatzpunkte. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass im Zuge der Öffnung von Hochschulen folgende Aufgaben- und Handlungsfelder in den Vordergrund rücken: Erstens ist der Ausbau spezifischer Angebote im Kontext hochschulinterner Hürden von großer Bedeutung für die Integration von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte. Zweitens ist die Schaffung neuer Handlungsspielräume für Hochschulangehörige zur Gestaltung der Hochschulentwicklung zentral. Darüber hinaus gewinnen drittens außerhochschulische Kooperationen für die Stärkung lokaler Flüchtlings- und Integrationsarbeit an Relevanz. Letztlich ist viertens die Entwicklung neuer Ansätze in der Hochschuldidaktik herauszustellen, die Lern- und Bildungsprozesse im Kontext der Weltgesellschaft verorten.

Die empirischen Befunde tragen zur Systematisierung wichtiger Herausforderungen angesichts der aktuellen Lage der Integration von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte an Hochschulen bei und bieten darüber hinaus eine Orientierung bei der Weiterentwicklung von Hochschulen und Hochschulbildung. In diesem Kontext ist es bemerkenswert, dass die empirischen Ergebnisse nur wenig Bezug zur allgegenwärtigen Internationalisierungsdebatte an Hochschulen aufweisen (vgl. dazu Hahn, 2004; Hochschulenrektorenkonferenz (HRK), 2014; Knight, 2006; Teichler, 2007). Dies überrascht vor allem vor dem Hintergrund, dass ein wachsendes Interesse der Politik Hochschulentwicklung anhand von Programmen und Strategien zur Internationalisierung von Hochschulen zu beobachten ist (Hahn, 2004). Auch in Deutschland wurde 2013 eine Internationalisierungsstrategie von Bund und Ländern der Bundesrepublik Deutschland verfasst, in der Internationalisierung eine hohe Bedeutung für die weitere Entwicklung der Hochschulen zugesprochen wird und als „zentraler Baustein der institutionellen Profilentwicklung der deutschen Hochschulen und als wesentliches Instrument der Qualitätsentwicklung zugleich Motor der Hochschulreform“ (Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK), 2013, S. 2) gilt. Die empirischen Ergebnisse dieser Arbeit dagegen lenken den Blick eher auf die Tatsache, dass mit der Internationalisierung von Hochschulen unterschiedliche Vorstellungen einhergehen. Diese sind sowohl rein begrifflich sichtbar – in

dieser Arbeit wurde auf Basis der geführten Interviews der Terminus der „Öffnung von Hochschulen“ herausgearbeitet – als auch inhaltlich im Rahmen der Gestaltung von Hochschulentwicklung und Hochschulbildung expliziert worden. Daraus kann geschlussfolgert werden, dass in Abhängigkeit der Akteure unterschiedliche Strategien verfolgt werden, gewisse Ziele durch die Internationalisierung von Hochschulen zu erreichen. Die Politik kann Hochschulen bei der Wahrnehmung ihrer Aufgaben unterstützen, indem die Rahmenbedingungen für die Hochschulen derart gestaltet werden, dass die Autonomie und Ausstattung der Hochschulen gewährleistet wird (z. B. Hahn, 2004). Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit verdeutlichen, dass die Öffnung von Hochschulen nicht nur als Teilaspekt von Internationalisierungsstrategien behandelt werden sollten, sondern ein sich hervortuendes und neu formierendes Handlungsfeld von Hochschulen ist, das globale Phänomene wie Migration und Flucht und sich daraus ergebende Herausforderungen und Chancen für Hochschulen in den Fokus der Überlegungen zur Gestaltung von Hochschulentwicklung rückt. Bevor jedoch Handlungsmaßnahmen abgeleitet werden können, ist weitere Forschung notwendig, um die Ergebnisse zur Öffnung von Hochschulen zu vertiefen. Hochschulen sind bereits auf einem guten Weg. Letztlich kommt es darauf an, wie sich Hochschulen angesichts globaler Herausforderungen wie Migration und Flucht zukünftig positionieren.

