

Michael Leszczensky / Tanja Barthelmes (Hg.)

Herausforderung Internationalisierung

Die Hochschulen auf dem Weg zum Europäischen
Hochschulraum. Stand und Perspektiven
Dokumentation der 5. Jahrestagung der Gesellschaft für
Hochschulforschung am 29.-30. April 2010 in Hannover

HIS: Forum Hochschule

8 | 2011

Dr. Michael Leszczensky
Tel. (0511) 12 20 258
E-Mail: leszczensky@his.de

Tanja Barthelmes
Tel.: (05 11) 12 20 384
E-Mail: barthelmes@his.de

HIS Hochschul-Informationen-System GmbH
Goseriede 9 | 30159 Hannover | www.his.de
April 2011

Vorwort

Die 5. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung 2010 in Hannover hat die tief greifenden Veränderungsprozesse, die die Internationalisierung an den Hochschulen auslöst, in einer großen Breite und Vielschichtigkeit betrachtet. Damit wurden auch die Organisatoren der Tagung und nachfolgend die Herausgeber dieser Dokumentation vor Herausforderungen gestellt. Zwar kann diese Publikation nicht alle Verästelungen nachzeichnen, die die Vielfalt der Beiträge und die fundierten Auseinandersetzungen in zehn Panels hervorbrachten. Aber schon die hier versammelten Beiträge zeigen das weite Spektrum der Thematik auf.

Von der allgemeinen Betrachtung der Forschung zu Fragen der Internationalisierung von Hochschulen geht es zu spezifischeren Themen, die die internationale Mobilität von Studierenden beleuchten, einschließlich deren Niederschlag in Bildungsbiographien und der Rolle der Herkunftsländer; es werden die Studiengestaltung und die Lage des wissenschaftliche Nachwuchses unter Internationalisierungsbedingungen behandelt, Veränderungen im Hochschulzugang werden aus unterschiedlichen Perspektiven analysiert, die Betrachtung der Wandlungsprozesse im europäischen Hochschulraum – länderspezifisch und im internationalen Vergleich – zeigt Hemmnisse und ungewollte Entwicklungen auf. Auch die Thematik der nächsten Jahrestagung („Wettbewerb und Hochschulen“) klingt an, wenn spezifische Wettbewerbsbedingungen, das internationale Hochschulmarketing, Konzepte der Transnational Education oder die Entwicklung der externen Qualitätssicherung im Ländervergleich zur Sprache kommen. Für die gut bestückten Foren (das Ideenforum des Hochschulforschernachwuchses in der GfHf und das hochschuldidaktische Forum, die nach Möglichkeit jede Jahrestagung für Aspekte öffnen, die themenübergreifend und/oder hochschuldidaktisch ausgerichtet sind) steht hier ein forschungsbezogener Beitrag zum Verhältnis von internationaler Forschung und guter Lehre.

Der Vielfalt und den unterschiedlichen Abstraktionsebenen entsprechend sind wissenschaftliche Zugänge und disziplinäre Herkunft der Forscherinnen und Forscher heterogen. Diese Interdisziplinarität als Zusammentreffen von unterschiedlichen Sicht-, Vorgehens- und Bearbeitungsweisen mit unterschiedlicher disziplinärer Fundierung bedarf der Zusammenschau und Rahmung. In den hier versammelten Beiträgen erfolgt sie meist durch den Bezug auf das gemeinsame Dritte: den Bologna-Prozess als politische Initiative, der Wirkung entfaltet „nicht durch direkte Steuerung, sondern eher indirekt, indem neue Standards gesetzt werden oder bestimmte bildungspolitische Themen auf die Agenda gehoben werden“, wie es im Call for Papers hieß. Wie wir einen Bezug herstellen, der die verschiedenen Ansätze inhaltlich theoretisch und methodisch vergleichbar macht, ist eine Frage, die uns auch noch die folgenden Jahrestagungen begleiten wird.

Die 6. Jahrestagung wird 2011 am Institut für Hochschulforschung in Wittenberg zum o. g. Thema stattfinden, Interessensbekundungen für die Ausrichtung der folgenden Jahrestagungen liegen bereits bis zur 9. Jahrestagung 2014 vor. Dank gebührt an dieser Stelle den Organisatorinnen und Organisatoren der 5. Jahrestagung von der Planung bis zur Veröffentlichung dieses Tagungsbandes, allen voran Dr. Michael Leszczensky und Tanja Barthelmes.

Margret Bülow-Schramm
Vorsitzende der Gesellschaft für Hochschulforschung

Hamburg im Februar 2011

Herausforderung Internationalisierung: Die Hochschulen auf dem Weg zum Europäischen Forschungsraum. Stand und Perspektiven

Inhaltsverzeichnis

Abbildungsverzeichnis.....	II
Tabellenverzeichnis	III
<i>Michael Leszczensky, Tanja Barthelmes</i>	
Einleitung	1
<i>Barbara Kehm</i>	
Forschung zu Fragen der Internationalisierung von Hochschulen im Kontext des Bologna-Prozesses.....	11
<i>Harald Schomburg</i>	
Wir sind schon da. Zum Ausmaß der temporären internationalen Mobilität von Studierenden in Deutschland.....	25
<i>Gerd Grözing</i>	
Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen: Erklärung der Anteile der Herkunftsländer.....	47
<i>Carola Bauschke-Urban</i>	
Global vernetzt und mobil. Transnationale Karrierewege an der Hochschule.....	55
<i>Dorit Griga, Kai Mühleck</i>	
Der Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Teilhabe an höherer Bildung im europäischen Vergleich.....	63
<i>Sonja Lück</i>	
Internationale Publikationen und gute Lehre? Eine Panel-Daten-Analyse wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor- und Mastermodule	79
<i>Thomas Schröder, Ilka Sehl</i>	
Herausforderung Internationalisierung	89
<i>Lydia Hartwig</i>	
Externe Qualitätssicherung des Studiums in der Schweiz und England – Anhaltspunkte für Weiterentwicklungen in Deutschland?.....	105
<i>Ulrich Heublein</i>	
Entwicklungen beim internationalen Hochschulmarketing an deutschen Hochschulen.....	119
<i>Ulf Banscherus</i>	
Die fortdauernde Bedeutung akademischer Traditionen bei der Europäisierung der Hochschulpolitik – Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeiten in Deutschland, Großbritannien und Finnland	131
<i>Aylâ Neusel, Christiane Rittgerott</i>	
Regionale Disparitäten im „Europäischen Hochschulraum“ – Brennglas Türkei	143
Autorenverzeichnis.....	167

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1	Zahl der Befragten in den KOAB-Absolventenbefragungen 2009, 2010 und 2011 nach Abschlussart	27
Abbildung 2	Der Anteil temporär mobiler Studierender traditioneller Studiengänge nach verschiedenen Datenquellen	32
Abbildung 3	Die Bilanzierung der temporären internationalen Mobilität von Studierenden nach Studiendauer	35
Abbildung 4	Entwicklung der studienbezogenen Auslandsaufenthalte 1991-2009	36
Abbildung 5	Die Bilanzierung der temporären internationalen Mobilität von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen nach Studiendauer	37
Abbildung 6	Die Bilanzierung der temporären internationalen Mobilität von Studierenden traditioneller Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen 2006-2011	40
Abbildung 7	Die Bilanzierung der temporären internationalen Mobilität von Studierenden im Ländervergleich	42
Abbildung 8:	Stakeholder der Internationalisierung einer Hochschule	95
Abbildung 9:	Entwicklung der Bildungsbeteiligung	135
Abbildung 10:	Entwicklung der Bildungsbeteiligung	135
Abbildung 11:	Vergleich des Sozioökonomischen Index (SEDI) und des Hochschulindex (HEI) (alle Regionen inkl. Metropolen)	153
Abbildung 12:	Vergleich des Sozioökonomischen Index (SEDI) und des Hochschulindex (HEI) (78 Regionen ohne Metropolen*)	154
Abbildung 13:	Regionaler Hochschulindex 2008/09: Stand der Hochschulentwicklung in den Regionen auf der NUTS3-Ebene	156

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1	Anlage und Durchführung der KOAB-Absolventenbefragungen 2007-2011: Befragungen 1,5 Jahre nach Studienabschluss	26
Tabelle 2	Grundinformationen zu den wichtigsten Datenquellen über die inter- nationale Mobilität von Studierenden.....	29
Tabelle 3	Operationalisierung temporärer Auslandsaufenthalte in Studierenden- und Absolventenbefragungen	31
Tabelle 4	Auslandserfahrungen von Bachelor-Studierenden der Prüfungsjahrgänge 2007 bis 2009	39
Tabelle 5	Herkunftserklärungen ausländischer Studierender im Basismodell	49
Tabelle 6	Herkunftserklärungen ausländischer Studierender im erweiterten Modell	50
Tabelle 7	Herkunftserklärung ausländischer Studierender getrennt nach Uni/FH	50
Tabelle 8	Herkunftserklärung ausländischer Studierender getrennt nach dem Geschlecht	51
Tabelle 9:	Mobil und global vernetzt: Biographische Perspektiven und Interaktions- felder transnationaler Karrierewege in einer globalisierten Wissenschaft	60
Tabelle 10:	Anteil im Ausland Geborener an der Gesamtbevölkerung im Alter von 15-64 Jahren (in %) nach OECD und ESS	67
Tabelle 11:	Fallzahlen für die Länderauswahl	68
Tabelle 12:	Operationalisierung weiterer unabhängiger Variablen.....	69
Tabelle 13:	Einfluss des Migrationshintergrundes und des sozioökonomischen Hinter- grundes auf den Erwerb höherer Bildung	71
Tabelle 14:	Unterschiede innerhalb der Gruppe der Personen mit Migrationshinter- grund in den Chancen, an höherer Bildung teilzuhaben	73
Tabelle 15:	Test auf unterschiedliche Effekte der Art des Migrationshintergrundes.....	74
Tabelle 16:	Deskriptive Statistiken der Profilierungsphasenmodule	81
Tabelle 17:	Deskriptive Statistiken der Masterphasenmodule	81
Tabelle 18:	Fixed-Effects-Modelle der Profilierungsphase	84
Tabelle 19:	Fixed-Effects-Modelle der Masterphase.....	85
Tabelle 20:	Synoptischer Vergleich der externen Qualitätssicherungssysteme in der Schweiz und in England	116
Tabelle 21:	Internationalisierungsziele der deutschen Hochschulen	121
Tabelle 22:	Erreichter Anteil an ausländischen Studierenden (Bildungsausländern) nach Hochschulart	122
Tabelle 23:	Vergleich des angestrebten mit dem erreichten Anteil an ausländischen Studierenden nach Hochschulart.....	123
Tabelle 24:	Hochschulinteressen an ausländischen Studierenden aus bestimmten Herkunftsregionen nach Hochschulart.....	124
Tabelle 25:	Studienangebote für ausländische Studierende nach Hochschulart	124
Tabelle 26:	Ausreichende Bewerberzahl bei ausgewählten internationalen Studien- angeboten.....	125
Tabelle 27:	Ausreichende fachliche Voraussetzungen bei ausländischen Studienan- fängern in ausgewählten internationalen Studienangeboten	126

Tabelle 28:	Argumentationslinien der deutschen Hochschulen für die Gewinnung ausländischer Studierender.....	128
Tabelle 29:	Ermittlung des Sozioökonomischen Index der Regionen in der Türkei: Übersicht über Variablen	151
Tabelle 30:	Ergebnis der Kreuztabellierung: Verteilung der Regionen auf neun Felder ..	155

Michael Leszczensky, Tanja Barthelmes (HIS-Institut für Hochschulforschung)

Einleitung

Die tief greifenden Veränderungen, die die Hochschulsysteme in der letzten Dekade in Deutschland, Europa und darüber hinaus erfahren haben, sind geprägt durch Initiativen und Entwicklungen, die internationalen Charakter haben. Als politische Initiative auf europäischer Ebene ist vor allem der Bologna-Prozess zu nennen, in dem es um die Schaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums bis 2010 ging und auch weiterhin geht, da der Prozess nicht abgeschlossen ist. In der Lissabon-Agenda mit ihrer Zielperspektive bis 2010 und in der Nachfolge auch in der Agenda Europa 2020 geht es im Rahmen der EU darum, die politischen Weichen für einen erfolgreichen gemeinsamen Wirtschaftsraum zu stellen, in dem die Bildungspolitik und insbesondere auch die Hochschulpolitik eine prominente Rolle spielen.¹ Diese Initiativen haben einen erheblichen Einfluss auf die Hochschulsysteme in Deutschland und den anderen EU-Mitgliedsstaaten sowie weiteren Staaten des Bologna-Raums. Sie entfalten ihre Wirkung vor allem durch indirekte Steuerung, indem neue Standards und Benchmarks gesetzt werden oder bestimmte bildungspolitische Themen auf die Agenda gehoben werden.

Hinzu kommen Entwicklungen, die größtenteils außerhalb des Einflusses von Bildungspolitik liegen, die in Form von Veränderungen der Rahmenbedingungen die Bildungssysteme aber weltweit beeinflussen: der demographische Wandel, der internationale Wettbewerb um Lehrende wie Studierende, Drittmittel und Kooperationen sowie die Globalisierung von Waren-, Personen- und Informationsströmen. All diese Entwicklungen haben Auswirkungen auf die nationalen Hochschulsysteme und führen zu verschiedenen Reaktionen bei den beteiligten Akteuren in Politik und Wirtschaft, bei den Hochschulleitungen, bei Lehrenden und Studierenden.

Das Thema „Herausforderung Internationalisierung“ lässt sich aus verschiedenen Perspektiven betrachten:

- Eine erste Perspektive fokussiert auf den globalen Wettbewerb um hochqualifiziertes Humankapital („ökonomische Perspektive“).
- In einer zweiten Perspektive sind die Schaffung von Rahmenbedingungen und Strukturen sowie die Formulierung von Leistungserwartungen an die Akteure des Hochschulsystems die relevanten Themenstellungen („politische Perspektive“).
- Eine dritte Perspektive beleuchtet die Einstellungen, das Handeln und die Beziehungen der Akteure in sozialen Strukturen („soziale Perspektive“).

Aus ökonomischem Blickwinkel geht es primär um Globalisierungstendenzen und den entsprechenden Wettbewerbsdruck, genauer gesagt um den zunehmenden globalen Wettbewerb um hochqualifiziertes Humankapital (brain drain, brain gain). In diesem Kontext stehen auch Fragen der Öffnung nationaler Hochschulmärkte und deren gegenseitige Durchdringung im Fokus des Interesses.²

1 So ist in der Agenda Europa 2020 festgelegt worden, dass bis 2020 40 % der 30-34-Jährigen über einen tertiären Bildungsabschluss verfügen sollten (http://ec.europa.eu/commission_2010-2014/president/news/statements/pdf/20100210_de.pdf, Zugriff: 16.03.2011).

2 Entsprechende Regelungen bzw. internationale Vereinbarungen zu treffen, war auch Gegenstand der langjährigen GATS-Verhandlungen. Vgl. Leszczensky/Wolter 2005, S. 61.

Politisch steht die Schaffung von wettbewerbstaughen und gesellschaftlich erwünschten Rahmenbedingungen auf der Agenda. Es geht dabei um die Formulierung von Leistungserwartungen an das Hochschulsystem und die Schaffung von Strukturen und deren internationale Abstimmung. Es geht aber auch um die Gestaltung von Hochschule als sozialem Raum auch über nationale Grenzen hinweg (vgl. Eurostudent/Eurostat 2009) und um das Setzen von Anreizen zur Förderung von Mobilität.

In diesem Sinn ist mit dem Bologna-Prozess eine Europäisierung der Hochschulsysteme eingeleitet worden. In einem politisch gewollten Vereinheitlichungsprozess innerhalb des Bologna-Raums versuchen die 47 beteiligten europäischen Staaten, durch strukturelle Maßnahmen die Austauschbeziehungen zu verbessern. Im Rahmen der Agenda Europa 2020 der EU werden darüber hinaus Benchmarks vereinbart, um sich gegen die durch die Globalisierung eingeleiteten schärferen Wettbewerbsbedingungen besser positionieren zu können.

In der dritten Perspektive geht es um Einstellungen und Verhalten der Akteure des Hochschulsystems, der Studierenden sowie der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen. Dabei spielen durch Internationalisierungstendenzen veränderte Kontexte eine große Rolle. Die Studienstrukturreform mit ihren Auswirkungen auf Studienzeiten, Curricula, Lehr- und Lernmethoden, Studienverhalten (Abbruch, Fach- und Hochschulwechsel) etc. ist seit einigen Jahren ins Zentrum des Interesses der Hochschulforschung gerückt. Vor allem das Mobilitätsverhalten der Studierenden, aber auch das der Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen ist in jüngster Zeit Gegenstand vieler Untersuchungen (vgl. DAAD/HIS 2010, Isserstedt/Kandulla 2010). Generell geht es in dieser Perspektive um die Auswirkung von Internationalisierung auf der Ebene von Beziehungs- und Rollengefügen, auf individueller Ebene und auf Kompetenzentwicklung und Employability.

Internationalisierung als Thema im weitesten Sinn beinhaltet alle drei Perspektiven. Internationalisierung im engeren Sinne bezeichnet nach Lanzendorf und Teichler (2003) den Aufbau bzw. Ausbau von internationalen Kooperationsbeziehungen zwischen in ihre nationalen Kontexte eingebetteten Hochschulen, betont also die Freiwilligkeit des Austauschs und des wissenschaftlichen Diskurses, in dem es primär um Erkenntnisgewinn und nicht so sehr um Marktpositionen und machtpolitisches Kalkül geht. In dieser engeren Begriffsbestimmung schließt Internationalisierung die ökonomische und teilweise auch die politische Perspektive weitgehend aus.

Für analytische Zwecke erscheint eine Fokussierung und Differenzierung der Begriffe *Internationalisierung*, *Europäisierung* und *Globalisierung* in der Regel angemessen. Die tatsächliche Entwicklung der Hochschulsysteme, ihrer nationalen Rahmenbedingungen und internationalen Vernetzung, setzt sich jedoch über diese Grenzl意思 hinweg. Vor allem die Entwicklung der Wissensgesellschaft setzt einen Wettbewerb um personale Ressourcen in Gang, der die freiwilligen Austauschbeziehungen in der Wissenschaft ebenso berührt wie die Agenden der Hochschulpolitik.

Immer mehr in den Fokus der hochschulpolitischen Betrachtung gerät das Tempo, in dem die Wissensintensivierung im Produktions- und Dienstleistungsbereich weltweit voranschreitet. Hochqualifizierte Erwerbstätige, die an Hochschulen ausgebildet werden, spielen eine Schlüsselrolle im Innovationswettbewerb, dessen Ausgang die ökonomischen und politischen Zukunftsperspektiven moderner Gesellschaften bestimmt. Der internationale Vergleich entsprechender Entwicklungen wird zum Standardinstrument. So ist es z. B. aus deutscher Sicht nicht unproblematisch, dass die Studienanfänger- und Absolventenquoten von Hochschulen im internationalen Vergleich am unteren Rand liegen (Leszczensky et al. 2011).

Die Entwicklung der Wissensgesellschaften hat den Hochschulsektor zu einem ganz entscheidenden Wettbewerbsfaktor werden lassen, dessen Bedeutung als Produktionsstätte für die zentralen Ressourcen der Zukunft die Politik zunehmend umtreibt. „Higher education institutions are

increasingly viewed by policy makers as ‚economic engines‘ and are seen as essential for ensuring knowledge production through research and innovation and the education and continuous up-skilling of the workforce“ (Sursock/Smidt 2010: 14).

Der ökonomische Globalisierungsdruck entwertet aber nicht die politischen, kulturellen und sozialen Aspekte von Internationalisierung im Hochschulbereich. Die durch Austauschbeziehungen von Studierenden, Lehrenden und Forschenden bewirkte gegenseitige kulturelle Durchdringung hat einen ganz eigenen Wert auch unabhängig vom wirtschaftlichen Kalkül. Haben Picht (1964) und Dahrendorf (1965) den Bildungsstand der Bevölkerung in Deutschland in den 1960er Jahren aus ganz unterschiedlichen Perspektiven – ökonomische Notwendigkeit und Chancengerechtigkeit – als zu gering für die anstehenden gesellschaftlichen Herausforderungen diagnostiziert, so waren doch beide letztlich Motor der nachfolgenden dynamischen Bildungsmobilisierung, die in gleicher Weise zu mehr hochqualifiziertem Arbeitskräfteangebot als auch zu mehr sozialer und politischer Teilhabe führte. Übertragen auf den Bereich der Internationalisierung des Hochschulsektors heißt dies, dass sowohl ökonomische als auch politische, soziale und Prozesse kultureller Entdifferenzierung die Entwicklung vorantreiben, je nach Gewicht mit etwas unterschiedlichen Folgen für den sozialen Raum Hochschule.

Beim globalen Wettbewerb um die besten Köpfe sind die staatliche und die institutionelle Perspektive zu unterscheiden. Die staatliche Herausforderung besteht darin, für die nationalen Hochschulen die besten Wettbewerbsbedingungen zu schaffen. Die institutionelle Perspektive wird eher von der Fragestellung bestimmt, wie eine Hochschule die besten ausländischen Studierenden und Wissenschaftler/innen attrahieren kann, wie sie entsprechend ihr Hochschulmarketing gestaltet und wie sie im Rahmen des weiteren Ausbaus von international erfolgversprechenden Kooperationsbeziehungen in der Forschung erfolgreich agieren kann. Auf der einen Seite erleben wir einen mit der Internationalisierung im weitesten Sinn einhergehenden Prozess der Entdifferenzierung, z. B. von Studienstrukturen, Hochschulabschlüssen etc. Auf der anderen Seite steht dem auf nationalstaatlicher Ebene ein Prozess der horizontalen und vertikalen Differenzierung entgegen. Mit der Auffassung, die deutschen Universitäten seien in etwa von gleicher Qualität, hat spätestens der Exzellenzwettbewerb aufgeräumt. Die Hochschulen müssen sich zunehmend einem globalen Wettbewerb stellen, müssen ihr Profil schärfen und ihre Benchmarks im internationalen Konzert der besten Einrichtungen suchen.

Aus Sicht der Hochschulforschung besteht zunehmender Bedarf an mehr synthetischer Betrachtung, in der die ökonomischen, politischen und sozialen Implikationen von Internationalisierung im Hochschulbereich zusammengeführt werden. Das betrifft Ursachenanalysen und Folgenabschätzungen. Dies bedeutet aber auch eine Verstärkung des ohnehin schon sehr interdisziplinär angelegten Forschungsansatzes.

Auf der Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung am 29./30. April 2010 in Hannover sind die Veränderungsprozesse in den nationalen Hochschulsystemen und deren zunehmende Vernetzung relativ breit analysiert und diskutiert worden. Es waren Beiträge angefragt, die

- sich mit den politischen Initiativen theoretisch auseinandersetzen, welche die internationale Reformdynamik ausgelöst haben und weiter vorantreiben,
- die politischen Maßnahmen auf nationaler oder regionaler Ebene in Reaktion auf diese Initiativen beleuchten,
- die Reaktionen auf institutioneller Ebene analysieren und
- die sozialen Konsequenzen der genannten Veränderungen empirisch untersuchen.

Internationalisierung konnte dabei als multidimensionales Phänomen im Hinblick auf einzelne Länder, Regionen oder Institutionen untersucht werden. Es ging um die Einführung, Umsetzung und Konsequenzen der wichtigsten Aspekte des Bologna-Prozesses (dreizyklische Studienstruktur, ECTS, EQF, diploma supplement) und um die Vor- und Nachteile der Internationalisierung für bestimmte soziale Gruppen, Länder und Regionen.

Es ging um die Internationalisierung von Lehre und Forschung sowie um die internationale Mobilität von Studierenden und von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern. Von Interesse war die Konvergenz der Hochschulsysteme auf europäischer und Diversifizierung auf nationaler Ebene. Auch Fragestellungen im Kontext von Governance und Steuerung auf internationaler, nationaler und institutioneller Ebene wurden diskutiert. Nicht zuletzt ging es auch um Methoden und Schwierigkeiten des internationalen Vergleichs und um die Qualität, Verfügbarkeit und Auswertungsmöglichkeiten internationaler Datenquellen.

Die hier versammelten Beiträge beleuchten exemplarisch die Bandbreite der auf der Tagung diskutierten Fragestellungen. Einleitend gibt der Beitrag von **Barbara Kehm** einen Überblick über die Vielschichtigkeit des Themas. Kehm analysiert, was die zunehmende Internationalisierung der Hochschulen in Europa und die Schaffung des Europäischen Hochschul- und Forschungsraums für die Hochschulforschung bedeuten. Ein Überblick über den Stand der Forschung zu Fragen der Internationalisierung im Hochschulbereich zeigt einen klaren Trend zu einer Verstärkung des Themas, der zu einer zunehmenden Vielfalt in den bearbeiteten Fragestellungen führt. Gleichwohl kristallisieren sich nach Ansicht der Autorin sieben thematische Schwerpunkte der Forschung über Internationalisierung im Hochschulbereich heraus: 1) Mobilität, 2) wechselseitige Einflüsse von Hochschulsystemen aufeinander, 3) Substanz des Lehrens, Lernens und Forschens, 4) institutionelle Strategien der Internationalisierung, 5) Wissenstransfer, 6) Kooperation und Wettbewerb sowie 7) nationale und supranationale Politiken. Neben einer größeren thematischen Vielfalt, dem Auftreten neuer Akteure und einer Perspektiverweiterung in geographischer Hinsicht konstatiert Kehm eine Zunahme des methodischen und theoretischen Anspruchs vieler Studien. Dies hat jedoch nicht zur Dominanz einer Disziplin oder eines methodischen Ansatzes geführt; vielmehr vollzieht sich Forschung über Internationalisierung im Hochschulbereich in Anbindung an eine Vielzahl von Disziplinen und Methodologien. Um zukünftig eine systematische Beobachtung und Erfassung des Forschungsstands im Bereich Internationalisierung gewährleisten zu können, schlägt Kehm vor, alle Studien in diesem Feld an einem Ort zu sammeln und zu dokumentieren. Dies würde auch den Zugang zu Forschungsergebnissen erleichtern, die sonst nur schwer auffindbar sind.

Mobilität von Studierenden und wissenschaftlichem Personal ist seit geraumer Zeit eines der Hauptthemen der Forschung zu Internationalisierung im Hochschulbereich. Unterschieden wird dabei zumeist zwischen horizontaler und vertikaler Mobilität. Erstere meint Mobilität zwischen weitgehend gleich entwickelten Ländern, letztere wird verstanden als Mobilität aus weniger entwickelten in hochentwickelte Länder. Mobilität lässt sich zum einen aus einer individuellen Perspektive betrachten. Dann spielen Themen wie Organisation und Finanzierung von Auslandsaufenthalten, Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen und Auswirkungen von Auslandsaufenthalten auf die Kompetenzentwicklung und Employability eine Rolle. Aus einem institutionellen Blickwinkel stellen sich zum anderen Fragen wie die nach der Anwerbung und Auswahl ausländischer Studierender oder nach der Bereithaltung von Unterstützungs- und Betreuungsangeboten für diese Studierenden. Von den in diesem Band versammelten Beiträgen befassen sich drei mit Fragen der Mobilität von Studierenden und wissenschaftlichem Personal.

Der Aufsatz von **Harald Schomburg** erörtert methodische Probleme bei der Erfassung temporär mobiler Studierender. Verschiedene Befragungen unterschiedlicher Institutionen ermitteln in Deutschland Werte für die Anteile temporär international mobiler Studierender. Dabei handelt es sich einerseits um Studierenden-, andererseits um Absolventenbefragungen. Schomburg kommt zu dem Schluss, dass Absolventenbefragungen sich zur Bestimmung des Ausmaßes internationaler Mobilität von Studierenden besser eignen als Studierendenbefragungen, da sie retrospektiv eine Bilanzierung aller Auslandsaufenthalte während der gesamten Studienzeit erlauben. Studierendenbefragungen unterschätzen demgegenüber – in Abhängigkeit von der Validität der im Rahmen dieser Befragungen prospektiv geschätzten Anteile noch geplanter Auslandsaufenthalte – möglicherweise das Ausmaß der Mobilität.

Aus welchen Ländern junge Menschen zu einem Studienaufenthalt nach Deutschland kommen und welche Variablen einen Einfluss auf die Anteile der Herkunftsländer ausüben, ist Thema des Beitrags von **Gerd Grözinger**. Auf Basis von Daten der Amtlichen Statistik und unter Anwendung multivariater Analysen zeigt der Autor, dass sich die Anteile der verschiedenen Herkunftsländer durch vier Variablen in einem hohen Maß erklären lassen: die Bevölkerungsgröße im Herkunftsland, die Zahl der in Deutschland lebenden Angehörigen dieser Nation, die Intensität des wirtschaftlichen Austauschs des Herkunftslandes mit Deutschland sowie – negativ – die Distanz zwischen Deutschland und dem Herkunftsland. Zugleich erlaubt es der von Grözinger gewählte Ansatz, Erwartungswerte für die Anzahl der in Deutschland studierenden Bildungsausländer aus einem bestimmten Land zu berechnen. Ein Vergleich zwischen den berechneten Werten mit den realen Werten zeigt, dass aus einigen Ländern, darunter z. B. China, mehr Studierende nach Deutschland kommen als durch das Modell prognostiziert. Umgekehrt fallen für eine Reihe von Ländern die tatsächlichen Anteilswerte teils erheblich hinter den prognostizierten Werten zurück. Dies ist z. B. für die Niederlande, Großbritannien und die USA der Fall. Hier wären weitere Untersuchungen nötig, um die Ursachen für diese Disparitäten aufzudecken.

Mit der internationalen Mobilität des wissenschaftlichen Personals und ihren Auswirkungen auf das Individuum befasst sich der Beitrag von **Carola Bauschke-Urban**. Die internationale Mobilität von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern hat, so eine These der Autorin, nicht nur quantitativ zugenommen, sondern sich auch in ihrer Qualität verändert. Demnach bilden immer mehr Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler multiple Formen von Mobilität und grenzüberschreitender Vernetzung aus. Die These von einer Transnationalisierung der Karrierewege in der Wissenschaft wird anhand einer Befragung von Nachwuchswissenschaftlerinnen empirisch überprüft. Die Befunde deuten nach Ansicht der Autorin auf die Herausbildung eines neuen Typus transnational mobiler Wissenschaftlerinnen hin: So entwickelten die Befragten ein ausgeprägtes transnationales und kosmopolitisches Selbstverständnis sowie hoch flexibilisierte Lebensstile, die sie in (virtuellen) transnationalen Netzwerken mit anderen Akteuren teilen.

Migration stellt einen ganz anderen Fall von Mobilität dar. Sie ist das Ergebnis vorangegangener, nicht-temporärer eigener Mobilität oder der der Eltern bzw. Großeltern und hat nichts mit der temporären Mobilität während des Studiums zu tun. Die Eingliederung von Migrantinnen und Migranten in das gesellschaftliche System der aufnehmenden Länder ist ein wichtiges politisches Thema und insbesondere Hochschulbildung gilt als sichtbares Zeichen von erfolgreicher Integration. **Dorit Griga** und **Kai Mühleck** untersuchen vor diesem Hintergrund migrationsspezifische Unterschiede beim Zugang zu höherer Bildung im Vergleich von sechs europäischen Ländern. Die Analyse wird auf der Basis von Daten aus dem European Social Survey (ESS) durchgeführt. Im Ergebnis zeigen sich deutliche Unterschiede zwischen den Ländern. Während sich beispielsweise für die erste Einwanderergeneration in Deutschland Nachteile beim Zugang zu höherer Bildung

feststellen lassen, wird für Großbritannien der gegenteilige Zusammenhang ermittelt. Die Analyse zeigt auch, dass die zweite Einwanderergeneration in einigen der untersuchten Länder beim Erwerb höherer Bildung besser abschneidet als die erste Generation. Für Personen mit einem inländischen Elternteil ergeben sich hingegen keine Vorteile gegenüber Personen mit zwei ausländischen Elternteilen. Über alle Länder hinweg bestätigt sich der vermutete positive Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Stellung der Eltern und dem Vorhandensein eines höheren Bildungsabschlusses. Der sozioökonomische Hintergrund des Elternhauses ist – so ein generelles Ergebnis der Untersuchung – in vielen Fällen die zentrale Variable zur Erklärung der beobachteten Vor- und Nachteile von Personen mit Migrationshintergrund beim Erwerb höherer Bildung.

Welchen Einfluss hat die Internationalisierung in der Forschung eigentlich auf die Qualität der Lehre, insbesondere unter den Bedingungen der Studienstrukturreform im Bologna-Raum? Diese Fragestellung untersucht **Sonja Lück** in ihrem Beitrag unter einem spezifischen Blickwinkel: Sind international erfolgreich publizierende Forscherinnen und Forscher auch gute Lehrende? Oder geht der Erfolg in der Forschung auf Kosten der Lehre? Die Ergebnisse der geschätzten Panel-Modelle sind mit Blick auf die vermutete Korrelation von hoher Forschungs- und hoher Lehrkompetenz nicht eindeutig: Während die Bewertung der Lehrqualität im Bachelorstudium signifikant positiv durch den Forschungsoutput in Form von Publikationen beeinflusst wird, ist für die Masterphase ein signifikant negativer Einfluss feststellbar. Weiterführende Analysen legen allerdings den Schluss nahe, dass die schlechteren Lehrbewertungen der forschungsstarken Lehrenden in der Masterphase auf eine Überforderung der Studierenden zurückzuführen sind.

Der Beitrag von Sonja Lück steht zugleich exemplarisch für zwei erfolgreiche Foren der Tagung – das Ideenforum des Hochschulforschernachwuchses in der Gesellschaft für Hochschulforschung und das hochschuldidaktische Forum –, die die Perspektive über das jeweilige Tagungsthema hinaus öffnen und Raum für themenübergreifende und hochschuldidaktische Vorträge bieten.

Eine beträchtliche Anzahl von Publikationen zur Internationalisierung im Hochschulbereich beschäftigt sich mit institutionellen Internationalisierungsstrategien. In zunehmendem Maße setzen die Hochschulen auf ein strategisches Management ihrer internationalen Aktivitäten. Dazu gehören eine aktive Profilbildung und -schärfung und das Bekanntmachen des hochschuleigenen Profils durch gezielte Marketingaktivitäten ebenso wie die aktive und selektive Rekrutierung ausländischer Studierender und Wissenschaftler/innen, der Export eigener Studienangebote ins Ausland bis hin zur Eröffnung von Zweigstellen in anderen Ländern, die Auswahl von Partnerhochschulen für Kooperations- und Austauschbeziehungen und deren Pflege sowie der Auf- und Ausbau von Netzwerken auf den verschiedenen Ebenen.

Mit dem strategischen Handeln von Hochschulen auf dem Feld der Internationalisierung befasst sich der Beitrag von **Thomas Schröder** und **Ilka Sehl**. Er stellt die generalisierten Befunde eines Benchmarking-Verfahrens zur Internationalisierung an Hochschulen vor, für das sich sechs Hochschulen aus Österreich und Deutschland unter Moderation des HIS-Unternehmensbereichs Hochschulentwicklung zusammengefunden hatten. Der Beitrag zeigt auf, inwieweit die beteiligten Hochschulen Internationalisierungsstrategien entwickelt haben und einsetzen, wie sie auf externe Erwartungen reagieren und welche Motive ihren Internationalisierungsaktivitäten zugrunde liegen. Die Ergebnisse des Benchmarking-Verfahrens bestätigen eine bereits früher in der Literatur formulierte Erkenntnis: Es gibt nicht *die* Internationalisierung von Hochschulen, sondern nur die Internationalisierung einer bestimmten Hochschule, die hochschulspezifischen Rahmenbedingungen unterliegt. Daraus folgt unmittelbar, dass es nicht die eine erfolgreiche Internationalisierungsstrategie gibt, sondern dass sich die gewählten Strategien je nach Hochschule unterscheiden. Im Rahmen des Benchmarkings konnte herausgearbeitet werden, dass die Entwicklung

einer Internationalisierungsstrategie dann erfolgversprechend ist, wenn a) die Hochschule Kenntnis über ihre eigenen Stärken und Schwächen besitzt, b) sie ihre individuellen internen und externen Rahmenbedingungen berücksichtigt und c) eine institutionell sinnvolle Verankerung und Kommunikation der Strategie sowie die Verknüpfung von operativer und strategischer Ebene erfolgen. Das Benchmarking-Verfahren hat des Weiteren gezeigt, dass Hochschulen auch ohne das Vorhandensein einer expliziten Internationalisierungsstrategie auf dem Gebiet der Internationalisierung erfolgreich sein können. Die explizite Formulierung einer Strategie weist jedoch deutliche Vorteile gegenüber eher unkoordinierten Ad-hoc-Internationalisierungsaktivitäten auf, indem sie Ziele definiert, Ressourcen sinnvoll verteilt und messbare Maßnahmen zur Zielerreichung ableitbar macht.

Benchmarking-Zirkel oder Clubs bieten den Hochschulen die Möglichkeit zu einem systematischen Austausch über Herausforderungen, Praxiserfahrungen und Lösungsmöglichkeiten und damit zum Lernen von anderen. Ähnliche Beweggründe haben Forscherinnen und Forscher, wenn sie ihre Untersuchungsgegenstände aus einer international vergleichenden Perspektive betrachten. Indem sie analysieren, wie sich die Situation in einem anderen Land bzw. in anderen Ländern darstellt und welche Lösungen dort für die untersuchte Problemstellung gefunden wurden, können sie Anhaltspunkte für die nationale Debatte liefern und eine Orientierung an internationalen Standards ermöglichen. Dieses Vorgehen wählt **Lydia Hartwig** in ihrer vergleichenden Untersuchung der Qualitätssicherungssysteme an den schweizerischen und britischen Universitäten. Dabei zeigt sie Unterschiede und Gemeinsamkeiten auf und identifiziert darauf aufbauend Ansatzpunkte für die Weiterentwicklung des deutschen Akkreditierungswesens. Im Falle der Schweiz wird insbesondere den sog. Quality Audits Beachtung geschenkt, mit denen in vierjährigem Abstand die Qualitätssicherungssysteme der Universitäten und Eidgenössischen Technischen Hochschulen einer Überprüfung unterzogen werden. Im Falle Englands konzentriert sich die Autorin auf das 2003 eingeführte Verfahren der Institutional Audits, das – darin dem schweizerischen Verfahren ähnlich – zur Überprüfung der Prozesse eingerichtet wurde, die die Hochschulen zur Sicherung der Qualität in der Lehre und der akademischen Standards etabliert haben. In Deutschland genießen demgegenüber Programmakkreditierungen einen vergleichsweise hohen Stellenwert. Angesichts der Erfahrungen, die in der Schweiz und in England mit externen Qualitätssicherungsverfahren gemacht wurden, empfiehlt Hartwig für die deutsche Diskussion, die Akkreditierung stärker auf eine externe Prüfung hochschuleigener Qualitätssicherungssysteme auszurichten statt wie bislang auf die Einzelfallprüfung von Studiengängen und -fächern zu fokussieren.

Die Hochschulen stehen in einem internationalen Wettbewerb um exzellente Wissenschaftler/innen und Studierende, um Drittmittel und Kooperationen. Um erfolgreich auf dem internationalen Bildungsmarkt agieren zu können, bedarf es der Entwicklung eines entsprechenden internationalen Hochschulmarketings. **Ulrich Heublein** präsentiert in seinem Beitrag die Ergebnisse einer bundesweit repräsentativen Untersuchung unter den deutschen Hochschulen zu ihren internationalen Marketingaktivitäten. Es zeigt sich, dass die Entwicklung eines internationalen Hochschulmarketings an einigen Hochschulen bereits sehr weit fortgeschritten ist, während andere Hochschulen noch am Anfang stehen. Die Untersuchung liefert Antworten auf folgende Fragen: Welche Ziele verfolgen die Hochschulen mit internationalen Marketingaktivitäten? Welche Maßnahmen ergreifen sie, um diese Ziele zu erreichen? Welche Marketinginstrumente kommen zum Einsatz? Viele Hochschulen verfolgen in ihren Internationalisierungsbemühungen beispielsweise das Ziel, die Immatrikulationszahlen ausländischer Studierender zu erhöhen. Um dies zu erreichen, haben sie, wie Heublein zeigt, einen Katalog von Maßnahmen und Instrumenten entwickelt. Besonders aktiv sind hier die Technischen Universitäten und die privaten Hochschulen,

die zugleich eine besonders zielgruppenfokussierte Vorgehensweise verfolgen. Unterschiedlich sind die Argumente, mit denen die Hochschulen für sich werben. Besonders beliebt: der Verweis auf kulturelle und atmosphärische Aspekte. Für die Hochschulforschung sieht Heublein künftig die Herausforderung in der analytischen Einbindung des internationalen Hochschulmarketings in einen größeren Steuerungskontext.

Neben den Hochschulen und anderen nationalen Akteuren wie den Wissenschaftsministerien sind internationale und supranationale Akteure treibende Kräfte einer fortschreitenden Internationalisierung im Hochschulwesen. Eine wachsende Zahl von Studien analysiert die Politik internationaler und supranationaler Organisationen, die im Hochschulbereich aktiv sind, und ihre Auswirkungen auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene. Nicht selten kommen sie zu dem Ergebnis, dass trotz fortschreitender Globalisierungstendenzen der Einfluss nationaler Politiken gewahrt bleibt. Bei den untersuchten Zusammenhängen handelt es sich jedoch nicht um solche mit einer einseitigen Wirkrichtung dergestalt, dass die supranationale Ebene Einfluss auf die nationalen und die subnationalen Ebenen nimmt. Vielmehr gehen von letzteren auch umgekehrt Wirkungen auf die Politikgestaltung auf supranationaler Ebene aus, so dass jüngere Studien vermehrt die wechselseitigen Einflüsse in Mehrebenensystemen in den Blick nehmen.

Der Beitrag von **Ulf Banscherus** untersucht am Beispiel der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich für drei Länder (Deutschland, Großbritannien, Finnland), inwiefern institutionelle Pfadabhängigkeiten und nationalstaatliche Traditionen europäische Zielsetzungen im Bologna-Prozess zumindest teilweise überlagern. Der Autor kommt zu dem Schluss, dass auch zehn Jahre nach Beginn des Bologna-Prozesses nationale Traditionen, Leitideen und Institutionen von erheblicher Bedeutung für die Weiterentwicklung der Bildungssysteme sind: So bestehen trotz einer schrittweisen Konvergenz der Studienstrukturen im Europäischen Hochschulraum deutliche Unterschiede bei der Beteiligung an akademischer Bildung zwischen den drei untersuchten Ländern fort. Die Veränderungen, die in den Bildungssystemen stattgefunden haben, beschränkten sich demnach bislang weitgehend auf die institutionellen Strukturen, während die dahinterstehenden gesellschaftlichen Funktionen stabil geblieben seien, so das Fazit des Autors.

Der Beitrag von **Aylâ Neusel** und **Christiane Rittgerott** geht am Beispiel der Türkei der Frage nach Interdependenzen zwischen regionaler sozioökonomischer Entwicklung und der Entwicklung der nationalen Hochschulsysteme nach. Er knüpft damit an die Hypothese an, dass in Europa ein zunehmendes regionales sozioökonomisches Gefälle zu beobachten sei, welches zugleich Spuren in den nationalen Hochschulsystemen hinterlasse. In der Folge konzentrierten sich Spitzenhochschulen zunehmend in den Wohlfahrtszentren, während die Hochschulen in strukturalmen Regionen peripherisiert würden. Dies führe, so die Autorinnen, zu einer Neustrukturierung des Europäischen Hochschulraums jenseits der nationalen Bezugsräume. Für die Türkei findet sich der postulierte Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Entwicklung und dem Stand der Hochschulentwicklung nur für einige Regionen bestätigt. Daneben gibt es Regionen mit einer schwachen ökonomischen Entwicklung, in denen die Hochschulentwicklung dennoch weit vorangeschritten ist, und umgekehrt solche, die trotz einer erfolgreichen ökonomischen Entwicklung in der Hochschulentwicklung hinterherhinken. Nach Ansicht der Autorinnen müssen daher noch weitere Faktoren berücksichtigt werden, die Einfluss auf die Hochschulentwicklung nehmen können, zum Beispiel die staatliche Hochschulpolitik.

Abschließend möchten wir uns bei allen Referentinnen und Referenten, Moderatorinnen und Moderatoren für ihren Beitrag zum Gelingen der 5. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung bedanken. Insbesondere danken wir den Autorinnen und Autoren dieses Tagungsbandes für ihr Engagement. Ihre Beiträge stehen exemplarisch für die vielen hochwertigen Forschungs-

berichte, die im Rahmen der Tagung behandelt wurden. Leider konnten nicht alle in diesem Band Platz finden. Einmal mehr hat sich bestätigt, dass Internationalisierung ein wichtiges Thema der Hochschulforschung ist. Allein die hier versammelten Beiträge zeigen, wie viele Fragen noch offen sind, und können so hoffentlich Anregungen für weiterführende Forschungsprojekte geben.

Literatur

DAAD/HIS (2010): Wissenschaft weltoffen 2010. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.

Dahrendorf, R. (1965): Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik. Hamburg: Nannen-Verlag.

Eurostudent/Eurostat (2009): The Bologna Process in Higher Education in Europe. Key indicators on the social dimension and mobility. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

Isserstedt, W./Kandulla, M.: Internationalisierung des Studiums – Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn/Berlin: BMBF.

Lanzendorf, U./Teichler, U. (2003): Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2) 2003, S. 219-238.

Leszczensky, M./Wolter, A. (Hg.) (2005): Der Bologna-Prozess im Spiegel der HIS-Hochschulforschung. Hannover: HIS-Kurzinformation A6/2005.

Leszczensky, M./Gehrke, B./Helmrich, R. (2011): Bildung und Qualifikation als Grundlage der technologischen Leistungsfähigkeit Deutschlands. Hannover: HIS:Forum Hochschule (im Druck; zugleich veröffentlicht als *Studien zum deutschen Innovationssystem, Nr. 1-2011*).

Picht, G. (1964): Die deutsche Bildungskatastrophe. Analyse und Dokumentation, Freiburg i. Br.

Sursock, A./Smidt, H. (2010): Trends 2010: A decade of change in European Higher Education, Brüssel.

Barbara M. Kehm (INCHER-Kassel)

Forschung zu Fragen der Internationalisierung von Hochschulen im Kontext des Bologna-Prozesses

Vorbemerkung*

Das diesjährige Ministertreffen im Kontext des Bologna-Prozesses hat nach elf zum Teil turbulenten Reformjahren den Europäischen Hochschulraum für etabliert, ja sogar für „eröffnet“ erklärt und Kasachstan als 47. Signatarstaat aufgenommen. Zugleich wurde eine Reformagenda für die nächste Dekade verabschiedet, um die begonnenen Reformen zu vollenden und eine „richtige“ und vollständige Umsetzung der Bologna-Reformagenda im Europäischen Hochschulraum zu erreichen. Das nächste Ministertreffen soll im April 2012 in Bukarest stattfinden.

Angesichts des Themas der diesjährigen Tagung der Gesellschaft für Hochschulforschung lag es also nahe, sich mit der Frage zu beschäftigen, was die zunehmende Internationalisierung europäischer Hochschulen und die Schaffung des Europäischen Hochschul- und auch Forschungsraums denn eigentlich für die Hochschulforschung bedeuten.

Auch die nächsten zehn Jahre werden sicherlich nicht ohne Implementationsstudien und Bilanzierungen auf nationaler wie europäischer Ebene bleiben. Jedoch geht die Forschung zu Fragen der Internationalisierung im Hochschulbereich deutlich über den Bologna-Prozess hinaus. Letztlich ist Europäisierung, wie sie mit der Etablierung des Europäischen Hochschulraums betrieben wird, nur eine regionale Variante der Internationalisierung, wenn auch eine mit deutlichen globalen Auswirkungen. An dieser Stelle ist eine kurze begriffliche Klärung angebracht. Internationalisierung im Hochschulbereich wird einerseits als übergreifender Terminus für eine breite Palette an Aktivitäten in Forschung und Lehre verstanden, die sowohl grenzüberschreitend als auch vor Ort mit internationalen Partnern oder Studierenden stattfinden. Hinzu kommt, dass auch die Internationalisierung der Curricula eine Rolle spielt. Wesentlich dabei ist, dass Internationalisierung vom Fortbestehen nationaler Grenzen ausgeht. Eine breit akzeptierte Definition stammt von Jane Knight: „Internationalization in higher education is the process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions or delivery of higher education“ (Knight 2004: 9). Mit Aufkommen des Begriffs „Globalisierung“, der zunächst von den Hochschulen abgelehnt und als rein ökonomisches Phänomen betrachtet wurde, wurde Internationalisierung auch als Reaktion der Hochschulen auf Globalisierungsphänomene interpretiert. Unterstützt durch weltweite Rankings hat Globalisierung inzwischen aber auch auf den Hochschulbereich übergegriffen. Manche Hochschulen verstehen sich zunehmend als „global players“ auf einem Weltmarkt, in dem es um Reputation und die Gewinnung von „best talents“ geht. Globalisierung unterscheidet sich von Internationalisierung insbesondere dadurch, dass sie Wettbewerbskomponenten betont und eine Erosion nationaler Grenzen bewirkt, d. h. Grenzen spielen eigentlich keine Rolle mehr.

Nach einer kurzen Einleitung zur Kontextualisierung meines Themas werde ich etwas über den Stand der Forschung, die Hauptthemen, sowie die Ansätze, Methoden und Konzeptionen sagen, um dann zu einigen Schlussfolgerungen zu kommen.

Einleitung

Im Zuge der Entstehung von Wissensgesellschaften ist den Hochschulen in den letzten Jahren erhöhte öffentliche Aufmerksamkeit zuteil geworden, weil sie die gesellschaftlich sichtbarsten Einrichtungen für die systematische Generierung, Bewahrung und Dissemination von Wissen sind. Mehr öffentliche Aufmerksamkeit löste aber auch den Bedarf nach mehr und systematischerem Wissen über diese Einrichtungen selbst aus, so dass die Forschung über Hochschulen (also Hochschulforschung) in vielen Ländern ein mehr als noch vor 20 Jahren respektierter Bereich der gegenstandsorientierten interdisziplinären Forschung wurde. In ihrer thematischen Schwerpunktsetzung reagiert die Hochschulforschung stark auf aktuelle Entwicklungen im Hochschulbereich und die damit verbundenen öffentlichen Debatten. Daraus können wir schließen, dass die Forschung über die internationale Dimension von Hochschulen (ähnlich etwa auch Forschung über Qualität, Rankings und Evaluationen) in den letzten Jahren deutlich angewachsen ist. Internationalisierung, Globalisierung, Europäisierung, internationaler Vergleich stehen hierbei im Vordergrund.

Dennoch bleibt jeder Versuch, Informationen über den Stand des systematischen Wissens über die internationale Dimension im Hochschulbereich zusammenzutragen, von der Tatsache beeinflusst, dass die Forschung in diesem Bereich nicht so leicht zugänglich ist. Das Thema ist insgesamt etwas schwammig, wie noch gezeigt wird, und kann deshalb nicht ohne Weiteres durch die herkömmlichen Strategien der Literaturrecherche angegangen werden. Darüber hinaus werden Forschungsberichte und Reflexionen zum Thema oft auf eine Weise publiziert oder anderweitig verbreitet, dass erhebliche Anstrengungen nötig sind, um ihrer habhaft zu werden. Es gibt keine großen Forschungseinrichtungen oder Bibliotheken, die die relevanten Dokumente und Publikationen aus diesem Bereich weitgehend umfassend sammeln und archivieren.

Stand der Forschung

Meine Übersicht bezieht sich auf die Entwicklung der Forschung zu Fragen der Internationalisierung im Hochschulbereich seit etwa Mitte der 1990er Jahre. Dies ist auch in etwa der Beginn einer wachsenden Relevanz internationaler Aspekte und erster systematischer Analysen (cf. Teichler 1996).

Bezogen auf die Entwicklung der Forschung möchte ich sieben Punkte hervorheben.

Erstens hat ein sichtbares quantitatives Wachstum in der Zahl der Analysen zur Internationalisierung im Hochschulbereich stattgefunden. Während Over (1996) noch Mühe hatte, eine Liste von etwa 500 relevanten Titeln zusammenzutragen, ist es heute leicht möglich, eine vergleichbare Liste mit Tausenden von Titeln zusammenzustellen.

Zweitens sind Studien zur Internationalisierung im Hochschulbereich zu einer *sichtbareren Komponente unter den Publikationen* zu Hochschulfragen insgesamt geworden. In den letzten Jahren hat es vermehrt Schwerpunktheftchen zur Internationalisierung in verschiedenen Zeitschriften der Hochschulforschung gegeben, und in einer der renommierten internationalen Zeitschriften im Bereich der Hochschulforschung, *Higher Education*, wurde Internationalisierung seit Mitte der 1990er Jahre zu einem thematischen Hauptgebiet (Teichler 2005).

Drittens können wir einen *Internationalisierungsschwerpunkt* besonders in solchen Zeitschriften beobachten, die sich an Praktiker und politische Entscheidungsträger richten und weniger an Hochschulforscher. So gibt es zum Beispiel eine wachsende Zahl von Policy-orientierten Untersu-

chungen, die zwischen Forschung und Politik angesiedelt sind (und dazu gehören so gut wie alle Bologna-Bilanzen und Implementationsanalysen). Dies wird noch durch die Tatsache verstärkt, dass eine wachsende Zahl von Institutionen und Forschenden sich des Themas der Internationalisierung im Hochschulbereich annehmen, die keine besonderen Spezialisten in diesem Feld sind. Wird dann noch die Verschiebung aktueller Internationalisierungsstrategien, -politiken und -aktivitäten von einer eher marginalen zu einer zunehmend zentralen Angelegenheit in den Hochschulen selbst miteinbezogen, kann sicherlich von einem „Mainstreaming der Internationalisierung“ (Hahn 2004: 123ff.) im Hochschulbereich gesprochen werden.

Viertens ist die heutige Forschung zu Fragen der Internationalisierung im Hochschulbereich – verglichen mit der Zeit Anfang der 1990er Jahre, als die Forschung noch davon ausging, dass Internationalisierung klar abgegrenzt werden konnte (Teichler 1996) – tendenziell *stärker mit anderen Themen verbunden* (z. B. Management, Policy, Finanzierung) und führt damit zu einer gewissen Verschwommenheit oder Multi-Dimensionalität des Themas selbst, das insbesondere durch unklare Abgrenzungen des Konzepts „Internationalisierung“ charakterisiert wird.

Fünftens ist die enge Verbindung der Internationalisierungsforschung mit anderen Forschungsfeldern über Hochschulen, die gerade diese Verschwommenheit produziert, offensichtlich eine Folge *(a) der wachsenden Bedeutung des Internationalisierungsarguments (Internationalisierung als institutionelle Priorität), (b) des gewachsenen Interesses an internationalen Vergleichen und (c) des stärkeren Fokus auf Makropolitik und Koordinationsprozesse*. Oder umgekehrt formuliert: Der Anteil der Publikationen, die sich mehr oder weniger ausschließlich mit Internationalisierungsaspekten beschäftigen, ist zurückgegangen.

Sechstens sind systematische Analysen der internationalen Dimension im Hochschulbereich *komplexer geworden*. Viele neuere Studien haben nicht nur die Mobilität von Studierenden oder die Internationalisierungspolitik im Hochschulbereich zum Gegenstand. Vielmehr werden die Verbindungen zwischen verschiedenen international orientierten Aktivitäten untersucht. Die Aktivitäten können Mobilität, Wissenstransfer, Kooperation oder Internationalisierung der Hochschulbildung etc. umfassen, so dass wir es im Prinzip mit Institutionen, Menschen und Wissen als Kern der Internationalisierung im Hochschulbereich zu tun haben.

Siebtens wird Internationalisierung im Hochschulbereich tendenziell als *hochnormatives Thema mit starken politischen Unterströmungen* behandelt. Dies kann an der unausgesprochenen Rivalität bestimmter Werte beobachtet werden. Einerseits wird die Internationalisierung von und in Hochschulen als etwas Positives und Wichtiges betrachtet. Fast alle Hochschulen beziehen sich in ihren Leitbildern und Profilbeschreibungen auf ihre internationale Dimension. Andererseits ist Internationalisierung in ein nationales Wertesystem eingebettet, welches – besonders angesichts des zunehmenden Wettbewerbs – impliziert, dass man besser zu Hause studieren sollte. Schließlich spiegelt Internationalisierung auch die bestehenden Ungleichheiten zwischen Staaten und Weltregionen wider, da etwa drei Viertel der weltweiten Mobilität vertikal sind.

Insgesamt können wir sicherlich sagen, dass die Forschung über die internationale Dimension im Hochschulbereich in ihrem Wachstum, ihren thematischen Prioritäten und ihren normativen Implikationen durch den öffentlichen Diskurs über Internationalisierung im Hochschulbereich geprägt ist. Das sollte jedoch nicht überraschen, ist doch die Forschung zur Internationalisierung stark von Drittmittelfinanzierung abhängig, und die Geldgeber haben zumeist eine eigene – politische – Agenda. Gerade deswegen ist die relevante Literatur häufig zwischen Forschung und Politik angesiedelt.

Trotz des erwähnten Trends zu einem generellen Mainstreaming der Internationalisierung im Hochschulbereich und der sich daraus ergebenden Verschwommenheit der Fragestellungen,

können wir eine Verschiebung der wichtigsten Forschungsthemen beobachten, die sich seit Mitte der 1990er Jahre ergeben hat. In einem Beitrag, der in der Zeitschrift „Higher Education“ publiziert wurde, hat Ulrich Teichler (2004) auf folgende Themenverschiebungen hingewiesen:

- von der Internationalisierung zur Globalisierung,
- von der Informationsgesellschaft zur Wissensgesellschaft und zu Modi des Wissenstransfers (z. B. über Informations- und Kommunikationstechnologien, Mobilität, Export von Studiengängen),
- von der Anerkennung als Einschätzung der Äquivalenz zu einer detaillierteren Messung der Qualität und Validierung,
- von der strukturellen Vielfalt zur Homogenität oder gar Konvergenz,
- von der Administration von Mobilität zu strategischer Aktion und Systemsteuerung der Internationalisierung.

Teichler argumentiert jedoch, dass die Verschiebung in den dominanten Themen nicht auch zugleich eine langsame Verdrängung der früheren Themen bedeutet. Stattdessen erhöht sich die Vielfalt der Themen, wobei allerdings die neuen Themen im Zentrum des öffentlichen Interesses stehen.

Die enge Verbindung zwischen Forschungsagenden und politischen Debatten sowie der substantielle Anteil pragmatischer und politisch motivierter Publikationen im Feld der Internationalisierung legen dennoch nicht nahe, dass die Forschung über Internationalisierung im Hochschulbereich im Hinblick auf theoretische Fundierung und methodologische Ansprüche stagniert. Wir stellen eine Zunahme theoretisch wie methodisch anspruchsvoller Studien fest. Dies hat aber nicht zur Entstehung einer dominanten disziplinären, konzeptionellen oder methodologischen „Heimat“ der Forschung über Internationalisierung im Hochschulbereich geführt. Wir sind nicht auf dem Rückweg in die Zeit vor 20 Jahren, als man in den USA eine klare Verankerung der Internationalisierungsforschung in der kulturellen Anthropologie und im interkulturellen Lernen als Referenzfelder sowie eine klare Dominanz von Studierendenmobilität als Hauptthema beobachten konnte. Gerade weil Fragen der Internationalisierung als komplexer und stärker verbunden mit anderen Hochschulforschungsfragen angesehen werden, bedient sich die Forschung über Internationalisierung aus einem breiten Bereich von Disziplinen und thematischen Feldern.

Nimmt man die Forscherinnen und Forscher in den Blick, so gibt es weltweit nur sehr wenige, die sich mehr oder weniger exklusiv auf Fragen der Internationalisierung im Hochschulbereich spezialisiert haben. Zu nennen wären hier vorrangig Phil Altbach (Boston College), Jane Knight (Toronto) und Hans de Wit (Amsterdam).

Hauptthemen

Die Forschung über Internationalisierung im Hochschulbereich hängt in hohem Maße von externer Finanzierung ab. Es gibt nicht nur wenige Forscherinnen und Forscher, die sich kontinuierlich und hauptsächlich damit beschäftigen, es gibt noch weniger Forschungszentren oder Institute, die Internationalisierung im Hochschulbereich zu einem Kernthema ihrer Forschungsaktivitäten gemacht haben. Deshalb lösen politische Ereignisse, zum Beispiel die GATS-Verhandlungen oder die Bologna-Erklärung, tendenziell zahlreiche extern finanzierte Studien aus, die wiederum die Forschungsagenda beeinflussen. Ein weiterer Faktor mit Auswirkungen auf die Forschungs-

agenda sind große Konferenzen oder Übersichtspublikationen internationaler Organisationen. Zu nennen wären hier etwa die erste UNESCO Welthochschulkonferenz 1999 in Paris oder drei große OECD-Publikationen mit den Titeln „Internationalisation in Higher Education“ (OECD 1996), „Internationalisation and Trade in Higher Education“ (OECD 2004) und „Tertiary Education for the Knowledge Society“, Volume 2 (OECD 2008).

Nach Durchsicht eines breiten Spektrums von Forschungspublikationen der letzten zehn Jahre zum Thema Internationalisierung im Hochschulbereich können wir sieben Hauptthemen identifizieren. Obgleich diese Themen sich natürlich noch weiter in Unterthemen verzweigen, können sie als charakteristisch für die thematische Landschaft systematischer Studien in diesem Bereich gelten:

- Mobilität von Studierenden und akademischem Personal,
- wechselseitige Einflüsse von Hochschulsystemen aufeinander,
- Internationalisierung der Substanz des Lehrens, Lernens und Forschens,
- institutionelle Strategien der Internationalisierung,
- Wissenstransfer,
- Kooperation und Wettbewerb sowie
- nationale und supranationale Politiken im Hinblick auf die internationale Dimension von Hochschulen.

Forschung zur **Mobilität** von Studierenden und Lehrenden ist seit längerer Zeit eines der Hauptthemen von Studien und Analysen der Internationalisierung im Hochschulbereich. Verbreitete Unterthemen sind Mobilitätsströme und Statistiken, Auswirkungen von Mobilität auf berufliche Karrieren, Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen, vertikale und horizontale Mobilität, Rekrutierung und Auswahl internationaler Studierender, Unterstützungsangebote für internationale Studierende, Organisation und Finanzierung von Auslandsstudienaufenthalten und schließlich virtuelle Mobilität mit Hilfe von Informations- und Kommunikationstechnologien. Unter vertikaler Mobilität sind Mobilitätsströme aus weniger entwickelten Ländern in die hochentwickelten Länder zu verstehen, die immer auch eine soziale Aufstiegskomponente enthalten. Demgegenüber meint horizontale Mobilität (z. B. innerhalb der EU) diejenigen Mobilitätsströme, die zwischen etwa gleich weit entwickelten Ländern stattfinden.

Analysen zu **wechselseitigen Einflüssen** von Hochschulsystemen aufeinander werden seit einiger Zeit besonders von Fragen der Globalisierung und des Handels mit Bildungsdienstleistungen beeinflusst. Zugleich ist der Wettbewerb und die Etablierung strategischer Allianzen zwischen Universitäten stärker geworden. Durch den Export von Studiengängen und den Aufbau von hochschulischen Zweigstellen im Ausland werden die akademischen Kulturen eines Landes in einem anderen Land eingeführt. Kurz: Das, was wir als transnationale Hochschulbildung bezeichnen, trägt zur Verstärkung der wechselseitigen Einflüsse bei. Aber es finden sich in der einschlägigen Forschungsliteratur drei weitere Aspekte solcher wechselseitigen Einflüsse: (a) die Übernahme des US-amerikanischen Hochschulsystems (oder einiger seiner Elemente) durch ein anderes Land (z. B. das Modell der amerikanischen „graduate school“); (b) die Konvergenz der europäischen Hochschulsysteme auf der Grundlage der Bologna-Erklärung und (c) die Beziehungen zwischen hoch entwickelten und weniger entwickelten Ländern. Wir können außerdem feststellen, dass viele europäische Länder inzwischen ihren Blick erheblich erweitert haben und auch andere Weltregionen als die USA betrachten. Zugleich wissen wir, dass gerade der europäische Bologna-Prozess große Aufmerksamkeit seitens einiger außer-europäischer Weltregionen erfährt.

Die Internationalisierung der **Substanz des Lehrens, Lernens und Forschens** ist im letzten Jahrzehnt wichtiger geworden. Relevante systematische Studien beschäftigen sich mit einem breiten Spektrum von Fragen und reichen von Definitionsversuchen bis hin zu Analysen der Praxis. Von den wichtigsten Unterthemen sollen hier folgende genannt werden: Internationalisierung von Curricula, Qualität von internationalen Studiengängen, Internationalisierung zu Hause, die Rolle von Fremdsprachenkenntnissen und Lehren und Lernen in einer Fremdsprache sowie schließlich gemeinsame Studiengänge und Doppeldiplome.

Institutionelle Strategien der Internationalisierung sind Gegenstand einer nicht unbeträchtlichen Zahl von Publikationen und die Bedeutung dieses Themas ist in den letzten Jahren gestiegen. Eine Reihe von Studien betont die wachsende Schwerpunktsetzung auf Marketing, Profilbildung, aktive und selektive Rekrutierung ausländischer Studierender und den Export von Studiengängen. Partnerhochschulen für Kooperations- und Austauschbeziehungen werden sorgfältiger und unter strategischen und wettbewerbsorientierten Gesichtspunkten ausgesucht. Es gibt gute Indikatoren dafür, dass qualitativ hochwertige Bildungsangebote ein lohnendes Geschäft sind, welches – zumindest in einigen Ländern – zu einem bedeutsamen Faktor der Generierung institutionellen Einkommens geworden sind. In diesem Kontext sind auch Rankings und Fragen der Qualität prominenter geworden. Dennoch warnt die umfassendste vergleichende Studie über institutionelle Strategien der Internationalisierung in Europa, die bisher unternommen wurde (Huisman/van der Wende 2005), dass ein nur oberflächlicher Blick auf den öffentlichen Diskurs irreführend ist. Die sorgfältige Analyse legt die Existenz eines sehr viel breiteren und weniger von Moden getriebenen Spektrums programmatischer Ziele nahe. Wesentliche Unterthemen in diesem Bereich sind: strategisches Management der Internationalisierung, Netzwerke und Partnerschaften sowie die Vermarktung von Angeboten für internationale Studierende.

In den letzten Jahren ist auch das Thema **Wissenstransfer** nach und nach wichtiger geworden und dient häufig als ein Motiv, das den Debatten über die Rolle der Universität in der Wissensgesellschaft zugrunde liegt. Das Thema wird vorrangig im Rahmen von drei Perspektiven untersucht. Die erste ist die Verwendung des im Studium erworbenen Wissens im Beruf. Im Rahmen dieser Perspektive ist die Aufforderung der Bologna-Reformagenda, Curricula so zu modernisieren und zu reformieren, dass die Absolventen beschäftigungsfähig sind, eine Facette, die Gegenstand unterschiedlicher Studien der letzten Jahre war. Absolventenstudien, die die berufliche Relevanz von im Studium erworbenem Wissen und Kompetenzen erheben, fragen häufig auch nach den Wirkungen und der Relevanz von Studiererfahrungen im Ausland. Die zweite Perspektive fragt nach dem Beitrag der Forschung an Hochschulen zu nationalen, aber zunehmend auch internationalen Innovationssystemen. Die dritte Perspektive schließlich ist im Kontext der transnationalen Hochschulbildung wichtiger geworden. Hier handelt es sich vorwiegend um den Export von Studiengängen, den weltweiten Zuwachs an virtuellen Angeboten, die Etablierung von Zweigeinrichtungen oder das Franchising von Studienangeboten im Ausland. Bedeutsame Unterthemen in diesem Feld sind: die neue Produktion von Wissen, veränderte Wissensregime, die Wirkungen internationalen Lernens, Beschäftigungsfähigkeit von Absolvent/inn/en mit Auslandserfahrungen sowie die Mobilität von Studiengängen (statt Studierenden).

Kooperation und Wettbewerb ist eines der übergreifenden Themen, das Gegenstand vieler Veröffentlichungen ist. Auch die nationale Politik entwickelt Strategien, um ein gegebenes Hochschulsystem attraktiver für ausländische Studierende, Lehrende und Forschende zu machen. Und angesichts des wachsenden nationalen wie internationalen Wettbewerbs um Ressourcen und die „besten Köpfe“ werden Hochschulen selektiver in der Wahl ihrer Partner. In der Tat sprechen viele Untersuchungen, die sich mit diesem Thema beschäftigen, von einer Verschiebung von der Ko-

operation zum Wettbewerb. Wir wissen aber, dass gerade eine starke Wettbewerbsorientierung in der Regel durch strategische Allianzen mit ausgewählten Partnern ergänzt wird. Auch Wettbewerb kommt ohne Kooperation nicht aus. Unterthemen, die in diesem Feld von Bedeutung sind: Netzwerke und strategische Allianzen, Brain gain, Brain drain und Brain circulation sowie die Vermarktung von Hochschulen und ihren Angeboten.

Analysen der **nationalen und supra-nationalen Politiken** zur Internationalisierung im Hochschulbereich tauchen in der relevanten Literatur häufig und immer wieder auf. Obwohl das Konzept der Globalisierung eine zunehmende Erosion von Grenzen und der traditionellen Idee des Nationalstaats nahelegt, bestätigen die vorhandenen Studien, dass nationale Politiken weiterhin eine bedeutsame Rolle spielen. In diesem Kontext beobachten wir eine Zunahme von Studien zur Politik internationaler und supranationaler Organisationen und zu den Auswirkungen dieser Politik auf die Hochschulen bzw. nationale Hochschulsysteme. In enger Beziehung dazu stehen verschiedene Versuche der Konzeptualisierung von Europäisierung, Internationalisierung und Globalisierung sowie Interpretationen der Beziehungen zwischen Hochschulen in Entwicklungsländern und in hoch entwickelten Ländern. Bedeutsame Unterthemen in diesem Feld sind: Europäische Kooperations- und Integrationsprozesse, die Auswirkungen von GATS, „glonakale“ Ansätze im Hochschulbereich (d.h. eine Verbindung globaler, nationaler und lokaler Aktivitäten), Politiken verschiedener supranationaler Organisationen, die im Hochschulbereich aktiv sind (Weltbank, UNESCO, OECD, Europäische Kommission), staatliche Politik zur Internationalisierung im Hochschulbereich, die Dynamiken des nationalen und globalen Wettbewerbs sowie Fragen der Mehrebenen-Governance.

Forschungsansätze, Konzeptionen, Methoden

Seit etwa 15 Jahren ist die Forschung über Internationalisierung im Hochschulbereich ein Themengebiet, das sich aus einem breiten Spektrum von Disziplinen und Forschungsdomänen speist. Sicherlich finden wir Hinweise darauf, dass seit einiger Zeit spezifische Ansätze und Konzepte populärer geworden sind, etwa Neo-Institutionalismus, Ansätze der Policy-Analyse, Netzwerktheorien, Diskursanalyse und Mehrebenen-Governance. Insgesamt sticht aber mehr die große Spannweite hervor als bestimmte Prioritäten.

Die Untersuchungsmethoden haben sich im Laufe der Zeit nur wenig geändert. Wir können Auswertungen bestehender Forschungsliteratur, Dokumentenanalyse, Interviews und Befragungen finden. Manche Untersuchungen basieren auf einem breiten Spektrum von Methoden, andere werden von nur einer Art der Informationssammlung dominiert. Wir haben aber auch eine große Zahl von Studien gefunden, die als Fallstudien bezeichnet werden können und verschiedene Studiengänge, Institutionen, Akteure oder Länder abdecken.

