

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft

Neue Aspekte der Internationalisierung/Globalisierung im Hochschulbereich

- Generalangriff des „Neuen Nationalismus“
auf die akademische Freiheit?
- The "Global Citizen" – Der Bildungsauftrag der
Hochschulen in Zeiten der Globalisierung
- IVI-Gespräch mit Joanna Pfaff-Czarnecka
- Herausforderung chancengerechte Bildung
– Von der Grundschule bis zur Promotion

4
2017

Herausgeberkreis

Ulrike Albrecht, Dr., (Bonn) Leiterin der Strategieabteilung und Beauftragte für Außenbeziehungen der Alexander von Humboldt-Stiftung

Christian Bode, Dr., (Bonn) Mitglied der „High Level Group on the Modernisation of Higher Education in Europe“, EU (Brüssel); ehem. Generalsekretär des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), ehem. Generalsekretär der Westdeutschen Rektorenkonferenz

Anke Egblomassé, Dipl. Soz., (Barnstorf) Verein Niedersächsischer Bildungsinitiativen (VNB e.V. - Landeseinrichtung der Erwachsenenbildung) - Fachbereich Internationale und interkulturelle Bildung

Muriel Helbig, Dr., (Lübeck) Präsidentin der Fachhochschule Lübeck, Mitglied des DAAD-Vorstandes

Yasemin Karakaşoğlu, Prof. Dr., (Universität Bremen), Professorin für Interkulturelle Bildung, Konrektorin für Internationalität und Diversität, Mitglied des DAAD-Vorstandes

Uta Klein, Prof. Dr., (Christian-Albrechts-Universität zu Kiel), Professorin für Soziologie, Gender und Diversity; Institut für Sozialwissenschaften

Doris Lemmermöhle, Prof. em. Dr., (Göttingen), ehem. Vizepräsidentin der Universität Göttingen

Klarissa Lueg, Prof. Dr., (Universität Süddänemark), Professorin für Unternehmenskommunikation

Bettina Jansen-Schulz, Dr., (Universität zu Lübeck), Dozierenden-Service-Center Hochschuldidaktik, TransferConsult Lübeck

Wolff-Dietrich Webler, Prof. Dr., (Bielefeld), ehem. University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), Verleger

Hinweise für die Autor*innen

In dieser Zeitschrift werden i.d.R. nur Originalbeiträge publiziert. Sie werden doppelt begutachtet. Die Autor*innen versichern, den Beitrag nicht zu gleicher Zeit an anderer Stelle zur Publikation angeboten und nicht in vergleichbarer Weise in einem anderen Medium behandelt zu haben. Senden Sie bitte das Manuskript als Word-Datei und Abbildungen als JPG-Dateien per E-Mail an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Wichtige Vorgaben zu Textfor-

matierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Website: www.universitaetsverlagwebler.de. Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Website.

Impressum

Anschrift Verlag, Redaktion, Abonnementenverwaltung

UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschulthemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude)
33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12
Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz:

UVW, info@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen:

Die Zeitschrift „IVI“ veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise erhalten Sie auf Anfrage beim Verlag.

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe: 31.01.2018

Umschlagsgestaltung:

UVW, Bielefeld.
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular.

Abonnement/Bezugspreis: (zzgl. Versandkosten)

Jahresabonnement: 74 €
Einzel-/Doppelausgabe: 21 €/38 €
Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de. Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

Sievert Druck & Service GmbH,
Potsdamer Str. 220, 33719 Bielefeld

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist.

Die Urheberrechte der Artikel, Fotos und Anzeigenentwürfe bleiben bei der Redaktion. Der Nachdruck ist nur mit schriftlicher Genehmigung des Verlages gestattet.

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft

Neue Aspekte der Internationalisierung/Globalisierung im Hochschulbereich

Einführung des geschäftsführenden Herausgebers

61

Politik, Programmatik und Entwicklung im Bereich IVI

Wolff-Dietrich Webler

Generalangriff des „Neuen Nationalismus“ auf die akademische Freiheit? Oder: Internationalisierung ... ist das nicht gefährlich für die eigene Identität?

94

Christian Bode

The "Global Citizen" – Der Bildungsauftrag der Hochschulen in Zeiten der Globalisierung

107

IVI-Gespräch

IVI-Gespräch mit Joanna Pfaff-Czarnecka (Bielefeld) über die Tagung „Global Students: Mapping the Field of University Lives“

113

Forschung im Bereich IVI

René Krempkow

Herausforderung chancengerechte Bildung – Von der Grundschule bis zur Promotion

117

Meldungen

124

Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der aktuellen Hefte
Fo, HSW, POE, QiW, ZBS und HM

IV

Stephan Jolie (Hg.)

Internationale Studiengänge in den Geistes- und Kulturwissenschaften: Chancen, Perspektiven, Herausforderungen

Der vorliegende Sammelband widmet sich jenen Aspekten, die für die Internationalisierung der Lehre gerade in den Geistes- und Kulturwissenschaften von besonderer Relevanz sind:

Sprachliche Vielfalt – Internationale Studiengänge haben beinahe immer das Englische als Unterrichtssprache. Ist das aus pragmatischen Gründen unumgänglich oder gibt es Konzepte, wie auf diesem Feld die Geistes- und Kulturwissenschaften ihrem Auftrag der Pflege und Förderung der sprachlichen Vielfalt gerecht werden können?

International Classroom – Die Studierendenschaft internationaler Studiengänge ist in besonderem Maße inhomogen. Wie kann das, was die Studierenden an unterschiedlichem fachlichen, kulturellen und sozialen Wissen mitbringen, als Chance begriffen und nutzbar gemacht werden, gerade auch für die Studieninhalte?

Employability – Der Übergang von der Universität in die Berufswelt stellt in den Geistes- und Kulturwissenschaften eine besondere Herausforderung dar. Durch welche Konzepte und Maßnahmen können schon während des universitären Studiums Berufsfähigkeit und berufsbefähigende Kompetenzen sinnvoll gefördert werden, insbesondere – aber nicht nur – in internationalen Studiengängen?



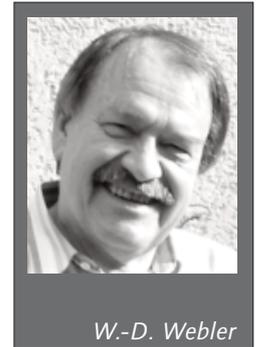
Bielefeld 2018, 112 Seiten,
ISBN 978-3-946017-12-7,
21.30 Euro zzgl. Versand

Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag – auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Auf der Ebene des internationalen Wissenschaftsaustausches lassen sich gleichzeitig sehr ermutigende und sehr gefährliche Vorgänge beobachten. Ermutigend deshalb, weil die internationale Verständigung, der wissenschaftliche Austausch vorankommt. Gefährlich, weil in immer mehr Ländern versucht wird, die Freiheit der Wissenschaft einzuschränken oder vollständig unter Kontrolle zu bringen. Das bezieht sich auch auf die Internationalisierung. Dieses Thema – Internationalisierung, Globalisierung – eines der Kernthemen unserer Zeitschrift, wird durch politische Interessen immer weiter aufgeheizt. Die vorliegende Ausgabe der IVI widmet dem Vorgang einen Themenschwerpunkt. Ursprünglich ausgehend von einem (zumindest zeitweise) vordringlich romantischen, dem menschlichen Erkenntnisinteresse und dem Weltfrieden dienenden Interesse an internationalem Austausch (bei dem sich eher am Rande herausstellte, dass dies als Studierendenaustausch oder durch Gewinnung großer Zahlen internationaler Studierender auch noch wirtschaftlich äußerst lukrativ ist) läßt sich das Thema zunehmend als Politikfeld auf. Der Aufsatz von *Wolff-Dietrich Webler* **Generalangriff des „Neuen Nationalismus“ auf die akademische Freiheit? Oder: Internationalisierung ... ist das nicht gefährlich für die eigene Identität?** eröffnet die Betrachtung dieser Vorgänge im Überblick. Er zeigt die Struktur dieser Zusammenhänge, welches Gewicht die Angriffe auf die akademische Freiheit inzwischen haben und macht das damit verknüpfte Gefahrenpotential sichtbar. Dies wird auf alarmierende Weise aktuell ergänzt um die aufgeflamten Konflikte um die Meinungs- und Pressefreiheit (nicht nur in der Türkei, Ungarn, Polen, Slowakei, Zypern, sondern auch z.B. in den USA, Großbritannien, Österreich und der Schweiz), z.T. in der nur scheinbar harmlosen Form von Konflikten um öffentlich-rechtliche, gebührenfinanzierte Sender. In manchen Ländern (hier Zypern, Slowakei) riskieren inzwischen investigativ vorgehende Journalisten, ermordet zu werden, wobei auch Verdacht auf die dort operierende Mafia fällt. Wir sehen ein Problem vor uns, das kaum überschätzt werden kann. **Seite 94**

Etwas weniger, aber immer noch dramatisch genug ist der Beitrag von *Christian Bode* einzuordnen: **The "Global Citizen" – Der Bildungsauftrag der Hochschulen in Zeiten der Globalisierung**, der aus einem Vortrag entstanden ist. Der Autor unterstreicht die Notwendigkeit, den oft viel zu eng gefassten Bildungsauftrag der Hochschulen auf die weltweiten Maßstäbe hin zu erweitern und ein entsprechendes Verantwortungsgefühl zu fördern. Er erinnert an die Bankenkrise, die von Hochschulabsolvent*innen zu verantworten ist. Es hat schon einmal in den 1970er Jahren eine Welle neuer Professuren für Wirtschaftsethik gegeben (erst in den USA aufgrund dortiger Skandale, dann auch in Deutschland), aber ihre Wirkung blieb offensichtlich begrenzt. Mit der Globalisierung sind Ambivalenzen verbunden, und der weitere Prozess muss dringend mit Hilfe eines konsensualen Wertesystems kontrolliert und an ihm ausgerichtet werden, weil andernfalls Fakten geschaffen werden, die von einer aufgeklärten Öffentlichkeit nicht hingenommen werden dürfen (Stichwort etwa: Verlierer im globalen Wettbewerb). **Seite 107**

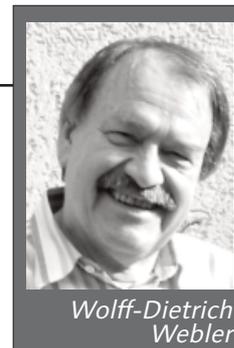


W.-D. Webler

Zu diesem Themenkomplex gehört auch das IVI-Gespräch, das mit *Joanna Pfaff-Czarnecka* (Bielefeld) über die Tagung im ZiF der Universität Bielefeld **„Global Students: Mapping the Field of University Lives“** geführt wurde. Der deutsche Titel: „Studieren in Zeiten des globalen Wandels: Universitäten als sozialer Aktionsraum“ weist auf einen etwas anderen Akzent hin. Während die ersten beiden Beiträge a) die Internationalisierung aus staatlicher Perspektive (und dort deren Abwehr) betrachten und b) Rahmenbedingungen des Studiums und seiner Ziele bildungstheoretisch und normativ beobachten, ging es auf der Bielefelder Tagung um die Perspektive der Studierenden selbst. Wie erfahren und interpretieren Studierende unterschiedlicher Herkunft den globalen Wandel im Hochschulsystem und wie gestalten sie die Zukunft der Universität als sozialen Aktionsraum mit? Dabei wurden die Mobilitäten von Studierenden aus unterschiedlichen Weltregionen verglichen und deren Wahrnehmung der unterschiedlichen Gestaltung von Universitäten in diesen Regionen. Wir dürfen auf die Konferenzergebnisse gespannt sein. **Seite 113**

Und schließlich wird in dieser Ausgabe der Aufsatz **Herausforderung chancengerechte Bildung – Von der Grundschule bis zur Promotion** von *René Krempkow* veröffentlicht. Zwar wird öffentlich immer wieder daran erinnert, dass das deutsche Bildungssystem sozial weit selektiver wirkt als die Bildungsangebote vergleichbarer Länder, aber über die genauen Mechanismen (Selektion durch Lehrkräfte, Selbstselektion der Lernenden durch eigene Bildungsentscheidungen usw.) ist viel weniger bekannt. Der hier vorliegende Aufsatz wartet mit umfangreichem Datenmaterial über die realen Bildungsverläufe auf und verfolgt diese Bildungsverläufe – wie der Titel ankündigt – von der Grundschule bis zur Promotion. Zum Teil präsentiert der Text andere Kausalzusammenhänge als vermutet. Auf dieser Basis wird sehr viel klarer, wo praktische Maßnahmen (veränderte Förderung, Aufklärung der Eltern über Zusammenhänge, individuelle Ermutigung usw.) ansetzen müssen, um Zustände zu ändern, die unseren Vorstellungen von einer demokratischen, offenen Gesellschaft erheblich widersprechen. **Seite 117**

Wolff-Dietrich Webler



Generalangriff des „Neuen Nationalismus“ auf die akademische Freiheit?

Oder: Internationalisierung ... ist das nicht gefährlich für die eigene Identität?

This feature deals with increasing internationalization – and its opponents. On one hand we see a rise in international sharing of results in scientific research and investigation (with more countries acknowledging the strategic benefits) on the other hand, freedom of research is under pressure, sometimes including, other times opposing internationalization. Donald Trump's "America First!" has released gremlins that make their appearance in more and more countries. The title of our feature contains the main theme: "A general attack of 'the new nationalism on academic freedom? or 'Internationalism... isn't that endangering our own identity?'"

1. Weltoffene Hochschulen – gegen Fremdenfeindlichkeit

Noch vor wenigen Jahren herrschte insbesondere in der Wissenschaft Euphorie darüber, dass es mit den neuen digitalen Medien viel einfacher geworden war, weltweit direkt miteinander zu kommunizieren. Skype tat ein übriges dazu, die Kontakte persönlicher zu gestalten. Gegenstand waren in aller Regel gemeinsame Forschungsinteressen, gestiftet über einschlägige Publikationen oder Begegnungen auf internationalen Tagungen. Wie die Person aussah, aus welchem Land sie kam, welche Hautfarbe sie hatte war völlig gleichgültig – die gemeinsam interessierenden Fachfragen verbanden. Das hat sich zum Teil geändert, das Klima des Umgangs ist an einigen Orten frostiger geworden, Kontakte fallen schwerer, bei manchen Gast- oder Studienaufenthalten kann es passieren, dass der Eindruck entsteht, nicht willkommen zu sein. Was geht da vor?

Wegen der Studiengebühren-Freiheit in Deutschland kommt in diesem Land eine diesbezügliche internationale Diskussion nur gedämpft an, die zur Zeit erhebliche Teile der westlichen Welt beschäftigt:¹ Im Zeichen wachsenden Nationalismus' im Regierungsprogramm und -handeln Donald Trumps oder Theresa Mays (Brexit mit Front u.a. auch gegen EU-Bürger), aber auch der Regierungen Polens, Tschechiens, Ungarns und mittlerweile auch Österreichs sowie in der Opposition in Dänemark, Schweden und Finnland, in der Partij voor de Vrijheid Geert Wilders in den Niederlanden und besonders des Front National in Frankreich, verstärkter rechtsradikaler Tendenzen in Deutschland sowie der Regierungs-

politik in der Türkei gerät die akademische Freiheit, geraten (als deren Ausdruck) alle Bemühungen um eine internationale Öffnung der Hochschulen für ausländische Studierende unter immer stärkeren Druck. Immer mehr internationale Studierende fühlen sich dort unerwünscht (und sind es auch?) und wählen andere Länder für ihr Auslandsstudium (s.u.).

Dieser Artikel zeigt einige der politischen und quantitativen-ökonomischen Dimensionen des Problems zwischen dem anwachsenden Neuen Nationalismus, dem Hochschulstudium als ökonomischem Faktor, der akademischen Freiheit und Offenheit sowie der in einem Studium erwerbenden Bildung. Dies soll nicht – wie so oft – am Beispiel der Forschungsk Kooperationen geschehen, sondern am Beispiel der internationalen Studierenden und der akademischen Freiheit als Meinungs- und Lehrfreiheit. Wie können Lösungen aussehen? Wie so oft in Form einer Analyse und deren wissenschaftlicher Publikation allein? Das stellt eine Lösungsidee dar, aber nicht eine praktische Lösung.

Das traditionsreiche Center for Studies in Higher Education der University of California in Berkeley hat Mitte November 2017 das Problem in den Mittelpunkt einer Tagung gestellt; inzwischen erscheinen immer mehr Artikel darüber. Hier ist nicht der Ort, die Reihe der Analysen über Vor- und Nachteile der Globalisierung fortzu-

¹ Regelmäßig zusammengetragen insbesondere in der online Publikation University World News (UWN) die seit 2007 in Originalbeiträgen von Wissenschaftler*innen und Wissenschaftsjournalisten über Hochschulentwicklung in einer globalen Perspektive berichtet.

setzen. Aber der aufkommende „Neue Nationalismus“ hat natürlich auch mit diesen Entwicklungen zu tun (s.u.).² Aus dieser Situation ergeben sich mehrere Aspekte:

1. Den ideellen und materiellen Stolz auf ein hohes Maß internationalen Austausches, der in den letzten 20 Jahren weltweit erheblich gewachsen ist.
2. Im Gegensatz dazu Argumente gegen Internationalisierung generell und damit gegen geistigen Austausch und akademische Freiheit – ein ungastliches Klima, das ausländische Studierende veranlasst, die Hochschule bzw. das Land ihres Auslandsstudiums zu verlassen.
3. Infolgedessen Verschiebungen großen Ausmaßes in der internationalen Verteilung der Studierenden.
4. Aber auch Verschiebungen der Verteilung internationaler Studierender nicht aus Fremdenhass, sondern aufgrund aktiver Abwerbung, aktiven Marketings in ganz neuen Ländern und Hochschulen
5. Rückgang des Auslandsstudiums – Reduzierung der diesbezüglichen internationalen Mobilität, weil die Digitalisierung von Studienangeboten zusammen mit der Möglichkeit, per E-Learning oder doch Blended Learning zu studieren, dazu führt, ein Bildschirm-Studium mit dem Abschluss einer ausländischen Universität am eigenen Herkunftsort zu absolvieren.³

Die Hochschulen in den genannten Ländern kämpfen um ihre Offenheit und z.T. bereits um ihre diesbezügliche Finanzierung, und sie kämpfen neben traditionellen Werten einer weltumspannenden Wissenschaft immer stärker mit Hilfe ökonomischer Argumente, weil sie meinen, viele Regierungen reagieren nur noch auf solche Argumente – und vielfach bestätigt sich diese Einschätzung auch. In Deutschland bewegt sich das Problem mit der Kampagne „Weltoffene Hochschulen – gegen Fremdenfeindlichkeit“ eher noch auf einer appellativen Ebene, wenn auch die diesbezüglichen Konflikte unter den Studierenden zunehmen (s.u.) – dort allerdings eher noch zwischen verfeindeten Gruppen ausländischer Studierender.

2. Wissenschaft selbst ist offen, frei und international – oder? Und wer garantiert das?

Wissenschaft besteht traditionell nicht nur aus Erkenntnisuche, sondern auch aus Kommunikation darüber. Und zwar – vom Ansatz her – mit allen, die an einschlägigen Erkenntnisprozessen beteiligt sind – weltweit. Die gesellschaftlichen bzw. politischen Erwartungen an den wirtschaftlichen Nutzen der teuren Finanzierung dieser Wissenschaft steigen, trotz der Anerkennung der Notwendigkeit der Grundlagenforschung. (Dies hindert nicht, dass etwa von einem Wirtschaftsverband in Österreich die Frage gestellt wurde, ob sich Grundlagenforschung für kleine Länder lohnt.) Daher geht es auch um den Transfer der Ergebnisse in die Praxis – erneut also um Kommunikationsprozesse. Dies geschieht über elektronische und Printmedien, über Tagungen und wechselseitige Gastaufenthalte sowie persönliche Beratung durch Expert*innen. Im Bereich von Lehre und Studium wird dieser wechselseitige Austausch über Austausch-

programme für Lehrende gefördert und in großem Umfang über Studienprogramme für internationale Studierende. Diese internationalen Begegnungen werden in einigen Ländern und an einigen Hochschulen offensichtlich nicht (mehr) gewünscht. Auch lassen sich negative, sogar feindselige Einstellungen und Verhalten beobachten gegenüber kosmopolitischen Eliten, forschungsbasierter Expertise und evidenzbasierter politischer Praxis in vielen Ländern, und dies benachteiligt die Universitäten (Krull 2017a).

Die dahinterstehenden Akteure wollen „gefährliche Einflüsse“ ausgrenzen. Daher werden die Wirkungen von Auslandsaufenthalten in vielen Ländern weltweit zunehmend unterschiedlich gesehen. Zum einen geht es um den „Wettbewerb um die besten Köpfe“, der von scharfen Kritikern in seiner Wirkung als brain drain in den abgebenden Ländern (wenn sie Entwicklungs- oder Schwellenländer sind) auch als neokolonialistisch bezeichnet wird, jedenfalls solange dem nicht auch ein etwa gleichgewichtiger brain gain im Wissenschaftssystem jener Länder gegenübersteht. Internationaler Austausch ist erstrebenswert – aber eben Austausch. Zum anderen geht es in solchen Kontexten politisch darum, sich als ein auf nationale Identität bauendes Land (oder seine jeweils spezifische Interpretation durch die aktuellen Regierungen) nicht immer wieder intelligente, rhetorisch geschickte, internationale Studierende ins Land zu holen, die andere Perspektiven und Erfahrungen einbringen und u.U. unangenehme Fragen stellen. Sie werden als innenpolitische Gefahr angesehen.

Eine zweite Welle, die die Internationalität akut gefährdet, ist die ökonomische Seite des Neuen Nationalismus. „America first“ kann auch Isolationismus bedeuten. Gerade wenn Erkenntnisprozesse weltweit ablaufen und sich Wissenschaft gegenseitig besonders durch Internationalität befruchtet, würde auch ein verstärktes nationales Interesse von internationaler Kommunikation profitieren. Das scheint aber im Rahmen des um sich greifenden Neuen Nationalismus in einigen Ländern eher von Xenophobie – Furcht vor dem Fremden, Unvertrauten – überlagert zu werden. Diese Furcht scheint stärker zu werden. Die Globalisierung lässt die Welt noch undurchschaubarer und vor allem durch die Bürger selbst nicht mehr beeinflussbar erscheinen, der Klimawandel wirkt als Apokalypse, der die Menschen hilflos ausgeliefert sind. Bei dieser Furcht ist die Konzentration auf den überschaubaren lokalen, allenfalls noch regionalen Kreis – auf das Vertraute, die Folge.

Beschränkung auf das Eigene, Bekannte und die Aussperrung des Fremden, Unvertrauten verspricht Gemeinsamkeit der Werte, eigene Verhaltens- und Reaktionssicherheit, Berechenbarkeit des Verhaltens des Gegenüber. Die eigene Identität als Gruppe, als Region, als

² In einer solchen Erörterung wie der nachfolgenden müssen offensichtlich allgemein bekannte Tatsachen synoptisch neu zusammen gebracht werden, um die gegenwärtigen Vorgänge zu interpretieren und abzuwägen, was zu tun ist.

³ 1,6mal mehr Studierende erwerben einen britischen Abschluss im Ausland via transnational education, oder TNE, als internationale Studierende in Großbritannien. In: University World News. 9 February 2018, Issue 00491.

„Volk“ wird jeder kosmopolitischen Einstellung gegenüber bevorzugt. Auch die öffentliche Sicherheit scheint in dieser Abschottung zu steigen. Der angebliche oder tatsächliche Anstieg der Kriminalität bei offenen Grenzen scheint die Befürchtungen voll zu bestätigen.

Und die Abwehr neuer Eindrücke, die die eigene Identität infrage stellen könnten, wird dann zum wichtigen Teilziel. Hier werden Identitätsverluste befürchtet (was besonders in Deutschland irrational ist, weil sich an deutscher Geschichte ein ständiger, sogar drastischer Identitätswandel zeigen lässt, der dann jeweils für ideal und verteidigungswert gehalten wurde. Ohne in der Geschichte weit zurückgehen zu müssen: Kaiserreich, Weimarer Republik, NS-Zeit, moderne Bundesrepublik mit jeweils ausgeprägten Identitäten in Staatsauffassung und in der Bevölkerung breit geteilten Werten lagen zwischen 1915 und 1965 in einer Spanne von nur rd. 50 Jahren!⁴

Kontrollierte (und letztlich zensierte) Lehrinhalte können missbräuchlich dazu dienen, auf unwissenschaftliche Weise Sicherheit zu verbreiten. Vermeintliche Sicherheit des Wissens, der Zusammenhänge und der Kausalitäten verschafft auch eine trügerische Verhaltenssicherheit, die in solchen Ländern politisch erwünscht ist – bis hin zu Erwartungen von Studierenden an einigen US-Universitäten, dass sie von Lehrinhalten (auch in Form von Texten) von Seiten der Lehrenden verschont werden, die auf Zustände verweisen, die die Studierenden in ihrem Harmoniebedürfnis verletzen könnten.⁵

Wissenschaft ist gefährlich. Sie verführt die Menschen mit Hilfe nur scheinbar sicherer Erkenntnisse – vor dieser Verführung muss die Bevölkerung bewahrt werden. So jedenfalls können Äußerungen gedeutet werden, die beabsichtigen, Wissenschaft zu diskreditieren. Weltweit sind Länder zu beobachten, in denen Wissenschaft in ihren politischen Wirkungen als gefährlich eingestuft wird – Wirkungen, gegen die angegangen wird. In Polen z.B. sind die Geisteswissenschaften erheblich unter Druck geraten, weil ihre Ergebnisse der regierenden Partei nicht gefallen. Wie Wilhelm Krull auf der oben erwähnten Tagung in Berkeley berichtete, ist die Situation als alarmierend zu bezeichnen. Der gegenwärtige polnische Minister of Science and Higher Education, Jarosław Gowin, kündigte an, dass er gerne ein Fach unterstützen würde, das er „Polnische Geisteswissenschaften“ nennt. Das Vorhaben bedeutet nichts weniger als den Versuch, die Geisteswissenschaften umzugestalten und zu polonisieren, um sie an erwünschte politische Sichtweisen und Intentionen anzupassen (Wiarda 2017, S. 17f.). Unter den Vorzeichen der rechtsgerichteten, populistischen und national-konservativen Partei 'Gesetz und Gerechtigkeit' scheinen die Geisteswissenschaften unter Druck zu stehen. In dieses Bild passt auch die Tatsache, dass die schon lange angebahnten Vereinbarungen über die Herausgabe und kontinuierliche Überprüfung eines Deutsch-Polnischen Geschichtsbuches nun in Schwierigkeiten geraten sind, weil es z.z. anscheinend unüberwindliche Konflikte zur Interpretation der jeweiligen nationalen Geschichte gibt, beeinflusst von national-konservativen politischen Strategien in Polen (Krull 2017b). Internationale Begegnungen haben auch den Zweck, ei-

gene Gewissheiten über angeblich einzig mögliche Wege und Lösungen – aus dem Herkunftsland mitgebracht – durch neue Eindrücke infrage stellen zu lassen, feste Sichtweisen zu relativieren, eine Vielfalt neuer, in einem erfolgreichen Land praktizierter und daher offensichtlich gleichrangiger, zu respektierender Vorgehensweisen kennenzulernen, damit den Blick zu weiten und Pluralität zu akzeptieren.⁶ Toleranz könnte das Ergebnis sein – sichtlich nicht im Sinne der rechtspopulistischen Parteien in den erwähnten Ländern.