In Bezug zur Reichweite der Ergebnisse ist zu konstatieren, dass sich das Forschungsfeld mit einer hohen Geschwindigkeit verändert, sodass die Ergebnisse lediglich Momentaufnahmen darstellen. Es kann gemutmaßt werden, dass zweierlei Tatsachen dafür verantwortlich sind: Erstens werden Hochschulen vermehrt von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte aufgesucht, die sich bisher in Studienkollegs zur Vorbereitung auf ein reguläres Studium befanden oder bisher aufgrund eines unaufgeklärten Aufenthaltsstatus nicht an die Hochschulen herantreten sind. Zweitens befindet sich der Forschungsgegenstand in einem stark diskutierten Politikfeld. Den Hochschulen wird seitens der Politik ein hoher Stellenwert bei der Integration von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte zugewiesen (BMBF, 2016).

Insgesamt basiert die qualitative Studie auf einer Stichprobe von sechs Experteninterviews und erhebt daher keinen Anspruch, verallgemeinernden Aussagen zu Herausforderungen und Weiterentwicklung von Hochschulen zu treffen. Einschränkend sollte ebenfalls zur Sprache kommen, dass sich die Aussagen der Expertinnen und Experten größtenteils auf deutsche Hochschulen bezogen. Länderspezifische Politik und die Maßnahmen zur Unterstützung der Hochschulen bei der Bewältigung der Herausforderungen angesichts von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte wurden dabei nicht systematisch betrachtet. Eine theoretische Einbettung der Erkenntnisse ist wegen des bisher wenig erforschten Feldes nur am Rande möglich gewesen. Es wurde immer wieder versucht, gerade auf aktuell erschienene Studien vom BAMF (2016) oder Schamann und Younso (2016) Bezug zu nehmen. Eine weitere Einschränkung bei der Interpretation der Ergebnisse ist, dass auf Unterschiede im Umgang mit den Herausforderungen aufgrund unterschiedlicher Hochschultypen (Fachhochschulen, Universitäten, pädagogische Hochschulen) nicht näher eingegangen wurde.

In Hinblick auf das Sample wurde darauf geachtet, Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Kontexten und mit unterschiedlichen thematischen Forschungsschwerpunkten zu rekrutieren. Dennoch konnten Disziplinen wie z. B. die Mig-

rations- und Flüchtlingsforschung nicht berücksichtigt werden. Dies hängt aber auch damit zusammen, dass der Fokus der Arbeit auf der Generierung neuer Erkenntnisse in Hinblick auf Hochschulentwicklung aus pädagogischer Perspektive lag.

Bezüglich der Erhebungsmethode ist reflektierend festzuhalten, dass mittels leitfadengestützter Experteninterviews Herausforderungen von Hochschulen angesichts von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte ermittelt und in ihrer Bedeutung für Hochschulentwicklung näher beleuchtet werden konnten. Die gewählte Perspektive war die der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler. Die Befragung weiterer Akteursgruppen ist jedoch notwendig, um ein breiteres Bild von Herausforderungen an Hochschulen zeichnen zu können. Insbesondere die Perspektive der Studierenden mit Fluchtgeschichte selbst ist von großem Interesse. So ließen sich beispielsweise zielgruppenspezifische Angebote in Zusammenarbeit mit der Zielgruppe konzipieren und besser an die Bedarfe von Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte ausrichten. Darüber hinaus wären Interviews mit der Hochschulleitung zu führen, denn wie die Ergebnisse der Arbeit widerspiegeln, geben Hochschulleitungen richtungweisende Impulse für die Entwicklung von Hochschulen. Zudem wurden keine Interviews mit dem Personal der Verwaltung geführt, die sicherlich die geeignetsten Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner gewesen wären, um hochschulinterne Strukturen zu analysieren.

Mit Blick auf die Auswertungsmethode der qualitativen Inhaltsanalyse ist einzuräumen, dass eine Interkoderreliabilität nicht bestimmt werden konnte, da das Material nur von einer Person kodiert wurde. Nach Mayring (2016) wird eine Interkoderreliabilität erreicht, indem mehrere Personen unabhängig voneinander dasselbe Material kodieren. Im Anschluss werden die Ergebnisse der Analysen verglichen. Dennoch konnte das Kategoriensystem durch mehrere Kodiervorgänge (mind. zwei) geschärft werden.

Aufbauend auf den qualitativen Ergebnissen dieser Arbeit sind ebenso vertiefende quantitative Analysen wünschenswert, um zur weiteren Systematisierung von Migrations- und Fluchtforschung beizutragen. Zum Beispiel sind längsschnittliche Forschungsdesigns denkbar, um Bildungsverläufe von Menschen mit Fluchtgeschichte an Hochschulen nachzeichnen zu können und somit wichtige Erkenntnisse für die Bildungspraxis zu gewinnen.