Weil Studien über die internationale Dimension von Hochschulen per definitionem unterschiedliche Länder einbeziehen, ist es nicht einfach, sie geographisch einzuordnen. Erhebliche Teile der Forschung beschäftigen sich mit der internationalen Dimension und den internationalen Beziehungen US-amerikanischer Hochschulen, mit den supranationalen hochschulbezogenen Aktivitäten innerhalb Europas sowie mit der Internationalisierung von Hochschulen in Australien, einem Land mit einem schnell wachsenden Anteil internationaler Studierender. Wir müssen allerdings hier vorsichtig mit unseren Aussagen sein, weil die meisten Übersichten, einschließlich unserer eigenen, fast ausschließlich auf der englischsprachigen Forschungsliteratur basieren. Wir

vermuten jedoch, dass die Mehrheit der Studien über Internationalisierung im Hochschulbereich nicht in englischer Sprache vorliegt, und wir können daher nicht sicher sein, dass die zugängliche englischsprachige Literatur wirklich repräsentativ ist für eine umfassende systematische Informationslage zu den internationalen Aspekten im Hochschulbereich. Viele Autorinnen und Autoren aus den ökonomisch hoch entwickelten, nicht englischsprachigen Ländern publizieren heute in englischer Sprache, aber wir sind ziemlich sicher, dass die Mehrheit der Publikationen in diesem thematischen Bereich, die von Autor/inn/en aus China, Russland, Japan, Deutschland, Frankreich, den südeuropäischen Ländern und Lateinamerika verfasst wurde, nicht in englischer Sprache zugänglich ist.

Die Forschung über Internationalisierung im Hochschulbereich beschäftigt sich mit Hochschulfragen über nationale Grenzen hinaus. Das heißt jedoch nicht, dass alle Analysen in diesem Feld als vergleichende Studien angelegt sind. Im Gegenteil, vergleichende Studien, die z. B. die Ähnlichkeiten oder Unterschiede oder auch funktionalen Äquivalenzen in den Bedingungen, Aktivitäten und Wirkungen der Internationalisierung des Hochschulbereichs in verschiedenen Ländern erklären, bilden die Minderheit. Solche vergleichenden Untersuchungen erfordern häufig Zeit und Ressourcen jenseits dessen, was für die Mehrheit von Projekten üblich ist. Darüber hinaus stellen sie spezielle methodische Ansprüche und sind aufwändig in der Berücksichtigung nationaler Kontextbedingungen. Es kann daher nicht überraschen, dass eine stark vergleichende Anlage nur in wenigen Studien zu finden ist, z. B. in Untersuchungen über multi-laterale Mobilitätsprogramme oder über Gemeinsamkeiten und Unterschiede in den Internationalisierungsstrategien von Hochschulen aus verschiedenen Ländern.

Schlussfolgerungen

Die Forschung über Internationalisierung im Hochschulbereich ist in den letzten Jahren deutlich mehr geworden. Internationalisierung ist multi-dimensional und facettenreicher geworden und dies spiegelt sich in der Forschung wider. Nicht nur ist das thematische Spektrum breiter geworden, auch die beteiligten Disziplinen und Forschungsfelder sowie die Ansätze und Fragestellungen haben sich vermehrt. Insgesamt wird die Forschung über Internationalisierung im Hochschulbereich stärker mit anderen Fragestellungen verbunden, und dies ist ein Indikator dafür, dass Internationalisierung nicht mehr das Exzeptionelle und Marginale darstellt, sondern zu einer Mainstream-Aktivität an den Hochschulen geworden ist. In dieser Hinsicht können wir sagen, dass das Forschungsfeld selbst sich weiterentwickelt und stabilisiert hat und die Forschung nicht mehr als sporadisch, episodisch und zufällig bezeichnet werden kann (vgl. Teichler 1996: 341).

In den wesentlichen thematischen Bereichen können wir in mancher Hinsicht Kontinuität und eine generelle Erweiterung des Feldes beobachten. Ein genauerer Blick auf die Substanz der Publikationen zeigt jedoch einen schnellen Wandel der Forschungsdiskurse, der mit den sich verändernden öffentlichen Debatten verbunden ist. Ich möchte hier nur einige wenige dieser Veränderungen nennen:

- Mobilität ist nicht mehr länger nur die der Studierenden und Lehrenden, sondern auch der Studiengänge, ja sogar der Institutionen;
- die treibenden Kräfte sind nicht mehr ausschließlich Hochschulen und nationale politische Entscheidungsträger, sondern zunehmend auch supranationale Organisationen;

- neue Akteure haben das Feld betreten, insbesondere internationale Konsortien und Netzwerke, und schließlich
- haben sich die geographischen Perspektiven beträchtlich erweitert, so dass Internationalisierung im Hochschulbereich inzwischen alle Weltregionen umfasst.

Insgesamt ist die Forschung über Internationalisierung im Hochschulbereich von einer zunehmenden Zahl konzeptionell und methodologisch ehrgeiziger Studien geprägt. Dennoch ist ein weiteres großes Segment von Untersuchungen so pragmatisch und von praktischen Fragen dominiert, dass man nicht so einfach ein gut etabliertes, durch qualitativ hochwertige Studien gekennzeichnetes Feld ausmachen kann.

Eine Übersicht über die vorhandene Forschungsliteratur legt nicht gleich eine Forschungsagenda für die Zukunft nahe. Im Bereich der Internationalisierung von Hochschulen können wir davon ausgehen, dass Veränderungen und Reformen im Hochschulbereich weiterhin die Forschungsagenda dominieren werden. Zu hoffen ist jedoch, dass Fortschritte in mehrfacher Hinsicht möglich sind. Erstens sollten Anstrengungen unternommen werden, den Zugang zu Forschungsergebnissen über Internationalisierungsprozesse im Hochschulbereich aus Ländern zu verbessern, in denen überwiegend in anderen als der englischen Sprache publiziert wird. Zweitens haben sich die wenigen genuin vergleichenden Studien zur Internationalisierung im Hochschulbereich als so fruchtbar erwiesen, dass mehr davon wünschenswert sind. Drittens sind viele Analysen zur internationalen Dimension von Hochschulen so stark von den normativen Annahmen der Autor/inn/en bestimmt, dass sie kaum Erkenntnisse für Personen bieten, die diese Annahmen nicht teilen. Wir brauchen daher mehr Forschung gerade auf diesem Feld, um den Kreislauf des engen normativen Argumentierens zu durchbrechen.

Schließlich wird jeder Versuch, den Stand der Forschung zur Internationalisierung im Hochschulbereich zusammenzufassen, wahrscheinlich ebenfalls zu dem folgenden Vorschlag kommen: Es sollte irgendwo in der Welt einen Ort geben, wo alle Studien in diesem Feld so umfassend wie möglich gesammelt und dokumentiert werden. Insbesondere brauchen solche Forschungsgebiete einen oder mehrere dieser Orte, die nicht in die dominanten Kategorisierungen passen, sowie Forschungsgebiete, in denen es eine größere Zahl von Publikationen gibt, die nur schwer zugänglich sind. Dies würde uns helfen, die Unterschiede in den Ansätzen und Ergebnissen besser zu verstehen.

Vor einiger Zeit haben Diskussionen mit einer internationalen Gruppe von Kolleg/inn/en und Expert/inn/en, die Forschung über Internationalisierung im Hochschulbereich betreiben, weitere Überlegungen ausgelöst, die zu folgenden vier Schlussfolgerungen für eine mögliche Forschungsagenda der Zukunft geführt haben:

- (1) Das **Verhältnis von Zentrum und Peripherie**. Forschung über Internationalisierung im Hochschulbereich ist nicht unbedingt das wissenschaftliche Herzstück der Forschung über Hochschulen. Dennoch versuchen sehr viele Hochschulen, sich ein internationales Profil zu erarbeiten. Was also kann die Forschung über Internationalisierung zur Wissensbasis der Forschung über Hochschulen beitragen? Und ebenso ist die Frage zu stellen: Was tragen Internationalisierungsaktivitäten an Hochschulen zum Kerngeschäft des Lehrens und Forschens bei?
- (2) Der **Zeitgeist**. Viele öffentliche Debatten und auch ein Teil der Forschungsliteratur sind von Polarisierungen geprägt, etwa derjenigen von kooperativer Internationalisierung versus kompetitiver Globalisierung. Die Entwicklung von Fragestellungen, die quer zu solchen Polarisierungen stehen, scheint aber viel interessanter. Etwa: Was sind die Chancen und Probleme einer

Politik der Vollkostengebühren für internationale Studierende? Was sind Stärken und Schwächen der Wettbewerbsorientierung staatlicher und privater Hochschulen? Was sind Vorteile und Nachteile von steilen oder flachen Hierarchien in nationalen Hochschulsystemen?

- (3) **„Internationalisierung zu Hause“**. Physische Mobilität hat ihre Grenzen. Weltweit gesehen waren immer nur etwa zwei Prozent aller Studierenden mobil. Darüber hinaus rückt Mobilität Erfahrungslernen in den Vordergrund. Hochschulen haben aber ihre Stärken in der Organisation systematischen Lernens. Eine weitere Entwicklung der Ansätze von „Internationalisierung zu Hause“ müsste hier ansetzen und internationales Lernen in den Kernaktivitäten von Lehre, Studium und Forschung verankern. Hochschulforschung hätte dann die Aufgabe, die Wirksamkeit solcher Maßnahmen genauer zu untersuchen.
- (4) Internationalisierung im Hochschulbereich ist gekennzeichnet durch eine **Dialektik von Normalisierung und Spezialisierung**. Immer mehr Schulabsolvent/inn/en nehmen heutzutage ein Studium auf und bringen bereits internationale Erfahrungen mit. Der Mehrwert eines kürzeren oder längeren Auslandsstudiums beginnt zu schmelzen. Deshalb müssen neue Schwerpunkte entwickelt werden, um internationale Mobilität und internationale Studiengänge wieder wertvoller zu machen. Die Aufgabe der Hochschulforschung wäre es dann, diese Dialektik von Normalisierung und Spezialisierung zu analysieren.

Ich habe jetzt gar nicht so viel über den Bologna-Prozess gesagt. Es war mir vielmehr ein Anliegen, dieses zur Zeit sehr im Vordergrund stehende Thema, das im Übrigen auch meine eigene Forschung seit einigen Jahren stark dominiert, etwas zu relativieren und von einer globalen oder Meta-Ebene in den Blick zu nehmen. Sicher werden uns Bologna-Analysen noch einige Zeit begleiten, zumal der Reformprozess die politischen und öffentlichen Debatten über Hochschulreformen stark beherrscht. Wir können auch beobachten, dass der Bologna-Prozess zu einer Renaissance bestimmter Themen, etwa der „sozialen Dimension“ oder der „Lehrdidaktik“, geführt hat. Und, wie gesagt, in solchen Fällen sind dann auch Projektmittel da, um entsprechende Untersuchungen und Studien durchzuführen. Dennoch ist die Hochschulforschung für politische Entscheidungsträger ein wertvollere Dialogpartner, wenn sie versucht, etwas über die potenziellen zukünftigen Entwicklungen von Hochschulsystemen zu sagen und die Aufmerksamkeit so früh wie möglich auf solche Probleme zu lenken, die in der Hochschulpraxis bald manifest werden könnten. Wenn Forschung über Internationalisierung im Hochschulbereich sich mit den vier genannten Themen beschäftigen würde, wäre sie möglicherweise in der Lage, bereits wichtige Konzepte und Informationen anzubieten, wenn in zukünftigen öffentlichen Debatten solche Themen aufgegriffen werden.

* Dies ist die überarbeitete und gekürzte Fassung eines Aufsatzes von Kehm und Teichler, der 2007 in englischer Sprache im Journal of Studies in International Education erschienen ist.

Literatur

- Altbach, P. G. (2006):** Globalization and the University: Realities in an Unequal World. In: Forest, J. J./Altbach, P. G. (Hg.): International Handbook of Higher Education. Dordrecht: Springer, S. 121-139.
- Barblan, A. (2002):** Academic Co-operation and Mobility in Europe: How it Was and How it Will be. In: Higher Education in Europe 27 (1-2) 2002, S. 31-58.
- Beerkens, E. (2003):** Globalisation and Higher Education Research. In: Journal of Studies in International Education 7 (2) 2003.
- Beerkens, E. (2004):** Global Opportunities and Institutional Embeddedness: Higher Education Consortia in Europe and Southeast Asia. Enschede: Twente University, CHEPS.
- Bleiklie, I./Byrkjeflot, H. (2002):** Changing Knowledge Regimes: Universities in a New Research Environment. In: Higher Education 44 (3-4) 2002, S. 519-532.
- CHEPS/INCHER/ECOTEC (2009):** The Bologna Process Independent Assessment. The First Decade of Working on the European Higher Education Area. Brussels: European Commission.
- Currie, J. K./Newson, J. (Hg.) (1998):** Universities and Globalization: Critical Perspectives. Thousand Oaks CA: Sage.
- De Wit, H. (Hg.):** Journal of Studies in International Higher Education, Vol. 1/1997 to Vol. 10/2006. New York: Council on International Educational Exchange.
- De Wit, H. (1997):** Studies in International Education: A Research Perspective. In: Journal of Studies in International Education 1 (1) 1997.
- De Wit, H. (2002):** Internationalization of Higher Education in the United States and Europe. Westport CT: Greenwood.
- Enders, J./Fulton, O. (Hg.) (2002):** Higher Education in a Globalising World. International Trends and Mutual Observations. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- EUROSTAT/HIS (2009):** The Bologna Process in Higher Education in Europe: Key Indicators on the Social Dimension and Mobility. Luxemburg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Gibbons, M. (1998):** Higher Education Relevance in the 21st Century. Washington, D.C.: The World Bank.
- Gornitzka, A./Gulbrandsen, M./Trondal, J. (Hg.) (2003):** Internationalisation of Research and Higher Education: Emerging Patterns of Transformation. Oslo: NIFU (Report 2/2003).
- Hahn, K. (2004):** Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen: Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien (The Internationalisation of German Higher Education Institutions. Core Processes, Concepts and Strategies.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Huisman, J./Maassen, P./Neave, G. (Hg.) (2001):** Higher Education and the Nation State: The International Dimension of Higher Education. Amsterdam: Pergamon.
- Huisman, J./van der Wende, M. (Hg.) (2004):** On Cooperation and Competition: National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens.

- Huisman, J./van der Wende, M. (Hg.) (2005):** On Cooperation and Competition II: Institutional Responses to Internationalisation, Europeanisation and Globalisation. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens.
- Jalowiecky, B./Gorzalak, G. J. (2004):** Brain Drain, Brain Gain and Mobility: Theories and Prospective Methods. In: *Higher Education in Europe* 29 (3) 2004, S. 299-308.
- Källemark, T./van der Wende, M. (Hg.) (1997):** National Policies for the Internationalisation of Higher Education in Europe. Stockholm: National Agency for Higher Education.
- Kehm, B. M. (Hg.) (2003):** Grenzüberschreitungen: Internationalisierung im Hochschulbereich (Crossing of Borders. Internationalisation in the Field of Higher Education). Special issue of *Die Hochschule* 12 (1) 2003.
- Kehm, B. M./de Wit, H. (Hg.) (2006):** Internationalisation in Higher Education: European Responses to the Global Perspective. Amsterdam: EAIE and EAIR.
- Kehm, B. M./Teichler, U. (2007):** Research on Internationalisation in Higher Education. In: *Journal of Studies in International Education* 11 (3-4) 2007, S. 260-273.
- Knight, J. (1997):** Internationalization of Higher Education: A Conceptual Framework. In: Knight, J./de Wit, H. (Hg.): *Internationalization of Higher Education in Asia Pacific Countries*. Amsterdam: European Association for International Education.
- Knight, J. (2004):** Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. In: *Journal of Studies in International Education* 8 (1) 2004.
- Knight, J. (2006):** Internationalization: Concepts, Complexities and Challenges. In: Forest, J. J./Altbach, P. G. (Hg.): *International Handbook of Higher Education*. Dordrecht: Springer, S. 207-227.
- Lauterbach, H. (2001):** 'Internationalisation' or 'Globalisation' of Higher Education? Conceptual Changes in Recent Discussion and Documents. In: *Beiträge zur Hochschulforschung* 1/2001, S. 21-45.
- OECD (Hg.) (1996):** Internationalisation of Higher Education. Paris: OECD.
- OECD (Hg.) (2004):** Internationalisation and Trade in Higher Education. Paris: OECD.
- OECD (Hg.) (2008):** Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 2: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation. Paris: OECD.
- Over, A. (1996):** Bibliography. In: Blumenthal, P./Goodwin, C./Smith, A./Teichler, U. (Hg.): *Academic Mobility in a Changing World*. London: Jessica Kingsley Publishers, S. 369-405.
- Scott, P. (Hg.) (1998):** The Globalization of Higher Education. Buckingham: Open University Press.
- Scott, P. (2000):** Globalisation and Higher Education: Challenges for the 21st Century. In: *Journal of Studies in International Education* 4 (1) 2000.
- Teichler, U. (1996):** Research on Academic Mobility and International Cooperation in Higher Education: An Agenda for the Future. In: Blumenthal, P./Goodwin, C./Smith, A./Teichler, U. (Hg.): *Academic Mobility in a Changing World*. London: Jessica Kingsley Publishers, S. 338-358.
- Teichler, U. (2004):** The Changing Debate on Internationalisation in Higher Education. In: *Higher Education* 48 (1) 2004, S. 5-26.

- Teichler, U. (2005):** Research on Higher Education in Europe. In: European Journal of Education 40 (4) 2005, S. 447-469.
- Teichler, U./Sadlak, J. (Hg.) (2000):** Higher Education Research: Its Relationship to Policy and Practice. Paris: IAU and Kidlington: Elsevier Science.
- Van Damme, D. (2001):** Quality Issues in the Internationalisation of Higher Education. In: Higher Education 41 (4) 2001, S. 415-441.
- Van der Wende, M. (1996):** Internationalizing the Curriculum in Higher Education: Report on a OECD/CERI Study. In: Tertiary Education and Management 2 (2) 1996, S. 186-195.
- Van der Wende, M. (2001):** The International Dimension in National Higher Education Policies: What Has Changed in Europe in the Last Five Years? In: European Journal of Education 36 (4) 2001, S. 431-441.
- Witte, J. (2006):** Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process. Twente: CHEPS.

Harald Schomburg (INCHER-Kassel)

Wir sind schon da. Zum Ausmaß der temporären internationalen Mobilität von Studierenden in Deutschland

Das 20 %-Ziel

Die Förderung der internationalen Mobilität der Studierenden stellt ein zentrales Anliegen des Bologna-Prozesses dar. Im Leuven-Kommuniqué haben die für die Hochschulen zuständigen europäischen Ministerinnen und Minister dazu ausgeführt:

„18. Wir sind überzeugt, dass die Mobilität von Studierenden, wissenschaftlichem Nachwuchs und von wissenschaftlichem Personal die Qualität der Programme und die Exzellenz der Forschung fördert und die akademische und kulturelle Internationalisierung der europäischen Hochschulbildung stärkt. Die Mobilität ist ein wichtiges Element der persönlichen Entfaltung und der Beschäftigungsfähigkeit und begünstigt den Respekt vor der Vielfalt und die Fähigkeit zum Umgang mit anderen Kulturen. Sie fördert die Mehrsprachigkeit, unterstreicht so die Tradition der Vielsprachigkeit des EHR und intensiviert die Zusammenarbeit und den Wettbewerb unter den Hochschulen. Aus diesem Grund muss die Mobilität ein prägendes Merkmal des EHR sein. Wir fordern alle Länder auf, die Mobilität zu erhöhen, ihre hohe Qualität zu gewährleisten und ihre Ausprägungen und ihre Ausdehnung zu diversifizieren. Bis 2020 sollen mindestens 20 Prozent der Graduierten im EHR einen Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland absolviert haben.“ (EHR = Europäischer Hochschulraum, Anm. d. Verf.).

Damit wird erstmals eine quantitative Zielformulierung auf europäischer Ebene vorgenommen (das 20 %-Ziel). Außerdem wird die Messung der Zielerreichung in zwei Bereichen präzisiert:

- (1) Es geht um die Bilanzierung von Auslandserfahrungen im Verlauf des *gesamten Studiums*, wenn von „Graduierten“ und nicht von „Studierenden“ die Rede ist, und
- (2) es geht nicht nur um Auslandssemester, sondern allgemein um einen „Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland“.

Methodisch gerät so die retrospektive Bilanzierung von Ereignissen (Auslandsaufenthalt) im Verlauf des gesamten Studiums in den Blick. Eine Zustandsbetrachtung („Wie viele deutsche Studierende befinden sich derzeit im Ausland?“) reicht nicht aus. Daher eignen sich insbesondere Absolventenbefragungen, um Antworten zur Bilanz der Auslandserfahrungen im Verlauf eines Studiums zu erhalten. Tatsächlich dominieren aber in den Analysen zur studentischen internationalen Mobilität Daten von Studierenden: Herangezogen werden beim internationalen Vergleich Daten über Studierende von EUROSTUDENT (vgl. Orr 2010) oder UNESCO/OECD (vgl. Statistisches Bundesamt 2010). In Deutschland haben dabei insbesondere die Studierendenbefragungen von HIS/DAAD zur internationalen Mobilität Beachtung gefunden (Heublein/Hutzsch 2009) sowie die Sozialerhebungen von HIS/DSW (zuletzt Isserstedt et al. 2010).

Die Vorgehensweisen der verschiedenen Studien und Datenquellen unterscheiden sich zum Teil sehr stark, so dass es nicht überrascht, unterschiedliche Ergebnisse im Hinblick auf das Ausmaß der studentischen internationalen Mobilität, insbesondere für die Bachelor-Studierenden,

zu erhalten. Einen Überblick zur aktuellen Debatte und den verfügbaren Daten hat jüngst Ulrich Teichler publiziert (Teichler 2010).

Seit Kurzem liegen mit den INCHER KOAB-Absolventenbefragungen neue umfangreiche Befragungsergebnisse vor, die mit den Ergebnissen der Studierendenbefragungen verglichen werden können. Diese Absolventenstudie (im Folgenden als KOAB-Absolventenbefragung bezeichnet) stellt den derzeit umfangreichsten Datenbestand zu den weiteren Bildungs- und Berufswegen von Absolvent/inn/en eines Bachelor- oder Master-Studiengangs in Deutschland dar (vgl. Tabelle 1 und Abbildung 1). Sie entstand als Kooperationsprojekt des INCHER-Kassel mit bislang insgesamt 60 beteiligten Hochschulen. Die Erhebung wurde vom INCHER-Kassel so koordiniert, dass ein Standard-Kernfragebogen in allen Hochschulen verwendet wurde, aber Ergänzungen durch die einzelnen Hochschulen möglich waren. Die Hochschulen finanzierten ihre Studien selbst; die Koordination seitens des INCHER-Kassel wurde durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Rahmen des Forschungsprojekts „Studienbedingungen und Berufserfolg“ 2008-2009 finanziell unterstützt.³

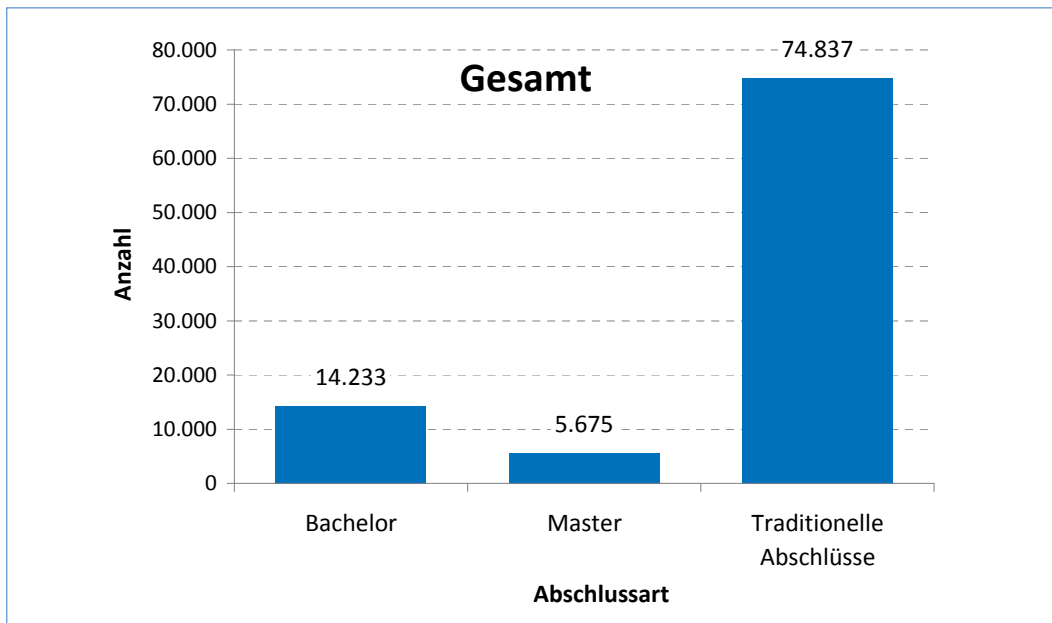
Tabelle 1 **Anlage und Durchführung der KOAB-Absolventenbefragungen 2007-2011: Befragungen 1,5 Jahre nach Studienabschluss**

	Befragung			
	2008	2009	2010	2011 (laufend)
Befragter Abschlussjahrgang	2006 (WS 05 + SS 06)	2007 (WS 06 + SS 07)	2008 (WS 07 + SS 08)	2009 (WS 08 + SS 09)
Finanzierung	Hochschulen + BMBF	Hochschulen + BMBF	Hochschulen	Hochschulen
Durchführung der Befragung	Dez. 07 - März 08	Okt. 08 - Feb. 09	Okt. 09 - Feb. 10	Okt. 10 - Feb. 11
Beteiligte Hochschulen	9	48	46	50
Anzahl der Adressen	15.200	86.800	78.000	100.000*
Erreichte Absolventinnen und Absolventen	12.800	75.000	69.000	80.000*
Antworten	6.300	37.500	33.000	40.000*
Antwortquote	49%	50%	49%	50%*

*Schätzung, da die Befragung erst Ende Februar 2011 abgeschlossen wird

³ Vgl. <http://www.uni-kassel.de/incher/absolventen/>.

Abbildung 1 Zahl der Befragten in den KOAB-Absolventenbefragungen 2009, 2010 und 2011 nach Abschlussart (Anzahl; ohne Promovierte)



Quelle: INCHER-Kassel: KOAB-Absolventenbefragungen 2009, 2010 und 2011 (Befragung der Prüfungsjahrgänge 2007, 2008 und 2009 ca. 1,5 Jahre nach Abschluss)

Für die statistischen Auswertungen konnten die Angaben von etwa 95.000 Absolventinnen und Absolventen berücksichtigt werden. Promovierte wurden hier nicht mit einbezogen, da der Vergleich zwischen den neuen und den traditionellen Abschlüssen der Bachelor-/Master-Stufe im Vordergrund steht.

Zur Einordnung der Befunde der Absolventenbefragungen werden auch die Beschränkungen der Bildungsstatistik kurz resümiert. Im Mittelpunkt steht die Frage des quantitativen Ausmaßes der temporären internationalen Mobilität der Studierenden an Hochschulen in Deutschland. Wie hoch ist der Anteil der Mobilen („out-goings“)? Sind Bachelor-Studierende wirklich weniger mobil, wie häufig behauptet und vermutet wird?

Die wichtigsten Datenquellen im Überblick

Bildungsstatistik

1. Statistisches Bundesamt „Deutsche Studierende im Ausland“, zuletzt Ausgabe 2010 (Daten 1997 – 2008),

Studierendenbefragungen

2. DSW/HIS Sozialerhebung, zuletzt 19. Sozialerhebung 2009 (alle 3 Jahre),
3. EUROSTUDENT (Orr 2008; basiert in Deutschland auf den Daten der Sozialerhebung),
4. DAAD/HIS (Heublein et al. : Internationale Mobilität im Studium; zuletzt 2009),

Absolventenbefragungen

5. HIS Absolventenstudie (zuletzt 2006),
6. INCHER Internationale Absolventenbefragungen (CHEERS, REFLEX, VALERA),
7. INCHER KOAB Absolventenbefragungen 2009, 2010 und 2011 (Jg. 2007, Jg. 2008 und Jg. 2009).

Bildungsstatistik zur internationalen Mobilität der Studierenden

Die Bildungsstatistik zur internationalen Mobilität der Studierenden beruht auf Erhebungen bei den mit der Bildungsstatistik befassten Stellen der einzelnen Länder durch UNESCO, OECD, EUROSTAT (und das Statistische Bundesamt). Internationale Vergleiche finden sich im „Global Education Digest“ des UNESCO Institutes for Statistics (Montreal; zuletzt 2010) und der OECD-Publikation „Bildung auf einen Blick“; speziell für Deutschland stellt das Statistische Bundesamt in der jährlichen Publikation „Deutsche Studierende im Ausland“ Datenaufbereitungen bereit. Bislang liefert die Bildungsstatistik lediglich Informationen über *Auslandsstudien* (Auslandssemester oder ein vollständiges Studium im Ausland). *Kürzere Phasen eines Auslandsaufenthalts* (z. B. Praktikum, Sommerschule, Sprachkurse, Studienprojekt) werden in der Bildungsstatistik in der Regel nicht erhoben.

Bei den vom Statistischen Bundesamt publizierten Zahlen („Deutsche Studierende im Ausland“; ähnlich die Publikationen von EUROSTAT/OECD/UNESCO) handelt es sich um eine Zustandsbetrachtung („Wie viele deutsche Studierende studieren zu einem Zeitpunkt an einer Hochschule im Ausland?“). Nach der neuesten Veröffentlichung des Statistischen Bundesamtes (2010) wird diese Zahl für das Jahr 2008 auf 102 800 deutsche Auslandsstudierende geschätzt; dies sind etwa 5,8 % der deutschen Studierenden an inländischen Hochschulen. Dieser Anteil hat sich in den letzten 20 Jahren mehr als verdoppelt. Allerdings ist bei diesen Zahlen, die auf den Berichten der für die Bildungsstatistik zuständigen Stellen in den einzelnen Ländern beruhen, nicht immer eindeutig geklärt, ob ein temporäres Auslandsstudium, z. B. im Rahmen des Erasmus-Programms, mitgezählt wird. Außerdem unterscheiden sich die Länder in der Frage, ob überhaupt temporäre Auslandsstudien erfasst werden. So sind Studierende im ERASMUS-Programm (danach wurde in der Umfrage des Statistischen Bundesamtes explizit gefragt) laut Statistischem Bundesamt in den Zahlen z. B. aus Österreich und Großbritannien enthalten, während dies für die Niederlande und Frankreich nicht bekannt ist. In den Zahlen aus Spanien wird für 2008 über 1.966 deutsche Studierende berichtet; durch das ERASMUS-Programm geförderte deutsche Studierende werden dabei in Spanien nicht mitgezählt. Nach den durch den DAAD publizierten Zahlen zur Beteiligung am ERASMUS-Programm war Spanien mit insgesamt 4.752 deutschen ERASMUS-Studierenden im Jahr 2008/2009 das beliebteste Zielland. Auf weitere methodische Probleme wird im Bericht des Statistischen Bundesamtes hingewiesen, ohne jedoch vier zentrale Einschränkungen hinreichend deutlich zu machen:

- (1) *Kürzere Phasen eines Auslandsaufenthalts* (z. B. Praktikum, Sommerschule, Sprachkurs, Studienprojekt) werden nicht mit einbezogen.
- (2) Zwischen *temporärem Auslandsstudium* und *Voll-Studium im Ausland* wird nicht unterschieden; die veröffentlichten Zahlen vermischen diese beiden Formen.
- (3) Die veröffentlichten Zahlen stellen *keine Bilanzierung des Auslandsstudiums* dar, sondern eine Zustandsbetrachtung.

Die Zahlen erfassen nicht tatsächlich grenzüberschreitende Mobilität, sondern lediglich „Nationalität“ oder „Staatsangehörigkeit“ als Indikator für Mobilität.

Kelo, Teichler und Wächter haben bereits 2006 in einer Studie der Academic Cooperation Association (ACA) auf die Kernprobleme der Bildungsstatistik bei der Erfassung der studentischen Mobilität hingewiesen.

Befragungen von Studierenden und Absolvent/inn/en im Vergleich

Befragungen von Studierenden und Absolvent/inn/en beschränken sich nicht wie die Bildungsstatistik auf die Erhebung des *Auslandsstudiums* im engeren Sinn („Einschreibung an einer Hochschule im Ausland“), sondern sie beziehen auch andere kürzere Phasen eines Auslandsaufenthalts wie ein Praktikum, einen Sprachkurs o. Ä. mit ein. Andererseits können sie Studierende, die ein Vollstudium im Ausland absolvieren, definitionsgemäß nicht erfassen. Befragungen von Studierenden und Absolvent/inn/en unterschätzen damit das gesamte Ausmaß der studentischen Auslandsmobilität in dieser Hinsicht.

Die folgende Tabelle 2 informiert über die Art der Daten, das Erhebungsjahr und die Anzahl der Befragten in den wichtigsten empirischen Untersuchungen über die internationale Mobilität von Studierenden. Es wird deutlich, dass in Deutschland insgesamt eine sehr breite empirische Basis durch Befragungen existiert, und dies insbesondere durch die hohe Anzahl der Befragten in den INCHER Absolventenbefragungen: Für die Absolventenjahrgänge 2007, 2008 und 2009 liegen Antworten von jeweils mehr als 30.000 Absolventinnen und Absolventen vor.

Tabelle 2 Grundinformationen zu den wichtigsten Datenquellen über die internationale Mobilität von Studierenden

Nr.	Bezeichnung	Art der Daten	Jahr	Anzahl Befragte
1	Statistisches Bundesamt „Deutsche Studierende im Ausland“	Amtliche Statistik	2008	-
2	DSW/HIS 18. Sozialerhebung 2006	Studierendenbefr.	2006	17.000
3	DSW/HIS 19. Sozialerhebung 2009	Studierendenbefr.	2009	16.000
4	HIS Absolventenstudie 2006 (Jg. 2005)	Absolventenbefr.	2006	12.000
5	DAAD/HIS 2007	Studierendenbefr.	2007	5.000
6	DAAD/HIS 2009	Studierendenbefr.	2009	7.000
7	INCHER CHEERS 1999 (Jg. 1995)	Absolventenbefr.	1999	Ca. 40.000 davon 6.500 in Deutschland
8	INCHER REFLEX 2005 (Jg. 2000)	Absolventenbefr.	2000	Ca. 40.000 davon 1.700 in Deutschland
9	INCHER KOAB 2009 (Jg. 2007)	Absolventenbefr.	2007	34.000
10	INCHER KOAB 2010 (Jg. 2008)	Absolventenbefr.	2008	32.000
11	INCHER KOAB 2011 (Jg. 2009)	Absolventenbefr.	2009	35.000*

* Zwischenauswertung einer laufenden Befragung; Stand Feb. 2010

Die Operationalisierung temporärer Auslandsaufenthalte wird in den Befragungen von Studierenden und Absolvent/inn/en unterschiedlich vorgenommen, wie Tabelle 3 zeigt. Sowohl die Frageformulierungen sind unterschiedlich als auch die Formulierungen und die Art der Antwortvorgaben. In den Absolventenbefragungen wird eine Bilanz von „Auslandserfahrungen im Rahmen

des Studiums“ (HIS) oder von verbrachter „Zeit im Ausland während des Studiums“ (KOAB) angefragt, während die DAAD/HIS-Studierendenbefragung nach „studienbezogenen Aufenthalten im Ausland“ fragt. Bei der Operationalisierung der temporären Auslandsmobilität in den KOAB Absolventenbefragungen, die in enger Kooperation mit den im Projekt beteiligten Hochschulen erfolgte, wurde darauf verzichtet, bereits in der Frageformulierung eine Einschränkung der Art der Auslandsaufenthalte vorzunehmen. Es sollte vermieden werden, dass nur solche Auslandsaufenthalte in den Blick geraten, die formaler Teil des Studiums sind. Diese Gefahr wurde sowohl in der Formulierung „im Rahmen des Studiums“ (HIS-Absolventenbefragung) wie auch insbesondere im Begriff der „studienbezogenen Auslandsaufenthalte“ (HIS-Studierendenbefragung) gesehen. Die gewählten Formulierungen in den KOAB-Absolventenbefragungen sollten insbesondere vermeiden, dass die Befragten nur „Auslandssemester“ oder „Pflichtpraktika im Ausland“ als relevante Auslandserfahrungen ansehen. Diesem etwas breiteren Konzept von „Auslandserfahrungen“ wurde in den KOAB Absolventenbefragungen auch durch die Erweiterung der Antwortvorgaben der Art der Auslandsaufenthalte Rechnung getragen: Eine „längere Reise“ und „Erwerbstätig“ sind als mögliche „Auslandserfahrungen“ in den HIS-Studien nicht vorgesehen. Es liegen bislang keine Methodenuntersuchungen vor, die es erlauben würden, den Einfluss der unterschiedlichen Frage- und Antwortformulierung auf die Ergebnisse zur Bilanzierung der temporären Auslandsaufenthalte im Studium abzuschätzen. Da in allen hier betrachteten Befragungen in den Antwortvorgaben das „Auslandsstudium“ und das „Praktikum im Ausland“ enthalten sind, können die Ergebnisse der unterschiedlichen Studien zumindest im Hinblick auf diese beiden Formen des Auslandsaufenthalts verglichen werden. Dabei geht es zunächst um die zentrale Frage, wie hoch der Anteil der Studierenden ist, die Auslandserfahrungen im Studium erwerben.

Ein Vergleich wird auch dadurch erschwert, dass die Studien Aussagen für unterschiedliche Gruppen von Studierenden formulieren. Die HIS-Absolventenstudien beziehen sich auf Absolvent/inn/en eines Erststudiums an Hochschulen in Deutschland – eine Differenzierung von Deutschen und Ausländern oder von Bildungsinländern und Bildungsausländern wird bei der Ergebnisdarstellung nicht vorgenommen. Die DAAD/HIS-Studierendenbefragung bezieht sich dagegen nur auf deutsche Studierende im Erststudium, während die Sozialerhebung daneben auch die Bildungsinländer (ausländische Studierenden, die in Deutschland ihre Hochschulzugangsberechtigung erworben haben) berücksichtigt. Die KOAB Befragungen erlauben eine differenzierte Ergebnisdarstellung für alle Befragten, wie für die Teilgruppen der Absolvent/inn/en mit deutscher Staatsangehörigkeit und der Bildungsinländer. Hier werden die Ergebnisse für alle Befragten berichtet, ähnlich der Vorgehensweise in der HIS-Absolventenstudie. Die Unterschiede zu den Ergebnissen für die Teilgruppe der Absolvent/inn/en mit deutscher Staatsangehörigkeit oder den Bildungsinländern sind allerdings sehr gering (maximal ein Prozentpunkt bei den Werten der internationalen Mobilität).

Es muss bei einem Vergleich der Ergebnisse der Studien auch berücksichtigt werden, inwieweit sie als repräsentativ anzusehen sind. Alle betrachteten HIS-Studien stellen Stichprobenerhebungen dar, die beanspruchen, repräsentative Ergebnisse für ihre jeweilige Grundgesamtheit zu liefern, während es sich bei KOAB Absolventenbefragungen in der Regel um Vollerhebungen aller Absolvent/inn/en an den einzelnen Hochschulen handelt. Die hier betrachteten Studien können selbstverständlich nicht nachweisen, dass die Befragungsergebnisse für ihre Grundgesamtheit der Studierenden oder der Absolvent/inn/en zu verallgemeinern sind. Es kann lediglich für jene wenigen Merkmale der Hochschulstatistik, deren Verteilung in der Grundgesamtheit bekannt ist, geprüft werden, ob Verletzungen der Repräsentativität vorliegen, die gegebenenfalls durch Ge-

wichtung ausgeglichen werden können.⁴ Für die KOAB Absolventenbefragung des Jahrgangs 2008 hat Lutz Heidemann (2011) gezeigt, dass Absolvent/inn/en aus Hochschulen der Bundesländer Bayern, Rheinland-Pfalz und Sachsen nicht befragt wurden und insgesamt deutlich mehr Universitäten als Fachhochschulen im KOAB-Projekt beteiligt sind. Auch sind Studierende mit ausländischer Staatsangehörigkeit deutlich unterrepräsentiert. Ein Vergleich der Merkmale Fachrichtungsgruppe, Geschlecht, Alter und Examensnote zeigt dagegen lediglich geringe Abweichungen zwischen der Grundgesamtheit und den Befragten, wie sie auch von anderen – repräsentativ angelegten – Absolventenuntersuchungen berichtet werden. Hinzu kommt, dass sich die KOAB Absolventenbefragungen durch eine vergleichsweise hohe Rücklaufquote auszeichnen: Bezogen auf die postalisch erreichten Absolvent/inn/en beteiligen sich im Durchschnitt der Hochschulen etwa 50 % (Nettorücklaufquote), und zudem ist dank der vielfältigen Aktivitäten der Hochschulen zur Adressverifikation und -aktualisierung auch die Bruttoreklaufquote nur wenig geringer (ca. 45 %).

Tabelle 3 Operationalisierung temporärer Auslandsaufenthalte in Studierenden- und Absolventenbefragungen

	DSW/HIS-Sozialerhebung	DAAD/HIS-Studierendenbefragung	HIS-Absolventenstudie	INCHER KOAB Absolventenstudie
Frageformulierung	<i>Haben Sie sich im Zusammenhang mit Ihrem Studium im Ausland aufgehalten? Falls ja: Wie viele Monate waren Sie bisher studienbezogen im Ausland?</i>	<i>Haben Sie studienbezogene Aufenthalte im In- oder Ausland außerhalb Ihrer Hochschule durchgeführt? Bitte teilen Sie uns mit, wie oft Sie studienbezogene Aufenthalte im Ausland durchgeführt haben. Welcher Art war der durchgeführte studienbezogene Aufenthalt/waren die durchgeführten studienbezogenen Aufenthalte im Ausland?</i>	<i>Haben Sie im Rahmen Ihres abgeschlossenen Studiums Auslandsenerfahrungen gemacht?</i>	<i>Haben Sie während Ihres Studiums eine Zeit im Ausland verbracht?</i>
Antwortkategorien	<ol style="list-style-type: none"> 1. Studium an einer ausländischen Hochschule 2. Praktikum im Ausland 3. Sprachkurs im Ausland 4. anderer studienbezogener Auslandsaufenthalt 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Studium 2. Praktikum 3. Sprachkurs 4. Exkursion/ Studienreise 5. Projektarbeit 6. Summer School 7. Sonstiges 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ja, Auslandsstudium 2. Ja, Auslandspraktikum 3. Ja, Sprachkurs 4. Ja, Sonstige 5. Nein 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Auslandssemester 2. Praktikum* 3. Sprachkurs 4. Studienprojekt 5. Erwerbstätigkeit 6. Längere Reise 7. Sonstiges

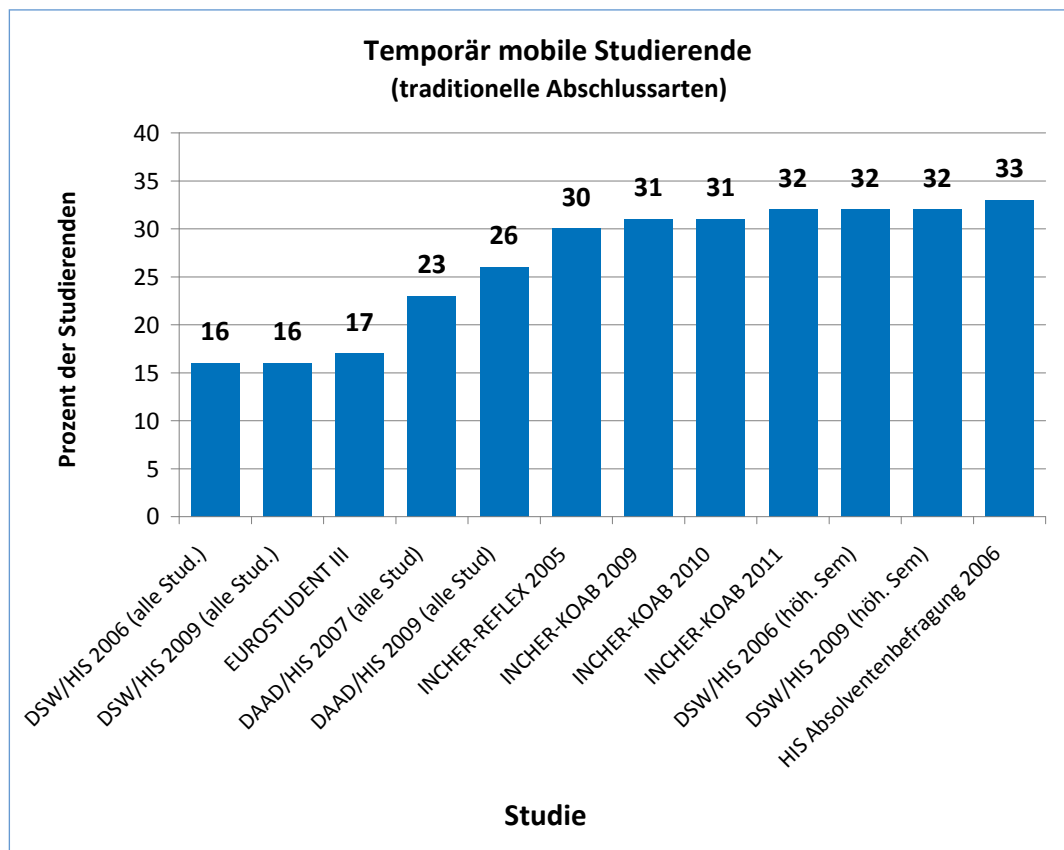
* In der KOAB-Absolventenbefragung 2011 wurde die Antwortvorgabe „Praktikum“ unterteilt in „Pflichtpraktikum“ und „freiwilliges Praktikum“. Auch wurden die Dauern der Auslandsaufenthalte für jede Art erhoben, während in den Befragungen 2009 und 2010 lediglich summarisch die gesamte Zeit des Auslandsaufenthalts ermittelt wurde.

4 Siehe hierzu z. B. den Methodenbericht zur 19. Sozialerhebung: Isserstedt et al. 2010, S. 43-44, und zur DAAD/HIS-Studierendenbefragung, die auf dem HISBUS basiert: Bandilla/Müßig-Trapp/Weber 2006.

Das Ausmaß der temporären internationalen Mobilität von Studierenden

Die Abbildung 2 stellt Ergebnisse zum Ausmaß der temporären internationalen Mobilität von Studierenden traditioneller Studiengänge aus den verschiedenen Befragungen der letzten fünf Jahre nebeneinander dar. Es ist offensichtlich, dass die Studien zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen kommen: Die Spannweite reicht von 16 % (18. Sozialerhebung; ähnlich der in EUROSTUDENT III publizierte Wert für Deutschland) bis 33 % (HIS-Absolventenbefragung).

Abbildung 2 Der Anteil temporär mobiler Studierender traditioneller Studiengänge nach verschiedenen Datenquellen (Prozent)



Die großen Unterschiede erklären sich vor allem aus der Wahl sehr unterschiedlicher Bezugsgrößen: Studierende oder Absolvent/inn/en. In den Sozialerhebungen werden zudem zwei Werte für den Anteil der temporär international mobilen Studierenden mitgeteilt. Der geringe Wert von 16 % mobile Studierende bezieht sich auf *alle befragten Studierende*, während der hohe Wert von 32 % sich nur auf die Teilgruppe der *Studierenden in höheren Semestern* bezieht. Abgesehen von dem Problem der Definition dieser Teilgruppe („Was sind höhere Semester?“) scheint in jedem Fall die Angabe eines Werts für *alle Studierende* wenig hilfreich zu sein, wenn das Ausmaß der temporären Auslandsmobilität bilanziert werden soll. Je länger jemand studiert, umso länger ist auch die Zeitspanne, die retrospektiv in den Blick geraten kann. Ein Mittelwert über Studierende in unter-

schiedlichen Phasen ihres Studiums muss den tatsächlichen Wert zwangsläufig unterschätzen und sollte daher für die Bilanzierung des Ausmaßes der temporären studentischen Mobilität nicht verwendet werden. Leider wird in der Spezialstudie zur internationalen Mobilität von DAAD/HIS (Heublein et al. 2007 und 2009) ausschließlich dieser Gesamtwert berichtet (die berichteten Werte betragen für 2006 23 % und für 2009 26 %), ohne diese Vorgehensweise, die sich erheblich von dem Verfahren in der Sozialerhebung unterscheidet, zu begründen. Auch fehlt in den DAAD/HIS-Studien ein Vergleich mit den Ergebnissen anderer Studien, der aber naheliegend gewesen wäre, da sich die Befunde der DAAS/HIS-Studien sehr von den anderen Studien unterscheiden.

Der berichtete Wert der DAAD/HIS-Studie für die temporäre studentische Mobilität ist mit 23 % (Mittelwert für alle Studierenden 2007) erheblich höher als der in der 18. Sozialerhebung ermittelte Wert von 16 % (Mittelwert für alle Studierenden 2006). Die Unterschiede im Ausmaß von sieben Prozentpunkten sind nicht durch den unterschiedlichen Erhebungszeitpunkt zu erklären. Noch größer ist diese Diskrepanz der Ergebnisse zwischen der DAAD/HIS-Studie und der DSW/HIS-Studie bei den Folgebefragungen im Jahr 2009. Für 2009 ermittelt die 19. Sozialerhebung den gleichen Durchschnittswert von 16 % mobilen Studierenden wie die 18. Sozialerhebung, während laut DAAD/HIS-Studie dieser Wert von 23 % auf 26 % gestiegen ist. Der Anstieg wird in der DAAD/HIS-Studie mit der durch die Studienstrukturreform geänderten Zusammensetzung der Studierenden begründet. „Der höhere Wert an auslandsmobilen Studierenden ergibt sich aus der gegenwärtigen Situation beim Übergang von den herkömmlichen zu den Bachelor-Master-Strukturen. Nach wie vor studiert die Mehrzahl der Studierenden in Diplom- und Magister-Studiengängen. Allerdings nehmen diese zumeist keine Studienanfänger mehr auf, abgesehen von den Studiengängen, die mit einem Staatsexamen abgeschlossen werden, findet eine Erstimmatrikulation mehrheitlich in Bachelor-Studiengängen statt. Dies bedeutet, dass diejenigen Studentinnen und Studenten, die ein Diplom oder einen Magister als Studienabschluss anstreben, zunehmend in höheren Studiensemestern studieren, ihr durchschnittliches ‚Studienalter‘ steigt. Für solche Studierenden in höheren Studiensemestern ist aber auch ein höherer Anteil an Kommilitonen mit Auslandserfahrung kennzeichnend ...“ (vgl. Heublein/Hutzsch 2009: 1-2).

Wenn diese Argumentation zutreffend wäre, dann müsste sie auch für die Sozialerhebung gelten, da beide Studien behaupten, „repräsentativ“ für die Gesamtheit der Studierenden zu sein. Es ist offen, welche der beiden Studierendenbefragungen von HIS plausiblere Ergebnisse liefert. Da die Anzahl der Befragten in der Sozialerhebung wesentlich höher ist (Sozialerhebung 2006 ca. 17.000 Befragte; DAAD/HIS 2007 5.000 Befragte) erscheint es allerdings sinnvoll, eher den Ergebnissen der Sozialerhebung zu vertrauen.⁵

Hinzu kommt, dass die Ergebnisse der Sozialerhebung, die für die Studierenden in höheren Semestern ausgewiesen werden, recht gut mit den Ergebnissen von Absolventenbefragungen übereinstimmen. Dabei wird in der jüngsten Sozialerhebung von 2009 folgende Definition vorgenommen: „Als Studierende in höheren Semestern gelten somit Studierende an Universitäten im 9. bis 14. Hochschulsemester und Studierende an Fachhochschulen im 7. bis 11. Hochschulsemester. Im Gegensatz dazu werden die Studierenden in den Bachelor-Studiengängen dann als ‚Studierende in höheren Semestern‘ definiert, wenn sie sich im 5. bis 10. Semester befinden.“ Diese Definition findet sich erstmalig in dem Sonderbericht, „Internationalisierung des Studiums“ der

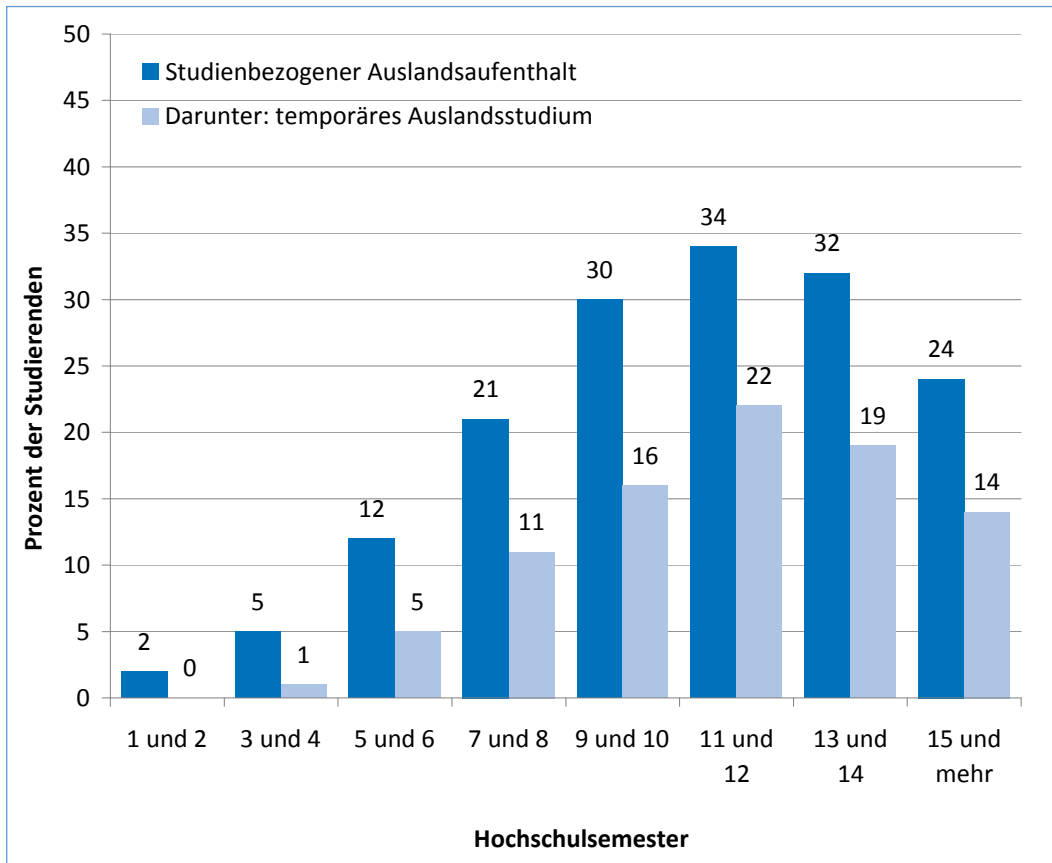
5 Ulrich Heublein hat 2010 auf der Fachkonferenz zur internationalen Mobilität deutscher Studierender „go out! studieren weltweit“ neue Ergebnisse der DAAD/HIS-Studie zum Ausmaß der temporären internationalen Mobilität für die Gruppe der Studierenden in höheren Semestern vorgelegt, die sich ebenfalls erheblich von den Ergebnissen der Sozialerhebung unterscheiden und die auf einer eigenen Definition der Gruppe der Studierenden in höheren Semestern basieren.

18. Sozialerhebung, der 2008 publiziert wurde (Isserstedt/Link 2008). Diese neue Definition wurde dann auch im Hauptbericht der 19. Sozialerhebung verwendet, während der Hauptbericht über die Ergebnisse der 18. Sozialerhebung noch auf einer anderen Definition basierte: „Studierende an Fachhochschulen ab dem 6. Semester, an Universitäten ab dem 8. Semester.“ Diese ältere Definition lieferte etwas geringere Anteile mobiler Studierender (alte Definition 2006: 29 %; neue Definition 32 %).

Die Verwendung der neuen Definition wird in dem Bericht „Internationalisierung des Studiums“ damit begründet, dass sich dadurch eine höhere Übereinstimmung mit den Ergebnissen der HIS-Absolventenbefragung (2006) ergab: „Beim Abgleich der aktuellen Sozialerhebungsergebnisse mit den entsprechenden Ergebnissen der HIS-Absolventen-Befragung 2005 (Briedis, 2007, S. 9f) wurde deutlich, dass bei diesen Semestergrenzen die Auslandsquote eher unterschätzt wird. Deshalb wurde entschieden, für die Berechnung der prognostischen studienbezogenen Auslandsquote von Erstabsolventen die Studienphase auszuwählen, in der sich die meisten Auslandserfahrungen kumulieren. Dies sind bei den Studierenden an Universitäten das neunte bis 14. Hochschulsemester, bei den Studierenden an Fachhochschulen das siebte bis elfte Hochschulsemester“ (Isserstedt/Link 2008: 49).

Die Abbildung 3 zeigt die Zunahme des Anteils der temporär mobilen Studierenden mit der Studiendauer (Daten der 19. Sozialerhebung). Bis zum 6. Semester haben nur 12 % der Studierenden Auslandsaufenthalte absolviert. Am häufigsten finden Auslandsaufenthalte im 7. bis 10. Semester statt. Von den Studierenden im 7. und 8. Hochschulsemester hatten bereits 21 % einen Auslandsaufenthalt absolviert, im 9. und 10. Hochschulsemester waren es 30 %. Auffällig ist der relativ geringe Anteil Mobiler in der Gruppe der Studierenden, die länger als 14 Semester studiert haben (24 %).

Abbildung 3 Die Bilanzierung der temporären internationalen Mobilität von Studierenden nach Studiendauer (Prozent der Studierenden mit Auslandsaufenthalt im Studium; Universitäten und Fachhochschulen)

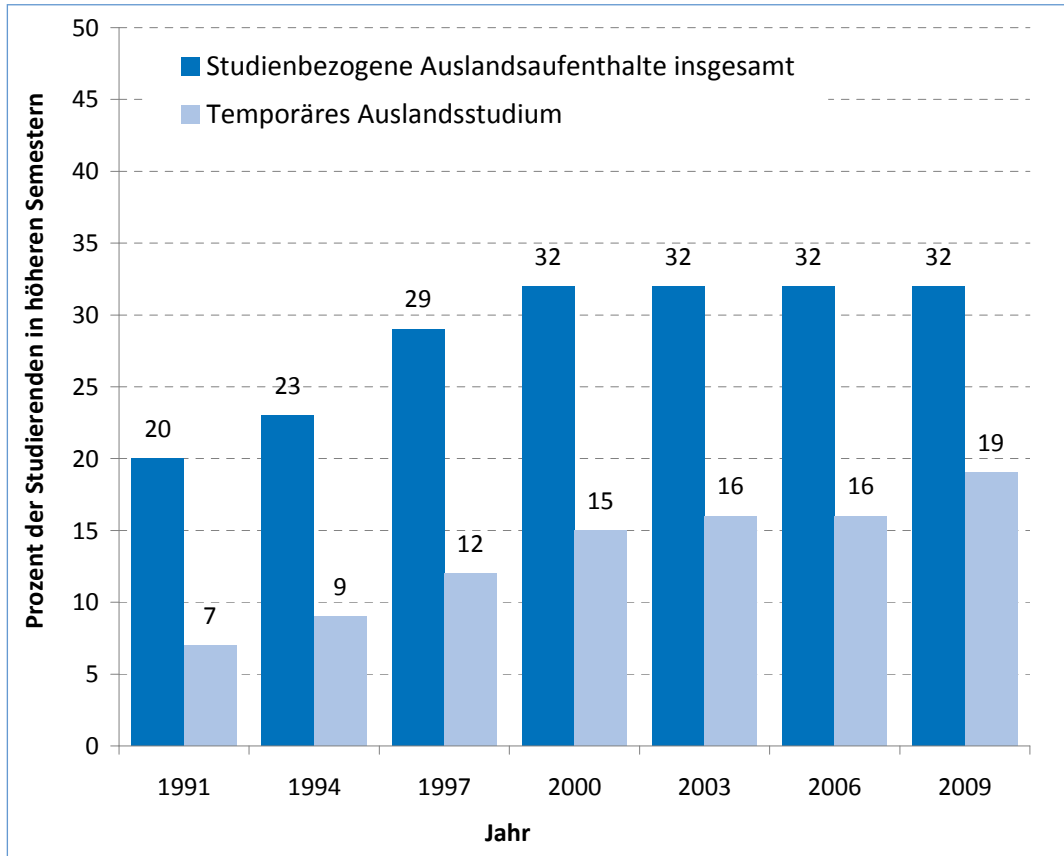


Quelle: DSW/HIS, 19. Sozialerhebung (Isserstedt/Kandulla 2010, S. 58)

Die Abbildung 4 zeigt die starke Zunahme der Auslandsmobilität in den 1990er Jahren und eine Stagnation ab dem Jahr 2000. Auch ein Vergleich mit früheren Absolventenbefragungen macht deutlich, dass die Auslandsmobilität in Deutschland deutlich zugenommen hat. So wurde in der CHEERS-Studie 1999 für den Absolventenjahrgang 1994/95 lediglich ein Anteil von 21 % Mobilen ermittelt (Uni: 26 %, FH: 11 %).⁶

⁶ Vgl. zur CHEERS-Studie: Schomburg/Teichler 2006.

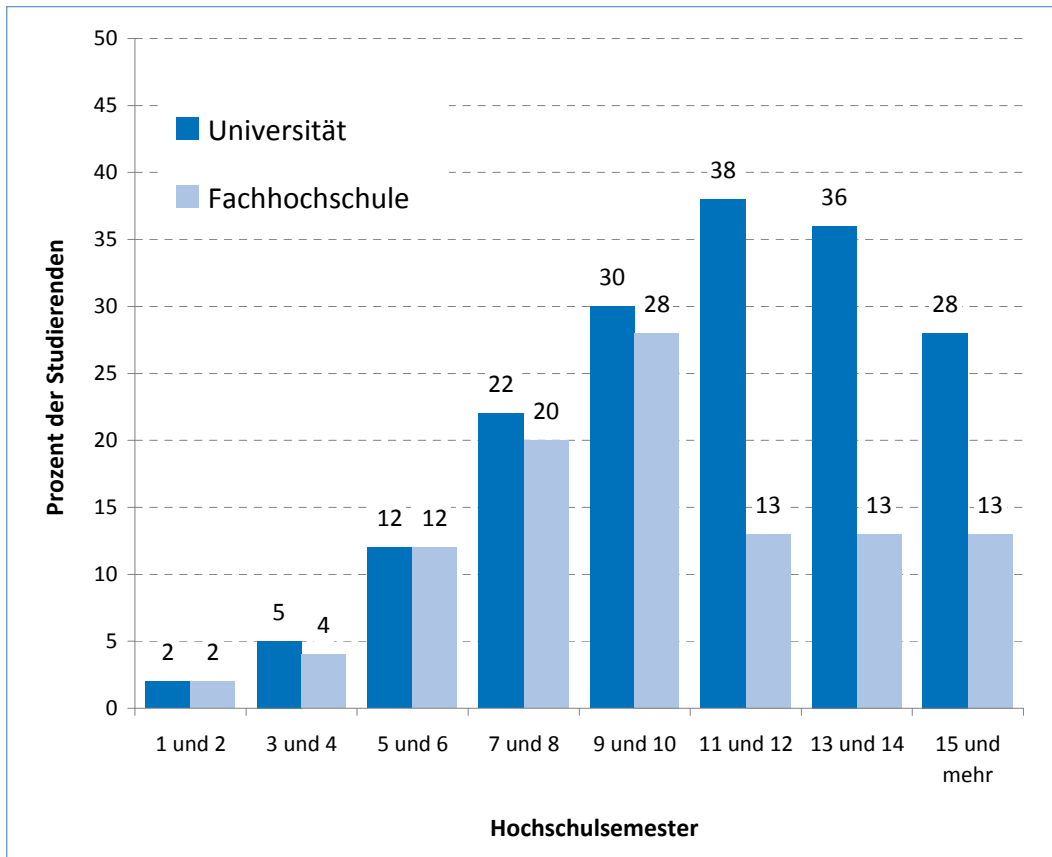
Abbildung 4 Entwicklung der studienbezogenen Auslandsaufenthalte 1991-2009 (in Prozent der Studierenden in traditionellen Studiengängen, die sich in höheren Semestern befinden)



Quelle: DSW/HIS, 19. Sozialerhebung

Abbildung 5 erlaubt den Vergleich der Bilanz der temporären internationalen Mobilität der Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen. Es wird deutlich, dass die Gesamtwerte der internationalen Mobilität der Studierenden ab dem neunten Semester hauptsächlich durch die Studierenden der Universitäten geprägt sind, da von den an der Sozialerhebung beteiligten Studierenden von Fachhochschulen nur wenige länger als acht Semester studieren. Daher ist eine Differenzierung in der Definition der Gruppe der „Studierenden in höheren Semestern“ nach Hochschultyp unbedingt notwendig, wenn der Anteil der temporär international mobilen Studierenden auf der Basis von Studierendenbefragungen ermittelt werden soll. Aber welche Grenzziehung ist sinnvoll? Die durch Isserstedt und Link gegebene pragmatische Begründung der neuen Grenzziehung kann nicht überzeugen. Muss dann nicht jedes Mal die Definition geändert werden, wenn Absolventenbefragungen den wahren Wert ermittelt haben? Und warum soll überhaupt versucht werden, mit Studierendenbefragungen einen Wert zu ermitteln, der durch Absolventenbefragungen weitaus korrekter gemessen werden kann? Studierendenbefragungen – wie die Sozialerhebung – haben gerade ihre Bedeutung darin, für Teilgruppen der Studierenden (z. B. für Studierende in unterschiedlichen Phasen des Studiums) Aspekte des Studienverlaufs wie einen Auslandsaufenthalt differenziert zu erfassen. Veränderungen im Studienverhalten können damit weitaus schnell-

Abbildung 5 Die Bilanzierung der temporären internationalen Mobilität von Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen nach Studiendauer (Prozent der Studierenden mit Auslandsaufenthalt im Studium)



Quelle: DSW/HIS, 19. Sozialerhebung (Isserstedt/Kandulla 2010). Die Zahlen ab dem 11. Semester für Fachhochschulen sind bei Isserstedt und Kandulla nicht exakt ausgewiesen, sondern nur der Mittelwert.

ler analysiert werden als durch Absolventenbefragungen, die lediglich retrospektiv für Absolventenjahrgänge Informationen bereitstellen können.

Internationale Mobilität der Bachelor

Durch die Einführung der gestuften Studienstruktur des Bachelor-/Master-Systems ergeben sich neue Anforderungen für die Ermittlung des Ausmaßes temporärer Mobilität der Studierenden durch Befragungen, auf die Heublein und Hutzsch (2009) zu Recht hingewiesen haben. Diese neuen Anforderungen ergeben sich sowohl durch die Besonderheiten der Umstellungsphase als auch durch die Logik gestufter Systeme.

Die traditionellen Abschlussarten (insbesondere Diplom, Magister, teilweise Staatsexamen) verlieren quantitativ rapide an Bedeutung zugunsten der neuen Abschlüsse Bachelor und Master. Im Wintersemester 2009/2010 nahmen bereits 78 % aller Studienanfänger/innen (erstes Fachsemester) ein Studium in Bachelor- oder Master-Studiengängen auf. Der Anteil der Bachelor-/Mas-

ter-Studierenden unter allen Studierenden betrug zu demselben Zeitpunkt 52 %. Die nächste Sozialerhebung, die für das Jahr 2012 geplant ist, wird demnach keine vergleichbaren Zahlen für die Restgruppe der Studierenden in den traditionellen Studiengängen mehr liefern können, weil diese Gruppe nach Fachrichtungen und Abschlussart hoch selektiv ist. So sind ja vor allem die juristischen und medizinischen Staatsexamenstudiengänge nicht auf das neue System umgestellt worden, d. h. Studierende traditioneller Studiengänge rekrutieren sich in den Befragungen der nächsten Jahre hauptsächlich aus diesen Staatsexamenstudiengängen sowie den Studierenden in höheren Semestern aus Studiengängen, die erst spät umgestellt worden sind. Hinzu kommen Studierende mit langen Studienzeiten der traditionellen Studiengänge.

Unabhängig von diesen Besonderheiten der Umstellungsphase stellt sich das Problem der sinnvollen Ermittlung von international mobilen Studierenden in einem System gestufter Studiengänge. Wie lässt sich eine Mobilitätsquote der Bachelor-Studierenden definieren? Kann eine solche Quote für Bachelor-Studierende überhaupt eine ähnliche Bedeutung haben wie für Studierende in traditionellen Studiengängen? Die Antwort lautet eindeutig: nein! In einem System gestufter Studiengänge hat der erste Abschluss in Deutschland (Bachelor) nicht die gleiche Bedeutung wie der Erstabschluss im traditionellen System. Der Bachelor-Abschluss kann als hinreichend für Berufslaufbahnen empfunden werden oder als Zwischenstufe zum eigentlich angestrebten Abschluss. In den letzten Jahren waren die Übergangsquoten vom Bachelor- zum Masterstudium in Deutschland sehr hoch (Universitäten ca. 75 %; Fachhochschulen ca. 40 %), wie in den KOAB Absolventenbefragungen ermittelt wurde. Die weitaus meisten Studierenden an Universitäten betrachten demnach ihren Bachelor-Abschluss nicht als höchsten angestrebten (Erst-)Abschluss, sondern als (unvermeidbare) Zwischenstufe auf dem Weg zur Masterstufe. Es erscheint daher nicht sinnvoll, die Quoten temporär international Studierender, die in der Vergangenheit für die Studierenden traditioneller Studiengänge ermittelt wurden, unbesehen mit den entsprechenden Quoten der Bachelor-Studierenden zu vergleichen. Leider ist dies aber die vorherrschende Praxis. Exemplarisch seien hier Isserstedt und Link (2008: 51) zitiert: „Insofern mit der Studienstrukturreform das Ziel verfolgt wird, die Auslandsmobilität zu erhöhen, sollte am Ende der Regelstudienzeit eines Bachelor-Studiengangs der Anteil der Studierenden mit studienbezogenen Auslandserfahrungen höher liegen als bei den traditionellen Studiengängen. Nach dem Stand des Sommersemesters 2006 (Auslandsquote zum Ende der Regelstudienzeit: Bachelor-Studiengänge 17 %, traditionelle Studiengänge 32 %) bedarf es offensichtlich noch erheblicher Anstrengungen, um diesem Ziel näher zu kommen.“ So heißt es dann auch im Bildungsbericht 2010 unter Bezug auf die Ergebnisse der Studierendenbefragungen: „Die Erwartungen, dass mit dem Bologna-Prozess auch die internationale Mobilität der Studierenden weiter zunimmt, haben sich bisher nur teilweise erfüllt. Insbesondere im Bachelorstudium bieten sich offenbar nur wenige Gelegenheiten für einen Auslandsaufenthalt.“

Betrachten wir die Ergebnisse der verschiedenen Studien einmal genauer. Die folgende Tabelle 4 informiert über das Ausmaß der internationalen Mobilität der Bachelor-Studierenden nach den INCHER KOAB Absolventenbefragungen 2009, 2010 und 2011. Danach hatten von den Befragten des Prüfungsjahrgangs 2007 insgesamt 33 % der Bachelor-Studierenden Auslandserfahrungen gesammelt und sogar 19 % haben eine Zeit lang im Ausland studiert („Auslandssemester“). Für die Absolvent/inn/en des Jahrgangs 2007 lässt sich feststellen, dass Bachelor in höherem Maße international mobil waren als die Absolvent/inn/en der traditionellen Studiengänge (trad. Studiengänge: Auslandserfahrungen 31 %; Auslandssemester: 16 %). Bei den Bachelor- Absolvent/inn/en der Jahrgänge 2008 und 2009 sind die Anteile der temporär international Mobilen deutlich geringer (Auslandserfahrungen insgesamt Jahrgänge 2008 und 2009: 23 %; Auslandssemester Jahr-

gang 2008: 11 %; Jahrgang 2009: 13 %), während bei den traditionellen Studiengängen nur geringe Unterschiede im Jahrgangvergleich festzustellen sind. Besonders groß sind die Unterschiede im Ausmaß der internationalen Mobilität im Vergleich des Jahrgangs 2007 mit den Jahrgängen 2008 und 2009 bei den Bachelor-Absolvent/inn/en von Fachhochschulen (Auslandserfahrungen beim Jahrgang 2007 insgesamt: 35 %; beim Jahrgang 2008 und 2009 dagegen nur jeweils 22 %). Zum Teil erklären sich diese großen Unterschiede zwischen den Jahrgängen durch die Heterogenität bei der Einführung der Bachelor-Studiengänge. Viele Studiengänge, die schnell umgestellt wurden, sind z. B. in den Wirtschaftswissenschaften stärker international ausgerichtet. Außerdem hat das quantitative Gewicht der Studiengänge wie Ingenieurwissenschaften und Mathematik und Naturwissenschaften, die traditionell eher geringe Anteile international mobiler Absolvent/inn/en hatten, in den letzten Jahren zugenommen.