Hier ist als ein besonders plakatives Beispiel an die Quasi-Schließung der Central European University in Budapest zu erinnern. Das Selbstverständnis dieser Universität kann für unseren Zusammenhang geradezu klassisch genannt werden: „Hauptziel der Universität war es ursprünglich, offene Gesellschaften in postkommunistischen Ländern zu fördern und den Wandel der Länder konstruktiv und aktiv zu begleiten und mitzugestalten. In den letzten zehn Jahren hat sich das Selbstverständnis der Universität jedoch zunehmend internationalisiert und auf globale Zusammenhänge erweitert. Heute gehört die CEU Budapest mit einer Studierendenschaft, die sich aus Mitgliedern aus mehr als 100 Nationen zusammensetzt, zu den internationalsten Universitäten weltweit. Seit 2009 ist der amerikanische Diplomat, Menschenrechtler und ehemalige Vizepräsident der Harvard-Universität John Shattuck Rektor der Central European University.“⁷

Ihr wurde mit Hilfe eines eilig verabschiedeten Gesetzes im April 2017 das bisherige Existenzrecht entzogen und nur eine staatlich angepasste und kontrollierte Variante offen gelassen.⁸ Aufgrund der ausgedehnten nationalen und internationalen Proteste und Intervention der Europäischen Kommission wurde die bisherige Lizenz zwar vorläufig verlängert,⁹ aber eine Lösung ist das nicht. Weltweit häufen sich die Anzeichen, die Freiräume einer weltoffenen Gesellschaft unter Kontrolle zu bringen und einzuschränken. Wissenschaft benötigt Freiheit, um gedeihen zu können – eine vermeintlich unbestreitbare Einsicht. Wissenschaftsfreiheit als Verfassungsgarantie gibt es aber in verhältnismäßig wenigen Ländern der Welt – und sogar nur etwa in der Hälfte der Mitgliedsländer der EU. Da die Weimarer Verfassung Deutschlands die erste der Welt mit einer solchen Garantie war und sie wieder fester Bestandteil des Grundgesetzes der Bundesrepublik ist, wird dieses Fundament „Wissenschaftsfreiheit“ aus deutscher Sicht allzu selbstverständlich vorausgesetzt.

⁴ 1915 bis 1965 sind keine Gründungsdaten, aber 1915 galten die Werte des Kaiserreiches noch, 1965 nach den Gründungswehen der Bundesrepublik die Werte einer modernen demokratischen Gesellschaft schon.

⁵ Rehfeld, N.: „Vorsicht! Dieses Buch könnte Sie verstören! In: Frankfurter Allgemeine Sonntagszeitung, 27.03.2016, Nr. 12 (Leben 13).

⁶ Nur im schlimmsten Fall des Missverstehens der Ziele von Auslandsseminaren werden für deren Anerkennung Stoffkataloge abgehakt, die dann möglichst mit denen der Herkunftshochschule identisch sein müssen ...

⁷ https://de.wikipedia.org/wiki/Central_European_University

⁸ <http://www.zeit.de/politik/ausland/2017-04/ungarn-parlament-hochschul-gesetz-central-european-university>

⁹ <https://www.ceu.edu/article/2018-02-28/hungarian-accreditation-renew-ed-ceu-ranks-qs-top-100-5-subjects>

3. Sollte es Grenzen geben in der Internationalisierung der Universitäten?

Aber auch jenseits des Verdachts, nationalistisch zu sein, stellen sich irgendwann Fragen nach einer guten Balance zwischen einheimischen und internationalen Studierenden und nach Studienbedingungen, die beiden ausreichend entgegenkommen können. Die Rektorin der Universität von Amsterdam (UvA), Professor Karen IJ Maex – über den Verdacht der Fremdenfeindlichkeit angesichts der traditionellen Internationalität der Amsterdamer Universität völlig erhaben – hat anlässlich des 368. Geburtstages der Universität am 8. Januar 2018 nicht nur Fragen aufgeworfen, sondern auch Lösungen entwickelt. Sie hat erklärt, es gebe Grenzen, wie weit Internationalisierung in Hochschulen gehen dürfe und es sei richtig, Grenzen zu setzen. Die Universität riskiere, ihrem eigenen Erfolg in der Internationalisierung gegenüber eine ablehnende Haltung zu entwickeln. Ursache sei der außerordentliche Anstieg der Studierenden aus anderen europäischen Ländern. Während der Anteil internationaler Studierender bisher bei 15% gelegen habe, sei er unter den Studierenden des ersten Studienjahres nun auf fast 25% angestiegen. Das wird auf einen deutlichen Anstieg in der Zahl der Bachelorstudiengänge zurückgeführt, die auf Englisch gelehrt werden. Sie sagte, der Internationalisierungsprozess werfe immer drängendere Fragen auf. So habe die Debatte über Internationalisierung und Sprachenpolitik Fragen provoziert, ob bald jeder Studiengang in Englisch gelehrt werde, ob Universitäten sich nur wegen der Einnahme von Studiengebühren internationalisieren, ob die Interessen der niederländischen Studierenden beiseite geschoben werden und ob sogar die niederländische Sprache als Wissenschaftssprache, als „Leitwährung“ in Frage gestellt werde. Als Generalfrage oberhalb dieser Details formulierte sie: „What is the university's role in a society that is becoming more internationalised, and what kind of education policy and internationalisation policy is appropriate in this context?“ (Myklebust 2018)

Wenn Grenzen der Zunahme existierten, müsse geklärt werden, wo sie liegen und welches die richtige Balance sei. Hier gehe es um die optimale Balance auf drei Ebenen: Die Balance zwischen niederländischen und internationalen Studierenden; die Balance zwischen Englisch und Niederländisch in der weiteren Umgebung der Universität; und die Balance zwischen Studiengängen, die in Niederländisch und/oder in Englisch gelehrt werden, sagte Karen IJ Maex. Die UvA wolle an erster Stelle Studiengänge in Niederländisch mit kleineren Anteilen an Englisch, weil aktiver Gebrauch des Englischen für alle Studierenden wichtig sei. Dadurch könnten auch internationale Studierende für kürzere Zeit nach Amsterdam kommen (und diese Anteile studieren). Auch die eigenen Studierenden würden zu solchem Austausch ermuntert, z.B. im Global Exchange Ambassador Programm, in dem Studierende aus unterschiedlichen Ländern zu Tandems zusammengebracht würden. „We also encourage these exchanges for our own students. For example, through the e – a peer-to-peer programme that pairs up students from different countries.“ Und als zweites wünscht sich die Universität Studiengänge mit Englisch als Wissenschaftssprache mit spezifischen Lehrzielen, die auch auf

niederländische Sprachkenntnisse achten, insbesondere für Studierende, die niederländisch sprechen. Dies ergibt ein Curriculum, das internationale kognitive Lernergebnisse, interkulturelle Kompetenz, studentische Erfahrungen und Sprachbeherrschung miteinander verbindet.

In Fächern mit großen Studierendenzahlen sollte als Bereicherung eine englische und eine niederländische Version angeboten werden. In Fächern mit kleineren Studierendenzahlen mag der internationale Charakter zu einem größeren Einfluss des Englischen führen. Die Rektorin unterstrich noch einmal die Bedeutung, in Niederländisch zu lehren, um die soziale Verantwortung der UvA zu erfüllen. „A university cannot become alienated from its native surroundings. That has consequences.“

Das Zahlenverhältnis zwischen niederländischen und internationalen Studierenden sollte kontrollierbar sein. Eine Zukunft, in der 80% eines Hörsaales mit Studierenden aus Deutschland gefüllt seien, entspreche nicht den Zielen, die mit der Internationalisierung verfolgt würden. Es gebe nicht einen einzigen Schlüssel für alle Studiengänge; das hänge vom jeweiligen Kontext ab. Beabsichtigt seien jedenfalls gemischte Gruppen, die aus Studierenden verschiedener Länder und den Niederlanden zusammengesetzt seien. Auch wenn es noch schwierig zu erreichen sei: Es müsse ein Weg gefunden werden, diesen Prozess entsprechend zu steuern.

Sie warb für die Internationalisierung des Studiums. Diese bestehe nicht in erster Linie aus individuellem Gewinn und persönlichem Wohlergehen, sondern es gehe darum, ein Verständnis kollektiven Engagements und gemeinschaftlicher Verantwortung zu entwickeln. Bildung sei kein Satz von Sozialtechniken, sondern sie verkörpere eine intellektuelle und ethische Position. Diese Werte sollten durch die Internationalisierung gefördert werden, in der Studierende unterschiedlicher Nationalität und einer Vielfalt sozialer Herkunft und Kulturen zusammengeführt werden.

Abschließend skizzierte sie ein Konzept für „UvA's international classroom“. Bis 2020 sollte eine große Zahl der Studiengänge internationale und interkulturelle Aspekte enthalten, und diese müssten sich in den Lehrmethoden, Prüfungen und Lernergebnissen wiederfinden.

Sie unterstrich noch einmal, dass es für diesen Prozess nötig sei, Wachstumsgrenzen für die Internationalisierung zu setzen, um Qualität und den Mehrwert bewahren zu können. Ziel für die nächste Dekade sei ein „balanced portfolio of Dutch and English programmes“ in einer „bilingual, internationally oriented and culturally integrated university“. Es gebe allerdings von Studierenden-seite Widerspruch gegen den Gedanken von Grenzen und Steuerung der Internationalisierung. Vielfalt sei notwendig, um künftige Herausforderungen zu bewältigen. Aber Qualität sei in erster Linie durch mangelnde Finanzierung gefährdet, nicht durch die Vielfalt der Studierenden, wandte die Vizepräsidentin der Europäischen Studierendengewerkschaft, Caroline Sundberg ein. (Myklebust 2018)

4. Verspieltes Vertrauen

Auf Wissenschaft ist kein Verlass mehr – diese Überzeugung breitet sich aus. Von der Industrie finanzierte Stu-

dien und Gutachten mit Ergebnissen, die sich dann als windig, manipuliert und allein an Eigeninteressen ausgerichtet herausstellen (vgl. die CO₂- Studie einiger Firmen der Autoindustrie) zerstören Vertrauen. Die hohe Abhängigkeit der Forschung von externer, nicht-staatlicher Finanzierung macht misstrauisch. Schon 2013 konnte DIE ZEIT in einem umfangreichen Dossier unter dem provokanten Titel „Die gekaufte Wissenschaft“ über den umfangreichen Einfluss vieler Unternehmen berichten. Der Untertitel lautete: „An den Universitäten ist die Wirtschaft zu einer verborgenen Macht herangewachsen.“¹⁰ Einer aktuellen Studie zufolge sind 76% der Deutschen davon überzeugt, dass diese Abhängigkeit einen wesentlichen Grund für den inzwischen eingetretenen Vertrauensverlust bildet.¹¹ „Researchers have to be careful that they contribute to evidence-based policy making instead of policy-based evidence making“ (Krull 2017b),

Zu den Vertrauensverlusten haben Skandale und Verfehlungen innerhalb der Wissenschaft in den letzten Jahren selbst beigetragen, sodass den Gegnern die Argumente nicht ausgehen. Zitationszirkel und andere Manipulationen, aufsehenerregende Plagiate bei Doktorarbeiten, Fälschungen von Forschungsergebnissen haben dazu beigetragen, dass das Vertrauen in die wissenschaftliche Korrektheit, Sorgfalt und Zuverlässigkeit stark gelitten hat – ja partiell zerstört wurde.

In den Natur- und Lebenswissenschaften besteht die Forderung der Wiederholbarkeit empirischer Studien. Einem Artikel im Economist von Oktober 2013 gemäß¹² lässt sich die Mehrzahl der Studien in diesen Disziplinen nicht reproduzieren. Das muss nicht automatisch ein Beleg für Täuschungen sein, aber schon die Häufigkeit dieses Mangels ist beunruhigend und fördert das Misstrauen gegen naturwissenschaftliche Ergebnisse.

Gegenüber einer weniger informierten, breiten Öffentlichkeit hatte ein Gebiet, das sich mit „Wahrheitssuche“ befasst und dafür strenge methodische Regeln aufgestellt hat, nicht nur den Eindruck erweckt, die Menschheit mit ihrer Arbeit voranzubringen (besonders die USA waren bis zum Vietnamkrieg davon überzeugt, dass Wissenschaft nahezu mit Fortschritt gleichzusetzen sei und hatten ihr ganzes System privater Förderung der Wissenschaft darauf aufgebaut), sondern dass die Wissenschaftler*innen selbst auch die moralisch besseren Menschen seien. Heute wächst die Einsicht, dass diese Hochschulmitglieder mit ihren Überzeugungen, Versuchen und ihrer Dignität nichts weiter als einen normal verteilten Ausschnitt aus der gebildeten Bevölkerung darstellen, und tiefe Enttäuschung macht sich breit. Damit wird in großem Umfang Vertrauen verspielt, dessen Folgen erst langsam absehbar werden. Das befördert rechtspopulistische Bewegungen, deren Mitglieder zu diesen naiv Enttäuschten gehören. Wenn Wissenschaft nicht mehr wirklich der Wahrheitssuche dient, sondern (angeblich oder tatsächlich) vordringlich den Karrieren ihrer Mitglieder, dann geraten deren fachliche Communities in den Verdacht, Zweckverbände zur Förderung von Eigeninteressen zu sein. Die Folgen sind gravierend. Die Wissenschaft verliert in der Öffentlichkeit das Vertrauen, die Welt gültig erklären zu können. Wenn das so ist, dann können auch andere Erklärungs-

muster ernst genommen werden (Esoterik war ein solches Beispiel). Rivalität und Konkurrenzkampf dieser Muster sind die Folge und verunsichern die Bevölkerung noch mehr. Das Vordringen der Kreationisten in den USA ist ein gefährliches Beispiel. In der Auseinandersetzung mit dem radikalen Islam wird nochmal ein ganz neues Kapitel aufgeschlagen.

In der allgemeinen Verunsicherung setzt eine Entwicklung ein, die in der Geschichte immer wieder zu beobachten war. Teile der Gesellschaft schotteten sich ab. Das was für sie noch überschaubar, kontrollierbar und verlässlich einschätzbar schien, war der nationale Rahmen. Also wurde versucht, sich isolationistisch darauf zurückzuziehen – bis hin zur Forderung nach wirtschaftlicher Autarkie. Solche Abgrenzungen enthalten immer die Gefahr der Fremdenfeindlichkeit bis zu rassistischen Vorstellungen. Schrecklichste Ausmaße nahm das im Deutschland der NS-Zeit an, aber Spanien (Franco), Italien (Mussolini), Russland (Stalin) und selbst umfangreiche Kräfte in Großbritannien waren Folgen der gleichen, vorgenannten Tendenzen starker Verunsicherung als Ergebnis größter gesellschaftlicher Umwälzungen von der Agrar- zur Industriegesellschaft, von der Adels- und Militär- zur bürgerlichen Gesellschaft, von den Resten ritterlicher Kriegsführung zum modernen Vernichtungskrieg.¹³ Der Neue Nationalismus könnte einen Trend entwickeln, dem frühzeitig und entschlossen entgegengewirkt werden muss. Nach Jahrzehnten relativer politischer Zurückhaltung (und zum Teil unpolitischen Fehlverständnisses) muss sich Wissenschaft ihrer gesellschaftlichen Aufgabe stellen. Wie lautet der Auftrag im Hochschulrahmengesetz seit 1976? „Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird“ (§ 7 HRG). Der letzte Halbsatz enthält – nach den Erfahrungen der Weimarer Republik und NS-Zeit – einen eindeutigen gesellschaftlichen Auftrag nicht zu einer parteipolitischen Beeinflussung, wie manchmal missverstanden wird, sondern zu dem, was mittlerweile (neben der employability) mit citizenship verstanden wird, die alle Studiengänge erwerben lassen sollen (Webler 2017, S. 14ff.).

Wissenschaft muss mit dem verbliebenen Teil des öffentlichen Vertrauens solche Tendenzen zu Isolationismus und Nationalismus entschlossen bekämpfen, so-

¹⁰ DIE ZEIT No. 32, 1. August 2013, DOSSIER (Titelgeschichte). Widerspruch (veröffentlicht in der Ausgabe 34 am 14. August 2013), richtete sich ausschließlich gegen die dort formulierte Verallgemeinerung.

¹¹ Wissenschaftsbarometer 2017, <https://www.wissenschaft-im-dialog.de/projekte/wissenschaftsbarometer/wissenschaftsbarometer-2017/> (07.11.2017).

¹² The Economist, 19-25 October 2013, How Science Goes Wrong.

¹³ Zu Beginn des Ersten Weltkrieges wurden in Deutschland Teile der Kavallerie – wie der Vater des Verfassers – noch mit Lanzen ausgerüstet und daran ausgebildet, auch wenn die Reiter schon mit einem Karabiner ausgestattet waren! Und im Luftkampf der ersten Flugzeuge wurde von weiterem Beschuss abgelassen, wenn der Gegner einen Motorschaden erlitten hatte und landen musste.

wohl in den eigenen Reihen (s.u.), in Lehre und Studium thematisieren, als auch öffentlich über diese Zusammenhänge aufklären. Das hat eine ganz andere gesellschaftspolitische Dimension als die Diskussion um Wissenschaftsmarketing und das „Problem“, Hochschulen zu Marken zu entwickeln.

5. Internationalisierung des Studiums als Wert an sich?

Die Vorteile eines Auslandsstudiums für die Studierenden selbst stehen außer Frage und sind oft herausgestellt worden. Nicht zuletzt deshalb werden im Bologna-Modell Auslandssemester so dringend empfohlen. Im Konzept der IVI steht dazu in einer Aufzählung:

„Weiter geht es um die Ebene der Begegnung, Interaktion von Individuen, um Probleme und deren Bewältigung, wenn die gewünschten Personen dann an den Hochschulen angekommen sind: um die interpersonale Ebene der interkulturellen Begegnung, der Kommunikation, den Reichtum an Sichtweisen und Erfahrungen, aber auch um die Probleme der Betreuung, der Inklusion und ggfls. Integration. Hier stellen sich grundsätzlichere Fragen der Interkulturalität, der Förderung interkultureller Kompetenzen bei Studierenden und Lehrenden bis hin zur Verbreitung des Englischen und der Problematik des Rückgangs des Deutschen als Wissenschaftssprache, auch als Mittel der Kommunikation im eigenen Land. Der gesamte Bereich des internationalen Austausches bedarf auch eines intensivierten Austausches von Konzepten und Erfahrungen. Dafür bietet die IVI den notwendigen Rahmen.“

Aber das Thema ist noch komplexer verankert. Internationaler Austausch wird auf Dauer nur gelingen, wenn die Menschen sich willkommen fühlen. Für ein solches Klima muss kontinuierlich geworben werden.¹⁴

Aber welche Vorteile hat das gastgebende Land, die gastgebende Hochschule? Meistens sind die Betreuungsaufwendungen ganz erheblich. Die Voraussetzungen der internationalen Studierenden sind oft unzureichend (angefangen bei den Sprachkenntnissen, trotz korrekter Papiere), der Studienerfolg oft unzureichend (u.a. weil keine spezifischen Ziele des Auslandsstudiums, sondern Routinestoff geprüft wird) und die Begleitumstände (Wohnen, Eingewöhnung in Routinen bis zu „westlichen“ Auffassungen von Wissenschaft – etwa im Umgang mit manchen asiatischen Studierenden, die einen kritischen eigenen Standpunkt einzunehmen nicht gelernt haben) bedürfen – zumindest anfangs – intensiver Betreuung.

Von den Vorteilen eines Austausches kann auf der Seite des institutionellen Gastgebers in der Phase des Studiums noch keine Rede sein. Allenfalls steigt die Wahrscheinlichkeit, dass diese Personen zu einem späteren Zeitpunkt der Karriere an diese Hochschule zurückkehren und dann Partner sein können. Also bleibt ein ideeller Wert – etwa, dass der wechselseitige Austausch, das Kennenlernen der anderen Kultur und Denkweise und vieler einzelner Menschen auch einen erheblichen Beitrag zum Weltfrieden darstellt. Völker und Staaten, die aus eigener Anschauung kennengelernt wurden, können

nicht mehr so leicht diffamiert und zu Gegnern erklärt werden. Außerdem bleibt der erhebliche materielle Wert, den die Studierenden als importierte Kaufkraft mit ihrem Unterhalt mitbringen.

Insgesamt überwiegen die Vorteile bei weitem. Nicht zuletzt aus diesen Grundüberlegungen (und der europäischen Erfahrung aus zwei Weltkriegen und dem Balkankrieg) heraus wurde in Europa die European Higher Education Area (EHEA) gegründet. Sie besteht aus der Europäischen Kommission sowie 48 Mitgliedsstaaten, das geografische Europa umfassend (also weit über die EU mit ihren 28 Mitgliedern hinausreichend), darunter auch Russland und die Türkei. Als Beitrittsbedingung haben sie zwei zentrale Forderungen zu erfüllen: Die European Cultural Convention anzunehmen und außerdem ihre Bereitschaft zu erklären, die Ziele des Bologna-Prozesses in ihr eigenes Hochschulsystem einzuführen und zu befolgen. Aufgrund von Erfahrungen mit früheren Beitritten mussten eintretende Länder die Einhaltung folgender Prinzipien zusichern:¹⁵

- Internationale Mobilität von Studierenden und Lehrenden;
- Autonomie der Hochschulen;
- Studentische Beteiligung an den Entscheidungen in den Hochschulen;
- Öffentliche Verantwortung für die Hochschulen;
- Beachtung der sozialen Dimension des Bologna-Prozesses.

Mitgliedsländer sind verpflichtet, auf der Basis von gemeinsamen Grundwerten Hochschulreformen einzuführen, wie z.B. Meinungsfreiheit, Autonomie der Institutionen, unabhängige Studierendenschaften, akademische Freiheit, Bewegungs- bzw. Reisefreiheit für Studierende und Lehrende. Wie Wilhelm Krull in seinem Berkeley-Vortrag noch einmal unterstrich: Was die Lage der Freiheiten anbetrifft, so werden diese Grundwerte in den Mitgliedsländern offensichtlich recht unterschiedlich interpretiert – um es vorsichtig zu formulieren. Trotzdem herrscht vorsichtiger Optimismus, dass Länder, Institutionen und Interessenvertreter in der European Higher Education Area ihre Hochschulsysteme allmählich anpassen, sodass sie vergleichbarer werden und ihre Qualitätssicherungssysteme gestärkt werden. Das Hauptziel aller dieser Länder (wenigstens im Prinzip) ist es, die Mobilität von Lehrenden und Studierenden zu steigern und Beschäftigungsfähigkeit zu erleichtern.¹⁶ Die eklatante Verletzung der Beitrittsvoraussetzungen scheint keinerlei wirksame Folgen für die betreffenden Staaten zu haben. Rein appellativ sind aber solche zentralen Teile des Vertrages nicht durchzusetzen.

Im deutschen Hochschulsystem wurde und wird mit den drei Treibern in dieser Entwicklung: a) Internationale Studierende zu fördern und deren internationalen Austausch zu unterstützen, b) die erheblichen Mittel abzuschöpfen, die diese Gruppe für ihren Lebensunterhalt

¹⁴ <https://www.universitaetsverlagwebler.de/ivi>

¹⁵ <https://www.ehea.info/cid101089/how-apply.html>

¹⁶ <https://www.ehea.info/> (27.10.2017).

mitbringt und c) die besten Köpfe für einen Verbleib in Deutschland zu gewinnen – sehr vorsichtig umgegangen. Zumindest von Seiten der HRK wird damit differenziert umgegangen, denn es bestehen zwei Motive im deutschen Hochschulsystem: Bildung als Ware (Marketing bedingend) und Bildung als ideeller Wert. Wegen der Verantwortung auch für eine gedeihliche Entwicklung anderer Länder gilt mehrheitlich die Politik, Internationalisierung nicht als brain drain für diese Länder zu organisieren. Daher müssen Stipendiaten, die nach Deutschland kommen, sich verpflichten, nach dem angestrebten Abschluss wieder in ihre Herkunftsländer zurückzukehren (Wahlers 2018).

6. Internationale Studierende als Indikatoren für das Ausmaß akademischer Freiheit?

6.1 Bildung als Ware

Die ökonomischen Wirkungen von Bildungsinvestitionen (staatlich, von Seiten der Wirtschaft und privat) bilden schon lange einen ergiebigen Gegenstand der Bildungsökonomie. Üblicherweise werden dort im Teilgebiet „Hochschule und Region“ regionale Umverteilungseffekte im nationalen Rahmen untersucht (Webler 1984).

Wie im Vorspann schon genannt: Im Zeichen wachsenden Nationalismus in zahlreichen Ländern geraten alle Bemühungen um eine internationale Öffnung der Hochschulen für ausländische Studierende unter immer stärkeren Druck. Die Hochschulen kämpfen um ihre Offenheit, und sie kämpfen neben traditionellen Werten einer weltumspannenden Wissenschaft immer stärker mit Hilfe ökonomischer Argumente, weil sie meinen, viele Regierungen reagieren nur noch auf solche Argumente – und vielfach bestätigt sich diese Einschätzung.