Auch wenn die Ergebnisse erste Hinweise für Handlungsmöglichkeiten zur Öffnung von Hochschulen liefern, sind zahlreiche Fragen weiterhin ungeklärt. Auf Basis der Ergebnisse dieser Studie sind folgende Fragen denkbar für zukünftige Forschung: Welche Verfahren müssen entwickelt werden, um Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte den Zugang zu Hochschulen zu erleichtern? Sind Plattformen wie die Kiron Open Higher Education, die Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte einen Zugang zur Hochschulbildung anbietet, eine Möglichkeit, um Studiermodelle zu flexibilisieren (z. B. zeit- und ortsunabhängig zu gestalten) und somit auf unterschiedliche Lebenslagen von jungen Menschen einzugehen? Wie ist die Vereinbarkeit solcher Formate mit „traditionellen“ Regelstudiengängen von Hochschulen? Wie verhält es sich mit der Qualität der für Studieninteressierte mit Fluchtgeschichte entwickelten Angeboten an Hochschulen? Wie können angesichts der Globalisierung und globalen Herausforderungen Lern- und Bildungsprozesse in der Hochschule gestaltet werden? Wie kann eine strukturelle Verankerung von Globalem Lernen und einer Bildung für nachhaltige Entwick-

lung in Hochschulen vorangetrieben werden und wie sind die beiden Konzepte weiterzuentwickeln, um auf eine stetig anwachsenden diversen Studierendenschaft und damit einhergehend unterschiedliche Lernvoraussetzungen angemessen reagieren zu können? Wie kann in der Hochschuldidaktik damit umgegangen werden, dass ausländische Studierende neue wissenschaftliche, sprachliche und kulturelle Impulse mitbringen? Wie können Konzepte zur Internationalisierung von Hochschulen angesichts Migration und Flucht und damit wissenschaftliche, sprachliche und kulturelle Impulse für Hochschulen stärker in den Vordergrund rücken und Hochschulen für alle Angehörigen zu einem interkulturellen Arbeit- und Lebensraum gestalten?

# I. Literaturverzeichnis

- Asbrand, B. (2009). *Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit*. Münster: Waxmann.
- Asbrand, B. & Wettstädt, L. (2012). Globales Lernen. Konzeptionen. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 93–96). Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Barth, S. & Guerrero Meneses, V. (2012). *Zugang jugendlicher Asylsuchender zu formellen Bildungssystemen in Deutschland. Zwischen Kompetenzen und strukturellen Problemlagen*. Frankfurt am Main.
- Biermann, F. (2001). Umweltflüchtlinge. Ursachen und Lösungsansätze (Aus Politik und Zeitgeschichte). In Bundeszentrale für politische Bildung (bpb) (Hrsg.), *Umweltpolitik und Nachhaltigkeit* (Bd. 12). Zugriff am 9.6.2016. Verfügbar unter: <http://www.bpb.de/apuz/26382/umweltfluechtlinge-ursachen-und-loesungsansaetze.pdf>
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2005). *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS.
- Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten. Eine praxisorientierte Einführung*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Brücker, H., Rother, N. & Schupp, J. (2016). *IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten. Überblick und erste Ergebnisse* (Nr. 29). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). Zugriff am 2.12.2016. Verfügbar unter: <https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb29-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete.pdf>
- Brücker, H., Fendel, T., Kunert, A., Mangold, U., Schupp, J. & Siegert, M. (2016). *Geflüchtete Menschen in Deutschland. Warum sie kommen, was sie mitbringen und welche Erfahrungen sie machen* (Nr. 15). Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt- und Berufsforschung (IAB). Zugriff am 12.2.2016. Verfügbar unter: <http://doku.iab.de/kurzber/2016/kb1516.pdf>
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF). (2016). *Aktuelle Zahlen zu Asyl* (Ausgabe Oktober 2016).
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2016). *Flüchtlinge durch Bildung integrieren*. Zugriff am 23.11.2016. Verfügbar unter: <https://www.bmbf.de/de/fluechtlinge-durch-bildung-integrieren.html>
- Castles, S. & Miller, M.J. (2009). *The Age of Migration. International Population Movements in the Modern World* (4. Aufl.). Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Datta, A. & Lang-Wojtasik, G. (2013). Bildung für die Welt im Jahr 2050. *Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 36 (3).
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (2016). *Flüchtlinge an Hochschulen: So engagiert sich der DAAD*. Zugriff am 28.11.2016. Verfügbar unter: <https://www.daad.de/der-daad/fluechtlinge/infos/de/43153-fluechtlinge-an-hochschulen-so-engagiert-sich-der-daad/>