Die INCHER KOAB Absolventenstudien können nicht nur das Ausmaß der internationalen Mobilität in einem ersten Studium erheben, sondern auch die internationale Mobilität nach einem ersten Abschluss (siehe Tabelle 3 „Auslandserfahrungen nach dem Abschluss“). Insgesamt ca. ein Fünftel der Bachelor hat den eigenen Angaben nach entweder im Ausland nach dem Bachelor-Abschluss studiert (2007 13 %; 2008 11 %; 2009 11 %) oder ein Praktikum absolviert (2007 12 %; 2008 9 %; 2009 10 %). Besonders hoch sind die Anteile der international Mobilen nach einem ersten Abschluss unter den Bachelor- Absolvent/inn/en von Universitäten (Auslandsstudium 2007 16 %; 2008 15 %; 2009 17 %).

Nach den INCHER KOAB Absolventenbefragungen haben Bachelor-Studierende kaum weniger *Auslandserfahrungen* in ihrem Studium gesammelt als die Studierenden der traditionellen Studiengänge, wenn auch die Auslandsaufenthalte (Studium oder Praktikum) nach dem (ersten) Abschluss berücksichtigt werden. Betrachtet man nur das „Auslandsstudium“, dann zeigt sich, dass Bachelor-Absolvent/inn/en sogar etwas häufiger im Ausland studiert haben (im Durchschnitt der Jahrgänge 2007-2009: 20 %) als die Studierenden der traditionellen Studiengänge (17 %).

Tabelle 4 Auslandserfahrungen von Bachelor-Studierenden der Prüfungsjahrgänge 2007 bis 2009 (Prozent)

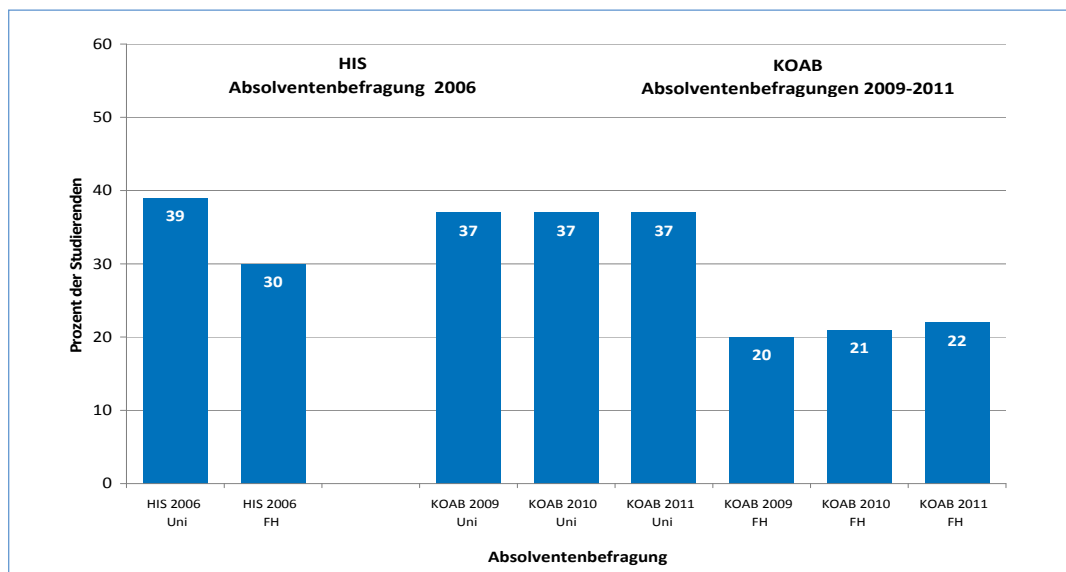
	Bachelor insgesamt			Traditionelle Studiengänge insgesamt			Fachhochschule Bachelor			Universität Bachelor		
	Jg. 2007	Jg. 2008	Jg. 2009	Jg. 2007	Jg. 2008	Jg. 2009	Jg. 2007	Jg. 2008	Jg. 2009	Jg. 2007	Jg. 2008	Jg. 2009
Absolventenbefragungen (INCHER KOAB Prüfungsjahrgänge 2007, 2008 und 2009)												
Auslandserfahrungen im Studium insgesamt	33	23	23	31	31	32	35	22	22	32	24	25
Darunter: Auslandssemester o. Ä.	19	11	13	16	15	16	20	10	12	18	13	14
Darunter: Auslandspraktikum	16	12	9	14	13	13	20	13	9	13	10	9
Auslandserfahrungen nach dem Abschluss	21	17	18	7	7	8	13	12	12	25	23	26
Darunter: Auslandssemester o. Ä.	13	11	11	3	3	4	8	7	6	16	15	17
Darunter: Auslandspraktikum	12	9	10	5	5	5	8	6	7	14	12	14
Studienbezogene Auslandsaufenthalte insgesamt (vor oder nach einem Abschluss)	41	31	31	33	33	34	40	27	26	42	36	36
Darunter: Auslandssemester	25	18	18	17	16	18	24	15	14	26	23	23
Darunter: Auslandspraktikum	23	17	15	16	15	15	25	16	14	21	17	17

Quelle: INCHER KOAB Absolventenbefragungen 2009-2011 (Prüfungsjahrgänge 2007, 2008 und 2009)

Demgegenüber werden aus den Studierendenbefragungen weitaus geringere Anteile international mobiler Bachelor-Studierender berichtet. Die Sozialerhebung aus dem Jahr 2006 ermittelte 17 % für Bachelor-Studierende im 5. oder 6. Semester und auch in der letzten Sozialerhebung aus dem Jahr 2009 wurde für Bachelor-Studierende in höheren Semestern (5. bis 10. Semester) ein ähnlicher Wert für „studienbezogene Auslandsaufenthalte“ festgestellt. In den DAAD/HIS-Studien werden die Anteilswerte nur getrennt für die Hochschultypen ausgewiesen und nur als Gesamtwerte für alle Studierende (keine Einschränkung auf Studierende in höheren Semestern): Bachelor FH 9 % (2007) bzw. 13 % (2009) und Bachelor Universität 15 %. Wie die INCHER KOAB Absolventenbefragungen gezeigt haben, sind demgegenüber die tatsächlichen Anteile temporär internationaler Studierender mit einem Bachelor-Abschluss fast doppelt so hoch. Auch zeigt sich erneut, dass die DSW/HIS-Studierendenbefragung und die DAAD/HIS-Studierendenbefragung zu sehr unterschiedlichen Ergebnissen kommen. Die Werte der DAAD/HIS-Studie sind sehr hoch, wenn berücksichtigt wird, dass es sich um Gesamtwerte für alle Studierende handelt und ein Vergleich mit den entsprechenden Werten (soweit möglich) der Sozialerhebung erfolgt. So haben laut der DAAD/HIS-Studie 15 % aller befragten universitären Bachelor-Studierenden im Jahr 2007 einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt vorzuweisen, während laut Sozialerhebung der entsprechende Wert für alle Bachelor-Studierenden (FH und Universität) 9 % beträgt.

Zwischen den Absolventenbefragungen von HIS und INCHER bestehen dagegen recht große Übereinstimmungen im ermittelten Anteil der international mobilen Studierenden (vgl. Abbildung 6). So betrug ihr Anteil in der HIS-Absolventenbefragung von 2006 (Jahrgang 2005) 39 % und in den KOAB Absolventenbefragungen 37 % (2009, 2010 und 2011) bei den traditionellen Studiengängen an Universitäten. Bei den Diplom-Studiengängen an Fachhochschulen ist der Anteil der Mobilen in der HIS-Absolventenstudie mit 30 % deutlich höher als in den KOAB Studien (ca. 20 %). Diese Unterschiede in den Ergebnissen bei den Fachhochschulen können sich möglicher-

Abbildung 6 Die Bilanzierung der temporären internationalen Mobilität von Studierenden traditioneller Studiengänge an Universitäten und Fachhochschulen 2006-2011 (Prozent der Studierenden mit Auslandsaufenthalt im Studium)



Anmerkung: Aus der INCHER KOAB Absolventenbefragung 2011 werden hier Zwischenergebnisse berichtet.

weise aus der unterschiedlichen Umstellungsgeschwindigkeit von Studiengängen erklären. Wirtschaftswissenschaftliche Diplom-Studiengänge an Fachhochschulen, die einen hohen Anteil an temporär international mobilen Studierenden hatten, wurden relativ frühzeitig auf Bachelor-Studiengänge umgestellt und sind daher in den traditionellen Studiengängen der KOAB Befragungen nicht mehr enthalten.

Die Unstimmigkeiten in den Ergebnissen der *Studierendenbefragungen* untereinander sowie ihre mangelnde Übereinstimmung mit Ergebnissen der Absolventenbefragungen, die auch Phasen studienbezogener Auslandsaufenthalte nach einem ersten Abschluss erfassen können, die gerade unter Bachelor-Absolvent/inn/en von Universitäten häufig vorkommen, sollten Anlass sein, zukünftig das Ausmaß der temporären internationalen Mobilität in erster Line durch Absolventenbefragungen zu messen. Die große Anzahl der Befragten in den INCHER KOAB Absolventenbefragungen erlaubt dabei auch eine differenzierte Analyse einzelner Fachrichtungen, denn die Studierenden der einzelnen Fachrichtungen unterscheiden sich sehr stark im Ausmaß ihres Mobilitätsverhaltens. So sind unter den Regionalwissenschaftler/inne/n, Romanist/inn/en und Ethnolog/inn/en mehr als 70 % international mobil gegenüber weniger als 20 % unter den Studierenden der Pharmazie, der Sonderpädagogik, der Zahnmedizin und des Sozialwesens. In manchen Fachrichtungen finden sich auch große Unterschiede im Mobilitätsverhalten nach Hochschultyp. So sind im Bereich des Ingenieurwesens Studierende an Universitäten wesentlich mobiler als Studierende an Fachhochschulen.

Internationaler Vergleich

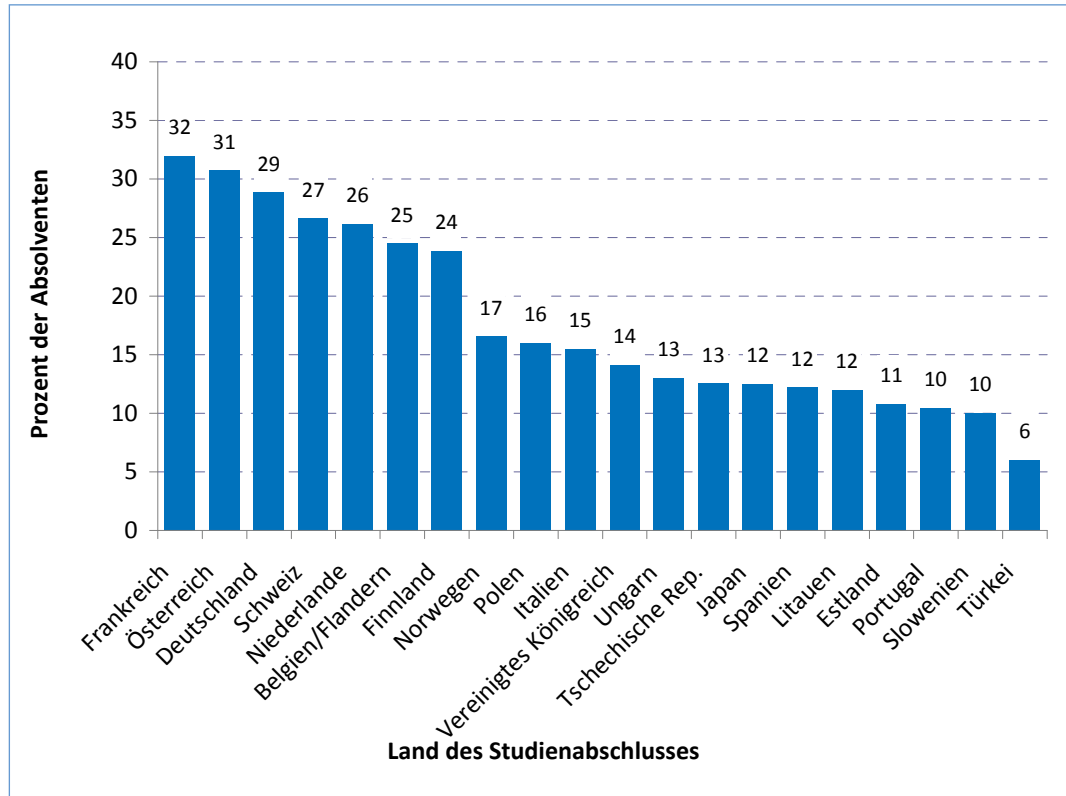
Auch für den internationalen Vergleich sind die Ergebnisse von Absolventenbefragungen von besonderem Interesse.⁷ Die Abbildung 7 zeigt die Ergebnisse der internationalen Absolventenbefragungen REFLEX⁸ und HEGESCO⁹ zum Ausmaß der temporären internationalen Mobilität. Im Rahmen der internationalen REFLEX-Studie wurden im Jahr 2005 etwa 35.000 Hochschulabsolvent/inn/en ca. 5 Jahre nach ihrem ersten Abschluss im Jahr 2000 befragt. Im Rahmen des HEGESCO-Projekts kamen weitere Länder hinzu, die im Jahr 2008 die Absolvent/inn/en des Jahres 2003 einbezogen. Die Ergebnisse lassen erkennen, dass Deutschland schon Ende der 1990er Jahre das 20 %-Ziel erreicht hatte und gemeinsam mit Frankreich und Österreich im Ländervergleich die höchste Quote international mobiler Studierender aufwies. Die meisten Länder haben aber deutlich geringere Quoten, die unter dem 20 %-Ziel liegen.

7 Vgl. Schomburg/Teicher 2008 mit Ergebnissen der CHEERS und REFLEX-Studien.

8 <http://www.fdewb.unimaas.nl/roa/reflex/>.

9 <http://www.hegesco.org/>.

Abbildung 7 Die Bilanzierung der temporären internationalen Mobilität von Studierenden im Ländervergleich (Prozent der Studierenden mit studienbezogenem Auslandsaufenthalt)



Quelle: REFLEX und HEGESCO, eigene Berechnungen

Fazit

Obwohl die Förderung der internationalen Mobilität im Studium ein zentrales Anliegen im Bologna-Prozess war, wurden bislang kaum Anstrengungen unternommen, ein entsprechendes international vergleichendes Berichtssystem aufzubauen. Publierte Bildungsstatistiken erfassen keine grenzüberschreitende Mobilität, sondern nur „Staatsangehörigkeit“ oder „Nationalität“ als mögliche Indikatoren für Mobilität, und insbesondere liefern sie nur Daten über „Studium im Ausland“, ohne hinreichend zwischen temporären Auslandsstudien und einem „Voll-Studium“ unterscheiden zu können. Kürzere Phasen von studienbezogenen Auslandsaufenthalten wie ein Praktikum, Sprachkurse o. Ä. bleiben unberücksichtigt.

Eine relativ große Aufmerksamkeit haben daher Ergebnisse von Studierendenbefragungen zur internationalen Mobilität in Deutschland erfahren. Solche Befragungen liefern nicht nur Ergebnisse zur „Mobilität“, sondern sie können auch zur Bilanzierung beitragen. Studierende können retrospektiv befragt werden, ob sie bislang einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt hatten. Außerdem können sie detaillierte Informationen zu den Motiven und Modalitäten eines Auslandsaufenthalts liefern. Studierendenbefragungen können allerdings nicht das gesamte Ausmaß der internationalen Mobilität bilanzieren – insbesondere blenden sie Auslandsaufenthalte aus, die

nach dem Studienende durchgeführt werden. Studierendenbefragungen unterschätzen demnach systematisch das gesamte Ausmaß der internationalen Mobilität im Studium.

Daher stellen Absolventenbefragungen die geeignete Methode dar, um temporäre internationale Mobilität zu bilanzieren (siehe hierzu die Ergebnisse von Absolventenbefragungen aus zehn europäischen Ländern in Schomburg/Teichler 2011).

Die in den KOAB-Absolventenbefragungen ermittelten Werte für das Ausmaß der temporären internationalen Mobilität der Bachelor-Absolvent/inn/en sind erheblich höher als diejenigen, die aus Befragungen von Studierenden berichtet werden. Einen Auslandsaufenthalt während des Studiums geben von Absolvent/inn/en des Prüfungsjahrgangs 2009 an:

- 22 % der Bachelor von Fachhochschulen;
- 25 % der Bachelor von Universitäten.

Universitäre Bachelor sind häufig nach dem Erwerb des Bachelor-Abschlusses zum Zweck des Studiums im Ausland oder sie absolvieren dort ein Praktikum. Nimmt man diese Auslandserfahrungen hinzu, lauten die Werte:

- 26 % der Bachelor von Fachhochschulen und
- 36 % der Bachelor von Universitäten

sind international mobil – deutlich mehr als die im Leuven-Kommuniqué formulierten 20 %.

Da sehr viele Bachelor-Absolvent/inn/en ihr Studium fortsetzen, um einen weiteren Studienabschluss zu erreichen (ca. 75 % der universitären Bachelor), erscheint es nicht angemessen, die Quote der international mobilten Bachelor mit jenen der Studierenden in traditionellen Studiengängen, die deutlich länger studieren, zu vergleichen.

Die internationale Mobilität der Studierenden hat in den 1990er Jahren in Deutschland stark zugenommen. Die Umstellung der Studienstrukturen auf das Bachelor-/Master-System hat zunächst keinen großen Schub der Förderung der internationalen Mobilität gebracht. Es ist aber auch nicht erkennbar, dass die Umstellung die internationale Mobilität eingeschränkt hat. Auch Bachelor-Studierende sind international mobil, sogar mobiler als ihre Kommiliton/inn/en mit ähnlicher Studiendauer.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hg.) (2010):** Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Bandilla, W./Müßig-Trapp, P./Weber, S. (2006):** Building up a student-convenience-panel: First experiences. Presentation on March 22nd 2006, https://hisbus.his.de/hisbus/docs/GOR_o6.pdf.
- Eurostat/Eurostudent (2009):** The Bologna Process in Higher Education in Europe: Key Indicators on the Social Dimension and Mobility. Luxemburg: Sogeti.
- Heidemann, L. (2009):** Methodische Anlage und Durchführung der Befragung. In: Schomburg (Hg.): Generation Vielfalt. Ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Studienbedingungen und Berufserfolg“ – Befragung des Jahrgangs 2007. Kassel, S. 21-31.
- Heidemann, L. (2011):** Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB): Methodische Anlage und Durchführung der Absolventenbefragung 2010, http://www.uni-kassel.de/incher/absolventen/files/results/Methodenbericht_gesamt_jgo8w1.pdf
- Heublein, U. (2010):** Zahlenspiele! Viele Werte, keine Klarheit? Wie lassen sich die Studien zur Auslandsmobilität deutscher Studierender vergleichen? Vortrag auf der 4. Fachkonferenz zur internationalen Mobilität deutscher Studierender „go out! studieren weltweit“ am 22. April 2010 in Berlin, http://www.go-out.de/imperia/md/content/go-out/gesamtdokumentation_final.pdf (Zugriff: 28.2.2011)
- Heublein, U./Hutzsch, C. (2009):** Internationale Mobilität im Studium 2009 (Projektbericht 2009). Wiederholungsuntersuchung zu studienbezogenen Aufenthalten deutscher Studierender in anderen Ländern. Hannover: HIS.
- Heublein, U./Hutzsch C./Schreiber, J./Sommer, D. (2007):** Internationale Mobilität im Studium. Studienbezogene Aufenthalte deutscher Studierender in anderen Ländern. HIS-Projektbericht. Hannover: HIS.
- Isserstedt, W./Link, J. (2008):** Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 18. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn/Berlin.
- Isserstedt, W./Kandulla, M. (2010):** Internationalisierung des Studiums. Ausländische Studierende in Deutschland – Deutsche Studierende im Ausland. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn/Berlin.
- Isserstedt, W./Middendorff, E./Kandulla, M./Borchert, L./Leszczensky, M. (2010):** Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. Ergebnisse der 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn/Berlin.
- Jahr, V./Schomburg, H./Teichler, U. (2007):** Mobilität von Hochschulabsolventinnen und -absolventen in Europa. In: Teichler, U.: Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt/New York: Campus Verlag, S. 89-102.
- Janson, K./Schomburg, H./Teichler, U. (2009):** The Professional Value of ERASMUS Mobility. Bonn: Lemmens.

- Kelo, M./Teichler, U./Wächter, B. (Hg.) (2006):** EURODATA. Student Mobility in European Higher Education. Bonn: Lemmens.
- Orr, Dominic (Hg.) (2008):** Social and Economic Conditions of Student Life in Europe. Synopsis of Indicators. Final report. Eurostudent III 2005–2008. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Schomburg, H. (2007):** Die Europäische Absolventenstudien CHEERS und REFLEX. Erfahrungen und konzeptioneller Rahmen der Forschung zu Hochschule und Beruf des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung der Universität Kassel. In: Hochschulrektorenkonferenz (HRK) (Hg.): Potentiale von Absolventenstudien für die Hochschulentwicklung. Dokumentation einer Veranstaltung der HRK in Kooperation mit dem INCHER-Kassel und dem Arbeitsbereich Absolventenforschung der FU Berlin am 18. und 19. Mai 2006 an der Universität Kassel. Bonn: HRK (Reihe Beiträge zur Hochschulpolitik 4/2007).
- Schomburg, H. (Hg.) (2009):** Generation Vielfalt. Ausgewählte Ergebnisse des Projekts „Studienbedingungen und Berufserfolg“ – Befragung des Jahrgangs 2007. Kassel: INCHER 2009 (mimeo), http://www.uni-kassel.de/wz1/absolventen/INCHER_koab_bericht_2009.pdf (Zugriff: 28.2.2011).
- Schomburg, H./Teichler, U. (2006):** Higher Education and Graduate Employment in Europe. Results of Graduates Surveys from 12 Countries. Dordrecht: Springer, Higher Education Dynamics.
- Schomburg, H./Teichler, U. (2008):** Mobilité internationale des étudiants et débuts de vie active. In: Formation emploi 103/2008, S. 41-55.
- Schomburg, H./Teichler, U. (Hg.) (2011):** Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe – Key Results of the Bologna Process. Rotterdam: Sense (im Druck).
- Statistisches Bundesamt (2010):** Deutsche Studierende im Ausland. Statistischer Überblick 1998-2008. Wiesbaden.
- Teichler, U. (2010):** The Bologna Process and Changes in the International Mobility of Students. Contribution to the Plenary Session of the Pontifical Council for the Pastoral Care of Migrants and Itinerant People „The Pastoral Care of Human Mobility Today in the Context of Co-responsibility with States and International Organisations“ in Rome (26-28 May 2010). Mimeo.
- UNESCO Institute for Statistics (2010):** Global Education Digest 2010. Montreal: UIS.

Gerd Grözinger (Universität Flensburg)

Ausländische Studierende an deutschen Hochschulen: Erklärung der Anteile der Herkunftsländer

Warum Studierende das Land wechseln und sich in einem anderen als ihrem Herkunftsland einschreiben, ist ein Thema, das gleich mehrere Wissenschaftsrichtungen schon seit einiger Zeit beschäftigt. Und entsprechend ihren jeweiligen disziplinären Zugängen werden dabei unterschiedliche Aspekte thematisiert. So überlegt etwa die Arbeitsmarktökonomie mit ihrem Ansatz, dass Bildungsentscheidungen auch Investitionen bedeuten, ob nicht die späteren Berufsaussichten im gewählten Studienland von Bedeutung sind (Rosenzweig 2007). Die Wissenschaftsforschung interessiert sich dafür, inwieweit Forschungsnetzwerke und Studierendenmigration zusammenhängen (Maggioni/Uberti 2005). Die Soziologie untersucht beispielsweise, welche Rolle Netzwerke (Chen/Barnett 2000) oder kulturelle Cluster (Gross/Schmitt 2003) bei der Wahl eines Ziellandes von Migrant/inn/en haben. Dazu gibt es eine große Anzahl deskriptiver und konzeptioneller Arbeiten zur Internationalisierung an Hochschulen (Teichler 2007).

Von besonderem Interesse ist die ökonomische Hochschulforschung, da es hier speziell für Deutschland eine neuere Arbeit gibt (Bessey 2007). Darin wird für den Zeitraum von 1997 bis 2002 der Zufluss an ausländischen Studierenden durch eine Reihe von Variablen erklärt, die u. a. den Bestand an Studierenden aus den jeweiligen Ländern, das BIP und die geografische Distanz enthalten. Die empirisch größte Bedeutung hat dabei der Bestand. Das ist aber auch das Problem dieses Ansatzes: Gut begründbare Einflüsse wie etwa die Distanz oder das BIP dürften auch bereits den Bestand an Studierenden beeinflussen und die dann deswegen häufig fehlende Signifikanz in den Modellen dieser Arbeit wäre ohne wirkliche Beweiskraft.

Interessant ist dagegen die grundlegende Art der Berechnung, weil sie für eine ganze Klasse von Papieren typisch ist. Es wird dabei nämlich eine „erweiterte Gravitationsgleichung“ angewandt. Ursprünglich von Newton für die Berechnung der wechselseitigen Anziehung von Himmelskörpern entworfen, schreiben Ökonom/inn/en ihre Anwendung auf Fragen des internationalen Austauschs in der Regel Tinbergen (1962) zu. Aber Humangeografen verweisen darauf, dass bereits erheblich früher von Ravenstein (1885) ein ähnlicher Ansatz verfolgt wurde (Carrothearst 1956).

Im Kern bedeutet die Übertragung des Gravitationsgedankens auf menschliches Handeln im Raum die Vorhersage, dass dieses direkt proportional zu ihrer jeweiligen ökonomischen Bedeutung und umgekehrt proportional zu der Distanz zwischen ihnen ist (Buch/Kleinert/Tiubal 2004). Diese Basisgleichung mit nur zwei Kräften wird meistens noch um andere für relevant erklärte Variablen erweitert.

Nun ist es gar nicht so unmittelbar einsichtig, warum ein aus der Physik abgeleitetes multiplikatives Modell (vom Typ: erkläre y durch $x_1 * x_2 * \dots$) auf jeden Fall besser sein soll als ein additives (vom Typ: erkläre y durch $x_1 + x_2 + \dots$). Es ist deshalb mangels einer genuin humanbezogenen Theorie für die internationalen Wanderungsbewegungen von Menschen empirisch zu bestimmen, welcher Ansatz hier den höchsten Erklärungsanteil aufweist. Da bei beiden die gleiche statistische Technik eingesetzt werden kann – im Folgenden kommen einfache OLS-Regressionen zum Tragen –, wurde in einem ersten Schritt eine identische Basisversion berechnet und der „Gewinner“ dann für weitere Kalkulationen benutzt. Wie üblich wurden im multiplikativen Ansatz dafür zunächst beide Seiten logarithmiert (also erkläre $\ln(y)$ durch $\ln(x_1) + \ln(x_2) + \dots$). Bei der Distanz würde entsprechend nach dem Gravitationsansatz ein negatives Vorzeichen erwartet.

Als Datengrundlage diente eine Sonderauszählung der Studierendenstatistik von Destatis für das WS 2005/2006 mit einer Aufschlüsselung aller Studierenden nach Herkunftsland, Geschlecht, Studienfach und Hochschule, die bereits gute Dienste geleistet hat (Grözinger 2009). Das Herkunftsland ist dabei das Land, in dem die Hochschulzugangsberechtigung erworben wurde, unabhängig von der Staatsbürgerschaft. Zugespielt wurden im ersten Schritt noch die Distanz zwischen den jeweiligen Hauptstädten und Berlin aus einer darauf spezialisierten Internetquelle¹⁰ sowie das Bruttoinlandsprodukt (BIP), das von der Weltbank¹¹ für 2006 bezogen wurde. Bevölkerungszahlen für 2006 beruhen vorwiegend auf Angaben der Weltbank¹², einige dort fehlende Zahlenwerte für kleinere Staaten, wie etwa den Vatikan, oder für solche mit kriegerischen Aktivitäten, wie u. a. den Irak, wurden mithilfe einer anderen Internetquelle¹³ ergänzt.

Im Datensatz der ausländischen Studierenden sind 185 Nationen enthalten. Allerdings ist die Verteilung sehr ungleich. Bei den größten Herkunftsländern wird leicht die Grenze von 10.000 überschritten, aber schon der mittlere Wert beträgt nur noch einen Bruchteil davon, und die kleinsten Staaten werden jeweils nur durch einen Studierenden repräsentiert. Zur Illustration sind als Auszug hier die ersten drei, die letzten drei sowie der Median angegeben:

1.	China	27.390
2.	Polen	15.183
3.	Bulgarien	12.794
-	
93.	Guinea (Median)	164
-	
183.	Vanuatu	1
184.	Samoa	1
185.	Tonga	1

Basisrechnungen

In Tabelle 5 ist das Ergebnis der Basisberechnung angegeben. Dargestellt sind jeweils die (standardisierten) Betawerte, was einen direkten Vergleich der Einflussstärken erlaubt. Drei üblicherweise für zentral angesehene Variablen wurden zunächst aufgenommen: die Distanz in km, die Bevölkerungsgröße und das Wohlfahrtsniveau, das durch die Relation BIP/Kopf repräsentiert ist. Es konnten dabei Angaben für 169 Staaten eruiert werden. Beide Modelle, das additive und das multiplikative (symbolisiert durch ein „Ln“ für die vorhergehende Logarithmierung) ergeben jeweils hoch signifikante¹⁴ Beziehungen (symbolisiert durch ein ***) für Distanz und Bevölkerung, das letztere Modell noch zusätzlich für das Wohlfahrtsniveau. Wie erwartet ist die Distanz negativ wirkend, die anderen positiv. Modell 2 ergibt aber einen sehr viel höheren Erklärungsanteil (R^2), so dass es auch Grundlage der noch folgenden Berechnungen wurde.

¹⁰ <http://www.nucleus2000.de/service/distance/entfernungsrechner.htm>.

¹¹ <http://siteresources.worldbank.org/DATASTATISTICS/Resources/POP.pdf>.

¹² <http://siteresources.worldbank.org/DATASTATISTICS/Resources/POP.pdf>.

¹³ <http://www.welt-blick.de>.

¹⁴ Mit einer Irrtumswahrscheinlichkeit von $\leq 1\%$. ** implizieren entsprechend eine Irrtumswahrscheinlichkeit von $\leq 5\%$.

Tabelle 5 Herkunftserklärungen ausländischer Studierender im Basismodell

	Modell 1	Modell 2 (Ln)
Distanz	-.263***	-.387***
Bevölkerung	.612***	.715***
BIP/Kopf	.015	.238***
N	169	169
R ² ber.	.424***	.756***

In einem nächsten Schritt wurde untersucht, inwieweit sich das Modell noch verbessern ließe. Dazu wurde statt der Bevölkerung etwa die Zahl der 18-24-Jährigen im Herkunftsland oder die der insgesamt Studierenden oder die der von dort kommenden Studierenden im Ausland genommen. Das hat das R² recht wenig verändert, oft aber die Zahl der Länder reduziert, für die Daten vorlagen. Deshalb wurde ein solches Vorgehen nicht weiter verfolgt. Ebenfalls wurde getestet, ob ein Verteilungsmaß zusätzlich wirkt (Gini-Koeffizient) oder ein „Knowledge Economy Index“ oder auch die Relation Bildungsausgaben als Anteil am BIP, was aber alles ohne sicheres Ergebnis blieb.

Als nützlich hat sich dagegen erwiesen, nicht das BIP/Kopf, sondern den Außenhandel mit Deutschland pro Kopf¹⁵ in die Gleichung einzuführen, wobei dieser Schritt sowohl den Gesamtzusammenhang noch einmal verbessert als auch die Bedeutung dieser Variablen ansteigen lässt. D. h. der internationale Handel zeigt tatsächlich die – häufig nur unterstellte – Brückenfunktion, dass in seinem Gefolge auch der Austausch von Studierenden zunimmt. Die Ersetzung des etwas größeren BIP-Ansatzes durch einen auf den Außenhandel mit Deutschland rekurrierenden Ansatz führt zu Modell 3, wie es in Tabelle 6 wiedergegeben ist.

Dort findet sich auch das Modell 4, das noch eine weitere Größe enthält: die Zahl der jeweils hier lebenden Ausländer insgesamt¹⁶. Die These ist, dass dadurch unterstützende Netzwerke entstehen, die eine gewisse Sogwirkung zu entfalten vermögen. Da aus Datenschutzgründen leider nicht alle Länder Angaben aufwiesen und die Fallzahl auf nur noch 133 sinken würde, wurde zu dem „Verfahrenstrick“ gegriffen, bei den sonst fehlenden Ländern jeweils wenigstens eine Person ersatzweise anzunehmen. In beiden Fällen hat sich aber ein hoch signifikanter Einfluss der Zahl der hier lebenden Ausländer aus den jeweiligen Herkunftsgebieten ergeben. Das R² erreicht in Modell 4 beeindruckende .808. Das ergibt für einen immer noch „schlanken“ Ansatz mit nur vier Variablen ein sehr zufriedenstellendes Ergebnis.

15 Angaben von Destatis für 2004.

16 Angaben von Destatis für 2005.

Tabelle 6 Herkunftserklärungen ausländischer Studierender im erweiterten Modell

	Modell 3	Modell 4
Distanz	-.285***	-.165***
Bevölkerung	.768***	.509***
Außenh./Kopf	.309***	.254***
Ausld. Bev.	-	.354***
N	179	179
R ² ber.	.768***	.808***

Zwei elementare Differenzierungen: Uni/FH, Männer/Frauen

Bisher wurden ausländische Studierende als Gesamtheit betrachtet. Im Folgenden werden sie zunächst nach der Art der gewählten Hochschule und dann nach dem Geschlecht unterteilt, um nach eventuellen Unterschieden zu fahnden. Basis ist jeweils das Modell 4, das sich als das beste herausgestellt hat. Bei einer Differenzierung nach Universitäten (Uni) und Fachhochschulen (FH) zeigt sich vor allem, dass hier zunächst wenig Unterschied besteht. In beiden Fällen bleiben die Variablen jeweils hochsignifikant (s. Tabelle 7). Der Erklärungsanteil ist für die Fachhochschulen etwas schlechter, aber diese haben auch weniger Fälle aufzuweisen. Bestenfalls könnte man noch spekulieren, dass die unterstellte Netzwerkfunktion der hier lebenden ausländischen Bevölkerung eine etwas geringere Rolle für FH- als für Uni-Studierende spielt.

Tabelle 7 Herkunftserklärung ausländischer Studierender getrennt nach Uni/FH

	Uni	FH
Distanz	-.154***	-.202**
Bevölkerung	.431***	.477***
Aussenh./Kopf	.295***	.310***
Ausld. Bev.	.421***	.281***
N	161	139
R ² ber.	.763***	.604***

Nun zeigt die Regressionsberechnung nicht alles. Es gibt tatsächlich doch einige Differenzen zwischen den Gruppen. Und zwar betrifft dies folgende Dimensionen:

- Anzahl der ausländischen Studierenden: Uni 159.000 - FH 32.000
- Durchschnittsdistanz: Uni 3.484 km - FH 3.573 km
- Durchschnittseinkommen pro Kopf: Uni 12.500 \$ - FH 10.900 \$.

Fachhochschulen, die in Deutschland etwa ein Drittel der Studierenden stellen, sind damit weniger international aufgestellt als Universitäten; die dort Eingeschriebenen kommen im Durchschnitt von ein wenig weiter her und oft auch aus ärmeren Ländern, zwei miteinander verbundene Charakteristika.¹⁷

Tabelle 8 Herkunftserklärung ausländischer Studierender getrennt nach dem Geschlecht

	Männer	Frauen
Distanz	- .179***	- .119
Bevölkerung	.491***	.362***
Aussenh./Kopf	.307***	.432***
Ausld. Bev.	.317***	.364***
N	147	140
R ² ber.	.684***	.664***

Ein ähnliches Bild ergibt die Aufteilung nach dem Geschlecht. Wieder überwiegen die Ähnlichkeiten, mit der Ausnahme aber jetzt, dass bei Frauen die Distanz nicht mehr signifikant ist (Tabelle 8). Das mag damit zusammenhängen, dass diesmal zwar die absolute Zahl wenig unterschiedlich ist, Frauen aber häufiger aus dem europäischen Raum kommen.¹⁸ Die zentralen deskriptiven Merkmale sind:

- Anzahl der ausländischen Studierenden: Männer 92.000 - Frauen 99.000
- Durchschnittsdistanz: M 3.866 km - F 3.159 km
- Durchschnittseinkommen pro Kopf: M 11.900 \$ - F 12.600 \$

Zusätzlich wurde hier noch eine weitere Variable getestet, der „Gender Gap Index“ für 2006¹⁹. Er zeigte, allerdings nur auf der 10 %-Signifikanzebene, einen positiven Zusammenhang für Frauen. Das war die zu erwartende Wirkrichtung, da der Index mit 0 beginnend einen Maximalwert von 1 erreichen kann. Und für Männer gab es einen negativen Zusammenhang bei gleicher schwacher

17 Die Korrelation zwischen Distanz und BIP/Kopf beträgt -0,321***.

18 U. a. beträgt das Verhältnis weiblicher zu männlicher Studierender aus (dem wichtigsten Nachbarland) Polen 2,79. Insgesamt kommen 63 % der Frauen aus einem Distanzumfang von 2.500 km, aber nur 46 % der Männer.

19 <http://www.weforum.org/pdf/gendergap/report2006.pdf>.

Signifikanz. Ob diese Gegenläufigkeit an den stark gesunkenen Fallzahlen nach Integration dieser Variable lag (107/103) oder ob sie tatsächlich ein Hinweis darauf ist, dass aus Ländern mit starken Frauenrechten besonders viele weibliche, aus denen mit schwachen dagegen im Übermaß männliche Studierende kommen, kann auf dieser Basis kaum endgültig entschieden werden. Dass eine solche Interpretation aber durchaus zulässig ist, zeigt eine Kontrollberechnung für beide Geschlechter zusammen: In dem Fall hat der „Gender Gap Index“ nämlich gar keine Signifikanz mehr. D. h. er zeigt einen schwachen Einfluss auf die Verteilung der Geschlechter, nicht aber auf die Zahl der in Deutschland Studierenden.

Eine praktische Überlegung

Wegen des hohen R^2 kann man mit großer Sicherheit einen Erwartungswert berechnen, der angibt, wie viel Studierende (Ln) aus einem bestimmten Land kommen sollten, wenn Distanz, Handelsaustausch, Bevölkerungsgröße und Anzahl der jeweiligen hier lebenden ausländischen Bevölkerung bekannt sind (nach Modell 4). Und dieser Erwartungswert kann dann wieder in ein Verhältnis gesetzt werden zu den realen Studierendenzahlen (ebenfalls in Ln). Dieser Faktor ergibt für die zehn wichtigsten Herkunftsländer die folgenden Werte:

1. China	1,17
2. Polen	1,07
3. Bulgarien	1,39
4. Russ. Föderation	1,09
5. Türkei	1,02
6. Ukraine	1,13
7. Frankreich	0,99
8. Kamerun	1,57
9. Spanien	1,03
10. Marokko	1,22

Auffällig positiv abweichend – es kommen also mehr Studierende als prognostiziert – sind hier vor allem Kamerun, Bulgarien, Marokko, China. Umgekehrt lässt sich auch fragen, wie wohl die Nationalitätenverteilung aussehen würde, wenn tatsächlich dieser Erwartungswert erreicht werden würde. Dann sähe die Folge der zehn wichtigsten Herkunftsländer so aus, wobei die tatsächliche Position in der Reihenfolge in Klammern angegeben ist:

1. Italien	(14)
2. Frankreich	(7)
3. Polen	(2)
4. UK	(24)
5. Türkei	(5)
6. China	(1)
7. Russland	(4)
8. Niederlande	(44)
9. USA	(16)
10. Österreich	(11)

Eigentlich müsste also Italien gefolgt von Frankreich die Liste anführen. Unter den theoretisch zu erwartenden Spitzenherkunftsstaaten weichen am meisten die Niederlande ab, die statt eines Platzes 8 realiter nur Rang 44 belegen. Auch die Zahlen aus dem Vereinigten Königreich und den USA fallen erheblich hinter der Prognose zurück, hier sicher der eigenen Sprache geschuldet, die weltweit attraktive hochschulische Angebote bereithält. Perfekt „im Plan“ ist dagegen interessanterweise die Türkei und fast ebenso sind es noch die direkten Nachbarländer Polen und Österreich.

Zusammenfassung

Es konnte gezeigt werden, dass sich die jeweilige Größe der verschiedenen Gruppen ausländischer Studierender durch nur vier Variablen zu einem hohen Maß erklären lässt: den Bevölkerungsumfang im Herkunftsland, die Zahl der hier lebenden Angehörigen dieser Nation, die Intensität des wirtschaftlichen Austauschs mit Deutschland sowie – negativ – die Distanz. Diese Einflüsse gelten prinzipiell auch, wenn nach Art der Institution bzw. nach dem Geschlecht unterschieden wird. Vergleicht man prognostizierte Werte aus der Berechnung mit den realen Zahlen, lässt sich weiter bestimmen, für welche Länder Deutschland als besonders attraktives Zielland gilt und wo die Situation umgekehrt zurzeit defizitär ist. Ein solches Wissen mag für die hier praktisch Tätigen von Nutzen sein.

* Ich bedanke mich für kritische und weiterführende Anmerkungen bei den Teilnehmer/inne/n der 5. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung in Hannover sowie des Workshops Geography of Education an der Universität Flensburg (5/2010), und hier besonders bei Holger Jahnke sowie den Gutachter/inne/n dieses Bands. Anna Hardt und Marlene Langholz haben durch Datenrecherche und -eingabe wertvolle Unterstützung geleistet.

Literatur

- Bessey, D. (2007):** International Student Migration to Germany. Zürich: University of Zürich.
- Buch, C. M./Kleinert, J./Tiubal, F. (2004):** The distance puzzle: on the interpretation of the distance coefficient in gravity equations. In: Economic Letters 83/2004, S. 293-298.
- Carrotheart, G. A. P. (1956):** An Historical Review of the Gravity and Potential Concepts of Human Interaction. In: Journal of the American Institute of Planners (Spring), S. 94-101.
- Chen, T.-M./Barnett, G. A. (2000):** Research on international student flows from a macro perspective: A network analysis of 1985, 1989 and 1995. In: Higher Education 39/2000, S. 435- 453.
- Grözinger, G. (2009):** Ausländische Studierende in Deutschland. In: Die Hochschule 2/2009, S. 87-103.
- Gross, D. M./Schmitt, N. (2003):** The Role of Cultural Clustering in Attracting New Migrants. In: Journal of Regional Science 43 (2) 2003, S. 295-318.
- Maggioni, M. A./Uberti, T. E. (2005):** International networks of knowledge flows: an economic analysis. Max- Planck Institute of Economics.
- Rosenzweig, M. R. (2007):** Global Wage Differences and International Student Flows. Yale University.
- Teichler, U. (2007):** Die Internationalisierung der Hochschulen. Frankfurt/Main: Campus Verlag.

Carola Bauschke-Urban (TU Dortmund)

Global vernetzt und mobil. Transnationale Karrierewege an der Hochschule

Die Ethnologin Nalan ist eine erfolgreiche junge Wissenschaftlerin, die mehrere Forschungsprojekte an einem renommierten britischen Forschungsinstitut leitet. Sie ist als Tochter einer türkischen Familie in einer Großstadt in Deutschland aufgewachsen, hat dort Abitur gemacht und ein Studium begonnen, das sie nach einem Auslandsstudium im Nahen Osten schließlich in Großbritannien beendete. Anschließend promovierte sie an einer britischen Universität, kehrte als wissenschaftliche Mitarbeiterin an eine deutsche Hochschule zurück; zuvor machte sie Zwischenstation in einem internationalen Postgraduiertenprogramm, das ebenfalls in Deutschland angesiedelt war. Eine neue Partnerschaft in Großbritannien bewegte sie zu einem weiteren Umzug nach Großbritannien, wo sie nach einer Phase der Arbeitslosigkeit ihre heutige Stelle angenommen hat und ihre Karriere fortführt. Eine Rückkehr an eine deutsche Hochschule oder auch in die Türkei schließt sie für die Zukunft nicht aus.

Devi ist Professorin an einem ingenieurwissenschaftlichen Institut einer indischen Universität. Sie hat einen Karriereweg beschritten, der sie von Schulbesuchen an unterschiedlichen Privatschulen in Indien über ein Studium und die anschließende wissenschaftliche Mitarbeit als Studentin eines internationalen Postgraduiertenprogramms nach Deutschland führte. Hier knüpfte sie vor ihrer Rückkehr nach Indien enge Forschungskontakte, die sie auch während der Promotionsphase, die sie sowohl in Indien als auch in Deutschland verbrachte, aufrechterhalten konnte. Sie bewarb sich um ein Stipendium und kehrte nach zwei Jahren erneut an eine Hochschule in Deutschland zurück, führte hier ein international ausgerichtetes Forschungsprojekt durch und schloss ihre Doktorarbeit ab. Anschließend kehrte sie nach Indien zurück und ist im Rahmen ihrer international vernetzten Forschungen weiterhin offen für eine Fortsetzung ihres transnational mobilen Karrierewegs.

Mia ist Post-Doc-Researcher an einer renommierten, international ausgerichteten Hochschule in Italien. Hier hatte die Anthropologin aus Bosnien nach einem langen Fluchtweg über Ungarn und Deutschland ein Stipendium erhalten und ihre Promotion abgeschlossen. Ihre Stelle als wissenschaftliche Mitarbeiterin an einer serbischen Universität hatte sie während des Krieges in Ex-Jugoslawien verloren. Um weiterhin als Wissenschaftlerin tätig sein zu können, musste sie das Land verlassen. Viele ihrer Kolleg/inn/en befanden sich in einer ähnlichen Situation und leben inzwischen in der ganzen Welt – dort, wo sie ein Visum und eine Arbeitserlaubnis erhalten haben. Mias Migrationsziel ist Kanada, dafür hat sie sich jedoch mehrere Jahre vergeblich um ein Visum bemüht. Ob Kanada oder ein anderes Land, in dem sie als Wissenschaftlerin arbeiten wird, Mia sieht ihre wissenschaftliche Arbeit in Italien als geographische Durchgangsstation an.

Transnationalisierung von Karrierewegen

Die drei Karriereverläufe dieser Wissenschaftlerinnen haben bei allen Unterschieden einiges gemeinsam: Sie sind mobil und transnational angelegt und sie verfügen über eine umfangreiche fachliche Vernetzung mit anderen Wissenschaftler/innen, die ebenfalls hoch mobil sind und in ganz

unterschiedlichen Ländern und Kontinenten tätig sind. Damit liegen diese drei Nachwuchswissenschaftlerinnen im Trend eines Internationalisierungsbooms, der Mitte der 1990er Jahre eingesetzt hat und sowohl Studien- als auch Karrierewege an den Hochschulen transformiert. Die Internationalisierung zählt derzeit zu den zentralen Paradigmen der Hochschulentwicklung (Kehm 2008; Kehm/Teichler/Gordon 2007; Lanzendorf/Teichler 2003). Für Karriereentwicklungen an der Hochschule zeichnet sich die Tendenz ab, dass grenzüberschreitende Aktivitäten in der Wissenschaft nicht nur quantitativ gestiegen sind. Sie haben sich auch qualitativ verändert und das Verständnis von Mobilität in der Wissenschaft kann zunehmend nicht mehr auf einmalige Forschungs- und Studienaufenthalte im Ausland reduziert werden. Vielmehr kann bei einem wachsenden Anteil von Forschenden und Lehrenden inzwischen von multiplen Mobilitäten ausgegangen werden. Sie sind für die Karriereentwicklung und den Grad grenzüberschreitender Vernetzung, insbesondere über das Internet, nicht folgenlos. Dies drückt sich beispielsweise darin aus, dass eine sich kontinuierlich vergrößernde Zahl von Personen, die in die Wissenschaft eingebunden sind, im traditionellen Sinne nicht mehr über einen dauerhaften Wohnsitz verfügt (Lanzendorf 2003: 287ff.), sondern vielmehr zwischen unterschiedlichen Hochschulen in verschiedenen Ländern nicht nur einmal und unidirektional wechselt, sondern mehrfache Mobilitäten ausbildet. Steuerungsmaßnahmen zur Förderung von Mobilität und die damit verbundene Internationalität stehen für einen Trend zur „Veralltäglichen des Internationalen“ an der Hochschule (Teichler 2007). Zu den Programmen und Initiativen, die die Mobilität von Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern fördern, zählen im deutschen Kontext aktuell beispielsweise die Exzellenzinitiative²⁰ sowie die große Palette von Programmen zur direkten Förderung von Mobilität von Studierenden, Lehrenden und Forschenden (vgl. dazu u. a. HIS/DAAD 2010, Teichler 2007, Hahn 2004).

Im Folgenden werden Befunde meiner Studie „Im Transit. Transnationalisierungsprozesse in der Wissenschaft“ (Bauschke-Urban 2010) vorgestellt, mit der mobile Karrierewege von Nachwuchswissenschaftlerinnen, ihre alltägliche Lebensführung und ihre Beteiligung an einem transnational und weltweit agierenden Wissenschaftlerinnen-Netzwerk untersucht wurden. Das Netzwerk ist im Kontext der Internationalen Frauenuniversität (ifu) entstanden. Es handelt sich um eine dauerhafte Vernetzung von Wissenschaftlerinnen weltweit. Das untersuchte Netzwerk ist eine von zahlreichen Folgeaktivitäten der ifu. Die Perspektive meiner Forschung richtet sich auf die transnationale Vernetzung und die Biographien von Wissenschaftlerinnen, die an der Internationalen Frauenuniversität ifu beteiligt waren, und umfasst eine quantitative Onlinestudie im Netzwerk sowie biographische Interviews. Das Sample besteht aus 1.000 Wissenschaftlerinnen aus 105 Ländern. Ein hoher Anteil von ihnen zählt zur Gruppe hoch Mobiler, die ihre Karrieren an unterschiedlichen Hochschulen in mehreren Ländern entwickeln.

Es handelt sich dabei um eine Dimension der Internationalisierung der Hochschulen, die bislang in der Forschung wenig Berücksichtigung fand. Die Internationalisierung der Hochschulen wird hier als ein Phänomen betrachtet, das im Kontext von Globalisierungsprozessen steht und hoch mobile Arbeits- und Vernetzungsformen hervorbringt.

In den sozialwissenschaftlichen Debatten werden grenzüberschreitende Lebensführungen seit Anfang der 1990er Jahre verstärkt diskutiert und damit Globalisierungsprozesse „von unten“ fokussiert (Guarnizo/Smith 1998). Es wird betont, dass eine neue Perspektive auf die Konstitution von globalisierten Lebensführungen, Karriereentwicklungen und damit von sozialen Räumen zu entwickeln ist (z. B. Pries 1997, 2008, 2010; Faist 2000; Mau 2007), die sich von nationalstaatlich

²⁰ Ein erklärtes Ziel der Exzellenzinitiative ist die Internationalisierung der Wissenschaft. Rund ein Viertel der Rekrutierten sind Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus dem Ausland; z. T. handelt es sich dabei auch um Mobile, die nach Deutschland zurückkehren (vgl. <http://www.bmbf.de/de/1321.php>).

gebundenen Perspektiven zur Erfassung von Mobilität und Migration löst und zusätzlich die Dimension transnationaler Räume einbezieht. Es entstehen soziale Konfigurationen, die zwar in bestehende nationalstaatliche Konstellationen eingebunden sind, jedoch auch darüber hinausgehen und neuartige soziale Räume hervorbringen, die durch die Mobilität von Personen und ihre grenzüberschreitenden Vernetzungen entstehen.

Der Ansatz der Transnationalisierung nimmt insbesondere die physische Mobilität von Menschen in den Blick sowie die zunehmende Transnationalisierung von Sozialräumen durch die Nutzung des Internets, durch soziale, berufliche und Familiennetzwerke und – am Beispiel der Internationalisierung der Hochschulen – auch durch die Transnationalisierung von Bildungswegen, Sozialisationsprozessen und Karrieren an der Hochschule (Adick 2007; Bauschke-Urban 2010; Mau 2007; Mau/Mewes 2008). Für die „Transnationalisierung der sozialen Welt“ (Pries 2008) besitzt die Internationalisierung der Hochschulen und die damit verbundene Globalisierung von Karrierewegen in der Wissenschaft einen hohen Stellenwert und kann eingeordnet werden in Phänomene wachsender Mobilität insbesondere von Hochqualifizierten in vielen gesellschaftlichen Bereichen, wie u. a. in der Wirtschaft und in Organisationen, die sich ebenfalls zunehmend transnationalisieren (Kreutzer/Roth 2006; Nowicka 2006; Favell 2008; Pries 2010).

Ich habe insbesondere die Dimension der globalen Vernetzung mobiler Wissenschaftlerinnen untersucht und dabei danach gefragt, welche Gemeinsamkeiten bei der Ausgestaltung transnational mobiler Karrierewege in der Wissenschaft identifiziert werden können. Es interessierte 1.) die Struktur des Netzwerks, 2.) die Bedeutung des Netzwerks für die Transnationalisierung von Einstellungen, Karriereentwicklungen und Lebensführungen der beteiligten wissenschaftlichen Akteurinnen und 3.) die Partizipationsbedingungen von Wissenschaftlerinnen aus unterschiedlichen Weltregionen.

Struktur des Netzwerks

Das vifu-Netzwerk basiert auf einer Mailingliste von Wissenschaftlerinnen, die an der Präsenzphase der ifu aktiv beteiligt waren. Sie wurde initiiert durch eine virtuelle Plattform (vifu – virtuelle internationale Frauenuniversität), die die Präsenzlehre der ifu unterstützte und ergänzte. Die vifu-Mailingliste wurde unabhängig vom Betrieb des vifu-Servers aufrechterhalten und stellt eine weltweite Kommunikationsplattform von Wissenschaftlerinnen dar, die mehrheitlich im interdisziplinären Kontext der Genderstudies forschen und lehren. Zum Zeitpunkt der Befragung waren 195 Wissenschaftlerinnen aktiv an dem Netzwerk beteiligt. Der Rücklauf (N=51) erfolgte aus 24 unterschiedlichen Ländern. Die Akteurinnen befanden sich in unterschiedlichen Phasen postgradualer wissenschaftlicher Qualifikation, wobei drei Viertel von ihnen Doktorandinnen und Postdoktorandinnen waren. Das Altersspektrum war heterogen und lag zwischen 27 und 50 Jahren. Mehrheitlich beteiligten sich Geistes- und Sozialwissenschaftlerinnen; Naturwissenschaftlerinnen, Ingenieurinnen und Medizinerinnen befanden sich in der Minderheit. Innerhalb der Gruppe der Befragten konnte eine sehr hohe transnationale Mobilität festgestellt werden. Insgesamt wurden zum Befragungszeitpunkt 99 akademische Auslandsaufenthalte nach dem ersten Studienabschluss angegeben, die eine mindestens dreimonatige Dauer umfassten. Bei diesem Ergebnis ist jedoch zu beachten, dass es sich um eine Momentaufnahme handelt und die Mobilität der beteiligten Wissenschaftlerinnen auch nach der Befragung anhielt. Damit kann das Netzwerk als eine

Community von mobilen Wissenschaftlerinnen gewertet werden, die sich über eine global vernetzte Kommunikation konstituiert.

Bedeutung des Netzwerks für die Transnationalisierung von Einstellungen, Karriereentwicklungen und Lebensführungen

Im Kontext transnationaler Lebensführung in der Wissenschaft kann eine derartige Vernetzung wie die vifu als eine soziale Ressource gewertet werden, die einen wissenschaftlichen Austausch ermöglicht, in dessen Kontext nicht nur fachliche Diskurse, sondern auch geteilte Erfahrungen über transnationale Lebensführung und Karriereentwicklung eine Rolle spielen. In diesem Zusammenhang betrachteten die vifu-Akteurinnen den Austausch von Informationen über Stellenangebote, Konferenzen, Call for Papers, Förderprogramme und Publikationen als sehr bedeutsam. Eine wichtige Rolle spielte das Netzwerk für die meisten Beteiligten auch als Diskussionsforum für die Weiterentwicklung von Forschungsprojekten und transnationalen Kooperationen. Zudem betrachteten sie das Netzwerk als soziale und emotionale Ressource.

In der Befragung wurde auch deutlich, dass die Wissenschaftlerinnen dem vifu-Netzwerk eine sehr hohe Relevanz für die Herausbildung eines Alltagsbewusstseins von Globalität beimessen. Neben dem transnationalen wissenschaftlichen Informationsaustausch besitzt für die Erfahrung von Alltagsglobalität auch die Diskussion tagespolitischer Themen eine hohe Relevanz. Die Dauerhaftigkeit des Netzwerks, das weitgehend informell organisiert ist, steht in einem engen Zusammenhang damit, dass die Wissenschaftlerinnen eine hohe Identifikation entwickelt haben, die auf der gemeinsamen Erfahrung als Teilnehmerinnen der ifu basiert. Ein weiterer Befund, der die Dauerhaftigkeit des Netzwerks erklärt, ist die Tatsache, dass die Akteurinnen nicht nur virtuell interagieren, sondern dass regelmäßige Face-to-Face-Kontakte im Kontext ihrer mehrheitlich transnational strukturierten wissenschaftlichen Karriereentwicklungen bei Forschungsaufenthalten, Tagungsbesuchen u. Ä. initiiert werden, die innerhalb des Netzwerks intensiv gepflegt werden.

Partizipationsbedingungen von Wissenschaftlerinnen aus unterschiedlichen Weltregionen

Die weltregionale Zusammensetzung des virtuellen Netzwerks vifu unterscheidet sich von der Präsenzphase der ifu insbesondere im Hinblick auf die Partizipation von Wissenschaftlerinnen aus Südasien, Lateinamerika und Afrika. Während diese Gruppe einen Anteil von zwei Dritteln der Beteiligten in der Präsenzphase der ifu einnahm, kam nur jede fünfte der vifu-Akteurinnen aus einer dieser Weltregionen. Dieser Befund verweist darauf, dass virtuelle Vernetzungen entgegen den Annahmen von Globalisierungstheoretikern (Albrow 1996; Lash/Urry 2004; Appadurai 1996) die Relevanz von lokalen Räumen nicht aufheben. Transnationale Ungleichheitsverhältnisse, wie sie sich in weltweiten Kommunikationsformen im Internet ausdrücken, zeigen, dass sich die räumlichen Konfigurationen von sozialen Beziehungen zwar einerseits verschieben und neue Möglichkeiten transnationaler Partizipation und Inklusion entstehen. Andererseits wird am Beispiel des Netzwerks auch deutlich, dass transnationale virtuelle Kommunikationsformen nicht frei von

weltregionalen Exklusionen sind. So haben Wissenschaftler/innen in ökonomisch weniger entwickelten Weltregionen deutlich weniger Chancen, sich an transnationalen Austauschprozessen im Internet zu beteiligen.

Die Fallstudie des Wissenschaftlerinnen-Netzwerks vifu verdeutlicht, dass grenzüberschreitende virtuelle Gemeinschaften, wie sie mit der vifu-Community entstanden sind, transnationale Räume der Kommunikation, der Gemeinschaftsbildung, der Vernetzung und des Wissensaustausches eröffnen. Ein Modell wie das vifu-Netzwerk besitzt somit ein wertvolles Anregungspotenzial, um transnationale Wissenschaftskommunikation und Modelle des e-Learning in Hinblick auf ihre Ressourcen für die Inter- und Transnationalisierung von Hochschulen und Wissenschaft zu nutzen.

Für die sozialen Beziehungen, die sich innerhalb dieser virtuell basierten transnationalen Wissenschaftskontakte zeigen, ist die Bedeutung der Transnationalisierung des alltäglichen Lebens sowie der wissenschaftlichen Vernetzungspotenziale der beteiligten Akteurinnen hervorzuheben. Allerdings verlieren die Orte, die den Ausgangspunkt für diese Kommunikationsstrukturen bilden, nicht in dem Maße an Bedeutung, wie es in Theorien der Globalisierung vermutet wurde. Vielmehr zeigt die Analyse des vifu-Netzwerks, dass erhebliche weltregionale Unterschiede für den Zugang zu transnationalen Strukturen des Wissensaustausches und der Vernetzung bestehen. Ein zentraler Befund besteht darin, dass transnationale Vernetzungsstrukturen insbesondere für Wissenschaftlerinnen von hohem Interesse sind, die in ihrer biographischen und wissenschaftlichen Karriereentwicklung ein ausgeprägtes transnationales Mobilitätsverhalten aufweisen.

Für diese Mobilen stellt ein Netzwerk wie die vifu eine Ressource für die eigene soziale Verortung sowie den Austausch mit Personen dar, mit denen sie die Erfahrung der Migration teilen. Virtuell basierte transnationale Räume können aus diesen Gründen als Transitionsräume beschrieben werden, in denen sich neuartige Formen des Sozialen herausbilden, die eine wichtige Voraussetzung dafür darstellen, dass sich transnationale Lebensstile in der Wissenschaft entwickeln. Netzwerke wie die vifu stellen einen Aspekt alltäglicher Transnationalisierung des wissenschaftlichen Alltags dar, auch wenn die Akteure räumlich selbst nicht mobil sind. Eine besondere Relevanz besitzen sie jedoch für die Wissenschaftler/innen, die selbst hoch mobil sind.

Mobile Lebensformen in der Wissenschaft

Welche Bedeutung transnational mobile Lebensformen für die biographische Strukturierung von individuellen Akteurinnen in der Wissenschaft besitzen, wurde mit der Analyse von biographischen Fallstudien (N=6) vertiefend untersucht. Die Datengenerierung und die Auswertung basierten auf der Grounded Theory Methodology (Strauss/Corbin 1996), die mit einem narrationsanalytischen Auswertungsverfahren (Lucius-Hoene/Deppermann 2004) kombiniert wurde.

Die Auswahl der biographischen Fallstudien war von der Intention geleitet, einen Vergleich unterschiedlicher transnationaler Mobilitätswege und Migrationsvoraussetzungen vorzunehmen. Das Ziel war es, gemeinsame Muster mobiler Lebensformen zu identifizieren. Aus diesem Grund wurden transnational mobile Wissenschaftlerinnen aus unterschiedlichen Weltregionen (insbesondere Westeuropa, osteuropäische Länder, Afrika, Asien) befragt. Der Fokus lag hier auf der Gruppe der Nachwuchswissenschaftlerinnen (fortgeschrittene Promovierende und Post-Docs), die die Gemeinsamkeit aufwiesen, mindestens einen längeren Forschungsaufenthalt (drei Monate oder länger) in Deutschland verbracht zu haben und darüber hinaus mehrfach über längere Zeiträume (ein Jahr oder länger) an Hochschulen in unterschiedlichen Ländern einer wissenschaftlichen Tä-

tigkeit nachgegangen zu sein. Die Fallstudien wurden entlang von drei Schlüsselkategorien analysiert, die für die transnationale Entwicklung von Wissenschaftskarrieren zentral sind: „Aufbruch“, „Ankunft“ und „Dazwischen“.

Mit der Kategorie „Aufbruch“ wurde analysiert, welche biographischen Faktoren dazu geführt haben, dass die jeweilige Interviewpartnerin zu einer transnational agierenden Wissenschaftlerin wurde. Unter der Kategorie „Ankunft“ wurde beleuchtet, welche Elemente in den transnationalen Karrierewegen der Wissenschaftlerinnen dazu führen, ein Verständnis von Zugehörigkeit an den jeweils wechselnden Orten zu entwickeln. Hier wird die Fragestellung verfolgt, wie sich im Kontext mobiler Lebensführungen die Dimensionen Zugehörigkeit und Anerkennung darstellen. Darüber hinaus interessierte hier auch die Frage danach, welche Faktoren in transnationalen Lebensführungen ein „Ankommen“ behindern und welche Rolle eine Anbindung an bzw. eine Abkopplung von lokalen Orten dabei spielt. Unter der Kategorie „Dazwischen“ wurde untersucht, welche Transformationen sozialräumliche Beziehungen von Transnationalität durchlaufen und welche Konsequenzen diese Transformationen für die Lebensführungen der Wissenschaftlerinnen haben.

Tabelle 9: Mobil und global vernetzt: Biographische Perspektiven und Interaktionsfelder transnationaler Karrierewege in einer globalisierten Wissenschaft

Schlüsselkategorie	Biographische Dimensionen transnationaler Karrierewege	Interaktionsfelder
Aufbruch	<p>Neue Forschungsperspektiven durch transnationale Mobilität</p> <p>Verbesserung der beruflichen Position als Wissenschaftlerin</p>	<p>Entwicklung der wissenschaftlichen Karrieren durch bessere Forschungsmöglichkeiten, Stellenangebote oder Stipendien</p> <p>Mobilitätserfahrungen erhöhen die Chance auf weitere Mobilität</p> <p>Familiäre Herkunft überwiegend aus einer global orientierten, akademisch gebildeten und relativ wohlhabenden Mittelschicht</p>
Ankunft	<p>Zugehörigkeit zur Scientific Community</p> <p>Geringe Relevanz von kulturellen Barrieren</p> <p>z. T. Diskriminierungserfahrungen durch Zuschreibungen kulturalistischer oder rassistischer Art</p>	<p>Ankerpunkte: Personen oder institutionelle Settings, die die Eingliederung an neuen Orten begünstigen</p> <p>Erschwerter Zugang zu Ressourcen der alltäglichen Lebensführung</p> <p>Ressourcenzugang an den Hochschulen durch Mobilität z. T. erschwert</p>
Dazwischen	<p>Selbstverständnis als Forschende und Entdeckerinnen, nicht als Fremde</p> <p>Kosmopolitisches Selbstverständnis</p> <p>Räumlich hoch flexibilisierte Lebensstile</p> <p>Intensive transnationale soziale und berufliche Vernetzungen</p>	<p>Transnational organisierte soziale Beziehungen in beruflichen und privaten Netzwerken</p> <p>Disziplinäre Grenzgänge und interdisziplinäre Vernetzungen</p> <p>Transnationale Transfers von Wissens- und Forschungsbeständen</p>

In der biographischen Studie wurde ebenso wie in der Befragung des Wissenschaftlerinnennetzwerkes deutlich, dass der Wunsch, die eigene berufliche Position als Wissenschaftlerin zu verbessern und neue Forschungsperspektiven zu entwickeln, für alle Befragten zentral war. Die Entwicklung von mobilen Karrierewegen ist zudem immer mit vorangegangenen Mobilitätserfahrungen oder internationalen Kontakten verknüpft. Sie bildeten einen wichtigen Impuls für die Umsetzung weiterer Mobilitätsaktivitäten. Die Befragten werteten hier auch das transnationale Wissenschaftlerinnen-Netzwerk als wichtigen Impuls für weitere Mobilitäten. Die Wissenschaftlerinnen nutzten die dort entstandenen Kontakte aktiv für die Suche nach Stellen und Fördermöglichkeiten im Ausland, zum Teil auch in der Form, dass Einladungen zu Gastaufenthalten durch die Hochschulen der Beteiligten ermöglicht wurden.

Für die Eingliederung in die Arbeitsabläufe an den Hochschulen bewerteten die Befragten es als zentral, innerhalb der wissenschaftlichen Communities vor Ort wahrgenommen zu werden und Anerkennung zu finden. Sie messen jedoch vor allem ihren transnationalen beruflichen Vernetzungen eine hohe Relevanz bei.

Die Mobilen werteten kulturelle Barrieren als wenig relevant, dagegen berichteten sie zum Teil von Ausgrenzungen, die darauf basierten, dass sie sich auch an den Hochschulen mit Ausgrenzungen durch Zuschreibungen kultureller oder rassistischer Art konfrontiert sahen. Zudem stellte sich für die mobilen Nachwuchswissenschaftlerinnen der Ressourcenzugang an den Hochschulen zum Teil als schwierig dar. Bei Mobilitätsbewegungen aus ärmeren Ländern in eine Industrienation kamen darüber hinaus Probleme beim Zugang zu Ressourcen der alltäglichen Lebensführung zum Tragen.

Gemeinsam ist der untersuchten Gruppe ein kosmopolitisches Selbstverständnis, in dem sie sich als Forscherinnen und Entdeckerinnen verstehen und ausdrücklich nicht als Fremde. Sie entwickeln dabei hoch flexibilisierte Lebensstile, die sie in ihren transnational organisierten sozialen Beziehungen in beruflichen und privaten Netzwerken teilen.

Die gestiegenen Mobilitätsanforderungen im Kontext der Internationalisierung der Hochschulen tragen dazu bei, dass sich die beruflichen Orientierungen und privaten Lebensführungen von Wissenschaftler/innen in einem Transformationsprozess befinden, durch den der Alltag der Wissenschaft global vernetzter, mobiler und kosmopolitischer wird.

Literatur

- Ackers, L./Bryony, G. (2009):** Moving People and Knowledge. Scientific Mobility in an Enlarging European Union. London: Edgar Elgar Publishers.
- Adick, C. (2005):** Transnationalisierung als Herausforderung für die international und interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Tertium Comparationis* 11 (2) 2005, S. 243-269.
- Bauschke-Urban, C. (2010a):** Im Transit. Transnationalisierungsprozesse in der Wissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Faist, T. (2000):** The Volume and Dynamics of International Migration and Transnational Social Spaces. Oxford: University Press.
- Favell, A. (2008):** Eurostars and Eurocities. Free Movement and Mobility in an Integrating Europe. London: Blackwell.

- Guarnizo, L. E./Smith, M. P. (1998):** The Locations of Transnationalism. In: Smith, M. P./Guarnizo, L. E. (Hg.): *Transnationalism from Below*. New Brunswick: Transaction, S. 3-34.
- Hahn, K. (2004):** Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- HIS/DAAD (2010):** Wissenschaft weltoffen. Daten und Fakten zur Internationalisierung von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kehm, B. (Hg.) (2008):** Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Kehm, B./Teichler, U./Gordon, J. (2007):** Research on Internationalisation in Higher Education. In: *Journal of Studies in International Education* 11 (3-4) 2007, S. 260-273.
- Kreutzer, F./Roth, S. (2006):** Transnationale Karrieren. Biographien, Lebensführung und Mobilität. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lanzendorf, U. (2003):** Vom „ausländischen“ zum „mobilen“ Studierenden. Der Weg zu einer verbesserten europäischen Mobilitätsstatistik. In: Schwarz, S./Teichler, U. (Hg.): *Universität auf dem Prüfstand. Konzepte und Befunde der Hochschulforschung*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Lanzendorf, U./Teichler, U. (2003):** Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaften* 6/2003, S. 219-238.
- Lucius-Hoene, G./Deppermann, A. (2004):** Rekonstruktion narrativer Identität. Ein Arbeitsbuch zur Analyse narrativer Interviews (2. Auflage). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Mau, S. (2007):** Transnationale Vergesellschaftung. Die Entgrenzung sozialer Lebenswelten. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Mau, S./Mewes, J. (2008):** Ungleiche Transnationalisierung? Zur gruppenspezifischen Einbindung in transnationale Interaktionen. In: Berger, P. A./Weiß, A. (Hg.): *Transnationalisierung sozialer Ungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 259-282.
- Nowicka, M. (2006):** *Transnational Professionals and their Cosmopolitan Universe*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Pries, L. (Hg.) (1997):** *Transnationale Migration. Soziale Welt. Sonderband 12*. Baden-Baden: Nomos.
- Pries, L. (2008):** *Die Transnationalisierung der sozialen Welt*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Pries, L. (2010):** *Transnationalisierung. Theorie und Empirie grenzüberschreitender Vergesellschaftung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Strauss, A./Corbin, J. (1996):** *Grounded Theory: Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Teichler, U. (2007):** *Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt a. M./New York: Campus.

