

2. Globalisierung der Hochschulbildung

Die sozialwissenschaftliche Hochschulforschung in Deutschland hat sich in den letzten Jahren zunehmend mit Fragen der Globalisierung und Internationalisierung beschäftigt. Theoretische und empirische Gegenstandsanalysen erstrecken sich über ein weites Spektrum, angefangen bei quantitativen und qualitativen Programmevaluationen europäischer Mobilitätsprogramme (Kehm 1998a; Teichler 2002a, 2002c) über die exemplarische Untersuchung von Prozessstrukturen und Leitbildern der Internationalisierung (Hahn 2004; Schäfers/Lehmann 2003) bis hin zu zahlreichen programmatischen Reformvorschlägen (vgl. im Überblick Kehm 1998b; Teichler 2002c).¹

Europäisierung, Internationalisierung und Globalisierung haben sich als zentrale Leitmotive in der Hochschulentwicklung etabliert (Callan 1999; Kwick 2001; Lauterbach 2001; Scott 1999).² Sie verlangen von den meisten Hochschulen³ strategische Neuausrichtungen der Lehre und

1 Stellvertretend für die neuere hochschulpolitische Diskussion sei auf mehrere Themenhefte einschlägiger Zeitschriften hingewiesen. Die Ausgabe 1/1998 der „Beiträge zur Hochschulforschung“ widmet sich dem „Wissenschaftsstandort Deutschland. „Internationalisierung“ ist auch Schwerpunktthema in den Zeitschriften „Das Hochschulwesen“ 1/2002, „hochschule innovativ“ Nr. 11 (2003), sowie in dem von Kehm (2003) herausgegebenen Themenheft „Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich“ der Zeitschrift „die hochschule“ 1/2003.

2 Zur Begründung der Differenzierung z.B. Hahn (2004), Teichler (2002c), Scott (1999) und Marginson (2000).

3 Für die Darstellung des Bezugsrahmens ist die in anderen Bereichen der Hochschulforschung durchaus relevante Differenzierung zwischen Univer-

Forschung, um in internationalen Bezügen als Bildungsinstitution bestehen zu können. Nach einer Studie des niederländischen Hochschulforschungsinstituts CHEPS (Center for Higher Education Policy Studies) an der Universität Twente (Boer et al. 2002) lassen sich sieben große Trendbereiche der zukünftigen Hochschulentwicklung identifizieren, zu denen unter anderem ihre zunehmende Globalisierung und Internationalisierung und die Herausforderungen durch soziokulturelle Gesellschaftsveränderungen zählen (ähnlich vgl. auch Mayer 2002: 8). Eine verbreitete Definition der kanadischen Hochschulforscherin Jane Knight betont den Prozesscharakter der Internationalisierung und benennt die betroffenen Bereiche: Internationalisierung ist ein Prozess zur Integration der internationalen Dimension in Lehre, Forschung und Dienstleistungen einer Institution der Hochschulbildung (Knight/De Wit 1995). Die damit zusammenhängenden Entwicklungen sind in übergreifende, durch Ungewissheit gekennzeichnete soziale, politische und ökonomische Gesellschaftsveränderungen eingebettet, welche die Hochschulen zunehmend Teil einer gesellschaftlichen Öffentlichkeit werden lassen, die weit über den akademischen Forschungs- und Lehrkontext hinausreicht (Nowotny et al. 2001). Aus der Perspektive der Hochschule lässt sich diese Vermischung als mehrschichtige Inklusion⁴ beschreiben, die sich zum Beispiel in der stärkeren Einbindung von Wirtschaftsinteressen in Forschung und Lehre, der Verwissenschaftlichung des öffentlichen und privaten Alltagswissens und in der Inklusion ausländischer Studierender zeigt (vgl. Stichweh 2001a: 353). Auch der Hochschulforscher Ulrich Teichler sieht im Prozess der Internationalisierung ebenfalls einen institutionellen Wandel, bei dem internationale Aufgaben und Tätigkeiten von der Peripherie der Hochschulorganisation sukzessive ins Zentrum rücken:

sitäten und Fachhochschulen zunächst von untergeordneter Bedeutung. Gleichzeitig sei hier bereits auf das Problem der international uneinheitlichen Terminologie für entsprechende Institutionen in anderen nationalen Bildungssystemen hingewiesen. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit und um eine international anschlussfähige Begriffsverwendung zu gewährleisten, wird bei beiden Typen von Bildungsinstitutionen des tertiären Bereichs in Anlehnung an den international geläufigen Oberbegriff „institutions of higher education“ im Folgenden von Hochschulinstitution oder einfach Hochschule gesprochen. Auf institutionelle Besonderheiten und Unterschiede zwischen Fachhochschulen und Universitäten wird dort, wo es erforderlich erscheint, hingewiesen.