- Die Bundesregierung. (2016). Integration ist eine große Aufgabe. Zugriff am 23.11.2016. Verfügbar unter: <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Interview/2016/01/2016-01-31-wanka-dlf.html>
- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung* (6. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz (GWK). (2013). *Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland (Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 in Berlin)*. Zugriff am 16.11.2016. Verfügbar unter: [https://www.bmbf.de/files/aaalInternationalisierungsstrategie\\_GWK-Beschluss\\_12\\_04\\_13.pdf](https://www.bmbf.de/files/aaalInternationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf)
- Giddens, A. (2004). *Entfesselte Welt. Wie die Globalisierung unser Leben verändert* (3. Aufl.). Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Aldine (dt.: *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber 1998).
- de Haan, G. (2002). Die Kernthemen der Bildung für eine nachhaltige Entwicklung. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 25 (1), 13–20.
- Hahn, K. (2004). *Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien*. Wiesbaden: Springer.
- Heckmann, F. (2015). *Integration von Migranten*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2014). *Auf internationale Erfolge aufbauen. Beispiele guter Internationalisierungspraxis an deutschen Hochschulen*. Bonn. Zugriff am 30.8.2016. Verfügbar unter: [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK-Audit\\_Auf\\_internationale\\_Erfolge\\_aufbauen.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK-Audit_Auf_internationale_Erfolge_aufbauen.pdf)
- Jäggi, C.J. (2016). *Migration und Flucht. Wirtschaftliche Aspekte – regionale Hot Spots – Dynamiken – Lösungsansätze*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Knight, J. (2006). International Handbook of Higher Education. In J.J.F. Forest & P.G. Altbach (Hrsg.), *Internationalisation: Concepts, Complexities and Challenges* (S. 207–227). Dordrecht: Springer.
- Knight, J. & de Wit, H. (1997). *Internationalization of Higher Education in Asian Pacific Countries*. Amsterdam: European Association for International Education.
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (Hrsg.). (2007). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung*. Bonn.
- Kultusministerkonferenz der Länder (KMK) & Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) (Hrsg.). (2016). *Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung* (2. Aufl.).
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Luft, S. (2011). Globalisierung, Migration und Arbeitsmärkte. In T. Mayer, R. Meyer, L. Miliopoulos, H.P. Ohly & H. Weede (Hrsg.), *Globalisierung im Fokus von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft. Eine Bestandsaufnahme* (S. 281–302). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Martens, J. & Obenland, W. (2016). *Die 2030-Agenda: globale Zukunftsziele für nachhaltige Entwicklung*. Bonn, Osnabrück: Global Policy Forum & Terre des Hommes. Zugriff am 23.10.2016. Verfügbar unter: [https://www.globalpolicy.org/images/pdfs/GPFEurope/Agenda\\_2030\\_online.pdf](https://www.globalpolicy.org/images/pdfs/GPFEurope/Agenda_2030_online.pdf)
- Massumi, M., von Dewitz, N., Griefsbach, J., Terhart, H., Wagner, K., Hippmann, K. et al. (2015). *Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem*. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache & Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln.
- Mayring, P. (2015). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
- Nuscheler, F. (2006). Globalisierung und ihre Folgen. Gerät die Welt in Bewegung? In C. Butterwegge & G. Hentges (Hrsg.), *Zuwanderung im Zeichen der Globalisierung. Migrations-, Integrations- und Minderheitenpolitik* (3. Aufl., S. 23–35). Wiesbaden: Springer.
- Oltmer, J. (2016). Warum ist die Bundesrepublik Deutschland 2015 Ziel umfangreicher globaler Fluchtbewegungen geworden? (Bundeszentrale für politische Bildung, Hrsg.) *Kursdossiers: Zuwanderung, Flucht und Asyl. Aktuelle Themen*, (21). Zugriff am 2.12.2016. Verfügbar unter: <https://www.bpb.de/gesellschaft/migration/kurzdossiers/224849/fluchtziel-deutschland>
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). (2015). *Fakten zur Asylpolitik*. Berlin.
- Schammann, H. & Younso, C. (2016). *Studium nach der Flucht? Angebote deutscher Hochschulen für Studieninteressierte mit Fluchterfahrung*. Hildesheim: Universitätsverlag Hildesheim.
- Scheunpflug, A. (2011). Lehren angesichts der Entwicklung zur Weltgesellschaft. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen* (S. 204–213). Bonn: bpb.
- Scheunpflug, A. (2012a). Globales Lernen. Geschichte. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 89–92). Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Scheunpflug, A. (2012b). Globales Lernen. Theorie. In G. Lang-Wojtasik & U. Klemm (Hrsg.), *Handlexikon Globales Lernen* (S. 103–107). Münster und Ulm: Klemm & Oelschläger.
- Scheunpflug, A. & Schröck, N. (2000). *Globales Lernen. Einführung in eine pädagogische Konzeption zur entwicklungsbezogenen Bildung*. Stuttgart: Brot für die Welt.
- Schreiber, R. (2014). Zum Stand des Globalen Lernens in Deutschland. In Verband Entwicklungspolitik Deutscher Nichtregierungsorganisationen e.V. (VENRO) (Hrsg.), *Jahrbuch Globales Lernen 2014* (S. 71–85). Bonn.
- Seitz, K. (2009). Globales Lernen in weltbürgerlicher Absicht. Zur Erneuerung weltbürgerlicher Bildung in der postnationalen Konstellation. In B. Overwien & H.-F. Rathenow (Hrsg.), *Globalisierung fordert Politische Bildung. Politisches Lernen im globalen Kontext* (S. 37–48). Opladen: Barbara Budrich.
- Spetsmann-Kunkel, M. (2013). Migration in der Weltgesellschaft – einleitende Bemerkungen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik (ZEP)*, 36 (4), 4–7.
- Strauss, A.L. (1991). *Grundlagen qualitativer Sozialforschung Datenanalyse und Theoriebildung in der empirischen soziologischen Forschung*. München: Fink.