Dorit Griga (Universität Bern), Kai Mühleck (HIS-Institut für Hochschulforschung)

Der Einfluss des Migrationshintergrundes auf die Teilhabe an höherer Bildung im europäischen Vergleich

In Bezug auf die Primar- und Sekundarstufe, das ist für einen großen Teil der westeuropäischen Länder hinreichend belegt, wirkt das Vorliegen eines Migrationshintergrundes als Nachteil. So ist die schulische Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Europa zum gegenwärtigen Zeitpunkt insbesondere durch unterdurchschnittliche Beteiligungsquoten, schlechtere Leistungen sowie höhere Abbrecherquoten gekennzeichnet. In Hinsicht auf Leistungsunterschiede in den Bereichen Mathematik, Lesen, Naturwissenschaften und Problemlösungskompetenz wurden durch PISA deutliche migrationsspezifische Differenzen der Schülerleistungen insbesondere in den europäischen Teilnehmerländern und den USA nachgewiesen (OECD 2006). Die politische Brisanz dieser Befunde resultiert dabei insbesondere aus der weitreichenden Bedeutung von Bildungsqualifikationen für die langfristige strukturelle Integration von Migrant/inn/en und ihren Familien. Aus der Perspektive der Hochschulforschung stellt sich angesichts des unterdurchschnittlichen Abschneidens von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Primar- und Sekundarstufen der europäischen Bildungssysteme die Frage nach dem Zugang und der Teilhabe von Personen mit Migrationshintergrund bei der tertiären Bildung. Der damit angesprochene Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und höherer Bildung wurde bisher nur selten und überwiegend auf regionaler oder nationaler Ebene untersucht. Für Deutschland liefern etwa Kristen et al. (2008) Belege für einen systematischen Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und dem Übergang in das Hochschulsystem, der positiv ausfällt. So stellt die Autorengruppe fest, dass türkische Abiturient/inn/en deutlich häufiger in die Institutionen der akademischen Ausbildung im Allgemeinen und an Universitäten im Besonderen übergehen als ihre deutschen Klassenkamerad/inn/en. Weiterer Forschungsbedarf besteht jedoch auf dem Gebiet der international vergleichenden Erforschung migrationsspezifischer Unterschiede bei der höheren Bildung.

1 Theoretische Erklärungsansätze und Hypothesen

1.1 Einflussfaktoren im Zusammenhang mit dem sozioökonomischen Hintergrund

Um mögliche Unterschiede im Bildungsverhalten zu erklären, werden in der aktuellen Forschungsliteratur zumeist Rational-Choice-Ansätze herangezogen (vgl. Boudon 1974; Breen/Goldthorpe 1997; Esser 1999; Mare 1980). Gemeinsam ist diesen Ansätzen, dass die individuelle Bildungslaufbahn eines Individuums als sequentieller Entscheidungsprozess mit wiederkehrenden, in der Regel institutionell festgelegten Übergangspunkten modelliert wird (Kristen 1999). Zentrale Annahme aller Rational-Choice-Ansätze ist, dass aus einer gegebenen Anzahl von Entscheidungsalternativen, wie beispielsweise der Entscheidung für oder gegen ein Studium, diejenige ausgewählt wird, die den größten subjektiv erwarteten Nutzen hat. Dieser ergibt sich aus dem erwarteten

teten Bildungsertrag, den erwarteten Bildungskosten sowie der subjektiven Realisierungs- und Erfolgswahrscheinlichkeit.

Ein wichtiger Aspekt bei der Konzeption der Bildungserträge ist die Unterscheidung zwischen absoluten und relativen Erträgen einer Bildungsentscheidung.²¹ Während sich der absolute Ertrag auf den generellen Wert eines Bildungserfolgs bezieht, variiert der relative Ertrag in Abhängigkeit von der sozialen Schicht. So werden im Zusammenhang mit dem Statuserhaltungsmotiv (vgl. Esser 1999) Unterschiede in den relativen Bildungserträgen mit der Gefahr des Statusverlustes begründet, der den Angehörigen der oberen und mittleren Schichten droht, wenn diese nicht die entsprechenden, höheren Bildungswege beschreiten. Während die unteren Schichten den elterlichen Status schon mit vergleichsweise niedrigen Bildungsabschlüssen reproduzieren können, sind die Nachfahren mittlerer und höherer sozialer Schichten motiviert, über weitere Bildungsanstrengungen den von den Eltern erreichten, privilegierten Status zu erhalten.

Neben den Bildungserträgen beeinflussen ferner die direkten Kosten des Studiums sowie vorhandene Möglichkeiten der Studienfinanzierung die Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium. Darüber hinaus fallen Opportunitätskosten an, die sich aus dem Nutzen der besten entgangenen Alternative – in Deutschland etwa eine duale Berufsausbildung – ergeben. Kurzfristig betrachtet sind die Opportunitätskosten eines Hochschulstudiums vergleichsweise hoch, da auf ein frühes Berufseinkommen und eine Ausbildungsvergütung verzichtet werden muss. Aufgrund ihrer ungünstigeren Ausstattung mit materiellen Ressourcen werden Studienberechtigte aus Arbeiter- und unteren Mittelschichten im Vergleich zu Studienberechtigten aus Akademikerhaushalten daher häufiger auf ein Hochschulstudium verzichten und sich für eine günstigere Ausbildungsalternative entscheiden.

Schließlich stellen die subjektiv erwarteten Chancen, ein Studium erfolgreich bewältigen zu können, eine weitere Determinante der Bildungsentscheidung von Schulabgänger/inne/n dar. Beispielsweise führt die unterschiedliche Ausstattung von Familien mit weiteren Ressourcen, die sich förderlich auf das Lernverhalten ihrer Kinder auswirken, zu Unterschieden in den erzielten Resultaten. Letztere stehen dabei in einem engen Zusammenhang mit den individuellen Chancen, verschiedene Bildungsalternativen erfolgreich abzuschließen. Wird ein Hochschulstudium also aufgrund des unterdurchschnittlichen Notendurchschnitts eines/r Schulabgängers/in aus einer bildungsfernen Familie als riskante Bildungsinvestition eingeschätzt, wird die Entscheidung für eine alternative Ausbildungsoption und damit gegen ein Hochschulstudium wahrscheinlicher (vgl. Becker/Hecken 2007).

Aufgrund der genannten Zusammenhänge kann angenommen werden, dass der sozioökonomische Hintergrund die Entscheidung für oder gegen ein Hochschulstudium beeinflusst. Nach Becker (2000) resultiert aus der Gesamtheit dieser individuellen, zwischen den sozialen Schichten differierenden Entscheidungen zu einem bestimmten Zeitpunkt im Aggregat das Ausmaß der sozialen Ungleichheit beim Hochschulzugang. Soziale Ungleichheiten des Hochschulzugangs sind deswegen aggregierte Folgen individueller, von der Schichtzugehörigkeit abhängiger Entscheidungen studienberechtigter Personen.

Die dargelegten Zusammenhänge zwischen der sozioökonomischen Stellung der Eltern und der Entscheidung für einen höheren Bildungsweg sollten zunächst sowohl für Personen mit als auch ohne Migrationshintergrund gelten. Unterschiedliche Bildungsentscheidungen in beiden Gruppen könnten demnach z. T. durch Unterschiede im sozioökonomischen Hintergrund bedingt sein.

²¹ Bildungserträge umfassen hier ausdrücklich auch nicht-monetäre Erträge.

1.2 Aus dem Migrationshintergrund resultierende Einflussfaktoren

Darüber hinaus ist zu fragen, welche spezifisch auf den Migrationshintergrund zurückgehenden Unterschiede aus den in den Rational-Choice-Ansätzen formulierten Zusammenhängen abgeleitet werden können. Zu diesem Zweck soll auf die Unterscheidung zwischen „primären“ und „sekundären“ Herkunftseffekten zurückgegriffen werden (Boudon 1974). Während sich „primäre Effekte“ auf Leistungsunterschiede aufgrund der sozialen Herkunft beziehen und damit auch den Besuch unterschiedlicher Schulformen einschließen, beschreiben „sekundäre Effekte“ Herkunftseffekte auf die Bildungsentscheidung, die unabhängig von Leistungsunterschieden bestehen und bspw. aus dem Motiv des Statuserhalts resultieren.

In Bezug auf migrationspezifische Variationen der Ausgangsparameter erscheint die Annahme plausibel, dass sprachliche Barrieren von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund als primäre Effekte wirken und die Wahrscheinlichkeit auf den Übergang in eine weiterführende Schule negativ beeinflussen. Sollen sprachliche Nachteile ausgeglichen werden, erfordern sie zusätzliche Investitionen in den Spracherwerb, wodurch die Bildungskosten erhöht würden. Wird in diesem Zusammenhang allerdings berücksichtigt, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Einwanderergeneration oder auch die Zusammensetzung der Migrantenfamilie die sprachliche Entwicklung der Nachfahren beeinflusst, erscheint naheliegend, dass durch die Zugehörigkeit zu einer späteren, etwa der zweiten Einwanderergeneration, sprachlichen Barrieren eine geringere Bedeutung zukommen sollte als noch in der ersten Einwanderergeneration. Gleichmaßen erscheint die Annahme plausibel, dass ein im Inland geborenes Elternteil, das selbst keinen Migrationshintergrund aufweist, die sprachliche Entwicklung des Kindes positiv beeinflusst. Empirische Hinweise für beide Annahmen liefert unter anderem PISA (OECD 2006).

In Bezug auf sekundäre Effekte könnten Alternativen zur höheren Bildung, etwa das duale System in Deutschland, innerhalb der Personengruppe mit Migrationshintergrund weniger bekannt sein (Kristen et al. 2008). Aufgrund ihrer Wissenslücken in Bezug auf alternative Ausbildungsmöglichkeiten könnten Personen mit Migrationshintergrund die Opportunitätskosten höherer Bildung systematisch unterschätzen, wodurch sich ein gegenläufiger Effekt ergäbe: Die Entscheidung für höhere Bildung würde wahrscheinlicher.

Zudem ist denkbar, dass es sich bei der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund um eine in Bezug auf ihre Aufstiegsorientierung positiv selektierte Gruppe handelt. So haben Untersuchungen in den USA, Frankreich und den Niederlanden gezeigt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund tendenziell höhere Bildungsaspirationen haben als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund (vgl. Brinbaum/Cebolla-Boado 2007; Kao/Tienda 1995, 1998; Vallet 2005; Van de Werfhorst/Van Tubergen 2007). Eine höhere Bildungsaspiration würde sich wiederum positiv auf die Chance auf Teilhabe an höherer Bildung für Personen mit Migrationshintergrund auswirken.

1.3 Einflüsse, die aus den institutionellen Rahmenbedingungen resultieren

In Bezug auf die generellen Mechanismen, die zur Entstehung herkunftsspezifischer bzw. migrationspezifischer Bildungsungleichheiten führen, wird angenommen, dass diese zunächst für alle Länder in gleichem Maße gelten. Unterschiede zwischen den Ländern müssten daher auf andere Faktoren – bspw. die spezifischen institutionellen Rahmenbedingungen – zurückzuführen sein. So ist in Bezug auf die Anzahl der Übergänge in einem Schulsystem die Vermutung naheliegend, dass Personen mit Migrationshintergrund in einem mehrgliedrigen Schulsystem durch

primäre Effekte infolge sprachlicher Barrieren seltener in diejenigen Schultypen übergehen, die mit der Hochschulzugangsberechtigung abgeschlossen werden. Tatsächlich ist für Deutschland eine starke Ungleichverteilung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auf die unterschiedlichen Schularten nachgewiesen. Die selektiven Mechanismen in den Schullaufbahnen wirken dabei dahin, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund unter den letztlich Studienberechtigten stark unterrepräsentiert sind (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: 178-179).

In Bezug auf direkte und indirekte Bildungskosten ist zu vermuten, dass – vermittelt über den sozioökonomischen Status der Eltern – auch die allgemeinen Rahmenbedingungen der Studienfinanzierung, etwa die Höhe der Studiengebühren oder auch die finanzielle Unterstützung der Studierenden mittels Stipendien, einen Einfluss auf die migrationsspezifische Beteiligung an der höheren Bildung ausüben. PISA hat gezeigt (OECD 2006), dass sich das Vorhandensein von Sprachförderungsprogrammen positiv auf die Leistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund auswirkt, was die Annahme primärer migrationsspezifischer Effekte aufgrund sprachlicher Barrieren stützt. Schließlich ist auch die Diskriminierung von Kindern und Jugendlichen im Schulsystem denkbar. Einen Hinweis für Deutschland liefert Kristen (2002) anhand von schulischen Bildungsempfehlungen. So stellt die Autorin fest, dass ausländische Schüler/innen auch bei Kontrolle der Noten seltener eine Empfehlung für den Besuch einer höheren weiterführenden Schule erhalten als ihre inländischen Klassenkamerad/inn/en.

Wenngleich die empirische Überprüfung des Einflusses der genannten Kontextmerkmale auf die Teilhabechance von Personen mit Migrationshintergrund an höherer Bildung in dieser Analyse nicht geleistet wird, wird jedoch das Wissen um den Einfluss spezifischer Kontextbedingungen bei der Diskussion der Ergebnisse wieder aufgegriffen.

1.4 Hypothesen

Die getroffenen theoretischen Vorüberlegungen resultieren in vier Hypothesen zum Zusammenhang von Migrationshintergrund und dem Erwerb höherer Bildung:

- (I) Als migrationsspezifische Unterschiede in der Teilhabe an höherer Bildung wurden einerseits negativ wirkende primäre Effekte (sprachliche Barrieren), andererseits positiv wirkende sekundäre Effekte (Unterschätzung der Opportunitätskosten und höhere Bildungsaspiration) vermutet. Wir gehen davon aus, dass die primären Effekte, die sich bspw. in geringeren schulischen Leistungen zeigen, dominieren und sich ein Migrationshintergrund *ceteris paribus* negativ auf die Chance auf Teilhabe an höherer Bildung auswirkt.
- (II) Die Zugehörigkeit zu einer nachgelagerten Einwanderergeneration sollte sich positiv auf die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen auswirken, was die sprachlichen Barrieren reduziert. Die zweite Einwanderergeneration sollte deshalb eine größere Chance auf Teilhabe an höherer Bildung haben als die erste.
- (III) Die sprachlichen Barrieren sollten ebenfalls geringer ausfallen, wenn ein Elternteil im Inland geboren ist. Diese Gruppe sollte größere Chancen auf den Erwerb eines höheren Bildungstitels haben als die Gruppe mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen.
- (IV) Schließlich wird die Annahme formuliert, dass ein hoher sozioökonomischer Status der Eltern die Chance, an höherer Bildung teilzuhaben, positiv beeinflusst.

2 Daten, Operationalisierung und Analysemethode

2.1 Daten: der European Social Survey (ESS)

Die Überprüfung der Hypothesen wurde auf Basis der Daten des European Social Survey (ESS) durchgeführt. Der ESS ist eine allgemeine Bevölkerungsumfrage, die in zweijährigem Turnus in einer zunehmenden Zahl europäischer Länder durchgeführt wird. In der vierten Welle im Jahr 2008 nahmen 31 Länder an der Befragung teil. Grundgesamtheit ist die Wohnbevölkerung in Privathaushalten ab einem Alter von 15 Jahren, aus der eine Zufallsauswahl gezogen wird. Die Interviews wurden face-to-face durchgeführt. Um eine hinsichtlich der gesprochenen Sprachen adäquate Repräsentation der Grundgesamtheit zu gewährleisten, werden die Fragebögen übersetzt, sobald eine Sprache von mindestens fünf Prozent der Wohnbevölkerung als erste Sprache gesprochen wird. Trotz dieser Maßnahme besteht die Gefahr, dass die Gruppe mit Migrationshintergrund im Sample des ESS nicht repräsentativ abgebildet ist.²²

Tabelle 10: Anteil im Ausland Geborener an der Gesamtbevölkerung im Alter von 15-64 Jahren (in %) nach OECD und ESS

	BE	CH	DK	DE	FR	GB	NL	NO	SE
OECD	11	27	9	15	12	14	13	9	16
ESS	11	23	7	11	8	12	9	10	12

OECD (2010: 21), Bezugsjahr ist 2008.

ESS: eigene Berechnungen auf Basis der 4. Runde des European Social Survey (2008), gewichtete Anteile.

Tabelle 10 veranschaulicht anhand eines Vergleichs mit Zahlen der OECD, dass die 1. Migrantengeneration in den meisten Ländersamples, für die Vergleichszahlen vorliegen, eher unterrepräsentiert ist. In einigen Ländern entspricht der ermittelte Anteil relativ gut den OECD-Zahlen (bspw. Belgien, Dänemark, Großbritannien und Norwegen), in anderen Ländern weicht er deutlicher ab, mitunter um bis zu ein Drittel (Deutschland, Frankreich, Niederlande, Schweden). Auch deshalb werden die, teils überraschenden, Analyseergebnisse als vorläufig betrachtet.²³

Die Teilnehmerländer des ESS verpflichten sich zur Einhaltung einer Reihe methodischer Standards, die eine hohe Datenqualität und gute internationale Vergleichbarkeit sichern sollen. Unter anderem ist ab einer Bevölkerungsgröße von > 2 Mio. Einwohnern eine Mindestfallzahl von 1.500 Befragten festgelegt.²⁴ Die hier interessierende Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund weist gleichwohl relativ kleine Fallzahlen auf, was schon durch ihren Bevölkerungsanteil bedingt ist. Um diesem Problem zu begegnen, wurde mit einem gepoolten Datensatz gearbeitet, der alle vier verfügbaren Erhebungswellen umfasst (2002, 2004, 2006, 2008). Darüber hinaus wurden nur Länder herangezogen, die über relativ große Fallzahlen unter den Personen mit Migrationshinter-

²² Auch die ESS-Projektgruppe weist im Rahmen der Analyse von Non-Response auf die Möglichkeit von Antwortverweigerungen aufgrund sprachlicher Probleme hin. Im Vergleich zu anderen Gründen und Motiven komme diesem Grund jedoch eine vergleichsweise geringe Bedeutung zu (www.europeansocialsurvey.org).

²³ Die Analysen sollen in einem folgenden Papier auf Basis alternativer internationaler Daten repliziert werden.

²⁴ In den meisten Ländern liegen die Fallzahlen klar über diesem Minimum.

grund verfügen. Bei diesen Ländern liegen in der getroffenen Fallauswahl (s. u.) noch insgesamt >200 Fälle mit Migrationshintergrund vor und pro Welle sind >100 Fälle vorhanden. Ein weiteres Auswahlkriterium war, dass die Länder den gesamten Erhebungszeitraum 2002-08 vollständig abdecken. Sechs Länder erfüllen diese Kriterien: Belgien, Deutschland, Frankreich, Großbritannien, Schweden und die Schweiz.²⁵ Wie in Tabelle 10 gezeigt, ist jedoch auch für diese Länder nicht gänzlich sichergestellt, dass die im ESS gezogene Stichprobe für die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund repräsentativ ist.

2.2 Fallauswahl

Ziel des Artikels ist es, die Unterschiede zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund im Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses aufzuzeigen und mögliche Erklärungsfaktoren zu testen. Dieses Erkenntnisinteresse führt zu einer notwendigen Reduzierung der in die Analysen einbezogenen Fälle. Zum einen sollten so weit als möglich nur Personen in die Analysen einbezogen werden, die ihre Ausbildung abgeschlossen haben und aufgrund ihres Alters bereits über einen Hochschulabschluss verfügen könnten. Vergleichende Studien zeigen, dass die Studienphase in den meisten europäischen Ländern in einem Alter von 28 Jahren abgeschlossen ist (Eurostudent 2008) und nach diesem Alter nur noch vergleichsweise wenige Personen ein Studium beenden. Es wurden deshalb nur Befragte ab einem Alter von 29 Jahren einbezogen.

Zum anderen sollte sichergestellt werden, dass der angegebene höhere Bildungstitel im Inland erworben wurde, da es um die Identifikation migrationspezifischer Vor- oder Nachteile im Bildungssystem des *Inlandes* geht. Innerhalb der Personengruppe der ersten Einwanderergeneration wurden deshalb nur Befragte berücksichtigt, die spätestens in einem Alter von 19 Jahren eingewandert waren, d. h. zu einem Zeitpunkt als sie, im Allgemeinen, noch keine höhere Ausbildung abgeschlossen haben konnten. Tabelle 11 zeigt die pro Land verfügbaren Fälle, welche die oben genannten Bedingungen erfüllen, sowie die Anzahl verfügbarer Fälle an Personen mit Migrationshintergrund.

Tabelle 11: Fallzahlen für die Länderauswahl

	Belgien	Schweiz	Deutschland	Frankreich	Großbritannien*	Schweden
verfügbare Fälle	5.157	5.455	8.792	5.625	5.274	5.538
davon mit Migrationshintergrund	493	851	665	687	422	472

* Großbritannien ohne Welle 2004.

2.3 Operationalisierung

Die abhängige Variable erfasst den höchsten Bildungsabschluss des bzw. der Befragten mit einer Dummy-Variablen. Höhere Bildung wird als das Vorhandensein eines tertiären Abschlusses (ISCED-Kategorien 5 und 6) definiert. Dann nimmt die Variable den Wert 1 an, für alle übrigen Abschlüsse den Wert 0. Die ISCED-Hauptkategorien 5 und 6 entsprechen den tertiären Bildungsabschlüssen der ersten (Kat. 5) und zweiten (Kat. 6, i. e. Promotion) Stufe (UNESCO 2006). Kategorie 5 umfasst

²⁵ Für Großbritannien ist einschränkend zu erwähnen, dass der höchste Bildungsabschluss 2004 nicht verfügbar ist, d. h. diese Welle fällt für Großbritannien faktisch aus.

sowohl akademische Abschlüsse (Unterkategorie 5A, i. e. Hochschulabschlüsse) als auch nicht-akademische tertiäre Abschlüsse (Unterkategorie 5B, bspw. Techniker, Fachwirte, Fachschulabschlüsse, Meister). Da der ESS für den höchsten Bildungsabschluss leider keine Differenzierung in die Kategorien 5A und 5B anbietet, war es nicht möglich, die Analyse der Teilhabe an tertiärer Bildung auf die Gruppe der akademischen Abschlüsse zu beschränken.²⁶

Die zentrale unabhängige Variable ist der Migrationshintergrund. Er wird in zwei Formen erfasst: als Dummy-Variable und als kategoriale Variable, in der die Personen mit Migrationshintergrund nach ihrer Zugehörigkeit zur ersten oder zweiten Einwanderergeneration und ihrer familiären Struktur unterschieden werden. Die Dummy-Variable nimmt den Wert 1 an, wenn der bzw. die Befragte selbst im Ausland geboren ist oder mindestens ein Elternteil im Ausland geboren ist. Die differenziertere Form unterscheidet neben den Inländer/innen (Referenzkategorie) drei Arten des Migrationshintergrundes: (1) selbst im Ausland geboren (Migrant/inn/en der 1. Generation), (2) im Inland geboren, beide Elternteile im Ausland geboren und (3) im Inland geboren, nur ein Elternteil im Ausland geboren. Tabelle 12 zeigt die weiteren in den Modellen verwendeten unabhängigen Variablen.

Tabelle 12: Operationalisierung weiterer unabhängiger Variablen

Erhebungswelle	Dummy-Variablen für Wellen 2002 (Ref.), 2004, 2006, 2008.
Geschlecht	Dummy-Variable, 1=weiblich.
Alter	Alter in Jahren.
Bildungsabschluss der Eltern*	vier Kategorien basierend auf ISCED: <i>ISCED 0, 1</i> : kein Abschluss od. primärer Abschluss (Ref.); <i>ISCED 2</i> : Sekundarstufe I; <i>ISCED 3, 4</i> : Sekundarstufe II od. nicht-tertiärer post-sek. Abschluss; <i>ISCED 5, 6</i> : tertiärer Abschluss.
Berufliche Stellung der Eltern, als Befragte/r 14 Jahre alt*	drei Kategorien basierend auf beruflicher Stellungsvariable im ESS: <i>niedrig</i> : an- und ungelernte Arbeiter, landwirtschaftliche Arbeiter, einfache Dienstleistungstätigkeiten (Ref.); <i>mittel</i> : gelernte Arbeiter, Büro-, Verkaufs- und Dienstleistungstät.; <i>hoch</i> : Fachkräfte, Techniker, höhere Verwaltung, oberes Management.

* Unterscheiden sich Bildungsabschluss bzw. berufliche Stellung zwischen den Eltern oder fehlt die Angabe für ein Elternteil, fließt der höchste Abschluss bzw. die höchste Stellung ein.

2.4 Analysemethode

Da die zu erklärende Variable, der Erwerb eines höheren Bildungsabschlusses, dichotom ist, wird das Verfahren der logistischen Regression als Analysemethode gewählt.²⁷ Für die Überprüfung des

26 Es lässt sich zeigen, dass sich u. a. mit der Nutzung der ISCED-Unterkategorien (und anderer Modifikationen) eine höhere Konstruktvalidität (gemessen am Zusammenhang von Bildungsabschluss und sozialem Status) erreichen lässt (vgl. Schneider 2010). Für die fünfte Welle des ESS wird eine verbesserte Erfassung des Bildungsabschlusses angestrebt.

27 Im Gegensatz zu logistischen Regressionen führen lineare OLS-Regressionen bei dichotomen abhängigen Variablen bekanntermaßen zur Vorhersage nicht-definierter Werte und zwangsläufig zur Verletzung der Annahme homoskedastisch verteilter Fehler (vgl. Kohler/Kreuter 2005: 269-270).

Einfluss des Migrationshintergrundes auf die höhere Bildung (Hypothese I) wird als unabhängige Variable zunächst der dichotom operationalisierte Migrationshintergrund eingesetzt. Bei der Frage nach Unterschieden innerhalb der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund (Hypothesen II und III) wird die Chance auf höhere Bildung in den folgenden Analyseschritten dann auf den kategorial operationalisierten Migrationshintergrund regressiert. Um die Interaktion des Migrationshintergrundes mit dem sozioökonomischen Hintergrund zu verdeutlichen, sind die Modelle jeweils zweistufig aufgebaut: (1) Im ersten Schritt werden lediglich die Erhebungsrunde, das Alter und das Geschlecht kontrolliert.²⁸ (2) Im zweiten Schritt werden zusätzlich dazu Variablen zur Beschreibung des sozioökonomischen Hintergrundes (Bildung und berufliche Stellung der Eltern) in die Modelle aufgenommen. Damit kann ihr Erklärungsbeitrag isoliert und Hypothese IV überprüft werden. In allen Analysen wurde ein im ESS zur Verfügung gestelltes Design-Gewicht („dweight“) verwendet, das unterschiedliche Ziehungswahrscheinlichkeiten bspw. nach Haushaltsgröße oder Adresstyp ausgleicht.

3 Ergebnisse

3.1 Einfluss des Migrationshintergrundes und des sozioökonomischen Hintergrundes auf den Erwerb höherer Bildung

In Hypothese I wurden migrationsspezifische Unterschiede im Bildungserfolg insbesondere auf sprachliche Nachteile zurückgeführt, die ceteris paribus zu einer geringeren Beteiligung an höherer Bildung führen sollten. Mit Blick auf die in Tabelle 13 dargestellten odds ratios kann zunächst keine eindeutige Schlussfolgerung gezogen werden. Für Belgien (Modell 1) zeigt sich der hypothesierte negative Zusammenhang. Dagegen haben Befragte mit Migrationshintergrund in Großbritannien und der Schweiz sogar zu einem deutlich größeren Anteil einen höheren Bildungsabschluss (Modelle 7 und 11). In Deutschland, Frankreich und Schweden findet sich kein signifikanter Einfluss des Migrationshintergrundes auf die höhere Bildung.

Wird im nächsten Schritt der sozioökonomische Hintergrund der Befragten kontrolliert (Modelle 2, 4, 6, 8, 10, 12), zeigt sich mit Ausnahme von Großbritannien kein signifikanter Einfluss des Migrationshintergrundes mehr. Der positive Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und höherer Bildung in Großbritannien erscheint nicht unplausibel, wenn die Tatsache erinnert wird, dass der Großteil der Einwanderer aus englischsprachigen Commonwealth-Staaten stammt; sprachlichen Barrieren dürfte bei der Integration dieser Einwanderer/innen daher keine allzu große Bedeutung zukommen. In Bezug auf Hypothese I ist nichtsdestotrotz festzustellen, dass die eingangs formulierte Vermutung eines migrationsspezifischen Nachteils auf Basis dieser Ergebnisse nicht bestätigt werden kann.

Der vermutete positive Zusammenhang zwischen sozioökonomischem Hintergrund und dem erreichten Bildungsgrad (Hypothese IV) bestätigt sich hingegen durchweg. Diese Variablengruppe leistet darüber hinaus einen sehr hohen Erklärungsbeitrag, wie der Vergleich der Pseudo-R²-Werte zwischen den Modellen mit und ohne sozioökonomische Variablen zeigt. Der Vergleich der

²⁸ Insbesondere das Alter variiert sowohl systematisch mit dem Erwerb höherer Bildung als auch mit dem Migrationshintergrund. Personen mit Migrationshintergrund sind durchschnittlich jünger; gleichzeitig sind höhere Bildungsabschlüsse in jüngeren Kohorten häufiger. Dies ist maßgeblich auf die Bildungsexpansion zurückzuführen.

beiden Modellgruppen verdeutlicht, dass die Unterschiede im Erwerb höherer Bildung zwischen Befragten mit und ohne Migrationshintergrund zu einem Gutteil auf die soziale Stellung der Eltern der Befragten zurückzuführen sind.

Die erzielten Ergebnisse sollen angesichts der oben formulierten Bedenken in Bezug auf die Repräsentativität der Daten mit anderen statistischen Quellen ins Verhältnis gesetzt werden. Einschränkend muss darauf hingewiesen werden, dass alle verwendeten Quellen eine etwas andere als die hier getroffene Definition von Migrationshintergrund verwenden. Zudem wurden für die in diesem Aufsatz untersuchte Fragestellung bestimmte Altersgruppen aus der Analyse ausgeschlossen (siehe oben).

Tabelle 13: Einfluss des Migrationshintergrundes und des sozioökonomischen Hintergrundes auf den Erwerb höherer Bildung

	Belgien		Deutschland		Frankreich		Großbritannien		Schweden		Schweiz	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
Migr.hintergrund (ja=1)	0.66** (3.58)	0.79 (1.80)	0.98 (0.21)	1.02 (0.22)	0.89 (1.05)	0.94 (0.53)	1.39** (2.96)	1.43** (2.91)	1.13 (1.21)	1.04 (0.31)	1.35** (3.27)	1.17 (1.55)
weiblich (ja=1)	1.08 (1.21)	1.02 (0.34)	0.56** (11.90)	0.54** (11.79)	0.93 (0.98)	0.97 (0.39)	0.88* (2.00)	0.87* (2.00)	1.46** (6.28)	1.51** (6.36)	0.43** (11.79)	0.38** (12.47)
Alter in Jahren	0.96** (15.32)	0.98** (6.93)	0.99** (4.77)	1.00 (0.59)	0.96** (16.30)	0.97** (11.18)	0.97** (12.66)	0.99** (6.02)	0.96** (17.44)	0.98** (7.13)	0.98** (10.19)	0.98** (5.89)
<i>Höchster Bildungsabschluss der Eltern (Referenz: ISCED 0, 1)</i>												
ISCED 2		2.71** (9.23)		2.13* (1.96)			1.68** (4.46)		1.22 (0.91)		2.06** (8.14)	1.44 (1.50)
ISCED 3, 4		3.35** (12.16)		2.61* (2.55)			4.28** (14.25)		2.60** (4.07)		2.20** (7.02)	2.87** (4.89)
ISCED 5, 6		10.52** (19.50)		7.65** (5.37)			13.33** (17.78)		5.06** (6.86)		3.62** (11.00)	8.37** (8.84)
<i>Höchste berufliche Stellung der Eltern (Referenz: niedrig)</i>												
mittel		1.54** (4.88)		1.60** (6.72)			1.87** (5.64)		1.92** (7.56)		1.52** (5.23)	1.76** (5.21)
hoch		2.43** (8.04)		2.36** (9.41)			2.12** (4.96)		2.48** (8.87)		3.44** (10.44)	3.37** (9.10)
N	4796	4796	8241	8241	4379	4379	4830	4830	5367	5367	5280	5280
Pseudo-R ²	0.046	0.190	0.025	0.095	0.071	0.216	0.043	0.134	0.058	0.151	0.069	0.171

Logistische Regressionen; gewichtet; Mc Faddens Pseudo-R²; Koeffizienten sind odds ratios; absolute Größe der z-Werte in Klammern; signifikante Koeffizienten fett hervorgehoben; * p<0.05; ** p<0.01.

Nichtabgebildete Kontrollvariablen: Dummy-Variablen für die jeweilige Erhebungsrunde des ESS.

- (1) Für Deutschland belegen Zahlen des Statistischen Bundesamtes zur beruflichen Bildung der Bevölkerung für das Jahr 2008, dass Personen mit Migrationshintergrund vergleichsweise seltener einen FH- bzw. Universitätsabschluss haben. Innerhalb dieser Gruppe liegt der Bevölkerungsanteil mit Hochschulabschluss bei 9,4 %, in der Gruppe ohne Migrationshintergrund bei 11,7 %.²⁹ Werden diejenigen ausgeschlossen, die sich gegenwärtig noch in Ausbildung befinden, nähern sich die Zahlen mit 13,0 % (mit Migrationshintergrund) im Vergleich zu 13,9 % (ohne Migrationshintergrund) etwas an. Setzt man diese Anteile ins Verhältnis, erhält man

29 Eigene Berechnungen auf Basis von Statistisches Bundesamt 2008: 32, 33, 160, 161.

einen *odds ratio* von 0,935. Dieser Wert kommt dem auf Basis unserer Definition des Migrationshintergrundes und unserer Fallauswahl mit dem ESS für das Jahr 2008 ermittelten *odds ratio* für Deutschland von 0,940 sehr nahe (der Koeffizient ist nicht signifikant).

- (2) Zahlen der OECD zeigen für die Altersgruppe der 20-29-Jährigen, die nicht in Ausbildung sind, dass Personen mit Migrationshintergrund in den meisten Ländern zu einem geringeren Anteil höhere Bildung erworben haben. Dies trifft auf fünf der hier behandelten Länder zu. Für Großbritannien zeigt sich jedoch der umgekehrte Zusammenhang: Während lediglich 18 % der Kinder von Inländer/innen in dieser Altersgruppe einen höheren Bildungsabschluss aufweisen, sind es bei den im Inland geborenen Kindern von Migrant/innen 24 %, bei den jungen Einwanderinnen und Einwanderern der ersten Generation sogar 30 % (OECD 2010: 44). Der Befund für Großbritannien wird dadurch ein Stück weit gestützt.
- (3) OECD-Statistiken für das Jahr 2000 zeigen ebenfalls, dass der Zusammenhang zwischen Migrationshintergrund und einem höheren Bildungsabschluss im internationalen Vergleich nicht durchweg negativ ist (OECD 2006). In Frankreich, Schweden und der Schweiz ist der Anteil der Personen mit höherem Bildungsabschluss in der 1. Einwanderergeneration etwas höher als unter der im Inland geborenen Bevölkerung (OECD 2006: 177). Lediglich in Deutschland und Belgien halten vergleichsweise mehr im Inland Geborene einen tertiären Abschluss (ISCED 5, 6).³⁰ Dies ist ein Hinweis darauf, dass sich die Einwanderinnen und Einwanderer der betrachteten Länder in dem Bildungsniveau, welches vor der Einwanderung erzielt wurde, unterscheiden. Die Länderunterschiede im Bildungsniveau der 1. Einwanderergeneration können über Herkunftseffekte zu Länderunterschieden im Bildungserfolg der 2. Generation führen.

3.2 Unterschiede zwischen verschiedenen Arten des Migrationshintergrundes

In der theoretischen Diskussion wurden sprachliche Barrieren als Ursache für einen möglichen migrationsspezifischen Nachteil genannt. In Hinsicht auf die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Einwanderergeneration sowie die Familienstruktur wurde darauf aufbauend die Annahme formuliert, dass Kinder und Jugendliche, die der zweiten Einwanderergeneration angehören und im Inland geboren und aufgewachsen sind, einen verbesserten Zugang zur Sprache des Inlandes haben. Sprachliche Barrieren müssten demnach niedriger und die Chance auf Teilhabe an höherer Bildung höher ausfallen als noch für die erste Generation (Hypothese II). Besonders niedrig dürften sprachliche Barrieren für Migrant/innen der zweiten Einwanderergeneration dann ausfallen, wenn ein Elternteil im Inland geboren wurde und der Erwerb der Inlandssprache somit durch eine/n Muttersprachler/in befördert wird. Ein im Inland geborenes Elternteil sollte sich somit ebenfalls positiv auf die Chance auswirken, einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen (Hypothese III).

30 Bei den niedrigeren Bildungsabschlüssen (ISCED 0, 1, 2) ergibt sich ein eindeutigeres Bild: In allen fünf hier betrachteten Ländern (für Großbritannien liegen keine Zahlen vor) ist der Anteil mit niedrigen Abschlüssen in der 1. Einwanderergeneration höher als unter den im Inland Geborenen (OECD 2006: 177). Besonders große Unterschiede zeigen sich in Deutschland und der Schweiz. Dieser Befund weist auf zwei wichtige Punkte hin: Zum einen verdeutlicht er die enorme Heterogenität der Gruppe der Migrantinnen und Migranten, die, das legt die Statistik nahe, oft größer ist als die der im Inland Geborenen. Bestimmte Gruppen mit Migrationshintergrund können deutliche migrationsspezifische Nachteile beim Erwerb höherer Bildung haben, auch wenn für die Gesamtgruppe keine großen Unterschiede in den Bildungschancen sichtbar sind. Zum anderen scheinen sich Probleme von Migrantinnen und Migranten beim Erwerb von Bildungstiteln in stärkerem Maße bei den niedrigen und mittleren Abschlüssen zu manifestieren als im Tertiärbereich.

Tabelle 14: Unterschiede innerhalb der Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund in den Chancen, an höherer Bildung teilzuhaben

	Belgien		Deutschland		Frankreich		Großbritannien		Schweden		Schweiz	
	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)	(6)	(7)	(8)	(9)	(10)	(11)	(12)
<i>Art des Migrationshintergrundes (Referenz: kein Migrationshintergrund)</i>												
1. Generation	0.58 (1.64)	0.72 (0.88)	0.25** (3.42)	0.36* (2.38)	0.49* (2.19)	0.65 (1.14)	1.87* (2.37)	1.99* (2.38)	0.70 (1.31)	0.70 (1.22)	0.89 (0.46)	0.75 (1.01)
2. Gen. beide Eltern immig.	0.38** (4.39)	0.73 (1.34)	0.99 (0.07)	1.18 (0.78)	0.77 (1.44)	1.18 (0.83)	1.29 (1.13)	1.66* (2.06)	1.07 (0.28)	1.10 (0.39)	1.59** (2.95)	1.75** (3.19)
2. Gen. ein Elternteil immig.	0.90 (0.69)	0.84 (1.07)	1.12 (1.06)	1.06 (0.56)	1.09 (0.65)	0.88 (0.84)	1.33* (2.05)	1.24 (1.41)	1.28* (1.99)	1.11 (0.76)	1.34** (2.60)	1.05 (0.40)
weiblich (ja=1)	1.08 (1.15)	1.02 (0.33)	0.56** (11.94)	0.54** (11.82)	0.94 (0.92)	0.97 (0.39)	0.88* (2.00)	0.87* (1.99)	1.46** (6.29)	1.51** (6.36)	0.43** (11.78)	0.38** (12.43)
Alter in Jahren	0.96** (15.42)	0.98** (6.95)	0.99** (5.08)	1.00 (0.34)	0.96** (16.40)	0.97** (11.21)	0.97** (12.50)	0.99** (5.81)	0.96** (17.53)	0.98** (7.21)	0.97** (10.24)	0.98** (5.82)
<i>Höchster Bildungsabschluss der Eltern (Referenz: ISCED 0, 1)</i>												
ISCED 2		2.70** (9.20)		1.95 (1.73)		1.67** (4.43)		1.23 (0.97)		2.06** (8.11)		1.46 (1.55)
ISCED 3, 4		3.34** (12.09)		2.39* (2.30)		4.31** (14.24)		2.64** (4.12)		2.19** (7.00)		2.93** (4.96)
ISCED 5, 6		10.48** (19.43)		7.01** (5.10)		13.49** (17.81)		5.12** (6.91)		3.62** (10.99)		8.61** (8.93)
<i>Höchste berufliche Stellung der Eltern (Referenz: niedrig)</i>												
mittel		1.54** (4.86)		1.59** (6.59)		1.87** (5.63)		1.93** (7.57)		1.51** (5.12)		1.77** (5.27)
hoch		2.43** (8.02)		2.35** (9.32)		2.12** (4.95)		2.49** (8.91)		3.43** (10.41)		3.40** (9.16)
N	4796	4796	8241	8241	4379	4379	4830	4830	5367	5367	5280	5280
Pseudo-R ²	0.048	0.190	0.027	0.096	0.072	0.216	0.043	0.135	0.059	0.152	0.070	0.173

Logistische Regressionen; gewichtet; Mc Faddens Pseudo-R²; Koeffizienten sind odds ratios; absolute Größe der z-Werte in Klammern; signifikante Koeffizienten fett hervorgehoben; * p<0.05; ** p<0.01.

Nicht abgebildete Kontrollvariablen: Dummy-Variablen für die jeweilige Erhebungsrunde des ESS.

Tabelle 14 zeigt deutliche Unterschiede sowohl zwischen den Migrantengruppen als auch im Ländervergleich. So hat die 1. Einwanderergeneration in Deutschland deutlich unterdurchschnittliche Chancen, einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen. Dies gilt selbst noch unter Kontrolle der sozioökonomischen Stellung der Eltern (Modelle 3 und 4). Auch in Frankreich zeigt sich zunächst eine signifikante Chancenungleichheit zuungunsten der 1. Einwanderergeneration, die bei Berücksichtigung der sozialen Herkunft jedoch nicht mehr statistisch signifikant ist (Modelle 5 und 6). Großbritannien bildet unter den Vergleichsländern die Ausnahme und weist als einziges Land für im Ausland geborene Personen eine vergleichsweise höhere Chance auf tertiäre Bildung aus.

Auch bei der Betrachtung der zweiten Migrantengruppe (2. Einwanderergeneration, beide Eltern im Ausland geboren) zeigen sich große Länderunterschiede. In Belgien weist insbesondere diese Personengruppe eine Benachteiligung bei der höheren Bildung auf, wobei dies zu einem guten Teil auf den sozioökonomischen Status der Eltern zurückzuführen ist (Modelle 1 und 2). Vergleichsweise gute Chancen haben Angehörige dieser Gruppe in Großbritannien und in der Schweiz. Für Angehörige der zweiten Generation mit einem im Inland geborenen Elternteil finden sich schließlich in keinem Land signifikante Nachteile.

Die nach Migrantengruppen differenzierte Betrachtung zeigt auch, dass der in Tabelle 4 für die Schweiz festgestellte positive Einfluss des Migrationshintergrundes ausschließlich auf die zweite Generation zurückzuführen ist (Modelle 11 und 12). Für den Test der Hypothesen II und III werden die für die drei verschiedenen Gruppen mit Migrationshintergrund ermittelten Koeffizienten auf Unterschiedlichkeit getestet (s. Tabelle 6); dabei werden die Koeffizienten herangezogen, die sich unter Kontrolle der sozioökonomischen Stellung der Eltern ergaben.

Hypothese II unterstellt, dass Migrant/inn/en der zweiten Generation mit einer höheren Wahrscheinlichkeit an tertiärer Bildung teilhaben als Migrant/inn/en der ersten Generation. Der entsprechende Koeffizientenvergleich testet, ob die Differenz beider Koeffizienten signifikant von null verschieden ist, d. h. ob beide Koeffizienten im statistischen Sinne ungleich sind. Trifft Hypothese II zu, müssten die Differenzen aus dem Koeffizienten der ersten Generation (β_1) und den Koeffizienten der zweiten Generation (β_2 und β_3) signifikant von null verschieden und negativ sein.

In den meisten Fällen ist der Unterschied zwischen den Koeffizienten nicht signifikant. Wo sich jedoch ein statistisch signifikanter Unterschied zeigt (Deutschland und Schweiz), bestätigt er die vermutete Richtung. Hypothese II kann insofern mit Einschränkung bestätigt werden.

Tabelle 15: Test auf unterschiedliche Effekte der Art des Migrationshintergrundes

		BE	DE	FR	GB	SE	CH
H II	$\beta_1(1. \text{ Generation}) - \beta_2(2. \text{ Generation, beide Eltern immig.})$	-	-	-	+	-	-
	$\beta_1(1. \text{ Generation}) - \beta_3(2. \text{ Generation, ein Elternteil immig.})$	-	-	-	+	-	-
H III	$\beta_2(2. \text{ Gen, beide Eltern img.}) - \beta_3(2. \text{ Gen., ein Elternteil immig.})$	-	+	+	+	-	+

Signifikant von null verschiedene Differenzen ($p < 0,05$) sind fett hervorgehoben; nicht-signifikante Differenzen sind grau dargestellt.

Für den Test von Hypothese III werden die Koeffizienten der beiden Gruppen der 2. Einwanderergeneration verglichen. Unterstellt wurde, dass Personen mit zwei im Ausland geborenen Eltern geringere Chancen auf tertiäre Bildung haben als Personen mit einem im Inland geborenen Elternteil. In diesem Fall wäre die Differenz zwischen β_2 und β_3 ebenfalls negativ. In dem einzigen Land (Schweiz), in dem sich signifikante Unterschiede zwischen den Koeffizienten zeigen, haben Personen mit zwei im Ausland geborenen Elternteilen sogar größere Chancen als Personen mit einem im Inland geborenen Elternteil. Hypothese III muss in der getroffenen Form daher verworfen werden.

4 Schlussfolgerungen und Ausblick

In den durchgeführten Analysen wurde zunächst festgestellt, dass sich der Einfluss des Migrationshintergrundes auf den Erwerb höherer Bildung deutlich zwischen den Ländern unterscheidet. Während sich für die 1. Einwanderergeneration in Deutschland auch unter Kontrolle der sozioökonomischen Stellung der Eltern klare Nachteile zeigen, wurde für Großbritannien der gegenteilige Zusammenhang ermittelt. Dies weist zum einen auf die notwendige Berücksichtigung von Kontextfaktoren (u. a. der Struktur des Schulsystems) für den internationalen Vergleich hin. Zum anderen ist die Frage aufgeworfen, wie die theoretische Herleitung des Einflusses des Migrationshintergrundes erweitert werden muss, um diese Kontextfaktoren zu berücksichtigen. Hypothese I,

die geringere Chancen für Personen mit Migrationshintergrund prognostiziert hat, kann in dieser einfachen Form nicht bestätigt werden.

Theoretische Überlegungen und empirische Untersuchungen legen zudem nahe, dass die Wahrscheinlichkeit, dass Personen mit Migrationshintergrund an höherer Bildung teilhaben, in Abhängigkeit von der Generation sowie ihrer familiären Struktur variiert. Tatsächlich ließ sich für manche Länder zeigen, dass die zweite Generation beim Erwerb höherer Bildung besser abschneidet als die erste Generation (Hypothese II eingeschränkt bestätigt). Die Annahme besserer Chancen für Personen mit einem inländischen Elternteil (Hypothese III) kann anhand der Daten des ESS und für die in diesem Aufsatz untersuchten Länder nicht bestätigt werden. Hypothese IV schließlich, die einen positiven Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Stellung der Eltern und dem Vorhandensein eines höheren Bildungsabschlusses unterstellt, wird durchweg bestätigt. Aus Sicht der Fragestellung dieses Aufsatzes ist v. a. interessant, dass sich sowohl die Nachteile als auch die beobachteten Vorteile von Personen mit Migrationshintergrund häufig auf den sozioökonomischen Hintergrund zurückführen lassen.

In Hinblick auf die Datenlage wurde die Vermutung geäußert, dass der verwendete European Social Survey die Bevölkerungsgruppe mit Migrationshintergrund nicht für alle beteiligten Länder und nicht für alle sprachlichen Minderheiten repräsentativ abbildet (siehe oben). Auch aufgrund der im ESS nicht gegebenen Möglichkeit der Unterscheidung zwischen akademischer und nicht-akademischer Bildung sollen die vorgelegten Analysen mithilfe geeigneter nationaler und internationaler Datensätze (bspw. dem SOEP in Deutschland) repliziert werden.

Ein weiteres Forschungsdesiderat ist schließlich die Berücksichtigung des Herkunftslandes. So haben Studien – insbesondere für die Vereinigten Staaten – bereits bemerkenswerte Unterschiede im Bildungsverhalten verschiedener ethnischer Gruppierungen festgestellt. Indes stellt sich die Frage nach der theoretischen Fundierung möglicher Hypothesen. Esser (2008) bringt beispielsweise die Größe der jeweiligen Migrantengruppe als relevante Variable für deren Integrationsbemühungen ins Spiel. Darüber hinaus könnten kultursoziologische Ansätze eine Rolle spielen, welche die Bildungsaspiration unterschiedlicher Migrantengruppen in den Blick nehmen.

Literatur

- Becker, R. (2000):** Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 52/2000, S. 450-475.
- Becker, R./Hecken, A. E. (2007):** „Studium oder Berufsausbildung? Eine empirische Überprüfung der Modelle zur Erklärung von Bildungsentscheidungen sowie von Breen und Goldthorpe. In: *Zeitschrift für Soziologie* 36 (2) 2007, S. 100-117.
- Boudon, R. (1974):** *Education, Opportunity, and Social Inequality*. New York: Wiley.
- Breen, R./Goldthorpe, J. H. (1997):** Explaining Educational Differentials: Towards a Formal Rational Action Theory. In: *Rationality and Society* 9 (3) 1997, S. 275-305.
- Brinbaum, Y./Cebolla-Boado, H. (2007):** The School Careers of Ethnic Minority Youth in France: Success or Disillusion? In: *Ethnicities* 7(3) 2007, S. 445-74.
- Erikson, R./Jonsson, J. O. (1996):** Explaining Class Inequality in Education: The Swedish Test Case. In: Erikson, R./Jonsson, J. O. (Hg.): *Can Education Be Equalized? The Swedish Case in Comparative Perspective*. Stockholm: Westview Press, S. 1-63.
- Esser, H. (1999):** *Soziologie: Spezielle Grundlagen, Band 1: Situationslogik und Handeln*. Frankfurt: Campus.
- Esser, H. (2008):** Assimilation, ethnische Schichtung oder selektive Akkulturation? Neuere Theorien der Eingliederung von Migranten und das Modell der intergenerationalen Integration. In: Kalter, F. (Hg.): *Migration und Integration. Sonderheft 48 der Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, S. 81-107.
- Eurostudent (2008):** *Social and Economic Conditions of Student Life in Europe*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kao, G./Tienda, M. (1995):** Optimism and Achievement: The Educational Performance of Immigrant Youth. In: *Social Science Quarterly* 76 (1) 1995, S. 1-19.
- Kao, G./Tienda, M. (1998):** Educational Aspirations of Minority Youth. In: *American Journal of Education* 106 (3) 1998, S. 349-384.
- Kohler, U./Kreuter, F. (2005):** *Datenanalyse mit Stata*. München: Oldenbourg.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006):** *Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kristen, C. (1999):** Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand. In: *Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung* 5/1999.
- Kristen, C. (2002):** Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang. In: *Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie* 54/2002, S. 534-552.
- Kristen, C./Reimer, D./Kogan, I. (2008):** Higher Education Entry of Turkish Immigrant Youth in Germany. In: *International Journal of Comparative Sociology* 49 (2-3) 2008, S. 128-151.
- Mare, R. D. (1980):** Social Background and School Continuation Decisions. In: *Journal of the American Statistical Association* 75/1980, S. 295-305.

- OECD (2006):** Where Immigrant Students Succeed – A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003. Paris.
- OECD (2010):** Equal Opportunities? The Labour Market Integration of the Children of Immigrants. Paris.
- Schneider, S. (2010):** Nominal comparability is not enough: (In-)Equivalence of construct validity of cross-national measures of educational attainment in the European Social Survey. In: Research in Social Stratification and Mobility 28/2010, S. 343-357.
- Statistisches Bundesamt (2008):** Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2008, Fachserie 1 Reihe 2.2, 2008. Wiesbaden.
- Stocké, V. (2007):** Explaining Educational Decision and Effects of Families' Social Class Position: An Empirical Test of the Breen-Goldthorpe Model of Educational Attainment. In: European Sociological Review 23/2007, S. 505-519.
- UNESCO (2006 [1997]):** ISCED 1997. International Standard Classification of Education. Montreal: UNESCO-UIS, http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/isced/ISCED_A.pdf.
- Vallet, L.-A. (2005):** What Can We Do to Improve the Education of Children from Disadvantaged Backgrounds? Joint Working Group on Globalization and Education of the Pontifical Academy of Sciences and the Pontifical Academy of Social Sciences. Casino Pio IV, Vatican City.
- Van de Werfhorst, H. G./Van Tubergen, F. (2007):** Ethnicity, Schooling, and Merit in the Netherlands. In: Ethnicities 3/2007, S. 416-444.

Sonja Lück (Universität Paderborn)

Internationale Publikationen und gute Lehre? Eine Panel-Daten-Analyse wirtschaftswissenschaftlicher Bachelor- und Mastermodule

Die drei Hauptziele des Bologna-Prozesses sind Förderung von Mobilität, von internationaler Wettbewerbsfähigkeit und von Beschäftigungsfähigkeit. Dies soll die internationale Ausrichtung der Lehre sowie der Forschung an Hochschulen fördern. In der Lehre werden immer häufiger internationale Lehrbücher eingesetzt und Veranstaltungen in englischer Sprache abgehalten (Schwarzhahn/Rehburg 2003; Kehm 2003; Brandenburg/Knothe 2008). Beim Forschungoutput eines Dozierenden werden internationale Publikationen immer wichtiger und in einigen Fachdisziplinen wird nationalen Veröffentlichungen kaum noch Bedeutung beigemessen. Für die Dozierenden bedeutet dies einerseits eine stetig steigende (internationale) Konkurrenz und zunehmenden Leistungsdruck, andererseits größere internationale Wahrnehmung und Wertschätzung (Lanzendorf/Teichler 2003; Fischer-Bluhm/Zemene 2003; Hornbostel/Simon 2010).

Inzwischen gibt es eine Vielzahl von Forschungs- und Leistungsrankings, die die Qualifikationen von einzelnen Dozierenden oder von ganzen Lehr- und Forschungseinheiten bewerten. Fast alle Forschungsrankings basieren auf (gewichteten) Angaben zu Drittmittelaufkommen, Publikationen, Zitationsindizes, Vorträgen, Konferenzmanagement, Promotionen, Habilitationen und Reputationsurteilen. Ein häufiger Kritikpunkt an den Forschungsrankings ist, dass nur die Forschung und nicht die ebenso wichtige Qualität der Lehre in das Ranking eingeht. Da zu den universitären Aufgaben jedoch viel mehr als nur die Forschung zählt, gibt es die umfassenderen Leistungsrankings, bei denen u. a. Lehrvaluationen, Studienergebnisse, Berufsbezug, Ausstattung, internationale Ausrichtung und Forschung einbezogen werden. Die zur Messung der Qualität der Lehre verwendeten Indikatoren sind jedoch weitaus umstrittener als die Indikatoren der Forschungsrankings. Auf solche zusätzlichen Indikatoren für gute Lehre könnte man verzichten, wenn hohe Forschungskompetenz und hohe Lehrkompetenzen Hand in Hand gingen oder zumindest stark positiv korreliert wären.

In fast allen deutschen Universitäten wird inzwischen die studentische Veranstaltungskritik als Messinstrument für die Lehrqualität eines Dozierenden eingesetzt. Es existiert bereits eine Vielzahl an Veröffentlichungen zu diesem Thema. In den empirischen Modellen werden üblicherweise Studierenden-, Dozierenden- und Moduleigenschaften analysiert. Die bisherigen Analysen beschränken sich jedoch (bis auf wenige Ausnahmen (Rocha 2009; McPherson/Jewell/Kim 2007; Isely/Singh 2005)) auf Querschnittsdatenanalysen. In diesem Artikel wird ein Panel-Daten-Modell geschätzt, um sowohl der Querschnitts- als auch der Längsschnittdatenstruktur Rechnung zu tragen.

Insbesondere soll anhand dieses Modells die folgende Forschungsfrage beantwortet werden: Sind international publizierende Forscher auch gute Lehrende, oder geht vielmehr ein Erfolg in den Publikationen auf Kosten der Lehre?

Datensatz

Zur Bestimmung der Lehrqualität werden die Daten der Paderborner Lehrevaluation herangezogen.³¹ Diese wurden mit dem StudMod-Fragebogen an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Paderborn über acht Semester (WS 2005/2006 bis SS 2009) in allen Studienphasen (Assessment-, Profilierungs- und Masterphase) erhoben. Die 22 Fragebogenitems wurden auf einer 5-Punkte-Ratingskala (1 = ‚trifft nicht zu‘, 5 = ‚trifft zu‘) gemessen und mit Hilfe einer Faktorenanalyse zu den folgenden fünf Lehrqualitätsdimensionen zusammengefasst: ‚D1 = Umgang des Dozierenden mit den Studierenden‘, ‚D2 = Förderung von Verstehen‘, ‚D3 = Strukturierung der Veranstaltung‘, ‚D4 = Einbindung der Studierenden‘ und ‚D5 = Förderung der intrinsischen Motivation der Studierenden‘ (Lück 2009).

Die Publikationen (‚F2.Publikationen‘) eines Dozierenden werden anhand eines eigens entwickelten Punkteschemas ermittelt und bewertet, welches auf den Handelsblatt-Rankings (Handelsblatt Ranking VWL 2006 und 2007 (Handelsblatt 2007a) und Handelsblatt Ranking BWL 2009 (Handelsblatt 2009)) und den JourQual-Rankings (VHB-JourQual 1 von 2003 (JourQual 2003) und VHB-JourQual 2 von 2008 (JourQual 2008)) beruht. Die Rankings unterstreichen die These, dass internationale Publikationen immer wichtiger werden, da internationale Zeitschriften hier meist höher gerankt sind als deutschsprachige Zeitschriften.

Die Handelsblattrankings beruhen auf verschiedenen Rankings. So stützt sich das Handelsblatt VWL Ranking auf die Ergebnisse von Combes/Linnemer, der Tinbergen-Liste und des Journalrankings des Kieler Instituts für Weltwirtschaft (Handelsblatt 2007b). Das Handelsblatt BWL Ranking beruht auf der Liste des Erasmus Research Institut of Management, dem VHB-JourQual 2 und dem Handelsblatt-Ranking VWL (Handelsblatt 2009). Um eine Gesamtpunktzahl nach dem Handelsblattranking zu ermitteln, wird im ersten Schritt das arithmetische Mittel der beiden VWL-Einzelrankings (Punktzahlen von 0,4 bis 1,0) gebildet und mit zehn multipliziert. Da bisher nur ein Handelsblatt BWL Ranking existiert, wird hier die ursprüngliche Punktzahl (ebenfalls von 0,4 bis 1,0) mit zehn multipliziert. Für die Handelsblatt-Ranking-Punktzahl wird anschließend das arithmetische Mittel der neu berechneten VWL- und BWL-Punktzahlen gebildet.

Zur Berechnung der JourQual-Ranking-Punktzahl werden zuerst die im JourQual 1 und 2 angegebenen Ratinggruppen in Punkte umgerechnet (A+ = 0,9, A = 0,8, B = 0,7, C = 0,6, D = 0,5 und E = 0,4). Anschließend wird das arithmetische Mittel aus diesen beiden Punktzahlen ermittelt.

Die Gesamt-Ranking-Punktzahl eines Journals ergibt sich aus dem Maximum der Handelsblatt- und JourQual-Ranking-Punktzahl. Aufgrund der Punktzahlberechnung führt diese Rechenoperation dazu, dass ein Journal die Handelsblatt-Ranking-Punktzahl als Gesamtpunktzahl zugeordnet bekommt, wenn es dort gerankt ist. Nur wenn ein Journal nicht im Handelsblatt-Ranking erscheint, wird ihm die JourQual-Ranking-Punktzahl zugeordnet. Des Weiteren werden 0,3 Punkte für Artikel in nicht gerankten Journals (bezogen auf die Handelsblatt- und JourQual-Rankings) oder Monografien, Arbeitspapiere und Buchbeiträge vergeben.

Die Punktzahl eines Autors für eine bestimmte Veröffentlichung ergibt sich aus der doppelten Ranking-Punktzahl geteilt durch die Anzahl der Autoren plus Eins ($2p/(n+1)$).³²

Um die Zeitstruktur des Datensatzes nicht von Semestern auf Jahre verringern zu müssen, wird die Ranking-Punktzahl eines Jahres identisch auf die zwei zugehörigen Semester (Sommer-

³¹ Zur Diskussion der Lehrqualitätsmessung durch Lehrevaluationen siehe Schmidt/Loßnitzer 2010.

³² Zur Vorgehensweise siehe Handelsblatt 2008.

semester und das darauffolgende Wintersemester) aufgeteilt. Hierbei wird unterstellt, dass die Publikationen gleichmäßig über das Jahr verteilt erfolgt sind.

Tabelle 16: Deskriptive Statistiken der Profilierungsphasenmodule

Profilierungsphase					
Variable	N	Mittelwert	SD	Min	Max
D1	29	3,975	0,367	3,213	4,647
D2	29	3,559	0,351	2,778	4,409
D3	29	3,756	0,498	2,259	4,642
D4	29	3,013	0,512	2,064	4
D5	29	3,591	0,394	2,625	4,447
F2.Publikationen	29	0,683	0,911	0	3,717
Durchschnittsnote	29	2,834	0,433	1,72	3,647
JProm	29	13,724	9,219	-3	30
Männeranteil	29	0,533	0,120	0,238	0,889
Modulgröße	29	60,138	37,862	20	200
Teilnehmerquote	29	0,457	0,161	0,146	0,821

Legende:

D1: Lehrdimension 1:	„Umgang des Dozierenden mit den Studierenden“
D2: Lehrdimension 2:	„Förderung von Verstehen“
D3: Lehrdimension 3:	„Strukturierung der Veranstaltung“
D4: Lehrdimension 4:	„Einbindung der Studierenden“
D5: Lehrdimension 5:	„Förderung der intrinsischen Motivation der Studierenden“
F2.Publikationen:	Publikationen des Dozierenden um zwei Semester gelagt
Durchschnittsnote:	Durchschnittsnote der Studierenden in dem Modul
JProm:	Jahre seit der Promotion
Männeranteil:	Anteil der männlichen an allen Modulteilnehmern
Modulgröße:	Anzahl der Studierenden in dem Modul
Teilnehmerquote:	Verhältnis von Modulteilnehmern zu Klausuranmeldungen

Tabelle 17: Deskriptive Statistiken der Masterphasenmodule

Masterphase					
Variable	N	Mittelwert	SD	Min	Max
D1	33	4,118	0,355	2,938	4,719
D2	33	3,572	0,423	2,464	4,131
D3	33	3,805	0,630	1,273	4,500
D4	33	3,318	0,623	1,813	4,348
D5	33	3,646	0,369	2,993	4,417
F2.Publikationen	33	0,759	0,764	0	3,717
Durchschnittsnote	33	2,558	0,485	1,891	3,614
JProm	33	13,788	7,729	2	29
Männeranteil	33	0,483	0,125	0,222	0,760
Modulgröße	33	34,636	22,695	5	91
Teilnehmerquote	33	0,625	0,232	0,044	1,091

Die Variable Durchschnittsnote berechnet sich als arithmetisches Mittel der entsprechenden Modulnoten der Studierenden in dem jeweiligen Semester. Die Modulgröße wird aus der Anzahl der ausgefüllten Fragebögen geschätzt, da fast alle anwesenden Modulteilnehmer auch einen Evaluationsbogen ausfüllten. Des Weiteren wird hieraus das Geschlechterverhältnis (Anteil der männlichen Teilnehmer an allen Modulteilnehmern) bestimmt. Die Teilnehmerquote ermittelt sich aus der Anzahl der Fragebögen geteilt durch die Anzahl der Klausuranmeldungen. Die Variable JProm gibt die Anzahl der Jahre seit der Promotion jedes Dozierenden wieder.

Empirische Methodik

Die vorliegenden Daten lassen sich als Panel-Daten auffassen. Diverse Dozierende bzw. Module werden über einen Zeitraum von acht Semestern beobachtet. Die beiden bekanntesten Modelltypen für Panel-Daten sind das Fixed-Effects-Modell (FE-Modell) und das Random-Effects-Modell (RE-Modell). Da es sich bei den Daten um dieselben Dozierenden bzw. Module handelt, welche über acht Semester beobachtet werden, und damit der Einfluss des Dozierenden bzw. des Moduls über die Zeit unveränderlich ist, wird ein FE-Modell geschätzt. Bei diesem Modell variiert der konstante Term für jedes Individuum, wohingegen die Steigungskoeffizienten über die Individuen identisch bleiben (siehe Formel 1). Wird zu jedem Zeitpunkt eine neue Stichprobe von statistischen Einheiten gezogen, so ist ein RE-Modell zu schätzen. In diesem Modell repräsentiert der konstante Term den Mittelwert aller individuellen Achsenabschnitte. Dementsprechend sind die Abweichungen der individuellen Achsenabschnitte vom gesamten Achsenabschnitt Teil des Störterms (siehe Formel 2).

FE-Modell:

$$Y_{it} = \beta_{0i} + \beta_1 X_{1it} + \beta_2 X_{2it} + \dots + \beta_k X_{kit} + \varepsilon_{it} \quad (1)$$

RE-Modell:

$$Y_{it} = \beta_0 + \beta_1 X_{1it} + \beta_2 X_{2it} + \dots + \beta_k X_{kit} + v_i + \mu_{it} \quad (2)$$

mit v_i = Querschnittsdaten-Störterm (individueller Störterm)

μ_{it} = kombinierter Zeitreihen- und Querschnittsdaten-Störterm

Als Schätzmethode wird für das FE-Modell hier der Within-Schätzer (auch Fixed-Effects-Schätzer genannt) verwandt. Eine gepoolte Schätzung mit OLS (Ordinary Least Squares) ist nicht geeignet, da unbeobachtbare Dozierenden- und Moduleigenschaften (u. a.. Motivation oder Lehrfähigkeit des Dozierenden), die die Lehrevaluationsergebnisse beeinflussen, nicht ausgelassen werden können. Der Hausman-Test (FE- vs. RE-Schätzer) weist ebenfalls bei der Mehrheit der zehn Modelle den Fixed-Effects-Schätzer als den geeigneteren Schätzer aus.

Die Zeitreiheneinheit im Modell ist das Semester. Da ein Dozierender in einem Semester in mehreren Modulen unterrichtet und in diesen tendenziell auch unterschiedliche Evaluationsergebnisse erhält, wird die Kombination Dozierender/Modul als Querschnittsdateneinheit gewählt. Das Studium gliedert sich in die drei Phasen Assessmentphase, Profilierungsphase und Masterphase. Die ersten beiden Semester des Bachelorstudiums werden als Assessmentphase bezeichnet,

die restlichen vier als Profilierungsphase. Die vier Semester des Masterstudiums werden dementsprechend mit Masterphase benannt. Anhand einer Varianzanalyse wird überprüft, ob die Evaluationsdaten der drei Phasen gepoolt geschätzt werden können. Da sich die Evaluationsergebnisse signifikant unterscheiden, wird der Datensatz in die entsprechenden Phasen unterteilt (Carvalho Andrade/Rocha 2009: 4; McPherson 2006: 18; Lück 2009: 146-153). Anschließend wird für die Beantwortung der Forschungsfragen für jede der fünf Lehrdimensionen³³ ein FE-Modell geschätzt. Für eine bessere Interpretation der Ergebnisse werden die endogenen Variablen logarithmiert.³⁴

Als exogene Variablen werden Publikationen, Jahre seit der Promotion, Durchschnittsnote, Modulgröße, Teilnehmerquote und Geschlechterverhältnis in das Modell aufgenommen. Die Variable Publikationen wird in den Modellen um zwei Semester gelagt. Damit wird unterstellt, dass die Publikationen, welche zwei Semester in der Zukunft liegen, einen Einfluss auf die heutige Lehrqualität besitzen. Dies resultiert aus der Zeit, die zwischen der Hauptarbeit an einem Artikel und dem Veröffentlichungszeitpunkt liegt. Aufgrund theoretischer Modellüberlegungen wurden die exogenen Variablen Modulgröße, Teilnehmerquote und Geschlechterverhältnis logarithmiert. Es ist davon auszugehen, dass u. a. eine Erhöhung der Modulgröße von 10 auf 11 Teilnehmer eine andere Bedeutung hat, als eine Erhöhung von 100 auf 101 Modulteilnehmer. Des Weiteren enthalten die Modelle eine Dummy-Variablen für jedes Semester, um möglichen Strukturbrüchen (u. a. Einführung von Studiengebühren) im Zeitablauf Rechnung tragen zu können.³⁵

Ergebnisse

Aufgrund eines zu kleinen Datensatzes können keine Schätzungen für die Assessmentphase durchgeführt werden. Im Folgenden werden daher die Ergebnisse der Profilierungs- (siehe Tabelle 18) und Masterphase (siehe Tabelle 19) vorgestellt.

Für die Beurteilung der Güte der Modelle werden drei unterschiedliche R^2 ausgegeben. Für den FE-Schätzer ist das R^2 within das relevante Maß. Die Abweichungen der Evaluationswerte des Dozierenden/Modul zum Mittelwert der Evaluationswerte des Dozierenden/Module können zu ca. 99 % durch die Abweichungen der exogenen Variablen pro Dozierendem/Modul zum Mittelwert der exogenen Variablen pro Dozierendem/Modul erklärt werden. Die sehr geringen Werte des R^2 overall zeigen, dass eine gepoolte Schätzung hier keinen Erklärungsgehalt liefern würde. Ebenfalls sind die Werte des R^2 between sehr gering. Eine Schätzung der Evaluationsmittelwerte pro Dozierendem/Modul über die Mittelwerte der exogenen Variablen pro Dozierendem/Modul würde dementsprechend auch keinen Erklärungsgehalt liefern. Die Werte der drei R^2 weisen den Within-Schätzer demzufolge ebenfalls als den besten Schätzer aus.

Rho ist mit einem Wert von über 0,99 in jedem Modell extrem hoch. Dies bedeutet, dass 99 % der Gesamtvarianz auf die Unterschiede zwischen den Dozierenden/Modul zurückzuführen sind.

33 D1 = ‚Umgang des Dozierenden mit den Studierenden‘, D2 = ‚Förderung von Verstehen‘, D3 = ‚Strukturierung der Veranstaltung‘, D4 = ‚Einbindung der Studierenden‘ und D5 = ‚Förderung der intrinsischen Motivation der Studierenden‘.

34 Die Ergebnisse der logarithmierten Modelle entsprechen denen der unlogarithmierten Modelle. Die Logarithmierung hat weiterhin varianzstabilisierende Effekte und unterstützt die Normalverteilungsannahme.

35 Ein Postestimation-Parametertest ergab, dass die Koeffizienten gemeinsam signifikant von null verschieden sind. Demzufolge müssen die Semester-Dummies in das Panel-Modell eingebunden werden.

Tabelle 18: Fixed-Effects-Modelle der Profilierungsphase

Exogene Variablen	Endogene Variable				
	LnD1	LnD2	LnD3	LnD4	LnD5
Fz.Publikationen	0,028 ***	0,074 ***	0,053 ***	0,132 ***	0,049 ***
Jahre nach Promotion	0,062 ***	0,120 ***	0,091 ***	0,262 ***	0,124 ***
Durchschnittsnote	0,020	0,096 ***	0,041 **	0,277 ***	0,183 ***
LnModulgröße	0,000	-0,078 ***	-0,025 *	-0,081 **	0,044 **
LnTeilnehmerquote	-0,096 ***	0,161 ***	0,122 ***	0,301 ***	-0,105 ***
LnMänneranteil	-0,041	-0,520 ***	-0,128 ***	-1,395 ***	-0,381 ***
_cons	0,318	-0,626 ***	0,021	-3,757 ***	-1,498 ***
R-sq:					
overall	0,142	0,096	0,075	0,066	0,126
between	0,129	0,068	0,092	0,154	0,069
within	0,983	0,998	0,996	0,993	0,992
Rho	0,998	1,000	1,000	1,000	1,000
Number of observation	29				
Number of groups	21				

Anmerkung: *** p ≤ 0,01 ** p ≤ 0,05 * p ≤ 0,1

Bei den Modulen der Profilierungsphase haben die Publikationen eines Dozierenden einen signifikant positiven Einfluss auf die Evaluationsbewertungen aller fünf Dimensionen. Erfolgreiche Forscher werden demnach in der Lehre von den Studierenden besser bewertet als weniger erfolgreiche Forscher. Die Variable Jahre nach der Promotion hat ebenfalls einen höchst signifikant positiven Einfluss auf alle Lehrdimensionen. Damit werden tendenziell ältere Dozierende mit mehr Lehrerschaft von den Studierenden besser bewertet. Steigt die Anzahl der Jahre nach der Promotion um ein weiteres Jahr an, verbessern sich die Evaluationsergebnisse der einzelnen Dimensionen im Durchschnitt um 0,13 %. Die Durchschnittsnote beeinflusst signifikant positiv die Lehrbewertungen der zweiten bis fünften Dimension. Das bedeutet, dass mit schlechteren Noten die Lehrbewertungen durchschnittlich um 0,14 % besser werden. Die Modulgröße hat einen signifikant negativen Einfluss auf die zweite, dritte und vierte Lehrdimension. Steigt die Modulgröße um ein Prozent, werden diese Dimensionen im Durchschnitt 0,06 % schlechter bewertet. Die Bewertung der Dimension ‚Förderung der intrinsischen Motivation‘ wird positiv durch die Modulgröße beeinflusst. Steigt die Modulgröße um ein Prozent, wird diese Dimension um 0,04 % besser bewertet. Die Teilnehmerquote (Anteil der Modulteilnehmer an Klausurteilnehmern) wirkt sich auf die erste und fünfte Dimension signifikant negativ und auf die restlichen Dimensionen signifikant positiv aus. Eine Erhöhung der Teilnehmerquote um ein Prozent führt zu einer ca. 0,1 %-igen Verschlechterung der Lehrdimensionsbewertung ‚Umgang des Dozierenden mit den Studierenden‘ bzw. ‚Förderung der intrinsischen Motivation‘ und einer 0,1 bis 0,3 %-igen Verbesserung der Dimensionsbewertungen ‚Strukturierung der Veranstaltung‘, ‚Förderung von Verstehen‘ und ‚Einbindung der Studierenden‘. Des Weiteren hat das Geschlechterverhältnis einen signifikant negativen Einfluss auf die zweite bis fünfte Lehrdimension. Eine Erhöhung des Männeranteils um ein Prozent führt zu einer 0,1 bis 1,4 %-igen Bewertungsverschlechterung dieser Dimensionen.