4 Inklusion besagt hier „dass Komponenten, die bisher für ein System marginal waren, künftig deutlicher in die Systemprozesse hineingezogen werden“ (Stichweh 2001a: 352).

„Starting off from a heterogeneous set of phenomena, internationalisation does not merely mean varying border-crossing activities on the rise anymore, but rather substantial changes: first, from a predominantly vertical pattern of co-operation and mobility towards the dominance of international relationships on equal terms; second, from casuistic action towards systematic policies of internationalisation; third, from disconnection of specific international activities on the one hand and on the other internationalisation of core activities towards an integrated internationalisation of higher education“ (Teichler 1998: 5).

An anderer Stelle führt Teichler (vgl. 2002c: 4) weiter aus, dass sowohl die Substanz (Inhalte und Prozesse der Ausbildung) als auch die Strukturen der Organisation betroffen sind, wobei analytisch vier Gesichtspunkte differenziert werden können: die Internationalität der Strukturen und Inhalte, das unterschiedliche Maß an Universalität der Disziplinen, die länderspezifische Relevanz internationaler Qualifizierung und Reputation und schließlich die Betonung von Internationalität als institutionelle Strategie. Die vier Aspekte beleuchten immer nur Teilausschnitte und es gibt keine eindeutigen allgemeinen Bestimmungsfaktoren zur Beschreibung von Internationalisierungsprozessen und ihren Folgen. Quantitative Entwicklungsdaten wie die Zahl immatriklierter ausländischer Studierender oder Mobilitätsraten sind allein ebenso wenig aussagekräftig wie die auf Internationalisierung bezogenen hochschulrechtlichen Rahmenbedingungen und institutionellen Regelungen. Qualitative Bestimmungen von Internationalisierungsprozessen und ihren Auswirkungen lassen sich daraus noch nicht ableiten.

Aus den derzeitigen Internationalisierungsprozessen ergeben sich in wissenschaftsgeschichtlicher Hinsicht zwar keine völlig neuen, aber in ihrer Qualität und Breitenwirkung durchaus weitreichende Veränderungen für die Hochschulinstitutionen. In mindestens drei institutionellen Bereichen zeigen sich die Auswirkungen der Internationalisierung besonders deutlich:

- Im *normativ-rechtlichen Rahmen* durch föderale und nationale Gesetzgebung (z.B. Hochschulrahmengesetz), internationale Abkommen (z.B. EU-Mobilitätsprogramme), länder- und institutionsübergreifende Vereinbarungen (z.B. die sogenannte Bologna-Erklärung) sowie die privatrechtliche Formen universitätsähnlicher internationaler Studienangebote;
- in einer *multikulturellen personalen Zusammensetzung der Hochschulorganisation*, die im Wesentlichen eine Folge der rasch zunehmenden internationalen Mobilität ist. Die Universitäten waren im Bereich der Forschung und Wissenschaft historisch gesehen seit jeher dem idealisierten Leitbild einer „internationalen Kommunität“

(Krippendorff 1997: 11) verbunden, sie müssen dies aber nunmehr im großen Maßstab in der täglichen Praxis der akademischen Lehre und Ausbildung realisieren;

- in *Veränderungen der institutionellen Leistungsprozesse*, das heißt unter anderem der Lehrinhalte, der Lehrpraktiken und des Managements internationaler Programme. Dieser dritte Bereich nimmt die zuvor genannten strukturbbezogenen Entwicklungen auf und überführt sie auf die alltagspraktische Ebene des individuellen und kollektiven Handelns der Akteure.⁵

Diese drei Bereiche des Internationalisierungsprozesses sollen für das deutsche Hochschulwesen in knapper Form nachgezeichnet werden, bevor das Hauptaugenmerk im weiteren Verlauf auf den letztgenannten Aspekt gerichtet wird.

2.1 Rechtlich-normativer Rahmen

In Deutschland und vielen anderen europäischen Staaten war Internationalisierung während der 60er bis 90er Jahre zunächst primär ein spezielles Instrument der Außen- und Entwicklungspolitik, das später durch die binneneuropäische EU-Mobilität ergänzt wurde. Erst in den letzten Jahren erhält das Thema zunehmend den Charakter einer institutionsweiten und im Aufnahmeland auch regional bedeutsamen Entwicklungsstrategie (Wörner 1999), bei der immer mehr Personen und Handlungsfelder involviert werden (Teichler 2002a, 2002c). Bernd Wächter, Direktor von ACA (Academic Cooperation Association), hat den Prozess der Internationalisierung in Europa seit 1945 in vier Phasen unterschieden. Jede Phase hat neue Akzentverschiebungen verursacht und damit nachhaltig und über die jeweilige Phase hinaus fortdauernde Veränderungen der Hochschulstrukturen mit sich gebracht (Wächter 2003).⁶

Die erste Phase (bis etwa 1985) war durch *individuelle Mobilität* von Studierenden im Rahmen bilateraler Abkommen vor allem auch mit so genannten Entwicklungsländern gekennzeichnet. Dokumentieren lässt sich das anhand der zahlreichen in Deutschland eingerichteten Studiengänge im Kontext internationaler Entwicklungszusammenarbeit (vgl.