Die ökonomischen Effekte zu untersuchen, die die Ausgaben tausender internationaler Studierender für eine Volkswirtschaft bedeuten, haben auch in der Debatte um den sich greifenden Nationalismus besondere Bedeutung erlangt. Die Umverteilungseffekte sind tatsächlich gewaltig. Mit ausländischen Studierenden importierte Kaufkraft- und Investitionseffekte erreichen bemerkenswerte Höhen (s.u.). In Ländern, in denen Studiengebühren erhoben werden, bringen internationale Studierende hohe Summen ins Land. Brendan O'Malley berichtet – bezogen auf Großbritannien:

„International students are contributing £22.6 billion (US\$31 billion) to the UK economy, 10 times their cost, and are worth £310 per UK resident, according to a detailed analysis of the costs and benefits to the UK of welcoming 231,000 new international students each year. The gross benefits on average amount to £87,000 for each student from the European Union and £102,000 for each non-EU student.“¹⁷ Die Studie zeigt auch, dass alle Teile Großbritanniens mit Universitätsstandorten profitieren, nicht nur der Raum um London, Oxford, Cambridge.

Die britischen Universitäten wehren sich insbesondere dagegen, dass internationale Studierende als Langzeit-Einwanderer gelten und auf die Einwanderungsraten angerechnet werden, die das britische Einwanderungsgesetz vorsieht. Die neuen Erkenntnisse der vorliegenden

Studie unterstützen die Argumentation der Universitäten, die internationalen Studierenden aus den Statistiken herauszuhalten. Diese Studierenden werden z.Z. dazu benutzt (vielleicht auch missbraucht), um Zahlen für die zulässige Einwanderung niedrig zu rechnen.

In Deutschland sind die Versuche, die Ende der 1960er Jahre abgeschafften Studiengebühren wieder einzuführen, nach mehreren Anläufen immer wieder zurückgezogen worden. Das Hauptargument kam über die Chancengleichheits- und Bildungsgerechtigkeitsdebatte: Bildung ist keine marktfähige Ware, sondern ein öffentliches Gut. Alle Kompensationsversuche durch Stipendien, Gebührensenkung oder gar Gebührenerlass auf Antrag wurden als zu grobe und durch den Verwaltungsaufwand auch zu teure Instrumente zur Vermeidung sozialer Selektivität eingeschätzt. Allerdings dauert die Debatte an, ob nicht internationale Studierende auch in Deutschland durchaus Studiengebühren zahlen müssten, weil sonst diese Studienplätze mit Steuermitteln öffentlich finanziert würden, kaum verdeckte Subventionen darstellten und im Zweifel – bis auf Stipendiaten – Studierende aus sehr wohlhabenden Familien subventioniert würden.

Während in bildungsökonomischen Studien häufig nur die Effekte durch direkt gezahlte Studiengebühren und Konsumausgaben der Studierenden (und schon seltener Investitionseffekte in die diese Studierenden versorgende Infrastruktur) betrachtet werden, gibt es noch ein mittel- bis langfristiges Kalkül, das viel weniger erwähnt wird. Es spielte aber bereits am Beginn einer prominent-politisch angesiedelten Debatte um eine stärkere internationale Öffnung deutscher Hochschulen an prominenter Stelle (der Tagung der Quandt-Stiftung auf dem Petersberg in Bad Godesberg in den 1990er Jahren) eine herausgehobene Rolle: Internationale Studierende kehren in vielen Fällen in Führungspositionen ihrer Herkunftsländer zurück. In diesen Studierenden werden die künftigen Kunden deutscher Produkte gesehen, die sie von dort aus ordern werden, weil sie mit den Produkten vertraut sind. Neben der Debatte um die Freiheit von Studiengebühren, weil Bildung ein öffentliches Kulturgut und keine marktfähige Ware sei, kommen die gewichtigen privaten Konsumausgaben in den Blick, die von internationalen Studierenden getätigt werden.

6.2 Bildung als politische Chance

Bildung trägt unzweifelhaft dazu bei, seinen Lebensunterhalt vielseitiger, wirtschaftlich sicherer und persönlich freier verdienen zu können. Das allein schon erhöht die Chancen auf friedliches Zusammenleben. Gesellschaften mit hohem Bildungsgrad sind in der Lage, Produkte herzustellen, die anderwärts begehrt sind und tragen damit zu erhöhter Existenzsicherheit der eigenen Bevölkerung

¹⁷ Eine Billion entspricht einer Milliarde. The Costs and Benefits of International Students by Parliamentary Constituency (undertaken by London Economics), published jointly by the Higher Education Policy Institute, or HEPI, and Kaplan International Pathways. Quelle: University World News 13 January 2018 Issue No: 488; „The analysis concentrates on the cohort of international – EU and non-EU – first-year students attending UK universities in 2015-16, which is the most recent cohort for which detailed data exist.“

bei. Ungefährdete Lebensgrundlagen sind eine wichtige Voraussetzung für friedliches Zusammenleben.

Bildung, insbesondere in einem Hochschulstudium erworbene Bildung, ist zwar nicht Voraussetzung, erhöht aber – wenn sie nicht nur „skills“ erwerben lässt, sondern auch der „citizenship“ entsprechende Einstellungen und Haltungen – die Möglichkeit zu einem humanen, demokratischen und friedlichen Zusammenleben von Individuen und ganzen Völkern. Bildung führt zu Urteilsfähigkeit, wissenschaftliche Bildung in besonderer Weise zu Analyse- und Kritikfähigkeit. Damit werden gebildete Bürger schwerer manipulierbar, für eine darauf ausgerichtete Politik wesentlich unbequemer. Sie drängen auf die Einhaltung des gesellschaftlichen Wertekonsenses, bilden in einer Gesellschaft auch eher die Garantie für dauerhaften Frieden. Das muss rechtspopulistischen Strömungen, die den status quo massiv verändern wollen, ein ständiger Dorn im Auge sein. Politik und Gesellschaft erklärende Fächer bekommen dies durch „Austrocknung“ als erste zu spüren – wie in den USA bereits seit der Zeit vor Trump zu beobachten ist (Webler 2013, S. 79f.).

7. Internationale Abstimmung mit den Füßen

Die Situation wird gekennzeichnet durch sinkende internationale Attraktivität von nationalistischen Staaten auf der einen, steigende Attraktivität international offener Staaten auf der anderen Seite. So registriert in Frankreich beispielsweise L'institut d'études politiques de Paris (IEP de Paris) (dt. Institut für politische Studien Paris), meist Sciences Po genannt (eine Grande École), einen steilen Anstieg des Anteils internationaler Studierender. Sciences Po steht weltweit im QS World University Ranking im Bereich Politik und Internationale Studien auf dem 4. Platz hinter Harvard, Oxford und der London School of Economics. Die Selbstbeschreibung lautet: „Sciences Po is a selective research university of international standing based on the values of openness and excellence. Sciences Po's unique academic model combines expertise in human and social sciences, multidisciplinary and a professional grounding to educate professionals and citizens able to understand and transform society. Diversity is a key element of Sciences Po's identity. The student body comprises 47 percent international students from more than 150 different countries and 27 percent scholarship students (up from 6 percent in 2000).“¹⁸ Sciences Po registrierte auch 2017 eine gesteigerte Attraktivität mit 16.976 Anträgen auf Immatrikulation auf BA- und MA-Ebene an seinen 7 Standorten in Frankreich. Besonders auffallend war der nochmalige Anstieg internationaler Anträge, in den Bachelorprogrammen um 11%, in den Masterprogrammen gegenüber dem Vorjahr um nahezu 6%.¹⁹

Sciences Po verweist darauf, trotz einer hochselektiven Aufnahme-prozedur nach wie vor zu den Hochschulen mit einem hohen sozial inklusiven Effekt zu gehören. Dies ist vor allem dem eigenen Equal Opportunity programme zu verdanken. Aber das ist nicht alles: „In addition to the Equal Opportunity programme, our sliding scale tuition fees together with our proactive financial and social support policy help promote greater diversity

within the university. Direct financial aid disbursed by Sciences Po amounts to about 10.4 million euros and 37 percent of students receive scholarships or needs-based financial aid (low income, disability, partial tuition fee waivers).“ Zu den Portraits solcher hochselektiven Einrichtungen gehören immer auch deren soziale Programme, so wie die Universität Harvard erst nach bestandener Aufnahmeprüfung mit den Kandidat*innen über die Wege berät, wie das Studium finanziert werden könnte. Auch die deutschen Zahlen steigen ständig. „Derzeit sind an deutschen Hochschulen 320.000 internationale Studierende eingeschrieben. Das sind rund 12 Prozent aller immatrikulierten Studierenden. Deutschland ist somit weltweit nach den USA, Großbritannien und Australien das vierbeliebteste Gastland für international mobile Studierende. Gleichermaßen sind auch heimische Studierende mobil: Knapp 140.000 Studierende haben sich im Studienjahr 2012 dazu entschlossen, einen Teil ihres Studiums an einer Hochschule im Ausland zu verbringen.

Beim wissenschaftlichen Personal beträgt der Anteil der an deutschen Hochschulen beschäftigten internationalen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler rund 11 Prozent – fast 40.000 Personen. Hinzu kommt eine Vielzahl von Gastwissenschaftlerinnen und -wissenschaftler, die oft über eines der zahlreichen Austauschprogramme nach Deutschland kommen.

Kooperation auf Augenhöhe mit internationalen Partnern leben die Hochschulen in zahlreichen Beispielen guter Praxis: Der HRK-Hochschulkompass weist über 34.000 internationale Kooperationen aus. Rund 300 deutsche unterhalten mit über 5.000 ausländischen Hochschulen in 150 Staaten eine Zusammenarbeit in Forschung und Lehre.“²⁰

Auch die Entwicklungsperspektive stimmt optimistisch: Sie führte in den letzten 20 Jahren zu einem steilen Anstieg der Anzahl internationaler Studierender in Deutschland – von 158.000 im Jahr 1997 zu nahezu 358.000 im Jahr 2017 (etwa 12% aller Studierenden). Die Zusammensetzung dieser Studierenden ist außerordentlich heterogen. Wie in vielen Ländern stellen die chinesischen Studierenden den größten Anteil. Aber in Deutschland machen chinesische Studierende nur einen Anteil von etwa 13% aller internationalen Studierenden aus – im Gegensatz zu 30% in Australien, 32% in den USA und 37% in Großbritannien (Wahlers 2018).

In den USA dagegen gehen die Zahlen internationaler Studierender seit einer Reihe von Jahren kontinuierlich zurück (Dennis 2018). Und da die Zahl im Ausland Studierender weltweit deutlich zugenommen hat, sind das auch Verluste in den weltweiten Anteilen. Im letzten Jahr ging die Zahl neu immatrikulierter Studierender durchschnittlich um 7% zurück. Dem National Student

¹⁸ ADMISSIONS REPORT 2017 – <https://www.sciencespo.fr/en/news/news/admissions-report-2017-sciences-po%E2%80%99s-attractiveness-confirmed/3441>

¹⁹ Ebd.

²⁰ <https://www.hrk.de/weltoffene-hochschulen>. Ausführliches Datenmaterial zu internationalen Studierenden und Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern in „Wissenschaft weltoffen“.

Clearinghouse Research Center entsprechend nahm die Zahl der domestic undergraduate students um 224.000 oder 1% ab. Das hat auch wirtschaftliche Auswirkungen: internationale Studierende bringen 39 Mrd. US-Dollar an Einnahmen und unterstützen 400 Jobs. Es wird nicht ausgeschlossen, dass der Rückgang dazu beigetragen hat, dass Moody's die Kreditwürdigkeit des US Hochschulsystems von „stabil“ zu „negativ“ abgewertet hat. Dazu einige Fakten: 2001 waren 28% aller internationalen Studierenden weltweit an US Colleges und Universitäten eingeschrieben. Bis 2014 war der Anteil auf 22% gefallen. 2015-16 stieg die Einschreibung internationaler Studierender in den USA um 7% gegenüber dem Vorjahr. Aber im Jahr davor hatte der Anstieg noch 10% betragen. 2014-15 studierten 304.040 chinesische Studierende in den Vereinigten Staaten – ein Anstieg um 10,8% gegenüber dem Vorjahr. Allerdings betrug der Anstieg 2013-14 noch 21,4% (Dennis 2018).

Die USA verlieren also internationale Studierende, während sie im benachbarten, liberalen Kanada besonders beeindruckend steigen (Samayoa 2018).²¹ Kanada wird zu den indirekten Gewinnern der Präsidentschaftswahlen in den USA gezählt. Nach Angaben des anadian Bureau for International Education nahmen die Einschreibungen im Herbst 2017/18 für Studierende aus China, Indien, Südkorea, Saudi Arabien, Nigeria, Japan und Brasilien ganz erheblich zu. Dadurch studieren 270.000 neu immatrikulierte Studierende in Canada, 22% mehr als im vorigen Jahr. Insgesamt studieren 350.000 internationale Studierende an kanadischen Hochschulen (Samayoa 2018).

In der langen Geschichte von Sklaverei und Rassismus in den USA nehmen Übergriffe, körperliche Angriffe und Schmähungen seit einigen Jahren deutlich zu. Das Verhalten des gegenwärtigen US-amerikanischen Präsidenten (verbal und in Dekreten) wirkt auf Studierende aus diesen (z.B. von ihm als „shithole“ bezeichneten) Ländern als äußerst scharfe Ausgrenzung. Der hier herangezogene Artikel eines Assistenzprofessors am Boston College, aus El Salvador kommend (einem der von Trump so klassifizierten Länder) schildert die vielfältigen, offenen bis verborgenen, benachteiligenden bis beleidigenden (z.T. einfach nur hänselnden) Erlebnisse allein schon auf dem Campus. Dieses offen fremdenfeindliche Klima hat die offenbar gewünschten Folgen: „With travel bans for a host of countries alongside the growing perception that the US offers an inhospitable climate to non-nationals, it comes as no surprise that the enrolment of international students decreased for the first time in 2016-17 by more than 10,000 students (around 3% of 2015-16's enrolments)“ (Wahlers 2018). Der Artikel berichtet dann im Detail von den häufig anzutreffenden Diskriminierungen. Natürlich ist das fremdenfeindliche Verhalten und schließlich auch Klima nicht flächendeckend anzutreffen. Immer wieder gibt es von Seiten der Lehrenden (auch in den Universitätsverwaltungen, nicht nur unter Studierenden) Hilfe, Unterstützung und Zivilcourage, um den internationalen Studierenden das Gefühl von Zugehörigkeit zu geben. „Colleges and universities can serve as critical beacons of reason at a time when political rhetoric recedes to increasingly jingoistic terrain. Take, for example, the viral nature of the #YouAreWel-

comeHere campaign popularised by Jessica Sandberg at Temple University. The spirit of the hashtag embodies the same welcoming acts that my academic advisor and financial aid officer extended to me. These are the noble everyday acts that ensure we can resist the xenophobic rhetoric that persists in other spaces“ (Samayoa 2018).

8. Dreh- und Angelpunkt der Entwicklung: Asien

In der Literatur wird angenommen (Dennis 2018), dass die USA auch weiterhin Marktanteile an diesem internationalen Ausbildungsmarkt verlieren werden – eine starke Vermutung geht auf das abweisende Klima zurück, das viele internationale Studierende verspüren. Diesen Rückgang allerdings in erster Linie auf die Kommentare und Maßnahmen des gegenwärtigen Präsidenten zurückzuführen, ist eine zu einfache Formel, die außerdem übersieht, dass auf dem Bildungsmarkt sehr aktive Konkurrenten aufgetreten sind, die bereits erfolgreich für ein Studium in ihrem Land werben. Das gilt vor allem für Asien. Dort sind Pläne entstanden, die bei ihrer Realisierung die Gewichte auf diesem Markt vollständig verschieben werden. Dazu hat Marguerite Dennis weitere Details zusammengetragen (Dennis 2018):

Länder wie Indonesien, Malaysia, Thailand und Vietnam haben die am schnellsten wachsende Wirtschaft, Bevölkerung und eine wachsende Mittelklasse. Sie werden das wirtschaftliche Wachstum in der Region dominieren. Die dortigen Regierungen haben Bildung und Ausbildung zu einer Priorität erklärt und in diesen Sektor stark investiert. Als Ergebnis entstand in diesen Ländern eine politische und wirtschaftliche 'Infrastruktur', die steigende Studierendenzahlen und regionale Bildung unterstützt, auch als lokale public/private sector partnerships (Growth hubs).

China treibt die Entwicklung ganz besonders voran: Zu seinen Zielen in der Hochschulpolitik zählt, besonders viele internationale Studierende anzuziehen. Ein weiterer Schritt war die Gründung der „Asian Universities Alliance“ am 29. April 2017. Die Tsinghua University (Peking) zählt zu den „academic powerhouses in the region“, einschließlich der Peking University, der University of Tokyo, Seoul National University, der National University of Singapore und der University of Malaysia.

Chinesische Colleges und Universitäten haben jetzt schon mehr Studierende aus Afrika immatrikuliert als die Vereinigten Staaten und Großbritannien zusammen. Auch bei einem Vergleich der Planungsdaten für nationale Politiken und Einschreibungsziele sind die Ziele Chinas im Vergleich zu anderen Ländern beeindruckend: Die Autorin konnte über folgende Zielzahlen der 8 nachfolgenden Länder für internationale Einschreibungen berichten, die vorher im Juni 2017 vom British Council festgestellt worden waren:

²¹ Dr. Andrés Castro Samayoa ist Assistenzprofessor im Department of educational leadership and higher education der Lynch School of Education at Boston College, USA. Er publizierte kürzlich Educational Challenges at Minority Serving Institutions (Routledge) zusammen mit Marybeth Gasman, William Casey Boland und Paola Esmieu.

- China – 500.000 bis 2020
- Australien – 720.000 bis 2025
- Canada – 450.000 bis 2022
- Neuseeland – 143.000 bis 2025
- Taiwan – 58.000 bis 2019
- Süd Korea – 200.000 bis 2023
- Malaysia – 250.000 bis 2025
- Japan – 300.000 bis 2020.

Diese Zielzahlen dokumentieren Anstrengungen, für internationale Studierende attraktiv zu werden und zeigen eurozentriert denkenden Leser*innen, wie sich Mobilitätsrichtungen verschieben und z.T. schon verschoben haben.

9. Hochschulpartnerschaften und Digitalisierung

Als ein Mittel, eigenen Einfluss auch bei sinkender Mobilität von Studierenden geltend zu machen (und evtl. Anteile an den Studiengebühren zu erhalten) werden immer häufiger Universitäten in aufstrebenden Ländern als partnerschaftliche Gründungen mit europäischen Universitäten etabliert. Solche Wege ist Großbritannien gegangen und in den letzten Jahren vermehrt auch Deutschland. Eine kulturelle Begegnung findet unter den Umständen allerdings nur noch begrenzt statt. Ein noch schwächeres Mittel stellen Studienprogramme dar, die quasi in Lizenz an einer ausländischen Universität angeboten werden.

Eine weitere Entwicklung wird die Immatrikulationszahlen internationaler Studierender massiv abwärts beeinflussen: Die Digitalisierung, E-Learning und Blended Learning. Studium im Ausland ist teuer – besonders in den USA. Wenn Hochschulen konsequenter dazu übergehen sollten, online learning und MOOCs – massive open online courses – anzubieten, werden solche Optionen in großer Zahl gewählt werden, die es erlauben, am Herkunftsort zu lernen. Relativ arme Flächenstaaten (wie die Ukraine) sind diesen Weg bereits gegangen. Dort verkaufen US-Universitäten eigene Abschlüsse aufgrund eines „Fernstudiums“ am Bildschirm. Ohne hier die deutsche Debatte über ein reines Fernstudium wieder eröffnen zu wollen und daher auch nicht zu diskutieren, dass erhebliche Teile der Studienziele, die auf sozialen Prozessen beruhen, am Bildschirm im Einzelstudium kaum erreichbar sind, können doch größere Auswirkungen nicht ausgeschlossen werden. Sie würden die Studierendenzahlen in den USA und damit deren Anteile am Weltmarkt weiter abschmelzen lassen – auch, weil viele US Colleges und Universitäten sich diesen neuen Technologien verschließen – gut begründet oder nicht. Das Internet überbrückt große Entfernungen und verändert die Art zu studieren – besonders in Indien und manchen Ländern in Afrika.

Die größte Bedrohung für die künftigen Einschreibungen internationaler Studierender in den USA ist das Zögern auf Seiten vieler College und Universitätspräsidenten, Dekane und „Einschreibungsmanager“, wahrzunehmen und zu akzeptieren, dass die Mobilität internationaler Studierender bestimmt wird durch die Angebote und Wahlmöglichkeiten, die sich den Studierenden bieten.

Sie können entweder dieser Entwicklung unterliegen oder sie aktiv managen. Die Wahl liegt bei den Hochschulen.²²

10. Was ist zu tun?

10.1 Verteidigung akademischer Freiheit und internationaler Offenheit an deutschen Hochschulen

Der Bericht über einige Erscheinungen des Neuen Nationalismus auf dem Hochschulcampus soll das Ausmaß der Probleme sichtbar machen, enthält aber – mit wenigen Ausnahmen – noch keine Problemlösung. Solche Lösungen können auf drei Ebenen organisiert werden: a) Sie können individuell und fallbezogen aussehen, wie von Andrés Castro Samayoa geschildert. b) Sie können generell die Rahmenbedingungen auf dem Campus betreffen, wie – auf verschiedene Weise und unterschiedliche Handlungsebenen betreffend – zu sehen am Beispiel von Sciences Pro in Frankreich (Equal Opportunity programme, aus gleitenden Studiengebühren bestehend, kombiniert mit einer proaktiven finanziellen und sozialen Unterstützungspolitik) und den drastischen Abwehrmaßnahmen gegen Verstöße gegen die akademische (Meinungs-)Freiheit an der Universität Bielefeld.²³ c) Und sie können die gesellschaftlichen bzw. politischen Rahmenbedingungen betreffen, wie etwa die (bisher restriktive) Handhabung des Einwanderungsgesetzes in Großbritannien.

Samayoa erinnert daran, dass das Problem leicht unterschätzt wird: „To properly support international students, institutions must not only offer services specific to international students. They must also ensure that students of colour who grew up in neighbouring areas are as welcome as those who come from abroad. I cannot overstate the critical need for coalitions that include those of us whose identities are under scrutiny in these political times. In building such coalitions, institutions can cultivate the kind of hope that we need to persevere“ (Samayoa 2018).

Alle drei Ebenen sind durch Lehre und Studium sowie Weiterbildung des technischen und Verwaltungspersonals beeinflussbar. Zu a) Im Studium kann für das Problem sensibilisiert und können die einschlägigen Werte als zu leben und zu verteidigen ins Bewusstsein gebracht werden. Hier werden fundamentale Studienziele wie citizenship begriffen und verteidigt. In den Einzelfällen ist auch Zivilcourage mit Augenmaß gefragt (gemeint sind also keine Anlässe für Schlägereien). b) Die mittlere Ebene diesen Werten entsprechend zu gestalten liegt bei den Hochschulgremien und Amtsträgern, die in ihrer Berufskarriere selbst ein Studium absolviert haben, in dem diese Werte eine gewichtige Rolle gespielt haben müssen. c) Und die dritte Ebene gesellschaftlicher bzw. politischer Rahmenbedingungen wird von Politiker*innen gestaltet, die die Relevanz dieser Vorkehrungen in ihrem eigenen Studium ebenfalls erfahren haben müs-

²² University World News. 09 February 2018, Issue 00491.

²³ https://ekvv.uni-bielefeld.de/blog/uniaktuell/entry/statement_des_rektors_zur_den

sen, sodass sie imstande sein sollten, es wie selbstverständlich in ihr alltägliches, praktisches Handeln zu integrieren.

Und auf allen drei Ebenen geht es – jeweils situationsangepasst – um die Verteidigung fundamentaler Freiheitsrechte, sowohl als persönliche Freiheitsrechte, wie Meinungsfreiheit und Schutz vor Diskriminierung, als auch institutionell als akademische Freiheit.

Das Problem kann zu seiner Lösung nicht „zuständigkeitshalber“ von Ebene zu Ebene weiter gereicht werden, sondern jede/r ist unmittelbar gefordert, in seinem/ihrer Bereich aktiv zu werden und Verantwortung zu übernehmen.

Was die Wissenschaft angeht, wird es entscheidend sein, durch verschiedene Schritte und Maßnahmen Vertrauen sowohl in wissenschaftliche Expertise und Sachverstand als auch in ihr Vorgehen zurück zu gewinnen. Dazu gehören

- neue Formen interaktiver Kommunikation, die versuchen, immer noch existierende Asymmetrien zu überwinden; die zu einer symmetrischen Verständigung beitragen,
- erhöhte Transparenz, die die Prozesse und Verfahren berücksichtigt, die in der digitalen Generation üblich sind; (generation of new knowledge),
- wachsende Beteiligung von Bürgern an den Möglichkeiten, Themen auf die Tagesordnung zu setzen sowie Projekte mit Hilfe der citizen-science durchzuführen,
- neue Formen des Vorgehens mit Hilfe von Focus Gruppen, Konsens Konferenzen und online Konsultationen,
- mehr wechselseitigen Austausch von Sichtweisen und Besorgnissen und eine beiderseitige Einschätzung künftiger Risiken,
- Neuformierung von Konsultationsprozessen, um Aussprachen über wünschenswerte Zukunftsszenarios zu erleichtern und gemeinsame Positionen auch gemeinsam zu formulieren (Krull 2017a).

10.2 Kampagne „Offene Hochschulen“ in Deutschland

Während es eben noch um vertrauenbildende Maßnahmen zugunsten der Wissenschaft ging und um Wege, wie die Kluft zwischen Wissenschaft und allgemeiner Öffentlichkeit durch Bürgerbeteiligung überbrückt werden kann, soll hier auch auf die Kampagne hingewiesen werden, mit der demonstrativ schon für eine Einstellung Position bezogen wird. Diese Maßnahme auf institutioneller Ebene ist besonders erwähnenswert, weil sie ein klares Zeichen gegen Rassismus, Ausgrenzung und Gewalt setzt. Ausgehend vom Präsidium der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) wurde eine bundesweite Aktion beschlossen und im Internet bekanntgemacht: „Weltoffene Hochschulen – Gegen Fremdenfeindlichkeit“.

Bundesweite Aktion der HRK-Mitgliedshochschulen

Die in der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) zusammengeschlossenen Hochschulen wenden sich in einer bundesweiten Aktion gegen Fremdenfeindlichkeit und Nationalismus und treten offensiv für Aufgeschlossenheit und Weltoffenheit ein. Die HRK-Mitglieder bekennen sich mit dem Slogan „Weltoffene Hochschulen – Gegen Fremdenfeindlichkeit“ zu ihrer Haltung. Sie reagieren damit auf rassistisch motivierte verbale und phy-

sische Gewalt in Deutschland und auf Abschottungstendenzen in etlichen Staaten Europas und der übrigen Welt, darunter den USA.