Auch bei den Modellen der Masterphase sind die Werte der R^2 within wesentlich höher als die der anderen beiden R^2 . Allerdings liegt bei diesen Modellen der Erklärungsgehalt nur zwischen 65 % und 92 %. Auch bei diesen fünf Modellen weisen die Werte der drei R^2 den Within-Schätzer als den geeignetsten Schätzer aus.

Rho ist wieder mit Werten von über 0,99 in jedem Modell extrem hoch. Dies bedeutet, dass 99 % der Gesamtvarianz auf die Unterschiede zwischen den Dozierenden/Modul zurückzuführen sind.

Bei den Masterphasenveranstaltungen haben die Publikationen des Dozierenden einen signifikant negativen Einfluss auf vier der fünf Lehrdimensionen. Erfolgreiche Forscher werden demnach in der Lehre von den Studierenden signifikant schlechter bewertet als weniger erfolgreiche Forscher. Dieses Ergebnis steht im Gegensatz zu den vorherigen Schätzungen der Profilierungsphasenveranstaltungen. Die Anzahl der Jahre nach der Promotion hat auf alle Lehrdimensionen einen signifikant positiven Einfluss. Steigt die Anzahl der Jahre nach der Promotion um ein weiteres Jahr, verbessern sich die Evaluationsergebnisse der einzelnen Dimensionen im Durchschnitt um 0,23 %.

Tabelle 19: Fixed-Effects-Modelle der Masterphase

Exogene Variablen	Endogene Variable				
	LnD1	LnD2	LnD3	LnD4	LnD5
F2.Publikationen	-0,014 **	-0,070 ***	-0,137 ***	-0,018	-0,045 ***
Jahre nach Promotion	0,307 ***	0,266 ***	0,360 **	0,184 ***	0,087 ***
Durchschnittsnote	0,022	0,119	-0,055	0,012	0,031
LnModulgröße	0,056	0,170 **	0,427 **	0,001	0,054 *
LnTeilnehmerquote	0,050	-0,099	-0,427 **	0,081	-0,033
LnMänneranteil	0,053	-0,009	0,545	0,174	0,043
_cons	-2,735 ***	-3,061 ***	-4,327 **	-1,063 ***	-0,088
R-sq:					
overall	0,037	0,000	0,005	0,091	0,009
between	0,002	0,000	0,010	0,080	0,001
within	0,922	0,783	0,650	0,655	0,891
Rho	1,000	0,999	0,995	0,997	0,998
Number of observation	33				
Number of groups	19				

Anmerkung: *** $p \leq 0,01$ ** $p \leq 0,05$ * $p \leq 0,1$

Ebenfalls hat die Modulgröße einen signifikant positiven Einfluss auf die Lehrbewertung. Erhöht sich die Modulgröße um ein Prozent, verbessern sich die Bewertungen der zweiten, dritten und fünften Lehrdimension. Dies ist verwunderlich, da man bei einer Zunahme der Modulgröße eher mit schlechteren Bewertungen rechnen würde. Betrachtet man die Häufigkeitsverteilung der Teilnehmerzahlen genauer, wird deutlich, dass viele Module nur eine sehr geringe Teilnehmerzahl aufweisen. 15 der 33 Module haben maximal 20 Teilnehmer/innen, 17 Module haben 32 bis 70 Teilnehmer/innen und ein Modul hat 91 Teilnehmer/innen. Bei kleinen Modulen der Masterphase führt offenbar eine Erhöhung der Teilnehmerzahl zur Verbesserung der Lehrqualität. Die Teilnehmerquote hat nur auf die dritte Lehrdimension einen signifikant negativen Einfluss. Steigt die Teilnehmerquote um ein Prozent, so verschlechtern sich die Bewertungen der Lehrdimension, Strukturie-

zung der Veranstaltung' um 0,43 %. Das Geschlechterverhältnis hat keinen signifikanten Einfluss auf die Lehrbewertung der Mastermodule.

Die Ergebnisse der geschätzten Panel-Modelle zeigen, dass die Publikationen auf die Lehrqualität der einzelnen Studienphasen einen gegenläufigen Einfluss haben. Bei den Modulen der Profilierungsphase, bei denen es eher um die Vermittlung von Grundlagen geht, haben die Publikationen einen signifikant positiven Einfluss auf die Lehrqualität. Bei den Masterphasenmodulen, die oft die Forschungsschwerpunkte des Dozierenden zum Inhalt haben, haben die Publikationen hingegen einen signifikant negativen Einfluss auf die Lehrqualität. Eventuell sind die Studierenden in den Masterphasenmodulen mit den Anforderungen der publikationsintensiven Dozierenden überfordert.

Anhand des Fragebogenitems ‚Schwierigkeits- bzw. Anforderungsgrad dieses Teilmoduls‘ soll diese Hypothese überprüft werden. Die Profilierungsphasen- und Masterphasenmodule werden anhand der Quantil-Werte der Publikationen des Dozierenden in vier Gruppen eingeteilt. Ein Mittelwertvergleich der Module der publikationsschwächsten und der publikationsstärksten Dozierenden zeigt, dass sich die beiden Gruppen bei den Profilierungsphasenmodulen im Schwierigkeits- bzw. Anforderungsgrad nicht signifikant unterscheiden. Bei den Masterphasenmodulen ist hingegen der Schwierigkeits- bzw. Anforderungsgrad der publikationsstärksten Dozierenden auf dem 5 %-Niveau signifikant höher als bei den publikationsschwächsten Dozierenden (Schwierigkeits- bzw. Anforderungsgrad von 3,80 und 4,11).

Schlussfolgerungen

Die Ergebnisse der Panel-Analysen zeigen, dass man keinen generellen Einfluss der Publikationen eines Dozierenden auf dessen Lehrqualität unterstellen kann. Die Bewertung der Lehrqualität in der Profilierungsphase wird signifikant positiv durch die Publikationen beeinflusst, die der Masterphase signifikant negativ. Allerdings scheinen die schlechteren Lehrbewertungen der Masterphasenmodule der publikationsstarken Dozierenden auf eine Überforderung der Studierenden zurückzuführen zu sein.

Die Variable ‚Jahre seit der Promotion‘ weist bei allen Modellen der Profilierungs- sowie der Masterphase einen signifikant positiven Einfluss auf. Dementsprechend hat das Alter des Dozierenden bzw. dessen Lehrerfahrung einen positiven Einfluss auf die Evaluationsergebnisse.

Die Durchschnittsnote hat in der Profilierungsphase einen positiven Einfluss auf die Modulbewertung. In der Masterphase konnte hingegen kein Einfluss nachgewiesen werden.

Die Variablen ‚Geschlechterverhältnis‘, ‚Modulgröße‘ und ‚Teilnehmerquote‘ haben überwiegend in der Profilierungsphase und nur vereinzelt in der Masterphase Einfluss auf die Ergebnisse der studentischen Modulevaluation.

Des Weiteren geht ein großer Erklärungsanteil der Modelle auf Unterschiede zwischen Dozierenden/Modul bzw. auf unbeobachtbare Dozierenden- und Moduleigenschaften (u. a. Lehrfähigkeit, Motivation) zurück.

Literatur

- Brandenburg, U./Knothe, S. (2008):** Institutionalisierung von Internationalisierungsstrategien an deutschen Hochschulen. Arbeitspapier Nr. 116, CHE.
- Carvalho Andrade, E. de/Rocha, B. (2009):** Factors Affecting the Student Evaluation of Teaching Scores: Evidence from Panel Data Estimation, <http://virtualbib.fgv.br/ocs/index.php/sbe/EBE09/paper/viewFile/1095/344> (Zugriff: 14.09.2010).
- Fischer-Bluhm, K./Zemene, S. (2003):** Internationalisierung der Hochschulen. Eine Evaluation im Verbund Norddeutscher Universitäten. In: Die Hochschule 12 (1) 2003, S. 109-126.
- Handelsblatt 2007a:** http://www.handelsblatt.com/singleclip.aspx?_t=dgtool&id=15&obj=1 (Zugriff: 20.11.2009).
- Handelsblatt 2007b:** <http://www.handelsblatt.com/wie-kommt-die-zeitschriftenliste-des-handelsblatt-rankings-zustande;2002313> (Zugriff: 20.11.2009).
- Handelsblatt 2008:** <http://www.handelsblatt.com/wie-errechnet-sich-die-punktzahl-eines-forschers;2002298> (Zugriff: 20.11.2009).
- Handelsblatt 2009:** http://www.handelsblatt.com/singleclip.aspx?_t=dgtool&id=22&obj=1 (Zugriff: 20.11.2009).
- Hornbostel, S./Simon, D. (2010):** Strukturwandel des deutschen Forschungssystems – Herausforderungen, Problemlagen und Chancen. Arbeitspapier Nr. 206, Hans Böckler Stiftung.
- Isely, P./Singh, H. (2005):** Do Higher Grades Lead to Favorable Student Evaluations? In: Journal of Economic Education 36 (1) 2005, S. 29-42.
- JourQual 2003:** <http://vhbonline.org/service/jourqual/jq1/> (Zugriff: 14.09.2010).
- JourQual 2008:** <http://vhbonline.org/service/jourqual/jq2/> (Zugriff: 14.09.2010).
- Kehm, B. M. (2003):** Vom Regionalen zum Globalen. Auswirkungen auf Institutionen, System und Politik. In: Die Hochschule 12 (1) 2003, S. 6-18.
- Lanzendorf, U./Teichler, U. (2003):** Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6 (2) 2003, S. 219-238.
- Lück, S. (2009):** Studentische Modulevaluation – Methoden, Ergebnisse und Schlussfolgerungen aus statistischer Sicht. Hamburg: Dr. Kovac.
- McPherson, M. A. (2006):** Determinants of How Students Evaluate Teachers. In: Journal of Economic Education 37 (1) 2006, S. 3-20.
- McPherson, M. A./Jewell, R. T./Kim, M. (2007):** What Determines Student Evaluation Scores? A Random Effects Analysis of Undergraduate Economics Classes. In: Eastern Economic Journal 35 (1) 2007, S. 37-51.
- Schmidt, B./Loßnitzer, T. (2010):** Lehrveranstaltungsevaluation: State of the Art, ein Definitionsvorschlag und Entwicklungslinien. In: Zeitschrift für Evaluation 1/2010, S. 49-72.
- Schwarz-Hahn, S./Rehburg, M. (2003):** Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform, http://www.wisswb-portal.de/wisswb/.../bachelor_und_master_in_deutschland.pdf (Zugriff: 14.09.10).

Thomas Schröder, Ilka Sehl (HIS GmbH)

Herausforderung Internationalisierung

Die HIS GmbH hat im Jahr 2009 das Benchmarking-Verfahren „Internationalisierung an Universitäten“ unter Beteiligung von sechs Hochschulen durchgeführt. Im Rahmen mehrerer themenzentrierter Workshops tauschten sich die Leiter/innen der beteiligten International Offices über unterschiedliche Rahmenbedingungen, Verfahrensweisen, mögliche Lösungsansätze, Zielvorstellungen und Strategien aus. Bei der Interpretation der Ergebnisse ist zu berücksichtigen, dass die Ergebnisse in einer spezifischen Zusammensetzung des Teilnehmerkreises erarbeitet wurden. Dies hat zur Folge, dass vornehmlich die Perspektive der für die Koordination und Steuerung von Internationalisierungsaktivitäten zuständigen Leiter/innen der International Offices eingeflossen ist. Soweit möglich wurden weitere Interessenslagen, beispielsweise die der Hochschulleitung, der Wissenschaftler/innen sowie der Studierenden ermittelt und integriert. Im Rahmen der Workshops kamen sowohl qualitative als auch quantitative Methoden zum Einsatz (vgl. Schröder/Sehl 2010). Im Verlauf des Projektes stellten sich vielfältige Fragen, so z. B. nach den übergeordneten Zielsetzungen und Motiven von Internationalisierungsaktivitäten, den einzusetzenden Methoden und Instrumenten, den zugrunde liegenden und sich ändernden Rahmenbedingungen und Erwartungen verschiedener Interessensgruppen zur Umsetzung erfolgreicher Internationalisierungsaktivitäten sowie zur Formulierung einer erfolgreichen Internationalisierungsstrategie. Dabei wurde deutlich, dass ein adäquater Umgang der Hochschulen mit der Herausforderung Internationalisierung nur gewährleistet ist, wenn ein grundlegendes Verständnis über Internationalisierungsprozesse vorliegt.

Aus diesem Anlass wird nachfolgend analysiert, welchen Veränderungen und Entwicklungen sich Hochschulen zu Beginn des 21. Jahrhunderts bei Fragen der Internationalisierung ausgesetzt sehen, wie sich diese Veränderungen auf die hochschulinterne Umsetzung von Internationalisierungsaktivitäten auswirken sowie ob und mit welchen Strategien bzw. Aktivitäten Hochschulen auf diese Herausforderungen reagieren. Ziel des vorliegenden Beitrages ist es somit zum einen, bessere Kenntnis über die gegenwärtigen Herausforderungen sowie den Stand der Internationalisierung an Hochschulen zu vermitteln. Zum anderen soll Personen, die aufgrund ihrer Tätigkeit innerhalb von Hochschulen mit Aspekten der Internationalisierung in Kontakt kommen, ein besseres Verständnis der zugrunde liegenden Prozesse vermittelt und mögliche Handlungsoptionen aufgezeigt werden. Schließlich werden Erkenntnisse der Hochschulforschung mit Praxiserfahrungen abgeglichen. Auf diese Weise wird eine Validierung bestehender Annahmen über Internationalisierungsprozesse ermöglicht. Durch die Beteiligung verschiedener Hochschulen im Benchmarking-Verfahren war es möglich, übergreifende Erkenntnisse abzuleiten. Diese ermöglichen einen Einblick in die Praxis der Internationalisierung an Hochschulen im deutschen Hochschulsystem.

1 Internationalisierung – Keine Unbekannte

Internationalisierung ist kein neues und unbekanntes Phänomen an Hochschulen. Bereits seit ihren Anfängen im Mittelalter standen Hochschulen über Landesgrenzen hinweg miteinander in regem Austausch. Erst im Zeitalter der Nationalstaaten gewannen nationale Hochschulsysteme

verstärkt an Bedeutung und ließen die internationale Perspektive in den Hintergrund treten. Der internationale Austausch kam jedoch nie zum Erliegen, sondern war lediglich in seinen Ausmaßen reduziert und hatte eine geringere Bedeutung für die Entwicklung und Stellung von Hochschulen (vgl. Knight/de Wit 1995: 5ff.). Vor diesem Hintergrund kann das zunehmende Interesse an der Internationalisierung von Hochschulen seit Mitte des letzten Jahrhunderts und insbesondere seit Beginn der 1990er Jahre eher als Re-Internationalisierung bezeichnet werden (vgl. Teichler 2004: 9). Das Thema Internationalisierung stellt nach wie vor eine Herausforderung für Hochschulen dar. Dies ist nicht zuletzt darauf zurückzuführen, dass die Ausgestaltung der Internationalisierung an Hochschulen in den zurückliegenden Jahren erheblichen Veränderungen unterlag. Hochschulen stehen heute mehr denn je vor der Frage, mit welchen Strategien und Maßnahmen sich Internationalisierungsaktivitäten befördern, übergeordnet koordinieren und steuern lassen. Des Weiteren sind grundlegende Überlegungen anzustellen, welche Ziele mit Internationalisierungsaktivitäten verfolgt werden und wessen Interessen damit bedient werden sollen und können. Um geeignete Strategien und Maßnahmen ableiten zu können, ist es erforderlich, Kenntnis über die zugrunde liegenden Prozesse und Hintergründe zu besitzen, auf die nachfolgend näher eingegangen wird.

1.1 Zielsetzungen der Internationalisierung

Internationalisierung ist als wesentliches Element von Hochschulen anzusehen. Ohne internationale Aktivitäten, ohne den Transfer wissenschaftlicher Erkenntnisse und Informationen und ohne den Austausch von Gedanken und Ideen über die Grenzen von Ländern hinweg sind Hochschulen nicht denkbar. Somit stellt sich bei der Internationalisierung von Hochschulen nicht die Frage nach dem ob, sondern nach deren konkreter Ausgestaltung. Die Vorstellungen zur Ausgestaltung der Internationalisierung werden von verschiedenen hochschulinternen und -externen Interessengruppen und Akteuren formuliert. Diese Ansprüche richten sich beispielsweise an den Umfang der Internationalisierungsaktivitäten, die Ausprägung von Internationalisierungsmaßnahmen, die räumliche und fachliche Konzentration der Internationalisierungsaktivitäten als auch die damit verfolgten Zielsetzungen. Als maßgebliche Interessengruppen und Akteure wären, bezogen auf deutsche Hochschulen, die Länder und der Bund zu nennen, des Weiteren der private wirtschaftliche Sektor, Interessensverbände und nicht zuletzt die Mitglieder der Hochschulen selbst, d. h. Lehrende, Mitarbeiter/innen und Studierende. Bei den zugrunde liegenden Motiven wird nach politischen, ökonomischen, kulturellen und bildungspolitischen Motiven differenziert (vgl. Knight/de Wit 1995: 10ff.), die zusätzlich durch die individuelle Motivation der Hochschulangehörigen ergänzt werden.

Politische Motive der Internationalisierung von Hochschulen liegen beispielsweise in der Förderung der Völkerverständigung und Sicherung des Friedens. Bei *kulturellen Motiven* geht es darum, durch Maßnahmen der Internationalisierung die Verständigung der Kulturen zu fördern sowie Akzeptanz und Toleranz beim Umgang mit fremden Kulturen zu schaffen. Hinter *bildungspolitischen Motiven* steht die Absicht, den Erfahrungshorizont Studierender zu erweitern sowie eine qualitative Verbesserung des Studiums, der Methoden- und Fachkenntnisse zu erreichen. *Ökonomische Motive* der Internationalisierung umfassen hingegen die Vorstellung, dass mit einer steigenden Internationalisierung zugleich ökonomische Vorteile einhergehen. Dazu zählen beispielsweise zusätzliche Einnahmen durch Studiengebühren ausländischer Studierender, aber auch die Erschließung neuer Absatzmärkte durch Ausbildung von Führungskräften anderer Staaten. Zugleich soll die internationale Ausbildung heimischer Studierender dazu beitragen, die nationale Wettbewerbsfähigkeit zu steigern (vgl. Kehm 2010). Politische, kulturelle, bildungspolitische und

ökonomische Motive sind kaum losgelöst voneinander zu betrachten und bedienen sowohl Interessen von Hochschulen bzw. Hochschulangehörigen als auch gesellschaftliche Interessen und Zielsetzungen von Regierungen. Bei Betrachtung der Motive ist festzustellen, dass diese nicht gezielt durch einzelne Maßnahmen verfolgt werden. Bei der Implementierung von Internationalisierungsmaßnahmen werden häufig verschiedene Motive bewusst oder unbewusst bedient, da diese eng miteinander verwoben und kaum klar voneinander zu trennen sind. Hinsichtlich der Motivgründe lässt sich zudem eine weitere Entwicklung feststellen. So stehen derzeit, nicht zuletzt durch die zunehmende Globalisierung, ökonomische Motive im Vordergrund der Internationalisierung. Sowohl politische, kulturelle als auch bildungspolitische Motive werden in erster Linie von außen an die Hochschulen herangetragen. Sie bilden den Rahmen, in dem Internationalisierungsaktivitäten stattfinden und sind am ehesten als Umweltfaktoren einzustufen.

Die *individuellen Motive* der Hochschulangehörigen bei einer Internationalisierung von Hochschulen sind vielfältig. Aus Sicht der Studierenden trägt Internationalisierung zur qualitativen Aufwertung des Studiums bei. Ein Auslandsaufenthalt ermöglicht es den Studierenden, sowohl interkulturelle Kompetenzen zu erwerben und Fremdsprachen-Kenntnisse auszubauen, als auch den fachlichen Horizont zu erweitern. Der Besuch von Lehrveranstaltungen an Partnerhochschulen im Ausland ermöglicht den Zugang zu einem erweiterten Lehrangebot und eröffnet neue Perspektiven des wissenschaftlichen Arbeitens. Das Interesse des wissenschaftlichen Personals an der Internationalisierung einer Hochschule bezieht sich vornehmlich auf Aspekte der Forschung. Die Motivation von Wissenschaftler/inne/n ist hierbei vor allem darin zu sehen, dass Internationalisierungsaktivitäten Kooperationsmöglichkeiten mit anderen Wissenschaftler/inne/n eröffnen, den fachlichen Austausch fördern und zugleich einen Reputationsgewinn bedeuten können. Insbesondere die Zusammenarbeit in Spezialgebieten ist häufig nur auf internationaler Ebene möglich, da Forscher/innen, die sich mit ähnlichen Fragestellungen befassen, in der Regel nicht an der Heimathochschule zu finden sind. Internationale Aktivitäten sind daher essenziell, um eigene Forschungserkenntnisse der weltweit verteilten wissenschaftlichen Gemeinschaft zugänglich zu machen und im Gegenzug Anregungen für eigene Forschungsaktivitäten zu gewinnen. Nicht zuletzt sind zahlreiche Forscher/innen auf internationale Kontakte angewiesen, da ihr Erkenntnisinteresse Phänomenen gilt, die nur im Ausland zu finden sind und folglich auch nur vor Ort näher erforscht werden können (beispielsweise in den Wissenschaftsgebieten Ethnologie, Archäologie, Geologie etc.).

Die Motive von Hochschulleitungen, Internationalisierungsaktivitäten zu fördern, sind ebenfalls vielfältig. Internationalisierung steigert in der Regel die Attraktivität und Reputation einer Hochschule. Eine starke Einbindung in internationale Netzwerke verdeutlicht die Relevanz der Forschungsleistungen, die an einer Hochschule erbracht werden, und stärkt mithin das Hochschulprofil. Der Grad der Internationalisierung einer Hochschule befördert zudem die Attraktivität für in- und ausländisches wissenschaftliches Personal und erleichtert die Rekrutierung neuer Professor/inn/en. Nicht zuletzt für die Gewinnung ausländischer Forscher/innen ist die internationale Ausrichtung einer Hochschule eine relevante Voraussetzung. Maßnahmen der Internationalisierung können zudem die Lehre betreffen. Durch international ausgerichtete Studienangebote, wie zum Beispiel Doppeldiplome und fremdsprachige Lehrangebote, kann es gelingen, spezielle Zielgruppen anzusprechen. Internationale Aktivitäten können zudem dazu beitragen, den Bedarf an wissenschaftlichem Nachwuchs, beispielsweise in den Ingenieur- und Naturwissenschaften, zum Teil zu decken.

Die Herausforderung, der Hochschulen gegenüberstehen, besteht folglich darin, sowohl den von außen formulierten Anforderungen und Umweltfaktoren als auch den Erwartungen der in-

ternen Interessengruppen gerecht zu werden. Hieran verdeutlicht sich bereits die Schwierigkeit der Definition und Umsetzung einer Internationalisierungsstrategie, die nur zum Teil die konfliktierenden Interessenlagen der beteiligten Akteure in Übereinstimmung bringen kann. Nicht zuletzt wird diese Gemengelage verschiedener Interessen weiterhin dadurch verkompliziert, dass das Interesse an der Internationalisierung einer Hochschule fachspezifischen Unterschieden und somit differierenden Vorstellungen der wissenschaftlichen Disziplinen unterliegt.

1.2 Internationalisierung im Wandel

Internationalisierung an Hochschulen unterliegt gerade in den letzten Jahren vielfachen Veränderungen. Ausschlaggebend dafür sind zum einen grundlegende Reformen des Hochschulbereichs. Veränderte Finanzierungs- und Steuerungsmechanismen, verbunden mit der Deregulierung des Hochschulsystems, wirken sich auf Entscheidungsprozesse und Steuerungsaspekte aus. Im Bereich der Lehre ist die Bologna-Reform maßgeblich für die veränderte Ausgangssituation. Zum anderen haben gesellschaftliche Entwicklungen relevanten Einfluss darauf, inwieweit externe Akteure ihre Interessen geltend machen können. Für den Aspekt der Internationalisierung stellt die Globalisierung eine wichtige Größe dar. Mit dem Begriff der Globalisierung sind unweigerlich zunehmender Wettbewerb, die Stärkung von Marktmechanismen sowie die Kommerzialisierung von Wissen und Innovationen verbunden. Globalisierung ist in diesem Kontext eine treibende ökonomische, politische und gesellschaftliche Kraft, aus der neue und veränderte Ansprüche an Internationalisierungsaktivitäten von Hochschulen erwachsen (vgl. Teichler 2009: 96).

Analysiert man die Internationalisierung an Hochschulen, d. h. die Auswahl, Implementierung und übergeordnete Steuerung von Internationalisierungsmaßnahmen genauer, so lassen sich seit den 1990er Jahren verschiedene Entwicklungen feststellen. Dazu zählen

- die Verschiebung von individuellen Aktivitäten der Internationalisierung hin zu einer zunehmend übergeordneten Steuerung der Aktivitäten, verbunden mit hochschulweiten Strategiebildungsprozessen,
- eine Erweiterung des hochschulinternen Prozesses zur Etablierung und Ausgestaltung von Internationalisierungsaktivitäten, so dass neben Bottom-up-Prozesse in stärkerem Maße Top-down gesteuerte Prozesse treten,
- die sowohl quantitative Zunahme der Internationalisierungsaktivitäten als auch eine steigende Bedeutung qualitativer Aspekte und schließlich
- die Veränderung der Art von Internationalisierungsmaßnahmen, die zwar nach wie vor die Internationalisierung auf Ebene von Individuen betont, in weit stärkerem Maße als zuvor jedoch die Internationalisierung der Organisation, d. h. der gesamten Hochschule, im Fokus hat.

Nachfolgend werden diese Entwicklungen näher erläutert und dargestellt.

1.3 Zunahme übergeordneter Steuerung – Strategiebildungsprozesse

Internationalisierungsmaßnahmen und -aktivitäten der Hochschulen basierten in den letzten Jahrzehnten vornehmlich auf Initiative einzelner, unabhängig voneinander agierender Personen. Dazu zählt beispielsweise die Initiierung und Ausgestaltung von Austauschprogrammen für Studierende und die Herstellung von Kontakten zu anderen Hochschulen bzw. Fakultäten. Auf hochschulübergreifender Ebene war keine Notwendigkeit gegeben, steuernd und koordinierend aktiv

zu werden. In jüngerer Zeit ist jedoch ein Trend auszumachen, dass Internationalisierungsaktivitäten in hochschulübergreifende Strategien eingebunden werden. Es erfolgt zunehmend eine hochschulübergreifende Koordination und Abstimmung von Maßnahmen und Programmen, die verbunden ist mit der übergeordneten Formulierung von Internationalisierungszielen der Hochschule und der Ausbildung einer Internationalisierungsstrategie. Internationalisierung wird zunehmend als strategische Aufgabe verstanden, die nicht dem Zufall überlassen werden kann und sollte. Dies manifestiert sich nicht zuletzt darin, dass eine zunehmende Anzahl von Hochschulen in ihren Rektoraten den Posten eines Vizepräsidenten/Prorektors für Internationales bzw. Internationale Angelegenheiten eingerichtet hat und eine weitere Professionalisierung der International Offices vollzieht. Die Notwendigkeit einer übergeordneten Steuerung der Aktivitäten resultiert nicht zuletzt aus der erheblich gestiegenen Zahl involvierter Akteure (siehe Abschnitt 2).

1.4 Bedeutungszunahme von Top-down-Prozessen

Einhergehend mit der zunehmenden strategischen Bedeutung von Internationalisierung gewinnen Top-down-Prozesse, beispielsweise zur Etablierung von Kontakten ins Ausland sowie zur Ausgestaltung von Internationalisierungsmaßnahmen, an Bedeutung. Wenngleich Bottom-up-Prozesse nach wie vor wichtig und erforderlich sein werden, kommt der übergeordneten Steuerung eine wachsende Bedeutung zu. In zunehmendem Ausmaß greifen Hochschulleitungen steuernd ein, indem beispielsweise internationale Hochschulpartnerschaften und Internationalisierungsaktivitäten auf den Prüfstand gestellt werden. War in der Vergangenheit häufig bereits die Anzahl der Hochschulpartnerschaften Ausweis der Internationalisierung einer Hochschule, so wird heutzutage stärker hinterfragt, welche dieser Partnerschaften tatsächlich „gelebt“ werden und weiterhin befördert werden sollen. In diesem Zusammenhang wird vermehrt die Frage gestellt, an welcher Art des Austauschs und der Kontakte eine Hochschule Interesse hat, welche internationalen Beziehungen das Profil der Hochschule stärken und, sofern vorhanden, am besten der Internationalisierungsstrategie entsprechen. Diese Entwicklung kann so weit gehen, dass Hochschulen prioritäre Regionen benennen, auf die zukünftig Aktivitäten der Internationalisierung begrenzt bleiben sollen. Internationalisierung als Selbstzweck tritt in den Hintergrund, es wird zunehmend hinterfragt, inwieweit die gesamte Hochschule von den Internationalisierungsaktivitäten einzelner Akteure profitieren kann.

1.5 Ausbau von Internationalisierungsaktivitäten und Berücksichtigung von Qualitätsaspekten

In den letzten Jahren haben Internationalisierungsaktivitäten an Hochschulen einen erheblichen quantitativen Ausbau erfahren. Dies ist u. a. darauf zurückzuführen, dass die weitere Öffnung nationaler Hochschulsysteme erfolgte und von den Hochschulen in diesem Zusammenhang erwartet wird, gleichermaßen lokal, national und international aktiv zu sein. Internationalisierungsaktivitäten sind in diesem Sinne nicht mehr marginal verortet, sondern werden als integraler Bestandteil einer Hochschule betrachtet (vgl. Teichler 2004: 9). Sowohl Lehre als auch Forschung sind in höherem Ausmaß internationalisiert und so ist die Gestaltung von Internationalisierungsaktivitäten nicht mehr nur auf einige wenige Personen beschränkt. Daraus kann umgekehrt ein höherer Bedarf nach übergeordneter Steuerung und Koordination abgeleitet werden. Internationalisierung ist zudem ein inhärenter Bestandteil des Profils von Hochschulen geworden. Die treibende Kraft für diesen Ausbau ist im Wesentlichen im steigenden Wettbewerb zwischen Hochschulen und Hoch-

schulsystemen zu sehen (vgl. Wächter 2000: 10). So ermöglichen beispielsweise internationale Forschungskontakte den Zugang zu Spezialwissen. Der grenzüberschreitende Austausch ermöglicht wiederum die Gewinnung von Nachwuchswissenschaftler/inne/n. Sowohl der Zugang zu Spezialwissen als auch die Rekrutierung professioneller Wissenschaftler/innen verhelfen der Hochschule zur Stärkung ihrer wissenschaftlichen Reputation und zur Ausprägung ihres Profils. Zusammengekommen kann dies zu Wettbewerbsvorteilen gegenüber anderen Hochschulen führen. Exzellente Forschung und hochqualifiziertes Personal haben wiederum Signalwirkung auf potenzielle Studierende, sodass sich infolgedessen qualifizierte Studierende aus dem In- und Ausland für einen Studienplatz bewerben. Quantitativ lässt sich der Ausbau der Internationalisierungsaktivitäten anhand zahlreicher Indikatoren messen (vgl. Brandenburg/Federkeil 2007). Im Rahmen des Benchmarking-Verfahrens definierten die Teilnehmer ein Set von Indikatoren, das übergreifend für den Vergleich der beteiligten Hochschulen angewendet wurde (vgl. Schröder/Sehl 2010: 137).

Eine weitere Entwicklung, die sich im Bereich der Internationalisierung seit den 1990er Jahren vollzieht, ist der Bedeutungsgewinn qualitativer Aspekte (vgl. Woodhouse 1999: 34ff.). Auch hier ist zutreffend, dass Internationalisierung keinen Selbstzweck erfüllt, sondern die Qualität einer Maßnahme in den Fokus gerückt und bewertet wird. Die Internationalisierung von Curricula kann beispielsweise als eine solche Maßnahme betrachtet werden, bei der es darum geht, die Qualität der Internationalisierung der Lehre mittels definierter Kriterien zu gewährleisten. Nicht zuletzt die Vergleichbarkeit und die Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen stellen unter qualitativen Gesichtspunkten einen enormen Fortschritt dar.

1.6 Internationalisierung der Hochschule – vom Individuum zur Organisation

Der Schwerpunkt der Internationalisierungsaktivitäten in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts lag vornehmlich im Bereich der Mobilität. Damit stand das Individuum im Fokus der Internationalisierungsbemühungen. Programme der Europäischen Kommission, wie z. B. Erasmus und Sokrates, förderten in erster Linie die physische Mobilität von Studierenden und Forschenden. Nur am Rande war die Internationalisierung der Hochschule als Organisation in ihrer Gesamtheit von Interesse. Mit der Bedeutungszunahme der Internationalisierung für Hochschulen rücken gegenwärtig weitere Aktivitäten in den Vordergrund. Sowohl der Aufbau eines internationalen Hochschulmarketings als auch der zunehmende Lehrexport ins Ausland sowie der Aufbau von Dependancen im Ausland sind in diesem Zusammenhang zu nennen. Neben Mobilität tritt folglich der Ansatz systematischer Internationalisierung von Hochschulen in den Vordergrund, der alle Aktivitäten einer Hochschule umfasst und die Internationalisierung der Organisation in den Mittelpunkt rückt (vgl. Crowther 2000: 37).

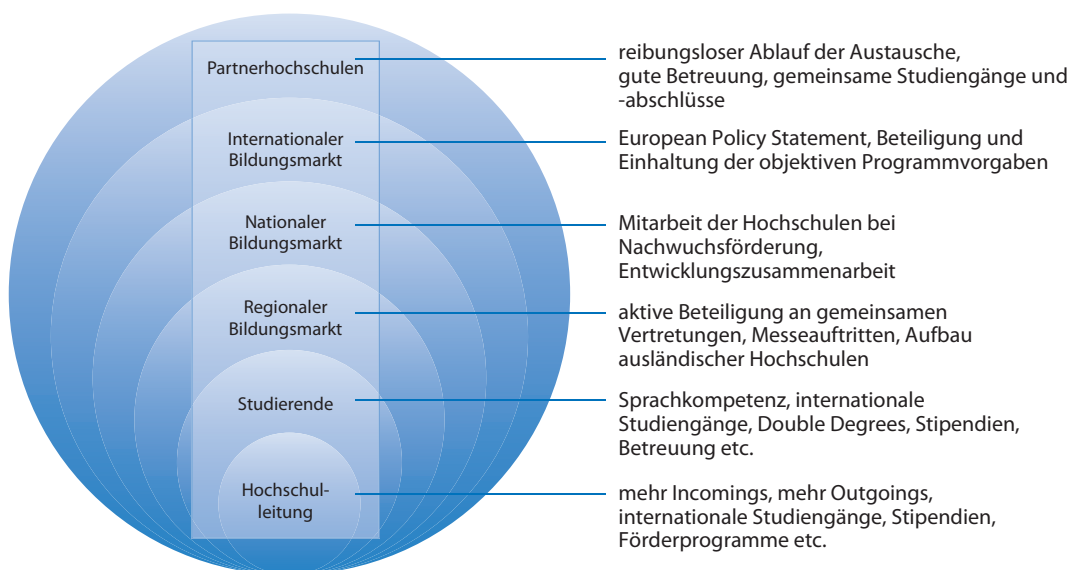
2 Internationalisierungsaktivitäten und -strategien als Antwort auf multiple Anforderungen an die Internationalisierung einer Hochschule

Der dargestellte Wandel der Internationalisierung des Hochschulsystems und der Rahmenbedingungen führt zu neuen Ansätzen und Wegen, wie Hochschulen mit diesen Herausforderungen umgehen. Von besonderem Interesse ist dabei die Frage, inwieweit die Hochschulen tatsächlich

Internationalisierungsstrategien entwickeln und einsetzen, wie sie auf äußere Erwartungen reagieren und welche Motive ihren Internationalisierungsaktivitäten zugrunde liegen. Die Frage nach der erfolgreichen Internationalisierungsstrategie von Hochschulen kann nicht ad hoc beantwortet werden, da die Internationalisierungsstrategie einer Hochschule, wie bereits angesprochen, durch vielfältige äußere und innere Rahmenbedingungen geprägt wird und folglich ebenso vielfältig ausgeprägt sein kann. Im Rahmen des bereits erwähnten Benchmarking-Verfahrens (vgl. Schröder/Sehl 2010) wurden die o. g. Fragestellungen diskutiert und verschiedene praktizierte Modelle der Internationalisierung an Hochschulen betrachtet. Auf Basis dieser Erkenntnisse werden nachfolgend einige Strategien und Aktivitäten vorgestellt. Dabei wird im Besonderen hinterfragt, ob es „die eine“ Internationalisierungsstrategie für Hochschulen überhaupt gibt, welches wesentliche Elemente einer Internationalisierungsstrategie sind und wie mit den vielfältigen Anforderungen und Erwartungen externer Akteure in Hinblick auf Aspekte der Internationalisierung umgegangen wird. Mithin wird dokumentiert, wie Internationalisierung in der Praxis funktioniert und ausgestaltet wird und welche strategischen Überlegungen an Hochschulen tatsächlich existieren.

Zunächst ist für die erfolgreiche Gestaltung des Internationalisierungsprozesses wichtig zu wissen, welche Ansprüche und Erwartungen an die Internationalisierung einer Hochschule gestellt werden. Anforderungen an die Internationalisierungsaktivitäten einer Hochschule werden dabei von unterschiedlichen Seiten formuliert. Neben den Interessen von Individuen gilt es zunehmend, die Erwartungen von internationalen Organisationen als auch politischen Akteuren zu berücksichtigen (vgl. Kehm 2003: 111). Abbildung 8 stellt beispielhaft sechs Anspruchsgruppen (sogenannte Stakeholder) mit ihren jeweiligen Erwartungen an die Internationalisierung einer Hochschule dar. Neben den direkt in der Hochschule befindlichen Akteuren Hochschulleitung und Studierende sowie Wissenschaftler sind weitere externe Akteure involviert. Wie vielfältig und teilweise gegensätzlich die Ziele und Anforderungen der einzelnen Stakeholder im Kontext der Internationalisierung für eine Hochschule sind, wird nachfolgend näher beleuchtet.

Abbildung 8: Stakeholder der Internationalisierung einer Hochschule



Partnerhochschulen: Die Zusammenarbeit mit den Partnerhochschulen lässt wesentliche Rückschlüsse auf die Internationalität und den Internationalisierungsprozess einer Hochschule zu. Dabei ist nicht nur die Quantität der Partnerhochschulen, sondern vielmehr die langfristige und insbesondere zielgerichtete Intensität, Dauer und Qualität der Zusammenarbeit ausschlaggebend für die Beurteilung der Internationalisierungsaktivitäten einer Hochschule. Als wichtigste Stakeholder auf internationaler Ebene erwarten ausländische Partneruniversitäten daher u. a. einen reibungslosen Ablauf der Austauschprogramme, eine verlässliche Zusammenarbeit bei gemeinsamen Projekten sowie regelmäßige wechselseitige Besuche und Gastaufenthalte zur Festigung der Kooperationsbeziehung (siehe auch Koch 2008: 14).

Internationaler Bildungsmarkt: Im Zuge der Bologna-Reform sind Organisationen des europäischen sowie internationalen Bildungsmarktes zu relevanten Anspruchsgruppen für Hochschulen geworden. Neben der Erhöhung der Mobilität geht es ihnen insbesondere um die Verankerung internationaler Studieninhalte in den Curricula sowie um eine Verbesserung der Qualität der Hochschulbildung, wozu spezielle Programme, wie z. B. Erasmus oder Tempus, zur Verfügung gestellt werden.

Nationaler Bildungsmarkt: Auf dem Weg zu einem erfolgreichen Internationalisierungsprozess ist als einer der wichtigsten Stakeholder auf nationaler Ebene der DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) zu nennen, der im Bereich der Internationalisierung wesentlicher Geldgeber für die Hochschulen ist. Um in die Programm- und Stipendienförderung aufgenommen zu werden, erwartet der DAAD von den Hochschulen eine Beteiligung an seinen Programmen und einen Beitrag zur Erfüllung seiner Ziele. Dazu zählen beispielsweise die Förderung ausländischer und deutscher Nachwuchseliten, die Förderung der Germanistik und der deutschen Sprache sowie die Förderung der Entwicklungszusammenarbeit und Internationalisierung der Hochschulen (vgl. DAAD: 18ff.). Der Erfolg der Internationalisierung einer Hochschule ist für den DAAD schließlich an der Erreichung dieser Ziele zu messen.

Regionaler Bildungsmarkt: In fast allen Bundesländern wurden zwischen Hochschulen und Ministerien Zielvereinbarungen unterzeichnet, die unter anderem Aussagen zur Internationalisierung enthalten. Als wichtigster Mittelgeber staatlicher Hochschulen knüpfen die jeweiligen Landesregierungen die Mittelvergabe an Modelle leistungsorientierter Ressourcensteuerung, die auch zur Beurteilung von Qualität bzw. Quantität der Internationalisierung herangezogen werden. Die Wissenschaftsministerien treten ferner mit speziellen Interessen des Landes an die Hochschule heran, etwa wenn es um gemeinsame internationale Aktivitäten aller Hochschulen eines Landes geht. Das Wissenschaftsministerium setzt die aktive Beteiligung an diesen Programmen ebenso wie an gemeinsamen Messeauftritten voraus (vgl. Koch 2008: 11ff.).

Studierende: Studierende sind keine unmittelbaren Stakeholder für die Internationalisierung an Hochschulen, da sie ihre Ansprüche und Erwartungen nur indirekt zum Ausdruck bringen können. Dennoch nehmen sie mit der Wahl eines bestimmten Studiengangs einen nicht unerheblichen Einfluss auf die Wettbewerbsstellung einer Hochschule. Die Erwartungen der Studierenden an die Internationalisierung einer Hochschule orientieren sich vor allem an individuellen Interessen, die die Attraktivität des Studiums sowie die persönlichen Qualifikationen steigern. So soll beispielsweise die Studiengangsgestaltung möglichst international sein, Sprachkompetenz vermitteln sowie Mehrfachabschlüsse, wie z. B. Double Degrees, ermöglichen.

Hochschulleitung: Der einflussreichste Stakeholder für die Ausgestaltung der Internationalisierung einer Hochschule ist die Hochschulleitung. Diese formuliert Ziele, wie z. B. die Erhöhung des Anteils internationaler Studierender an der eigenen Hochschule, mehr Outgoings, höhere Summen bei den spezifisch eingeworbenen Drittmitteln (Stipendien und Förderprogramme), mehr

internationale Studiengänge sowie Präsenz und adäquate Vertretung der Hochschule im Ausland (siehe auch Koch 2008: 10f.). Diese Anforderungen ergeben sich häufig bereits aus den Anforderungen anderer Stakeholder, z. B. den Zielvereinbarungen mit dem Land, den Fördermittelgebern oder Partnerhochschulen.

Die exemplarisch aufgezeigten Stakeholder mit ihren vielfältigen Ansprüchen und Erwartungen an die Internationalisierungsaktivitäten einer Hochschule zeigen, dass sich die Internationalisierung von Hochschulen in einem äußerst heterogenen, mit zahlreichen Zielkonflikten durchzogenen Spannungsfeld bewegt. Diese Komplexität wird bei Hinzuziehung weiterer Stakeholder, wie z. B. Unternehmen als potenziellen Arbeitgebern der Absolvent/inn/en, Forscher/inne/n, Interessensverbänden, ausländischen und deutschen Botschaften, Schulen oder anderen Forschungs- und Wissenschaftseinrichtungen, zunehmend gesteigert und erschwert somit die Formulierung einheitlicher Zielsetzungen in Hinblick auf die Internationalisierung.

3 Die Internationalisierungsstrategie als Basis der Internationalisierung von Hochschulen

Für die Definition von Internationalisierung im Sinne einer konkreten Internationalisierungsstrategie einer Hochschule bedeutet die Vielfalt an Anforderungen zunächst einmal, dass es unmöglich ist, allen Stakeholdern gleichermaßen gerecht zu werden. Vor dem Hintergrund eines zunehmenden Wettbewerbs um Studierende, Ressourcen, Drittmittel etc. erscheint dies bei genauerem Hinsehen aber auch gar nicht wünschenswert. Vielmehr gilt es für eine Hochschule mittels Internationalisierungsaktivitäten eine Abgrenzung und Individualisierung des eigenen Produkt- und Dienstleistungsportfolios vorzunehmen, um auf sich wandelnde Rahmenbedingungen zu reagieren und in der Hochschullandschaft wettbewerbsfähig zu sein. Zudem ermöglicht die Formulierung einer Internationalisierungsstrategie Transparenz über die von der Hochschule verfolgten Ziele. Es versteht sich daher von selbst, dass nicht alle Hochschulen die gleiche Internationalisierungsstrategie verfolgen und Maßnahmen gleichermaßen erfolgreich implementieren. Erst durch eine bewusste Unterschiedlichkeit und Schwerpunktsetzung wird Profilbildung, Hochschulentwicklung und Qualitätssicherung hervorgerufen, die zu einer langfristigen Wettbewerbsfähigkeit führen.

Angesichts der Vielfalt von Anforderungen an die Internationalisierung besteht die Herausforderung für die Hochschulen darin, die für sie wichtigsten Stakeholder mit ihren Interessen zu identifizieren. Dies wiederum setzt das Vorhandensein eines eigenen Verständnisses von Internationalisierung voraus. In Form einer strategischen Stoßrichtung und anhand von Zielen müssen die Internationalisierungsüberlegungen dafür so formuliert sein, dass sich konkrete und messbare Maßnahmen ableiten lassen. Anhand deren Umsetzung kann schließlich ein Zielerreichungsgrad sichtbar gemacht werden, der die Erfüllung der Ansprüche der Stakeholder objektiviert. Die Formulierung einer Internationalisierungsstrategie kann anhand des systematischen Abgleichs der eingangs genannten Motive verschiedener Akteure erfolgen. Die Ausgestaltung der Strategie ist folglich Ausdruck der Schwerpunktsetzung, die den Motiven verschiedener Akteure und Interessengruppen eingeräumt wird. In der Praxis zeigt sich, dass die unterschiedlichen Motive nicht gleichermaßen in strategische Überlegungen einfließen und die Bedeutung einzelner Motive durchaus unbeantwortet bleiben kann.

Deutschlandweit haben Hochschulen in den letzten Jahren begonnen, Internationalisierungsstrategien zu formulieren. Form, Umfang und Inhalt dieser Strategiedokumente unterscheiden sich

dabei erheblich, so dass anzunehmen ist, dass Strategien, die einen erfolgreichen Internationalisierungsprozess an einer Hochschule in Gang setzen, bestimmte Merkmale erfüllen. Im Rahmen des durchgeführten Benchmarking-Verfahrens (vgl. Schröder/Sehl 2010) konnten wesentliche Kriterien für die Definition einer Strategie herausgearbeitet werden. Demnach ist die Entwicklung einer Internationalisierungsstrategie nur dann erfolgversprechend möglich, wenn

- die Hochschule Kenntnis über die eigenen **Stärken und Schwächen** besitzt,
- die Hochschule ihre individuellen externen und internen **Rahmenbedingungen** berücksichtigt,
- eine institutionell „kluge“ **Verankerung und Kommunikation der Strategie** sowie die **Verknüpfung von operativer und strategischer Ebene** erfolgen.

Diese Aspekte werden nachfolgend näher erläutert.

3.1 Analyse von Stärken und Schwächen als Grundlage der Profilbildung im Bereich der Internationalisierung

Internationalisierung trägt wesentlich zur Profilbildung einer Hochschule bei und ist daher als ein Element des Hochschulprofils zu verstehen. Da Internationalisierung nicht zum Selbstzweck erfolgt, steht sie auch nicht losgelöst von anderen Hochschulzielen, sondern ist in die übergreifenden strategischen Ziele der Hochschule eingebunden. Die Herausforderung bei der Definition einer Internationalisierungsstrategie besteht also darin, Internationalisierungsaspekte als ebenso wichtiges Element im Profil einer Hochschule zu verankern wie die anderen Handlungsbereiche Forschung, Lehre, Weiterbildung und Administration.

Dabei muss die Hochschule Stellung zu ihren starken und weniger starken Handlungsfeldern beziehen. Nur wenn es einer Hochschule gelingt, ihre Stärken an den Chancen und ihre Schwächen an den Risiken zu spiegeln und daraus eine klare Zielsetzung und strategische Stoßrichtung zu formulieren, kann sie ein wettbewerbsfähiges Profil entwickeln. Die Notwendigkeit der Kenntnis eigener Stärken und Schwächen in Verbindung mit dem Berücksichtigen der unter dem nachfolgenden Abschnitt näher zu erläuternden individuellen Rahmenbedingungen einer Hochschule zeigt umso deutlicher, dass ein politisches Vorschreiben von Zielen von Seiten der Landespolitik nicht zwangsläufig zielführend für die Internationalisierung einer Hochschule ist. Als Beispiel seien die von den Wissenschaftsministerien der Länder vorgegebenen Indikatoren genannt, die als Indiz für die Qualität von Internationalisierung herangezogen werden. So bedeutet beispielsweise der Indikator der Zahl internationaler Hochschulpartnerschaften nicht zwangsläufig, dass die Internationalisierung einer Hochschule diversifiziert und qualitativ hochwertig ist. Der rein quantitative Indikator der Hochschulpartnerschaften gibt keine Auskunft über die Dichte und Intensität der Partnerschaftsbeziehung.

3.2 Berücksichtigung hochschulspezifischer Rahmenbedingungen

Die alleinige Kenntnis der eigenen Stärken und Schwächen reicht jedoch nicht aus, um eine erfolgreiche Internationalisierungsstrategie zu entwickeln. Vielmehr gilt es, die Stärken und Schwächen den bestehenden externen politischen und rechtlichen Gegebenheiten gegenüberzustellen. Zudem sind die hochschulspezifischen internen Ressourcen zu berücksichtigen, um die strategischen Überlegungen daraufhin auszurichten zu können (vgl. Davies 1995: 12f.). Inwieweit sich

unterschiedliche Rahmenbedingungen auf den strategischen Fokus einer Hochschule auswirken, verdeutlicht das Beispiel österreichischer Universitäten. Im Gegensatz zu deutschen Hochschulen haben österreichische Hochschulen derzeit wenig Interesse an der Einwerbung und Aufnahme zusätzlicher Incomings. Der Grund ist in unzureichenden monetären Anreizen und einer fehlenden Begrenzung der Gesamtzahl Studierender zu suchen. In der Förderlandschaft gibt es keine ebenbürtigen Institutionen wie z. B. den DAAD in Deutschland, der über entsprechende Fördermittel und -maßnahmen verfügt. Die österreichischen Hochschulen haben auch keine Möglichkeit, über eine Hochschulzugangsberechtigung die besten Studierenden anzuwerben, sondern sind verpflichtet, sämtliche Bewerber/innen aufzunehmen.

Unter Berücksichtigung der Bandbreite des möglichen Aufgabenspektrums der Internationalisierung kann es darüber hinaus zu Ressourcenproblemen kommen. Insbesondere deshalb, weil das mögliche Aufgabenspektrum der Internationalisierung unabhängig von der Größe einer Hochschule immer in etwa den gleichen Umfang aufweist. Unabhängig von der personellen Ausstattung eines International Offices sind vielfältige Services vorzuhalten und Aufgaben wahrzunehmen. Je kleiner eine Hochschule und dementsprechend die personelle Ausstattung im Aufgabengebiet der Internationalisierung, desto stärker konzentrieren sich diese Aufgaben in einer oder wenigen Personen (vgl. Koch 2008: 11). Begrenzte Ressourcen personeller und finanzieller Art können vor allem für kleinere Hochschulen problematisch werden und erfordern eine Fokussierung der Aktivitäten. Die Herausforderung liegt somit in einer sinnvollen Verteilung und dem zielgerichteten Einsatz der begrenzten Ressourcen. Dies kann am besten durch die Einbindung dieser vermeintlichen Schwäche in eine entsprechende Strategie erfolgen. Die Strategie dient dabei der Steuerung von Aktivitäten sowie von Personal und Ressourcen. Sie ermöglicht darüber auch die Verknüpfung strategischer Überlegungen mit operativen Zielen und Maßnahmen.

3.3 Verknüpfung der strategischen mit der operativen Ebene bei der Umsetzung sowie Verankerung und Kommunikation der Internationalisierungsstrategie

Das alleinige Vorhandensein einer expliziten Strategie zieht noch keinen erfolgreichen Internationalisierungsprozess nach sich. Es kommt vielmehr darauf an, wie die strategische mit der operativen Ebene verknüpft wird, welche Wege der Kommunikation eingeschlagen werden und nicht zuletzt, wie die Durchsetzung der Internationalisierungsstrategie stattfindet. Der zu erwartende Widerstand bei der Implementierung von Maßnahmen der Internationalisierung variiert an Hochschulen in Abhängigkeit von der Institutionalisierung der Internationalisierungsstrategie. Diese Annahme konnte im durchgeführten Benchmarking-Verfahren bestätigt werden. Es hat sich zudem gezeigt, dass die Akzeptanz, die Umsetzung der Strategie sowie die Implementierung von Maßnahmen einfacher zu gestalten sind, je näher die Entwicklung einer Internationalisierungsstrategie an der Hochschulleitung angelagert ist. Sobald es also eine von der Hochschulleitung ausgehende Signalwirkung für die Entwicklung gibt, stehen die Chancen auf einen erfolgreichen und strukturierten Internationalisierungsprozess sehr gut. Durch den Impuls „von oben“ wird bereits bei der Ausbildung einer Strategie ein Gegenstromverfahren angestoßen, welches sich im Zuge der Umsetzung der Strategie erneut als hilfreich erweist. Diese Parallelität von Bottom-up und Top-down-Prozessen ist sinnvoll, da somit am besten die Interessensvielfalt und die Besonderheiten einer Hochschule berücksichtigt werden. Darin liegt aber zugleich die Gefahr, dass zu viele Aktivitäten gestartet werden. Die Hochschulen stehen vor der Herausforderung, eine übergeordnete Strategie zu formulieren, die einerseits so übergreifend ist, dass sie allgemeine Akzeptanz schafft,

die aber andererseits zugleich dezentral heruntergebrochen werden kann, so dass sie individuelle, in Forschung und Lehre oftmals bereits seit vielen Jahren bestehende internationale Aktivitäten einbinden kann, ohne diese Akteure zu demotivieren. Damit die operative und strategische Ebene zueinanderfinden und eine Strategie wirksam wird, ist eine entsprechende hochschulinterne Kommunikation erforderlich. Das Benchmarking hat gezeigt, dass eine explizit vorhandene Internationalisierungsstrategie „von oben“ zu kommunizieren ist und eine Begleitung der Umsetzung durch entsprechende Maßnahmen stattfinden muss, damit die Strategie tatsächlich implementiert wird. Die Herausforderung besteht auch darin, die Akteure nicht zu überfordern und für den Prozess der Strategie-Entwicklung und -umsetzung entsprechende Zeiträume anzusetzen.

4 Erfolgreiche Internationalisierungsaktivitäten

Nachdem die Voraussetzungen für die Entwicklung einer erfolgreichen Internationalisierungsstrategie aufgezeigt wurden, werden anhand von Benchmarking-Erkenntnissen beispielhaft verschiedene Ansätze für erfolgreiche Internationalisierungsaktivitäten und -strategien vorgestellt. Bereits Davies (1995) sowie Hahn (2004) nehmen eine theoretisch-deskriptive Klassifizierung von Internationalisierungsstrategien vor und bringen darin zum Ausdruck, dass es nicht die Strategie für die Internationalisierung von Hochschulen gibt. Darüber hinaus zeigen sie auf, dass eine Strategie für einen zielgerichteten und erfolgreichen Internationalisierungsprozess erforderlich ist. Die Erkenntnisse des Benchmarking-Verfahrens unterstreichen und bestätigen dies auch aus der Hochschulpraxis heraus, nehmen jedoch in Bezug auf die Notwendigkeit einer expliziten Internationalisierungsstrategie eine deutliche Einschränkung vor. Zusammenfassend lassen sich folgende zentrale Ergebnisse zur Internationalisierung und damit verbundenen Internationalisierungsstrategien benennen:

1. Es gibt nicht die Internationalisierung von Hochschulen allgemein, sondern die Internationalisierung der Hochschule XY, die spezifischen Rahmenbedingungen unterliegt.
2. Es gibt deutliche Unterschiede in der Form und Ausprägung der jeweiligen Internationalisierungsstrategien, sowohl bezogen auf Inhalte, Zielsetzungen und damit einhergehende Maßnahmen der Internationalisierung als auch hinsichtlich der Verbindlichkeit der Umsetzung durch die Hochschulangehörigen.
3. Das Vorhandensein einer expliziten Strategie erleichtert die Internationalisierung einer Hochschule, wobei es keine zwingende Notwendigkeit für die erfolgreiche Internationalisierung einer Hochschule bedeutet. Auch eine implizite Strategie ermöglicht eine erfolgreiche Internationalisierung einer Hochschule, obschon diese ungleich schwerer zu steuern und der Erfolg der Umsetzung schwerer zu bewerten und zu messen ist. Das gänzliche Fehlen einer Internationalisierungsstrategie hat zwar nicht zur Folge, dass überhaupt keine Internationalisierungsaktivitäten an einer Hochschule stattfinden, die Aktivitäten einzelner Akteure müssen jedoch zwangsläufig individuelle Unternehmungen bleiben, die aus Perspektive der Hochschule als Organisation wenig zielgerichtet und unkoordiniert erfolgen.
4. Die institutionelle Verankerung der Internationalisierungsaktivitäten wirkt sich auf die Durchsetzbarkeit von Strategien und Maßnahmen aus.

Das im Rahmen des Benchmarking-Verfahrens wohl überraschendste Ergebnis ist, dass eine vergleichsweise „erfolgreiche“ Internationalisierung an allen teilnehmenden Hochschulen zu verzeichnen ist, und zwar unabhängig davon, ob es eine explizit formulierte Strategie gibt oder ob diese lediglich implizit existiert. Um zu erfahren, wo genau die Unterschiede bei der Internationalisierung der einzelnen Hochschulen liegen, wurden drei Cluster gebildet, welche die Herangehensweise, aber auch die institutionelle Verankerung der Internationalisierungsaktivitäten der Hochschulen dokumentieren.

4.1 Hochschulen ohne explizite Strategie

Hochschulen dieses Typs können noch keine explizit formulierte Internationalisierungsstrategie vorweisen. Dennoch gibt es seitens der Hochschulleitung hochschulpolitische Vorgaben im Bereich der Internationalisierung, die mittels konkreter Maßnahmen seitens des International Office erfüllt werden. Die Internationalisierung wird somit bewusst durch verschiedene Instrumente wie z. B. Pflege und Betreuung von Partnerschaftsprogrammen, Information und Betreuung von Incomings sowie Outgoings und internationale Öffentlichkeitsarbeit vorangetrieben, obgleich die Maßnahmen ad hoc und eher nicht zielgerichtet eingesetzt werden. Als ein Grund für das Nicht-Vorhandensein einer Internationalisierungsstrategie wird u. a. das Fehlen einer echten organisatorischen Verankerung der Zuständigkeit für eine Internationalisierungsstrategie benannt.

4.2 Hochschulen mit einer formalen Strategie „in der Schublade“

Hierbei handelt es sich um Hochschulen, die den formalen Akt der Strategieentwicklung und -formulierung bereits vollzogen, jedoch aus verschiedenen Gründen nicht mit der Phase der Umsetzung begonnen haben. Von daher verfügen diese Hochschulen prinzipiell über Strategien, die jedoch noch „in der Schublade“ befindlich sind und erst herausgezogen und umgesetzt werden müssen. Diesen Typ gibt es in recht unterschiedlicher Ausprägung.

- Eine Strategie existiert in Form eines schriftlichen Dokuments. Die Umsetzung ist bislang jedoch noch nicht erfolgt, da die Aufgabe der Strategieumsetzung an das International Office delegiert wurde. Aufgrund unzureichender institutioneller Verankerung und mangelnder Nähe zur Hochschulleitung ist nur unzureichendes strategisches Durchsetzungsvermögen vorhanden.
- Strategie-Überlegungen sind nur implizit vorhanden. In der Hochschulleitung gibt es keine Verantwortlichkeiten und Zuständigkeiten für die Aufgabe der Internationalisierung. Die Aufgabenübernahme im Bereich der Internationalisierung beschränkt sich auf rein repräsentative Funktionen und umfasst nicht die Verantwortungsübernahme im operativen Bereich. Die Delegation der Verantwortlichkeit für den Strategiebildungsprozess an weitere Akteure, wie z. B. eine Arbeitsgruppe, kann dazu führen, dass unterschiedliche und teilweise sehr vage Vorstellungen zur Ausgestaltung der Strategie zum Tragen kommen. Strategische Überlegungen erscheinen in diesem Bottom-up gestalteten Verfahren zudem recht beliebig und sind nur implizit wirksam. Eine übergeordnete Bedeutung wird diesen Strategieüberlegungen aufgrund fehlender Einbeziehung der Hochschulleitung von anderen Hochschulakteuren nicht beigegeben.
- Die Entwicklung einer Strategie befindet sich in unmittelbarer Vorbereitung, basierend auf wenigen ausformulierten Inhalten eines Entwicklungsplans. Im nächsten Schritt sind diese

Überlegungen in eine Internationalisierungsstrategie zu überführen. Auch in diesem Fall ist eine Institutionalisierung und nahe Anbindung an die Hochschulleitung erforderlich, um auf Ebene der Wissenschaftseinrichtungen (Fakultäten, Fachbereiche) Wirkung zu entfalten. Eine alleinige Strategieentwicklung durch das International Office dürfte sich als schwierig erweisen. Ein Aushandlungsprozess auf Augenhöhe, d. h. zwischen Wissenschaftseinrichtungen und Hochschulleitung, ist erforderlich.

4.3 Hochschulen mit einer explizit formulierten Strategie

Hochschulen dieses Typs besitzen bereits eine explizit formulierte Strategie, die mit konkreten Maßnahmen unterlegt ist und sich in der Umsetzung befindet. Die Impulse der Strategieentwicklung starten hier auf Ebene der Hochschulleitung und die Durchsetzung der Internationalisierungsstrategie erfolgt Top-down. Zuständig für die strategische Entwicklung der Internationalisierung ist das International Office, welches noch dazu direkt der Hochschulleitung untersteht. Damit ergeben sich gute Voraussetzungen zur Umsetzung, zugleich wird es jedoch als wichtig erachtet, dass im Sinne eines Gegenstromverfahrens alle Hochschulakteure eingebunden sind.

Die vorgestellten Typen zeigen, dass nicht allein das Vorhandensein einer expliziten Internationalisierungsstrategie ausschlaggebend für den Erfolg der Internationalisierung ist. Zugleich zeigt sich, dass die explizite Formulierung einer Strategie deutliche Vorteile gegenüber eher unkoordinierten Ad-hoc-Internationalisierungsaktivitäten aufweist, indem sie Ziele definiert, Ressourcen sinnvoll verteilt und messbare Maßnahmen zur Zielerreichung ableitbar macht. Eine nicht weniger wichtige Komponente für den Erfolg der Internationalisierung scheint jedoch die institutionelle Ansiedlung der mit der Internationalisierung betrauten Organisationseinheit zu sein. So wird deutlich, dass trotz des Vorhandenseins einer Strategie die Internationalisierungsbemühungen nur begrenzt wirksam werden, wenn die Hochschulstruktur den mit der Internationalisierung betrauten Organisationseinheiten keine Top-down-Durchsetzung ermöglicht.

5 Fazit

Das Benchmarking-Verfahren hat gezeigt, dass der Prozess der Internationalisierung an Hochschulen sehr unterschiedlich gestaltet werden kann und dennoch an allen beteiligten Hochschulen erfolgreich vorangetrieben wird. Die Benchmarking-Methode hat sich hervorragend dazu eignet, um im Kontext der Internationalisierung der Heterogenität der Hochschulen Rechnung zu tragen und dennoch Vergleichbarkeit zu ermöglichen. Trotz der Verschiedenartigkeit der am Benchmarking beteiligten Hochschulen mit ihren unterschiedlichen impliziten und expliziten strategischen Ausprägungen und Vorgehensweisen im Bereich der Internationalisierung konnte eine gemeinsame Basis für Diskussionen geschaffen und ein für alle gewinnbringender Austausch ermöglicht werden.

Die Erkenntnis, dass es nicht den „Königsweg“ in Sachen Internationalisierung gibt, erst recht nicht im Hinblick auf die Gestaltung der Internationalisierungsstrategie, ist von hoher Relevanz sowohl für interne als auch externe Akteure und Entscheider, die Einfluss auf die Internationalisierung von Hochschulen nehmen. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass der Prozess der Internationalisierung dann Erfolg verspricht, wenn mithilfe eines „Baukastensystems“ verschiedene Methoden und Instrumente der Internationalisierung zum Einsatz kommen, die den Zielen und

Rahmenbedingungen der jeweiligen Hochschule bestmöglich entsprechen. Hierin liegt auch die Erklärung, dass das bloße Vorhandensein (oder eben das Nicht-Vorhandensein) einer expliziten Internationalisierungsstrategie kein alleiniger Erfolgsgarant (oder aber Misserfolgstreiber) für die Internationalisierung einer Hochschule ist. Stattdessen kommt es auch auf die Berücksichtigung von Rahmenbedingungen, Ressourcen und organisatorischen Voraussetzungen an, um Internationalisierung erfolgreich zu gestalten. Zukünftig stellt sich darüber hinaus die Frage, in welchem Umfang die von den verschiedenen Stakeholdern an die Internationalisierung einer Hochschule herangetragen Ziele letztendlich Eingang in die jeweilige Internationalisierungsstrategie einer Hochschule finden.

Grundsätzlich ist festzustellen, dass die Internationalisierung für Hochschulen eine weiterhin zunehmende Herausforderung darstellt. Dies hängt eng damit zusammen, dass die Bedeutung der Internationalisierung für die Positionierung von Hochschulen zunimmt, die Zahl der involvierten Organisationseinheiten und Personen sowohl intern als auch extern ansteigt und sich daraus veränderte Ansprüche an die übergeordnete Steuerung der zugrunde liegenden Prozesse ergeben. Nicht zuletzt der gestiegene Qualitätsanspruch lässt eine übergreifende Koordination notwendig und die explizite Formulierung von Strategien zweckmäßig erscheinen. Der Vergleich der Internationalisierungsaktivitäten im Rahmen des Benchmarking-Verfahrens offenbarte, dass Hochschulen auch ohne Vorhandensein einer expliziten Internationalisierungsstrategie auf dem Gebiet der Internationalisierung erfolgreich agieren können. In der Mehrheit der Fälle ist die Existenz einer expliziten Strategie jedoch förderlich für die Internationalisierung und dürfte gegenüber nur implizit vorliegenden Strategien deutliche Vorteile offenbaren. Eine wichtige Aufgabe der Hochschulforschung im Bereich der Internationalisierung kann für die Zukunft darin liegen, weiterhin konstituierende Faktoren des Erfolgs der Internationalisierung von Hochschulen zu erfassen und daraus Modelle abzuleiten, die Hochschulen trotz unterschiedlicher Rahmenbedingungen, Organisationsstrukturen und Ressourcen in die Lage versetzen, den Prozess der Internationalisierung aktiv und erfolgreich zu begleiten und zu gestalten. Für die praktische Umsetzung dürfte vor allem die Frage an Bedeutung gewinnen, wie die Überführung implizit vorhandener Überlegungen zur Internationalisierung in eine explizit formulierte Strategie gelingen kann. Hier bietet sich die Übertragung von Erkenntnissen aus dem Forschungsfeld „Strategy as Practice“ an, das die Analyse von Strategien, deren Entstehung sowie die Umsetzung in der Praxis hinterfragt.

Literatur

- Brandenburg, U./ Federkeil, G. (2007):** Wie misst man Internationalität und Internationalisierung von Hochschulen? Indikatoren- und Kennzahlenbildung. Arbeitspapier Nr. 83, CHE.
- Crowther, P. (2000):** Internationalisation at home – institutional implications. In: Crowther, P./Joris, M./Otten, M./Nilsson, B./Teekens, J./Wächter, B.: Internationalisation at home. A Position Paper. European Association for International Education EAIE (Hg.). Amsterdam, S. 35-40.
- Davies, J. L. (1995):** University strategies for internationalization in different institutional and cultural settings. In: Blok, P. (Hg.): Policy and policy implementation in internationalization of higher education. EAIE occasional paper No. 8. Amsterdam, S. 3-18.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst DAAD (Hg.) (2009):** Jahresbericht 2009. Bonn.
- De Wit, H. (Hg.) (1995):** Strategies for the Internationalisation of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe, and the United States. European Association for International Education. Amsterdam.
- Hahn, K. (2004):** Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien. Wiesbaden.
- Kehm, B. M. (2003):** Internationalisation in higher education. From regional to global. In: Begg, R. (Hg.): The Dialogue between Higher Education Research and Practice. Kluwer Academic Publishers, S. 109-118.
- Kehm, B. M. (2010):** Keine Hochschulfestung Europa – Internationalisierung im Hochschulbereich. In: Denk-doch-mal. Onlinemagazin für Arbeit-Bildung-Gesellschaft 1/2010.
- Knight, J./de Wit, H. (1995):** Strategies for the Internationalisation of Higher education: Historical and Conceptual Perspectives. In: de Wit (Hg.): Strategies for the Internationalisation of Higher Education: A Comparative Study of Australia, Canada, Europe, and the United States. European Association for International Education. Amsterdam, S. 5-32.
- Koch, L. (2008):** Qualität im International Office. Eine Stakeholder Analyse. In: Osnabrücker Arbeitspapiere zum Hochschul- und Wissenschaftsmanagement 15/2008.
- Schröder, T./Sehl, I. (Hg.) (2010):** Internationalisierung von Hochschulen. Ergebnisse eines deutsch-österreichischen Benchmarking-Verfahrens. HIS:Forum Hochschule 8|2010, Hannover.
- Teichler, U. (2004):** The changing debate on internationalisation of higher education. In: Higher Education 48/2004, S. 5-26.
- Teichler, U. (2009):** Internationalisation of higher education: European experiences. In: Asia Pacific Education Review 10 (1) 2009, S. 93-106.
- Wächter, B. (2000):** Internationalisation at home – the context. In: Crowther, P./Joris, M./Otten, M./Nilsson, B./Teekens, J./Wächter, B.: Internationalisation at home. A Position Paper. European Association for International Education EAIE (Hg.). Amsterdam, S. 5-13.
- Woodhouse, D. (1999):** Quality and Quality Assurance. In: OECD (Hg.): Quality and Internationalisation in Higher Education. Paris, S. 29-44.