5 Der Leistungsbereich der wissenschaftlichen Forschung wird hier nicht näher behandelt und die Aussagen dieser Studie beziehen sich lediglich auf den Leistungsbereich der Hochschul(aus)bildung.

6 Zu ähnlichen Phaseneinteilungen kommen auch Kehm (1998b; 2001) und Lauterbach (2001).

Heidemann 1998: 126). In diesem Umfeld hat sich auch eine rege Diskussion über die Theorie und Praxis internationaler Bildungskooperation als kritischer Nord-Süd-Dialog entwickelt (ausführlicher dazu die Beiträge in Overwien 2000).⁷ Die zweite Phase wurde Mitte der 80er Jahre mit der *Einrichtung der Mobilitätsprogramme* durch die damalige Europäische Gemeinschaft und der gezielten Förderung der Studierendenmobilität auf europäischer Ebene eingeleitet. Im Vertrag von Maastricht (1992) erhielt die in Artikel 126 deutlich formulierte bildungspolitische Verantwortung der Europäischen Union mehr Gewicht:

„Die Gemeinschaft trägt zur Entwicklung einer qualitativ hoch stehenden Bildung dadurch bei, dass sie [...] die Tätigkeit der Mitgliedstaaten unter strikter Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems sowie der Vielfalt ihrer Kulturen und Sprachen [...] unterstützt und ergänzt“ (Vertrag über die Europäische Union, Artikel 126).

Die europäische Dimension wurde einerseits verstärkt in den Studiengängen zum Thema gemacht, zum anderen dienten die finanziellen Förderstrukturen als Instrument zur Stimulierung der europäischen Studierenden- und Dozentenmobilität. Die Förderung des interkulturellen Austausches und der kulturellen Vielfalt waren und sind dabei zentrale qualitative Momente europäischer Hochschulentwicklung. Die Zahl der an den Mobilitätsprogrammen beteiligten Studierenden stieg von 3.244 im Pilotjahr 1987 auf rund 86.000 im Wintersemester 1997/98 (Meiworm 2002: 43). Inzwischen sind weit über 100.000 Studierende über diese Programme mobil. Das erklärt auch die hohe Quote der Westeuropäer an deutschen Hochschulen. Neben dem Beitrag der initiierten Mobilitätsprogramme nehmen außerdem viele Studierende als so genannte *free movers*, das heißt unabhängig von institutionellen Kooperationsbezügen und Förderprogrammen ein Auslandsstudium auf, dies in der Regel als Vollzeitstudium (vgl. Wächter 1999: 28). ERASMUS gilt als eine der bedeutendsten bildungspolitischen Initiativen zur Internationalisierung der europäischen Hochschulen (Teichler 2002a; Teichler et al. 1999).

Die dritte Phase der Internationalisierung in Europa fasst Wächter in dem Zeitraum von etwa 1995 bis 2000 zusammen. Mit der *Implementie-*

⁷ Auch der World University Service (WUS) als eine der wichtigsten Organisationen zur Förderung des Ausländerstudiums in Deutschland befasst sich seit rund 40 Jahren intensiv mit diesen Themen und hat eine große Zahl von Publikationen dazu hervorgebracht.

rung des *SOCRATES* Programms als Nachfolge zum ERASMUS Programm standen die so genannten *institutional contracts* im Mittelpunkt rechtlicher Rahmenvereinbarungen. Neben dem systematischen Ausbau der studentischen Mobilität wurde auch die dezidierte Forderung der Europäischen Union nach institutionellen Veränderungen zum Ausdruck gebracht. Die *institutional contracts* sollten als formale Vereinbarung der Hochschulen mit der Europäischen Kommission klare Ziele und Maßgaben für die Internationalisierung auf der Hochschulebene als Voraussetzung finanzieller Mittelzuwendungen aus dem *SOCRATES* Programm fixieren. Dabei ist anzumerken, dass die Teilnahmequote in den verschiedenen Ländern der EU (später auch den mittel- und osteuropäischen Beitrittsländern) sehr unterschiedlich war: in Deutschland lag sie 1999/2000 bei 83%, in Frankreich bei 79%, in Großbritannien bei 81% und in den meisten anderen EU-Staaten zwischen 50 und 70 Prozent (Meiworm 2002).