Hochschulen sind weltoffene Orte. Differenzierte Sichtweisen, Meinungsvielfalt, und internationaler Austausch sind Grundlagen ihrer Forschungs- und Lehrtätigkeit. Angesichts zunehmender fremdenfeindlicher Tendenzen und des steigenden Erfolgs populistischer Parolen fühlen sich die Hochschulen gefordert, für diese Werte gemeinsam offensiv einzutreten.

HRK-Präsident Prof. Dr. Horst Hippler hatte die HRK-Mitgliederversammlung erstmals am 10. November 2015 in Kiel zu der Aktion aufgerufen und seinen Aufruf anlässlich der Sitzung des HRK-Senats am 16. Februar 2017 in Berlin bekräftigt.

Die Reaktion der HRK-Gremien hat die Betroffenheit, aber auch die Handlungsbereitschaft der Hochschulen gezeigt. Die Hochschulen wollen zusammen für demokratische Werte und aufgeklärte, tolerante Gesellschaften eintreten und dies durch die Aktion unter einem gemeinsamen Logo deutlich machen. Die Hochschulleitungen wollen die Hochschulmitglieder im Widerstand gegen Fremdenhass bestärken und auch in ihren regionalen und internationalen Netzwerken entsprechend wirken.

Die Hochschulen als "Zukunftswerkstätten" der Welt sind per se transnationale Akteure. Nur eine Hochschule, die international denkt und handelt, ist zukunftsfähig. Die HRK hat das in ihrer Internationalen Strategie deutlich formuliert. Ein offener und internationaler Campus und die internationale Mobilität von Lehrenden und Lernenden sind daher essentielle Grundlagen für qualitativvolles Lehren, Lernen und Forschen.²⁴

10.3 Rechtsmittel gegen studentische Feinde der akademischen Freiheit

Über den Aufruf hinaus sind auch konkrete Maßnahmen vor Ort gefordert – Aufklärung und Hilfestellung etwa – aber auch entschlossene Abwehr, wie das Rektorat der Universität Bielefeld gezeigt hat. Dort ging es um den Umgang mit Konflikten unter Studierenden, deren Herkunftsländer oder Volksgruppen miteinander verfeindet sind, aber auch um rechtspopulistische Kundgebungen, die unter dem Schutz der Meinungsfreiheit auf eine Verletzung eben dieser Freiheit hinauslaufen.

Das Rektorat der Universität Bielefeld hat 2017 unter dem Eindruck von Schlägereien unter pro-kurdischen und pro-türkischen Gruppen in einem Hörsaal der Universität Bielefeld eine Linie großer Konsequenz beschlossen.²⁵ Solche Schlägereien anzuzetteln (formal-juristisch Hausfriedensbruch) verletzt zutiefst das, was Wissenschaft und ihre Hochschulen ausmacht: Toleranz, Meinungsfreiheit, Weltoffenheit, Freiheit der Lehre, die in der Geschichte gerade an Hochschulen und gerade in Deutschland über einen Zeitraum von mehr als 200 Jahren hart und z.T. blutig erkämpft werden mussten. Daher

²⁴ <https://www.hrk.de/weltoffene-hochschulen>

²⁵ https://ekvv.uni-bielefeld.de/blog/uniaktuell/entry/statement_des_rektorats_zur_den

droht das Rektorat den Tätern mit Hausverbot, Aberkennung des Status als Studierende, als Mitglieder der Universität, Zwangsexmatrikulation. Das droht aber nicht nur ausländischen Studierenden, sondern ebenso eher rechtsgerichteten Gruppen (dort in der Fakultät für Rechtswissenschaften), die gegen die elementaren Regeln der akademischen Freiheit verstoßen.

10.4 Neue Formen der Wissenschaftskommunikation und Kooperation mit der Bevölkerung

Sich zu wehren, dazu bedarf es besonderer Zivilcourage, um die eigenen Überzeugungen öffentlich zu vertreten. Und es bedarf eines gänzlich neuen Verhältnisses zwischen Wissenschaft und Bürgerschaft, in neue Formen der Kommunikation und Zusammenarbeit mündend. Dort ist – nach kleinen Ansätzen in den 1970er Jahren mit den niederländischen Wetenschapswinkels, den auch im Ruhrgebiet an manchen Hochschulen eingeführten Wissenschaftsläden oder den „Zukunftswerkstätten“ in aktiver Stadtteilarbeit von Wissenschaftler*innen sowie der etwa zeitgleich entwickelten Aktionsforschung – bereits einiges in Bewegung gekommen, etwa mit Science Festivals und Wissenschaft im Dialog bis hin zu Foren für offene Wissenschaft, dem Service Learning und citizen science. Es geht um den Wechsel zwischen Belehren und Zuhörenkönnen. Statt sich seinerseits an die Öffentlichkeit zu wenden und eigene Einsichten zu verkünden, ist es für die Wissenschaftler noch wichtiger, zualtererst den Menschen vor ihnen zuzuhören, ihre Besorgnisse Ernst zu nehmen, dem sozialen Druck Aufmerksamkeit zu schenken, dem sie ausgesetzt sind und sich bewusst zu sein, dass Gefühlsdifferenzen zu überbrücken zu Beginn ebenso oder sogar wichtiger ist als die Kohärenz und die Inhalte der entsprechenden Argumentation (Krull 2017a). Nach den dramatischen Vertrauensverlusten für die Wissenschaft in den USA, die als vertrauensbildende Maßnahmen u.a. die Science Festivals hervorgebracht hat, muss auch in Europa diesem Vertrauensverlust Rechnung getragen werden. Dazu geschieht schon Vieles, aber diese Initiativen müssen ausgedehnt werden (Webler 2012, S. 5ff.).

Wilhelm Krull berichtete, dass in mehreren jüngst veröffentlichten Studien in Europa festgestellt wurde, dass der Teil der Bevölkerung, der die Ansicht teilt, dass Hochschulen und Forschung wesentlich zum künftigen Wohlstand unserer Gesellschaften beitragen, rapide gesunken ist (insbesondere in den weniger gebildeten Teilen der Bevölkerung). Es geht durchgängig darum, neues Vertrauen in die Wissenschaft und ihre Weltoffenheit zu gewinnen. Die wirkliche Herausforderung besteht allerdings darin, jene Menschen zu erreichen, die bequem in ihren selbstbestätigenden Netzwerken und Resonanzkörpern (echo chambers) sitzen, voll von Vorurteilen gegen Fremde und von radikalen ideologischen Überzeugungen von der Überlegenheit ihres eigenen Stammes (of their own tribe). Zunächst erscheint das als nahezu unlösbare Aufgabe. Aber bei dieser dringenden und sozial bedeutungsvollen Aufgabe sollten wir uns von keinem Rückschlag entmutigen lassen, sondern nach jeder Niederlage wieder aufstehen und weitermachen (Krull 2017b).

11. Fazit

Isolationismus und Fremdenfeindlichkeit stellen keine Lösung von Problemen dar – weder politisch, noch ökonomisch, noch kulturell, schon gar nicht wissenschaftlich. Politisch nicht: Wer sich abgelehnt fühlt, wird als einflussreiche Führungskraft kaum die Partnerschaft mit jenem ungastlichen Land suchen. Und bei den Einheimischen wird ohne fruchtbare Irritation nur scheinbare Sicherheit vorgetäuscht. Ökonomisch nicht, weil a) die erheblichen Mittel ausbleiben, die internationale Studierende mitbringen und b) weil sie auch als künftige Kunden – mit den Produkten des Gastlandes vertraut – diese Produkte nicht ordern werden. Kulturell nicht, weil die geistigen Anregungen fehlen, die die Auseinandersetzung mit anderen Werten und Lebenskonzepten mit sich bringt. Und wissenschaftlich nicht, weil die unverzichtbaren Effekte internationalen Austausches fehlen. Wissenschaft lässt sich nicht in nationalen Grenzen definieren.

Die sich heute darbietende Lage ist historisch allzu bekannt. Die Freiheitsrechte sind erkämpft worden und müssen kontinuierlich verteidigt werden. Das ist un bequem und verlangt auch eigene, wenn auch harmlose Opfer (an verfügbarer Zeit, an Dispositionsspielräumen usw.). Alles beginnt mit Wachsamkeit. Wird das längere Zeit vernachlässigt, erscheinen Freiheitsrechte allzu leicht selbstverständlich. Weder werden Anzeichen ihrer Gefährdung rechtzeitig erkannt, noch ihre Gegner, noch sind die Mittel ohne weiteres zur Hand, um sie zu verteidigen. Die Funktionseliten des Westens (politisch, wissenschaftlich, industriell) haben sich aufgrund solcher Traditionen allzu lange der Illusion hingegeben, offene Gesellschaften seien selbsterhaltend, weil für die Selbstentfaltung ihrer Bürger so attraktiv. Das zeigt, dass sie die Sorgen der breiten Bevölkerung völlig übersehen haben. Zwar haben Wissenschaftszweige wie die Geschichte und Sozialwissenschaften diese Phänomene kontinuierlich erforscht, aber es nicht geschafft, ihre Erkenntnisse den übrigen Wissenschaften und der weiteren Öffentlichkeit wirksam mitzuteilen. Zum Teil entsprach das nicht ihrem Selbstverständnis – sie verharrten in ihrer engeren Fachöffentlichkeit, weil es ihnen in erster Linie um Reputation von kollegialer Seite ging, nicht um eine Tätigkeit im öffentlichen Interesse. Genauso pflegten die übrigen Fachrichtungen ein Selbstverständnis, sich fernab politischer Entwicklungen und ohne Bewusstsein von ihrer gesellschaftlichen Einbindung eine Überzeugung von der Politikferne (und -freiheit) der Wissenschaft und insbesondere ihrer Fachdisziplin leisten zu können. Infolgedessen hielten sie derartige Lehrinhalte, wie im § 7 HRG oder citizenship als Teil des ohnehin geschmähten Bologna-Programms für zutiefst unwissenschaftlich. In ihren Studiengängen kommen derartige Inhalte nicht (ausreichend) vor oder werden – wenn eine Akkreditierung des Studiengangs anders nicht zu erreichen ist – an einen isolierten Lehrauftrag vergeben. So ist auch die nächste Generation im Studium nicht auf diese Entwicklungen und deren Abwehr vorbereitet worden. Stattdessen muss Wissenschaft sowohl nach innen (Selbstverständnis, Forschung, Lehre und Studium) als auch in die Gesellschaft hinein aufklären und

sich um die Sorgen der Bevölkerung kümmern. Sonst könnte es sie ihre eigene Existenzgrundlage kosten – finanziell und rechtlich.

„Entspricht nicht meinem Fach, muss ich anderen überlassen.“ Es geht sehr fachübergreifend um die Wissenschaftsfreiheit selbst – das geht nicht nur jeden etwas an (dann auch Nicht-Wissenschaftler*innen), sondern alle müssen sich – als unmittelbar Betroffene – an der Verteidigung beteiligen. Dazu ist es notwendig, sich selbst als weltweit mitverantwortliche und betroffene Bürger zu verstehen – verantwortlich für mehr als ihre engste fachwissenschaftliche Umgebung. Klima und Maßnahmen gegen die akademische Freiheit in diesen Ländern solle Anlass genug für sie sein, für die Verteidigung ihrer eigenen und die Rechte ihrer Kollegen und für demokratische Strukturen einzutreten. Viel aufmerksamer als bisher müssen Entwicklungen registriert und angeprangert werden, mit denen die aufgeklärte Öffentlichkeit als öffentliche Sphäre eingeschränkt oder gar beseitigt werden soll. Dazu gehören unabhängige und couragierte Medien (etwa im investigativen Journalismus), Aktionen wie die Washington-Papers bei Nixon oder die Rolle der Medien bei Trump. Solche Aufforderungen können nicht heißen, in diesen Ländern einzelne Märtyrer zu schaffen. Aber das heißt a) viel aufmerksamer und informierter solche Entwicklungen zu verfolgen, zu analysieren und die Ergebnisse zu publizieren, b) weltweit in den Ländern, in denen Wissenschaftler (weitgehend) ungefährdet sind, mit geeigneten Protestaktionen Solidarität zu zeigen, c) die Wissenschaftler*innen immer wieder zu Gastaufenthalten und wenigstens Vorträgen einzuladen, soweit ihnen dies nicht bereits schadet (in Russland wurde unter Putin die Meldepflicht und Registratur von Auslandskontakten für Wissenschaftler*innen wieder eingeführt – selbst wenn offiziell folgenlos zumindest eine Einschüchterungsmaßnahme).²⁶ d) Falls Einladungen „ins sichere Ausland“ letztlich doch schaden, dann (vgl. das deutsche Förderprogramm „Go east!“) selbst Gastaufenthalte in diesen Ländern zu organisieren oder e) wenn möglich, latent gefährdete Kolleg*innen dort heraus zu berufen. Alle diese Praktiken sind (spätestens seit den 1930er Jahren) erprobt – einschlägige Kenntnisse und Erfahrungen müssen wieder aktualisiert werden.

Um noch einmal deutlich zu machen, was politisches Engagement für Wissenschaftler*innen heißt:

Politische Aufklärung im wissenschaftlichen Sinn heißt – zunächst im Studium, aber parallel auch in der Öffentlichkeit – nicht Indoktrination in einer Richtung, sondern Erfassung und Analysefähigkeit von Situationen, Entwicklung von Urteilsfähigkeit auf der Basis eines Wertesystems, Entwicklung von Handlungsalternativen unter Berücksichtigung aller (legitimer) Interessen und ihrer Vor- und Nachteile und öffentliche Bekanntmachung ihrer Ergebnisse. Die Entscheidung über die Alternativen liegt dann bei den politisch Verantwortlichen durch ihr Wahlmandat. Die wissenschaftliche Verantwortung für die methodische Sorgfalt, Umsicht usw. bei der Analyse der Lage und Ermittlung der Handlungsalternativen liegt bei den Wissenschaftler*innen.

Soweit es sich um versuchte Einschränkungen der akademischen Freiheit handelt, sind alle aufgerufen, couragiert aufzustehen und derartigen Versuchen öffentlich

entgegenzutreten. Labor oder Studierstube sind dann nicht der richtige Rückzugsort. Die Verteidigung der Freiheit muss öffentlich erfolgen.

Literaturverzeichnis

- Dennis, M. (2018): US share of international students will keep falling. In: University World News. 12 January 2018, Issue No: 488.
- Krull, W. (2017a): In turbulent times trust is crucial for universities. In: University World News. 10 November 2017, Issue No: 482.
- Krull, W. (2017b): The Changing Face of Nationalism and the Future of the European Higher Education and Research Area. Vortrag, unveröff. Typoskript, Center for Studies in Higher Education, Berkeley, 16-17 November 2017.
- Mitchell, N. (2018): Divide between onshore and offshore campuses blurring. In: University World News. 18 January 2018, Issue No: 489.
- Myklebust, J. P. (2018): Rector says internationalisation should have limits. In: University World News. 12 January 2018, Issue No: 488.
- Popper, K. R. (1945): Die offene Gesellschaft und ihre Feinde. [The Open Society and Its Enemies]. Teil 1: The Spell of Plato. Routledge, London 1945. Deutsch: Der Zauber Platons. München 1957. Viele weitere Ausgaben. Letzte Ausgabe als 8. Auflage. Tübingen 2003, (= Popper, K. R.: Gesammelte Werke in deutscher Sprache. Band 5, hg. v. Kiesewetter, H.). Teil 2: The high tide of prophecy: Hegel, Marx and the aftermath. Routledge, London 1945. Deutsch: Falsche Propheten: Hegel, Marx und die Folgen. München 1958. Viele weitere Ausgaben. Die letzte: 8. Auflage. Tübingen 2003, (= Popper, K. R.: Gesammelte Werke in deutscher Sprache. Band 6, hg. v. Kiesewetter, H.).
- Samayoa, A. C. (2018): Building a sense of HE community in xenophobic times. In: University World News. 19 January 2018, Issue No: 489.
- Wahlers, M. (2018): Internationalisation of universities – the German way. In: University World News. 26 January 2018, Issue No: 490.
- Webler, W.-D. (2017): Persönlichkeitsentwicklung – ja. Aber Politische Bildung (für die Citizenship) in jedem Fachstudium? Wie kann sie in allen Fächern eingelöst werden? In: HSW, 65 (1+2), S. 14-22.
- Webler, W.-D. (2014): Der Forschungsgegenstand Hochschule und Region – neue Aktualität oder Anachronismus? – angesichts der Internationalisierung und des globalen Wettbewerbs. In: HSW, 62 (1-2), S. 3-22.
- Webler, W.-D. (2013): 200 Jahre Wissenschaftsfreiheit umsonst? 150 Jahre Verfassungsgeschichte vergessen? Die neue EU-Wissenschaftspolitik nimmt partiell eine höchst seltsame Richtung. In: Forschung, 6 (3+4), S. 79-81.
- Webler, W.-D. (2012a): Wissenschaftskommunikation mit der allgemeinen Öffentlichkeit – ihre Relevanz für die Forschung. In: Forschung, 5 (1+2), S. 3.
- Webler, W.-D. (2012b): Science Festivals/Feste der Wissenschaften als Brückenschlag zwischen Wissenschaft und allgemeiner Öffentlichkeit. Eine Herausforderung des gesellschaftlichen Umfeldes an die Forschung. In: Forschung, 5 (1+2), S. 5-23.
- Webler, W.-D. (Hg.) (1984): Hochschule und Region – Wechselwirkungen. Weinheim.
- Wiarda, J.-M. (2017): Wissenschaftsfreiheit. In: DSW Journal 1/2017, S. 17-18.

²⁶ Der Verfasser hat dies bei seinen Russland-Aufenthalten im Rahmen der Bosch-Stiftung und des DAAD von seinen Kooperanden erfahren.

■ Dr. Wolff-Dietrich Webler, Prof., ehem. University of Bergen/Norway, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: Webler@iwbb.de

Christian Bode



Christian Bode

The "Global Citizen" – Der Bildungsauftrag der Hochschulen in Zeiten der Globalisierung

Since the geopolitical upheavals of the nineties, the rapid rise of world trade, the digital revolution and the worldwide triumph of the internet, the globalization process has led to an unprecedented dynamic that now impacts all sectors of our lives. It has also boosted the internationalization of our universities and the global discourse on appropriate strategies. But these (national and institutional) strategies are increasingly dominated by the same phenomena that drive the economic globalization, namely competition and competitiveness – competition for the best talents, for financial resources, for academic reputation or market power. Competition, no doubt, is a driving force for more output, creativity and efficiency- but it can, as many examples show, also degenerate into a cut-throat business with few winners and many losers, if it is not balanced, limited and controlled by rules of fair play, consumer-protection and a minimum of solidarity for the needy and disadvantaged ones. And since universities all over the world produce the majority of future leaders in business, politics and society they have a special responsibility also for the ethical orientation of their graduates. The idea of the "Global citizen" could be an appropriate answer to the many questions that arise in this context and which need to form part of our internationalization discourse again.

I.

Dass sich unsere Lebensumstände im Zeichen der Globalisierung massiv verändert haben und noch unabsehbar verändern werden, ist inzwischen eine Binsenweisheit. Was das aber für den Bildungsauftrag unserer Hohen Schulen bedeutet, wird allzu oft oberflächlich-formelhaft übergangen oder arbeitsteilig an die Experten der Internationalisierung delegiert. Deren Diskussionen wiederum, immer noch dominiert von anglo-amerikanischen Geschäftsmodellen, drehen sich zumeist um Mobilitätsflüsse aller Art, um die Einwerbung kluger Köpfe und zahlender Kunden, um Rankings, Attraktivitätsmerkmale, Anerkennungs- und Finanzierungsfragen, um internationale berufliche Qualifikationen, employability und competitiveness usw. – aber selten darum, welches Rüstzeug an moralischer Orientierung wir unseren Absolventen für diese veränderte Welt mitgeben sollten und was dabei akademische Internationalisierung zu leisten vermag.

Erst in jüngster Zeit, unter dem Eindruck besorgniserregender populistischer, „postfaktischer“ und auch wissenschaftsfeindlicher Strömungen, scheint das Bewusstsein für die Bedeutung dieser Fragestellung wieder zu wachsen.

Mich bewegt das Thema in gesteigertem Maße seit der globalen Finanzkrise, die auch eine moralische Krise war und noch ist. Es waren ja keine grünen Marsmännchen, die über Nacht in die Wall Street, in die Londoner City

und in das Bankenviertel in Frankfurt eingefallen sind und in verantwortungsloser Weise abertausende von Familien in den Ruin, ganze Staaten an den Rand des Bankrotts und die einst solide Deutsche Bank in die Nähe krimineller Machenschaften getrieben haben. Vielmehr waren es Top Absolventen von Top Business Schools und Schüler von Top Professoren, allesamt hervorragend qualifiziert und international kompetent, aber ohne jeden moralischen Kompass, also nach meinem Verständnis nicht „gebildet“ – und es scheint so, als würden viele von ihnen das bis heute nicht einmal als Mangel empfinden.

Das muss nicht nur im Finanzwesen und in der Politik aufgearbeitet werden, wo es immerhin einige bescheidene Fortschritte gibt. Sondern das sollte auch in unseren Hochschulen die Frage aufwerfen, ob und welchen Bildungsauftrag sie jenseits von employability and competitiveness haben und wie sie ihn im Interesse einer friedlichen und fairen Globalisierung am besten erfüllen. Nur, leider, diese Debatte findet viel zu selten statt.

II.

Zur besseren Übersichtlichkeit stelle ich eine Art Executive Summary in Form von 3 Thesen voran:

1. Die Hochschulen sind nicht nur Stätten der Forschung, sondern mindestens mit gleichem Rang auch Hohe Schulen und als solche haben sie einen Bildungsauftrag, – ich vermeide hier das Wort „Erzie-

hungsauftrag", weil es für volljährige Studierende als Zumutung empfunden werden mag, während die Anglo-Amerikaner ganz unbefangen von Higher Education reden.

Dieser Bildungsauftrag umfasst neben der fachlichen Qualifizierung, also dem Erwerb und der Vermittlung von Wissen und Fähigkeiten, auch ein Mindestmaß an moralischem Orientierungswissen. Unsere Absolventen sollten nicht nur zwischen richtig oder falsch, wahr oder unwahr unterscheiden können, – was freilich in „postfaktischen Zeiten“ schon recht anspruchsvoll ist –, sondern auch zwischen Gut und Böse. Letztlich geht es dabei, in einer pluralen und säkularen Gesellschaft, um den „mündigen Bürger“, der nicht nur seine Interessen sozialverträglich verfolgt, sondern auch die Rechte und Interessen anderer Individuen und der Gemeinschaft als Ganzes respektiert.

Dieser bürgerschaftliche Bildungsauftrag, obwohl in § 7 des Hochschulrahmengesetzes verankert, wird von den meisten deutschen Hochschulen nicht wirklich wahrgenommen, teils übersehen, teils auch ausdrücklich als unwissenschaftliche Anmutung abgelehnt.

2. In Zeiten massiver und ambivalenter Globalisierung muss sich der bürgerschaftliche Bildungsauftrag über den lokalen und nationalen Horizont hinaus auch auf die „global community“ erstrecken. Denn die wettbewerbsgetriebene Globalisierung braucht, wenn sie nicht eines Tages implodieren soll, mehr und bessere Regeln für fair play, also disziplinierende Normen, Kooperation und Kompromiss und ein Mindestmaß an Solidarität mit den Wettbewerbs-Verlierern, kurzum: Führungskräfte in aller Welt, die sich auch als „Global Citizen“ verstehen.
3. Ein solches Konzept verlangt, zu Ende gedacht, einen für alle Hochschulen und Gesellschaften der Welt geltenden Minimalkanon an Werten, der unabhängig von kulturellen Bindungen, ideologischen Sichtweisen und religiösen Bekenntnissen Geltung beanspruchen kann. Das klingt zunächst utopisch, ist aber bei näherem Zusehen nicht so unrealistisch, wie Pessimisten oder Zyniker behaupten. Jedenfalls lohnt es den Schweiß der Edlen, daran zu arbeiten – und das ist die Hauptbotschaft dieses Textes.

Soweit meine Thesen, die ich im folgenden näher erläutern will.

III.

1. Zum Bildungsauftrag unserer Hohen Schulen

a) Seit Humboldt bekennt sich die deutsche Universität – zumindest in Sonntagsreden und in sog. „mission statements“ – zum Konzept der „Bildung durch Wissenschaft“, die zugleich zur Heranbildung souveräner und verantwortlicher „Persönlichkeiten“ verhelfen soll. Ob allerdings der aktive Umgang mit der Wissenschaft, also die Forschung und das forschende Lernen, wirklich kraft Natur der Sache die Persönlichkeit zum Guten bildet, dass sich also, zu Ende gedacht, im Ordinarius die höchst-

te sittliche Vervollkommnung des Menschen verwirklicht, hat nicht einmal Humboldt selbst geglaubt, wenn man seine Urteile über die Professorenschaft kennt.

Immerhin hat die abendländische Wissenschaft ein eigenes Ethos und Regeln entwickelt, die vielfach auch für das Leben außerhalb der Wissenschaft orientierende Wirkung haben können: Stichworte sind die Neugier und das Fragen, der Zweifel und die Kritik, die Vorurteilslosigkeit und die Nachprüfbarkeit, die Sorgfalt und Redlichkeit, die Offenlegung von Prämissen und Methoden, die strenge Trennung von Wissen und Glauben, von Tatsachen, Behauptungen und Bewertungen. Dass diese Grundsätze im Wettbewerb um Geld und Reputation gelegentlich missachtet werden, relativiert ihre Geltung nicht. Wer sie beherzigt, ist auch im außerwissenschaftlichen Bereich gegen Täuschung – auch Selbsttäuschung –, gegen Manipulation und Verführung besser gefeit.