- Strauss, A.L. & Corbin, J. (1990). *Basics of Qualitative Research*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage (dt.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Weinheim: Psychologie Verlag Union 1996).
- Teichler, U. (2007). *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt am Main; New York: Campus.
- Tremml, A.K. (2011). Globalisierung als pädagogische Herausforderung. Möglichkeiten und Grenzen einer weltbürgerlichen Erziehung. In W. Sander & A. Scheunpflug (Hrsg.), *Politische Bildung in der Weltgesellschaft. Herausforderungen, Positionen, Kontroversen* (S. 190–202). Bonn: bpb.
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR). (2016). Genfer Flüchtlingskonvention. Zugriff am 6.12.2016. Verfügbar unter: <http://www.unhcr.de/mandat/genfer-fluechtlingskonvention.html>
- United Nations (UN). (2015). *Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. Zugriff am 10.12.2016. Verfügbar unter: <http://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda>
- Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO). (2005). *Kurs auf eine nachhaltige Entwicklung – Lernen für eine zukunftsfähige Welt*. Zugriff am 27.9.2016. Verfügbar unter: [http://www.umweltbildung.de/uploads/tx\\_anubfne/VENROPositionspapier15.pdf](http://www.umweltbildung.de/uploads/tx_anubfne/VENROPositionspapier15.pdf)
- Verband Entwicklungspolitik und Humanitäre Hilfe deutscher Nichtregierungsorganisationen (VENRO). (2014). *Transformative Bildung für eine zukunftsfähige Entwicklung*. Zugriff am 27.9.2016. Verfügbar unter: [http://venro.org/uploads/tx\\_igpublikationen/Berliner\\_Erklärung\\_Vor-Kongress\\_Nachhaltige\\_Bildung\\_\\_9-2014.pdf](http://venro.org/uploads/tx_igpublikationen/Berliner_Erklärung_Vor-Kongress_Nachhaltige_Bildung__9-2014.pdf)
- Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. (vbw) (Hrsg.). (2016). *Integration durch Bildung. Migranten und Flüchtlinge in Deutschland. Gutachten*. Münster: Waxmann. Zugriff am 30.5.2016. Verfügbar unter: [http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/ARB\\_Gutachten\\_Integration\\_gesamt\\_mit\\_Cover.pdf](http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/ARB_Gutachten_Integration_gesamt_mit_Cover.pdf)
- Vogel, C. & Schwikal, A. (2015). *Bildungschancen für Geflüchtete. Herausforderungen und Lösungsansätze bei der Öffnung von Hochschulen für Asylsuchende und Flüchtlinge*. Technische Universität Kaiserslautern. Zugriff am 9.6.2016. Verfügbar unter: <https://kluedo.uni-kl.de/frontdoor/index/index/docId/4198>
- Weiss, K., Enderlein, O. & Rieker, P. (2001). *Junge Flüchtlinge in multikultureller Gesellschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