Die vierte Phase sieht Wächter mit der Unterzeichnung der Bologna-Deklaration durch die 29 europäischen Bildungsminister im Jahr 1999 eingeläutet. Diese Erklärung soll eine einheitliche Anerkennungspraxis von Studienleistungen, eine Harmonisierung der Ausbildungssysteme und die *Schaffung eines global wettbewerbsfähigen, gemeinsamen Europäischen Hochschulraumes* bis 2010 sichern.⁸ „The drivers in this phase are the governments of the individual countries of Europe, but the *eminence grise* behind them is an emerging world market of higher education, competition, and globalisation in general“ (Wächter 2003: 8). Die Harmonisierung der vielfältigen Hochschulstrukturen in Europa soll nicht nur im Binnenverhältnis die Zusammenarbeit, Mobilität und Kompatibilität fördern, sondern die europäischen Bildungseinrichtungen auch im Außenverhältnis positionieren. Es geht nicht mehr vorrangig darum, individuelle Mobilität der europäischen Studierenden und Dozenten zu fördern (wenngleich dies weiterhin eine Förderoption ist). Stattdessen zielt die aktuelle Phase der Europäisierung darauf, den Hochschulraum Europa insgesamt zu stärken und Anteile am außereuropäischen Bildungsmarkt zu verteidigen und zu gewinnen. Diese Entwicklung hat jüngst dazu geführt, dass neben den bislang bewährten europäischen Mobilitätsprogrammen im Juli 2002 ein neues Programm mit dem Titel

8 Einzelheiten und Trends sind in einem Zwischenbericht anlässlich der EU-Ministerkonferenzen in Salamanca (2000) und Prag (2001) zum Bologna-Prozess dokumentiert (Haug/Tauch 2001). Der Bologna-Prozess wurde seitdem fortgeführt und zuletzt in der Konferenz von Bergen im Mai 2005 verhandelt und mit dem sogenannten Bergen-Communiqué verabschiedet (vgl. <http://www.bologna-bergen2005.no/> [20.09.2005]).

ERASMUS Mundus von der EU-Kommission vorgeschlagen wurde. In der Information des DAAD wir die Zielsetzung dazu folgendermaßen beschrieben:

„ERASMUS Mundus soll die Verflechtung zwischen Hochschulen aus Europa und Drittländern fördern, um so eine bessere Qualität und Wettbewerbsfähigkeit des Studienstandortes Europa zu erreichen. Dazu sollen unter anderem 250 gemeinsame europäische Master-Studiengänge und über 5.200 gut dotierte Vollstipendien für Graduierte und Gastprofessoren aus Drittstaaten sowie rund 4.800 Stipendien für Graduierte und Gastdozenten aus EU-Ländern als Anreiz dienen.“⁹

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die verschiedenen Phasen der Internationalisierung und Europäisierung des Hochschulsektors unter sehr unterschiedlichen strukturellen, rechtlichen und motivationalen Vorzeichen standen und zu einer kontinuierlichen Ausweitung geführt haben. Weitreichende Globalisierungstendenzen haben das Bildungswesen in ihren Sog gezogen und nationale Bildungssysteme verändert. Die (öffentlichen) Hochschulen sind zunehmend einem globalen Bildungswettbewerb ausgesetzt und müssen einerseits mit anderen nationalen Systemen konkurrieren und sich andererseits gegenüber neuartigen Institutionsformen der Hochschulbildung (private, transnationale und korporative Universitäten) positionieren. Der europäischen Ebene kommtt insofern eine besondere Rolle zu, als dass durch die fortschreitende europäische Integration weniger die einzelnen nationalen Volkswirtschaften im globalen Wettbewerb stehen, sondern Gesamteuropa als wirtschaftliche und politische Einheit mit anderen wirtschaftlichen Großräumen konkurrieren muss.

2.2 Mobilitätsentwicklung im Ausländerstudium

Der Aspekt der Studierenden- und Dozentenmobilität bildet in der internationalen Debatte nach wie vor einen Schwerpunkt, wenngleich er nicht mehr die alleinige Quelle für die Aufmerksamkeit für interkulturelle Aspekte an den Hochschulen darstellt. Dem diffusen Spiel mit Zahlen und vergleichenden Statistiken über ausländische Studierende an den Hochschulen kommt oft eine hohe marktstrategische Bedeutung zu, oh-

⁹ http://eu.daad.de/drittlandprogramme/erasmus_mundus/.html [20.09.2005].