Allerdings ist fraglich, inwieweit die Studierenden eines in Modulhäppchen zerlegten und mit Kreditpunkten bepreisten Bachelorstudiengangs wirklich die Zeit, die Muße und die Gelegenheit zur verinnerlichten aktiven Begegnung mit der Wissenschaft und ihrem Ethos finden – ein Grund mehr, warum ich, zumal bei ständig steigender Lebenserwartung und unsicheren Berufsperspektiven für eine breitere Grundausbildung in vierjährigen Bachelorstudiengängen plädiere.

b) Aber selbst wenn hier und da durch kluge Gestaltung des Curriculums das forschende Lernen genügend Platz finden sollte – und es gibt dafür gelungene Beispiele –, so reicht doch die Begegnung mit dem Wissenschaftsethos allein für die Erziehung zum mündigen Bürger nicht aus. Dazu gehört nach meinem Dafürhalten noch einiges mehr:

- Erstens eine „Zukunftsethik“ (C. Jonas) im Sinne der Fähigkeit und Bereitschaft, über die Folgen des eigenen Tuns für andere Menschen, die Gesellschaft, die Natur und die Umwelt und nicht zuletzt die nachfolgende Generation kritisch zu reflektieren. Stichworte sind Technik-Folgen-Abschätzung, Medizinethik etwa in der Stammzellenforschung, Digitalisierung und „Industrie 4.0“, die Entwicklung „künstlicher Intelligenz“, aber auch soziale und politische Entwicklungen wie das „entfesselte“ Finanzwesen und die Rüstungsspirale u.a.m.
- Zweitens die Fähigkeit und Bereitschaft, legitime Interessen und Rechte anderer Menschen und Gruppen zu erkennen, anzuerkennen und mit den eigenen Interessen zu einem fairen Ausgleich zu bringen. Also neben der Wettbewerbsfähigkeit auch die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und zum Kompromiss zu erlernen und wert zu schätzen. Denn nur so kann eine aufgeklärte, demokratische Gemeinschaft überleben.
- Ob darüber hinaus auch Haltungen wie Solidarität gegenüber den Schwachen als Ausgleich für die Ungleichverteilung von Chancen, Besitz und Macht hinzukommen müsste, stelle ich nur als Frage in den Raum. Jedenfalls ist es sehr zu begrüßen, dass einige Hochschulen ihre Studierenden ausdrücklich zu sozialem Engagement und ähnlichen außercurricularen Aktivitäten ermuntern, es teilweise auch aktiv fördern,

wenngleich nur sehr selten auch als ECTS-werte Studienleistung honorieren.

c) Keine Sorge: Ich will die Hochschulen nicht zu säkularen Kirchen und die Hochschullehrer nicht zu Hohepriestern einer neuen Vernunftreligion machen. Ihre Aufgabe kann nicht die Vermittlung oder gar Indoktrination von moralischen Werten, sondern lediglich die Vermittlung des Wissens sein, das dem Studierenden dann für seine eigenverantwortlichen Entscheidungen einen Orientierungsrahmen gibt. Verkürzt gesagt: Es geht nicht um Orientierung, sondern um Orientierungswissen für den mündigen Bürger. Das zu vermitteln, ist einer Hochschule nicht nur zumutbar, sondern ihrem Bildungsauftrag für künftige Führungskräfte inhärent; das setzt freilich auch bei den Hochschullehrern entsprechende Qualifikationen und Anstrengungen voraus. Ganz in diesem Sinne hatte das vielgescholtene und selten gelesene Hochschulrahmengesetz in seinem lange umstrittenen § 7 das „Ziel des Studiums“ so formuliert:

„Lehre und Studium sollen den Studenten auf ein berufliches Tätigkeitsfeld vorbereiten und ihm die dafür erforderlichen fachlichen Kenntnisse, Fähigkeiten und Methoden dem jeweiligen Studiengang entsprechend so vermitteln, dass er zu wissenschaftlicher oder künstlerischer Arbeit und zu verantwortlichem Handeln in einem freiheitlichen, demokratischen und sozialen Rechtsstaat befähigt wird.“

Hier ist der verantwortungsbewusste Bürger als Staatsbürger und als aufgeklärtes Mitglied der Zivilgesellschaft ausdrücklich genannt, in den meisten Studienordnungen dagegen kommt er als solcher nicht vor. Schon hier also gibt es einen Nachholbedarf, der sich noch vergrößert, wenn wir den Blick über den nationalen Tellerand erweitern.

IV.

2. Bildungsauftrag „Global Citizen“

Und damit komme ich zu meiner zweiten These, dem Bildungsauftrag des „Global Citizen“¹ als notwendige Folge der dynamischen Globalisierung.

a) Die Globalisierung ist kein neues Phänomen der Weltgeschichte, hat aber, wie wir alle spüren, eine ganz neue Dimension bekommen seit den geopolitischen Umwälzungen der 90er Jahre, mit der Liberalisierung des Welt Handels, der modernen Logistik und schließlich mit der Revolution der globalen Kommunikation, dem omnipräsenten Fernsehen, dem Internet, den Smartphones und den sog. „Sozialen“ Medien, deren Auswirkungen auf Politik und Gesellschaft, auch auf das Hochschulwesen, wohl erst in Ansätzen erkennbar sind. Nicht nur in der Technik, sondern mindestens ebenso in unserer geistigen und sozialen Verfassung befinden wir uns inmitten einer revolutionären Umwälzung.

b) Die Globalisierung hat zweifellos viele ökonomische Erfolge bewirkt, Hunderte von Millionen aus der Armut

geführt (vor allem in China) und Wohlstand vermehrt (besonders auch in Deutschland), auch neue Horizonte und weltweite Perspektiven eröffnet und tut das noch. Gleichzeitig aber spüren wir die dunklen Seiten der Globalisierung wie den Verdrängungswettbewerb, die rücksichtslose Ausbeutung der natürlichen Ressourcen, die Arroganz der multinationalen Konzerne, die globale Erwärmung, die neuen Infektionsrisiken, die Ungleichverteilung des Reichtums, die Armutsmigration, den zunehmenden Terrorismus mit internationalen Dimensionen usw., was offenbar bei immer mehr Menschen Verunsicherung, Verwirrung, Verlustangst und Wut hinterlässt. Und das ist der Boden, auf dem Ideologien und Autokratien am besten wachsen.

c) Die Globalisierung ist zwar irreversibel, aber kein unabänderliches Schicksal, sondern Menschenwerk und also auch gestaltbar. Aber eben zunehmend nicht mehr auf nationaler, sondern nur noch auf internationaler oder sogar globaler Ebene. Nationale Regierungen sind immer weniger in der Lage, die international aufgestellten Konzerne und Systeme zu regulieren, die Finanzkrise ist ein schlimmes Beispiel dafür. Selbst regionale Verbände wie die EU stoßen da an Grenzen. Nötig sind vielmehr global abgestimmte politische Steuerungen, die immer wieder je nach Thema neu entwickelt werden müssen.

Diese Aufgabe ist durch den offenkundigen Autoritätsverlust der UN und der früheren Supermächte nicht einfacher geworden. In einer multipolaren Welt mit unterschiedlichen Interessen und Denkweisen braucht es viel Verständnis, viel Geduld und große Beharrlichkeit, um nachhaltige Kompromisse und Konsense zu erzielen. E i n e der notwendigen, wenn auch nicht ausreichenden Bedingungen ist es, dass man die Sichtweisen und Interessen der anderen Partner kennt und versteht.

d) Unmöglich sind solche Konsense aber selbst bei sehr divergierenden Interessen nicht, wie viele Beispiele, am signifikantesten das Klimaschutzabkommen von 195 Staaten zeigt. Möglich war das übrigens nicht nur durch die Einsicht der Regierenden, sondern auch durch einen starken zivilgesellschaftlichen und medialen Druck, der seinerseits durch eine bemerkenswert einheitliche Stimme der Wissenschaft befeuert worden ist. Hier ist zusammengesommen, was als Muster auch für andere globale Herausforderungen gelten sollte: eine problemorientierte Forschung, zivilgesellschaftliches Engagement und governementale Einsicht in die Notwendigkeit.

Umso schlimmer, dass der Präsident der führenden westlichen Weltmacht nicht nur diesen Konsens aufkündigt, sondern sich vor aller Welt noch damit brüstet, dass er sich allein den Interessen des eigenen Landes verpflichtet fühlt und von multilateralen Absprachen und Kompromissen wenig hält. Mag durchaus sein, dass dieses Prinzip des rücksichtslosen Egoismus, zumal in

¹ Auf den Versuch einer deutschen Übersetzung wird bewusst verzichtet. Der Begriff des „Weltbürgertums“ wird dem Konzept des Global Citizen, wie es sich inzwischen in der internationalen Diskussion herausgebildet hat (vgl. die „Global Education First Initiative“ der UN und Ziel 4.7 der „Sustainable Development Goals der UN vom Sept. 2015) nur teilweise gerecht.

Verbindung mit den Druckmitteln einer immer noch führenden Wirtschafts- und Militärmacht, kurzfristige Erfolge zeitigt. Langfristig wird dieser Rückfall in archaische Denkstrukturen nur eine Episode der Weltgeschichte bleiben. Denn die Sachzwänge der globalen Entwicklung weisen durchweg in die Gegenrichtung.

e) Die nächsten Ziele für multilaterale Anstrengungen liegen schon auf dem Tisch, mit großer Mehrheit von der Weltgemeinschaft beschlossen:

Gemeint sind die 17 Ziele einer nachhaltigen Entwicklung, die sog. Sustainable Development Goals, die die UN-Vollversammlung im September 2015 als Fortschreibung der Millennium Goals auf die politische Agenda aller Mitgliedsstaaten gesetzt hat (darunter Ziel 4 zur Nachhaltigen Bildung und 4.7 zu Global Citizenship). Diese Ziele gehören auch auf die hochschulpolitische Agenda, so wie das ansatzweise die kürzlich verabschiedete „Internationalisierungsstrategie der Bundesregierung“ gefordert hat (die ich zur Lektüre empfehle). In den „Zukunftskonzepten“ unserer Exzellenz-Universitäten tauchen solche Bezüge freilich nur sporadisch auf.

f) Damit bin ich bei meinem nächsten Punkt, der besonderen Verantwortung der Hochschulen:

Wenn Globalisierung irreversibel, ambivalent und gestaltbar ist, dann kommt den Hochschulen eine gesteigerte Verantwortung zu: Denn sie sind nicht nur Motoren der Forschung, die wir zur Lösung globaler Herausforderungen brauchen, sondern und vor allem sind sie die Kaderschmieden für den weltweiten Führungsnachwuchs in Politik, Wirtschaft und Gesellschaft:

- Als solche müssen sie natürlich ihre Studierenden auf den zunehmend internationalen beruflichen Wettbewerb vorbereiten, müssen „employability“ also auch international definieren. Das hat sich aber inzwischen weithin herumgesprochen und findet sich seit der Lisbon-Agenda der EU in allen einschlägigen bildungspolitischen Dokumenten. Deshalb gehe ich darauf nicht weiter ein.
- Die Hochschulen müssten sich aber auch mit gleichem Ernst der anderen Seite, der komplementären Aufgabe der Konsensfähigkeit und Kompromissbereitschaft widmen. Dies habe ich schon, unabhängig von aller Globalisierung, als wichtigen Bestandteil des allgemeinen bürgerschaftlichen Bildungsauftrags der Hochschulen genannt. Mit Blick auf die Globalisierung kommt nun hinzu, dass diese Tugenden sich nicht mehr nur auf die nationale Gemeinschaft, sondern auch auf die globale Gemeinschaft beziehen sollen.

Das ist natürlich insofern schwieriger, als die Identifizierung mit einer größtenteils unbekannt globalen Gemeinschaft nicht in gleicher Weise erwartet werden kann wie dies im nationalen Rahmen schlecht und recht gelingt. Wir merken ja schon, wie schwer es fällt, mit den europäischen Nachbarn innerhalb der EU solidarisch zu sein, sei es bei Flüchtlingen, sei es bei der Eurokrise – um wieviel mehr dann mit Burundi oder Bangladesch.

Deshalb sind hier besondere Anstrengungen erforderlich, damit unsere Studierenden die Sichtweisen und Interessen anderer Bewohner des „global village“ we-

nigstens exemplarisch einmal kennen und verstehen lernen.

Vier konkrete Aktionsfelder will ich nennen:

- An erster Stelle steht natürlich ein längerer Studien- oder Praxisaufenthalt im Ausland, vorzugsweise in einem Entwicklungs- oder Schwellenland, also unter Lebensbedingungen, die für die große Mehrheit der Weltbevölkerung gelten. Das ist leider nicht „mainstream“. Die Tendenz geht vielmehr, meist aus karriereorientiertem Kalkül, eher zu kurzen „Stop-overs“ nach dem Motto: fünf Kontinente in drei Monaten. Hier ist Überzeugungsarbeit gefragt. Das gleiche gilt hinsichtlich der verbreiteten, aber ganz unsinnigen Forderung, dass die Studierenden im Ausland „keine Zeit verlieren dürfen“ und deshalb dort draußen tunlichst dasselbe lernen und dieselben ECTS-„Rabattmarken“ kleben müssen wie zuhause. Ganz umgekehrt wird ein Schuh draus, wenn es um „Bildung der Persönlichkeit“ geht. Die Studierenden sollten im Ausland gerade das Andersartige erleben, erfahren und verstehen, – sie sollten ihr Studium dort möglichst eigenverantwortlich gestalten und als Fremde unter Fremden die eigene Identität neu definieren; dann werden sie nicht unbedingt als die besseren Fachexperten, aber als Persönlichkeit gereift zurückkehren. Und selbst wenn das dann zuhause nicht (voll) angerechnet wird, auszahlen wird es sich allemal.
- Zweitens: Weil (vorerst) der weit überwiegende Teil der Studierenden keinen solchen Auslandsaufenthalt absolvieren kann, muss man „internationalization at home“ betreiben und erlebbar machen. Da geschieht schon vieles, aber sicher können wir noch entschiedener und kreativer Nutzen daraus ziehen, dass unsere Hochschulen mit rund 10-15% internationalen Studierenden aus aller Herren Länder gewissermaßen ein akademisches Labor für globale interkulturelle Verständigung sein können und sein sollten. In diesem Sinne sollten die internationalen Studierenden nicht nur als Objekte unserer organisierten Willkommenskultur betreut, sondern als Subjekte, als Botschafter ihrer Länder und als Vermittler ihrer Sprachen und Kulturen aktiv eingesetzt werden. Die Schwierigkeiten liegen dabei weniger bei den ausländischen Gästen als bei ihren deutschen Kommilitonen: Nichts beklagen DAAD-Stipendiaten in ihren Abschluss-Fragebögen häufiger als den mangelnden Kontakt zu den heimischen Studierenden. Internationalität ist zuvörderst eine Frage der geistigen Haltung. Hier ist noch viel zu tun.
- Schließlich geht es, drittens, um das große Thema der Internationalisierung der Curricula. Das ist natürlich fachspezifisch unterschiedlich, die Fächer „International Relations“ oder Subtropische Medizin sind ist per definitionem internationaler als die Mathematik oder die Physik, die keine nationalen Konnotationen kennen, die allerdings gleichwohl – oder eben drum – einen hohen internationalen Vernetzungsgrad aufweisen. In meinem Fach Jura war in den 60er Jahren das Römische Recht schon das Internationalste, was uns geboten wurde – 1500 Jahre nach dem Untergang des Römischen Reiches. Diese Mischung von Arroganz und Ignoranz gegenüber anderen Rechtssystemen

haben wir später mit der Invasion internationaler Kanzleien in Deutschland bezahlen müssen und inzwischen mehr nolens als volens aufgegeben. Heute muss nicht mehr nur Europarecht Pflicht für jeden sein, auch ohne Grundkenntnisse des allgemeinen Völkerrechts und des internationalen Vertragsrechts sollte eigentlich niemand mehr aus den juristischen Fakultäten entlassen werden. Bei Lichte besehen gibt es überhaupt kein akademisches Fach, das vernünftig ohne internationale Bezüge, und seien sie nur komparatistischer Art, gelehrt und studiert werden kann. In unseren Curricula hat sich diese Erkenntnis aber noch nicht durchweg umgesetzt.

- Nur zur Abrundung sei, viertens, noch erwähnt: Zur internationalen Verständigung gehört natürlich auch, dass man sich sprachlich verständlich machen kann und den anderen auch versteht. So „ärgerlich“ das sein mag: 99% der Weltbevölkerung sind nun mal keine deutschen Muttersprachler und auf Deutsch als Weltsprache zu beharren, führt letztlich in die Sackgasse. Fremdsprachenkenntnis, insbesondere ein verhandlungssicheres Englisch sollte deshalb zur Standardausrüstung jedes Graduierten gehören. Daher machen englischsprachige Module auch für unsere deutschen Studierenden Sinn.

3. Ein globaler moralischer Mindeststandard?

Bleibt das Schwierigste zum Schluss: Zu Ende gedacht, braucht das Konzept des Global Citizen einen gemeinsamen Minimalkodex an respektierten Werten über alle Kulturen, Religionen und Traditionen hinweg. Denn natürlich richten sich meine Forderungen nicht nur an unsere eigenen Hochschulen, sondern an alle führenden Hochschulen der Welt, die ja – wie ansonsten nur noch das Militär – das ungeheure Privileg genießen, weltweit nach etwa ähnlichen Strukturen zu arbeiten und weitgehend gleichartige Aufgaben zu erfüllen.

a) Ich hatte schon eingangs postuliert, dass dies nicht so utopisch ist, wie es klingt. Wahr ist nämlich, dass wir schon jetzt ein beachtliches und wachsendes Netz von internationalen Regeln, Standards und Konsensen haben, in der Weltwirtschaft, im Völkerrecht, im Sport und natürlich in der Wissenschaft. Und wahr ist auch, dass wir, allen politischen und sogar kriegerischen Auseinandersetzungen zum Trotz, seit Jahrhunderten einen ständigen, in der Neuzeit geradezu galoppierenden Prozess der Angleichung von Kulturen, Lebensweisen und Handlungsmuster beobachten, wofür die die Entwicklung der Sprachen beredtes Zeugnis legt.

Und wahr ist auch, dass es heute so viel globale Präsenz, Kommunikation, Vernetzung und Interaktion auf wissenschaftlicher, wirtschaftlicher, politischer und zivilgesellschaftlicher Ebene gibt wie nie zuvor – und dies nicht nur zwischen Regierungen und traditionellen Medienbesitzern, sondern auch zwischen tausenden von NGOs und Millionen von Individuen, die plötzlich ganz neue Möglichkeiten der Verbreitung eigener Botschaften, der Bildung eigener Netze und Gefolgschaften haben, frei-

lich auch innerhalb geschlossener „Echoräume“ ebenso leicht Opfer neuer Formen der Manipulation werden können. Darin liegt einerseits die Gefahr neuer Konflikte, darin liegt aber auch die große Chance neuer Verständigungen und Konsense über nationalstaatliche Grenzen hinweg.

b) Worin also könnte ein Kodex globaler ethischer Mindeststandards bestehen, der weltweit auch Gegenstand der Hochschulbildung sein sollte?

Dazu haben kluge Menschen schon manches gedacht und auch geschrieben. Die Antworten fallen naturgemäß unterschiedlich, manchmal widersprüchlich, insgesamt aber nicht unversöhnlich aus. Vielleicht ist es auch erst einmal gar nicht so wichtig, zu gemeinsamen Antworten zu kommen. Viel wäre schon erreicht, wenn man sich auf breiter Front dieser Frage nähert und ihre Bedeutung akzeptiert.

Trotzdem will ich mit allem Mut zur Simplifizierung mit meiner eigenen Antwort auf diese Frage nicht hinterm Berg halten:

Aus meiner Sicht gehören zu den Minimalstandards einer globalen Ethik:

- Erstens und vor allem anderen der kategorische Imperativ der Aufklärung, der sich in modifizierter Form als sog. „Goldene Regel“ in fast allen Hochkulturen dieser Welt findet: Handle so, dass die Maxime deines Handelns zugleich Grundlage einer allgemeinen Gesetzgebung werden könnte ... oder verkürzt und vereinfacht im Volksmund: Behandle deine Mitmenschen so, wie du selbst behandelt werden willst. Es ist sicher kein Zufall, dass Kant nicht nur der Vater des kategorischen Imperativs, sondern zugleich einer der größten Vordenker für ein weltumspannendes Friedens- und Regierungssystem war, wie wir es heute dringlicher brauchen denn je.
- Zweitens sind zu nennen die grundlegenden Menschenrechte der Gleichheit und der Nichtdiskriminierung wegen Rasse, Geschlecht und Glauben, die inzwischen zum verpflichtenden Regelwerk der Vereinten Nationen gehören; eigentlich sind sie nur Ausprägungen der genannten Goldenen Regel.
- Drittens, und das ist vielleicht doch eine neuere Erkenntnis nach dem ungezügelter Ressourcenverbrauch der letzten Generationen, zählt dazu die Verantwortung gegenüber der Natur und den nachfolgenden Generationen, die wir unter dem Postulat der Nachhaltigkeit zusammenfassen.

c) Ginge es nach dem Papier, nach den Beschlüssen der Vereinten Nationen, so könnten wir schon heute befriedigt feststellen, dass die genannten Ziele und Werte global mehrheitsfähig sind. Allerdings sieht die tatsächliche Politik und Praxis oft, zu oft, ganz anders aus. Der Grund dafür ist immer derselbe: Der Eigennutz, der Egoismus der Einzelnen ebenso wie der Gruppen und Staaten, ist in der Regel die stärkere Triebkraft und setzt sich selbst gegen bessere Einsicht durch.

Das trifft leider – und vielleicht sogar verstärkt – auch für demokratisch verfasste Gemeinwesen zu, weil hier die ständige Abhängigkeit von der Wählergunst unpopuläre Entscheidungen (scheinbar) noch mehr er-

schwert. Weil also die Politiker demokratischer Staaten ständig nach der Wählergunst schießen, kommt es eben auch auf die Haltung dieser Wähler an und das ist niemand anders als wir selbst. Das aber heißt: Aufklärung und Bildung für alle, nicht nur für die Führungskräfte, sondern auch für das „gemeine Volk“. Inzwischen ist aber auch das „gemeine Volk“ zur Hälfte in unseren Hochschulen, von den Führungskräften sind es fast alle.

d) Wie aber den Menschen beibringen, dass sie für globale Verständigung und Solidarität auch Opfer bringen müssen? An das Gewissen, an den Altruismus, vielleicht sogar an religiöse Pflichten und jenseitige Belohnungen zu appellieren, wird nur Minderheiten erreichen. Erfolgversprechender dürfte der ganz nüchterne Nachweis sein, dass globale Verständigung und Solidarität kein altruistischer Luxus sind, auch kein naives „Gutmenschentum“, wie manche spötteln, sondern letztlich ein Gebot der Vernunft und des eigenen Interesses. Spätestens seit der Flüchtlingskrise und dem spürbar werdenden Süd-Nord-Migrationsdruck dämmert es hierzulande auch der allgemeinen Bevölkerung, dass es auch u n s e r Thema ist und unser Problem werden kann, wenn andernorts Krieg, Hunger und Armut herrschen, der Klimawandel die Lage in unserer südlichen Nachbarschaft weiter verschärft oder ideologisch-religiöse Verwerfungen nicht rechtzeitig gütlich beigelegt werden können.

V.

Ich hoffe, deutlich gemacht zu haben, dass es Zeit ist, über den Bildungsauftrag unserer Hochschulen in Zeiten der Globalisierung neu nachzudenken und dieses Thema auch in unsere Internationalisierungsdiskurse zu integrieren. Das gibt der Internationalisierung unserer Hochschulen nicht nur Ziel und Richtung, sondern auch Kraft und Bedeutung, die dem Auftrag unserer Hochschulen entspricht: dem Wohle des Einzelnen wie der Gesellschaft als ganzer zu dienen.

■ **Dr. Christian Bode**, ehem. Generalsekretär der Westdeutschen Rektorenkonferenz (WRK) und des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD), Berater im Bereich „Deutsche Hochschule im Ausland“ (Shanghai, Kairo, Muscat), Vorsitzender des DAAD-Freundeskreises, E-Mail: bode.chr@web.de

Wilfried Müller (Hg.)

Ist der Bologna-Prozess gescheitert? Siggener Begegnungen 17. bis 22. August 2015

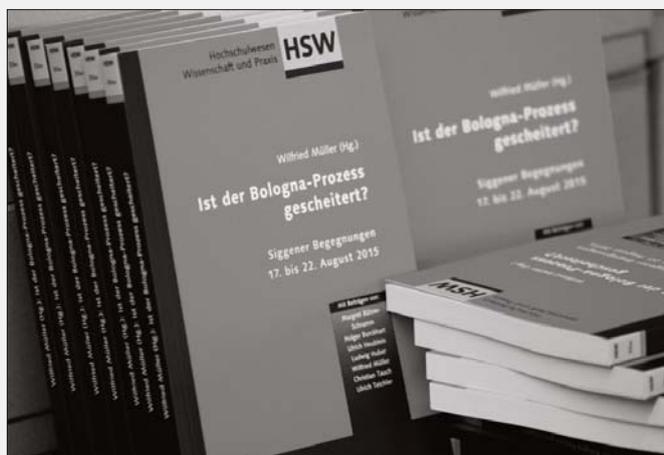
Reihe Hochschulwesen: Wissenschaft und Praxis

Der Bologna-Prozess beinhaltet die umfassendste Reform der deutschen Hochschulgeschichte. Er hat im Jahre 1999 mit der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung von damals 29 Wissenschaftsminister/innen europäischer Länder begonnen. Das oberste Ziel war die Schaffung eines gemeinsamen Europäischen Hochschulraums mit hoher Mobilität der Studierenden und Wissenschaftler/innen.

Die Umsetzung hat an den deutschen Hochschulen sehr lange gedauert und vorübergehend grundlegende Mängel aufgewiesen. Heute sind einige dieser Probleme gelöst, aber beileibe nicht alle. In diesem Band wird in den folgenden Schwerpunkten eine Standortbestimmung vorgenommen:

- Studieren im Europäischen Hochschulraum
- Modularisierung
- Employability
- Internationale Mobilität der Studierenden
- Akkreditierung
- Akteurkonstellationen der Reform

Die Autorin und die Autoren dieses Buches haben sich in verschiedenen Funktionen der Hochschulforschung, -didaktik, -politik und des Hochschulmanagements über mehr als 15 Jahre mit der Bologna-Reform auseinandergesetzt. Ob die Bologna-Reform gescheitert ist, ist angesichts der Komplexität der Thematik und der unvollständigen Datenlage nicht einfach zu beantworten. Sie wagen eine Zwischenbilanz, angereichert durch wissenschaftliche Erkenntnisse und eigene Erfahrungen.



ISBN 978-3-946017-04-2, Bielefeld 2016, 143 Seiten, 26.90 Euro zzgl. Versand

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22



Joanna
Pfaff-Czarnecka

IVI-Gespräch mit Joanna Pfaff-Czarnecka (Bielefeld) über die Tagung „Global Students: Mapping the Field of University Lives“

IVI: Frau Pfaff, Sie haben mit zwei Kolleginnen im Dezember 2017 eine Tagung am Zentrum für interdisziplinäre Forschung (ZiF) der Universität Bielefeld durchgeführt und ihr den Titel „Studieren in Zeiten des globalen Wandels: Universitäten als sozialer Aktionsraum“ gegeben. Zusammen mit Ihren Kolleginnen Andrea Kölbel (Berlin, GER) und Susan Thieme (Bern, SUI) haben Sie ein spannendes Programm zusammen gestellt. Was waren Ihre Beweggründe?