Lydia Hartwig (IHF)

Externe Qualitätssicherung des Studiums in der Schweiz und England – Anhaltspunkte für Weiterentwicklungen in Deutschland?

1 Einleitung

Europaweit sind an den Hochschulen eine Vielzahl von Bestrebungen und Verfahren zu beobachten, die das Ziel verfolgen, interne Qualitätsbestrebungen mit externen Qualitätsüberprüfungen zu verbinden. In Deutschland stand in den letzten Jahren vor allem die Prüfung von Mindeststandards in Akkreditierungsverfahren im Mittelpunkt. Zur Qualitätssicherung der im Zuge des Bologna-Prozesses neu eingerichteten Bachelor- und Masterstudiengänge wurde ein System von Akkreditierungsagenturen aufgebaut. Diese führen in erster Linie Programmakkreditierungen – Genehmigungsverfahren für einzelne Studienprogramme – durch, welche die ministerielle Genehmigung der Studiengänge ersetzen sollten. Darauf aufbauend können einige Agenturen seit 2008 Systemakkreditierungen durchführen, die das Qualitätssicherungssystem für Lehre und Studium einer Hochschule überprüfen und in Teilen an die Stelle von Programmakkreditierungen treten können. Neben der Programmakkreditierung und der Systemakkreditierung gibt es das Verfahren der institutionellen Akkreditierung nicht-staatlicher Hochschulen in der Verantwortung des Wissenschaftsrates, in dem geklärt wird, ob die Leistungen in Lehre und Forschung der jeweiligen Einrichtung anerkannten wissenschaftlichen Maßstäben entsprechen.

Im Zuge des Ausbaus der Programmakkreditierung und einer mittlerweile umfangreichen Praxis ist diese in Bezug auf den damit verbundenen Aufwand, die Kosten und die Akzeptanz bei den zu akkreditierenden Einrichtungen heftiger Kritik ausgesetzt. Die Hochschulrektorenkonferenz hat diese Kritik deutlich artikuliert und ein institutionelles Audit vorgeschlagen, in dem begutachtet wird, ob die Strukturen und Prozesse einer Hochschule geeignet sind, die von ihr selbst gewählten Qualitätsziele in Lehre und Studium zu erreichen.³⁶ Viele Anzeichen deuten darauf hin, dass die Programmakkreditierung an ihre Grenzen gekommen ist und auch in Deutschland die Entwicklung hin zu umfassenden hochschulinternen Qualitätssicherungssystemen für Lehre und Studium geht, die in einem Audit-Verfahren geprüft werden, wie dies z. B. in England und in der Schweiz schon länger der Fall ist.

In vielen europäischen Ländern entwickeln die Hochschulen Qualitätssysteme in eigener Verantwortung, lassen diese extern begutachten und nutzen die Ergebnisse für eine kontinuierliche Verbesserung. Deshalb werden in diesem Beitrag zwei Beispiele nationaler Qualitätssicherungssysteme im europäischen Ausland betrachtet und auf Anhaltspunkte für die Weiterentwicklung des deutschen Systems hin analysiert. Im Mittelpunkt stehen das Verfahren der Quality Audits für die schweizerischen Universitäten und das Verfahren der Institutional Audits für die Universitäten in England (Schottland und Wales haben andere Verfahren). Dabei werden Unterschiede und Ge-

³⁶ Hochschulrektorenkonferenz: Pressemitteilung vom 19.07.2010, www.hrk.de/de/presse/95_5650.php, vgl. Pressemitteilung vom 19.10.2010, http://www.hrk.de/de/presse/95_5753.php (Zugriff: 07.02.2011).

meinsamkeiten aufgezeigt sowie Stand und Veränderungsperspektiven des deutschen Akkreditierungssystems deutlich gemacht.

Die nachfolgende Darstellung basiert auf einer Analyse der einschlägigen Dokumente, Beschreibungen, Handbücher und Gesetzestexte zu den einzelnen Verfahren, die im Internet verfügbar sind, von Leitfäden und Evaluationsberichten sowie einer Auswertung der einschlägigen Forschungsliteratur. Fragen, die auf der Basis dieses Materials nicht beantwortet werden konnten, wurden in Rückfragen und Interviews mit Experten geklärt.

Für die Analyse wurde – aufbauend auf Scharpf³⁷ – ein konzeptioneller Rahmen herangezogen³⁸, bei dem die organisationalen Akteure³⁹, die Ziele, die Verfahren, die Entscheidungsabläufe und die Beziehungen der Akteure analysiert werden. Diese Merkmale werden in den beiden nachfolgenden Kapiteln für die Schweiz und England dargestellt sowie in einer Synopse im Anhang veranschaulicht. Auf dieser Basis werden dann vor dem Hintergrund der Akkreditierungsdebatte Konsequenzen für die Ausgestaltung eines externen Qualitätssicherungssystems für Studium und Lehre in Deutschland formuliert.

2 Qualitätssicherung in der Schweiz

2.1 Akteure und Organisationen

Nachfolgend werden die wichtigsten organisationalen Akteure in der Schweiz vorgestellt, die sich mit dem Thema der Qualitätssicherung im Hochschulbereich befassen:

Die **Schweizerische Universitätskonferenz (SUK)** ist das politische Koordinationsgremium des Bundes und der Kantone. Da in der Schweiz die Kulturhoheit bei den Kantonen liegt und diese, ähnlich wie in Deutschland, die Universitäten zu einem großen Teil finanzieren, bildet die SUK die Basis für eine gemeinsame Universitätspolitik von Bund und Kantonen. Sie setzt sich zusammen aus zwei Vertretern des Bundes, je einem Vertreter eines Universitätskantons und zwei Vertretern der Nichtuniversitätskantone.⁴⁰

Das **Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF)** hat in etwa die Funktion eines Schweizerischen Bildungsministeriums. Das SBF ist unter anderem zuständig für die Finanzierung der Eidgenössischen Technischen Hochschulen, der außeruniversitären Forschungseinrichtungen und des schweizerischen Nationalfonds sowie für die Gewährung von Beihilfen für die kantonalen Universitäten.

Vor dem Hintergrund der zunehmenden Bedeutung von Qualitätssicherung im Hochschulbereich sowie der Akkreditierung von Programmen und Institutionen – nicht zuletzt im Kontext des Bologna-Prozesses –, errichtete die SUK 2001 das unabhängige **Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen (OAQ)**. Das OAQ hat den gesetzli-

37 Scharpf, F. W. (2006): Interaktionsformen. Akteurzentrierter Institutionalismus in der Politikforschung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.

38 Der konzeptionelle Rahmen für diesen Beitrag wurde von Johanna Witte auf der Basis von Scharpf (siehe FN 37) entwickelt. Auch für viele hilfreiche Anmerkungen während der Entstehung des Manuskripts sei Johanna Witte an dieser Stelle nachdrücklich gedankt.

39 Unter diesem Begriff werden sehr verschiedene Einrichtungen mit unterschiedlichen Organisationsgraden und -formen gefasst, von politischen Organen bis hin zu Interessensverbänden.

40 Universitätsförderungsgesetz (UFG) Art. 5 Abs. 2.

chen Auftrag, Qualitätsprüfungen durchzuführen.⁴¹ Diese umfassen die Akkreditierung von Institutionen und Studiengängen sowie die Durchführung von Quality Audits. Das OAQ setzt sich zusammen aus einer Geschäftsstelle sowie einem fünfköpfigen wissenschaftlichen Beirat aus Wissenschaftlern und erfahrenen Akteuren (teilweise aus dem Ausland), der für die wissenschaftliche Qualität der Arbeit verantwortlich ist. Das OAQ führt seine Arbeiten selbständig durch und ist fachlich unabhängig von der Bundesverwaltung, den Universitätskantonen und den Hochschulen. Es verfügt laut Jahresbericht 2009 über ein Budget von (umgerechnet) etwa 1,6 Millionen Euro und beschäftigt 12 Mitarbeiter. Im Jahr 2009 waren ca. 100 Experten für das OAQ tätig. Aufsichtsbehörde des OAQ ist die SUK.

Die **Rektorenkonferenz der schweizerischen Universitäten (CRUS)** hat das Recht, der SUK die Mitglieder für den wissenschaftlichen Beirat des OAQ vorzuschlagen. Darüber hinaus ist die CRUS über das so genannte „**Qualitätsnetzwerk**“ unmittelbar in Fragen der Qualitätssicherung und Akkreditierung eingebunden. Dem Qualitätsnetzwerk gehören mehr als 20 Fachleute aus den Universitäten an, auch Studierendenvertreter (jedoch keine Arbeitgebervertreter).⁴² Die Geschäftsführung liegt beim OAQ. Im Qualitätsnetzwerk wurden die Konzeption der Quality Audits im Dialog mit Hochschulvertretern vorbereitet und auch die Leitfäden diskutiert.

2.2 Ziele

Regierung und Parlament verbanden mit der Einführung von Qualitätssicherungssystemen an den Universitäten das Ziel, die Position der Schweizer Universitäten im internationalen Wettbewerb zu stärken (Schenker-Wicki 2001: 108). Dabei stand für sie der verantwortliche Umgang mit öffentlichen Mitteln im Vordergrund. Generell gilt nach dem Universitätsförderungsgesetz, dass Universitäten „qualitativ hochstehende Leistungen erbringen“⁴³ müssen, um Finanzhilfen beanspruchen zu können. Mit dieser Bestimmung wurde Druck auf die Universitäten ausgeübt, Qualitätsentwicklung ernst zu nehmen; es wurde jedoch bewusst darauf verzichtet, Ergebnisse aus Evaluationsverfahren zur Grundlage für die Bemessung von Finanzzuweisungen zu machen (Schenker-Wicki 2002: 95).

Das **OAQ** verfolgt mit seiner Arbeit unter anderem das Ziel, die Universitäten bei der Umsetzung effektiver interner Qualitätssicherungssysteme zu unterstützen. Qualitätssicherung ist nach Auffassung des OAQ auf Qualitätsverbesserung ausgerichtet und nicht nur auf Qualitätskontrolle.⁴⁴

2.3 Verfahren

In der Schweiz existieren derzeit formal drei Verfahren der Qualitätssicherung nebeneinander, die in dem neuen Universitätsgesetz jedoch zusammengeführt werden sollen (vgl. Felder/Heuser 2007b: 11): **institutionelle Akkreditierung, Akkreditierung von Studiengängen und Quality Audits**.

Die **Akkreditierung** stellt ein formales und transparentes Verfahren dar, das anhand von definierten Standards überprüft, ob Institutionen bzw. Studienprogramme qualitative Minimalanforderungen erfüllen.⁴⁵ Gegenstand der Akkreditierung sind in der Schweiz tätige öffentliche und

41 Vgl. UFG Art. 7 und www.oaq.ch.

42 Vgl. www.crus.ch.

43 Vgl. UFG Art. 11 Abs. 3. Allerdings betrifft dies nur die Finanzbeihilfen auf Bundesebene, die ca. 25 % der Mittel ausmachen; der größere Teil der Universitätsfinanzierung kommt von den Kantonen.

44 Vgl. www.oaq.ch.

45 www.oaq.ch/pub/de/03_01_00_akkredit_hochschul.php (Zugriff: 17.9.2010).

private Institutionen (institutionelle Akkreditierung) sowie einzelne Studiengänge. Die Akkreditierung erfolgt in der Schweiz auf freiwilliger Basis. Sie führt zu einem Qualitätslabel, das an keine rechtlichen oder finanziellen Konsequenzen gebunden ist. Seit 2008 ist jedoch die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen an Fachhochschulen verpflichtend.

Nach einigen Jahren Erfahrung mit der Akkreditierung werden seit 2003/2004 in vierjährigem Abstand an allen schweizerischen Universitäten **Quality Audits** durchgeführt. Diese sind heute formal Voraussetzung für die Gewährung von Finanzbeihilfen nach UFG Art. 11. Die Quality Audits konzentrieren sich auf die Überprüfung der Qualitätssicherungssysteme der Universitäten und der ETHs (für die Fachhochschulen gelten andere Verfahren), sie nehmen keine umfassende Überprüfung der Institutionen selbst vor.⁴⁶ Allerdings wird die Wirksamkeit der Qualitätssicherungsmechanismen an einigen typischen Studiengängen überprüft, die vom wissenschaftlichen Beirat des OAQ auf Vorschlag der Universitäten ausgewählt wurden. Da insgesamt nicht die Qualität der Studiengänge, sondern einzig das Funktionieren der Qualitätssicherungssysteme der Universitäten und der ETHs Gegenstand der Quality Audits sind, enthalten die Schlussberichte keine spezifischen Aussagen zu den einzelnen Studiengängen.

Grundlage für die mit den Quality Audits verfolgten Ziele sind die Richtlinien für die Qualitätssicherung an den schweizerischen universitären Hochschulen, die die Schweizerische Universitätskonferenz am 7. Dezember 2006 verabschiedet hat.⁴⁷ Sie orientieren sich an den von den europäischen Wissenschaftsministern beschlossenen Standards und Guidelines der European Association for Quality Assurance in Higher Education (ENQA) und geben für die Ausgestaltung von Qualitätssicherungssystemen Mindestanforderungen für die Bereiche Strategie, Anwendungsbereiche, Prozesse und Verantwortlichkeiten, Evaluationen, Personalentwicklung, Verwendung von Informationen und Entscheidungsfindung sowie Kommunikation vor.⁴⁸ Die Hochschulen können ihr Qualitätsmanagement innerhalb dieser Richtlinien an ihren eigenen Bedürfnissen und Zielsetzungen ausrichten (Stegmann 2007: 4).

In dem neuen Hochschulförderungs- und Koordinationsgesetz (HFKG) der Schweiz sollen das Nebeneinander der verschiedenen Verfahren externer Qualitätssicherung (Akkreditierung, beitragsrechtliche Anerkennung, Quality Audits) geklärt und für alle Hochschularten einheitliche Verfahren vorgesehen werden.⁴⁹ Es ist geplant, die Qualitätssicherung als eine Art erweitertes „Quality Audit“ durchzuführen. Die Verhandlungen über das neue Gesetz dauern noch an. Die Quality Audits sind das zentrale Verfahren, das in Zukunft weiterentwickelt wird und auf das sich daher die Aufmerksamkeit in diesem Beitrag richtet.

46 Vgl. Einleitung für die Publikation der Schlussberichte des OAQ über die Quality Audits 2007/2008, http://www.oaq.ch/pub/de/Schlussberichte_de_php.php (Zugriff: 17.9.2010).

47 Vgl. Schweizerische Hochschulrektorenkonferenz: Richtlinien für die Qualitätssicherung an den schweizerischen Hochschulen, Dezember 2006, www.oaq.ch/pub/de/05_02_00_audits.php (Zugriff 17.9.2010).

48 Ibid., S. 4-6.

49 Vgl. Einleitung für die Publikation der Schlussberichte des OAQ über die Quality Audits 2007/2008, http://www.oaq.ch/pub/de/Schlussberichte_de_php.php sowie http://www.sbf.admin.ch/htm/themen/uni/hls_de.html, Zugriff 17.9.2010). Mit dem Vorhaben „Hochschullandschaft Schweiz“ verfolgen Bund und Kantone das Ziel, den gesamten Hochschulbereich (kantonale Universitäten, Fachhochschulen, Eidgenössische Technische Hochschulen) neu und in einem Gesetz einheitlich zu regeln. In dem Entwurf ist vorgesehen, die Aufgabe der Qualitätssicherung einem Schweizerischen Akkreditierungsrat bzw. einer Schweizerischen Agentur für Akkreditierung und Qualitätssicherung zu übertragen (Art. 7).

2.4 Entscheidungsabläufe

Die Quality Audits folgen dem üblichen Evaluationsschema:⁵⁰

- Selbstbeurteilungsbericht,
- Vor-Ort-Visite durch eine internationale Expertenkommission,
- Bericht der Expertengruppe,
- Stellungnahme der Universität zu dem Expertenbericht,
- Schlussbericht des OAQ zuhanden des SFB,
- Publikation des Schlussberichts.

Das OAQ führt die Quality Audits im Auftrag des Staatssekretariats für Bildung und Forschung (SBF) durch, dieses trifft die abschließende Entscheidung. Es handelt sich also um ein gestuftes Verfahren, das die Politik formal mit einbezieht; es wird beschrieben in der „Einleitung für die Publikation der Schlussberichte des OAQ über die Quality Audits 2007/08“, die jedem Universitätsbericht vorangestellt ist. Die Quality Audits haben wie die Akkreditierungsverfahren den Status formeller Verwaltungsverfahren. Das heißt, das Verfahren muss sowohl internationalen Standards entsprechen als auch jeder einzelne Verfahrensschritt dem schweizerischen Verfahrens- und Verfassungsrecht genügen (vgl. Stegmann 2007: 5).

2.5 Beziehungen

Die Zusammenarbeit des OAQ mit der SUK und dem SBF geschieht, wie oben dargestellt, dialogorientiert im Rahmen einer klaren Rollenaufteilung. Die Zusammenarbeit des OAQ mit den Universitäten und Technischen Hochschulen ist im Qualitätsnetzwerk der Schweizerischen Universitäten (vgl. 2.1) institutionalisiert. Dieses ist das zentrale Forum für den Dialog und die Kooperation zwischen dem OAQ und den Hochschulen, in dem auch die Verfahren erklärt und diskutiert werden. Die Hochschulen legen ihrerseits Wert darauf, dass Qualitätssicherung an sich Sache der Hochschulen ist und von innen (nicht von außen) weiterentwickelt werden muss.

3 Qualitätssicherung in England⁵¹

3.1 Akteure und Organisationen

Die externe Qualitätssicherung von Lehre und Studium in England ist ein zentrales Instrument, mit dem die öffentliche Verantwortung für den Hochschulsektor und die staatliche Steuerung wahrgenommen wird. Insbesondere folgende Organisationen treten als Akteure in Erscheinung:

⁵⁰ Vgl. Einleitung für die Publikation der Schlussberichte des OAQ über die Quality Audits 2007/2008, http://www.oaq.ch/pub/de/Schlussberichte_de_php.php

⁵¹ Die folgende Darstellung bezieht sich auf das Verfahren der Institutional Audits für die Universitäten in England und Nordirland. In den vier Einzelstaaten und Hochschulsektoren kommen unterschiedliche Verfahren der Qualitätssicherung zum Einsatz, das Institutional Audit ist eines davon; vgl. <http://www.qaa.ac.uk/reviews/default.asp> (Zugriff: 15.10.2010). Für wertvolle Informationen und Hinweise zu den Verfahren der QAA in diesem Kapitel ist Anett Loescher nachdrücklich zu danken.

Der **Higher Education Funding Council for England (HEFCE)** hat als intermediäre Organisation zwischen der Londoner Regierung und den Hochschulen in England die Aufgabe, die staatlich festgesetzten Finanzmittel an die Hochschulen zu verteilen. HEFCE ist seit dem Further and Higher Education Act (1992) dafür verantwortlich, alle von HEFCE finanzierten universitären Studienangebote in England einer Qualitätsprüfung zu unterziehen. Mit der Durchführung dieser Qualitätsprüfungen hat HEFCE die Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) vertraglich beauftragt.

Die **Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA)** in England ist eine unabhängige gemeinnützige Einrichtung, die für ganz Großbritannien zuständig ist. Sie wird durch jährliche Zuweisungen von HEFCE, vom Higher Education Funding Council Wales (HEFCW), vom Scottish Funding Council (SFC), von der Regionaladministration für Nordirland sowie durch Beiträge aller staatlichen Hochschulen finanziert. Alle von HEFCE finanzierten Universitäten müssen sich seit 2003 einem in sechsjährigem Turnus stattfindenden Institutional Audit durch die QAA unterziehen.⁵² Oberstes Lenkungsorgan der QAA ist das aus 15 Personen bestehende Board of Directors.⁵³ Die Geschäftsführung liegt bei einem fünfköpfigen Executive Committee, dem der Vorsitzende und die Abteilungsleiter angehören.⁵⁴ Die QAA verfügt laut Jahresbericht 2008/2009 über einen Jahresetat von (umgerechnet) 13 Millionen Euro und beschäftigt etwa 140 Mitarbeiter.

Die **Berufsverbände** (Professional, Statutory and Regulatory Bodies) akkreditieren berufsbezogene Studiengänge in Medizin, Pharmazie, Recht, Ingenieurwissenschaften etc. und entscheiden über die berufliche Zulassung der Absolventen.⁵⁵

Die ministerielle Zuständigkeit für den Universitätsbereich in England liegt derzeit beim **Department for Business, Innovation and Skills (BIS)**, die Zuordnungen wechseln allerdings häufig.

Auch das **Parlament** übt durch Anfragen und Ausschüsse Einfluss auf die Hochschulpolitik aus. Ausschüsse versorgen die zuständigen Minister mit Informationen, die diese dann für die Entwicklung ihrer jeweiligen Hochschulpolitik nutzen.

Ein weiterer wichtiger Akteur im Hochschulbereich ist die **National Union of Students**.

3.2 Ziele

Das übergreifende Ziel der QAA und der Qualitätssicherung im Hochschulbereich insgesamt lautet, „to safeguard the public interest in sound standards of higher education qualifications and to inform and encourage continuous improvement in the management of the quality of higher education“.⁵⁶ Zur Sicherung der Qualität der Lehre und der Standards akademischer Qualifikationen im Hochschulbereich dient der Referenzrahmen des Quality Assurance Framework (QAF).⁵⁷ Hierzu gehören neben dem Institutional Audit auch Teaching Quality Informationen, regelmäßige Befragungen von Studierenden im Rahmen des National Student Survey und die Academic Infrastruc-

52 Vgl. www.qaa.ac.uk/aboutus/WhatWeDo.asp, Zugriff: 17.9.2010.

53 Zusammensetzung: Vier Mitglieder werden von den Representative Bodies der Hochschulen benannt – darunter Universities UK, die Vereinigung der Hochschulpräsidenten, vier von den großen Funding Bodies, sechs sind erfahrene Persönlichkeiten aus Wirtschaft und Industrie und einer ein Studierender (vgl. www.qaa.ac.uk/aboutus/qaaBoard/board.asp, Zugriff: 17.9.2010).

54 Vgl. www.qaa.ac.uk/aboutus/Executive.asp, Zugriff: 17.9.2010

55 Vgl. Brennan/Williams 2004, S. 468; Witte 2006, S. 319 sowie www.britishcouncil.org/science-sister-useful-organisations-professional-bodies.htm (Zugriff: 17.9.2010).

56 Vgl. QAA, Strategic Plan, S. 2, <http://www.qaa.ac.uk/aboutus/strategicPlan/default.asp> (Zugriff: 15.10.2010).

57 Vgl. <http://www.hefce.ac.uk/learning/qual/qaf/> (Zugriff: 15.10.2010).

ture. Das QAF wird gegenwärtig unter Beteiligung von HEFCE, des Ministeriums sowie der Hochschulverbände Universities UK und Guild HE überarbeitet (vgl. 3.5).

Die Ziele des im Zusammenhang dieses Aufsatzes besonders wichtigen Institutional Audits werden im „Handbook for Institutional Audits“ (QAA 2009: 2) wie folgt definiert:

- “ensure that the academic standards of UK HE awards and qualifications are maintained and securely managed
- enable students and other stakeholders to have confidence in the proper management of the quality of learning opportunities offered through the programmes of study that lead to those awards ...”

3.3 Verfahren

Die QAA führt vier Verfahren der Qualitätssicherung in England durch:⁵⁸

- Institutional Audits für Hochschulen,
- Collaborative Provision Audits für hochschulübergreifende Verbände (in einem Turnus von sechs Jahren),
- Integrated Quality and Enhancement Reviews (IQER) von universitären Studienprogrammen, die in Further Education Colleges⁵⁹ angeboten werden und entweder direkt oder indirekt (via auftraggebende Universität) durch HEFCE finanziert werden,
- General Osteopathic Council Review.

Der von der QAA im Jahr 2003 eingeführte Ansatz zur Qualitätssicherung im Rahmen des Institutional Audits konzentriert sich – nach längeren Erfahrungen mit auf Fächerebene durchgeführten „Subject Reviews“ – auf die Überprüfung der Prozesse, die die Hochschulen zur Sicherung der Qualität der Lehre und der akademischen Standards entwickelt haben und anwenden; es geht also nicht um die Überprüfung konkreter Qualitätsstandards in den einzelnen Fächern oder Studiengängen:

“An audit team’s judgement is not about academic standards as such, but about the way that the institution ensures that its academic standards are secured by the work of its examiners [...]. Nor is the team’s judgement about the quality of learning opportunities as such, but rather about the way that the institution ensures that the learning opportunities available to students are of an appropriate quality...” (QAA 2009: 5f.).

Gegenstand der Begutachtungsverfahren nach dem Institutional Audit sind die akademischen Standards, die Qualität der Lehre und die Information der Öffentlichkeit, im Einzelnen (vgl. Williams 2006: 10; QAA 2009: 2f.):

- die Wirksamkeit der internen Qualitätssicherungsstrukturen und -mechanismen,
- die Wirksamkeit der Ansätze zur Sicherung angemessener Standards in der Ausbildung von Studierenden und Doktoranden,

⁵⁸ Vgl. www.hefce.ac.uk/Learning/qual/qaa.asp.

⁵⁹ Die Further Education Colleges stellen im engeren Sinne Fachoberschulen dar und gehören streng genommen nicht zum Hochschulbereich. Sie haben bislang nicht das Recht, selbst akademische Grade zu verleihen. Andererseits werden universitäre Studienprogramme an Further Education Colleges gelehrt und damit wird die Differenzierung zwischen Hochschul- und Nicht-Hochschulsektor schwierig.

- die Genauigkeit und Vollständigkeit der von der Institution veröffentlichten Informationen über ihre Qualitätsstandards in der Lehre.

3.4 Entscheidungsabläufe im Auditprozess

Das Institutional Audit basiert auf dem Prinzip des Peer Review. Die Gutachter werden durch eine offene Ausschreibung auf den Webseiten der QAA gesucht und durchlaufen ein formalisiertes Bewerbungsverfahren, in dem sie ihre Erfahrung in Lehre, Hochschulmanagement und Qualitätssicherung nachweisen müssen. Sie werden anschließend von der Hochschule benannt. Alle Gutachter durchlaufen eine dreitägige Schulung durch die QAA und erhalten für ihre Tätigkeit ein Honorar. Die Größe der Gutachtergruppe hängt von der Größe der zu begutachtenden Universität ab; in der Regel sind es vier. Einer der Gutachter ist ein Studierender. Dieses Team trifft die Entscheidungen. Der Auditprozess wird von einem QAA-Mitarbeiter gemanagt, der nicht zum Auditteam gehört und nicht in Entscheidungsprozesse einbezogen ist.

Auch der Ablauf des Audit-Prozesses ist detailliert geregelt (vgl. QAA 2009: 32f.):

- Vorbereitende Sitzung der QAA und der Hochschule (24 Wochen vor dem Besuch),
- Kurzbericht der Hochschule an das Audit Team (10 Wochen vor dem Besuch),
- erster Kurzbesuch der Hochschule durch das Audit Team (5 Wochen vor dem Besuch),
- Vor-Ort-Besuch durch das Audit Team (5 Tage),
- Kurzbericht mit den wichtigsten Ergebnissen an die Hochschule (2 Wochen nach dem Besuch),
- Abschlussbericht an die Hochschule (8 Wochen nach dem Besuch),
- Gelegenheit der Hochschule zur Stellungnahme (12 Wochen nach dem Besuch),
- Hochschule erhält den fertigen Abschlussbericht (15 Wochen nach dem Besuch),
- ggf. nochmalige Möglichkeit der Hochschule zur Stellungnahme (17 Wochen nach dem Besuch),
- Veröffentlichung des Berichts auf den Webseiten der QAA (20 Wochen nach dem Besuch).

Es gibt drei mögliche Bewertungen (judgements) (vgl. King 2009: 35f.): „confidence“ (überzeugend), „limited confidence“ (eingeschränkt überzeugend) und „no confidence“ (nicht überzeugend – bislang aber nur in sechs Fällen). Hochschulen, die ein Bewertungsergebnis „limited confidence“ oder „no confidence“ erhalten haben, müssen einen Plan zur Behebung der aufgezeigten Mängel vorlegen. Der Abschlussbericht spricht außerdem Empfehlungen aus, deren Umsetzung entweder „essential“, „advisable“, oder „desirable“⁶⁰ ist, und identifiziert Prozesse oder ein besonderes Vorgehen als „Good Practice“, welche im Kontext der jeweiligen Hochschule das Qualitätsmanagement in der Lehre verbessert. Für Beschwerden und Widersprüche gibt die QAA konkrete Regelungen und Verfahrensschritte vor.⁶¹

60 Essential: unabdingbar, da sonst Qualität und Standards unmittelbar gefährdet sind; advisable: alles ist in Ordnung, aber Verbesserungen sind sehr wünschenswert, da sonst ggf. Qualität und Standards gefährdet werden könnten; desirable: alles ist in Ordnung und weitere Schritte seitens der Uni können nur zur weiteren Verbesserung/Innovation der Qualitätssicherungsmechanismen dieser Hochschule führen.

61 Vgl. <http://www.qaa.ac.uk/aboutus/policy/complaints2009.asp> und QAA Handbook 2009, S. 28, para 129.

3.5 Beziehungen

Die QAA versteht sich als eine unabhängige Institution, die in Zusammenarbeit mit den Hochschulen Qualitätsstandards definiert und überprüft. Das heißt, die QAA oder andere Institutionen schreiben dem Hochschulbereich nicht bestimmte Qualitätsrichtlinien vor. Die Überarbeitung des Quality Assurance Framework (QAF) (vgl. 3.2) sowie die Entwicklung neuer Auditmethoden gehen immer mit einer Konsultation des Hochschulbereichs über die Hochschulverbände einher.

King (2009: 38) weist darauf hin, dass die Regierung über HEFCE ein erhebliches Mitspracherecht bei der Weiterentwicklung des Audit-Systems hat. Zwar findet darüber eine Abstimmung mit den Hochschulen statt, aber letztlich sei es die Regierung, die die Fäden in der Hand halte. So hat sie in der Vergangenheit darauf hingewirkt, dass das Audit Qualitätsverbesserungsprozesse in der Lehre sowie Forschungsprogramme für Postgraduierte berücksichtigt und die Informationen, die zur Lehrqualität veröffentlicht werden, überprüft werden. Derzeit gibt es in England ein starkes politisches Interesse an praxisbezogenen Ausbildungsprogrammen, die in enger Zusammenarbeit mit Arbeitgebern entwickelt und finanziert werden. HEFCE hat zu diesem Zweck ein so genanntes „Workforce development programme“ entwickelt.⁶²

Die QAA arbeitet mit Hochschulverbänden zusammen und ist bestrebt, Qualität und Standards der Auditverfahren zu sichern und beständig zu verbessern. Als wichtigstes Ziel neben der Qualitätsprüfung betrachtet sie ihre Aufgabe, den Hochschulen zu helfen, ihre Ansätze zur Qualitätsverbesserung weiterzuentwickeln und zu optimieren (vgl. Williams 2006: 26). 2009 hat ein Ausschuss des Parlaments (Innovation, Universities, Science and Skills Committee des House of Commons) zu aktuellen Entwicklungen im Hochschulbereich Stellung genommen. Dabei wurde vor allem das Fehlen einheitlicher Qualifikationsstandards kritisiert, die Rolle der QAA für die Qualitätssicherung im Hochschulbereich hinterfragt und eine andere Ausrichtung der Verfahren gefordert.⁶³ Die Beratungen zwischen QAA und Universitäten über die Ausgestaltung eines neuen Auditverfahrens, in dem besonderer Wert auf Qualifikationsstandards, die Erwartungen der Studierenden und die Information der Öffentlichkeit gelegt werden soll, dauern gegenwärtig noch an; im Jahr 2012 soll es erstmals zur Anwendung kommen.⁶⁴

4 Schlussfolgerungen für die deutsche Diskussion

Die Situation in Deutschland ist in vieler Hinsicht anders als in den beiden Vergleichsländern. In Bezug auf die **Akteure und Organisationen** ist festzuhalten, dass in Deutschland die Verantwortung für die externe Qualitätssicherung anders als in der Schweiz (OAQ) oder England (QAA) nicht bei einer einzigen übergreifenden staatlichen bzw. halbstaatlichen Institution liegt, sondern dass sich ein System selbständiger **Akkreditierungsagenturen** entwickelt hat, die vom Akkreditierungsrat zertifiziert wurden. In diesem zweistufigen System hat der **Akkreditierungsrat** keine operati-

62 Vgl. <http://www.hefce.ac.uk/econsoc/employer>.

63 House of Commons; Innovation, Universities, Science and Skills Committee (2009): Students and Universities, Eleventh Report of Session 2008–9, <http://www.publications.parliament.uk/pa/cm200809/cmselect/cmdius/170/170i.pdf>, bes. Kapitel 5, Quality and Standards, S. 88-124 und S. 5.

64 Der Diskussionsprozess ist ausführlich auf den Webseiten der QAA dokumentiert, vgl. <http://www.qaa.ac.uk/news/consultation/reviewconsultation.asp> (Zugriff: 7.2.2011).

ven Kompetenzen in der Akkreditierung, sondern fungiert als Zulassungs- und Aufsichtsinstanz für die einzelnen Agenturen, die miteinander im Wettbewerb stehen.⁶⁵

Das deutsche Akkreditierungssystem wurde im Zuge der Einführung der neuen Bachelor- und Masterstudiengänge aufgebaut, wobei die **Programmakkreditierung** von Studiengängen an die Stelle der früheren Rahmenprüfungsordnungen treten sollte. Ihr **Ziel** ist, die **Qualität der Studiengänge**, die von der KMK vorgegebenen fachlich-inhaltlichen **Mindeststandards** und die Einhaltung europäischer Standards zu überprüfen (Akkreditierungsrat 2010: 2). Vor diesem Hintergrund hat die Programmakkreditierung in Deutschland im Vergleich zu anderen europäischen Staaten einen hohen Stellenwert. Die einzelnen Akkreditierungsagenturen haben über die Mindeststandards hinausgehende Kriterienkataloge entwickelt. Dabei liegt der Schwerpunkt stärker auf der externen Kontrolle einzelner Qualitätsziele, während der Gedanke der Qualitätsentwicklung eher in den Hintergrund tritt. Serrano-Velarde konstatiert, dass „die deutsche Steuerungsreform eher unsystematisch verlief“, während im britischen System „die Einführung der Institutional Audits zur top-down-Implementierung eines neuen Handlungskodex geführt hat“ (Serrano-Velarde 2008: 111f.).

Nach zehn Jahren Erfahrung mit der Programmakkreditierung und wachsender Unzufriedenheit der Hochschulen mit Aufwand, Kosten sowie teilweise inkonsistenten Kriterien und Verfahrensabläufen (vgl. Künzel 2009: 26-30) führte der Akkreditierungsrat als neues **Verfahren** die Systemakkreditierung ein. In der **Systemakkreditierung** werden „die hochschulinternen, auf Studium und Lehre gerichteten Steuerungs- und Qualitätssicherungssysteme hinsichtlich ihrer Eignung und Wirksamkeit begutachtet, die Qualität der Studiengänge und die Einhaltung der formalen Vorgaben zu gewährleisten“ (Akkreditierungsrat 2009: 2). Die Hochschulen haben in den letzten Jahren damit begonnen, Qualitätsmanagementsysteme aufzubauen. Dabei verfolgen die meisten bislang eher eine Qualitätssicherung mithilfe ausgewählter Instrumente (DIN EN ISO 9000 ff., TQM, EFQM) oder Evaluationen und bewegen sich nur langsam in Richtung eines umfassenden institutionellen Qualitätsmanagements (vgl. Nickel 2008: 20f.).

Mit der Systemakkreditierung, die europaweit nur in Deutschland praktiziert wird, wird der bisherige Ansatz der Programmakkreditierung weiterentwickelt, es handelt sich aber um kein grundsätzlich neues Verfahren. Eine vertiefte Begutachtung relevanter Merkmale der Studiengangsgestaltung und der Qualitätssicherung („Merkmalsstichprobe“) sowie von drei Studiengängen („Programmstichprobe“) findet in jedem Fall statt. Ende 2010 durchliefen die ersten Hochschulen die Systemakkreditierung, es war jedoch kein Verfahren bereits abgeschlossen. Als einer der Vorreiter gilt die Universität Mainz. Sie hat sich längere Zeit darauf vorbereitet und verfügt über ein vergleichsweise weit entwickeltes internes Qualitätsmanagementsystem (vgl. Grendel/Rosenbusch 2010; Fähndrich/Schmidt 2009).

Die Erfahrungen in der Schweiz und in England mit der Überprüfung der Qualitätssicherungssysteme bzw. der Prozesse, die die Hochschulen zur Sicherung der Qualität der Lehre und der akademischen Standards entwickelt haben (vgl. 2.3 und 3.3), legen auch für Deutschland den Schluss nahe, dass die Einzelfallprüfung von Studiengängen und -fächern im Rahmen der Programmakkreditierung abgelöst werden sollte durch ein Verfahren, das die Qualitätssicherungssysteme der Hochschulen als Ganzes in den Blickpunkt nimmt (vgl. Mittag/Daniel 2008). Allerdings wäre es nicht realistisch, allein auf der Basis langjähriger Erfahrungen im Ausland mit externen

65 Entstehung und Funktionsweise des deutschen Akkreditierungssystems wurden von Kathia Serrano-Velarde (2008: 123 ff.) ausführlich beschrieben, deshalb wird an dieser Stelle nicht im Einzelnen darauf eingegangen. Zu den Mängeln vgl. auch Rainer Künzel: 10 Jahre Akkreditierung in Deutschland – Eine (system-)kritische Rückschau. In: Handbuch Qualität für Lehre und Studium B.1.4, November 2009, insb. S. 26-30.

Qualitätssicherungssystemen einen vollständigen Paradigmenwechsel in Deutschland vorzunehmen. Nur wenige deutsche Hochschulen verfügen bislang über ein umfassendes Qualitätsmanagementsystem, daher sind die Erfahrungen der ersten Hochschulen mit der Systemakkreditierung abzuwarten. Ansätze in Richtung eines institutionellen Audits können auch im Rahmen der vorhandenen Strukturen entwickelt werden. Darüber hinaus ist es wichtig, die Verfahrensregeln und Kriterien für die Programm- und Systemakkreditierung zu vereinfachen und statt enger Vorgaben konsequent die Eigenverantwortung der Hochschulen für die Qualität von Lehre und Studium zu betonen. Auch in der Schweiz und England gibt es systembedingte Fehlentwicklungen. So hat sich in England eine politische Diskussion über die Notwendigkeit einheitlicher Qualifikationsstandards entwickelt, die zu einer Überarbeitung der bestehenden Academic Infrastructure in Richtung eines „Code of Practice for standards, quality and enhancement“ führt (vgl. 3.2 und 3.5). In der Schweiz haben sich mehrere Verfahren externer Qualitätssicherung nebeneinander entwickelt, deren Verhältnis in einem neuen Hochschulgesetz geklärt werden soll (vgl. 2.3).

Eine wichtige Schlussfolgerung für die deutsche Diskussion um die Weiterentwicklung von Akkreditierungsverfahren ist, dass ein adäquates externes Qualitätssicherungssystem die Hochschulen in ihren Bemühungen um die Einführung interner Qualitätsmanagementsysteme unterstützen sollte. Dabei ist es sinnvoll, die Systemakkreditierung stärker auf eine externe Prüfung hochschuleigener Qualitätssicherungssysteme mit anschließenden Empfehlungen bzw. Auflagen zur Verbesserung auszurichten. Dieser Ansatz ist vermutlich besser geeignet, der institutionellen Verantwortung der Hochschulen für die Qualitätsentwicklung von Studium und Lehre gerecht zu werden.

Peter Williams, der frühere Direktor der QAA, beschreibt drei grundsätzlich verschiedene Ziele von Qualitätssicherung, die teilweise in Widerspruch zueinander stehen: öffentliche Kontrolle, Qualitätssicherung und Qualitätsverbesserung (Williams 2009: 51ff.). Er sieht diese langfristig als Stufen in einem Entwicklungsprozess, der von einer engen Regulierung hin zu einem ausdifferenzierten, sich selbst regulierenden System führt, das auf stabilen internen Verfahren basiert und von Professionalität sowie begrenztem externen Einfluss geprägt ist. Eine solche Entwicklung wäre auch für deutsche Hochschulen zu wünschen.

Anhang:

Tabelle 20: Synoptischer Vergleich der externen Qualitätssicherungssysteme in der Schweiz und in England

	Schweiz	England
Akteure/Organisationen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Schweizerische Universitätskonferenz (SUK) ■ Staatssekretariat für Bildung und Forschung (SBF) ■ Organ für Akkreditierung und Qualitätssicherung der Schweizerischen Hochschulen (OAQ) ■ Rektorenkonferenz der schweizerischen Universitäten (CRUS) ■ Qualitätsnetzwerk 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Parliament ■ Department for Business, Innovation and Skills (BIS) ■ Higher Education Funding Council for England (HEFCE) ■ Quality Assurance Agency for Higher Education (QAA) ■ Berufsverbände
Ziele	<ul style="list-style-type: none"> ■ Regierung und Parlament: verantwortlicher Einsatz öffentlicher Mittel ■ OAQ: Qualitätsverbesserung 	<ul style="list-style-type: none"> ■ QAA: Prüfung, ob die Hochschule über hinreichende Mechanismen zur Überprüfung von Qualitätsstandards verfügt
Verfahren	<ul style="list-style-type: none"> ■ Institutionelle Akkreditierung ■ Akkreditierung von Studiengängen ■ Quality Audits als das zentrale Verfahren, das in Zukunft weiterentwickelt wird 	<ul style="list-style-type: none"> ■ Institutional Audits (Hochschulen) ■ Collaborative Provision Audits (hochschulübergreifende Verbände) ■ Integrated Quality and Enhancement Reviews (IQER) (Further Education Colleges)
Entscheidungsabläufe	<p>Quality Audits:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Selbstbeurteilungsbericht ■ Vor-Ort-Besuch durch int. Expertengruppe ■ Bericht der Expertengruppe ■ Stellungnahme der Universität zu dem Expertenbericht ■ Schlussbericht des OAQ zuhanden des SBF ■ Publikation des Schlussberichts 	<p>Institutional Audits:</p> <ul style="list-style-type: none"> ■ Vorbereitende Sitzung der QAA und der Hochschule ■ Kurzbericht der Hochschule ■ Erster Kurzbesuch und anschließender Vor-Ort-Besuch durch das Audit Team ■ Kurzbericht mit den wichtigsten Ergebnissen an die Hochschule ■ Abschlussbericht ■ Gelegenheit der Hochschule zur Stellungnahme ■ Hochschule erhält den fertigen Abschlussbericht und kann ggf. nochmals Stellung nehmen ■ Veröffentlichung des Berichts
Beziehungen	<ul style="list-style-type: none"> ■ Klare Rollenaufteilung ■ Institutionalisierte Dialog zwischen Politik, OAQ und Hochschulen ■ Qualitätssicherung als Sache der Hochschulen 	<ul style="list-style-type: none"> ■ QAA als „buffer organisation“ im Spannungsfeld der Interessen von Staat und Hochschulen vereint alle Aufgaben ■ Institutionalisierte Mitwirkung der Regierung oder HEFCE in der QAA über das Board of Directors hinaus für Außenstehende nicht erkennbar

Literatur

Zum Hochschulsystem der Schweiz:

Heusser, R./Felder, S. (2007a): Das OAQ im Spannungsfeld zwischen universitärer Autonomie und staatlicher Kontrolle. In: Handbuch für Qualität in Studium und Lehre, B 6.3, S. 1-10.

Heusser, R./Felder, S. (2007b): Externe Qualitätssicherung in der Schweiz: Instrumente, Ansätze und Verfahren. In: Handbuch für Qualität in Studium und Lehre, F1-CH.1, S. 1-11.

Schenker-Wicki, A. (2001): Akkreditierung und Qualitätssicherung: Das schweizerische Modell. In: Das Hochschulwesen 4/2001, S. 107-112.

Schenker-Wicki, A. (2002): Evaluation und Akkreditierung im Schweizer Universitätswesen. In: Reil, T./Winter, M. (Hg.): Qualitätssicherung an Hochschulen: Theorie und Praxis. Forum der Hochschulpolitik, herausgegeben von der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, S. 90-98.

Schweizerische Hochschulkonferenz SUK (2006): Richtlinien für die Qualitätssicherung an den schweizerischen universitären Hochschulen (Qualitätssicherungsrichtlinien) vom Dezember 2006, http://www.admin.ch/ch/d/sr/414_205_2/index.html und http://www.oaq.ch/pub/de/05_02_00_audits.php (Zugriff: 17.9.2010).

Stegmann, A. (2007): Das schweizerische System der universitären Qualitätssicherung und Akkreditierung. In: Handbuch für Qualität in Studium und Lehre, B 6.1, S. 1-16.

Universitätsförderungsgesetz UFG (1999): Bundesgesetz über die Förderung der Universitäten und über die Zusammenarbeit im Hochschulbereich (Universitätsförderungsgesetz, UFG), SR 414.20.

Vereinbarung (2000): Vereinbarung zwischen dem Bund und den Universitätskantonen über die Zusammenarbeit im universitären Hochschulbereich vom 14. Dezember 2000, SR 414.205.

Zum Hochschulsystem Englands:

Brennan, J./Williams, R. (2004): Accreditation and Related Matters in the United Kingdom. In: Schwarz, S./Westerhejden, D. (Hg.): Accreditation and Evaluation in the European Higher Education Area. Dordrecht/Boston/London, S. 465-490.

King, G. (2009): External Quality Assurance in the UK. In: Methoden und Wirkungen von Qualitätssicherung im europäischen Raum. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2009, hrsg. von der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn, S. 33-38.

QAA (2009): Handbook for Institutional Audit, England and Northern Ireland 2009, published by the Quality Assurance Agency for Higher Education, November 2009, <http://www.qaa.ac.uk/reviews/institutionalAudit/default.asp> (Zugriff: 17.9.2010).

Williams, P. (2006): Qualitätssicherung im Vereinigten Königreich. In: Handbuch Qualität in Lehre und Studium, F 8.3, S. 1-28.

Williams, P. (2009): The Future of Quality Assurance. In: Newton, J./Brown, R. (Hg.): The Future of Quality Assurance. EAIR Monographs Series No. 3, Amsterdam, S. 48-59.

Witte, J. (2006): Change of Degrees and Degrees of Change. Comparing Adaptations of European Higher Education Systems in the Context of the Bologna Process, Enschede.

Zur Situation in Deutschland:

- Akkreditierungsrat (2010):** Regeln des Akkreditierungsrates für die Akkreditierung von Studiengängen und für die Systemakkreditierung. Beschluss des Akkreditierungsrates vom 08.12.2009 in der Fassung vom 10.12.2010.
- Fähndrich, S./Schmidt, U. (2009):** Das Modellprojekt Systemakkreditierung an der Johannes Gutenberg-Universität Mainz. Mainzer Beiträge zur Hochschulentwicklung 15/2009.
- Grendel, T./Rosenbusch, C. (2010):** System Accreditation: an innovative approach to assure and develop the quality of study programmes in Germany. In: Higher Education Management and Policy 22 (1) 2010, S. 87-98.
- Künzel, R. (2008):** 10 Jahre Akkreditierung in Deutschland – Eine (system-)kritische Rückschau. In: Handbuch Qualität für Lehre und Studium B.1.4, November 2009.
- Mittag, S./Daniel, H.-D. (2008):** Qualitätsmanagement an Hochschulen. In: Hochschule im Wandel. Frankfurt/New York: Campus, S. 281-294.
- Nickel, S. (2008):** Qualitätsmanagementsysteme an Universitäten und Fachhochschulen. Ein kritischer Überblick. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1/2008, S. 16-39.
- Serrano-Velarde, K. (2008):** Evaluation, Akkreditierung und Politik. Zur Organisation von Qualitätssicherung im Zuge des Bolognaprozesses. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaft.

Ulrich Heublein (HIS-Institut für Hochschulforschung)

Entwicklungen beim internationalen Hochschulmarketing an deutschen Hochschulen

Zu den Herausforderungen, vor denen die deutschen Hochschulen in den nächsten Jahren stehen, gehört die Behauptung auf einem internationalen Markt für Ausbildungsangebote und Forschungsleistungen. Diesem Wettbewerb sind nicht nur die privaten, sondern zunehmend auch die staatlich finanzierten Hochschulen unterworfen. Er ist Teil eines Prozesses der wachsenden Ökonomisierung von Bildungsprozessen. Schon an den Steuerungsmechanismen, die immer stärker durch Leistungskennziffern und Output-Orientierung bestimmt sind, wird der wirtschaftliche Legitimationsdruck deutlich, unter dem das Hochschulsystem steht. Es gelten jene Hochschulen als erfolgreich, die nicht einfach nur die besten studentischen Absolventen und die besten wissenschaftlichen Leistungen vorweisen, sondern dies auch besonders effizient zu tun vermögen. Hohe Erfolgsquoten setzen allerdings auch hinreichend befähigte Kandidaten voraus. Ein solches Ziel ist mit besonders guten Studienbewerbern, ganz zu schweigen von besonders talentierten Wissenschaftlern leichter zu erreichen als mit Studierenden oder Forschern, die über weniger günstige Voraussetzungen verfügen. Unter den veränderten ökonomischen Rahmenbedingungen verschärft sich der Wettbewerb der Hochschulen um befähigte Studierende nicht nur weiter, sondern wird auch auf internationalem Feld ausgetragen. Kaum eine Hochschule kann inzwischen, was für den Forschungsbereich von jeher galt, darauf verzichten, sich bei der Gewinnung von Studienbewerbern international aufzustellen. Dazu zwingt nicht nur die zu erwartende demographische Entwicklung unter den deutschen Studienberechtigten, sondern eben auch der Wettbewerb um die besten Studierenden und Wissenschaftler.

Auf einem internationalen Markt zu agieren, Attraktivität zu gewinnen und sichtbar zu sein, das verlangt die Entwicklung eines internationalen Hochschulmarketings. Damit ist nicht nur den wirtschaftlichen Herausforderungen besser gerecht zu werden, sondern ebenso die Internationalisierung von Studium und Forschung voranzutreiben. Die Etablierung eines internationalen Marketings darf man sich allerdings nicht als widerspruchsfreien, problemlosen Prozess vorstellen. Zwar wurde mit der Gründung von GATE-Germany vor zehn Jahren, einer vom DAAD und der HRK getragenen Initiative zur Unterstützung der Hochschulen bei ihrer Präsentation im Ausland, eine wesentliche organisatorische Voraussetzung geschaffen, aber der Übergang der maßgeblichen Akteure zu einem von Marketingaspekten geprägten Handlungs- und Steuerungsparadigma ist nicht in wenigen Jahren zu leisten. Zu stark sind die Hochschulen gerade in Deutschland noch einem Handeln verhaftet, das sich vor allem den Sachlogiken wissenschaftlicher Arbeit unterwirft und weniger nach Kapazitäten, gesellschaftlicher Legitimation und Ausbildungserfolg fragt.

Die Entwicklung eines internationalen Hochschulmarketings ist an einigen Hochschulen sehr weit fortgeschritten, an anderen dagegen steht sie erst am Anfang. Für die Hochschulforschung stellt sie noch ein relativ neues Themenfeld dar, die Zahl der Studien ist überschaubar. Sieht man von der Vielzahl von Darstellungen zum Marketing, auch zum Hochschulmarketing allgemein, ab, dann beschränken sich die einschlägigen Publikationen in der Regel auf die Darstellung mögli-

cher Marketinginstrumente und gelungener Praxisbeispiele.³⁶ Empirische Studien, die Impulse für eine weitere theoretische Arbeit geben können, sind noch sehr selten.³⁷ Die erste bundesweit repräsentative Untersuchung zu diesem Thema konnte HIS in den Jahren 2009-2010 im Auftrag des DAAD und der HRK durchführen (vgl. Heublein/Schreiber 2010). Im Mittelpunkt dieser Studie stand die Gewinnung ausländischer Studierender für ein Studium in Deutschland. Dabei ging es zum einen darum, die Maßnahmen und Aktivitäten der Hochschulen im Rahmen eines internationalen Marketings sowie die auftretenden Schwierigkeiten zu erfassen. Zum anderen diente die Untersuchung der Evaluation der Angebote und Leistungen von GATE-Germany, einschließlich der Frage, in welche Richtung diese zukünftig weiterentwickelt werden sollten.

Im Rahmen der Untersuchung wurde ein sehr differenzierter Ansatz verfolgt. Ausgehend von den Befunden einer interviewgestützten Voruntersuchung erhielt jede deutsche Hochschule, die staatlich anerkannte Abschlüsse vergibt, zwei Fragebögen. Der erste Fragebogen richtete sich an die Hochschulleitung. Er enthielt Fragen zu Internationalisierungsabsichten und zur strategischen Ausrichtung des internationalen Hochschulmarketings, aber auch zur Steuerung des internationalen Marketings und zu den dafür zur Verfügung stehenden Mitteln und personellen Kapazitäten. Ein zweiter Fragebogen wurde an die Akademischen Auslandsämter bzw. an die mit dem internationalen Hochschulmarketing unmittelbar Beauftragten adressiert. Dieser Fragebogen thematisierte die praktisch-organisatorischen Aspekte des Marketings. Dazu gehören die Entwicklung internationaler Studiengänge und Betreuungsangebote, der Einsatz bestimmter Marketinginstrumente und deren kooperative Nutzung, konkrete Werbestrategien und die Wahrnehmung von Fortbildungsmöglichkeiten. Die bereinigte Rücklaufquote bei beiden Fragebögen beträgt 68 %, wobei sich allein über 70 % der staatlichen Universitäten und Fachhochschulen an dieser Untersuchung beteiligten, aber auch von den privaten Hochschulen nahmen rund 40 % teil.

Die Studie deckt ein breites Feld von Zielen, Bedingungen und Aktivitäten im internationalen Hochschulmarketing ab. Es zeigt sich zunächst, dass zwar zum Untersuchungszeitpunkt 2009 lediglich 38 % aller Hochschulen auf ein bestätigtes Internationalisierungskonzept verweisen konnten, bei 36 % war es in Diskussion, aber für fast alle stellt die weitere Internationalisierung ein wichtiges Ziel ihrer Hochschulentwicklung dar. Allerdings setzen die einzelnen Hochschulen dabei teilweise sehr unterschiedliche Akzente. Vor allem zwei Ziele genießen große Beachtung: die weitere Entwicklung von Kooperationen mit ausländischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen sowie ein hoher Anteil deutscher Studierender mit studienbezogener Auslandserfahrung. Mehr als die Hälfte der befragten Hochschulen schätzen diese Absichten als sehr bedeutsam ein (vgl. Tab. 21). Weitere Ziele der Internationalisierung werden dagegen zurückhaltender bewertet. Dies trifft auch auf eine zentrale Absicht des internationalen Hochschulmarketings zu, die Gewinnung einer hohen Zahl ausländischer Studierender³⁸. Lediglich 28 % der Hochschulleitungen messen dem höchste Bedeutung bei. 43 % machen hier geringe Einschränkungen geltend und 23 % sehen dieses Ziel nur als teilweise wichtig an. Der verbleibende Anteil von 6 % hält ein ausgebauten Ausländerstudium für nicht wichtig. Insgesamt räumt damit gut ein Viertel der Hochschulen dem Bemühen um ausländische Studierende keinen Vorrang ein.

36 Zu den wichtigen Publikationen zum internationalen Hochschulmarketing gehören: Bode/Jäger/Koch/Ahrberg 2008; DAAD 1999; DAAD 2004; DAAD 2006.

37 Neueren Datums ist nur die folgende Publikation: Pollock/Ripmeester 2011. Wichtige Anregungen zum internationalen Hochschulmarketing im Bereich der Forschung finden sich in Edler 2007.

38 Als „ausländische Studierende“ werden in diesem Beitrag ausschließlich Bildungsausländer verstanden, also jene Studierende, die über eine ausländische Staatsbürgerschaft verfügen und ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben.

Tabelle 21: Internationalisierungsziele der deutschen Hochschulen (Angaben in Prozent)

Internationalisierungsziele	sehr bedeutsam	bedeutsam mit Einschränkung
Entwicklung und Ausgestaltung von Kooperationen mit ausländischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen	56	36
ein hoher Anteil deutscher Studierender mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten	53	34
ein hoher Anteil deutscher Dozenten und Wissenschaftler mit internationalen Lehr- und Forschungserfahrungen	33	46
eine hohe Zahl ausländischer Studierender (Bildungsausländer)	28	43
gemeinsame Studiengänge mit ausländischen Hochschulen	25	37
eine hohe Zahl ausländischer Dozenten und Gastwissenschaftler an der eigenen Hochschule	22	45
internationale Akkreditierung von Studiengängen	15	26
Ausgründungen von Studienangeboten oder Gründung von Tochtereinrichtungen im Ausland	6	9

Die unterschiedliche Akzentuierung einzelner Internationalisierungsziele erweckt den Eindruck, dass wesentliche Zusammenhänge zwischen diesen Aspekten von einer ganzen Reihe von Hochschulleitungen nicht berücksichtigt werden. Einerseits strebt ein besonders hoher Anteil der Hochschulen nach Kooperation und Studierendenaustausch mit ausländischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Andererseits werden diese Bestrebungen aber nur von halb so vielen Hochschulen in gleicher Intensität als Möglichkeit zur Rekrutierung ausländischer Studierender wahrgenommen. Dieses Missverhältnis zwischen dem Aufbau von Kooperationen und den Bemühungen um ausländische Studierende zeigt zum einen, dass regelmäßige Beziehungen zu ausländischen Hochschulen noch zu wenig als ein zentrales Instrument des internationalen Hochschulmarketings verstanden werden. Offensichtlich wird die Gewinnung ausländischer Studierender und damit auch das internationale Hochschulmarketing von manchen Hochschulen als separate Aufgabe und nicht als unumgängliche Voraussetzung für eine erfolgreiche Gesamtentwicklung von Studium und Lehre angesehen. Zum anderen aber belegt vor allem der Anteil von 29 % aller Hochschulen, die das Studium ausländischer Studierender eher als ein sekundäres Ziel ansehen, dass die hochschulpolitische Relevanz von Ausländerstudium und internationalem Hochschulmarketing noch nicht überall geteilt wird.

Tabelle 22: Erreichter Anteil an ausländischen Studierenden nach ausgewählten Hochschularten (Angaben in Prozent)

	unter 3%	3% bis 8%	9% bis 15%	über 15%
Insgesamt	15	45	24	16
Universitäten ohne TU	2	61	29	8
Technische Universitäten	0	8	54	38
Fachhochschulen	14	60	23	3
Private Hochschulen	43	19	13	25

Diese Einschätzung korrespondiert mit dem Befund beträchtlicher Differenzen zwischen den Hochschulen hinsichtlich des Anteils an ausländischen Studierenden. Im Studienjahr 2009 studieren in Deutschland 180.000 ausländische Studierende (Bildungsausländer). Sie stellen insgesamt einen Anteil von 8,9 % an allen Studierenden. Allerdings liegen drei Fünftel der Hochschulen unter diesem allgemeinen Durchschnitt und nur zwei Fünftel darüber. Lediglich ein Sechstel der Hochschulen kann 15 % und mehr an ausländischen Studierenden vorweisen (vgl. Tab. 22). Unabhängig von ihren Internationalisierungszielen ist nur die Hälfte der Hochschulen mit ihrem jeweils erreichten Stand an eingeschriebenen ausländischen Studierenden zufrieden. Ein weiteres Drittel sieht die bislang erreichten Immatrikulationsquoten nur teilweise in Übereinstimmung mit den gegenwärtig angestrebten Werten und jede fünfte Hochschule erachtet die erreichte Zahl ausländischer Studierender für völlig unzureichend. Diesen Befunden entsprechend wollen viele Hochschulen die Immatrikulationszahlen ausländischer Studierender nicht nur beibehalten, sondern ausbauen. Auch Hochschulen, die ihre aktuellen Ziele bei der Einschreibung ausländischer Studierender erreicht haben, geben sich damit nicht zufrieden und setzen auf weitere Erhöhungen. Im Durchschnitt streben die Hochschulen einen Anteil von 15 % an ausländischen Studierenden an. Bei den Hochschulen, die Mitglied im GATE-Konsortium sind, die sich also besonders im internationalen Hochschulmarketing engagieren, liegt diese Zielmarke sogar bei 20 %. Hinter den allgemeinen Werten steht allerdings eine große Bandbreite an hochschulspezifischen Absichten. Die Zielvorstellungen der Hochschulen schwanken zwischen 5 % und 50 %. Es besteht kein Konsens, welcher Anteil an ausländischen Studierenden angemessen und notwendig ist, um einer internationalen Ausrichtung des Studiums gerecht zu werden. Selbstverständlich kann es für die einzelnen Hochschulen keine detaillierten Quotenvorgaben geben, doch weisen die starken Unterschiede darauf hin, dass die konzeptionellen Überlegungen zu diesen Fragen in den Hochschulen noch nicht zu einem Ende gekommen sind.

Der Vergleich des erreichten Anteils an ausländischen Studierenden mit dem eigentlich angestrebten ergibt, dass deren Zahl nur bei sehr wenigen Hochschulen schon die Zielmarke übersteigt. Ebenfalls wenige Hochschulen können – gemessen an ihren Absichten – im Wesentlichen mit der momentan bestehenden Quote an ausländischen Studierenden zufrieden sein. Über die Hälfte der Hochschulen zielt aber darauf ab, den Anteil an ausländischen Studierenden künftig um drei bis zehn Prozentpunkte aufzustocken. Ein weiteres Drittel wünscht sich sogar noch einen höheren Zuwachs (vgl. Tab. 23). Im Durchschnitt streben die Hochschulen eine Erhöhung ihres Anteils an ausländischen Studierenden um zehn Prozentpunkte an. Welche beträchtliche Steigerung sich hinter diesem Wert verbirgt, wird deutlich, wenn man bedenkt, dass eine Anteilserhöhung um zehn Prozentpunkte für nicht wenige Hochschulen eine Verdopplung ihrer Zahl an ausländischen Studierenden bedeutet.

Tabelle 23: Vergleich des angestrebten mit dem erreichten Anteil an ausländischen Studierenden nach ausgewählten Hochschularten (Angaben in Prozent)

	mehr erreicht als angestrebt	Anteil beibehalten (+/- 3 Prozentpunkte)	Zuwachs von 3 bis 5 Prozentpunkten	Zuwachs von 6 bis 9 Prozentpunkten	Zuwachs von 10 bis 15 Prozentpunkten	Zuwachs von > 15 Prozentpunkten
Insgesamt	5	9	21	31	19	15
Universitäten ohne TU	2	9	25	39	23	2
Technische Universitäten	0	8	50	25	17	0
Fachhochschulen	2	8	22	34	19	15
Private Hochschulen	0	0	8	14	21	57

Berechnet man auf der Basis der Studierendenzahlen 2009 konkret, wie viele ausländische Studierende zusätzlich immatrikuliert werden müssten, damit die Hochschulen ihren jeweils angestrebten Anteil erreichen, dann kommt man auf die beträchtliche Zahl von rund 105.000 ausländischen Studierenden. Sie stellen aus Sicht der Hochschulleitungen den zusätzlichen Rekrutierungsbedarf dar. Im Grunde genommen handelt es sich dabei sogar um eine Mindestgröße. Denn rund ein Drittel aller Hochschulen hat sich nicht an der Befragung beteiligt und konnte dementsprechend bei dieser Berechnung nicht berücksichtigt werden. Es ist davon auszugehen, dass nicht wenige dieser Hochschulen auch eine Erhöhung der Zahl ausländischer Studierender wünschen.

Bei den Hochschulen, die Mitglied von GATE-Germany sind, zeichnet sich ein höherer zusätzlicher Rekrutierungsbedarf ab als bei den Hochschulen, die nicht zum GATE-Konsortium gehören. Die befragten Mitgliedshochschulen von GATE-Germany möchten weitere 71.700 ausländische Studierende für ein Studium gewinnen. Bei den Nicht-Mitgliedern liegt dieser Wert bei 34.700 zusätzlichen ausländischen Studierenden. Die privaten Hochschulen sowie die Fachhochschulen wünschen sich den größten Zuwachs an ausländischen Studierenden. Bei jeder dritten Fachhochschule besteht zwischen dem gegenwärtigen Anteil an ausländischen Studierenden und dem gewünschten Anteil mindestens eine Differenz von zehn Prozentpunkten. Die Technischen Universitäten dagegen, die schon vergleichsweise viele ausländische Studierende aufgenommen haben, äußern in der Mehrheit nur Interesse an einer Steigerung von weniger als sechs Prozentpunkten.

Die Hochschulen sind dabei an allen Gruppen ausländischer Studierender interessiert. Besonders Bemühen gilt allerdings ausländischen Masterstudierenden. Drei Viertel der Hochschulen beabsichtigen, deren Zahl mehr oder minder stark zu erhöhen. Die Universitäten richten ihr Interesse in ähnlicher Weise noch zusätzlich auf ausländische Doktoranden. Fast alle Universitäten streben an, deren Zahl zu erhöhen.

Die Hochschulen haben aber nicht nur Präferenzen in Bezug auf die Studienarten, für die sie sich mehr ausländische Studierende wünschen, sondern auch für Studierende aus bestimmten Regionen. Gefragt danach, aus welchen Regionen die Hochschulen bevorzugt ausländische Studierende zu gewinnen suchen, offenbaren zwei Drittel der Hochschulen regionale Orientierungen. Dabei dominieren mit großem Abstand Europa und Asien die Rekrutierungsinteressen. Die-

se Ausrichtung entspricht der schon bestehenden Zuwanderung ausländischer Studierender. An dritter Stelle der regionalen Interessen stehen Nord- und Lateinamerika. Auf diese Regionen richten sich die Bemühungen von jeweils einem Drittel der Hochschulen. Bescheideneres Interesse wird dagegen an Studierenden aus Afrika und Australien bekundet (vgl. Tab. 24).

Tabelle 24: Interesse an ausländischen Studierenden aus bestimmten Herkunftsregionen nach ausgewählten Hochschularten (Mehrfachnennungen, Angaben in Prozent)

	Universitäten ohne TU	Technische Universitäten	Fachhochschulen	Private Hochschulen
Europa	45	69	49	50
Asien	37	69	39	44
Lateinamerika	22	38	19	13
Nordamerika	20	31	19	25
Afrika	12	8	5	0

Solche Konzentrationen auf bestimmte Studierendengruppen zeigen sich auch hinsichtlich der Studienfächer, für die ausländische Studierende gewonnen werden sollen. Rund zwei Drittel der Hochschulen verfolgen in dieser Hinsicht bestimmte Absichten. Ein vorrangiges Interesse besteht an ausländischen Studierenden, die sich in ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen immatrikulieren. An zweiter Stelle sind die Hochschulen an Studierenden in rechts-, wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Fächern interessiert. Ebenfalls nicht wenige Hochschulen konzentrieren sich darauf, ausländische Studierende für ein Studium der Mathematik oder Naturwissenschaften zu gewinnen. Dagegen werden kaum die Sprach- und Kulturwissenschaften und noch seltener die Medizin genannt. Das kann allerdings ein Hinweis darauf sein, dass die Nachfrage in diesen Fächern das Angebot an Studienplätzen übersteigt.

Tabelle 25: Studienangebote für ausländische Studierende nach ausgewählten Hochschularten (Angaben in Prozent)

	Technische Universitäten	Universitäten ohne TU	Fachhochschulen	Private Hochschulen
Bachelorstudiengänge	17	21	24	20
Masterstudiengänge	83	81	57	53
Promotionsprogramme	58	53	2	7
Studienangebote im Ausland	25	19	13	27
Sommer- oder Winter- schulen, Ferienkurse	67	67	38	33

Um diese Ziele zu erreichen und für die betreffenden Studienfächer ausländische Studierende zu gewinnen, haben die deutschen Hochschulen in beträchtlichem Umfang besondere Studienangebote entwickelt. Dabei handelt es sich um Studiengänge und -kurse, für die vor allem begabte

und qualifizierte Studierende aus anderen Ländern gewonnen werden sollen. Lediglich rund ein Zehntel der deutschen Hochschulen verzichtet noch auf solche Studienprogramme. Sie wurden besonders in den letzten sechs Jahren entwickelt und sind zum Teil auf spezifische Bewerberkreise ausgerichtet. Die meisten Hochschulen konzentrieren sich bei diesen Studienangeboten auf Master-Studiengänge (vgl. Tab. 25). Bei jeder zweiten Hochschule sind entsprechende Studienprogramme vorhanden. Bei den Universitäten können inzwischen sogar schon vier von fünf auf solche Masterprogramme verweisen. Eine zunehmende Bedeutung kommt auch strukturierten Promotionsprogrammen zu, für die ebenfalls besonders um ausländische Studierende geworben wird. Solche Promotionsangebote gibt es inzwischen an jeder zweiten Universität. Demgegenüber fällt der Anteil an speziellen Bachelor-Studiengängen mit 17 % relativ niedrig aus. Lediglich die Fachhochschulen widmen solchen Studienangeboten eine etwas höhere Aufmerksamkeit, jede vierte hat hier spezielle Bachelorprogramme für ausländische Studierende im Angebot.

Über diese, im Grunde „klassischen“ Studiengänge hinaus haben die Hochschulen eine Reihe von weiteren Angeboten entwickelt, auf die ebenfalls das Interesse ausländischer Bewerber gelenkt werden soll. Dazu gehören auch die Sommer- oder Winterschulen. Schon 40 % aller Hochschulen richten solche temporären Kurse während der Semesterferien aus. Dies betrifft alle Hochschularten, wobei die Universitäten am stärksten vertreten sind. Zwei von drei Universitäten bieten Sommer- bzw. Winterschulen für Studierende aus anderen Ländern an. Einige Hochschulen organisieren auch Studienangebote für ausländische Studierende direkt im Ausland. Insgesamt leisten 14 % der Hochschulen den beachtlichen Aufwand, der mit der Entwicklung und Durchführung solcher Studiengänge verbunden ist. Von den Technischen Universitäten sowie von den privaten Hochschulen betrifft es sogar jeweils jede vierte Einrichtung.

Tabelle 26: Ausreichende Bewerberzahl bei ausgewählten internationalen Studienangeboten
(Anteil der Hochschulen mit dem jeweiligen Angebot in Prozent)

	völlig ausreichend	ausreichend mit Einschränkungen
Bachelorstudiengänge	31	31
Masterstudiengänge	38	33
Promotionsprogramme	26	37
Studienangebote im Ausland	47	34
Sommer- oder Winterschulen, Ferienkurse	46	38

Angesichts solch starker Bemühungen stellt sich die Frage, inwiefern die Hochschulen mit ihren internationalen Studienangeboten erfolgreich sind. Hier ist der Befund zunächst vielerorts erfreulich und zeugt nicht nur davon, dass Deutschland für einen Teil der international mobilen Studierenden ein geschätztes Studienland darstellt, sondern auch davon, dass das Angebot an Studiengängen durchaus der Nachfrage entspricht. Die meisten Hochschulen schätzen ein, dass sich für die Bachelor-, Master- und Promotionsstudiengänge im Großen und Ganzen ausreichend viele ausländische Studieninteressierte bewerben. Rund zwei Drittel aller Hochschulen sind mit der Nachfrage zufrieden (vgl. Tab. 26). Lediglich zwischen 8 % und 16 % der Hochschulen verzeichnen ein zu geringes Interesse an den für Ausländer vorgehaltenen Studienangeboten.