ne dass daraus schon Hinweise auf die substantielle Verankerung abzulesen wären (vgl. Teichler 2002c: 5). Internationalität gilt vordergründig als Synonym für Qualität in der akademischen Ausbildung, zweitens als Legitimation für intendierte Veränderungen und Innovation innerhalb der Institution und drittens als Argument für die Einwerbung von Finanzmitteln seitens der öffentlichen Hand, der Wirtschaft und – mit der teilweise praktizierten Option von Studiengebühren – auch von ausländischen Studierenden als zahlende Kunden. Nach wie vor bestehen große Probleme bei der internationalen Vergleichbarkeit und je nachdem, welche Kriterien zugrunde gelegt werden, ergeben sich aus verschiedenen Berechnungsverfahren ganz unterschiedliche Szenarien (Lanzendorf 2003). Abgesehen von Einzelstudien, die auf länder- oder programm-spezifische Auswertungen abzielen, fehlen fundierte statistische Belege für eine zuverlässige, international vergleichende Analyse der Mobilitätsentwicklung. Auch die Bildungsindikatoren der OECD-Studien lassen eine differenzierte Interpretation im Hinblick auf einen Ländervergleich des Mobilitätsverhaltens nicht zu (OECD 2003). Zu Recht wird daher bemängelt, dass die Datenlage noch unbefriedigend ist und ange-sichts der unterschiedlichen nationalen Bildungsstrukturen direkte Ländervergleiche nur bedingt zulässig sind.

Bei aller Vorsicht gegenüber den Daten lassen sich für Deutschland aus den Erhebungen des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD 2004) und der 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks (2005) zumindest Anhaltspunkte für eine zunehmende Bedeutung der Internationalisierung aufgrund von Mobilitätsveränderungen entnehmen. Zwischen 1997 und 2003 stieg der Anteil ausländischer Studierender an allen Studierenden an deutschen Hochschulen von 8,3% auf 11,7%. Im Wintersemester 2002/03 waren laut amtlicher Statistik rund 227.000 Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit an den deutschen Hochschulen immatrikuliert. Etwa ein Drittel sind Bildungsinländer, die in Deutschland eine allgemeinbildende Schulen besucht und/oder hier die Hochschulreife erworben haben. Der Zuwachs resultiert vor allem aus der rasch steigenden Zahl von Bildungsausländern, während der Anteil der Bildungsinländer nur langsam stieg. Waren im Wintersemester 1997/98 rund 103.716 Bildungsausländer eingeschrieben, sind es zum Wintersemester 2002/03 163.714. Allein im letzten Erhebungsjahr stieg die Quote um 14,1% zum Vorjahr, was auf eine zunehmende Attraktivität als Studienland schließen lässt. Die höchsten Zuwachsraten sind in den letzten Jahren für Studierende aus osteuropäischen Ländern und Südostasien zu verzeichnen. Der Anteil der Studierenden aus osteuropäischen Staaten (29%) hat sich zwischen 1997 und 2003 von 8.383 auf 20.228 erhöht. Unter den asiatischen Staaten, die ca.

25% der Bildungsausländer in Deutschland stellen, rangiert die Gruppe der Studierenden aus der Volksrepublik China im Jahr 2003 mit 19.374 und einer Zuwachsrate von 43% zum Vorjahr deutlich an der Spitze (Studentenwerk 2005: 21). Aus westeuropäischen Ländern stammen zu diesem Zeitpunkt 36.716 Bildungsausländer. Während der Anteil der Bildungsausländer bei den türkischen Studierenden lediglich 23% beträgt, liegt er bei den chinesischen Studierenden bei 95%.

Bei diesen Daten muss berücksichtigt werden, dass die Voraussetzungen und Intentionen eines Ausländerstudiums in Deutschland bei den verschiedenen ausländischen Gruppen grundlegend verschieden sind. Während weite Teile der (west)europäischen Bildungsausländer und die meisten Studierenden aus Nordamerika nur einen kurzen Teil ihres Studiums in Form eines Auslandsemesters in Deutschland absolvieren, sind Studierende aus Ost- und Mitteleuropa und Übersee (Afrika, Asien, Südamerika) in den meisten Fällen für ein Vollstudium in Deutschland eingeschrieben. Eine entscheidende Veränderung liegt in der historischen Entwicklung des Ausländerstudiums und den gewandelten Motiven in den Aufnahmeländern: Bis in die frühen 90er Jahre galt es durch die Aufnahme ausländischer Studierender in Deutschland einen Beitrag zur auswärtigen Kulturpolitik und zur Entwicklungshilfe zu leisten und soweit wie möglich einen „brain drain“ in den Kooperationspartnerländern des Südens zu verhindern. Seit einigen Jahren hat sich dies allerdings grundlegend gewendet und es wird zunehmend vom Motiv des „brain gain“ gesprochen (vgl. Berning 2001: 3).¹⁰

„Die humanitär begründeten Ziele der Mobilitätsprogramme sind im letzten Jahrzehnt im Zuge der Diskussion um die wirtschaftliche Wettbewerbsfähigkeit des Standorts Deutschland stärker in den Hintergrund getreten. Die Stärkung des Wissenschafts- und Forschungsstandortes Deutschland wird immer stärker als Mittel des Wettbewerbs um Anteile am Weltmarkt gesehen. Der Brain Gain wird als positiver Effekt für das Gastland gewertet. Der damit verbundene Brain Drain in den Heimatländern wird als Begleiterscheinung des Wettbewerbs hingenommen“ (Studentenwerk 2005: 4f.).