Joanna Pfaff-Czarnecka (J.P-C): Getrieben von der Globalisierung durchlaufen Universitäten derzeit einen rapiden Wandel, der mit einer Ausweitung des Hochschulsektors und einer Neuaushandlung des Wertes der Hochschulbildung verbunden ist. Die Konferenz zielte darauf ab, Wissenschaftler*innen aus verschiedenen Disziplinen und unterschiedlichen regionalen und thematischen Schwerpunktbereichen zusammenzubringen, um Debatten über Veränderungsprozesse an Universitäten anzustoßen.

IVI: Wie kam es gerade zur Zusammenarbeit mit Ihren Kolleginnen Andrea Kölbel und Susan Thieme? Hatten Sie ein gemeinsames Projekt betrieben?

J.P-C: Wir drei kennen uns schon länger als Forscherinnen, die sich u.a. mit dem Himalaya-Raum beschäftigen. Zunehmend haben in den letzten Jahren unsere Arbeitsfelder auf die Prozesse des Studierens sowie auf den Sektor der höheren Bildung konvergiert. Darin interessieren uns die Mobilitäten unter den Studierenden, die Ungleichheiten sowie unterschiedliche Formen individueller und kollektiver Mobilisierung. Einen wichtigen Schritt für diese Kooperation war meine Tagung ‚South Asian students' mobilities and mobilisations' (Juni 2016), zu der ich meine Kolleginnen eingeladen habe.

IVI: Mit dem englischen Konferenzthema (etwas anders formuliert als das deutsche) und seiner Umschreibung „Global Students: Mapping the Field of University Lives“ war ja erstmal ein weiter Anspruch thematisiert.

J.P-C: Im Zentrum stand dabei die Frage, wie Studierende unterschiedlicher Herkunft den globalen Wandel im Hochschulsystem erfahren und die Zukunft der Universität als sozialen Aktionsraum mitgestalten. Wichtig schien uns, gerade vergleichende Aspekte – das heißt

die Mobilitäten von Studierenden aus unterschiedlichen Weltregionen sowie die unterschiedliche Gestaltung von Universitäten an verschiedenen Orten der Welt – wahrzunehmen

IVI: Verstehen Sie unter „Global Students“ einen neuen Typ von Studierenden oder wäre eine Übersetzung eher in Richtung: „Studierende weltweit“ gemeint?

J.P-C: Wir verstehen unter diesem Titel, dass alle Studierende heute im globalen Zusammenhang studieren. Auch an den entlegensten Orten der Welt wirken neoliberale Politiken in das ‚Leben‘ der Universitäten ein. Die allermeisten Studierenden haben die Welt im Blick und häufig globale Aspirationen, in dem Sinn, dass sie sich und ihre Universitäten vergleichen, auf kurz- und langfristige Projekte aspirieren und sich an Studierenden – zum Beispiel im Bereich der Studierendenpolitiken – orientieren. Zudem gibt es bereits das Netzwerk der ‚Global students‘. Damit ist auch ein selbstreflexives Moment gegeben.

IVI: Der Konferenztitel macht zunächst einmal neugierig darauf, wie sich der globale Wandel an Hochschulen darstellt bzw. auf Hochschulen auswirkt und welche Folgen dies für die so beschriebenen Studierenden hat. War dies in Ihrem kurzen Bericht über die Konferenz gemeint, wo Sie auf Doreen Massey's Begriff der ‚throwntogetherness‘, des „Zusammengeworfenseins“ hingewiesen haben? Sie haben angedeutet, dass die Konferenzteilnehmer*innen auch die Rahmenbedingungen beleuchtet haben, unter denen diese Prozesse stattfinden: die Kräfte, die die Studierenden an den Hochschulen zusammenbringen und die Ungleichheit der Politiken und Prozesse, mit denen der Hochschulsektor, das Studium und das Universitätsleben insgesamt strukturiert werden. Große Beachtung fanden offensichtlich auch die Umstände, die unter den Vorzeichen (ständig wachsenden) neo-liberalen Drucks zu Ungleichheiten in der „Subjektwerdung“ der Studierenden führen.

J.P-C: Ihre Frage beinhaltet eigentlich schon die Antwort darauf, was wir mit diesem Begriff verstehen. Damit sind sowohl die externen Kräfte genannt, die Ungleichheiten unter Studierenden verfestigen oder generieren als auch die Dynamiken, die dabei entstehen, wenn Studierende

mit sehr unterschiedlicher materieller, sozialer, kultureller und symbolischer Ressourcenausstattung im sozialen Raum der Universität aufeinandertreffen.

IVI: Aus dem Konferenzbericht geht u.a. hervor, dass die Beiträge sich auch aufmerksam der Art und Weise annahmen, wie Studierende veranlasst werden, sich zu strebsamen, aufmerksamen und willigen Subjekten ihres Studiums zu entwickeln, dominiert durch internationalen Wettbewerb und zunehmende Kommerzialisierung. Können Sie a) etwas zu dieser Art und Weise sagen und b) was die Konferenzteilnehmer meinten, wie mit der Situation umgegangen werden sollte. Ging es a) nur um die Feststellung der Realität, b) auch um deren Kritik und c) um Lösungen, um gegenwärtige Trends zu korrigieren?

J.P-C: Ja, die Prozesse der Selbstoptimierung, der zunehmende externe Druck und auch das Leiden spielten im Verlauf der Konferenz eine wichtige Rolle. Auch hier zeigte sich, dass Ungleichheiten unter den Studierenden eine zentrale Rolle spielen. Die Konferenz hat keine Lösungen vorgeschlagen. Vielmehr ging es darum, einen ersten Versuch zu unternehmen, die sehr disparaten Forschungsfelder zusammenzuführen. Allein der Prozess des Bewusstseinserschärfens – schließlich sind wir alle akademische Lehrerinnen und Lehrer – ist ein wichtiger Schritt bei der Auseinandersetzung, wie wir ‚unsere‘ Universität gestalten wollen, können und sollen.

IVI: Die Anwesenden haben dann auch sozial-räumliche Konstellationen als eine weitere Dimension identifiziert, in der Heterogenität und Ungleichheit sich kreuzen. Für einige erscheinen universitäre Räume als unzugänglicher Grenzbereich. Besondere Gruppen von Studierenden – wie die Dalits an zahlreichen südasiatischen Universitäten – erleben verschiedene Formen der Aus- und Abgrenzung, die Differenzen stabilisieren gegenüber miteinander befreundeten Studierenden, die deren Zugehörigkeit zur akademischen Gemeinschaft bestreiten.

J.P-C: Ja, es gibt sehr starke soziale Barrieren für Menschen aus exkludierten sozialen Gruppen. Gerade Dalits sind vielerorts noch immer dabei, sich die Zugehörigkeit zum universitären Raum zu schaffen.

IVI: Ihrem Bericht gemäß wurde noch eine andere Ungleichheitsdimension erkannt im Weiterbestehen von Wissenshierarchien in den Gesellschaften der postkolonialen Zeit. Das habe ich selbst erlebt: Während meiner Arbeit in Äthiopien habe ich gelernt, dass (vor allem männliche) junge Wissenschaftler nach dem Bachelor-, spätestens Master-Examen alles in Bewegung setzten, um in die USA zu kommen. Der Versuch der Regierung, das äthiopische Hochschulsystem zu expandieren, endete damit, dass die Mehrzahl der Lehrenden einen Bachelor-Abschluss besaß. Die vergleichsweise wenigen Promovierten wurden sofort in das Amt des Dekans berufen. Worauf lagen denn die Hauptakzente bei ihren Beratungen?

J.P-C: Dieser Aspekt ist vielfach zur Sprache gekommen. Es gibt, eigentlich weltweit, immer noch Vorstellungen,

dass bestimmte Wissensformen legitimer und gültiger sind als andere. Akademische Ungleichheiten werden häufig mit nationalen Vorurteilen zusammengebracht. Postkoloniale Ordnungen bestimmen immer noch Wissenshierarchien. Es gibt aber auch wichtige gegenläufige Tendenzen. Gerade die Entwicklung asiatischer Hochschulen ist mancherorts atemberaubend.

IVI: Sie berichten, dass die Teilnehmenden entlang der klassischen Linien von Gender, Rasse und sozialer Klasse die Wirkung sozialer Grenzen (verstärkend und verschleiern) diskutiert haben. Können Sie das etwas näher ausführen?

J.P-C: ‚Race‘, ‚gender‘ und ‚class‘ sind nach wie vor die zentralen Dimensionen sozialer Sortierung. Dazu gesellen sich natürlich viele weitere Grenzziehungen. Wir interessieren uns u.a. die Intersektionen dieser Grenzziehungen.

IVI: Dann wandten sie sich weiteren Kriterien zu – etwa Bürgerschaftsrechten und sogar Aufenthaltsregularien – die den Alltag der Studierenden und ihre Lebensperspektiven strukturieren. Was ist darunter zu verstehen?

J.P-C: Diese Aspekte können den Prozess des Studierens erheblich beeinflussen. Über vielen internationalen Studierenden hängt etwa das Damoklesschwert, ihr Studium bis zu einem gewissen Zeitpunkt abzuschließen. Sonst müssen sie das Land verlassen. Das ist eine wichtige temporale Dimension, die den Rhythmus des Studierens erheblich stören kann. Auch leiden viele internationale Studierende unter Geldmangel. Ihre Aufenthaltstitel machen es ihnen unmöglich, sich einen Zusatzverdienst zu sichern.

IVI: Sie hatten als weitere zentrale Frage benannt, wie Studierende die Zukunft der Universität als sozialen Aktionsraum mitgestalten. Könnten Sie das näher erläutern?

J.P-C: Die Perspektive der Studierenden ermöglicht es, soziale Beziehungen – sei es innerhalb des familiären Umfelds, der Arbeitswelt oder politischer Organisationen – zu erfassen und damit Entwicklungen hin zu einem globalisierten Hochschulsystem sowohl anhand von einzelnen als auch vergleichenden Studien auf lokaler und/oder nationaler Ebene sichtbar zu machen.

IVI: Sie haben eben einzelne, wie auch vergleichende Studien auf lokaler und/oder nationaler Ebene erwähnt. Ich nehme an, diese Perspektiven wurden in den weiteren Konferenzbeiträgen präsentiert. Dazu hatten Sie die Tagung in 7 Themenabschnitte und drei Workshops geteilt und eine Fülle hoch interessanter internationaler Beiträge eingeworben:

Session 1: The Paradoxes of Higher Education in an (unequal) Global Space

Session 2: Un/Equal Academic Spaces

Session 3: Spatial-temporal dimensions of studying
Workshop session I:

Keynote: Johanna Waters (Oxford): Spatialities and

temporalities of transnational education: alternative rhythms, shapes and lives

Session 4: Difference, In/equality, Possibilities

Session 5: Studying as movement: Aspirations and transformations

Workshop session II

Session 6: Studying as movement: Contested spaces, politics and mobilizations

Session 7: Studying as Movement: Negotiating the Future

Workshop Session III

J.P-C: Ja – die Überschriften wirken zunächst etwas abstrakt, gewannen in der Tagung dann aber viel Lebendigkeit durch die einzelnen Beiträge. Wir können die Abschnitte einmal einzeln durchgehen: „Session 1: The Paradoxes of Higher Education in an (unequal) Global Space“. Hier wurde vor allem herausgestellt, dass der Bereich der höheren Bildung sich für immer mehr Studierenden öffnet. Zugleich ist offensichtlich, dass die Teilhabechancen sehr unterschiedlich sind, so dass de facto die vielen Öffnungen mit sozialen Schließungen einhergehen.

IVI: Ihre Session 2 haben Sie überschrieben mit: „Un/Equal Academic Spaces“. Es gibt ja nicht nur große Unterschiede zwischen den Fachkulturen, sondern auch innerhalb dieser Fachkulturen. Seit dem Mittelalter bildeten zunächst die Gemeinschaft der Lehrenden und Lernenden (*universitas magistrorum et scholarium*) und dann die „Gesamtheit der Wissenschaften“ (*universitas litterarum*) das gemeinsame Band. In dem überschaubaren Kreis galten noch gemeinsame Regeln des Umgangs, und gemeinsame Werte standen im Vordergrund. Sie waren auch nicht auf Universitätsmitglieder beschränkt, sondern ähnelten denen im Handwerk (das Ganze überformt durch kirchliche Regeln). Und sie waren noch eng mit dem Leben der übrigen Bevölkerung verknüpft, indem sie einen Teil ihres Gehalts in Naturalien von kirchlichen Gütern (z.B. Domänen) erhielten oder indirekt, indem sie über eine Schanklizenz verfügten und parallel einen Gasthof betrieben. Außerdem boten sie vielen Studierenden Unterkunft mit Familienanschluss. Das hing auch damit zusammen, dass die Studierenden – vor allem während ihres Studiums in der Artistenfakultät – noch sehr jung waren, fast noch Kinder (etwa dem Alter in den heutigen Klassen 9-12 des Gymnasiums entsprechend, die später die Artistenfakultät ersetzten). Erst mit der starken Expansion der Fächer und deren Ausdifferenzierung (insbesondere vom 19. Jh. an) stand zunehmend die Fachgemeinschaft im Mittelpunkt, die allmählich eigene Merkmale und Traditionen entwickelte. Die Differenzen sind so groß geworden, dass zunehmend nicht mehr von Universität, sondern Multiversität gesprochen wird. Die verschiedenen Kulturen nehmen in interdisziplinären und transdisziplinären Zusammenhängen zwar voneinander Kenntnis, aber (Wieder-)Annäherungen sind eher nur bei gesetzlichen Rahmenregelungen beobachtbar. Allein schon, wenn Studierende im Lehramt mehrere Unterrichtsfächer kombinieren, werden sie mit unterschiedlichen Fachkulturen, Selbstverständlichkeiten und Erwartungen konfrontiert, die

Unsicherheit und deutlichen Orientierungsbedarf auslösen können. Welche Aspekte standen denn in Ihren Beratungen im Vordergrund?

J.P-C: Die wichtigsten Themen habe ich schon zur Sprache gebracht. Nicht unterschätzt werden darf allerdings auch, dass Studierende in bestimmten Fächern auch hart untereinander konkurrieren. Wichtig ist also den sozialen Raum der Universität als einen gemeinsamen Gestaltungsraum zu sehen, in dem Lehrende und Studierende in verschiedenen Interaktionen und Formen der Vergemeinschaftung sozialen Sinn herstellen und die Möglichkeit – im unterschiedlichen Maß, natürlich –, einander ab- und auszugrenzen, genauso wie auch Dinge zu ermöglichen.

IVI: Können Sie den Leser*innen das Thema der 3. Sitzung „Spatial-temporal dimensions of studying“ erläutern? Was wurde hier unter „raum-zeitlich“, unter Dimensionen von Raum und Zeit verstanden? Gehört hierher auch die angekündigte Diskussion verschiedener Formen von Mobilität (z.B. räumliche, soziale, politische, intellektuelle) und was wurde da im einzelnen herausgestellt?

J.P-C: Session 3 ging zunächst von der Vorstellung aus, dass wir Raum nicht von Zeit trennen können. Gerade wenn wir den sozialen Raum in der sozialräumlichen Dimension sehen, müssen wir auch einfangen, wie sich dieser über die Zeit wandelt. Das Studieren ist grundsätzlich ein dynamischer Prozess, der durch formale Zäsuren, wie Prüfungen, strukturiert ist.

IVI: In dem Titel der 4. Sitzung „Difference, In/equality, Possibilities“ deuten sich schon relativ feine Unterscheidungen an. Welche Zusammenhänge zwischen Un-/Gleichheit und Heterogenität wurden auf der Konferenz gesehen?

J.P-C: Die komplexen Beziehungen zwischen Heterogenität, Differenz sowie Ungleichheit/Gleichheit bildeten das immer wiederkehrende Thema während der gesamten Konferenz. Studierende unterscheiden sich zunehmend in den ihnen zugeschriebenen Merkmalen, ihrer Ausstattung/finanziellen Möglichkeiten (studentische Schulden bilden inzwischen einen erheblichen ökonomischen Faktor), Interessen, Fähigkeiten, Erwartungen und eigenen Vorstellungen. Heterogenität in ihrer materiellen Seite zusammenfassend, können Universitäten als Wegekrenzungen angesehen werden, auf denen sehr verschiedene Lebensläufe zusammentreffen, Kontraste bilden oder parallel verlaufen. Die sozialen Seiten von Universitäten lösen viele Gefühle aus, und Studium kann sich in eine sehr ambivalente Erfahrung verwandeln. Ein Studium kann eine Lebensphase größter Freiheit sein, horizonterweiternd und großer sozialer Öffnung, kann aber auch eine Phase der Heteronomie, Disziplinierung und von Konflikten sein.

IVI: Die nächsten drei Abschnitte haben als gemeinsame Überschrift „Studying as movement“. Was ist damit gemeint? Im Deutschen kann unter „Bewegung“ eine so-

ziale Bewegung verstanden werden (z.B. Jugendbewegung, Studentenbewegung) oder die körperliche Fortbewegung von Studienort zu Studienort. Wie wurde es auf der Konferenz verstanden?

J.P-C: Ja, es ging um diese verschiedenen Dimensionen. Räumliche Bewegungen sind häufig zugleich soziale Bewegungen. In welche Richtung bleibt allerdings offen. Privilegierte Studierende können etwa an westlichen Universitäten zumindest temporär einen Statusverlust hinnehmen. Wir interessierten uns aber auch für die globalen Inspirationen und Imaginationen, etwa bezogen auf künftige berufliche Vorstellungen oder auf Möglichkeiten des studentischen Protests.

IVI: Können Sie uns den Abschnitt mit seinen drei Elementen erläutern?

J.P-C: Die erste in dieser Serie war die Session 5: „Studying as movement: Aspirations and transformations“. Mit ‚Transformationen‘ meinten wir sowohl individuelle Veränderungen durch das Studium, die sehr einschneidend sein können, als auch die weitreichenden Veränderungen der universitären Landschaft.

Es folgte die Session 6: „Studying as movement: Contested spaces, politics and mobilizations“. Das ist ein großes Thema. Gewissermaßen erwartet man ja geradezu, dass Studierende sich politisch einbringen, dass sie protestieren.

Dann wandte sich die Konferenz der Session 7 zu: „Studying as Movement: Negotiating the Future“. Zukunft spielt eine große Rolle im Studium – sowohl konkreter im Ausloten der beruflichen Möglichkeiten und Chancen, als auch die Auseinandersetzung mit der eigenen Verortung in der Welt, die oft auch zukunftsorientiert ist.

IVI: Wieder der Ankündigung entnommen: Welche Transformationsprozesse und Konfigurationen sind gesehen und diskutiert worden, die im derzeitigen ‚Universitätsleben‘ stattfinden? Wie ist das bewertet worden?

J.P-C: Leider war der neoliberale Druck ein wiederkehrendes Thema, auch Gewalt an Universitäten. Anderer-

seits interessierten uns die partizipativen Formen in studentischen Politiken.

IVI: Sie hatten im Ankündigungstext für die Konferenz geschrieben, „Geprägt durch Globalisierung durchlaufen Universitäten derzeit einen rapiden Wandel, der mit einer Ausweitung des Hochschulsektors und einer Neuaushandlung des Wertes der Hochschulbildung verbunden ist...“ Können Sie auf diese beiden Aspekte: „Ausweitung des Hochschulsektors“ und „Neuaushandlung des Wertes der Hochschulbildung“ den Verlauf der Konferenz bilanzierend nochmal eingehen?

J.P-C: Damit war zunächst der Umstand gemeint, dass immer mehr Menschen studieren, und das weltweit. Die ‚Neuaushandlung‘ bezog sich sowohl auf die Akademisierung des gesellschaftlichen Lebens und damit möglicherweise eine Verwässerung dessen, was wir mit der akademischen Bildung verstehen, als auch auf die Möglichkeiten der Teilhabe.

IVI: Vier Fragen nochmal am Schluss: Wie würden Sie die Ergebnisse der Konferenz zusammenfassen? Hat sie den Blick geweitet, die Tendenzen zum Euro-Zentrismus durch eine Reihe von Beispielen aus anderen Ländern und Kontinenten eingedämmt? Gab es noch ganz andere, eher unerwartete Ergebnisse? Haben Sie beschlossen, diese Art Konferenz fortzusetzen?

J.P-C: Die Resonanz war außerordentlich positiv. Gerade die überregionalen Perspektiven waren sehr wertvoll. Sicherlich haben wir stärker denn je die Dezentrierung der höheren Bildung wahrgenommen, auch wenn manche westlichen Zentren immer noch sehr dominant sind. Es ergaben sich einige neue Partnerschaften und Netzwerke. Unmittelbar sind aber keine Folgeaktivitäten geplant.

IVI: Frau Pfaff-Czarnecka, wir danken Ihnen für diese Erläuterungen.

Das Gespräch für die IVI führte Wolff-Dietrich Webler.

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autorin und Autor. Der UVW trägt mit seinen Zeitschriften bei jahresdurchschnittlich etwa 130 veröffentlichten Aufsätzen erheblich dazu bei, Artikeln in einem breiten Spektrum der Hochschulforschung und Hochschulentwicklung eine Öffentlichkeit zu verschaffen: Beratungsforschung, Beratungsentwicklung/-politik, Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte, aber ebenso Rezensionen, Tagungsberichte und Interviews.

Die Hinweise für Autor*innen finden Sie unter www.universitaetsverlagwebler.de/autorenhinweise

René Krempkow



René Krempkow

Herausforderung chancengerechte Bildung – Von der Grundschule bis zur Promotion¹

Recently the Stifterverband published the Annual Report 2017/18 of the Hochschul-Bildungs-Report 2020. The report draws up an interim conclusion of the development of Higher Education in Germany for the last years and highlights challenges within the next legislative period of the Federal Parliament. The main topic of the report is equality of educational opportunity. The following contribution focuses the educational background, including a graphical visualization. For the first time, chances of educational attainment for non-academic-children (students with a non-academic background or first-generation-students) in the German Higher Education System were illustrated. Such numbers were not published until now, despite the "Bildungstrichter" for university enrollment by the HIS Hannover institute and follow-on unit DZHW (but this only until 2013). One main result of the following most recent analyses is that we found enormous inequality not only in Higher Education enrollment, with a ratio of non-academic-children to academic-children about 1:3, but also inside the Higher Education System. Up to the date of obtaining a master degree the ratio increases to about 1:6, and up to the doctor degree it increases to 1:10. That means, on average ten out of 100 academic-children obtain a doctoral degree, but only one out of 100 non-academic-children. Beside the student's social origin, the article discusses educational chances of refugees in universities.

Kürzlich veröffentlichte der Stifterverband den Jahresbericht 2017/18 des Hochschul-Bildungs-Report 2020. Der Report zieht eine Zwischenbilanz zur Entwicklung der Hochschulbildung in Deutschland in den letzten Jahren und zeigt Herausforderungen für die nächste Legislaturperiode des Bundestages auf. Das Schwerpunktthema des Berichtes lautet „Chancengerechte Bildung“. Der nachfolgende Beitrag fokussiert die Bildungsherkunft inkl. grafischer Veranschaulichung. Erstmals für Deutschland werden hierbei die Chancen von Nicht-Akademiker-Kindern über das gesamte Hochschulsystem dargestellt. Solche Zahlen wurden bislang nicht vorgelegt, abgesehen vom „Bildungstrichter“ für den Hochschulzugang des HIS Hannover bzw. seiner Nachfolgeeinrichtung DZHW (aber dies auch nur bis 2013). Ein Kernergebnis der hier vorgestellten aktuellen Analysen ist: Zwar gibt es bereits bis zum Hochschulzugang enorm ungleiche Chancen von Nicht-Akademiker-Kindern im Verhältnis zu Akademiker-Kindern (die Relation beträgt etwa 1:3); danach wird die soziale Selektion im Hochschulsystem aber nicht geringer: Bis zum Master steigt die Relation auf knapp 1:6, bis zum Dokortitel auf ca. 1:10. Das heißt, von 100 Akademiker-Kindern erwerben durchschnittlich zehn den Dokortitel, von 100 Nicht-Akademiker-Kindern nur eines. Neben der sozialen Herkunft diskutiert der Artikel auch die Bildungschancen von Geflüchteten an Hochschulen.²

1. Chancen von Nicht-Akademiker-Kindern

1.1 Konzeptionelle Grundlagen der Berechnung und Modellierung

An verschiedenen Stellen im Bildungssystem erfolgen Übergänge. Diese Übergänge sind tragend für das hier angewandte Konzept, denn an den Übergängen werden die Entscheidungen für den Werdegang der Bildungsaspiranten gefällt. Die Bildungsentscheidungen an den Schwellen im Bildungssystem sind als Ergebnisse von längeren Entscheidungsprozessen zu verstehen, die von sozial geprägten Abwägungen der Kosten, Nutzen und

¹ Für hilfreiche Anregungen und Hinweise zu früheren Versionen dieser auch im Hochschul-Bildungs-Report veröffentlichten Analyse danke ich dem Präsidenten des Deutschen Studentenwerkes Dieter Timmermann, dem Vizepräsidenten des DAAD Joybrato Mukherjee, Sophie Nowak und Neslihan Ana Sönmez von McKinsey, meinen ehemaligen Kollegen Julia Krume und Mathias Winde sowie Ann-Katrin Schröder-Kralemann vom Stifterverband.

² Darüber hinaus wird im Hochschul-Bildungs-Report u.a. auch das Handlungsfeld Lehrerbildung thematisiert und eine bedenkliche Entwicklung beschrieben: So gibt es immer weniger MINT-Studienanfänger im Lehramt (Mathematik, Informatik, Natur- und Technikwissenschaften), und die Berufs- sowie Praxisbezogenheit der Lehrveranstaltungen werden sehr ungünstig bewertet. Weitere Handlungsfelder sind Beruflich-akademische Bildung, Quartäre Bildung und Internationale Bildung, für die dort ebenfalls deren Situation und der Grad der Zielerreichung dargestellt werden (vgl. ausführlicher Dauchert et al. 2017).