Tabelle 27: Ausreichende fachliche Voraussetzungen bei ausländischen Studienanfängern in ausgewählten internationalen Studienangeboten
(Anteil der Hochschulen mit dem jeweiligen Angebot in Prozent)

	völlig ausreichend	ausreichend mit Einschränkungen
Bachelorstudiengänge	14	49
Masterstudiengänge	22	53
Promotionsprogramme	41	22
Studienangebote im Ausland	42	39
Sommer- oder Winterschulen, Ferienkurse	34	52

Die positive Bilanz für den Hochschulstandort Deutschland wird dadurch eingeschränkt, dass die Gruppe der Hochschulen, die nicht nur mit den ausländischen Bewerberzahlen, sondern auch mit deren Studienvoraussetzungen im hohen Maße zufrieden sind, relativ gering ausfällt. In Bezug auf die entsprechenden Bachelorstudiengänge geben nur 14 % der betreffenden Hochschulen an, dass die ausländischen Studienbewerber ausreichend fachlich vorgebildet sind. In den Masterstudiengängen liegt diese Quote bei 22 %. Besser ist die Situation in den entsprechenden Promotionsangeboten. Aber auch hier schätzt ein Drittel der betreffenden Universitäten die fachlichen Voraussetzungen als eingeschränkt oder unzureichend ein (vgl. Tab. 27). Eine ganz ähnliche Problematik zeigt sich im Urteil über den Stand der deutschen Sprachkenntnisse der ausländischen Studienbewerber: So verfügen bei 22 % aller Hochschulen die Studierenden in den Masterstudiengängen über sehr gute, bei 41 % über hinreichend gute Fähigkeiten, aber mehr als ein Drittel der Hochschulen konstatiert in dieser Frage Kenntnisdefizite der ausländischen Studierenden. Die Hochschulen reagieren auf diese Problematik offensichtlich mit einem verstärkten Angebot an studienbegleitenden Deutschkursen. Aus dieser Situation erwächst für das internationale Marketing eine zentrale Aufgabe. Es reicht nicht, viele ausländische Studienbewerber für ein Studium in Deutschland zu interessieren, sondern es muss sich um fachlich geeignete Bewerber handeln. Dementsprechend sollte sich das Hochschulmarketing stärker auf bestimmte Bewerbergruppen konzentrieren.

Ein solches Vorgehen schließt auch den gezielten Einsatz von Marketinginstrumenten ein. Es kann nicht darum gehen, beliebige Aktivitäten zu ergreifen, sondern gezielte Maßnahmen. Unter den deutschen Hochschulen hat sich im Laufe der letzten Jahre offensichtlich eine Art Standard an Marketinginstrumenten herausgebildet. Für diese Instrumente ist bezeichnend, dass sie von der überwiegenden Mehrzahl der Hochschulen angewendet werden. Als Standardanwendungen gelten hierbei alle Instrumente, die von wenigstens drei Vierteln der Hochschulen zu Marketingzwecken eingesetzt werden. Dabei handelt es sich um die folgenden Aktivitäten zur Gewinnung von ausländischen Studierenden:

- Broschüren, Faltblätter oder Prospekte zur Hochschule und zum Studienangebot in deutscher Sprache;
- E-Mail-Beratung;
- Besuch von Partnerhochschulen;

- Hochschulwebseiten bzw. Teile der Hochschulwebseiten in englischer Sprache;
- Broschüren, Faltblätter oder Prospekte zur Hochschule und zum Studienangebot in englischer Sprache;
- PowerPoint-Präsentationen.

Mit diesen Standardinstrumenten hat das internationale Hochschulmarketing bereits eine gewisse Breite erreicht, denn die Hochschulen produzieren und verteilen nicht nur die „klassischen“ Druckerzeugnisse, sondern sie schenken mit englischsprachigen Webseiten und mit E-Mail-Beratung auch den elektronischen Medien ihre Aufmerksamkeit. Alle Anzeichen deuten dabei darauf hin, dass bei einer weitergehenden Intensivierung des internationalen Hochschulmarketings der Ausbau internetgestützter Aktivitäten einen Schwerpunkt darstellen wird. Auch die Besuchsreisen zu Partnerhochschulen als eine personell vermittelte Form des Hochschulmarketings werden weiterhin eine wichtige Rolle spielen. In den vergangenen Jahren hat lediglich ein Zehntel aller Hochschulen auf solche direkten Kontakte verzichtet. Im Durchschnitt werden dabei innerhalb von zwei Jahren drei bis fünf, von GATE-Mitgliedern sogar sechs bis neun, ausländische Partnerhochschulen unter anderem aus Marketinggründen aufgesucht.

In besonderer Art und Weise weiten aber die Technischen Universitäten sowie die privaten Hochschulen den Standard der Marketingaktivitäten aus. Die Technischen Universitäten fallen dadurch auf, dass bei ihnen die Teilnahme an ausländischen Bildungsmessen, die Organisation von Alumnitreffen, der Versand von Informationsmaterialien an deutsche Institutionen im Ausland sowie – neben Visiten bei Partnerhochschulen – der Besuch weiterer ausländischer Hochschulen zu den Standardmaßnahmen zählen. Ihr Marketing erscheint damit breiter und stärker auf die Zielgruppe der ausländischen Studieninteressierten orientiert, als das bei den anderen Universitäten der Fall ist. Dies wird auch dadurch bekräftigt, dass die Mehrzahl der Technischen Universitäten Anzeigen in ausländischen Printmedien schaltet, an ausländischen Schulen wirbt sowie Materialien zur Hochschule und zum Studienangebot in einer anderen Fremdsprache als Englisch vertreibt. Die vielfältigen Marketingbemühungen schlagen sich in internationaler Bekanntheit und einer hohen Zahl ausländischer Studierender nieder. Ein spezifischer Standard der Marketingaktivitäten hat sich offensichtlich bei den privaten Hochschulen herausgebildet. Mehr als drei Viertel arbeiten neben dem allgemeinen Standard mit den folgenden Maßnahmen, um ausländische Studierende zu gewinnen: durchgehend englischsprachige Webseite; E-Mail-Beratung; Merchandising; Hochschuleintrag in Online-Portalen; Werbeanzeigen auf fremden Webseiten; Suchmaschinenwerbung. Kennzeichnend für sie ist nicht nur eine vergleichsweise große Breite der standardmäßigen Aktivitäten, sondern auch die starke Orientierung auf internetgestützte Marketinginstrumente. Deren allgemeine Verwendung spricht dafür, dass es sich aus Sicht der privaten Hochschulen um sehr effektive Maßnahmen handelt, mit denen ihre Zielgruppen an Studienbewerbern kostengünstig anzusprechen sind.

Für eine erfolgreiche Werbung sind aber nicht nur die eingesetzten Marketinginstrumente wichtig, eine nicht minder bedeutsame Rolle spielen die Argumente, mit denen ausländische Studieninteressenten für eine Bewerbung an einer deutschen Hochschule gewonnen werden sollen. Dabei machen die Hochschulen sehr unterschiedliche Aspekte geltend. Insgesamt agieren die Hochschulen mit fünf Argumentationslinien, die jeweils unterschiedlich akzentuiert werden.

Eine sehr große Rolle spielen, wenn es um das Studium in Deutschland geht, kulturelle Aspekte. Die Hochschulen werben mit der Atmosphäre der Hochschulstadt, mit der Attraktivität der Region sowie den Kultur- und Freizeitangeboten. Dies verbinden sie mit dem guten Ruf der deut-

schen Hochschulen allgemein. Insgesamt nennen diese Argumente jeweils rund zwei Drittel der deutschen Hochschulen in den entsprechenden Broschüren oder auf den Webseiten (vgl. Tab. 28).

Eine ähnliche Relevanz kommt Aspekten zu, die mehr auf die allgemeine Bedeutung und Besonderheit der jeweiligen Hochschule zielen. Darunter fällt die besondere Atmosphäre der Hochschule, deren Ausstattung und die guten Berufschancen durch das Studium. Auch diese werbenden Beschreibungen finden sich in den Informationsmaterialien von zwei Dritteln bis drei Vierteln aller Hochschulen.

Tabelle 28: Argumentationslinien der deutschen Hochschulen für die Gewinnung ausländischer Studierender
(Anteil der Hochschulen, die auf die jeweiligen Argumente verweisen, in Prozent)

Gruppe 1 „Kulturelle Aspekte“	
Kultur- und Freizeitangebote	67
Atmosphäre der Hochschulstadt	67
Attraktivität der Region	65
guter Ruf der deutschen Hochschulen allgemein	61
Gruppe 2 „Besonderheit der Hochschule“	
besondere Atmosphäre der Hochschule	77
Ausstattung der Hochschule	71
gute Berufschancen durch das Studium	61
Gruppe 3 „Reputation der Hochschule“	
guter Ruf der Hochschule	76
vielfältiges Studienangebot	64
Tradition der Hochschule	48
spezielle Forschungsschwerpunkte der Hochschule	44
Gruppe 4 „Studienqualität“	
international ausgerichtete Studiengänge	53
Zusammenarbeit der Hochschule mit der Wirtschaft	49
Vorbereitungskurse an der Hochschule	35
international akkreditierte Studiengänge	28
Gruppe 5 „Wirtschaftliche Aspekte“	
keine oder geringe Studiengebühren	46
niedrige Lebenshaltungskosten	43
Service des Studentenwerks	30
gute Möglichkeiten der Studienfinanzierung	18

Schon eingeschränkter wird mit einer dritten Argumentationslinie operiert. In ihr geht es den Hochschulen um ihre Reputation. Sehr häufig verweisen sie dabei auf den guten Ruf der jeweiligen Hochschule und – damit zusammenhängend – auf deren vielfältiges Studienangebot. Wäh-

rend diese beiden Argumente von der Mehrzahl der Hochschulen genannt werden, verweist nur noch jede zweite Hochschule auf ihre Tradition und ihre Forschungsschwerpunkte als Legitimationen ihres guten Rufs. Damit werden die beiden letztgenannten Argumente nur von bestimmten Hochschulen gegenüber ausländischen Studienbewerbern vorgebracht.

Die Einschränkung auf ausgewählte Hochschulen gilt ebenfalls für Argumente, die sich der Studienqualität zuwenden. Jeweils jede zweite Hochschule hebt ihre Zusammenarbeit mit der Wirtschaft oder auch ihr Angebot an international ausgerichteten Studiengängen hervor. Eine noch geringere Rolle im internationalen Hochschulmarketing spielt der Verweis auf Vorbereitungskurse für ausländische Studierende sowie auf international akkreditierte Studiengänge, die ebenfalls zu dem Kreis der sich auf die Studienqualität beziehenden Aspekte gehören.

Vergleichsweise selten bedienen sich die Hochschulen einer letzten Argumentationslinie, die sich wirtschaftlichen Fragen des Studiums zuwendet. Sowohl der Hinweis auf geringe oder überhaupt keine Studiengebühren, auf niedrige Lebenshaltungskosten, auf den guten Service des Studentenwerks als auch auf die guten Möglichkeiten der Studienfinanzierung wird höchstens von jeder zweiten Hochschule beim internationalen Marketing thematisiert.

Dieses Selbstbild der deutschen Hochschulen für die Gewinnung ausländischer Studierender differiert allerdings zwischen den einzelnen Hochschularten beträchtlich. Je nach den bestehenden Bedingungen kommt es zu Akzentuierungen der Studienargumente. So ist für die Universitäten bezeichnend, dass sie stärker auf ihr international ausgerichtetes Studienangebot und ihre Forschungsschwerpunkte setzen als die deutschen Hochschulen im Durchschnitt. Dafür sehen sie allerdings weniger Gründe, auf die Zusammenarbeit mit der Wirtschaft und die guten Berufschancen zu verweisen.

Trotz dieser Unterschiede in den Werbestrategien der Hochschulen bleiben überraschend viele, vor allem leistungs- und studienbezogene Aspekte beim Bemühen um ausländische Studierende unberücksichtigt. Offensichtlich ist der Profilierungsprozess vieler Hochschulen, die Entwicklung eines international ausgerichteten Selbstbildes noch nicht beendet. Schon allein deshalb wird das Hochschulmarketing in den nächsten Jahren weiteren Bedeutungsgewinn, aber auch starke Veränderungen erfahren. Dies stellt die Hochschulforschung vor neue Aufgaben und Herausforderungen. In erster Linie scheint nach der vorliegenden Bestandsaufnahme eine analytische Einbindung des internationalen Hochschulmarketings in die Untersuchung der weiteren Steuerungs- und Regulationsprozesse erforderlich. Die Hochschulforschung sollte Fragen nach dem spezifischen Platz des internationalen Marketings sowohl im Rahmen der weiteren Internationalisierung als auch der Gesamtentwicklung der Hochschulen stellen. Nicht minder wichtig ist die Erkundung von Steuerungsmöglichkeiten des Marketings gerade auch in Zeiten neuer Governance-Instrumente. Dabei wird es darauf ankommen, die verschiedenen Akteure und Ebenen des Marketinghandelns zu beachten und zu untersuchen, welche Chancen sowohl auf der Ebene von Fachbereichen und einzelnen Hochschulen als auch auf der Ebene von Hochschulverbänden und des gesamten Hochschulsystems bestehen, um die Mobilitätsströme der Studierenden zu beeinflussen. Das sind nicht nur neue Fragen an die Hochschulforschung, sie verlangen auch angesichts der dynamischen Entwicklungen in diesem Bereich nach konzentrierten und zügigen Untersuchungen.

Literatur

- Bode, J./Jäger, W./Koch, U./Ahrberg, F. S. (2008):** Instrumente zur Rekrutierung internationaler Studierender. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- DAAD (Hg.) (1999):** Tagung Internationales Hochschulmarketing. Reihe Dokumente und Materialien, Bonn.
- DAAD (Hg.) (2004):** Symposium Internationales Hochschulmarketing. Reihe Dokumente und Materialien, Bonn.
- DAAD (Hg.) (2006):** Die internationale Hochschule - Hochschulmarketing. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- DAAD (Hg.) (2010):** Wissenschaft weltoffen 2010. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Edler, J. (Hg.) (2007):** Internationalisierung der deutschen Forschungs- und Wissenschaftslandschaft. ISI-Schriftenreihe „Innovationspotenziale“. Stuttgart: Fraunhofer IRB Verlag.
- Heublein, U./Schreiber, J. (2010):** Internationales Hochschulmarketing. Ergebnisse einer bundesweiten Befragung. Bielefeld: W. Bertelsmann Verlag.
- Pollock, A./Ripmeester, N. (2011):** Guide To Enhancing The International Student Experience For Germany. How to improve services and communication to better match expectations. Bielefeld: W. Bertelsmann, Verlag.

Ulf Banscheraus (Humboldt-Universität zu Berlin)

Die fortdauernde Bedeutung akademischer Traditionen bei der Europäisierung der Hochschulpolitik – Institutioneller Wandel und Pfadabhängigkeiten in Deutschland, Großbritannien und Finnland

In der Forschungsliteratur zur Internationalisierung von Hochschulsystemen nimmt die Position, dass bereits seit der Mitte des 20. Jahrhunderts eine fortschreitende Tendenz zur Konvergenz der internationalen Bildungssysteme einschließlich des Hochschulbereichs zu beobachten sei, eine prominente Rolle ein (Meyer et al. 1997; Meyer 2007). Diese Einschätzung basiert im Wesentlichen auf drei Befunden: Erstens auf einer Analyse der rasch wachsenden Anzahl der Hochschulen und der Studierenden, die beide auf eine massive Expansion des Hochschulsektors hindeuten (Frank/Meyer 2007; Schofer/Meyer 2005). Zweitens auf der Feststellung, dass internationalen Organisationen bei der Formulierung von politischen Reformkonzepten ein immer größeres Gewicht zukommt, was die konstatierte Tendenz zur Systemkonvergenz unterstütze (Martens/Ruscioni/Leuze 2007). Sowie drittens auf der Beobachtung von Annäherungen der Hochschulsysteme in den europäischen Staaten zumindest auf der strukturellen Ebene durch die im Rahmen des Bologna-Prozesses vereinbarte Einführung des gestuften Studiensystems, des *European Credit Transfer Systems* und des *Diploma Supplements* sowie bei der Qualitätssicherung (Alesi/Kehm 2010; Reinalda/Kulesza 2007). Zumeist beschränkt sich die Analyse allerdings auf eine Darstellung von Veränderungen bei der inneren Organisationsstruktur der Bildungssysteme oder der quantitativen Entwicklung des Hochschulsektors. Dies ist grundsätzlich nachvollziehbar, liegt der Fokus der Untersuchungen doch in aller Regel bei einem Vergleich zwischen einer relativ großen Zahl von Ländern. Aus einer bildungssoziologischen Perspektive stellt sich bei der Betrachtung der institutionellen Ausgestaltung von Bildungssystemen sowie deren Veränderung im Zeitverlauf jedoch immer auch die Frage nach dem Verhältnis von Form und Funktion. So gehört es zu den Grundannahmen der soziologischen Theorie, dass das Bildungssystem eine Selektions- und Klassifikationsfunktion erfüllt und die Gestaltung des Bildungssystems grundsätzlich dem Aufbau der jeweiligen Gesellschaft entspricht (Meyer 1977; Meyer/Rowan 1977). Zur Überprüfung dieses Ansatzes sind Fallstudien vergleichsweise gut geeignet, die sich aus forschungspragmatischen Gründen aber ebenfalls beschränken müssen, in der Regel auf einzelne Aspekte, die eine hohe Relevanz für die jeweilige Fragestellung haben.

Bei einer Analyse der konstatierten Selektions- und Klassifikationswirkungen des Hochschulsystems, die über die reine Betrachtung der Veränderungen der Organisationsstruktur hinausgeht, ist es naheliegend, mit einer Betrachtung des Anteils der Studierenden an einem Altersjahrgang zu beginnen, diese jedoch anschließend in den historischen und institutionellen Kontext einzuordnen und mögliche Wechselwirkungen herauszuarbeiten (Banscheraus 2009, 2010; Albers 2008 [2005]). Aus einer institutionellen Perspektive heraus sind die Struktur des Schulsystems und die bestehenden akademischen Traditionen als Kontextfaktoren von besonderer Bedeutung, da sie die Wirkung des Hochschulzugangs als Selektions- und Klassifikationsinstitution maßgeblich beeinflussen. Nachfolgend werden vorläufige Überlegungen zu diesem Themenfeld vorgestellt, indem für die drei Länder Deutschland, Großbritannien und Finnland jeweils der Umfang der Bildungsbeteiligung im Hochschulbereich, die institutionelle Gestaltung des Schulwesens und die

jeweils prägende akademische Tradition aufgezeigt werden. Um den möglichen Einfluss der internationalen Diskurse sowie der europäischen Vereinbarungen in die Untersuchung einzubeziehen, erstreckt sich der Analysezeitraum auf die Jahre zwischen 1999 und 2008. Auf diese Weise soll gezeigt werden, dass sich die Beteiligung an Hochschulbildung in den genannten Ländern dauerhaft deutlich unterscheidet und somit zumindest mit Blick auf die Erweiterung der Beteiligung an hochschulischer Bildung keineswegs von einer Konvergenz der europäischen Hochschulsysteme auszugehen ist, wie sie vielfach unterstellt wird.

Institutioneller Wandel im Europäischen Hochschulraum

Das Ziel einer Koordinierung der europäischen Hochschulpolitiken mit dem dahinterstehenden Ziel einer schrittweisen Konvergenz der Hochschulstrukturen steht seit Langem auf der europäischen Reformagenda. Bereits seit den 1980er Jahren gab es Vorstöße zur Harmonisierung der Hochschulstrukturen, wodurch das Grundrecht der Freizügigkeit der Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer umgesetzt und ein Beitrag zur Schaffung eines einheitlichen europäischen Arbeitsmarktes geleistet werden sollten. Wichtige Maßnahmen waren in diesem Zusammenhang beispielsweise die Initiierung des ERASMUS-Programms im Jahr 1985 oder die Anerkennungsrichtlinie der Europäischen Gemeinschaft für Hochschulabschlüsse aus dem Jahr 1989 (Alesi/Kehm 2010; Hackl 2001; Banscherus 2007). Der im Jahr 1999 vereinbarte Bologna-Prozess sollte einen neuen Impuls für die strukturelle Annäherung der europäischen Hochschulsysteme setzen und somit die gemeinsame europäische Hochschulpolitik auf eine neue Stufe heben. Als Ziel des Bologna-Prozesses wurde vereinbart, bis zum Jahr 2010 einen einheitlichen Europäischen Hochschulraum zu etablieren, in dem die Mobilität der Studierenden, aber auch der Absolventinnen und Absolventen sowie der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler gesichert ist. Seit 1999 sind in den europäischen Ländern vielfältige strukturelle Reformen erfolgt, weshalb zuletzt hinsichtlich des Bologna-Implementationsstandes nicht nur eine europaweite Einführung der gestuften Studienstruktur und eine Annäherung der Dauer der einzelnen Zyklen, sondern auch eine weitgehende Anwendung der Mobilitätsförderungsinstrumente, vor allem des *European Credit Transfer Systems* und des *Diploma Supplements*, konstatiert werden konnten. Hinzu kamen die schrittweise Einführung von Qualifikationsrahmen und die flächendeckende Einführung von Systemen der externen Qualitätssicherung (Crosier/Dalferth/Pareva 2010; Westerheijden et al. 2010). Allerdings bestehen durchaus noch einige Defizite fort, insbesondere bei der Umsetzung des Mobilitätsversprechens, der Förderung des lebenslangen Lernens und der Berücksichtigung der sozialen Dimension im hochschulpolitischen Handeln (Banscherus et al. 2009).

Bei der Konferenz der europäischen Wissenschaftsministerinnen und Wissenschaftsminister in Budapest und Wien im März 2010 wurde vor dem Hintergrund der bereits erfolgten Reformanstrengungen eine überwiegend positive (Zwischen-)Bilanz des Bologna-Prozesses gezogen. Auf den ersten Blick erscheint es aufgrund des Standes der Implementation der Ziele des Bologna-Prozesses nur als folgerichtig, dass die Ministerinnen und Minister im Rahmen ihrer Konferenz erklärten, das im Jahr 1999 in Bologna erklärte Ziel der Gründung eines *Europäischen Hochschulraums* bis zum Jahr 2010 könne im Wesentlichen als erreicht betrachtet werden. Die politischen Bewertungen der Ergebnisse des Bologna-Prozesses legen somit insgesamt die Einschätzung nahe, dass in den teilnehmenden Staaten eine Konvergenz der Hochschulsysteme zu beobachten sei, das ursprüngliche Ziel der europäischen Hochschulpolitik, auf dem Weg einer freiwilligen Koordinie-

zung der nationalen Hochschulpolitiken zu einer Harmonisierung der europäischen Hochschullandschaft zu kommen, somit erreicht sei. Sowohl die wissenschaftlichen als auch die politischen Bewertungen beziehen sich jedoch in erster Linie auf die Veränderungen bei den Studienstrukturen und verbleiben somit weitgehend auf der Ebene der Analyse der Form. Eine Erweiterung der Fragestellung auf die Folgen des Wandels der Strukturen für deren gesellschaftliche Funktion erfolgt dagegen in aller Regel nicht.

Theorien institutionellen Wandels

In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion zur vergleichenden Analyse von Bildungssystemen kommt dem Ansatz des soziologischen *Neoinstitutionalismus*, dessen wichtigster Vertreter der US-amerikanische Soziologe und Bildungsforscher John W. Meyer ist, eine besondere Bedeutung zu. Dessen weitgehend auf statistischen Makroanalysen basierende Arbeiten lassen sich im World Polity-Ansatz zusammenfassen. Meyer modelliert Nationalstaaten als offene Systeme, zwischen denen ein reger Austausch an Ideen und Konzepten erfolge. Die globale Diskussion und Kooperation fördere die Herausbildung von internationalen Standards, nach denen sich die weitere Entwicklung der in die globalisierte Weltgesellschaft eingebundenen Nationalstaaten vollziehe. Somit folge die weltweite Entwicklung weitgehend einer Art globalen Skripts, das schrittweise zu einer Systemkonvergenz führe (Meyer et al. 1997; Meyer 2007). Eine besondere Bedeutung kommt in Meyers Modell der Weltgesellschaft dem Aspekt der wachsenden Beteiligungsmöglichkeiten an Hochschulbildung zu. Aus seiner Sicht hat in den vergangenen Jahrzehnten eine weltweite Expansion der Studierendenzahlen stattgefunden, was ein wichtiger Indikator für einen weltweit zu beobachtenden Trend zur Demokratisierung und zur sozialen Durchlässigkeit der Gesellschaftssysteme sei (Frank/Meyer 2007; Schofer/Meyer 2005). Meyers Analysen zufolge wäre also als Konsequenz aus dem Bologna-Prozess und den vorherigen Initiativen zur Koordinierung der europäischen Hochschulpolitik sowohl eine Konvergenz der Studien- und Hochschulstrukturen als auch eine schrittweise Annäherung der Beteiligungsraten an Hochschulbildung zu erwarten.

Demgegenüber betonen die Vertreterinnen und Vertreter des Ansatzes des *Historischen Institutionalismus*, dass es bei einer Analyse des Wandels von Institutionen immer erforderlich sei, den Fokus über den unmittelbaren Gegenstand, beispielsweise die Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses, hinaus zu erweitern und die strukturellen und institutionellen Rahmenbedingungen sowie ihre sozialen Folgewirkungen in die Analyse einzubeziehen. Hinzu kommt die Berücksichtigung einer ergänzenden historischen Perspektive, um Veränderungen im Zeitverlauf angemessen bewerten zu können (Mahoney/Thelen 2010; Thelen 2002). Diesem Forschungsansatz zufolge müssen die Möglichkeiten eines Wandels von Institutionen als durch das bestehende institutionelle Gefüge strukturell begrenzt betrachtet werden, da sowohl die Etablierung von Institutionen als auch deren Wandel einen Ausdruck von spezifischen Akteurskonstellationen darstellen, in denen die jeweiligen Einflussmöglichkeiten unterschiedlich verteilt sind. Eine Veränderung des institutionellen Gefüges würde somit im Regelfall zu einem geringeren Einfluss der zuvor strukturell begünstigten Akteure führen, für diese also mit hohen Kosten verbunden sein. Die betreffenden Akteure werden somit alle Möglichkeiten ergreifen, die ihnen zur Verfügung stehen, um den Wandel zu verhindern oder zumindest abzuschwächen. In der Konsequenz ist weniger ein radikaler als vielmehr ein inkrementeller Wandel der Institutionen zu erwarten. In der Literatur wird dieses Phänomen als Pfadabhängigkeit beschrieben (Pierson 2004). Veränderungen der Ge-

stalt der Hochschulsysteme auf der analytischen Makroebene gehen demzufolge nicht zwangsläufig einher mit einer Veränderung der gesellschaftlichen Kontextfaktoren und der sozialen Folgewirkungen. Der in der Literatur weitgehend konstatierte institutionelle Wandel kann sich so scheinbarer erweisen, wenn sich zwar die sichtbare Struktur – möglicherweise sogar deutlich – verändert, die dahinterstehenden gesellschaftlichen Funktionen aber auch in der gewandelten Form weitgehend stabil bleiben. In diesem Fall würde die Feststellung einer Konvergenz der europäischen Hochschulsysteme zu kurz greifen, da sie die gesellschaftliche Funktion des in der Regel historisch gewachsenen institutionellen Gefüges nicht oder nicht ausreichend berücksichtigt.

Entwicklung der Beteiligung an Hochschulbildung

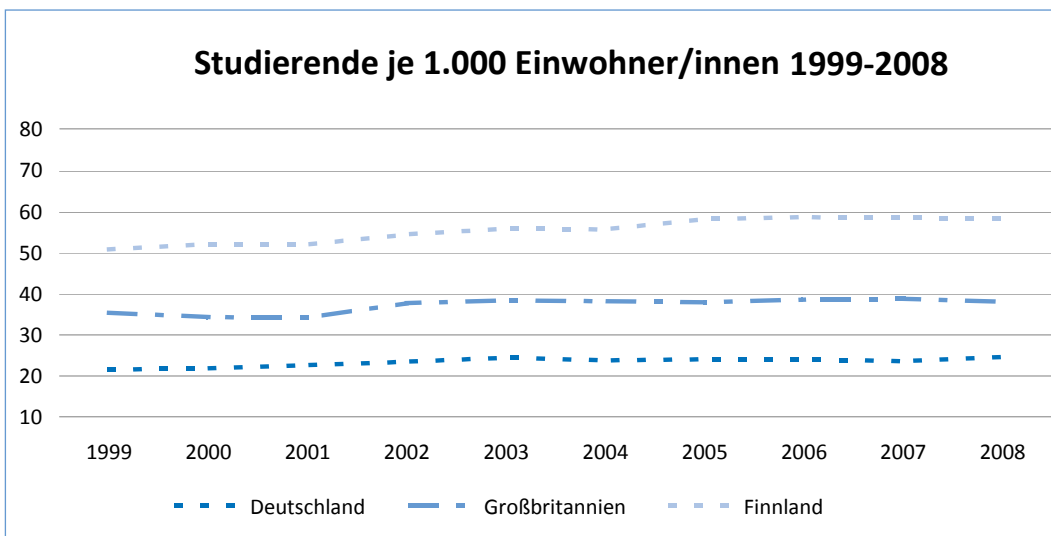
Die bisherigen international vergleichenden Untersuchungen zur Bildungsexpansion nutzen sehr häufig einen relativen Indikator für die Analyse der Entwicklung der Studierendenzahlen, indem sie die Anzahl der Studierenden ins Verhältnis setzen zur Gesamtzahl der Bevölkerung im jeweiligen Land. Wendet man dieses Verfahren auf Deutschland, Großbritannien und Finnland an, drei Unterzeichnerstaaten der Bologna-Erklärung von 1999, so ist festzustellen, dass der aus einer neo-institutionalistischen Perspektive eigentlich zu erwartende Impuls zu einer Konvergenz nicht nur der Studienstrukturen, sondern auch der Bildungsbeteiligung ausgeblieben ist.

Abbildung 9 zeigt die Entwicklung der Zahl der Studierenden im Verhältnis zur Bevölkerung in den genannten drei Ländern zwischen 1999 und 2008. Zwar ist in allen Ländern die relative Anzahl der Studierenden in diesem Zeitraum angestiegen, die ermittelten Werte verbleiben jedoch sehr deutlich auf ganz unterschiedlichen Niveaus. So wurden für Finnland im Jahr 1999 50,9 Studierende je 1.000 Einwohnerinnen und Einwohnern ermittelt, dieser Wert stieg auf 55,8 im Jahr 2004 und weiter auf 58,4 im Jahr 2008. In Großbritannien nahm die relative Studierendenzahl von 35,5 im Jahr 1999 auf 38,2 im Jahr 2004 zu und war danach weitgehend konstant, sodass für das Jahr 2008 ein Wert von 38,1 ermittelt werden konnte. In Deutschland erhöhte sich die Anzahl der Studierenden je 1.000 Einwohnerinnen und Einwohnern von 21,6 im Jahr 1999 über 23,8 im Jahr 2004 auf 24,8 im Jahr 2008. Die zu Beginn des Bologna-Prozesses bestehenden Unterschiede in der Beteiligung an Hochschulbildung sind also im Verlauf von zehn Jahren keineswegs kleiner geworden, sondern haben sich weitgehend stabilisiert oder sind sogar noch leicht gewachsen. Trotz leichter Veränderungen kann also insgesamt ein deutlicher Niveauunterschied zwischen Deutschland, Großbritannien und Finnland festgehalten werden, der sich auch im Zeitverlauf kaum verändert hat.

Die Bildung eines Indikators durch das Setzen der Studierendenzahlen in Relation zur Gesamtzahl der Bevölkerung ist mit einigen strukturellen Schwächen verbunden, da sich unter anderem unterschiedliche Studienzeiten und eine unterschiedliche demografische Situation verzerrend auf die ermittelten Werte auswirken können. Eine präzisere Analyse erlaubt die Studienanfängerquote, die den Anteil der Angehörigen eines Altersjahrgangs ausweist, der ein Studium aufnimmt. Die Entwicklung der Studienanfängerquoten in Deutschland, Großbritannien und Finnland zwischen 1999 und 2008 ist in Abbildung 10 dargestellt. Diese enthält als zusätzliche Vergleichsgrößen den Durchschnittswert der OECD-Staaten in diesem Zeitraum. In Finnland lag die Studienanfängerquote im Jahr 1999 bei 67 Prozent eines Altersjahrgangs, im Jahr 2008 lag der entsprechende Wert bei 70 Prozentpunkten. In der Zwischenzeit sind mit Werten zwischen 71 und 76 Prozent Schwankungen in durchaus relevantem Umfang zu verzeichnen. In Großbritannien ist trotz leicht-

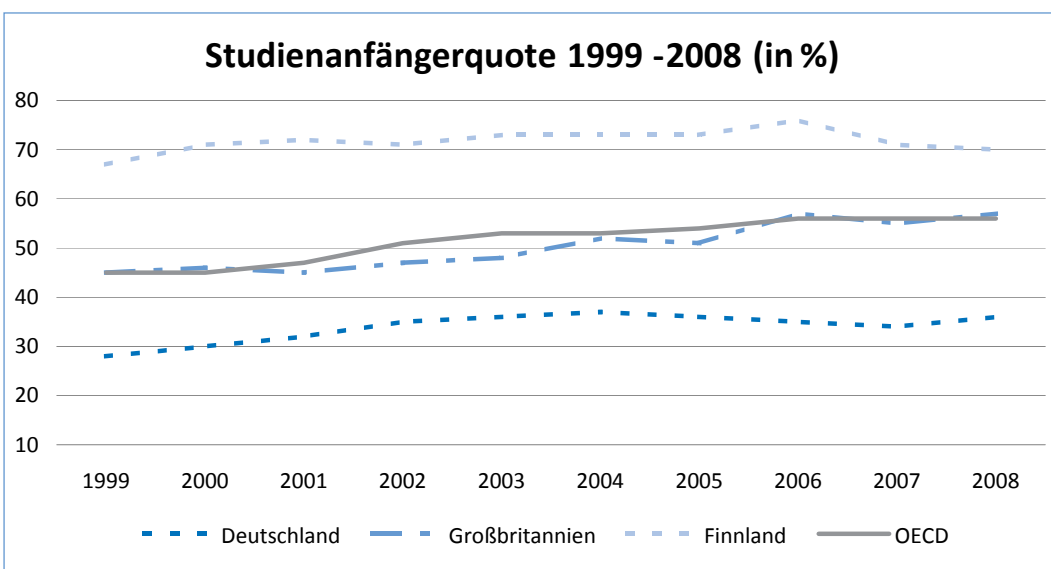
ter Schwankungen insgesamt eine kontinuierliche leichte Steigerung der Studienanfängerquote zu beobachten. Diese entwickelte sich von 45 Prozent im Jahr 1999 über 52 Prozent im Jahr 2004 auf 57 Prozent im Jahr 2008. Die Studienanfängerquote Großbritanniens lag im gesamten Zeitraum relativ nahe am OECD-Durchschnittswert, der 1999 bei 45 Prozent lag und sich über 51 Prozent im Jahr 2004 auf 56 Prozent im Jahr 2008 erhöhte. Für Deutschland wurden demgegenüber Werte von 28 Prozent im Jahr 1999, 37 Prozent im Jahr 2004 und 36 Prozent im Jahr 2008 ermittelt. Hier ist ebenfalls eine Steigerung im Zeitverlauf zu verzeichnen, die allerdings leichten Schwankungen unterlag und deutlich unter dem OECD-Durchschnitt verblieb.

Abbildung 9: Entwicklung der Bildungsbeteiligung (Verhältnis zur Einwohnerzahl)



Quelle: OECD, Statistisches Bundesamt; eigene Auswertungen

Abbildung 10: Entwicklung der Bildungsbeteiligung (Anteil an der Alterskohorte)



Quelle: OECD, Education at a Glance (verschiedene Jahrgänge)

Sowohl die Betrachtung der Entwicklung der Zahl der Studierenden in Relation zur Gesamtbevölkerung als auch die Betrachtung der Studienanfängerquote über den Zeitraum von 1999 bis 2008 belegen deutlich die fortbestehenden Niveauunterschiede in der Beteiligung an Hochschulbildung in Deutschland, Großbritannien und Finnland. Es fällt auf, dass es sich hierbei um drei Länder handelt, die traditionell unterschiedlichen Entwicklungspfaden in der Bildungspolitik folgen. Dies gilt sowohl für die institutionelle Ausgestaltung des Schulsystems als auch für die in den jeweiligen Ländern dominierenden akademischen Traditionen, die sich auch in unterschiedlichen Leitideen der Hochschulentwicklung niederschlagen.

Schulsystem als zentraler Kontextfaktor des Hochschulzugangs

Für das Bildungssystem in Deutschland sind einige institutionelle Spezifika typisch. Hierzu gehört als prägendes Element die strikte strukturelle Trennung zwischen allgemeiner bzw. akademischer und beruflicher Bildung, sowohl in der Aus- wie auch in der Weiterbildung, was teilweise als „Versäulung“ des Bildungssystems oder sogar als „Bildungsschisma“ beschrieben wurde (Baethge 2008, 2006; Baethge/Solga/Wieck 2007). Mit diesem Befund korrespondiert die Vorstellung vom Besuch des Gymnasiums bzw. vom Hochschulstudium als „Privileg“ für besonders Begabte, das seinen Ausdruck darin findet, dass das Abitur grundsätzlich zur Studienaufnahme berechtigt. Die Realisierung des Modells des „offenen Hochschulzugangs“ hat sich jedoch infolge der deutlichen Zunahme von Zulassungsbeschränkungen in den vergangenen Jahren stark verändert, so dass in Deutschland eine doppelte Selektionswirkung beim Hochschulzugang zu konstatieren ist, die einerseits aus dem differenzierten Berechtigungswesen des Schulsystems resultiert, andererseits durch die weitgehende, in einigen Bundesländern sogar flächendeckende Einführung von Numerus clausus-Verfahren weiter verstärkt wird (Albers 2008 [2005]; Banscheraus 2010). Trotz einiger aktueller Veränderungen insbesondere bei den Zulassungsregelungen für beruflich Qualifizierte ist in Deutschland auch perspektivisch von einer Kontinuität der traditionell sehr großen Bedeutung des gymnasialen Abschlusses und einer geringen Bedeutung nicht-traditioneller Zugangswege auszugehen. Dies gilt in stärkerem Maße für die Universitäten als für die Fachhochschulen. Die beschriebene Situation ist als eine institutionelle Ursache für das in Deutschland festzustellende hohe Maß an sozialer Reproduktion zu betrachten (Powell/Solga 2010; Mayer/Müller/Pollak 2007).

Ein wesentliches Strukturmerkmal des britischen Bildungssystems ist das hohe Maß an informeller Differenzierung, das bereits im Schulsystem anzutreffen ist und sich im Hochschulsystem fortsetzt. So besteht in Großbritannien zwar ein strukturell einheitliches Schulsystem mit der *Comprehensive School* als Regelschule sowie landesweit einheitlichen Bildungsstandards und gleichgestellten Abschlüssen, es ist allerdings in der Praxis ein hohes Maß an Pluralität im Schulsystem zu beobachten. Hierzu trägt zum einen die traditionell wichtige Rolle privater Schulen bei. Hinzu kommen die seit den 1980er Jahren zu beobachtenden Trends zur Deregulierung des Schulwesens mit einer hohen Schulautonomie und einer weitgehenden Ökonomisierung, insbesondere hinsichtlich der Steuerung und der Finanzierung der einzelnen Schulen, sowie zur weitergehenden Privatisierung der Schulträgerschaft (Brock/Alexiadou 2007 [2005]; Glowka 1996). Weitere Merkmale des britischen Bildungssystems sind das sehr schwach ausgeprägte Berufsbildungssystem mit einem äußerst geringen Formalisierungsgrad sowie die nicht immer trennscharfe Unterscheidung zwischen Hochschulen („higher education“) und Weiterbildungseinrichtungen („fur-

ther education“) (Konrad/O’Sullivan 2000; Avis 2009). Im Hochschulsystem besteht trotz der seit den 1990er Jahren existierenden unitären Struktur, die die Universität als regulären Hochschultyp vorsieht, faktisch ein hohes Maß an Diversifizierung fort. Die starke Orientierung an den Leitmotiven Differenzierung und Autonomie spiegelt sich auch bei der Hochschulzulassung wider, bei der die einzelnen Universitäten großen Freiraum bei der Festlegung der Zulassungsvoraussetzungen für ein Studienfach genießen (Albers 2008 [2005]; Banscheraus 2010).

Konstituierende Merkmale des finnischen Bildungssystems sind ein integriertes Schulsystem mit einer weitgehenden formalen Gleichstellung von allgemeinbildenden und berufsbildenden Zweigen in der oberen Sekundarschule sowie die insgesamt starke Verschränkung von allgemeiner und beruflicher Bildung, die sich auch im Hochschulbereich fortsetzt. Seit den 1970er Jahren gibt es in Finnland eine neunjährige Grundschule für alle Schülerinnen und Schüler. Eine Differenzierung erfolgt erst in der oberen Sekundarstufe, die über einen allgemeinbildenden und einen berufsbildenden Zweig verfügt. Im allgemeinbildenden Zweig erfolgt eine Vorbereitung auf die landesweit einheitliche Abschlussprüfung, die die Zugangsberechtigung zu den Universitäten verleiht. Der berufsbildende Zweig besteht aus einer schulischen und einer – seit einigen Jahren forcierten – dualen Form der Berufsausbildung. Im beruflichen Zweig kann ebenfalls eine Studienberechtigung erworben werden. Das Bildungssystem wird ergänzt durch ein recht gut ausgebautes Vorschulsystem (Kansanen/Meri 2007 [2005]). In den 1990er Jahren wurde in Finnland ein binäres Hochschulsystem mit Universitäten und *Polytechnics* etabliert. Im internationalen Vergleich fällt die starke Einbindung der Hochschulen in die weitgehend öffentlich organisierte und finanzierte Erwachsenenbildung auf. Ein Beispiel hierfür ist die aktive Rolle der Hochschulen bei der Förderung des lebenslangen Lernens, wofür unter anderem die Anfang der 1970er Jahre als auf das Fernstudium spezialisierte Hochschule aufgebaute *Open University* steht (Albers 2008 [2005]).

Insgesamt ist das finnische Bildungssystem seit der Mitte des 20. Jahrhunderts weitgehend geprägt vom Verständnis der Bildung als fundamentalem Bürgerrecht mit dem Ziel der Realisierung von Chancengleichheit. Scheinbar im Widerspruch hierzu steht die selektive Ausgestaltung der Zugangsprüfung zu den Hochschulen, die für rund ein Drittel der Bewerberinnen und Bewerber den direkten Weg zum Studium versperrt. Bei der Bewertung dieser Situation ist allerdings zu beachten, dass in Finnland fast drei von vier Angehörigen eines Altersjahrgangs ein Studium aufnehmen und der Ausbau der Kapazitäten an den Hochschulen mit der wachsenden Nachfrage nicht Schritt halten konnte. Der Aufbau der *Polytechnics* und der Ausbau der dualen Berufsausbildung sind durchaus als Reaktion auf diesen kapazitiven Engpass zu verstehen. Dies führt zu der paradoxen Situation, dass die Hochschulzulassung in Finnland zwar stark selektiv ausgestaltet ist, Finnland bei der Beteiligung an Hochschulbildung dennoch im internationalen Vergleich regelmäßig Spitzenwerte einnimmt. Dies gilt auch für die soziale Durchlässigkeit, die den Ergebnissen der EUROSTUDENT-Studie zufolge in Finnland deutlich höher ist als in anderen europäischen Ländern (Orr/Schnitzer/Frackmann 2008; Banscheraus 2010).

Fortdauernde Bedeutung akademischer Traditionen

In Deutschland ist auf der konzeptionellen Ebene trotz aller Veränderungen in den vergangenen Jahrzehnten eine weitgehende Kontinuität des neuhumanistischen Ideals der Forschungsuniversität mit hoher Relevanz der Fachdisziplinen festzuhalten. Dies gilt mindestens für die Mehrzahl der Lehrenden an den Hochschulen und einen Großteil der Studierenden. Damit korrespondiert

eine immer noch weitverbreitete Vorstellung vom Studium als „Selbstveredelung durch Bildung und Wissenschaft“, ein deutlich stärkeres Gewicht der Forschung als der Lehre beim wissenschaftlichen Personal, aber beispielsweise auch bei verschiedenen Formen der wissenschaftlichen Leistungsbewertung, sowie eine weitgehende didaktische und curriculare Orientierung am (empirisch kaum anzutreffenden) „Normalstudenten“ (Pasternack/von Wissel 2010; Charle 2004; Jarausch 1999). Folgerichtig sind die Berufs- und Praxisorientierung des Studiums insbesondere an den Universitäten nach wie vor relativ schwach ausgeprägt, woran auch die wachsende Relevanz des hochschulpolitischen Ziels des Erwerbs einer Berufsqualifizierung durch ein Studium nur wenig geändert hat. Dies korrespondiert auch mit einem geringen Anteil nicht-traditioneller Studierender, die ohne eine schulische Studienberechtigung den Weg an die Hochschule finden. Der entsprechende Anteilswert übersteigt seit Langem trotz einer leicht wachsenden Tendenz den Wert von einem Prozent aller Studierenden im ersten Semester nur unwesentlich (Orr/Riechers 2010; Koepernik/Wolter 2010; Banscherus/Himpele/Staack 2010). Die beschriebene Leitidee der Hochschulentwicklung steht spätestens seit Beginn der umfassenden Studienstruktur- und Hochschulreformen in den 1990er Jahren unter starkem Anpassungsdruck, ist aber in der akademischen Praxis dennoch weiterhin von zentraler Bedeutung.

Demgegenüber hat in Großbritannien traditionell das Ziel der individuellen Persönlichkeitsentwicklung als Leitidee der Hochschulentwicklung eine prioritäre Relevanz. Diese ursprünglich an den Colleges der jahrhundertealten Universitäten wie Oxford, Cambridge und St. Andrews anzutreffende starke Orientierung der „tutorial university“ an den Bedürfnissen der einzelnen Studierenden sowohl beim Studienangebot als auch bei der Studienorganisation ist trotz des deutlichen Ausbaus des Hochschulsektors in mehreren Wellen seit dem 19. Jahrhundert nach wie vor prägend für das Hochschulstudium in Großbritannien – wenn auch in erster Linie in konzeptioneller Hinsicht. Mit dieser starken Einzelfallorientierung korrespondieren auch eine insbesondere im Vergleich zu Deutschland deutlich schwächere Relevanz disziplinärer Abgrenzungen sowie ein hohes Gewicht interdisziplinärer Studiengänge (Charle 2004; Schalenberg 2002). Weiterhin sind die britischen Hochschulen vergleichsweise offen für Quereinsteigerinnen und Quereinsteiger, die nach einer längeren Phase der Berufstätigkeit ihren Studienwunsch umsetzen möchten. Der Anteil dieser Personengruppe beläuft sich auf bis zu 26 % aller Studierenden. Dies ist nicht zuletzt auf die hohe Nachfrage nach den Angeboten der *Open University* zurückzuführen, die seit den 1970er Jahren grundsätzlich allen Interessierten ohne jede formale Zulassungsbeschränkung offen steht (Orr/Riechers 2010).

Bis in das 20. Jahrhundert hinein folgten die Leitideen der Hochschulentwicklung in Finnland recht weitgehend dem neuhumanistischen Universitätsideal. Nach 1945 fand allerdings analog zur Entwicklung des spezifischen „skandinavischen“ Wohlfahrtsstaatsmodells auch im Hochschulbereich eine Überlagerung der traditionellen Werte durch die neuen Leitmotive Gleichheit und Gemeinschaft statt (Charle 2004; Klinge 1992). Damit einher geht das weitgehende Fehlen einer konzeptionellen Trennung zwischen den Bildungs- und Ausbildungsfunktionen der Hochschulen, wie sie für die neuhumanistische Tradition prägend ist. Dies spiegelt sich auch in der im internationalen Vergleich außerordentlich hohen Weiterbildungsaktivität der finnischen Hochschulen wider. Ein wichtiges Beispiel ist hierfür neben den Weiterbildungseinrichtungen der Hochschulen selbst die standortübergreifende *Open University*, ein Netzwerk aller finnischen Universitäten, an dem aber auch Volkshochschulen und andere Einrichtungen der Erwachsenenbildung beteiligt sind. Aufgrund der hohen Integration der Hochschulen in die Struktur der Erwachsenen- und Weiterbildung kann für Finnland in diesem Bereich durchaus ein fortschreitendes Verschwim-

men der Grenzen zwischen formalen und informellen Bildungsangeboten konstatiert werden (Hanft/Knust 2007).

Schlussfolgerungen

Insgesamt konnte im vorliegenden Beitrag gezeigt werden, dass trotz der schrittweisen Konvergenz der Studienstrukturen im Europäischen Hochschulraum zwischen den einzelnen Ländern weiterhin deutliche Unterschiede bei der Bildungsbeteiligung im Tertiärbereich festzustellen sind, was darauf hindeutet, dass sich die hochschulpolitischen Reformen der vergangenen Jahrzehnte, vor allem aber auch die Koordinierung nationaler Politiken im Rahmen des Bologna-Prozesses, weitgehend auf Veränderungen der Struktur der Institutionen beschränkt hat, während die dahinterstehenden gesellschaftlichen Funktionen mindestens in der Frage der Beteiligung an tertiärer Bildung weitgehend stabil geblieben sind.

So korrespondiert in Deutschland auch nach einer weitgehenden Umsetzung der europäischen Zielsetzungen im Rahmen des Bologna-Prozesses eine differenzierte Struktur des Bildungssystems mit einer vergleichsweise geringen Offenheit des Hochschulsystems sowohl für traditionelle als auch für nicht-traditionelle Studierende. Eine wichtige institutionelle Ursache hierfür dürfte in der weitgehenden strukturellen Trennung zwischen allgemeiner bzw. akademischer Bildung auf der einen Seite und der beruflichen Bildung auf der anderen Seite zu sehen sein, die faktisch jeweils ein eigenständiges Subsystem mit einer jeweils eigenen Binnenlogik bilden, zwischen denen zwar formale Schnittstellen bestehen, die jedoch in der Praxis kaum von Relevanz sind. Demgegenüber fügt sich die Ausgestaltung des Modells des Hochschulzugangs in Großbritannien gut ein in die bestehende akademische Tradition, die sich anknüpfend an das Leitmotiv der Persönlichkeitsbildung durch eine hohe Orientierung am individuellen Einzelfall auszeichnet. Dies bildet sich auch strukturell in dem in Großbritannien zu beobachtenden hohen Maß an informeller Differenzierung des Bildungssystems insgesamt ab. Dies kann einerseits eine selektive Wirkung haben, wenn die Hochschulen eine sehr weitgehende Autonomie bei der Definition der Zulassungskriterien zu ihren Studiengängen haben, der gleiche Aspekt kann in Abhängigkeit von der jeweiligen Zulassungspolitik der einzelnen Hochschule aber andererseits auch integrierend wirken, indem auf diese Weise vielfältige Quereinstiege möglich sind. Vor diesem Hintergrund erscheint auch die Parallelität einer selektiven Ausgestaltung des Hochschulzugangs und eines hohen Anteils nicht-traditioneller Studierender nicht als Widerspruch. Für Finnland lässt sich dagegen festhalten, dass sich die im internationalen Vergleich sehr hohen Studienanfängerquoten und die hohe Zahl von Studierenden im Verhältnis zur Gesamtbevölkerung sehr gut in die bildungspolitische Tradition mit den Leitmotiven Gleichheit und Gemeinschaft einfügen. Dieser Befund korrespondiert ebenfalls mit der Beobachtung, dass das finnische Bildungssystem als sehr weitgehend integriert betrachtet werden kann, was in einer geringen Abgrenzung zwischen allgemeinbildenden und berufsbildenden Zweigen seinen Ausdruck findet, die sowohl für die obere Sekundarschule als auch für den Hochschulbereich beschrieben wurde. Insgesamt sind also auch elf Jahre nach dem Beginn des Bologna-Prozesses nationalstaatliche Traditionen wie die institutionelle Ausgestaltung des Schulsystems und die Leitmotive, denen die Hochschulentwicklung jeweils folgt, für die institutionelle Entwicklung der Hochschulsysteme von hoher Relevanz. Hier erfolgt offenbar eine zumindest teilweise Überlagerung der europäischen Zielsetzungen. Die in der Literatur aufgestellten Thesen einer europäischen oder sogar internationalen Konvergenz

der Bildungs- beziehungsweise Hochschulsysteme konnten somit zumindest für die Entwicklung der Beteiligungsmöglichkeiten an tertiärer Bildung nicht bestätigt werden.

Literatur

- Albers, J. (2008 [2005]):** Der Hochschulzugang in Westeuropa und seine politischen Grundlagen (2. Auflage). Taunusstein: Driesen.
- Alesi, B./Kehm, B. M. (2010):** Internationalisierung von Hochschule und Forschung. Arbeitspapier 210, Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Avis, J. (2009):** Further Education: policy hysteria, competitiveness and performativity. In: *British Journal of Sociology of Education* 30 (5) 2009, S. 653–662.
- Baethge, M. (2006):** Das deutsche Bildungs-Schisma: Welche Probleme ein vorindustrielles Bildungssystem in einer nachindustriellen Gesellschaft hat. SOFI-Mitteilungen Nr. 34, S. 13-27.
- Baethge, M. (2008):** Das berufliche Bildungswesen in Deutschland am Beginn des 21. Jahrhunderts. In: Cortina, K. S. et al. (Hg.): *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland: Strukturen und Entwicklungen im Überblick* (vollständig überarbeitete Neuauflage). Reinbek: Rowohlt, S. 541-598.
- Baethge, M./Solga, H./Wieck, M. (2007):** Berufsbildung im Umbruch – Signale eines überfälligen Aufbruchs. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Banscherus, U. (2007):** Die deutsche Studienreformdiskussion und der Bologna-Prozess. Über die These einer Konvergenz der Studiensysteme in Europa und ihre Auswirkungen auf die Bildungspolitik in Deutschland. In: Wende, W./Bollenbeck, G. (Hg.): *Der Bologna-Prozess und die Veränderung der Hochschullandschaft*. Heidelberg: Synchron, S. 71-88.
- Banscherus, U. (2009):** Transformation des Hochschulzugangs zum „Universal Access“? – Globale Trends und Pfadabhängigkeiten. In: Bülow-Schramm, M. (Hg.): *Hochschulzugang und Übergänge in der Hochschule: Selektionsprozesse und Ungleichheiten*. Frankfurt/Main u. a.: Peter Lang, S. 167-179.
- Banscherus, U. (2010):** Hochschulzulassung und Kapazitätsplanung in Westeuropa. Eine Bestandsaufnahme. In: *Die Hochschule* 2/2010, S. 40-56.
- Banscherus, U. et al. (2009):** Der Bologna-Prozess zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die europäischen Ziele und ihre Umsetzung in Deutschland. Eine Expertise im Auftrag der Max-Planck-Stiftung, Frankfurt am Main.
- Banscherus, U./Himpele, K./Staack, S. (2010):** Akademische Berufsqualifizierung als konzeptionelle Herausforderung an Hochschulen, Politik und Studierendenforschung. In: *WSI-Mitteilungen* 10/2010, S. 508-514.
- Brock, C./Alexiadou, N. (2007 [2005]):** United Kingdom. In: Hörner, W. et al. (Hg.): *The Education Systems of Europe* (2. Auflage). Dordrecht: Springer, S. 826-851.
- Charle, C. (2004):** Grundlagen. In: Rüegg, W. (Hg.): *Geschichte der Universität in Europa*. Band III. Vom 19. Jahrhundert zum Zweiten Weltkrieg (1800-1945). München: Beck, S. 43-78.

- Crosier, D./Dalferth, S./Parveva, T. (2010):** Fokus auf die Hochschulbildung in Europa 2010. Die Auswirkungen des Bologna-Prozesses. Brüssel: Eurydice.
- Frank, D./Meyer, J. (2007):** University Expansion and the Knowledge Society. In: *Theory and Sociology* 36 (4) 2007, S. 287-311.
- Glowka, D. (1996):** England. In: Anweiler, O. et al. (Hg.): *Bildungssysteme in Europa. Entwicklung und Struktur des Bildungswesens in zehn Ländern: Deutschland, England, Frankreich, Italien, Niederlande, Polen, Rußland, Schweden, Spanien, Türkei* (4., völlig überarbeitete und erweiterte Auflage). Weinheim: Beltz, S. 57-81.
- Hackl, E. (2001):** Towards a European Area of Higher Education: Change and Convergence in European Higher Education. EUI Working Paper RSC 9/2001, Florenz.
- Hanft, A./Knust, M. (Hg.) (2007):** Internationale Vergleichsstudie zur Struktur und Organisation der Weiterbildung an Hochschulen. Forschungsbericht, Oldenburg.
- Jarusch, K. (1999):** Das Humboldt-Syndrom: Die westdeutschen Universitäten 1945-1989 – Ein akademischer Sonderweg? In: Ash, M. G. (Hg.): *Mythos Humboldt. Vergangenheit und Zukunft der deutschen Universitäten*. Wien: Böhlau, S. 58-79.
- Kansanen, P./Meri, M. (2007 [2005]):** Finland. In: Hörner, W. et al. (Hg.): *The Education Systems of Europe* (2. Auflage). Dordrecht: Springer, S. 251-262.
- Klinge, M. (1992):** Eine nordische Universität. Helsinki: Otava.
- Koepernik, C./Wolter, A. (2010):** Studium und Beruf. Arbeitspapier 210, Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Konrad, J./O'Sullivan, C. (2000):** United Kingdom. In: Sellin, B. (Hg.): *Anticipation of Occupation and Qualification Trends in the European Union. Innovations for effective anticipation of qualification and competence trends and the adaption of VET provision in Member States*. Thessaloniki: CEDEFOP, S. 153-162.
- Mahoney, J./Thelen, K. (2010):** Explaining Institutional Change: Ambiguity, Agency, and Power. New York: Cambridge University Press.
- Martens, K./Rusconi, A./Leuze, K. (Hg.) (2007):** New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Education Policymaking. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mayer, K. U./ Müller, W./ Pollak, R. (2007):** Institutional Change and Inequalities of Access in Higher Education. In: Shavit, Y./Arum, R./Gamoran, A. (Hg.): *Stratification in Higher Education: A Comparative Study*. Stanford: Stanford University Press, S. 240-256.
- Meyer, J. (1977):** The Effects of Education as an Institution. In: *American Journal of Sociology* 83 (1) 1977, S. 55-77.
- Meyer, J. (2007):** Globalization. In: *International Journal of Comparative Sociology* 48 (4) 2007, S. 261-273.
- Meyer, J./Rowan, B. (1977):** Institutionalized Organizations: Formal Structure as Myth and Ceremony. In: *American Journal of Sociology* 83 (2) 1977, S. 340-363.
- Meyer et al. (1997):** World Society and the Nation-State. In: *American Journal of Sociology* 103 (1) 1997, S. 81-98.

- OECD (verschiedene Jahrgänge):** Education at a Glance. OECD Indicators, Paris.
- OECD:** Online Education Database, <http://www.oecd.org/education/database> (Zugriff: 20.10.2010).
- Orr, D./Riechers, M. (2010):** Organisation des Hochschulzugangs im Vergleich von sieben europäischen Ländern. HIS:Forum Hochschule 11/2010, Hannover.
- Orr, D./Schnitzer, K./Frackmann, E. (2008):** Social and Economic Conditions of Social Life in Europe. Eurostudent III 2005-2008. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Pasternack, P./von Wissel, C. (2010):** Programmatische Konzepte der Hochschulentwicklung in Deutschland seit 1945. Arbeitspapier 204, Hans-Böckler-Stiftung. Düsseldorf.
- Pierson, P. (2004):** Politics in Time. History, Institutions, and Social Analysis. Princeton: Princeton University Press.
- Powell, J. J. W./Solga, H. (2010):** Why are Higher Education Participation Rates in Germany so Low? Institutional Barriers to Higher Education Expansion. In: Journal of Education and Work 24 (1) 2010, S. 49–68.
- Reinalda, B./Kulesza, E. (2007):** The Bologna Process. Harmonizing Europe's Higher Education. Opladen: Budrich.
- Schalenberg, M. (2002):** Humboldt auf Reisen? Die Rezeption des ‚deutschen Universitätsmodells‘ in den französischen und britischen Reformdiskursen (1810-1870). Basel: Schwabe.
- Schofer, E./Meyer, J. (2005):** The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century, In: American Sociological Review 70/2005, S. 898-920.
- Statistisches Bundesamt (verschiedene Jahrgänge):** Statistisches Jahrbuch für die Bundesrepublik Deutschland, Wiesbaden.
- Thelen, K. (2002):** How Institutions Evolve: Insights from Comparative-Historical Analysis. In: Mahoney, J./Rueschemeyer, D. (Hg.): Comparative Historical Analysis in the Social Sciences. New York: Cambridge University Press.
- Westerheijden, D. F. et al. (2010):** The Bologna Process Independent Assessment. The first decade of working on the European Higher Education Area. Volume 1. Detailed assessment report. o. O.

Aylâ Neusel, Christiane Rittgerott (INCHER-Kassel)

in Zusammenarbeit mit Yasemin Yağcı und Ahmed Tubail (INCHER-Kassel)

Regionale Disparitäten im „Europäischen Hochschulraum“ – Brennglas Türkei

1 Einleitung

Der „Europäische Hochschulraum“ als Ziel und Perspektive der Hochschulpolitik für die nationalen Hochschulsysteme in Europa gewinnt immer deutlichere Konturen. Wie aber strukturiert sich der neue Hochschulraum in regionaler Hinsicht? Vor allem: Welchen Einfluss haben zunehmende regionale Disparitäten in Europa auf die Gestalt des Europäischen Hochschulraums? Bisher haben aktuelle Fragen, die sich unter dem Vorzeichen der Europäisierung für die Wechselbeziehungen zwischen Hochschule und Region stellen, in der Hochschulforschung nur wenig Aufmerksamkeit erfahren.

In dem vorliegenden Beitrag wird daher versucht, am Beispiel des türkischen Hochschulwesens einigen ausgewählten Aspekten dieses Themas nachzugehen.⁶⁶

Frage die „klassische“ Forschung zur Beziehung zwischen Hochschule und Region nach den intendierten und tatsächlichen Transferleistungen der Hochschule in die Region, mit der sie in Wechselwirkung steht, stehen hier umgekehrt die Auswirkungen der Auseinanderentwicklung von europäischen Regionen auf die Hochschulentwicklung im Mittelpunkt, und es wird danach gefragt, welchen Einfluss die sich zunehmend deutlicher abzeichnenden sozioökonomischen Diskrepanzen zwischen den Regionen in Europa auf die Entwicklung von nationalen Hochschulsystemen haben. Der Beitrag knüpft dabei an Forschungen über die zunehmende regionale Ungleichheit der Lebensbedingungen in Europa (vgl. Abschnitt 2) an.

Die Bearbeitung der grundlegenden Frage nach dem Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Entwicklung in den europäischen Regionen und strukturellen Veränderungen von nationalen Hochschulsystemen basiert auf folgenden Vorüberlegungen:

- Erstens wird davon ausgegangen, dass dem „Europäischen Hochschulraum“ eine Inklusionsidee zugrunde liegt. Dieser wird sich – so die These – durch die Integration von nationalen Hochschulsystemen – von unterschiedlichen Institutionen der Forschung und Ausbildung, von vielfältigen Fachdisziplinen und von Akteuren mit heterogenen Konzepten, Projekten und Ideen, Aspirationen und Interessen – in seinen Inhalten und Strukturen verändern und sich zu einem inhaltlich pluralistischen, strukturell differenzierten, heterogenen und hierarchischen Hochschulraum entwickeln.
- Die zweite Überlegung schließt an die Erwartung der Heterogenisierung und Hierarchisierung im europäischen Hochschulsystem an. Diese Erwartung wird verknüpft mit Forschungsergebnissen über regionale Disparitäten in Europa, die verdeutlichen, dass die „Europäisierung“ – jen-

66 Der Beitrag ist im Rahmen eines Forschungsprojekts zur „Re-Europäisierung des türkischen Hochschulwesens“ am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel) der Universität Kassel entstanden. Wir danken besonders Nadine Merkator und Choni Flöther vom INCHER-Kassel für ihre wertvollen Anregungen bei der Erstellung dieses Manuskripts.

seits nationaler Differenzen – zu zunehmenden Unterschieden zwischen Wohlstandszentren und den wenig entwickelten Räumen führt. Dieser Prozess wird, so die These dieser Untersuchung, auch den „Europäischen Hochschulraum“ regional neu strukturieren.

- Im Ergebnis wird das regionale sozioökonomische Gefälle in Europa Spuren in den nationalen Hochschulsystemen hinterlassen: Spitzenhochschulen werden sich zunehmend in den Wohlstandszentren konzentrieren, während die Hochschulen in strukturarmen Regionen peripherisiert werden. Dabei wird diese Polarisierung durch die Entstehung eines differenzierten und hierarchischen europäischen Hochschulraums beschleunigt bzw. begünstigt werden.
- Damit geht es letztlich um die These von der Entstehung neuer Zentren und neuer Peripherien im „Europäischen Hochschulraum“, wobei diese sich voraussichtlich als ent-territorialisierte Netze jenseits des Nationalen zu Exzellenz-, Regional- bzw. Spezial-Verbänden zusammenfügen werden.⁶⁷

Schon ein flüchtiger Blick auf die Hochschulentwicklung in der ersten Dekade des 21. Jahrhunderts zeigt, dass das bislang vernachlässigte Thema der regionalen Disparitäten auch für Deutschland – trotz der im Vergleich zur Türkei großen regionalen Homogenität – Relevanz hat. Es scheint, dass von der Hochschulpolitik, jenseits des Föderalismus, mit der Konstruktion von Exzellenzuniversitäten, Forschungs-Clustern, außerhochschulischen Forschungszentren etc. der „reiche Süden“ (B, BW) bevorzugt wird, während Universitäten in strukturarmen Regionen (nicht nur Ostdeutschlands) um ihre Bedeutung ringen müssen.⁶⁸

2 Hochschule und Region in der Forschung

Ab Mitte der 1960er Jahre beförderten unterschiedliche gesellschaftspolitische Debatten die bis dahin größten Anstrengungen zum Ausbau und zur Modernisierung des Hochschulwesens in der Bundesrepublik. Auf der Höhe der Hochschulexpansion, in den 1970er Jahren – auch „die goldene Zeit der Hochschulentwicklung in Europa“ (Cerych 1982) genannt – wurden in Deutschland eine Reihe neuer Hochschulen in strukturschwachen Regionen (u. a. in Oldenburg, Osnabrück, Bremen, Kassel, Dortmund, Paderborn, Siegen, Konstanz, Bamberg, Bayreuth) gegründet. Der Hochschul-ausbau wurde mit Argumenten aus der Wissenschaft über den wachsenden Bedarf an Arbeitskräften für den wirtschaftlichen Aufschwung (Edding 1962, Picht 1964), den Ausbau des Humankapitals von bisher benachteiligten Gruppen (Dahrendorf 1964, Peisert 1967) und Regionen (Geipel 1965) unterstützt. Gleichzeitig wurde den Neugründungen ein Bündel von aktuellen Reformzielen (Öffnung, Durchlässigkeit, Demokratisierung, Praxisbezug, Wissenstransfer) mitgegeben.

So waren bis in die 1990er Jahre die Wechselbeziehungen zwischen „Hochschule und Region“ in Deutschland und Europa – infolge dieser in den 1970er Jahren einsetzenden Expansions- und Modernisierungspolitik – ein beliebtes Thema der Hochschulforschung (vgl. z. B. Geißler 1965,

67 Wir knüpfen damit an die These von Yalçın (2005) an, dass im Zuge des Bologna-Prozesses in Europa zentrale und periphere Hochschulen und Hochschulverbände im Entstehen begriffen sind: „Es entstehen sozusagen europaweit neue Differenzierungen, neue Hierarchisierungen, es entstehen Zentren von Exzellenz, die aber nicht räumlich zusammengehören, und es entstehen Randgebiete, auch nicht räumlich gedacht, die ihren ‚Platz‘ z. T. auch im heutigen Zentrum haben könnten“ (S. 228f.).

68 Der Zusammenschluss von mittelgroßen Universitäten ist ein Beispiel, wie diese Hochschulen sich in der Erwidern auf die Exzellenzinitiative des Bundes mit ihren regionalen Potenzialen positionieren (vgl. Kunst 2009, Schneidewind 2009).

Aminde/Linde 1974, Geipel 1975, Teichler 1982, Winkler 1996, Möller/Oberhofer 1997, Benson 2000). Während in den 1970er Jahren in der politiknahen Forschung die Mikro- und Makrostandortbestimmung von Neugründungen (vgl. z. B. Arbeitsgruppe Standortforschung der Technischen Universität Hannover 1970 und 1971) überwogen, wurden später Wirkungen einzelner Hochschulen auf die regionale Entwicklung (Schäfer/Leithäuser 1992, Niermann 1996, Pfähler et al. 1997) wiederholt untersucht.

Zu einer Renaissance des Themas „Hochschule und Region“ kommt es im neuen Jahrtausend, als regionale Ungleichheiten zwischen Wachstumsregionen und strukturschwachen Gegenden zunehmend deutlicher werden, und, während die aktuelle Hochschulpolitik des nationalen Wettbewerbs in der globalen Wissensgesellschaft das Hochschulsystem schleichend verändert, eine Politik einsetzt, die Ungleichheiten zwischen den Universitäten legitimiert und der gegenüber sich die Universitäten neu positionieren müssen.⁶⁹

Während die klassische Frage der Regionalforschung nach dem Nutzen von Hochschulneugründungen als Motor für das wirtschaftliche Wachstum in der Region und für die Ausbildung des regionalen Humankapitals auch in vielen neueren Untersuchungen der Fokus bleibt, führt die Wahrnehmung regionaler Ungleichheiten aufgrund des demographischen und wirtschaftlichen Schrumpfens von Peripherien (besonders am Beispiel Ostdeutschlands) zu einem Perspektivenwechsel in der Hochschulforschung.⁷⁰ Die wettbewerbliche Hochschulpolitik führt auch in prosperierenden Ländern zu Diskussionen über die Differenzierung der Hochschulen (Schick 2006) und über die geringeren Wettbewerbschancen von Neugründungen der 1970er Jahre im Westen und von Neu- bzw. Re-Gründungen der 1990er Jahre im Osten (Postlep/Blume 2008).

Den entscheidenden Schritt unternimmt Pasternack (2009). Er behandelt die regionalen Veränderungen in ostdeutschen Ländern als sozio-geographische und systemische Fragen der Hochschulentwicklung. Dabei entfaltet er Arbeitshypothesen für neue Forschungen: Das Schrumpfen der Regionen in Ostdeutschland durch den demografischen Wandel und durch Emigration führe zu einer Differenzierung des Raumes in „Prosperitätsinseln“ und „Abschwungkorridore“. In der Folge würden sich Struktur und Dichte des Hochschulsystems verändern und es würde ein Funktionswandel der Hochschulen eintreten. Damit buchstabiert er letztlich die Frage nach den Folgen der regionalräumlichen Differenzierung in Deutschland für die Hochschulentwicklung durch.

Ein weiterer Schritt führt zur soziologischen Ungleichheitsforschung, die sich in Deutschland seit 2002 relativ intensiv mit den „Konfliktlinien einer sich formierenden gesamteuropäischen Gesellschaft“⁷¹ beschäftigt. Dabei wird die These vertreten, dass die „Europäisierung“ die sozioökonomischen Differenzen innerhalb Europas verschärft,⁷² dass eine divergierende Entwicklung innerhalb Europas die Kluft zwischen den Regionen vertieft, und vor allem, dass die Unterschiede nicht entlang der nationalen Grenzen verlaufen, sondern vielmehr die regionale Ebene eine große Polarisierung zeigt. Das führe zu zunehmenden Unterschieden zwischen den Wohlstandszonen

69 Z. B. durch den Zusammenschluss der „besten“ Technischen Universitäten in TU9 oder von „mittelgroßen Universitäten“.

70 So ist es naheliegend, dass sich die Hochschulforscher/innen in Ostdeutschland des Themas annehmen; vgl. das Projekt „Ostdeutsche Hochschulen in regionalen Innovationssystemen“ des Instituts für Hochschulforschung Wittenberg (HoF).

71 So das Thema des Soziologentags 2002 (vgl. Allmendinger 2003).

72 Die Regionaluntersuchungen der OECD geben in Zahlen an, in welchen OECD-Ländern die regionalen Disparitäten zwischen 1998 und 2003 größer bzw. kleiner geworden sind: Während die regionalen Disparitäten hauptsächlich in süd- und osteuropäischen Ländern gewachsen sind (in der Türkei erheblich), wurden sie besonders in den nord-europäischen Ländern kleiner (vgl. OECD 2007).

tren und den agrarwirtschaftlichen Räumen in Süd- und Osteuropa⁷³ (vgl. Bach 2003; Heidenreich 2003a, 2003b, 2006; Mau 2004; Büttner 2007; Münch 2008).

Diese in den Sozialwissenschaften als soziale Ungleichheiten im europäischen Kontext diskutierte Entwicklung wurde bisher von der Hochschulforschung selten aufgegriffen. Und auch die Umkehrung der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Hochschule und Region, nämlich die, welchen Einfluss die zunehmenden regionalen Ungleichheiten in Europa auf den Wandel der nationalen Hochschulsysteme im Europäischen Hochschulraum zeitigen werden, ist kaum Gegenstand von neueren Untersuchungen.