Etwa ein 30 Prozent der ausländischen Studierenden, darunter überdurchschnittlich viele mit türkischer Nationalität, sind Bildungsinländer.

¹⁰ Die entwicklungs- und bildungspolitischen Probleme, die mit der neuen globalen Bildungsmobilität aufgeworfen werden, können hier nicht eingehender diskutiert werden. Der Hinweis soll genügen, um die enge Verbindung zwischen gesellschaftspolitischen Richtungsänderungen in lokalem und globalem Maßstab und dem institutionellen Wandel anzudeuten.

Es stellt sich spätestens hier die Frage, inwiefern Internationalität und Ethnizität zulässige Differenzparameter sind, um interkulturelle Phänomene im Hochschulkontext angemessen in den Blick zu nehmen. Das Studienverhalten sowie die wirtschaftliche und soziale Situation der Bildungsinländer sind nach den regelmäßigen Erhebungen des Deutschen Studentenwerks weitgehend mit den Verhältnissen der deutschen Studierenden vergleichbar. Die soziale Platzierung von Studierenden mit Migrationshintergrund im deutschen Hochschulwesen ist damit keineswegs unproblematisch und die Folgen der generativen Bildungsungleichheit und migrationsbedingten Unterschichtung spiegeln sich auch in den oberen Bildungsstufen deutlich wider. Das hat aber vor allem sozioökonomische und viel weniger kulturelle Gründe. Die bislang diskutierten Fragen und Probleme zur interkulturellen Pädagogik, die sich primär an den Migrationserfahrungen von Kindern und Schülern und ihren Herkunftsfamilien orientieren, lassen sich kaum auf den Hochschulbereich übertragen. Der erfolgreiche Zugang von Migranten zum höchsten Bildungsabschluss wird im Verbund mit anderen Kriterien des sozialen Kapitals wie zum Beispiel den Freundschaftsnetzwerken und gemischtkulturellen Verwandtschaftstrukturen als wesentlicher Indikator für eine erfolgreiche kulturelle Integration herangezogen (Badawia 2002; Haug 2003). Aufgrund der formal erfolgreichen Bewältigung der Bildungssozialisation durch die Bildungsinländer ist zu erwarten, dass in Bezug auf diese Teilgruppe Fremheitserfahrungen in und mit dem deutschen Hochschulsystem weniger stark ausgeprägt sind, als es bei Bildungsausländern zu erwarten ist. Das Augenmerk dieser Studie wird daher primär auf der Beziehung zwischen deutschen Akteuren und Bildungsausländern liegen, weil diese Art der Kulturgeggnung im Hochschulbereich aus interkultureller Perspektive zur Zeit einen besonderen Strukturwandel erfährt, der sich schon aus den oben erläuterten statistischen Daten begründen lässt.¹¹ Die quantitative Betrachtung der Mobilitätsentwick-

11 Damit sollte eine gängige und hartnäckig vorgetragene Kritik der Migrationsforschung an der „Binärkonstruktion von Inländer und Ausländer“ (vgl. Mecheril 2002a, 2003; Yldiz 2003) zumindest insoweit beantwortet sein, als dass diese Unterscheidung auch im Hochschulbereich nicht unproblematisch ist, aber sehr wohl Sinn macht. Bildungsausländer sind im Gegensatz zu vielen Migranten in Deutschland nicht nur formal, sondern auch soziokulturell Ausländer, zumal sie meistens kein dauerhaftes Bleiberecht genießen und das in der Regel auch nicht anstreben. Die rund 70% Bildungsausländer an deutschen Hochschulen sind anders als die Bildungsinländer nicht etwa „Andere Deutsche“ (Mecheril 2003) und der unterschiedliche Status beider Gruppen geht auch in soziokultureller Hinsicht über die Frage der aufenthaltsrechtlichen Situation weit hinaus.

lung allein gibt aber wenig Auskunft über die qualitative Substanz institutioneller Internationalität und Interkulturalität gibt. Allerdings werden durch die Mobilitätszunahme im europäischen und globalen Kontext erste Konturen für strukturelle Veränderungen der Hochschulinstitutionen und ihrer Bildungsprozesse erkennbar.

2.3 Veränderungen institutioneller Leistungsprozesse

Internationalisierungsprozesse wirken in die Hochschulen hinein, wenn das Thema zu einem zentralen Moment im Hochschulmanagement wird und organisationsstrukturell in der Umgestaltung der Lehre und hochschulinternen Abläufen seinen Niederschlag findet, zum Beispiel indem internationale Programmkoordinatoren, Akademische Auslandsämter und International Offices mit erweiterten Aufgaben betraut werden, internationale Inhalte verstärkt zum Thema von Vorlesungen und Seminaren gemacht werden oder hochschulintern neue Maßnahmen zur Personal- und Organisationsentwicklung initiiert werden. Ferner gilt es in den Institutionen, die einen nennenswerten Anteil ausländischer Studierender für das Studium in Deutschland gewinnen wollen, adäquate Lehrmethoden und -inhalte zu entwickeln, die unterschiedlichen Bildungstraditionen Rechnung tragen. Bildungsangebote müssen den Bedürfnissen von Zielgruppen mit kulturell unterschiedlichen Lern- und Lehrstilen gerecht werden und sollen gleichzeitig die spezifischen Stärken des bestehenden Ausbildungssystems als internationalen Wettbewerbsvorteil erhalten (Brinkman/Witteveen 1998; Torvatn/Sandnes 2004).