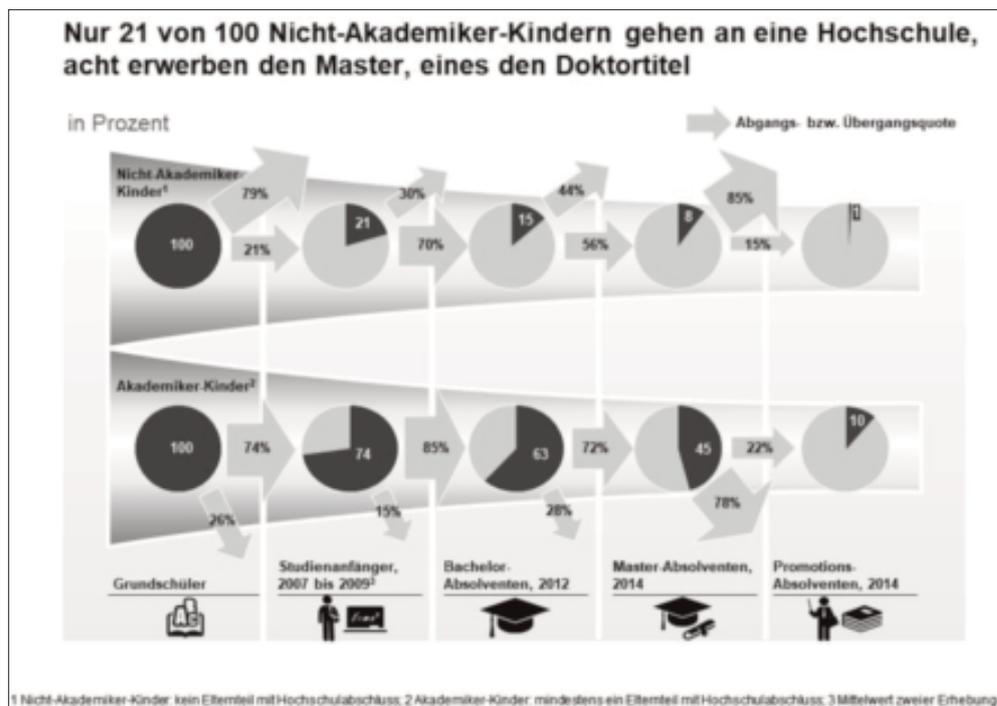
Erfolgchancen bestimmt werden. Daher hat jede Bildungsentscheidung potenziell eine sozial selektive Wirkung und beeinflusst die Bildungschancen. Im Regelfall müssen fünf Schwellen im Bildungssystem überwunden werden, um einen Hochschulabschluss zu erlangen (vgl. Middendorf et al. 2013), bis zur Promotion als höchstem berufsqualifizierenden Abschluss sind es neun Schwellen, die es zu überwinden gilt:

1. zur Sekundarstufe 1,
2. zur Sekundarstufe 2,
3. zur Hochschulzugangsberechtigung,
4. zur Aufnahme eines ersten Studiums,
5. zum Bachelor als ersten Hochschulabschluss,
6. zur Aufnahme eines Master- oder zweiten Studiums,
7. zum Master oder einem anderen weiteren Hochschulabschluss (z.B. Lehramt),
8. zur Aufnahme einer Promotion,
9. zum Promotionsabschluss.

Grundlage der Berechnung für die Zahlen in der Grafik (Abb. 1)³ sind „sozialgruppenspezifische Bildungsbeteiligungsquoten“, wie sie auch bis 2013 im sogenannten „Bildungstrichter“ in der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks berechnet wurden (Middendorf et al. 2013). Diese Quoten wurden innerhalb des Hochschulsystems bisher noch nicht angewendet, sondern nur bis zum Hochschulzugang. Mittels der Grafik werden folglich erstmals auch Bildungschancen im Hochschulsystem einschließlich Promotion als höchstem berufsqualifizierenden (Studien-)Abschluss dargestellt. Zu letzterem ist einschränkend anzumerken, dass bei der Promotion aus Gründen der Datenverfügbarkeit vom Kohortenprinzip abgewichen werden musste, so dass die Promotionsdaten hier nicht den üblichen Fünfjahresabstand zum Masterabschluss enthalten.

Die Abbildung 1 nutzt das Konzept der „Leaky Pipeline“ aus der sozialen Ungleichheitsforschung und wendet es auf die Bildungsherkunft an. Mit dem Begriff „Leaky Pipeline“ wird der absinkende Anteil einer Personengruppe auf den verschiedenen Qualifizierungsstufen bezeichnet, der auf eine fortbestehende strukturelle Ungleichheit hinweist. Für die Datenbasis gilt – mit Ausnahme der Promotionsdaten – das Kohortenprinzip. Daher werden z.B. für Bachelorabsolventen die Daten des Prüfungsjahrgangs 2012 verwendet, also 2 Jahre vor den letzten verfügbaren Daten zum Master-Jahrgang 2014. Dies entspricht in etwa der durchschnittlichen Master-Studiendauer. Hierbei kann man sich die erfolg-

Abb. 1: Bildungschancen in Deutschland: Von der Grundschule bis zur Promotion



Quellen: 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks; Briedis et al. 2014: Berufswunsch Wissenschaft; Kooperationsprojekt Absolventenstudien 2016, 2014; Nationaler Bildungsbericht 2016; Bundesbericht Wissenschaftlicher Nachwuchs 2017; Statistisches Bundesamt (mehrere Jahre).

reichen Übergänge zwischen den Qualifizierungsstufen bildlich als die vorstellen, die am Ende der „Rohrleitung“ noch herauskommen, während abgehende Kohorten-Anteile die „Leckage“ an Verbindungsstellen oder Zapfstellen sind. Dies heißt nicht, dass unbedingt alle studieren oder promovieren sollten. Aber die Chancen dafür sollten unabhängig von der Herkunft sein. In der Grafik werden die Bildungschancen für je 100 Nicht-Akademiker-Kinder und Akademiker-Kinder für die dort genannten Jahre verglichen (vgl. auch Middendorf et al. 2013). Für die Nicht-Akademiker-Kinder wird gezeigt: Der Übergang zur Aufnahme eines ersten Studiums erfolgt durchschnittlich für nur 21 Nicht-Akademiker-Kinder; mehrheitlich gehen sie ab und nehmen stattdessen z.B. eine berufliche Ausbildung auf. Von den Akademiker-Kindern nehmen hingegen durchschnittlich 74 ein erstes Studium auf.

1.2 Wie groß sind die Bildungschancen im Hochschulsystem? – (Selbst-)Selektionen nach Bildungsherkunft

Der Hochschul-Bildungs-Report zeigt nun, dass sich auch im Hochschulsystem die bereits für den Hochschulzugang beschriebene Tendenz fortsetzt (vgl. Dauchert et al. 2017, S. 9-15): Die Quote der Nicht-Akademiker-Kinder, die vom Studienanfang bis zum erfolgreichen Bachelorabschluss dabeibleiben, liegt bei 70 Prozent und

³ Nicht für alle Schwellen sind passende Daten verfügbar. Daher, aber auch zur Vereinfachung der Darstellung, werden einige in der Grafik nur angedeutet.

ist damit um 15 Prozentpunkte geringer als die Quote der Akademiker-Kinder mit 85 Prozent. Bis zum Master ist die Chancengleichheit im Hochschulsystem dann noch einmal deutlich größer geworden, als sie ohnehin schon beim Verlassen des Schulsystems war.⁴

Insgesamt fällt beim Vergleich der „sozialgruppenspezifischen Bildungsbeteiligungsquoten“ auf: An allen Schwellen des Bildungssystems sind für Nicht-Akademiker-Kinder die Beteiligungsquoten niedriger (bzw. die Abgangsquoten höher). Andere Studien haben bereits gezeigt, dass dies nicht (allein) auf Leistungsunterschiede zurückzuführen ist. Dies verweist nicht nur auf eine eingeschränkte Chancengerechtigkeit, sondern auch auf verschenktes intellektuelles Potenzial. Bis zum Masterabschluss summieren sich die Unterschiede, so dass von 100 Nicht-Akademiker-Kindern acht den Masterabschluss erwerben. Von den Akademiker-Kindern sind es aber 45, also erwerben von ihnen rund sechsmal so viele den Master. Danach beträgt das Verhältnis bis zur Promotion 1:10.

1.3 Übergänge vom Bachelor zum Master als bisher unterschätzte Bildungsschwelle

Während für die Übergänge im Schulsystem mit den PISA-Studien und dem Nationalen Bildungsbericht (vgl. zusammenfassend Autorenkollektiv Bildungsberichterstattung 2016) bereits vielfältiges Datenmaterial vorliegt, das die Effekte der sozialen Herkunft bzw. der Bildungsherkunft auch unter empirischer Berücksichtigung der Leistung(sfähigkeit)en der Schüler zeigt, so sieht dies für Übergänge im Hochschulsystem anders aus: Hierzu liegen bisher nur wenige Studien vor. Dies hat einerseits damit zu tun, dass es bis vor wenigen Jahren nur relativ kleine Kohorten von Masterstudierenden gab, so dass man die Frage nach der sozialen Selektion hier erst seit relativ kurzer Zeit flächendeckend und damit repräsentativ untersuchen kann. Andererseits liegt ein Grund darin, dass die Hochschul- und Wissenschaftsforschung im Vergleich zur Schulforschung relativ jung und wenig institutionalisiert sind (vgl. Bülow-Schramm/Krempkow 2014). Auch eine jüngere Analyse anhand der Studienberechtigten-Befragungen des DZHW hat dies nicht untersucht (Lörz/Schindler 2016). Zudem unterschätzt diese Analyse aufgrund von Panelmortalität die Abbruchquoten insgesamt, sowie insbesondere das Ausmaß der sozialen Unterschiede in den Abbruchquoten (ebd., S. 22). Dies zeigt auch ein Vergleich mit den Daten des Statistischen Bundesamtes (2016 und Vorjahre) sowie den Ergebnissen der DZHW-Studienabbrecherstudie (Heublein et al. 2017).

Die Gründe für die soziale Selektion beim Übergang in den Master beruhen auch nicht (vorrangig) auf Leistungsunterschieden: Die bisher vorliegenden Studien zeigen nur geringe bzw. keine Effekte der abschlusssnote. Stattdessen gibt es sozial selektive Effekte des nichtakademischen Bildungshintergrundes und/ oder anderer Merkmale, die wiederum mit der sozialen Herkunft zusammenhängen. Es sind insbesondere Studierende mit einer Berufsausbildung vor dem Studium sowie im Teilzeitstudium, die deutlich seltener ein Masterstudium aufnehmen (vgl. Trommer 2017;

Krempkow 2017; Alesi et al. 2015; Ebert/Stammen 2014). Dabei zeigt sich, dass die Bildungsherkunft nicht in jedem Fall direkte Effekte hat, sondern die Effekte z.T. indirekt auftreten. Dies gilt z.B. für den bei Nicht-Akademiker-Kindern deutlich höheren Anteil mit Berufsausbildung bzw. mit Teilzeitstudium (vgl. auch OECD 2016, S. 172f.; Neugebauer/Neumeyer/Alesi 2016). Insgesamt zeigen die Studien deutliche Differenzen zwischen Akademiker-Kindern und Nicht-Akademiker-Kindern vom Abschluss bis zum Masterabschluss. Weiterführende Analysen zeigen, dass die unterschiedlichen Chancen im Hochschulsystem nach sozialer Herkunft zu einem deutlich größeren Teil an den Universitäten als an den Fachhochschulen existieren. Es gibt aber auch große Unterschiede innerhalb einer Hochschulart (die größer sein können als zwischen Uni und FH), wie der Vergleich zwischen „Elite“-Universitäten und „Normal“-Universitäten zeigt. Diese Unterschiede existierten allerdings bereits vor der Exzellenzinitiative (vgl. ausführlicher mit Maßnahmenvorschlägen zur Verminderung struktureller Chancengleichheit auch bei der staatlichen Finanzierung Krempkow 2015).

2. Chancen von Geflüchteten

Bildung ist der Schlüssel zur Integration von Geflüchteten. Bei der Integration unterstützen sowohl gute Sprachkenntnisse, als auch die Aufnahme einer Ausbildung oder eines Studiums. Dabei ist die Sprache eine Grundvoraussetzung für folgende Bildung, Arbeit und gesellschaftliche Teilhabe. Nachdem in den ersten 20 Monaten seit Januar 2015 mit insgesamt 1,1 Millionen Asylsuchenden deutlich mehr Menschen als zuvor nach Deutschland flüchteten, wurde hierfür eine Reihe an zusätzlichen Maßnahmen ergriffen, um Geflüchtete in das Bildungssystem zu integrieren. In diesem Abschnitt soll es vor allem darum gehen, was im Hochschulsystem getan wird und was noch getan werden kann, um die Bildungschancen von Geflüchteten zu verbessern. Hierbei kann es – da bisher nur wenige der Geflüchteten bereits im regulären Studium an Hochschulen sind – noch nicht um Berechnungen von deren Bildungschancen im Hochschulsystem gehen. Daher geht es hier zunächst vor allem um das Nachfragepotenzial nach Hochschulbildung.

2.1 Wie groß ist das Nachfragepotenzial nach Hochschulbildung?

Von 2014 bis 2016 wurden in Deutschland von Menschen im Alter von 16 bis 34 Jahren rund 690.000 Asylanträge gestellt. Nach bisherigen Erfahrungen (vgl. Eurostat 2017) dürften rund 420.000 von ihnen eine

⁴ Allerdings soll an dieser Stelle auch erwähnt werden, dass die Chancen auf einen Hochschulabschluss mit mindestens vierjähriger Ausbildungszeit nach einem Vergleich von 76 Ländern in einer UNESCO-Studie (2017) in vielen Ländern noch stärker auseinandergehen als in Deutschland, wenn die Bildungsbeteiligung der Reichsten mit jener der Ärmsten verglichen wird.

hohe Bleibewahrscheinlichkeit haben (Basis: Anzahl Asylersanträge, alters- und landesspezifische Anerkennungsquote 2014-2016). Auf Basis von nachfolgend genauer vorgestellten Annahmen zu Bildungsniveau und Studienwunsch ist davon auszugehen, dass etwa ein Viertel von ihnen – also knapp über 100.000 Personen, ein ausreichendes Bildungsniveau und ein Interesse daran haben, ein Studium an einer deutschen Hochschule aufzunehmen. Zwar befinden sich derzeit die meisten Geflüchteten noch in Sprachkursen und anderen vorbereitenden Maßnahmen (z.B. studienvorbereitenden Kursen). Bis 2020 ist jedoch mit einem Anstieg der Nachfrage nach Hochschulbildung von Geflüchteten mit hoher Bleibewahrscheinlichkeit zu rechnen. Grundlage für die Berechnungen der Nachfrage nach Hochschulbildung durch Geflüchtete sind mehrere Annahmen. Im ersten Schritt wurden von den rund 420.000 aus der Kohorte von 2014 bis 2016 mit hoher Bleibewahrscheinlichkeit nur diejenigen berücksichtigt, die ein hohes und mittleres Bildungsniveau angaben, wobei diese Angaben mit der Bleibewahrscheinlichkeit gewichtet wurden. Ein hohes Bildungsniveau entspricht einem Besuch von Gymnasien, Fachhochschulen oder Universitäten. Ein mittleres Bildungsniveau entspricht dem Besuch von Mittel- oder Fachschulen.⁵ Dadurch verringert sich die Zahl derjenigen, die potenziell für ein Studium in Frage kommen, auf etwa 300.000 Geflüchtete. Von diesen wollen nicht alle ein Studium aufnehmen; alternativ wollen viele zunächst arbeiten und damit selbst ihren Lebensunterhalt verdienen. Deshalb wurde in einem weiteren Schritt das Nachfragepotenzial weiter eingegrenzt. Aufgrund der vorhandenen Unsicherheiten in der Datenlage berechneten wir hier eine obere und eine untere Grenze für die Annahme eines Studienwunsches. Als „untere Range“ wurden hier die zehn meistgenannten Wünsche der Geflüchteten für ihr weiteres Leben verwendet, die aus einer BAMF-Kurzanalyse (Worbs/Bund 2016) stammen. Hier nannte etwa ein Viertel eine Aus- oder Weiterbildung, die auch ein Hochschulstudium beinhalten könnte. Dies entspricht etwa 80.000 Geflüchteten. Als „obere Range“ wurden diejenigen einbezogen, die „vielleicht oder sicher“ einen beruflichen oder einen akademischen Abschluss erwerben wollen. Dies entspricht rund 110.000 Geflüchteten, die in den nächsten Jahren ein Studium aufnehmen könnten, um letztlich einen akademischen Abschluss zu erhalten. Unter einem akademischen Abschluss wurde

Abb. 2: Nachfragepotenzial von Geflüchteten nach Hochschulbildung in Deutschland



Quellen: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Integrationskursstatistik); Bundespsychotherapeutenkammer; DZHW (Motive und Perspektiven von Studienabbrechern).

hier der Abschluss an einer Universität, Fachhochschule oder Berufsakademie verstanden. Allerdings wäre es „voreilig, aus den Bildungsvorhaben Schlussfolgerungen darüber zu ziehen, in welchem Umfang die Geflüchteten tatsächlich Bildungseinrichtungen in Deutschland besuchen und Abschlüsse erwerben werden. Auch ist die zeitliche Sequenz offen: Viele Geflüchtete wollen zunächst arbeiten und erst später in Bildung und Ausbildung investieren“ (IAB 2016b, S. 60). Demnach wären die 80.000 bis 110.000 Geflüchteten, die sich aus dieser Eingrenzung als Gesamtpotenzial ergibt, eher als Gesamtpotenzial der Studierwilligen anzusehen. Wann und in welchem Ausmaß das Gesamtpotenzial an studierwilligen Geflüchteten als konkrete Nachfrage nach Studienplätzen an den Hochschulen ankommt und tatsächlich ausgebildet werden könnte, hängt von verschiedenen weiteren Faktoren ab (Abb. 2). Mögliche Verzögerungs- bzw. Hinderungsfaktoren sind u.a. nicht ausreichende Deutschkenntnisse (unter C1-Niveau), gesundheitliche Probleme (z.B. Traumafolgen, Depression) und finanzielle Hürden (z.B. Studienfinanzierung), die das Nachfragepotenzial entsprechend verringern können (nachfolgend ausführlicher, vgl. hierzu ähnlich auch Jungblut/Pietkiewicz 2017; Morris-Lange 2017). Darüber hinaus ist zu beachten, dass jeder Aufenthaltsstatus temporär ist und es zu weiteren Entscheidungen über das Bleiberecht kommt. Auch in einem Szenario mit Berücksichtigung von Verzögerungsfaktoren gehen wir in unserer Schätzung jedoch von 32.000 bis 40.000 Ge-

⁵ Dies sind Selbstangaben der Geflüchteten, die mit entsprechenden Unsicherheiten behaftet sind (IAB 2016a).

flüchteten aus, die im Jahr 2020 an einer deutschen Hochschule zusätzlich studieren könnten.

2.2 Derzeit etwa 15.000 Geflüchtete in studienvorbereitenden Kursen

2017 befanden sich etwa 15.000 Geflüchtete in studienvorbereitenden Kursen (Sprachkurse und fachliche Kurse). Hierfür hat der DAAD aus BMBF-Mitteln (rund 100 Mio. Euro bis 2019) Förderprogramme zur Unterstützung der deutschen Hochschulen bei der Integration von Geflüchteten aufgelegt (v.a. „Integra“ und „Welcome“, vgl. DAAD 2017), an denen sehr viele deutsche Hochschulen partizipieren. Mit dem Programm „Integra“ erhalten studierfähige Geflüchtete an deutschen Universitäten, Hochschulen und Studienkollegs die Möglichkeit, sich durch Sprachkurse und fachliche Propädeutika auf ein Studium vorzubereiten, damit sie möglichst schnell im Hochschulsektor Fuß fassen können. Zudem gab es 2017 rund 13.500 Teilnehmer in Studienkollegs sowie in Integrations-Kursen (BAMF 2017). Im Programm „Welcome“ wird das Engagement von Studierenden für eine bessere Integration von Geflüchteten an deutschen Hochschulen im Rahmen von Mitarbeiterverträgen und durch Übernahme von Sachkosten unterstützt. Dafür stehen beispielhaft Buddy- und Mentorenprogramme oder Projekte zur Sprachvermittlung durch Lehramtsstudierende bzw. Studierende der deutschen Sprache.

Die Zielgruppen bei den Geflüchteten für diese und ähnliche Maßnahmen setzen sich aus verschiedenen Teilgruppen zusammen: So befinden sich einige bereits als Gasthörer in Hochschulen, sind aber (noch) nicht im regulären Studienbetrieb (zu Zahlen hierzu vgl. Statistisches Bundesamt 2017). Darüber hinaus werden über Kiron Open Higher Education, einem 2014 in Berlin gegründeten Social Start-up online studienvorbereitende Kurse angeboten, deren aktuell rund 1.500 Teilnehmer später dann in ein reguläres Studium an die anderen Hochschulen einmünden sollen.⁶ Auch der Stiftungsfonds Deutsche Bank im Stifterverband trägt mit dem Förderprogramm „Angenommen, Integriert, Qualifiziert!“ zur Unterstützung von Menschen mit Flucht- und Migrationshintergrund an Hochschulen bei. Hierbei werden Konzepte und Initiativen an Hochschulen zur Rekrutierung und Förderung von Studierenden mit Migrations- und Fluchterfahrung gefördert. Für die Etablierung beziehungsweise den Ausbau entsprechender Strukturen erhalten die Hochschulen eine Förderung. Zusätzlich werden Stipendien für begabte Studierende zur Verfügung gestellt.

2.3 Worin liegen die Hindernisse für den Studieneinstieg?

Die Aufnahme eines Studiums wird Geflüchteten durch im Wesentlichen drei Faktoren erschwert: fehlende Sprachkenntnisse und finanzielle Hürden, sowie gesundheitliche Probleme durch Traumafolgen.

2.3.1 Nicht ausreichende Sprachkenntnisse

Häufig verhindern fehlende Deutschkenntnisse die Aufnahme bzw. die Zulassung zum Studium. Integrati-

onkurse des BAMF vermitteln Deutschkenntnisse auf B1-Niveau, darüber hinaus gibt es Anschlussangebote auf Landesebene bzw. kommunaler Ebene. An den Hochschulen sind Deutschkenntnisse auf C1-Niveau meist der geltende Referenzwert, sie sind aber nicht verpflichtend für eine Zulassung zum Studium. Ausnahmen sind z.B. englischsprachige Studienangebote (für die dann entsprechende Englischkenntnisse erforderlich sind), die aber bisher in Deutschland nicht in dieser Breite angeboten werden.⁷ Von den Sprachkenntnissen abgesehen, ist der Zugang zum Studium an deutschen Hochschulen grundsätzlich mit ausländischen Sekundarschulabschlüssen möglich. Soweit aufgrund wesentlicher Unterschiede kein direkter Hochschulzugang möglich ist, müssen Bewerber vor Aufnahme des Studiums eine Feststellungsprüfung bestehen. Einer Feststellungsprüfung geht i.d.R. eine Vorbereitung am Studienkolleg voraus, diese bieten gezielte Vorbereitungskurse für ausländische Studienbewerber. Bewährt hat sich in diesem Zusammenhang auch das Angebot von „TestAS“ als ein zentraler, standardisierter Studierfähigkeitstest für ausländische Studierende.

2.3.2 Finanzielle Hürden

Der Zugang zum Studium ist, unabhängig vom Aufenthaltsstatus, rechtlich grundsätzlich in allen Bundesländern möglich, sofern die sprachlichen und sonstigen Zugangsbedingungen vorliegen und mit den entsprechenden Dokumenten nachgewiesen wurden.

Ohne Wartezeit können Asylberechtigte, anerkannte Geflüchtete oder subsidiär Schutzberechtigte BAföG beantragen. Seit 2016 ist die Beantragung von BAföG nach 15 Monaten Aufenthalt in Deutschland zudem für Geduldete und Inhaber bestimmter humanitärer Aufenthaltstitel möglich. Zuvor galt es hierfür eine Vierjahresfrist abzuwarten. Asylbewerber, deren Asylverfahren noch nicht abgeschlossen ist, können allerdings kein BAföG erhalten.

Asylsuchende, Asylbewerber und Geduldete erhalten ab ihrer Registrierung innerhalb der ersten 15 Monate des Aufenthalts Leistungen nach dem Asylbewerberleistungsgesetz (AsylbLG). Anschließend werden die Leistungen des AsylbLG auf Leistungen analog zur Sozialhilfe (SGB XII) umgestellt. Asylsuchende, Asylbewerber und Geduldete, die sich bereits während des Asylverfahrens immatrikulieren, können ab dem 15. Monat aufgrund einer Regelung im SGB XII den Anspruch auf diese staatliche Transferleistung verlieren. Da über die Dauer des Asylverfahrens noch kein

⁶ Siehe hierzu auch die Kiron-Firmenwebseite: <https://kiron.ngo>

⁷ Im Einzelnen bedeuten die Sprachniveaus im europäischen Referenzrahmen: A1/A2 = elementare Sprachverwendung, B1/B2 = selbstständige Sprachverwendung, C1/C2 = kompetente Sprachverwendung. Für den Hochschulzugang ist häufig ein Nachweis über erforderliche Sprachkenntnisse zu erbringen, auch wenn dies nicht immer zwingend erforderlich ist; mögliche Prüfungen sind: Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang (DSH), Test – Deutsch als Fremdsprache (TestDaF), Prüfungsteil Deutsch der Feststellungsprüfung an Studienkollegs; Deutsches Sprachdiplom der KMK-Stufe zwei (DSD II, wird im Ausland abgelegt).

Anspruch auf BAföG besteht, droht eine Finanzierungslücke.⁸

Aber auch im Falle einer BAföG-Berechtigung können weitere Finanzierungsprobleme auftauchen, wenn der Anspruch auf BAföG aufgrund von vorherigen Studienzeiten im Herkunftsland oder aufgrund des Erreichens einer Altersgrenze entfällt. Bei der Einstufung der Studierenden sollte deshalb eine engere Abstimmung zwischen Hochschulen und BAföG-Amt erfolgen, die sich an der Entscheidung der Hochschule orientiert.

Nachbesserungen sind demnach dringend erforderlich, da die aktuellen Finanzierungsschwierigkeiten der schnellen Aufnahme eines Studiums entgegenstehen oder gegebenenfalls zu erhöhten Abbruchquoten während des Studiums führen können. Da sich jedoch die durchschnittliche Verfahrensdauer für Asylverfahren 2017 auf zwei Monate verkürzt hat und die Altverfahren zeitnah abgearbeitet sein sollen, könnte sich – unter dieser Voraussetzung – die dargestellte Situation der so genannten Finanzierungslücke ab 2018 verbessern.