3 Regionalforschung in der Türkei

Regionale Ungleichheiten in der Türkei, in der Vergangenheit vereinfacht als West-Ost-Gefälle bezeichnet, haben in der Bildungs- und Hochschulpolitik der Türkischen Republik von Beginn an eine große Rolle gespielt (vgl. Neusel/Yalcın/Rittgerott 2006); ihre Bedeutung wird allerdings durch die Beitrittsverhandlungen der Türkei mit der Europäischen Union verstärkt wahrgenommen.

Infolge der Verhandlungen zum EU-Beitritt⁷⁴ wurde in der Türkei 2002 in einem ersten regionalpolitischen Schritt die bis dahin für alle statistischen Erfordernisse geltende Einteilung in Verwaltungseinheiten durch eine NUTS-Struktur⁷⁵ ersetzt.⁷⁶ Durch diese Neugliederung bekam das Thema der ungleichen Lebens- und Arbeitsbedingungen in den Regionen in der wirtschafts- und sozialwissenschaftlichen Forschung eine neue Aktualität. Die Diskussionen konzentrieren sich hauptsächlich auf Fragen der ökonomischen Ungleichheit: Es werden die Lage am Arbeitsmarkt, der Stand der Industrialisierung und die Einkommensverhältnisse, in einigen komplexeren Arbeiten auch die Qualität der Arbeit und der Bildungs- und Ausbildungsstand der Arbeitskräfte thematisiert (vgl. Berber et al. 2000, Elvan 2002, Dinçer/Özaslan/Kavasoğlu 2003, Karaca 2004, Albayrak 2005, Yamanoğlu 2008).

Besonders zwei Studien (Dinçer/Özaslan/Kavasoğlu 2003 sowie Albayrak 2005)⁷⁷ arbeiten mit einem breiten Spektrum von sozio-ökonomischen Indikatoren, stellen Zeitvergleiche an und benennen Einflussfaktoren auf die Entwicklung/Unterentwicklung der Regionen. Die Ergebnisse der

73 Heidenreich nennt als Beispiele für Wohlstandszentren u. a. London, Brüssel, Ile de France und Hamburg und als Beispiele für agrarwirtschaftliche Räume in Süd- und Osteuropa u. a. Stredni, Cechy, Galicia, Alentejo und Thessalia (2003a, S. 184-185).

74 Vgl. Avrupa Birliği'nde Bölge, Bölge Planlaması ve Türkiye (Region und Regionalplanung in der EU und die Türkei), <http://www.pap.gov.tr/Turkish/Dergi/D9152001/bolge.html>.

75 Die Nomenclature of Territorial Units for Statistics (NUTS) (Systematik der Gebietseinheiten für die Statistik) wurde vor mehr als 30 Jahren von Eurostat eingeführt, um eine einheitliche und konsistente territoriale Untergliederung für die regionalen Statistiken der Europäischen Union zur Hand zu haben (vgl. Lemmi u. a. 2003).

76 Neue NUTS-Regionen wurden von der türkischen Regierung nach geographischen und wirtschaftlichen Kriterien festgelegt: Durch Kabinettsbeschluss wurden die bisherigen sieben geographischen Regionen neu strukturiert (Istatistik Bölge Birimleri Sınıflandırılması (I B B S). Karar 28/8/2002 Tarihli ve Nr. 2002/4720 Sayılı (Klassifizierung der statistischen regionalen Einheiten. Kabinettsbeschluss vom 28.8.2002, Nr. 2002/4720). Daraus wurden zwölf Regionen (istatistik bölgeler) als NUTS₁-, 26 Subregionen (alt bölgeler) als NUTS₂- und 81 Provinzen/Regierungsbezirke (İller) als NUTS₃-Regionen neu gebildet. Seit 2002 wird zur Erhebung statistischer Daten und für die staatlichen Planungen die neue Regionalstruktur zugrunde gelegt; vgl. Statistisches Amt der Türkei TÜİK (<http://www.tuik.gov.tr>) und Staatliches Planungsamt DPT (<http://www.dpt.gov.tr>).

77 Die Untersuchung von Dinçer, Özaslan und Kavasoğlu (2003) wurde vom Staatlichen Planungsamt der Türkei (DPT) gefördert und publiziert. Die beiden Untersuchungen unterscheiden sich geringfügig in den Ausgangsdaten; Albayrak benutzt zusätzlich natur-geographische Daten.

beiden Untersuchungen seien hier in drei Stichpunkten zusammengefasst, da sie für unsere Analyse der regionalen Hochschulentwicklung als Hintergrundfolie dienen.

1. West-Ost-Gefälle oder „die Türkei der drei Geschwindigkeiten“?

Die Frage nach dem West-Ost-Gefälle wird ausführlich diskutiert: Zunächst wird in beiden Publikationen eine Reihenfolge von fünf (Dinçer/Özaslan/Kavasoğlu 2003) bzw. sechs (Albayrak 2005) Stufen der sozioökonomischen Entwicklung gebildet.

In der ersten Entwicklungsstufe befinden sich konkurrenzlos die westlichen Metropolen (Istanbul, Ankara und Izmir). Die Entwicklung setzt sich kreisförmig um die saturierten Metropolen herum fort, wobei eine Unterscheidung zwischen dem primären (Speckgürtel) und dem sekundären (Hinterland) Umfeld gemacht wird. Inzwischen sind viele dieser Regionen im primären und sekundären Umfeld selbst zu Wirtschaftszentren geworden.

Darüber hinaus wird auf den wirtschaftlichen Aufschwung einer Reihe von Provinzen hingewiesen. Neue Wirtschaftszentren bildeten Regiopole, neben den Küstengebieten der Ägäis und des Mittelmeeres entwickelten sich weitere Regionen mit starkem wirtschaftlichen Wachstum u. a. in Zentralanatolien (die so genannten „Anatolischen Tiger“⁷⁸).⁷⁹

In Entwicklung befindliche Regionen seien in Zentralanatolien und an der Schwarzmeerküste, wenig entwickelte Regionen ausschließlich im Osten und Südosten zu finden.

Insofern wird noch immer ein West-Ost-Entwicklungsgefälle – wenn auch abgeschwächt und durchlöchert – konstatiert. Während Dinçer, Özaslan und Kavasoğlu ein in fünf Gebietsstreifen von West nach Ost verlaufendes sozioökonomisches Gefälle feststellen, zieht Albayrak eine Grenze entlang einer geraden Linie zwischen Zonguldak am Schwarzen Meer und Gaziantep im Südosten des Landes. Die Grenze sieht er als harten Übergang zwischen entwickelten (westlichen) und nicht entwickelten (östlichen) Landesteilen.

2. Konvergenz oder Divergenz der sozioökonomischen Entwicklung in den Regionen

Die Diskussion, ob es sich bei dem Entwicklungsprozess um eine zunehmende Konvergenz oder Divergenz zwischen den Regionen handelt, ist der zweite wichtige Punkt in beiden Studien. Dinçer, Özaslan und Kavasoğlu (2003: 51-56) stellen anhand eines Vergleichs der regionalen Entwicklung von 1990 bis 2000/01 fest, dass 13 Regionen, die bereits 1990 zu den am weitesten entwickelten gehörten, unverändert die ersten 13 Plätze behauptet haben und dass sich ihr Entwicklungsindex verbessert hat. Weitere 25 Regionen konnten ihren Platz zum Teil erheblich verbessern. Diese zählen hauptsächlich zu den so genannten „Anatolischen Tigern“ bzw. zum Hinterland von Istanbul.

Die restlichen Regionen zeigen eine negative „Performance“. D. h., ihre Ränge im Ranking der Entwicklung haben sich zum Teil erheblich verschlechtert bzw. ihr Entwicklungsindex ist gesunken. Diese Regionen befinden sich im Inneren des Landes und haben traditionell eine agrarische Wirtschaft. Auch Albayrak (2005: 171) stellt zwischen den Untersuchungsperioden 1990-94 und 1995-2002 eine zunehmende Divergenz der regionalen Entwicklungen fest: Betrug in der ersten

78 Mit dem Begriff „Anatolische Tiger“ wurde Mitte der 1990er Jahre eine Reihe von Provinzen entlang der alten Seidenstraße betitelt, die innerhalb weniger Jahre ein Wirtschaftswunder erlebten. Dazu gehören Regionen wie Konya, Kayseri und Isparta.

79 Die European Stability Initiative (ESI) hat 2005 diese wirtschaftliche Entwicklung in den bisher als rückständiges Hinterland behandelten Gebieten Zentralanatoliens analysiert und stellt die Entstehung einer neuen konservativen Elite mit islamischer Verwurzelung, gepaart mit international erfolgreichem Unternehmertum fest, deren Mitglieder als „islamische Calvinisten“ bezeichnet werden.

Phase der Unterschied zwischen dem höchsten und dem niedrigsten Entwicklungsindex 5,84, war dieser in der zweiten Phase auf 6,13 gestiegen.⁸⁰

3. Einflussfaktoren auf die Entwicklung

Besonders Albayrak (2005: 169-172) arbeitet die Entwicklung fördernde und hindernde Faktoren heraus: Industrialisierung, Ausbau des Bildungswesens und der Gesundheitsdienste, Agrarstruktur, Urbanisierung und Beschäftigung, günstige geografische und Naturgegebenheiten, verbesserte Infrastruktur, Einwanderung und Bevölkerungswachstum sowie die Hochschulausbildung stellten fördernde Faktoren dar. Die hindernden Faktoren seien politische Instabilität, Terror (im Südosten), Auswanderung, Migration und Bevölkerungsschwund (östliche Schwarzmeerregion), schlechte geografische Bedingungen (Osten), monokulturelle Agrarwirtschaft (Südosten), ökonomische Krisen und Erdbeben (Kocaeli). Die sozioökonomische Entwicklung brauche öffentliche Sicherheit, ökonomisches Gleichgewicht/Gerechtigkeit, gerechte Verteilung des Einkommens und gerechte Zugangschancen zu den öffentlichen Gütern.

In der Regionalforschung der Türkei wird die Frage nach der Förderung des Hochschulangebots durch die sozioökonomische Entwicklung nicht gestellt. In hochschulpolitischen Diskussionen wird jedoch (auch ohne die Expertise der Forscher/innen) unvermindert davon ausgegangen, dass von den Neugründungen ein Entwicklungsschub für die unterentwickelten Provinzen ausgeht.⁸¹ So ist regionale Ungleichheit weiterhin ein Motor für Universitätsneugründungen, und seit 1992 wurden neue (staatliche) Universitäten – mit dem Argument der Homogenisierung des Bildungsangebotes – ausschließlich in wirtschaftlich schwachen Regionen eingerichtet.

In der Türkei existiert keine systematische Hochschulforschung zur Untersuchung der Wechselbeziehungen zwischen Hochschule und Region, an die angeschlossen werden kann. Weder wurden bisher die Folgen der Hochschulgründungen auf die Entwicklung in den strukturschwachen Peripherien systematisch erforscht, noch wird über die umgekehrte Frage nachgedacht, ob die Universitäten in Wachstumszentren von deren wirtschaftlicher Prosperität und dem regionalen Innovationsbedarf profitieren.

4 Regionale Disparitäten im türkischen Hochschulraum: Die Untersuchung

Die Untersuchung von regionalen Disparitäten im türkischen Hochschulraum ist als „Cross over“ zwischen den Forschungslinien europäische Hochschulforschung und soziologische Ungleichheitsforschung angelegt. Die Ausgangsthese der Studie ist, dass das zunehmende regionale sozioöko-

⁸⁰ Die OECD stellt für die Türkei eine Vergrößerung der regionalen Disparitäten zwischen 1998 und 2003 fest. Dabei geht sie allerdings allein von der Entwicklung des BIP aus (vgl. OECD 2007). Die Binnendifferenzen sind erheblich größer als in den meisten OECD-Ländern: Unter den Metropol-Regionen der OECD-Länder steht Istanbul an 3., Izmir an 7. und Ankara an 10. Stelle unter den Regionen, deren BIP pro Kopf sich vom jeweiligen nationalen Durchschnitt am stärksten unterscheidet (vgl. OECD 2002).

⁸¹ In der Parlamentsrede anlässlich des Genehmigungsverfahrens von Neugründungen 2007 wies Staatsminister Abdüllatif Sener ausdrücklich auf die Entwicklungspotenziale der Universitäten für die Regionen hin. Er erinnerte daran, dass in der Legislaturperiode die Gründung von 39 Universitäten (davon sieben private) durch das Parlament genehmigt wurde. Die Universitäten hätten die wichtige Aufgabe, den Entwicklungsstand der Türkei anzuheben; <http://arsiv.ntvmsnbc.com/news/408357.asp>.

nomische Gefälle in Europa Spuren in nationalen Hochschulsystemen hinterlässt und als Folge den „Europäischen Hochschulraum“ jenseits der bisherigen nationalen Räume neu strukturieren wird.

Diese Hypothese wird am Beispiel des Hochschulwesens in der Türkei untersucht, weil sich hier verschiedene einflussreiche Faktoren in ausgeprägter Form finden lassen: Dazu gehört ein deutliches Gefälle der sozioökonomischen Entwicklung und der Verteilung des Bildungsangebots. Hinzu kommen ein großes, heterogenes Hochschulwesen, ein den Hochschulbereich zentral steuernder Staat, sowie – seit Beginn der Republik – das erklärte politische Ziel einer regional homogenen Versorgung mit Studienplätzen.

Zudem befindet sich das türkische Hochschulwesen nach wie vor in einer Phase starker Expansion und Reformation und entwickelt sich insgesamt äußerst dynamisch. Daher kann die Türkei im Hinblick auf die europäische Entwicklung wie in einem Brennglas betrachtet werden.

4.1 Untersuchungskonzept

Die Bildungs- und Hochschulpolitik im Hinblick auf die Regionen in der Türkei verändert sich heute unter zwei Einflüssen: dem Eintritt der Türkei in den „Europäischen Hochschulraum“ und der enormen Dynamik der sozioökonomischen Veränderungen in manchen bisher gering entwickelten Regionen.

In dieser Untersuchung wird an diese aktuellen Veränderungen angeknüpft und systematisch danach gefragt, ob und welcher Zusammenhang zwischen der regionalen sozioökonomischen Entwicklung und dem Stand des Hochschulausbaus in den Regionen besteht. Um ein differenziertes Bild der Unterschiede zwischen den Regionen zu gewinnen, wird der Untersuchung die Ebene mit den kleinsten regionalen Einheiten der Türkei, die 81 Provinzen auf der Ebene der NUTS 3-Regionen,⁸² zugrunde gelegt.

Zur Untersuchung der Forschungsfrage des Zusammenhangs zwischen der regionalen sozioökonomischen Entwicklung und des Standes des Hochschulausbaus in den Regionen werden zwei Indizes (der sozioökonomische Index: SEDI und der Hochschulindex: HEI) herangezogen bzw. gebildet. In einem zweiten Schritt wird nach der Korrelation zwischen den beiden Indizes gefragt.

Der Zugang zu den regionalen Entwicklungsdaten, die zur Bildung der beiden Indizes notwendig waren, bereitete Schwierigkeiten. Einige demographische und ökonomische Daten waren nicht auf die 81 Regionen heruntergebrochen verfügbar; andere Daten, insbesondere für ökonomische Größen wie Beschäftigungsquoten, Arbeitslosigkeit, Produktivität und Beschäftigung nach Wirtschaftssektor, waren nicht aktuell oder aufgrund inkonsistenter Erhebungsverfahren und -zeiträume nicht vergleichbar.

Bei der vorliegenden Untersuchung wird daher auf eine vorhandene ausführliche Studie zur Klassifizierung der sozioökonomischen Entwicklung in den türkischen Regionen zurückgegriffen (Dinçer/Özaslan/Kavasoglu 2003).⁸³ Diese hat den Vorzug, mit einem umfassenden und höchst differenzierten Faktorenbündel zu arbeiten. Die Studie von Dinçer/Özaslan/Kavasoglu untersucht

82 Zu NUTS vgl. Fußnote 76.

83 Zur Definition des Begriffs „sozioökonomische Entwicklung“ in der Untersuchung von Dinçer, Özaslan und Kavasoglu (2003): „... the concept of development is considered to be economic developments such as the increase in physical capacity and income, and the distribution of these between different sectors of the community, income groups and regions, and the level of social development where social and cultural accumulation is reflected. Such a consideration emphasizes that in addition to income, labour structures, unemployment levels, education levels and investment levels of territories and in general terms real life standards are more effective in establishing the levels of competition“ (S. 6).

die sozioökonomische Entwicklung in den Regionen innerhalb von zehn Jahren mit den Daten von 1990 und 2000.

Für die Bildung des Hochschulindex werden aktuelle Daten über den Entwicklungsstand des Hochschulausbaus in den Regionen von 2008/09 zugrunde gelegt. An dieser Stelle muss auf die Einschränkungen bei der Nutzung von statistischen Daten zur Hochschulentwicklung hingewiesen werden, die den Fortgang der Untersuchung beeinflusst haben.

Erstens wäre es wünschenswert gewesen, auch für den Hochschulindex zwei Messungen im zeitlichem Abstand heranziehen zu können, um möglicherweise eine Diskrepanz zwischen einer konvergierenden Hochschulentwicklung bei gleichzeitig divergierender sozioökonomischer Entwicklung in den Regionen festzustellen. Zunächst erscheint die Annahme, dass die ungleiche Verteilung des Hochschulangebots durch Hochschulneugründungen in den strukturarmen Provinzen stetig kleiner wird, plausibel, wenn man sich vor Augen führt, dass der Staat gerade in den 1990er Jahren eine ganze Reihe von Universitäten in den bisher benachteiligten Regionen gegründet hat. Allerdings zeigt der Stand des Hochschulausbaus in 2008/09 (immer noch) ein sehr deutliches Ungleichgewicht zwischen den entwickelten und nicht entwickelten Regionen.

Zweitens liegt der Zeitraum der beiden Erhebungen – 2000 für die sozioökonomischen Daten und 2008/09 für die Hochschuldaten – relativ weit auseinander.⁸⁴ Da aber im vorliegenden Fall die Wirkung der sozioökonomischen Entwicklung auf den aktuellen Stand des Hochschulausbaus erst mit einer zeitlichen Verzögerung sichtbar wird, hielten wir es im Rahmen dieser Untersuchung für verantwortbar, Hochschuldaten aus einem späteren Zeitraum heranzuziehen.

4.2 Sozioökonomischer Index (SEDI)

Der sozioökonomische Index (SEDI; Socio-Economic Development Index) von Dinçer, Özaslan und Kavasoğlu (2003) umfasst 58 Variablen aus zehn Themenfeldern (Demographie, Bildung, Gesundheit, Beschäftigung, Wirtschaft, Finanzen u. a.) und wurde mittels einer Hauptkomponentenanalyse (Principal Component Analysis: PCA) ermittelt. Die in den Index eingehenden Indikatoren sind in Tabelle 29 aufgeführt.

⁸⁴ Ältere Daten zum Vergleich der Entwicklung für den Hochschulbereich lagen zur Zeit der Untersuchung in den neueren amtlichen Statistiken nicht mehr vor, weil es parallel zur neuen Einteilung in NUTS-Regionen auch eine Veränderung der Zuständigkeiten der statistischen Ämter gegeben hatte, dadurch wurde die Kontinuität bei der Datenerhebung und -aufbereitung unterbrochen.

Tabelle 29: Ermittlung des Sozioökonomischen Index der Regionen in der Türkei: Übersicht über Variablen

Themenfelder	Variablen
1 Demographie	Bevölkerungszahl, Urbanisierungsgrad, Bevölkerungswachstum, Bevölkerungsdichte, Geburten, mittlere Haushaltsgröße
2 Beschäftigung und Arbeitsmarkt	Anteile der Beschäftigten jeweils in der Landwirtschaft, in der Industrie, im Handel, im Finanzwesen an der Gesamtzahl der Beschäftigten sowie die abhängig Beschäftigten (m und w) und die Selbstständigen an der Gesamtzahl der Beschäftigten
3 Bildung	Anteil der Alphabeten (m und w) in der Bevölkerung, Akademisierungsgrad der Bevölkerung von 22+ Jahren, Schulbesuchsquote in Grundschule, Gymnasium und in Berufs- und Technik-Schulen
4 Gesundheit	Kindersterblichkeit (in Tausend), Ärzte, Zahnärzte, Apotheken und Krankenhausbetten pro 10.000 Einwohner
5 Industrie	Zahl der Grundstücke in Gewerbegebieten, Zahl der Betriebe an kleinen Industriestandorten, Zahl der Handwerksbetriebe, Zahl der Beschäftigten im Handwerk (Durchschnitt/Jahr), Gesamtkapazität der Energieanlagen, Wertschöpfung pro Kopf in der verarbeitenden Industrie, Pro-Kopf-Stromverbrauch der verarbeitenden Industrie
6 Landwirtschaft	Wert der Agrarproduktion pro Bevölkerung in ländlichen Gebieten (in Mio. TL), Anteil der Agrarproduktion an der nationalen Produktion
7 Bauwirtschaft	Zahl der Wohneinheiten, Anteil der Wohneinheiten mit fließendem Wasser
8 Finanzen	Anteil am Bruttoinlandsprodukt, Bruttoinlandsprodukt pro Kopf, Zahl der Bankfilialen, Bankkonten pro Kopf, Anteil an Bankeinlagen (Türkei gesamt), Anteil an Bankdarlehen (Türkei gesamt), landwirtschaftliche Darlehen pro Kopf ländlicher Bevölkerung, Summe der Industrie-, Handels- und Tourismus-Darlehen pro Kopf, Gemeindeausgaben pro Kopf, konsolidierte Haushaltseinkünfte pro Kopf, Einkommens- und Körperschaftssteuer pro Kopf, öffentliche Pro-Kopf-Ausgaben insgesamt, Pro-Kopf-Investitionen mit Anreizzertifikaten, Export pro Kopf, Import pro Kopf
9 Infrastruktur	Asphaltierte Straßen in ländlichen Gebieten, Anteil der Bevölkerung mit ausreichendem Zugang zum Trinkwasser, Anteil der staatlichen und städtischen Straßen
10 Andere Wohlstandsindikatoren	Anzahl der Privatautos, der motorisierten Transporter jeweils pro 10.000 EW, Stromverbrauch, Telefoneinheiten pro Person, Bevölkerungsanteil mit Zugang zu freier Gesundheitsfürsorge

Quelle: Dinçer/Özaslan/Kavasoğlu 2003

4.3 Hochschulindex (HEI)

In der Studie von Dinçer, Özaslan und Kavasoglu (2003) sind keine Variablen aus dem Hochschulbereich enthalten. Ergänzend wird daher für diese Untersuchung aus folgenden acht Variablen, die den türkischen Hochschulstatistiken (YÖK bzw. TUIK) entnommen sind, ein Hochschulindex⁸⁵ (Higher Education Index: HEI) gebildet:

- Zahl der Universitäten (2008)⁸⁶;
- Zahl der Erstsemester (2007);
- Zahl der eingeschriebenen Studierenden (2007);
- Zahl der Hochschulabsolvent/inn/en (2007);
- Zahl der Professor/inn/en (alle Rangstufen) (2007);
- Zahl des sonstigen wissenschaftlichen Personals (2007);
- Umfang der Investitionen in die Hochschulen (2009) und
- Höhe der Hochschulfinanzierung (reguläres Budget: 2009)⁸⁷.

Spiegeln die ersten vier Größen u. a. Zahl und Größe der Hochschule(n) in der Region wider, ist die Anzahl der Professor/inn/en und des wissenschaftlichen Personals ein – wenn auch eingeschränktes – Maß für die Qualität der Einrichtungen, denn es finden sich auch Universitäten ohne oder mit nur sehr wenigen (Vollzeit-)Professor/inn/en (vgl. TUIK 2009). Daten zur Hochschulfinanzierung zeigen das staatliche Engagement – Förderung und Steuerung – für die Hochschulen in der Region (YÖK 2009).

4.4 Korrelation zwischen Sozioökonomischem Index (SEDI) und Hochschulindex (HEI)

Der Zusammenhang zwischen dem sozioökonomischen Entwicklungsmaß (SEDI) und dem Hochschulindex (HEI) in den 81 Regionen wird zunächst in einem Streudiagramm (vgl. Abb. 11) dargestellt. Diese Grafik zeigt auf beeindruckende Weise den erheblichen Abstand der drei Metropolen Izmir, Ankara und Istanbul zu den restlichen 78 Regionen.⁸⁸

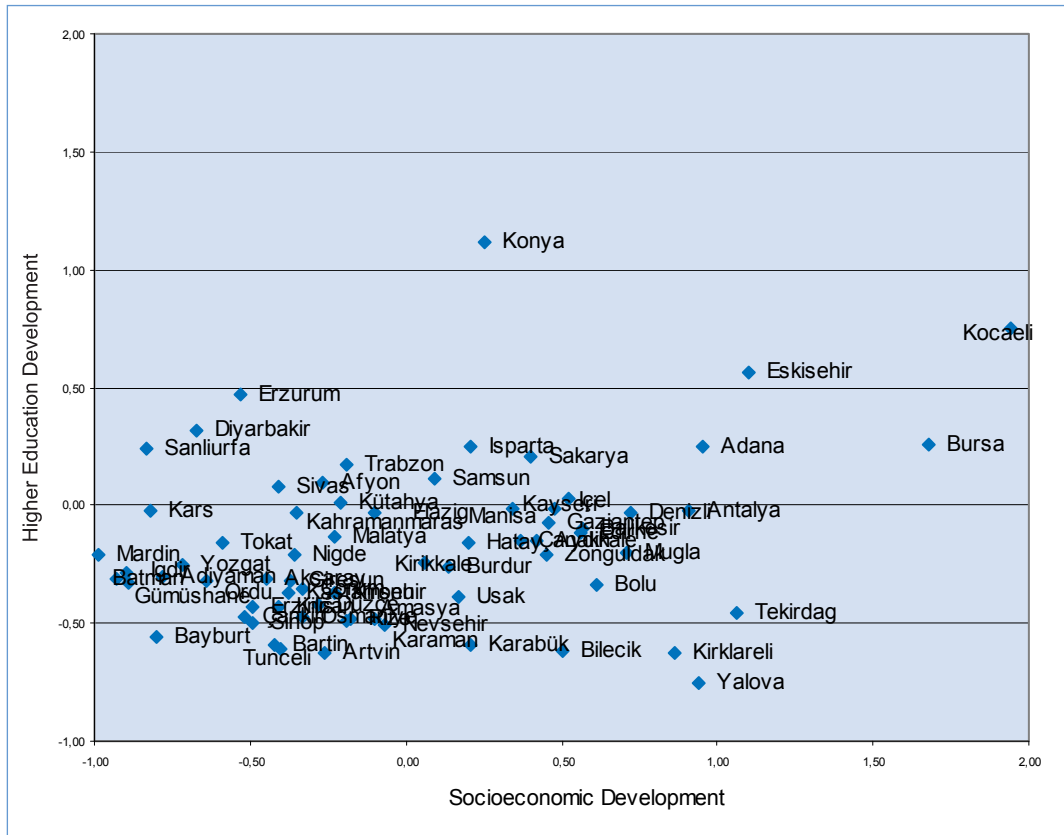
⁸⁵ Mit Hilfe von Faktorenanalysen wurde festgestellt, dass die oben genannten Items zu einer Dimension zusammengefasst werden können. Die im Folgenden angegebenen Werte für HEI stellen Z-transformierte Faktorwerte dar.

⁸⁶ Jahr der statistischen Erhebung in Klammern.

⁸⁷ Zu den „Investitionen in die Hochschulen“ gehören alle staatlichen Ausgaben für Baumaßnahmen, Hochschuleinrichtungen und Neubauten von Hochschulen sowie für die Forschungsprogrammförderung, während die Budgetfinanzierung alle laufenden Personal- und Sachkosten für Studium, Forschung und Lehre einschließt.

⁸⁸ Es muss berücksichtigt werden, dass einige Regionen durch Teilung oder Auflösung von bestehenden Regionen erst in jüngster Zeit entstanden sind. Das bedeutet, dass sie im Vergleich mit den historisch gewachsenen Gebieten Entwicklungsnachteile haben könnten.

Abbildung 12: Vergleich des Sozioökonomischen Index (SEDI) und des Hochschulindex (HEI) (78 Regionen ohne Metropolen*)



Die folgende Tabelle zeigt neun Felder, denen die Regionen zugeordnet sind.

Tabelle 30: Ergebnis der Kreuztabellierung: Verteilung der Regionen auf neun Felder

		SEDI-Klassifizierung:		
		1	2	3
HEI-Klassifizierung	1	Feld 1 Sozioökonomischer Index: niedrig, Index der Hochschulentwicklung: niedrig 30 Regionen * (Bartın, Kastamonu, Sinop, Cankırı, Corum, Amasya, Yozgat, Kırsehir, Nevsehir, Aksaray, Nigde, Karaman, Osmaniye, Kilis, Düzce, Ordu, Giresum, Rize, Artvin, Ardahan, Gümüşhane, Bayburt, Erzincan, Tunceli, Bingöl, Adıyaman, Mardin, Batman, Iğdır, Hakkari)	Feld 2 Sozioökonomischer Index: mittel, Index der Hochschulentwicklung: niedrig 5 Regionen (Uşak, Burdur, Kırıkkale, Zonguldak, Karabük)	Feld 3 Sozioökonomischer Index: hoch, Index der Hochschulentwicklung: niedrig 6 Regionen (Muğla, Kırklareli, Tekirdağ, Yalova, Bilecik, Bolu)
	2	Feld 4 Sozioökonomischer Index: niedrig Index der Hochschulentwicklung: mittel 14 Regionen (Kütahya, Afyon, Trabzon, Tokat, Sivas, Kars, Ağrı, Muş, Bitlis, Siirt, Şirnak, Kahramanmaraş, Malatya, Elazığ)	Feld 5 Sozioökonomischer Index: mittel, Index der Hochschulentwicklung: mittel 7 Regionen (Samsun, Kayseri, Hatay, Gaziantep, Canakkale, Manisa, Aydın)	Feld 6 Sozioökonomischer Index: hoch, Index der Hochschulentwicklung: mittel 5 Regionen (Balıkesir, Edirne, Denizli, Antalya, Içel)
	3	Feld 7 * Sozioökonomischer Index: niedrig Index der Hochschulentwicklung: hoch 4 Regionen * (Erzurum, Van, Sanlıurfa, Diyarbakır)	Feld 8 Sozioökonomischer Index: mittel Index der Hochschulentwicklung: hoch 3 Regionen (Konya, Isparta, Sakarya)	Feld 9 * Sozioökonomischer Index: hoch, Index der Hochschulentwicklung: hoch 7 Regionen* (Istanbul, Kocaeli, Ankara, Izmir, Eskişehir, Bursa, Adana)

* $p \leq 0,05$

Das Ergebnis der Kreuztabelle bestätigt und präzisiert die Ergebnisse der Streugraphiken (Abb. 11 und Abb. 12).

1. In den Feldern 1, 5 und 9 zeigt sich ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Stand der sozioökonomischen Entwicklung und dem Stand des Hochschulangebotes. Insgesamt handelt es sich um 44 Regionen. Dabei ist Feld 1 (beide Indizes niedrig) mit 30 Regionen stark besetzt, während sich im Feld 5 (mittel/mittel) und im Feld 9 (hoch/hoch) jeweils sieben Regionen befinden. Zu beachten ist, dass die Regionen im Feld 1 (niedrig/niedrig) sich im östlichen und südöstlichen Teil, die Regionen im Feld 9 (hoch/hoch) im westlichen Teil der Türkei befinden.

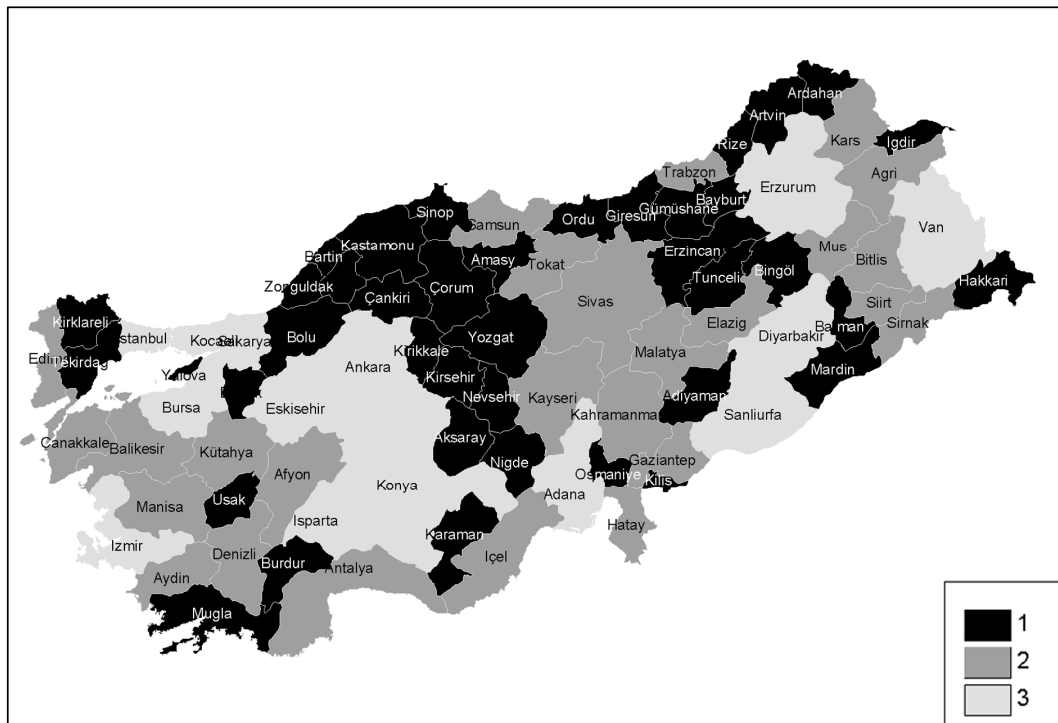
2. In den Feldern 2, 4, 6 und 8 mit insgesamt 27 Regionen zeigt sich kein deutlicher Zusammenhang zwischen den beiden Indizes, obwohl graduelle Unterschiede im Zusammenhang zwischen den SEDI- und HEI-Werten von West nach Ost vorhanden sind.
3. Auffällige Befunde ergeben sich in den Feldern 3 und 7 mit insgesamt zehn Regionen: In diesen Feldern wurde kein Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Entwicklung und des Hochschulentwicklungsstandes festgestellt. Während zu Feld 3 (SEDI hoch und HEI niedrig) sechs westliche Regionen gehören, die im Umfeld der Metropole Istanbul liegen, befinden sich im Feld 7 (SEDI niedrig und HEI hoch) vier Regionen im Osten der Türkei.

Zusammengefasst trifft die ursprüngliche These dieser Untersuchung vom Zusammenhang zwischen sozioökonomischer Entwicklung und dem Entwicklungsstand des Hochschulbereichs auf 54 % der Regionen zu. Während bei 33 % der Regionen der Zusammenhang schwach war, konnte bei 12 % der Regionen kein Zusammenhang gefunden werden.

4.6 Kartographie der regionalen Entwicklung

Da nicht die quantitative, sondern die räumliche Verteilung in der Türkei der eigentliche Fokus der Betrachtung ist, wird im Folgenden die regionale Verteilung des Higher Education Index anhand einer Karte der Türkei anschaulich gemacht.

Abbildung 13: Regionaler Hochschulindex 2008/09: Stand der Hochschulentwicklung in den Regionen auf der NUTS3-Ebene



Hochschulindex: 1= niedrig; 2 = mittel, 3 = hoch

Ein wichtiges Ergebnis der Untersuchung ist, dass sich das West-Ost-Gefälle im Hochschulangebot schwächer und differenzierter zeigt (siehe Karte), als Dinçer, Özaslan und Kavasoğlu (2003) für die sozioökonomische Entwicklung herausgearbeitet haben, denn eine West-Ost-Einteilung, wie diese sie vorschlagen, zeigt ein Sinken des Standes der sozioökonomischen Entwicklung von West nach Ost: Während sich die sehr hoch entwickelten Wirtschaftszentren in und um die westlichen Metropolen herum befinden und Regionen mit höherem Entwicklungsgrad weitgehend im Westen liegen, schwächt sich die sozioökonomische Entwicklung bis zu den wenig entwickelten östlichen und südöstlichen Provinzen ab.

Diejenigen Regionen, die in der Studie von Dinçer, Özaslan und Kavasoğlu (2003) den am höchsten entwickelten Provinzen zugeordnet sind, finden sich zugleich in Feld 9 der Kreuztabelle. Diese westlichen Metropolen sind die starken Wirtschaftszentren des Landes, sie haben sowohl das größte und attraktivste Hochschulangebot für Studienbewerber/innen als auch den größten und attraktivsten Arbeitsmarkt für Hochschulabsolvent/inn/en, hier befinden sich die (nach Hochschul-Rankings) renommiertesten Universitäten, und für die nach wie vor große Nachfrage nach Studienplätzen spricht, dass private Stiftungsuniversitäten in den letzten Jahren mit wenigen Ausnahmen in den drei Metropolen gegründet wurden.

Die Regionen im Feld 6 gehören zu denen, die (nach Dincer et al. 2003) sich auf einer hohen Stufe der Entwicklung befinden. Dazu und zu Feld 8 (mit einer mittleren sozioökonomischen Entwicklung) gehören sowohl die sogenannten „Anatolischen Tiger“ (in Mittelanatolien) als auch die wirtschaftlich prosperierenden Regionen an den südlichen und westlichen Küsten der Türkei. Der Stand des Hochschulausbaus ist mittel (Feld 6) bis hoch (Feld 8). In diesen Regionen wurden in den 1970er bis 1990er Jahren Universitäten neu gegründet, die heute zu den größten Universitäten des Landes gehören (mit 30 000 bis 45 000 Studierenden).

In den Feldern 2 und 5 befinden sich Regionen mit mittlerer sozioökonomischer Entwicklung, sie gehören zu den Hinterlandregionen im westlichen Landesteil, Marmara, Ägäis, Schwarzmeer-Region bis nach Mittelanatolien; ihr Stand des Hochschulausbaus ist mittel (Feld 5) bis niedrig (Feld 2). Sie haben von den relativ nahen Hochschulzentren profitiert. Während in den Regionen im Feld 2 erst spät – in den Jahren 1992 bzw. 2006/07 – Universitäten gegründet wurden, existieren in den Regionen im Feld 5 einige ältere, größere Universitäten. In Feld 5 entsprechen sich die SEDI- und HEI-Werte auf einem mittleren Niveau.

In den Feldern 1, 4 und 7 befinden sich die Regionen mit geringer sozioökonomischer Entwicklung. Sie erstrecken sich von der Ägäis über Mittelanatolien bis hin zu den östlichen und südöstlichen Regionen und unterscheiden sich in ihrem HEI-Wert erheblich.

In Feld 1 befinden sich Regionen in der strukturschwachen Peripherie im Osten und Südosten der Türkei, die sowohl am wirtschaftlichen Aufschwung als auch am Hochschulausbau wenig teilgehabt haben (SEDI- und HEI-Werte stimmen überein: niedrig/niedrig). 30 Regionen in unserer Untersuchung repräsentieren diesen Typus. Diese Regionen sind agrarwirtschaftlich strukturiert, von Auswanderung bedroht und z. T. von politischen Konflikten geprägt. Hier gründete der Staat zwischen 2007 und 2009 weitere neue Universitäten; mögliche Auswirkungen dieser Neugründungen sind allerdings (noch) nicht sichtbar geworden bzw. noch nicht statistisch erfasst.

Die Regionen in Feld 4 erstrecken sich über westliche bis östliche Regionen. Hier finden sich Hochschulen mit mittlerem Entwicklungsstand. Diese Gruppe zeigt geringe Unterschiede zwischen SEDI- und HEI-Wert (SEDI niedrig, HEI mittel).

Die Ergebnisse zeigen auch Regionen, die eine deutliche Differenz zwischen sozioökonomischem und Hochschulindex aufweisen. Zwei Regionen fallen in dieser Hinsicht besonders auf. Es gibt sowohl sozioökonomisch hoch entwickelte Regionen im Westen, besonders im Hinterland

von Istanbul, mit niedrigem Hochschulangebot (Feld 3) als auch wirtschaftlich schwache Regionen im Osten und Südosten mit gutem Hochschulangebot (Feld 7). Während in Bezug auf die erste Gruppe (Feld 3) zu vermuten ist, dass diese Regionen vom reichen Hochschulangebot der nahen Metropolregion profitieren,⁸⁹ ist die zweite Ausnahme (Feld 7) auf die Regionalentwicklungspolitik des türkischen Staates zurückzuführen.⁹⁰

4.7 Diskussion der Ergebnisse

In den vorhergehenden Abschnitten konnte gezeigt werden, dass es regional ausdifferenzierte Wechselwirkungen zwischen wirtschaftlichen und soziodemographischen Parametern und dem Stand des Hochschulausbaus in den Regionen gibt. Der Zusammenhang zwischen der sozioökonomischen Entwicklung und dem Stand der Hochschulentwicklung traf allerdings nicht im erwarteten eindeutigen Maße zu. Die Ergebnisse werfen stattdessen weitere Fragen auf, die in diesem Rahmen nicht abschließend geklärt werden können. Einige davon sollen hier im Hinblick auf weitere Forschungen zur Diskussion gestellt werden. Dabei werden eigene Arbeiten⁹¹ und weitere Quellen herangezogen.⁹²

Ein erstes unerwartetes Ergebnis der Studie war, dass sich ein kurvilinearere Zusammenhang zwischen dem SED- und HE-Index andeutet: Erst bei einem hohen SEDI-Wert konnte ein starker Zusammenhang festgestellt werden. Das könnte den Schluss nahelegen, dass die sozioökonomische Entwicklung einen bestimmten Schwellenwert überschritten haben muss, um sich im Hochschulsystem niederschlagen; allerdings könnte dieser Effekt auch durch die Differenz zwischen den Erhebungszeitpunkten (SEDI in 2000-01 und HEI in 2008-09) beeinflusst sein.

Eine weitere Frage ist, wie sich bestimmte auffällige Befunde beim Vergleich der Regionen erklären lassen: In manchen Regionen mit sehr schwacher sozioökonomischer Entwicklung wurde dennoch ein hoher Hochschulindex gefunden. Gibt es Faktoren, die dem wirtschaftlichen Einfluss systematisch gegensteuern (naheliegender wäre die staatliche Hochschulgründungspolitik) oder lassen sich die Diskrepanzen durch lokale Kontexte erklären, die in unserer Untersuchung nicht erfasst sind?

89 Diese Vermutung wurde in Interviews mit Leitungspersonen der Universitäten aus den Metropolregionen bestätigt. Das Beispiel Yalova verdeutlicht die Aussage: Yalova war bis zur Neugliederung der NUTS-Regionen Teil Istanbul und nutzte Istanbul Hochschuleinrichtungen. Erst nach der Verselbstständigung als neue NUTS₃-Region wurde in Yalova 2007 eine Universität gegründet.

90 Hier setzte der türkische Staat Wachstumsimpulse, indem in diesen Regionen relativ früh, 1957 in Erzurum, 1973 in Diyarbakır, 1982 in Van (später auch: 1992 in Sanlıurfa), Universitäten gegründet wurden, die inzwischen zu etablierten Regionaluniversitäten herangewachsen sind.

91 Dazu gehören Interviews mit ca. 20 Hochschulleitern und Mitgliedern des zentralen Hochschulrates YÖK, die in den Jahren 2007 und 2010 durchgeführt wurden, sowie eigene frühere Untersuchungen (vgl. u. a. Neusel et al. 1995a und 1995b, Neusel/Yalçın/Rittgerott 2006 und Neusel/Rittgerott 2008).

92 Vgl. Berichte und Strategiepapiere von YÖK 1997, 2005, 2006, 2007, TMMOB 2004, TÜSIAD 2008 und von internationalen Organisationen u. a.: Mızıkcı 2006, OECD 2002, 2007, 2008, sowie die Diskussionsbeiträge zu wissenschaftlichen Konferenzen und in der Fachpresse von u. a. Işık 1997, Berkan 1999, Demirkan 2001, Güngördü 2003, Hotar-Köksel 2005, Sağlamer 2005, Peker 2005, Mert 2007, Orta 2007.

Mit den sozioökonomischen Werten konkurrierende Wirkungsfaktoren auf die Hochschulentwicklung

In der Literatur wird ein Bündel unterschiedlicher Faktoren diskutiert, von denen ein Einfluss auf die regionale Hochschulentwicklung erwartet wird. Zunächst wird die Bedeutung von wirtschaftlicher Prosperität und Wohlstand in der Region und dem Faktor Demographie bestätigt,⁹³ die in unserer vorliegenden Arbeit (vgl. Abschnitt 4) untersucht wurde.

Der sozioökonomische Index (SEDI) erklärt nur zum Teil die Attraktivität einer Region. Während in der vorliegenden Untersuchung von einem fördernden Einfluss ökonomischen Wachstums auf das Hochschulangebot ausgegangen wurde, kann am Beispiel neu entstandener Wirtschaftsräume in der Türkei (z. B. neuer Ballungsräume um die Metropole Istanbul herum wie Sakarya, Kocaeli) betrachtet werden, wie sich Hochschulneugründungen und sozioökonomischer Fortschritt gegenseitig verstärken: Die Etablierung neuer Universitäten führt zum regionalen Erfolg beim Gewinnen wissenschaftlichen Spitzenpersonals und zum Erschließen neuer Einnahmequellen; Abiturient/inn/en, die in den Metropolen-Universitäten nicht aufgenommen werden, weichen in die nächstliegende, gut erreichbare Universität aus.⁹⁴ Auch wächst die Attraktivität der Hochschulregion durch die Qualität, das Renommee und die Kapazität weiterer Hochschul- und Wissenschaftseinrichtungen vor Ort.⁹⁵ Man kann davon ausgehen, dass solche Faktoren bei den Metropolen-Universitäten eine große Rolle spielen, die einen großen zeitlichen Entwicklungsvorsprung vor anderen Einrichtungen haben.

Als weitere, eher „weiche“ Faktoren, die die Attraktivität von Regionen als Hochschulstandorte beeinflussen, werden zivilisatorische Rahmenbedingungen diskutiert: u. a. Demokratisierung der Gesellschaft, gesellschaftliche Pluralisierung und Liberalisierung, Urbanisierungsgrad, Bildungsstand der Bevölkerung. Faktoren, die wiederum für die Metropolen als attraktive Hochschulstandorte sprechen würden.⁹⁶

Ein in der vorgestellten Untersuchung nur indirekt enthaltener Faktor, der diskutiert werden muss, ist der *starke staatliche Einfluss* auf die regionale Hochschulentwicklung. Der größte „Gegenspieler“ des Faktors Ökonomie ist in der Türkei zweifellos die zentrale staatliche Hochschulpolitik. Der Staat steuert traditionell gegen die Metropolisierung der Hochschulausbildung,⁹⁷ die Regionalisierungspolitik wird besonders seit den 1990er Jahren konsequent weiterverfolgt. Nach 2000 wurden staatliche Hochschulgründungen ausschließlich in strukturschwachen östlichen und südöstlichen Provinzen realisiert, wo sie als Entwicklungsmotoren wirken sollen. Damit könnten einige der auffälligen Befunde (Feld 7, Tabelle 30), besonders in den östlichen und südöstlichen Regionen, erklärt werden (vgl. Abschnitt 4.6).

Einen weiteren Effekt auf die regionale Hochschullandschaft könnten private Hochschulgründungen haben, die seit 1984 in der Türkei gesetzlich zugelassen sind. Inzwischen befinden sich unter den insgesamt 156 Universitäten 53 private Gründungen. Zunächst wurden sie hauptsächlich in den Wirtschaftszentren – in Istanbul, Ankara und Izmir – eingerichtet, insofern verstärkten

93 Vgl. die Regionalstudien von Berber et al. 2000, Elvan 2002, Dinçer et al. 2003, Karaca 2004, Albayrak 2005, Yenel/Güngörmüş 2006, Yamanoğlu 2008.

94 Information aus den Interviews mit Leitungspersonen dieser Universitäten.

95 Auch wäre die Frage nach dem Verbleib von Hochschulabsolvent/inn/en zu stellen, zu dem leider keine systematischen Untersuchungen bekannt sind.

96 Vgl. Küçük 2008, Ataç et al. 2008.

97 Bereits 1937 entfaltete der Republikgründer und Staatspräsident Atatürk selbst seine „Vision von drei Kulturräumen vor dem Parlament, denen er jeweils einen Mittelpunkt mit einer Hochschule zuordnete“. Als Standorte von Universitäten wählte er im Westen Istanbul, im Zentrum des Landes Ankara und im Osten das Gebiet am Van-See (Strohmeier 1990, S. 58).

sie den Effekt der Attraktivität der westlichen Metropolen. Im Jahr 2010 gibt es allerdings bereits zehn private Gründungen außerhalb der Metropolen, in den wirtschaftlich aufstrebenden und erfolgreichen Regionen, den so genannten „Anatolischen Tigern“ und an der Mittelmeerküste.⁹⁸

5 Perspektiven

Am Beispiel der Türkei zeigt sich, dass die aktuelle wirtschaftliche Dynamik in der Türkei der staatlichen Politik der Homogenisierung des Hochschulangebots entgegenwirkt. Während die frühen staatlichen Investitionen in Hochschulgründungen (s. Fußnote 90) als etatistische Interventionen erfolgreich waren, scheint heute die wirtschaftliche Dynamik die Hochschulpolitik zu überholen. Die *Europäisierung* des türkischen Hochschulsystems tritt als eine weitere Kraft hinzu, die eine verstärkte Stratifizierung und Funktionsdifferenzierung des Universitätssystems mit sich bringen könnte. Unter diesen Voraussetzungen wäre das folgende Szenario denkbar:

- Bereits jetzt renommierte Universitäten in den Wachstumszentren profilieren sich im Wettbewerb mit den Hochschulen in anderen Wachstumsregionen im „Europäischen Hochschulraum“ und bilden Netzwerke und Kooperationen mit diesen;
- im mittleren Bereich können sich einige Hochschulen verbessern: aus einzelnen der frühen regionalen Gründungen entstehen inner- und außerhalb der Metropolen (national) renommierte Universitätszentren;
- die – vor allem in östlichen und südöstlichen Regionen – neu gegründeten Regional-Universitäten könnten eine dritte Kategorie bilden, die regional nachfrageorientierte Hochschulausbildung anbieten.

Die Untersuchung wurde innerhalb der Grenzen des nationalen Hochschulsystems der Türkei durchgeführt. Viele der angeschnittenen Fragen führen zu neuen Fragestellungen über die Hochschulentwicklung in der Türkei unter dem Einfluss der Europäisierung des Hochschulwesens. Um forschersich mit der dynamischen Hochschulentwicklung Schritt zu halten, wäre der Ausbau der Hochschulforschung in der Türkei von Bedeutung.

Eine Studie für das deutsche Hochschulsystem, die die regionalen Auswirkungen der Globalisierungs- und Europapolitik in Deutschland im Hinblick auf strukturelle Veränderungen des Hochschulsystems untersucht, steht noch aus.

Ebenso wünschenswert wäre eine Untersuchung, die z. B. europaweit Fragen der regionalen Disparitäten erforscht und dabei nicht die nationalstaatlichen Grenzen, sondern die europäischen Regionen in den Blick nimmt – entsprechend der Arbeitshypothese von der Entstehung von übernationalen Netzen neuer Zentren und neuer Peripherien im Europäischen Hochschulraum.

⁹⁸ Eine private Universität in Samsun, je zwei in Konya, Kayseri und Gaziantep sowie eine private Universität in Antalya und zwei in Mersin (vgl. YÖK 2009).

Literatur

- Albayrak, A. S. (2005):** Türkiye’de İllerin Sosyoekonomik Gelişmişlik Düzeylerinin Çok Değişkenli İstatistik Yöntemlerle İncelenmesi. In: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi. Cilt 1, Sayı 1, S. 153-177. (Untersuchung der sozioökonomischen Entwicklungsstufen der Provinzen in der Türkei mit multivariablen statistischen Methoden. In: Zonguldak Karaelmas Üniversitesi. Zeitschrift der Sozialwissenschaften 1 (1) 2005, S. 153-177).
- Allmendinger, J. (Hg.) (2003):** Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 13. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002.
- Aminde, H.-J./Linde, H. (1974):** Hochschulreform und Stadtentwicklung. Ihre räumlichen und sozialen Bezüge. In: Festschrift zum 65. Geburtstag des Baden-Württembergischen Kultusministers Prof. Hahn, Stuttgart.
- Arbeitsgruppe Standortforschung der Technischen Universität Hannover (Hg.) (1970):** Mikrostandort für die Gesamthochschule Kassel. Einordnung in den Siedlungsraum, Hannover.
- Arbeitsgruppe Standortforschung der Technischen Universität Hannover (Hg.) (1971):** Regionale Hochschulplanung in Hessen. Kassel als Hochschulstandort, Hannover.
- Ataç, I./Küçük, B./Şener, U. (2008) (Hg.):** Perspektiven auf die Türkei. Ökonomische und gesellschaftliche (Dis)Kontinuitäten im Kontext der Europäisierung. Münster.
- Bach, M. (2003):** Einleitung zu „Konfliktlinien einer sich formierenden gesamteuropäischen Gesellschaft“. In: Allmendinger, J. (Hg.): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 13. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002, S. 156-162.
- Benson, L. (2000):** Regionalwirtschaftliche Effekte von Hochschulen während ihrer Leistungsabgabe. Theoretische Analyse und methodische Überlegungen zur Empirie. Trier (TAURUS Materialien Nr. 7).
- Berber, M./Yamal, R./Artan, S. (2000):** Türkiye’de Yakınlaşma Hipotezinin Bölgeler Bazında Geçerliliği Üzerine Ampirik Bir Çalışma: 1975-1997 (Eine empirische Arbeit über die Gültigkeit der Konvergenzthese in der Türkei auf der Basis der Regionen: 1975-1997). In: 9. Ulusal Bölge Bilim ve Bölge Planlama Kongresi Bildiriler Kitabı (Verhandlungen des 9. Nationalen Kongresses der Regionalwissenschaft und Regionalplanung), S. 51-59, www.metinberber.ktu.edu.tr/linkler/convergence.doc.
- Berkan, I. (1999):** Şans ve Risk (Chance und Risiko). In: Radikal vom 14. Januar 1999.
- Büttner, S. (2007):** Von der Vielfalt der Regionen zur regionalen Ungleichheit in Europa? In: Frankfurter Hefte 10/2007, S. 28-31.
- Cerych, L. (1982):** Differenzierung und Anerkennung von Hochschulen im internationalen Vergleich. In: Kasseler Hochschulbund (Hg.): Der Beitrag der Gesamthochschule zur Hochschulreform. Kassel (Kasseler Hochschulwoche Bd. 7), S. 67-73.
- Dahrendorf, R. (1964):** Bildung ist Bürgerrecht. Plädoyer für eine aktive Bildungspolitik, Hamburg.
- Demirkan, Ö. (2001):** Karadeniz Göçte Öne geçti (Schwarzmeer-Region bei der Auswanderung an erster Stelle), www.bianet.org/bianet/kategori/suyaset/301/karadeniz-gecte-one-gecti (Zugriff: 26.10.2008).

- Dinçer, B./Özaslan, M./Kavasoğlu, T. (2003):** Illerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması (Studie zur Klassifizierung der sozio-ökonomischen Entwicklung in Provinzen und Regionen). Bölgesel Gelişme ve Yapısal Uyum Genel Müdürlüğü (Generaldirektorat für Regionale Entwicklung und Strukturelle Anpassung). Yayın No DPT 2671 (Publikationsnummer: DPT 2671), Ankara.
- Edding, F. (1962):** Die Bildungsintensität der Bundesländer. In: Neue Sammlung 5/1962, S. 466-473.
- Elvan, L. (2002):** Türkiye’de Bölgelerarası İktisadi Gelişmişlik Farklarının GSYİH (İller Endeksi) Esas Alınarak Karşılaştırılması (Vergleich der Unterschiede der ökonomischen Entwicklung in Regionen der Türkei auf der Grundlage des BIP (Index der Provinzen). In: DPT Elektronik Kütüphane Sitesi. Planlama dergisi. DPT’nin Kuruluşunun 42. Yılı Özel dergisi (DPT: Elektronische Bibliothek. Planungsheft. Sondernummer aus Anlass des 42. Gründungsjahres des DPT), Ankara, <http://ekutup.dpt.gov.tr/planlama/42nciyil/elvanl.pdf>.
- European Stability Initiative (2005):** Islamische Calvinisten. Umbruch und Konservatismus in Zentralanatolien. 19. September 2005, Berlin/Istanbul.
- Geipel, R. (1965):** Sozialräumliche Strukturen des Bildungswesens, Frankfurt.
- Geipel, R. (1975):** Hochschulgründungen und Regionalpolitik. In: Lohmar, U./Ortner, G. E. (Hg.): Der doppelte Flaschenhals. Die deutsche Hochschule zwischen Numerus Clausus und Akademikerarbeitslosigkeit, Hannover, S. 185-200.
- Geißler, C. (1965):** Hochschulstandorte – Hochschulbesuch. Regionale Herkunft und Bildungswanderung der deutschen Studierenden, Einzugsräume der wissenschaftlichen Hochschulen, 1960/61 (Schriftenreihe der Arbeitsgruppe Standortforschung Technische Universität Hannover), Hannover.
- Güngördü, E. (2003):** Türkiyenin Nüfus Projeksiyonları ve Nüfus Politikaları. (Bevölkerungsprognosen und Bevölkerungspolitik in der Türkei) In: Kastamonu Eğitim Dergisi 11 (3) 2003, S. 481-486.
- Heidenreich, M. (2003a):** Regionale Ungleichheit im erweiterten Europa. In: Allmendinger, J. (Hg.) (2003): Entstaatlichung und soziale Sicherheit. Verhandlungen des 13. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Leipzig 2002, S. 177-197.
- Heidenreich, M. (2003b):** Territoriale Ungleichheiten in der erweiterten EU. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 55 (1) 2003, S. 31-58.
- Heidenreich, M. (Hg.) (2006):** Die Europäisierung sozialer Ungleichheiten zwischen nationaler Solidarität, europäischer Koordinierung und globalem Wettbewerb. In: Ders: Die Europäisierung sozialer Ungleichheit. Zur transnationalen Klassen- und Sozialstrukturanalyse. Frankfurt a. M./New York, S. 18-64.
- Hotar-Göksel, N. (2005):** Türkiye’de demokrafik Dönüşümün Sosyal Politikalara Etkisi. (Einfluss des demografischen Turns auf die Sozialpolitik in der Türkei). Vortragsmanuskript, 20. Oktober 2005. Izmir: Ege Universität.
- Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF):** Ostdeutsche Hochschulen in regionalen Innovationssystemen, <http://www.hof.uni-halle.de/projekte.htm>.
- Işık, O. (1997):** Changing Landscapes. Cities and Regions meet globalization, www.tusiad.org/yayin/private/autumn97/html/isik.html (Zugriff: 17.10.2008).

- Karaca, O. (2004):** Türkiye’de Bölgeler Arası Gelir Farklılıkları: Yakınsama Var mı? Türkiye Ekonomi Kurumu: Tartışma Metni 2004/7 (Einkommensunterschiede zwischen den Regionen in der Türkei: Gibt es eine Annäherung?). Türkische Gesellschaft für Wirtschaft: Diskussionsbeitrag 2004/7, <http://www.tek.org.tr>.
- Küçük, B. (2008):** Die Türkei und das andere Europa, Bielefeld.
- Kunst, S. (2009):** Differenzierung und die Rolle mittelgroßer Universitäten. Vortrag vor dem Wissenschaftsrat am 12.5.2009, http://www.mittelgrosse-universitaeten.de/download/Differenzierung_und_MGU.pdf (Zugriff: 14.10.2010).
- Lemmi, A. et al. (Università di Siena, Centro di Ricerca Interdipartimentale sulla Distribuzione del Reddito) (2003):** Regional indicators to reflect social exclusion and poverty, Brüssel (VT/2003/43 Final Report. European Commission; DG Employment and Social Affairs).
- Mau, S. (2004):** Soziale Ungleichheit in der Europäischen Union. In: Das Parlament. Beilage Aus Politik und Zeitgeschichte 38/2004 vom 13.09.2004.
- Mert, N. (2007):** İkinci Cumhuriyet (Zweite Republik). In: Radikal vom 24. Juli 2007.
- Mızıkacı, F. (2006):** Higher Education in Turkey. Bucharest: UNESCO Monographs on Higher Education.
- Möller, J./Oberhofer, W. (Hg.) (1997):** Universität und Region: Studium, Struktur, Standort, Regensburg.
- Münch, R. (2008):** Die Konstruktion der europäischen Gesellschaft. Zur Dialektik von transnationaler Integration und nationaler Desintegration. Frankfurt a. M./New York.
- Neusel, A./Bradatsch, C./Köker, E./Yalçın, G. (1995a):** Der Flaschenhals des Systems. In: Deutsche Universitätszeitung 15,16/1995, S. 30-31.
- Neusel, A./Bradatsch, C./Köker, E./Yalçın, G. (1995b):** Über Nacht errichtete Siedlungen. In: Deutsche Universitätszeitung 14/1995, S. 22-23.
- Neusel, A./Yalçın, G./Rittgerott, C. (2006):** Die türkischen Universitäten auf dem Weg nach Europa. In: Das Hochschulwesen 54/2006, S. 154-162.
- Neusel, A./Rittgerott, C. (2008):** Inklusion, Expansion und strukturelle Differenzierung am Beispiel des Hochschulsystems der Türkei. In: Kehm, B. M. (Hg.): Hochschule im Wandel. Die Universität als Forschungsgegenstand. Festschrift für Ulrich Teichler. Frankfurt a. M./New York: Campus, S. 349–364.
- Niermann, U. (1996):** Wirtschaftsfaktor Universität. Eine Input-output-orientierte Analyse am Beispiel der Universität Bielefeld. Münster.
- OECD (2002):** Metropolitan Database.
- OECD (2007):** OECD Regions at a Glance, Paris.
- OECD (2008):** Policy Brief: OECD Territorial Reviews: Istanbul, Turkey.
- ÖSYM (2010):** 2008-2009 Öğretim yılı üzerinde öğrenci sayıları (Studentenzahlen im Studienjahr 2008-09), www.oesym.gov.tr.
- Orta, I. (2007):** Üniversitelerimiz ilk 500e Girebildi mi? (Könnten unsere Universitäten unter die ersten 500 kommen?), www.sonbaski.com/tr/?p=76 (Zugriff: 27.03.2008).

- Pasternack, P. (2009):** Hochschulen in kritischen Räumen. Zur Einführung. In: Die Hochschule 1/2009, Themenheft „Hochschulen in kritischen Kontexten“, S. 6-15.
- Peisert, H. (1967):** Soziale Lage und Bildungschancen in Deutschland, München.
- Peker, A. U. (2005):** Üniversiteler Bologna Süreci. (Bologna-Prozess in Universitäten). In: Radikal vom 26. Juni 2005.
- Pfähler, W./Clermont, C./Gabriel, C./Hofmann, U. (1997):** Bildung und Wissenschaft als Wirtschafts- und Standortfaktor. Die regionalwirtschaftliche Bedeutung der Hamburger Hochschulbildungs- und Wissenschaftseinrichtungen, Baden-Baden.
- Picht, G. (1964):** Die deutsche Bildungskatastrophe, Olten.
- Postlep, R.-D./Blume, L. (2008):** Hochschulpolitik und Hochschulausgaben aus regionalpolitischer Sicht, http://www.mittelgrosse-universtaeten.de/download/Praesentation_ARL_postlep-2.pdf.
- Regionale Indikatoren** für soziale Ausgrenzung und Armut. Aktionsprogramm der Gemeinschaft zur Bekämpfung der sozialen Ausgrenzung. Ergebnisse strategischer Studien – 4. Europäische Kommission.
- Sağlam, G. (2005):** Üniversiteler kalite notu: 5 üzerinden 2 (Benotung der Qualität von Universitäten: 2 unter 5 [wobei 5 sehr gut, 2 ungenügend bedeuten]). In: Radikal vom 4. Juli 2005.
- Schäfer, H./Leithäuser, G. (1992):** Die wirtschaftliche Bedeutung der Universität Bremen für die Region. Bremen: Institut für Konjunktur- und Strukturforchung der Universität Bremen.
- Schick, M. (2006):** Differenzierung der Hochschullandschaft in Bayern. In: Beiträge zur Hochschulforschung 28 (3) 2006, S. 60-74.
- Schneidewind, U. (2009):** Nachhaltige Wissenschaft. Plädoyer für einen Klimawechsel im deutschen Wissenschafts- und Hochschulsystem, Marburg.
- Şener, A. (2007):** <http://ersiv.ntvmsnbg.com/news/408357.asp>.
- Stiglitz, J./Sen, A./Fitoussi, J.-P. (2009):** Report by the Commission on the Measurement of Economic Performance and Social Progress, Paris, <http://www.stiglitz-sen-fitoussi.fr>.
- Strohmeier, M. (1990):** Universität, Staat und Gesellschaft in der Türkei. In: Beiträge zur Hochschulforschung 1-2/1990, S. 45-63.
- Teichler, U. (1982):** Regionaler und überregionaler Bezug der Hochschulen im Wandel. In: Kellermann, P. (Hg.): Universität und Umland, Klagenfurt, S. 15-39.
- TMMOB (2004):** Türkiye’de Bölgesel Eşitsizlikler Konulu Komisyon Çalışması (Untersuchung der regionalen Ungleichheiten in der Türkei, Kommissionsbericht), www.spo.org.tr/genel/bizden_detay.php?kod=86&tipi=15&sube=0 (Zugriff: 13.09.2008).
- TÜSIAD (Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği) (2008):** Bölgeler arası ciddi farklılıklar var. (Es gibt sehr ernste Unterschiede zwischen den Regionen). In: Basın Arşivi vom 4. September 2008.
- TUIK (Türkiye İstatistik Kurumu) (2009):** Bölgesel İstatistikler (Regionale Statistiken: Studenten, Personal), <http://www.tuik.gov.tr>.
- Winkler, H. (1996):** Transfer ist keine Einbahnstraße – Zur Wechselwirkung von Gesamthochschule und Region. In: Ulbricht-Hopf, A./Oehler, C./Nautz, J. (Hg.): Profilbildung – Texte zu 25 Jahren Universität Gesamthochschule Kassel, Zürich/Kassel, S. 445-466.

- Yalçın, G. (2005):** Die Türkei als ungleiche Partnerin im Europäischen Hochschulraum. Dissertation Universität Kassel.
- Yamanoğlu, K. B. (2008):** Türkiye’de Sosyo-Ekonomik Faktörlerin Iller Arası Yakınsama Üzerine Etkileri (Der Einfluss von sozioökonomischen Faktoren auf die Konvergenz der Regionen in der Türkei). In: İstatikçiler Dergisi (Fachzeitschrift der Statistiker) 1/2008, S. 33-49.
- Yenel, F./Güngörmüş, H. A. (2006):** Türkiyedeki illerin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralaması ile sportif gelişmişlik düzeylerinin belirlenmesi (Sozioökonomische Entwicklung in den Regionen und Entwicklung des regionalen Sports). In: SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi 4 (2) 2006, S. 61-72.
- YÖK (1997):** Üniversite Öğrencileri Aile Gelirleri, Eğitim Harcamaları, Mali Yardım ve İş Beklentileri Araştırması (Untersuchung des Familieneinkommens, der Studienausgaben sowie der Erwartung der finanziellen Unterstützung und des Berufseinstiegs von Studierenden). Kurz: Soziale Lage der Studierenden, Ankara, <http://www.gov.tr/egitim/raporlar/ailegel.html> (Zugriff: 03.05.2008).
- YÖK (2005):** Türk Yükseköğretiminin Bugünkü Durumu (Die heutige Lage der türkischen Hochschulen). Bericht November 2005, Ankara.
- YÖK (2006):** Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi. Taslak Rapor. (Hochschulstrategie der Türkei. Berichtsentwurf) Juni 2006, Ankara.
- YÖK (2007):** Türkiye’nin Yükseköğretim Stratejisi (Hochschulstrategie der Türkei), Ankara.
- YÖK (2009):** 2009 Yılı Üniversite Ve Yüksek Teknoloji Enstitülerinin Ekonomik Sınıflandırmaya Göre Bütçe Tahsisleri (Budget allocations to the HEIs 2009, Council of Higher education data), Ankara.
- YÖK (2009):** Kuruluş Yıllarına Göre Üniversiteler (Universitäten nach ihrem Gründungsdatum), www.yok.gov.tr.

Autorenverzeichnis

Ulf Banscherus ist wissenschaftlicher Mitarbeiter in der Abteilung Hochschulforschung des Instituts für Erziehungswissenschaften der Humboldt-Universität zu Berlin.

E-Mail: ulf.banscherus@hu-berlin.de

Tanja Barthelmes ist Referentin der Institutsleitung am HIS-Institut für Hochschulforschung (HIS-HF) in Hannover.

E-Mail: barthelmes@his.de

Dr. Carola Bauschke-Urban ist Vertretungsprofessorin am Institut für Soziologie der Universität Duisburg-Essen und Projektleiterin am Hochschuldidaktischen Zentrum der TU Dortmund.

E-Mail: carola.bauschke-urban@t-online.de

Dorit Griga ist Wissenschaftliche Assistentin und Doktorandin in der Abteilung für Bildungssoziologie der Universität Bern.

E-Mail: dorit.griga@edu.unibe.ch

Prof. Dr. Gerd Grözinger ist Professor für Sozial- und Bildungsökonomik an der Universität Flensburg.

E-Mail: groezinger@uni-flensburg.de

Dr. Lydia Hartwig ist Stellvertretende Leiterin des Bayerischen Staatsinstituts für Hochschulforschung und Hochschulplanung (IHF).

E-Mail: hartwig@ihf.bayern.de

Dr. Ulrich Heublein ist Stellvertretender Leiter des Arbeitsbereichs Studierendenforschung am HIS-Institut für Hochschulforschung (HIS-HF).

E-Mail: heublein@his.de

Prof. Dr. Barbara Kehm ist Geschäftsführende Direktorin des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel) und Professorin für Hochschulforschung an der Universität Kassel. E-Mail: kehm@incher.uni-kassel.de

Dr. Michael Leszczensky ist Geschäftsführender Leiter des HIS-Instituts für Hochschulforschung (HIS-HF) in Hannover.

E-Mail: leszczensky@his.de

Dr. Sonja Lück ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Fakultät für Wirtschaftswissenschaften der Universität Paderborn.

E-Mail: slueck@notes.uni-paderborn.de

Dr. Kai Mühleck ist Projektleiter im Arbeitsbereich Steuerung, Finanzierung, Evaluation am HIS-Institut für Hochschulforschung (HIS-HF) in Hannover.

E-Mail: muehleck@his.de

Prof. Dr.-Ing. Aylâ Neusel ist Hochschulforscherin am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel).

E-Mail: neusel@incher.uni-kassel.de

Christiane Rittgerott ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel).

E-Mail: rittgerott@incher.uni-kassel.de

Harald Schomburg ist Hochschulforscher am Internationalen Zentrum für Hochschulforschung Kassel (INCHER-Kassel).

E-Mail: schomburg@incher.uni-kassel.de

Dr. Thomas Schröder ist Organisations- und Managementberater bei der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.

E-Mail: t.schroeder@his.de

Ilka Sehl ist Organisations- und Managementberaterin bei der HIS Hochschul-Informationssystem GmbH.

E-Mail: sehl@his.de

HIS, Goseriede 9, 30159 Hannover
Postvertriebsstück, Deutsche Post AG, Entgelt bezahlt, 61246

Herausgeber:

HIS Hochschul-Informationen-System GmbH
Goseriede 9 | 30159 Hannover | www.his.de
Postfach 2920 | 30029 Hannover
Tel.: +49(0)511 1220 0 | Fax: +49(0)511 1220 250

Geschäftsführer:

Prof. Dr. Martin Leitner

Vorsitzender des Aufsichtsrats:

Ministerialdirigent Peter Greisler

Registergericht:

Amtsgericht Hannover | HRB 6489

Umsatzsteuer-Identifikationsnummer:

DE115665155

Verantwortlich:

Prof. Dr. Martin Leitner

Erscheinungsweise:

In der Regel mehrmals im Quartal

Hinweis gemäß § 33 Datenschutzgesetz (BDSG):

Die für den Versand erforderlichen Daten (Name, Anschrift) werden elektronisch gespeichert.

ISBN 978-3-930447-93-0