Im Vergleich zu einigen anderen Ländern wird in Deutschland erst mit relativer Verspätung auf die aktuellen Trends reagiert, was bereits mit der Frage nach der „verpassten Internationalisierung“ (Kehm 1998b) kritisch diskutiert wurde. Unter anderem hängt das mit spezifischen historischen Bildungs- und Wissenschaftstraditionen und der föderalen Organisation des öffentlichen Hochschulwesens sowie dem in Deutschland bisher kaum vorhandenen privaten Hochschulsektor zusammen.¹² Die angedeutete Kritik bei Kehm sollte indessen nicht darüber hinwegtäuschen, dass es an den deutschen Hochschulen schon lange vor der Globalisierungsrhetorik eine im Großen und Ganzen bewährte Tradition

12 Die wenigen kürzlich gegründeten privaten Hochschulen in Deutschland sind noch in der Erprobungsphase und können von ihrer nationalen Bedeutung nicht mit den etablierten Systemen in den USA, Großbritannien, Australien oder auch Frankreich verglichen werden.

internationaler universitärer Ausbildung gab und weiterhin gibt. Diverse Dokumentationen der deutschen Sektion des World University Service (WUS) belegen das ebenso wie die Chronologie der in Deutschland eingerichteten Aufbaustudiengänge im Kontext der Entwicklungszusammenarbeit (vgl. Heidemann 1998: 126). Eine neue Ausrichtung hin zu einer expliziten internationalen Anwerbepolitik des deutschen Hochschulwesens ist dennoch zu erkennen, wenn man beispielsweise die Bestrebungen der Hochschulrektorenkonferenz oder des Deutschen Akademischen Austauschdienstes betrachtet, die mit Imagekampagnen und Informationsoffensiven (z.B. die Kampagnen High Potentials!, GATE und Wissenschaft weltoffen) den Wissenschaftsstandort Deutschland global zu positionieren versuchen (DAAD 2004). Darüber hinaus engagieren sich die einzelnen Hochschulen selbst durch die Teilnahme an internationalen Bildungsmessen und Marketingkampagnen in diesem Feld heute stärker als noch vor einigen Jahren.

Bezüglich der zukünftigen Szenarien und Entwicklungen des internationalisierten Hochschulsektors wird in den deutschen Fachdiskursen seit geraumer Zeit auf die US-amerikanischen und britischen Hochschulen verwiesen. Eine transatlantische Konferenz des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD 2002) im Juni 2002 in Bonn stand unter dem Titel „Universities of the Future: Research, Knowledge Acquisition, Corporate Identity and Management Strategies“. Die Begriffe zeigen, in welchen Kategorien derzeit über Systemvergleiche diskutiert wird. Es geht primär um den institutionellen Wandel unter den Vorzeichen (langsam) wachsender Entscheidungsspielräume und der Einführung betriebswirtschaftlicher Managementkonzepte bei den Hochschulen sowie die an sie gestellte Selbstfinanzierungserwartung.¹³

Bildungsexperten weisen außerdem auf das Hochschulwesen in Australien hin, wo ein vormals weitgehend staatlich dominiertes Bildungs- und Hochschulsystem mittlerweile einer offensiven internationalen Vermarktung akademischer Bildung gewichen ist, die zunehmend in privatwirtschaftlicher Organisationsform zu einem der volkswirtschaftlich wichtigsten Exportgüter des Landes avanciert ist (vgl. McBurnie 2001: 15-20). Die aktive Anwerbung von „fee paying students“, vor allem aus Südostasien wird hier seit einigen Jahren überaus erfolgreich betrieben, so dass an einigen Hochschulen der Anteil ausländischer Studierender den der australischen Studierenden deutlich übersteigt. Daher wird auch

13 Aufschlussreich in diesem Zusammenhang ist auch die Vergleichsanalyse von Ramirez (2002) zum prekären Verhältnis von Staat, Hochschule und Gesellschaft in den USA und Europa.