## II. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Übersicht der Interviewten.....	30
Abbildung 2: Liste der Transkriptionsregeln.....	31
Abbildung 3: Prozessmodell induktiver Kategorienbildung nach Mayring (2016, S. 84) .....	33
Abbildung 4: Kategoriensystem zu den Herausforderungen von Hochschulen im Kontext von Migration und Flucht.....	35

## III. Anhang

### Das Leitfadeninterview als Erhebungsinstrument

Viele junge Menschen, die aus ihren Heimatländern aufgrund von Krieg, Vertreibung und Folter geflohen sind, erhoffen sich Schutz und einen Neustart in Deutschland. In diesem Kontext stellt sich die Frage der Integration von jungen Geflüchteten in die Aufnahmegesellschaft. Dabei kommt gerade dem Bildungs- und Ausbildungssystem eine Schlüsselrolle zu (BMBF, 2016; SVR, 2016). Neben Kindergärten und Schulen sind auch Hochschulen mit der Herausforderung konfrontiert. Hochschulen stehen vor der Aufgabe, Studieninteressierten mit Fluchtgeschichte eine Perspektive im deutschen Hochschulsystem zu geben. Damit leisten Hochschulen einen wichtigen Beitrag zur nachhaltigen Integration von Geflüchteten in die Gesellschaft und den Arbeitsmarkt (Vogel & Schwikal, 2015). Gerade vor diesem Hintergrund erscheint das Themenfeld Flucht und Migration als relevantes und geeignetes Thema Globalen Lernens.

Dabei interessiere ich mich besonders dafür, wie Sie als Expertin bzw. Experte über die Integration von Menschen mit Fluchtgeschichte an deutschen Hochschulen denken.

#### Leitfaden

##### Einstiegsfrage

1. Erzählen Sie doch mal, wie Sie ihre derzeitige berufliche Rolle wahrnehmen?  
*Nachfrage:* Wie bewerten Sie das Konzept Globales Lernen für Ihre Arbeit?

##### Fragen zum Themenkomplex Flucht und Integration an Hochschulen

2. Welche Verantwortung kommt Hochschulen in Anbetracht einer globalisierten Welt und stetig anwachsenden internationalen Studierendenschaft zu?
3. Was denken Sie, mit welchen Herausforderungen sich deutsche Hochschulen insbesondere angesichts Geflüchteter, die ein Studium beginnen wollen, konfrontiert sehen?  
*Nachfrage:* Strukturelle-, finanzielle-, oder personelle etc. Hürden
4. Mit welchen Schwierigkeiten haben womöglich junge Flüchtlinge in der Hochschule umzugehen?
5. In welchem Rahmen können Hochschulen zu globalen Themen wie Flucht und Migration informieren, die Wahrnehmung der Hochschulangehörigen schärfen und Engagement für Geflüchtete aktivieren?  
*Nachfrage:* Stärken und Schwächen und Grenzen bzw. sich ergebende Hürden
6. Welche Bedeutung kommt formellen Lernangeboten bei der Öffnung von Hochschulen für Menschen mit Fluchtgeschichte zu?
7. Wie schätzen Sie die Relevanz informellen Lernens für Integrationsprozesse ein?  
*Nachfrage:* Definition formelles und informelles Lernen

8. Welche Rolle spielt außeruniversitäre Kooperation mit z. B. Nichtregierungsorganisationen (NROs) für die Gestaltung eines integrativen Lernangebots?
9. In welchem Rahmen kann außeruniversitäre Kooperation stattfinden?  
*Nachfrage:* Beispiele für Kooperationen

### **Abschlussfragen**

10. Was wünschen Sie sich für die weitere Entwicklung und Zukunft bezüglich Globalen Lernens im Kontext Hochschule?  
*Nachfrage:* Zukunft von Hochschulentwicklung
11. Gibt es noch etwas, das Sie zum Interviewthema hinzufügen möchten?

### **Ausklangfrage**

Wie empfanden Sie das Gespräch?

### **Demografische Angaben**

- \* Geschlecht
- \* Herkunft
- \* Staatsbürgerschaft
- \* Beruf



### **Erklärung**

Hiermit erkläre ich, dass ich die vorliegende Arbeit selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe.

Datum und Unterschrift