seltener von Internationalisierung, sondern vielmehr von Globalisierung gesprochen. Während Internationalisierung in erster Linie die Vernetzung und Kooperation zwischen Nationalstaaten meint, erzeugt Globalisierung Wechselwirkungen auf dem Niveau der „Weltgesellschaft“ (Marginson 2000; Stichweh 2000b). Selbst wenn die Veränderungen im australischen Hochschulsystem für Europa und insbesondere in Deutschland sicher nicht in der gleichen Form verlaufen werden, ist ersichtlich, dass Internationalisierungsprozesse weitreichende Konsequenzen für das akademische Personal und alle anderen Hochschulakteure haben. Marginson charakterisiert den globalisierten akademischen Handlungskontext folgendermaßen:

„[Globalisation] [...] increases the day-to-day pressures of academic life. It creates a faster and more complex existence. It foregrounds certain individual academic attributes, such as related to technological competence, communication, linguistic competence, [...] cultural diversity, discursive flexibility, and the management of work and multiple role demands. It takes us into territories uncharted, where we make our own new rules, and things in itself impose a certain kind of strain in an often deeply conservative profession“ (Marginson 2000: 26).

Die Präsenz ausländischer Studierender erhält auf der Lernebene eine „strategische Bedeutung für die Frage der Heterogenität von Erfahrungen, die in den Seminaren und Klassen einer Universität präsent ist“ (Stichweh 2001a: 354). Die Substanz der Internationalisierung ist die angestrebte internationale Ausbildung. Dem akademischen Hochschulpersonal kommt dabei eine Schlüsselrolle bei der Ausgestaltung eines internationalen und interkulturellen Lern- und Lehrumfeldes zu. Webler (vgl. Webler 2002: 18ff.) hat eine Reihe von curricularen und didaktischen Vorschlägen gemacht, wie Internationalität und Interkulturalität als Inhalte des Studiums umgesetzt werden könnten. Zusätzlich zu nahe liegenden Elementen wie Fremdsprachenerwerb und Landeskunde solle eine internationale Ausbildung eine ausgewogene Gewichtung von sozialwissenschaftlichen Theorien, inhaltlichem Wissen, analytischen Fähigkeiten und „praxisrelevanten Metakompetenzen“ sichern. Dieser Forderung würde wohl auch kaum jemand widersprechen. Es bleibt allerdings die Frage, *wie* diese Inhalte umgesetzt werden können und wie in Studienfächern, die nicht explizit sozial- oder kulturwissenschaftliche Schwerpunkte verfolgen, dafür Raum und Bedingungen geschaffen werden. Es müssten Teile des bisherigen Fachstudiums zu Gunsten einer inhaltlichen Internationalisierung und interkultureller Themen sowie Arbeitsformen ersetzt oder mit ihnen in interdisziplinärer Weise verbunden

werden. Beides stößt bisher in vielen Fakultäten auf Widerstand, da ein Verzicht auf etablierte Standards in den Fachstudienkommissionen selten mehrheitsfähig ist. Einen weiteren Diskussionspunkt bildet das Verhältnis von Forschung und Lehre, denn während für das erstgenannte Tätigkeitsfeld Internationalität oft als Selbstverständlichkeit betrachtet wird, gilt das nicht in gleichem Maße für die Lehre und das Lernen.

Trotz zahlreicher Reformforderungen besteht keineswegs Konsens darüber, welche Veränderungen im Bereich der Lehre und des Studiums im Zuge von Internationalisierungsprozessen notwendig sind. Altbach (vgl. 2002: 165) hat in der unzureichendem Beachtung der universitären Lehr- und Lernforschung eines der großen Defizite der gegenwärtigen internationalen Hochschulforschung ausgemacht. Die Notwendigkeit zur Reform universitärer Lehr- und Lernformen erfährt mit der Internationalisierung und Globalisierung noch mehr Nachdruck.¹⁴ Der wachsende Handlungsdruck zur Einbindung internationaler Studienprogramme in das Leistungsspektrum einer Universität, einschließlich der dafür notwendigen strukturellen und hochschuldidaktischen Veränderungen, stellt sowohl die Hochschule als Ganzes als auch den einzelnen Akteur in seinem individuellen Handlungsbereich zunehmend vor interkulturelle Herausforderungen. Abgesehen von einzelnen Experten ist der Großteil des akademischen Personals darauf nicht nur in Deutschland bislang kaum vorbereitet (Brinkman/Witteveen 1998). Daher scheint es nicht übertrieben, wenn mit dem institutionellen Wandel durch Internationalisierungsprozesse auch eine „Professionserneuerung“ (professional renewal) (Nixon 2003) des akademischen Berufsfeldes insgesamt zur Diskussion steht.

14 Es ist bezeichnend, dass ausgerechnet Christian Bode, der Direktor des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), sich in der laufenden Diskussion um die Qualität der wissenschaftlichen Ausbildung in einem Beitrag in der ZEIT vom 19.2.2004 zu Wort meldet und die Frage der *Lehrqualität* als internationalen Standortfaktor hervorhebt und nicht etwa die Forschung.