2.3.3 Gesundheitliche Probleme

Zu gesundheitlichen Problemen ist zu erläutern, dass nach Schätzungen von Beratungsstellen wie der Bundespsychotherapeutenkammer (2015) bis zu 20 Prozent der Geflüchteten weltweit traumatisiert sind. Menschen mit Traumafolgestörung können noch lange Zeit nach der traumatischen Erfahrung durch Angstzustände und Flashbacks so beeinträchtigt sein, so dass sie nicht in der Lage sind, kontinuierlich Studienleistungen zu erbringen.

3. Fazit und Schlussfolgerungen

Der Grundstein für gesellschaftliche Durchlässigkeit wird bereits im Grundschulalter gelegt, in den Hochschulen gibt es aber insgesamt ebenfalls eine starke soziale Selektivität. Der geringe Einfluss der abschlussnoten zeigt, dass die selteneren Übergänge von Nicht-Akademiker-Kindern kein Qualifikationsproblem sind. Häufig ist dies eher ein Entscheidungsproblem, das mit den durch die Sozialisationsprozesse geprägten Selbstbildern und Wahrnehmungen zusammenhängt (vgl. hierzu ausführlicher auch Daniel 2017). Initiativen wie Arbeiterkind.de, Studienpioniere und Studienkompass können dazu beitragen, dass auch Nicht-Akademiker-Kinder ihre Potenziale erkennen und nutzen. Hier können Maßnahmen auch in den Kernprozessen von Hochschulen zur Verringerung ungewollter Selbstselektivität ansetzen. So könnte neben einem größeren Angebot an berufsbegleitenden (Master-)Studiengängen beispielsweise auch die generelle Verbesserung des Teilzeitstudiums als eine Form der „Ermöglichung eines Studiums mit unterschiedlichen Geschwindigkeiten“ (Wissenschaftsrat 2017) und eine stärkere Berücksichtigung der Diversität sowie der unterschiedlichen (beruflichen) Vorerfahrungen geeignete Ansatzpunkte sein, um die Weiterstudienneigung insbesondere auch von Nicht-Akademiker-Kindern zu fördern und die soziale Selektion im Studium zu verringern. Darüber hinaus wäre hierfür eine stärker an den unterschiedlichen Studienformen orientierte

BAföG-Förderung notwendig. Insgesamt leitet der Hochschul-Bildungs-Report aus den Ergebnissen acht Ziele für die Bildungspolitik der nächsten vier Jahre ab und unterbreitet konkrete Vorschläge zur Umsetzung, von denen das hier vorgestellte Thema der Bildungsherkunft nur einen Ausschnitt darstellen kann, gleichwohl aber eine zentrale gesellschaftliche Aufgabe für Hochschulen und Bildungspolitik darstellt.

Zu den Bildungschancen von Geflüchteten ist festzuhalten, dass ihre Motivation nach bisherigen Erfahrungen oft in den ersten Monaten nach ihrer Ankunft in Deutschland besonders hoch ist und eine sehr lange Wartezeit bis zum Start einer Ausbildung oder Erwerbstätigkeit zur Frustration führen kann. Deshalb wird eine Verkürzung der Prozessdauer von der Einreise bis zur Aufnahme eines Studiums von Geflüchteten empfohlen. Dafür ist ein weiterer Ausbau von unterstützenden Maßnahmen zur Integration von Geflüchteten erforderlich, z.B. durch eine Weiterführung der Förderung vorbereitender Sprachkurse und fachlicher Kurse, wie sie derzeit über vom BMBF-finanzierte DAAD-Förderprogramme wie „Welcome“ und „Integra“ angeboten werden.

Außerdem sollte eine Weiterführung der Beratungsleistungen und engere Zusammenarbeit aller zuständigen Institutionen stattfinden sowie der Ausbau von Arbeits- und Servicestellen mit Fokus auf Geflüchtete (ein erfolgreiches Beispiel ist die gemeinsame Handreichung für Hochschulen und Studentenwerke zum Hochschulzugang und Studium von Geflüchteten von BMBF, BAMF, KMK, DAAD, DSW und HRK). Schließlich sollte ein Ausbau der Vermittlung von Standards und der Studienkultur an deutschen Hochschulen sowie ein Ausbau von Beratungen zur Vermeidung bzw. Verminderung gesundheitlicher und finanzieller Probleme erfolgen. Für letzteres ist die Sicherstellung der finanziellen Versorgung von Geflüchteten im Studium wichtig.

Ein weiteres anzugehendes Problem ist die Sicherstellung der richtigen Verortung und Unterbringung von Geflüchteten im Bildungssystem, wofür eine vergleichbare Erfassung von Kompetenzen (z.B. durch TestAS, Onset, DSH, TestDAF) gekoppelt an eine frühzeitige Bildungsberatung notwendig ist, die den Geflüchteten den Weg in das Hochschulsystem oder die Berufsausbildung eröffnet. Es gibt bereits erste Möglichkeiten, berufliche Kompetenzen festzustellen und zu erfassen, so dass die Aufnahme einer qualifizierten Berufsausbildung oder Berufstätigkeit ermöglicht wird, so das Projekt „Berufliche Kompetenzen erkennen“ (BKE) der BA und das Kompetenzerfassungstool der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft (KoJACK)⁹.

Mittel- und langfristig sind die Sicherstellung des Studiererfolges der Geflüchteten und die Vermeidung hoher

⁸ Das Land Berlin hat für diese Gruppe eine Lösung gefunden, indem es eine bestehende Härtefallregelung auf studierende Asylbewerber anwendet. Ihnen wird bis zum Ende des Asylverfahrens die Sozialhilfe (auf die die Asylbewerber nach 15 Monaten einen Anspruch haben) zur Deckung des Lebensunterhaltes weiterhin gezahlt. Hierzu wäre überlegenswert, ob dies auch auf andere Bundesländer übertragen werden könnte.

⁹ Weiterführende Informationen siehe URL: www.kojack.de/ida-kojack.html

Abbruchquoten an Hochschulen notwendig. Gründe für einen Studienabbruch variieren, z.B. kann der Wunsch nach dem Ausüben eines Berufes größer werden. Um Studienabbrüche zu vermeiden, muss die gute Praxis der Studienberatung mit dem Ziel der Verbesserung des Studienerfolges fortgeführt werden (vgl. auch Heublein et al. 2017). Wo dies noch nicht der Fall ist, muss eine Anpassung auf Bedürfnisse von Geflüchteten und das Nachhalten von Fortschritt und Erfolgsquoten im Studium sichergestellt werden, um rechtzeitig Unterstützung anbieten zu können, z.B. durch Studienverlaufsanalysen als Standardinstrument an allen Hochschulen. Letzteres würde potenziell nicht nur Geflüchteten oder Nicht-Akademiker-Kindern, sondern allen Studierenden zugutekommen können, die – aus welchen Gründen auch immer – Verzögerungen im Studienverlauf aufweisen.

Literaturverzeichnis

- Alesi, B./Neumeyer, S./Flöther, C. (2015): Studium und Beruf in Nordrhein-Westfalen. Analysen der Befragung von Hochschulabsolventinnen und -absolventen des Abschlussjahrgangs 2011. Kassel: INCHER Kassel.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld.
- Berliner Institut für empirische Integrations- und Migrationsforschung (2016): Institutionelle Anpassungsfähigkeit von Hochschulen – Erste Ergebnisse einer Umfrage unter allen deutschen Hochschulen bezüglich der Integration von Geflüchteten in ein Studium.
- Briedis, K./Jakszat, S./Preßler, N./Schürmann, R./Schwarzer, A. (2014): Berufswunsch Wissenschaft? Laufbahnentscheidungen für oder gegen eine wissenschaftliche Karriere. DZHW: Forum Hochschule 8|2014.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2016): Hochschulzugang und Studium von Flüchtlingen – Eine Handreichung für Hochschulen und Studentenwerke. www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Broschueren/handreichung-hochschulzugang-gefluechtete.html (22.03.2017).
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2017): Geschäftsstatistik zum Integrationskurs. http://www.bamf.de/DE/Infothek/Statistiken/InGe/inge-node.html?sessionid=FCBF6D54A4ED70B7E24F8D3F70FC06C0_2_ci d294 (24.03.2017).
- Bundespsychotherapeutenkammer (2015): Psychische Erkrankungen bei Flüchtlingen.
- Bülöw-Schramm, M./Krempkow, R. (2014): Ein kritischer Blick von innen. Die Zukunft der Hochschulforschung auf dem Prüfstand. In: Die Hochschule 1/2014, S. 50-63.
- DAAD (2017): Flüchtlinge an Hochschulen: So engagiert sich der DAAD. <https://www.daad.de/der-daad/fluechtlinge/infos/de/43153-fluechtling-e-an-hochschulen-so-engagiert-sich-der-daad/> (15.01.2018).
- Dauchert, A./Krempkow, R./Krume, J./Meyer-Guckel, V./Schneider, M./Schröder-Kralemann, A.-K./Winde, M./Hieronimus, S./Klier, J./Nowak, S./Schreiber, V./Schröder, J./Sönmez, N. A. (2017): Hochschul-Bildungs-Report 2020: Höhere Chancen durch höhere Bildung? Jahresbericht 2017/18 – Halbzeitbilanz 2010 bis 2015. Berlin: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e.V. (Hg.) in Kooperation mit McKinsey&Company.
- Daniel, A. (2017): Sekundäre Disparitäten des Hochschulzugangs und ihre Veränderung. Dissertation zum Erlangung des akademischen Grades Doktorin der Philosophie (Dr. phil.), vorgelegt am Fachbereich Erziehungswissenschaft & Psychologie, Freie Universität Berlin.
- Ebert, A./Stammen, K.-H. (2014): Der Übergang vom Bachelor zum Master. Eine neue Schwelle der Bildungsbenachteiligung? In: Die Hochschule 2/2014, S. 172-189.
- Eurostat (2017): Statistiken zu Asylbeantragungen und Erstinstanzlichen Entscheidungen.
- Heublein, U./Ebert, J./Hutzsch, C./Isleib, S./König, R./Richter, J./Woisch, A. (2017): Zwischen Studiererwartungen und Studienwirklichkeit. Ursachen des Studienabbruchs, beruflicher Verbleib der Studienabbrecherinnen und Studienabbrecher und Entwicklung der Studienabbruchquote an deutschen Hochschulen. DZHW: Forum Hochschule 1|2017.
- Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (2016a): Typisierung von Flüchtlingsgruppen nach Alter und Bildungsstand; Kurzbericht 06/2016.
- Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung (2016b): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten: Überblick und erste Ergebnisse; Forschungsbericht 14/2016.
- Jungblut, J./Pietkiewicz, K. (ed.) (2017): Refugees Welcome? Recognition of qualifications held by refugees and their access to higher education in Europe – country analysis. Brussels: International Centre for Higher Education Research (INCHER) University of Kassel/ The European Students' Union (ESU).
- Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB) (2016): Absolventenbefragung 2016. Ergebnisse der Erstbefragung des Abschlussjahrgangs 2014. KOAB Gesamt, S. 24.
- Kooperationsprojekt Absolventenstudien (KOAB) (2014): Absolventenbefragung 2014. Ergebnisse der Erstbefragung des Abschlussjahrgangs 2012. KOAB Gesamt, S. 24.
- Krempkow, R. (2017): Welche Faktoren bestimmen die Übergänge nach dem Bachelor? Eine empirische Analyse anhand von Absolvent/innenstudien. In: Qualität in der Wissenschaft (QiW), 11 (3+4), S. 86-97.
- Krempkow, R. (2015): Can Performance-based Funding enhance Diversity of Higher Education Institutions? In: Pritchard, R./Klump, M./Teichler, U. (eds.): Diversity and Excellence in Higher Education: Can the Challenges be Reconciled? Amsterdam: Sense Publishers, pp. 231-244.
- Lörz, M./Schindler, S. (2016): Soziale Ungleichheiten auf dem Weg in die akademische Karriere. Sensible Phasen zwischen Hochschulreife und Post-Doc-Position. In: Beiträge zur Hochschulforschung 4/2016, S. 14-39.
- Middendorff, E. et al. (2017): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016. 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks – durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).
- Middendorff, E. et al. (2013): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2012. 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hg.): Berlin.
- Morris-Lange, S. (2017): Allein durch den Hochschuldschungel. Hürden zum Studienerfolg für internationale Studierende und Studierende mit Migrationshintergrund. Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (Hg.).
- Neugebauer, M./Neumeyer, S./Alesi, B. (2016): More diversion than inclusion? Social stratification in the Bologna Process. In: Research in Social Stratification and Mobility, 45, pp. 51-62.
- OECD (2016): Education at a Glance 2016. OECD Indicators. Paris: OECD Publishing.
- Statistisches Bundesamt (2017): Sonderauswertung zu Gasthörern.
- Statistisches Bundesamt (2016): Erfolgsquoten 2014. Berechnung für die Studienanfängerjahrgänge 2002 bis 2006. Wiesbaden.
- Trommer, M./Klüver, S./Briedis, K. (2017): Je Herkunft, desto Master. Übergänge im deutschen Hochschulsystem – Vom Bachelor- zum Masterstudium. Beitrag zur Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung (GfHf). Hannover.
- UNESCO (2017): Six ways to ensure higher education leaves no one behind. Policy Paper 30. <http://en.unesco.org/gem-report/> (17.05.2017).
- Wissenschaftsrat (2017): Strategien für die Hochschullehre. Positionspapier. Drs. 6190-17. Halle (Saale).
- Worbs, S./Bund, E. (2016): Qualifikationsstruktur, Arbeitsmarkt-beteiligung und Zukunftsorientierungen. BAMF-Kurzanalyse 01/2016.

■ Dr. René Krempkow, Projektleiter in der Arbeitsstelle Lehr- und Studienqualität der FU Berlin und der Stabsstelle Qualitätsmanagement der HU Berlin; vordem wissenschaftl. Referent im Stifterverband, dort u.a. mit dem Hochschul-Bildungs-Report betraut, E-Mail: rene.krempkow@hu-berlin.de

DAAD und Justus-Liebig-Universität Gießen berichten: Ostpartnerschaften im Fokus

- Seit 1974 fördert der DAAD Partnerschaften mit Hochschulen in Ostmittel-, Südost- und Osteuropa sowie dem Kaukasus und Zentralasien (Ostpartnerschaften).
- Pro Jahr werden etwa 4.100 Personen gefördert, 90 deutsche Hochschulen kooperieren dabei mit etwa 300 Hochschulen der Region.
- Die Projektleitertagung „DAAD-Ostpartnerschaften – Bilanz und Perspektiven“ findet am 13. und 14. Februar 2018 an der Justus-Liebig-Universität Gießen statt.

Über vier Jahrzehnte herausragende Kooperationen in Forschung und Lehre, und dies unter zum Teil schwierigen Bedingungen: Mit großem Erfolg fördert der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) seit 1974 Partnerschaften mit Hochschulen in Ostmittel-, Südost- und Osteuropa sowie dem Kaukasus und Zentralasien. Gegenwärtig kooperieren im Ostpartnerschaftsprogramm etwa 90 deutsche Hochschulen mit etwa 300 Hochschulen der Region. Pro Jahr werden durchschnittlich 4.100 Personen gefördert.

„Mit dem Programm ‚Ostpartnerschaften‘ fördert der DAAD die deutschen Kultur- und Wissenschaftsbeziehungen gerade zu einem Zeitpunkt, da die Rahmenbedingungen hierfür nicht einfach sind. Die gegenseitige Annäherung durch den wissenschaftlichen Austausch ist heute ebenso nötig wie zu Beginn des Programms vor mehr als vierzig Jahren. Bei der Bewältigung von Krisen und Konflikten kommt dem interkulturellen Dialog zwischen Menschen eine entscheidende Bedeutung zu“, sagt DAAD-Präsidentin Prof. Margret Wintermantel. „Gleichzeitig ist das Programm auf Flexibilität ausgerichtet: Die Förderung ist fachübergreifend und reicht von der Agrarwissenschaft über den Bergbau hin zu Physik oder Medizin. Auf diese Weise sind über die Jahrzehnte intensive und vielseitige Partnerschaften zwischen den Universitäten entstanden.“

Vor dem Hintergrund der gegenwärtig laufenden Evaluation dieses Programms findet am 13. und 14. Februar 2018 eine Projektleitertagung „DAAD-Ostpartnerschaften – Bilanz und Perspektiven“ statt. Gastgeberin ist die Justus-Liebig-Universität Gießen (JLU).

Prof. Dr. Joybrato Mukherjee, Präsident der JLU und Vizepräsident des DAAD, hebt mit Blick auf die Tagung die weitreichende Bedeutung der Ostpartnerschaften hervor: *„Das DAAD-Ostpartnerschaftsprogramm leistet einen wichtigen Beitrag zur Internationalisierung der deutschen und ausländischen Hochschulen. Im Laufe von über vier Jahrzehnten hat es insbesondere in Zeiten politischer und militärischer Konflikte wesentlich zur gegenseitigen Verständigung beigetragen und den globa-*

len Bildungs- und Wissenstransfer gefördert. Es kommt jetzt darauf an, der wachsenden strategischen Bedeutung von Internationalisierung besser gerecht zu werden und internationale Forschungs Kooperationen mit strategischen Partnern weitblickend voranzutreiben.“

Inhaltlich gibt es zahlreiche Schnittstellen zum Engagement an der JLU: Auch in der Internationalisierungsstrategie 2.0 der JLU („Fortschritt durch Internationalisierung – JLU International 2016-2026“) stellen der qualitätsorientierte Ausbau und die nachhaltige Pflege des internationalen Netzwerks Kernelemente dar. Das weltweite Netzwerk der JLU besteht aus rund 100 bilateralen Vereinbarungen. Die Ostpartnerschaften bilden dabei einen regionalen Schwerpunkt von besonderer Bedeutung. Zwei der insgesamt sechs strategischen Partnerschaften auf Universitärebene bestehen mit osteuropäischen Partnern: mit der Universität Lodz (Polen) und der Kasaner Föderalen Universität (Russische Föderation) arbeitet die JLU seit 40 beziehungsweise 30 Jahren eng zusammen. Hinzu kommen weitere fächerbezogene Partnerschaften: mit der Ivane Javakhishvili State University, Tbilisi (Georgien), der Universität Pristina (Kosovo), der Ion Ionescu de la Brad University of Agricultural Sciences and Veterinary Medicine, Iasi (Rumänien) und der National University of Kyiv-Mohyla Academy, Kiew (Ukraine).

Mit Unterstützung der inzwischen über drei Jahrzehnte fortwährenden Förderung der JLU im DAAD-Ostpartnerschaftsprogramm konnte die Universität ihre Ostpartnerschaften gezielt weiterentwickeln und ihr institutionelles Profil stärken. Bereits 2006 wurde auf dieser Grundlage an der JLU das Gießener Zentrum Östliches Europa (GiZo) angesiedelt, das als regionalwissenschaftliches Forschungs- und Lehrzentrum die geisteswissenschaftliche Forschung und Lehre zum östlichen Europa in Hessen bündelt. Auch mit Hilfe der DAAD-Ostpartnerschaftsförderung ist es dem GiZo innerhalb eines Jahrzehnts gelungen, aus einer regionalen Schwerpunktbildung der JLU im östlichen Europa ein eindrucksvolles internationales Netzwerk aufzubauen, das in Ost und West gleichermaßen sichtbar ist und beachtliche Forschungserfolge vorzuweisen hat.

DAAD-Programm „Ostpartnerschaften“

Das Programm „Ostpartnerschaften“ entstand im Zuge der „neuen Ostpolitik“, mit der vor über 40 Jahren das Ziel verfolgt wurde, die Beziehungen der Bundesrepublik Deutschland zur Sowjetunion und den Ostblockstaaten zu verbessern und weiter auszubauen. Seit dieser Zeit hat das Programm unterschiedliche Phasen durchlaufen, in denen sich die außenpolitischen Rahmenbedingungen der Bundesrepublik in Bezug zu sei-

nen östlichen Partnern geändert haben und kontinuierlich weiterentwickeln.

Das Budget der „Ostpartnerschaften“ ermöglicht die Förderung von individueller, grenzüberschreitender Mobilität in Studium, Forschung und Lehre und trägt in vollem Maße zur Internationalisierung der deutschen und ausländischen Hochschulen bei.

Projektleitertagung „DAAD-Ostpartnerschaften – Bilanz und Perspektiven“

Prof. Mukherjee wird die rund 80 Teilnehmerinnen und Teilnehmer von ca. 60 Hochschulen aus ganz Deutschland am 13. Februar 2018 um 13.30 Uhr in der Universitätsaula begrüßen. Es folgen ein Grußwort von DAAD-Referatsleiter Dr. Peter Hiller, der Festvortrag zum Thema „Hochschulen in Russland – Neue Entwicklungen und Trends“ von Dr. Gregor Berghorn, langjähriger ehemaliger Leiter der DAAD-Außenstelle Moskau, sowie ein Vortrag „Evaluation Ostpartnerschaften“ von Dr. Anton Galich, IFGE Gesellschaft für Innovationsforschung und Beratung mbH Berlin. Anschließend werden sich die aktuell geförderten Hochschulen im Rahmen der

Projektleitertagung in Workshops und einem Podiumsgespräch erstmals über verschiedene Aspekte der Hochschulkooperation in den Ostpartnerschaften austauschen.

Weiterführende Links:

www.daad.de/hochschulen/programme-regional/europa/de/12789-ostpartnerschaften
www.uni-giessen.de/cms/internationales

Kontakt:

Bjoern Wilck
 Leiter Pressestelle
 Tel: +49 228 882-644, Fax: +49 228 882-659
 E-Mail: presse@daad.de, www.daad.de
 Kennedyallee 50, D - 53175 Bonn

Quelle:

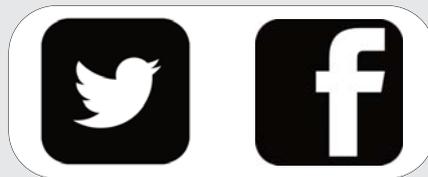
<https://www.daad.de/presse/pressemitteilungen/de/61212-ostpartnerschaften-im-fokus/>

Jahresverzeichnis 2017

Das **Inhaltsverzeichnis des Jahrgangs 2017** der Zeitschrift „Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in der Wissenschaft“ können Sie auf unserer Website als PDF herunterladen:
<https://www.universitaetsverlagwebler.de/jvz>

Sie wollen noch leichter auf dem Laufenden bleiben?
 Dann folgen Sie uns einfach auf Twitter und Facebook!

- twitter.com/hochschulwesen
- facebook.com/universitaetsverlag.webler



Es erwarten Sie:

- Relevante Neuigkeiten und Meldungen aus *Ihrem* Fachgebiet,
- Infos zu neuen Büchern und Zeitschriften des UVW,
- Hinweise auf kostenlose Beiträge und Interviews, Fachtagungen, Vorankündigungen, Rabatt-Aktionen u.v.m.

Für weitere Informationen:

zu unserem gesamten Zeitschriftenangebot, dem Abonnement einer Zeitschrift, dem Erwerb eines Einzelheftes oder eines anderen Verlagsproduktes, zur Einreichung eines Artikels, den Autorenhinweisen oder sonstigen Fragen besuchen Sie unsere Website: www.universitaetsverlagwebler.de oder wenden Sie sich direkt an uns: info@universitaetsverlagwebler.de



Hauptbeiträge der aktuellen Hefte Fo, HSW, P-OE, QiW, ZBS & HM

Auf unserer Website www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben. Nach zwei Jahren sind alle Ausgaben eines Jahrgangs frei zugänglich.

Fo

Forschung

Politik - Strategie - Management

Fo 3+4/2017

Forschungsethik im Wandel

Gert G. Wagner

Ethische Prinzipien beim Forschungsprozess und dessen Verwertung sind nur durch Selbstdisziplin der Akteure durchsetzbar

Alena Buyx

Forschungsethische Implikationen von Big Data im Gesundheitsbereich: die Stellungnahme des Deutschen Ethikrats von November 2017

Jan-Hendrik Heinrichs & Dirk Lanzerath

Nichtmedizinische Forschung am Menschen – Probandenschutz jenseits der Medizin

Sebastian Graf von Kielmansegg

Forschungslegitimation durch Einwilligung: Zwischen Autonomie und staatlicher Regulierung

Stefan Brandenburg, Michael Minge, Dietlind Helene Cymek & Laura Zeidler

Ethische Aspekte in der Forschung zu Mensch-Maschine-Systemen – Einblicke in die Arbeit einer Ethik-Kommission

Fo-Gespräch mit Regina Riphahn, der Vorsitzenden des Rats für Sozial- und Wirtschaftsdaten (RatSWD)

Marcus E.M. Baumann & Charlotte L.C. Biegler-König

Invention – Applikation – Innovation
Hochschulen für angewandte Wissenschaften im deutschen Innovationssystem

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

HSW 6/2017

In eigener Sache

Nachruf auf Gerd Köhler

Hochschulforschung

David Johann

& Sabrina Jasmin Mayer
Was Wissenschaftler/innen an Universitäten über das Promotionsrecht für Fachhochschulen denken

Zuzanna Kita

Studienabbruch und Studienerfolg im Bachelor-Studium in Sozialer Arbeit

Hochschulentwicklung/-politik

Marcus E.M. Baumann & Charlotte

L.C. Biegler-König
Invention – Applikation – Innovation.
Hochschulen für angewandte Wissenschaften im deutschen Innovationssystem

Helen Knauf

Lehre 2.0: Wissenschaftliches Bloggen mit (früh-)pädagogischen Fachkräften

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung

in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

P-OE 4/2017

Katharina Schurz

& Martina Holtgräwe
Welche hochschuldidaktischen Qualifizierungswünsche haben Lehrende an einer Fachhochschule? Eine Bedarfsstudie

Antje Nissler

Didaktische Beratung und Begleitung von Hochschullehrenden in der Praxis
– Das Beratungskonzept aus dem Projekt HD MINT

Thomas Hartmann,

Katharina Greiner & Kerstin Baumgarten
Auf dem Weg zu einer gesundheitsfördernden Hochschule

Andrea Widmann

Rollenverständnis von Führungskräften

Nicole Auferkorte-Michaelis & Sylvia Ruschin

Hochschuldidaktik als Bestandteil ganzheitlicher Personalentwicklung an Hochschulen: Kompetenzentwicklung für die Lehre!

Infos & Bestellung:

E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de

Web: www.universitaetsverlagwebler.de

Telefon: 0521/ 923 610-12, Fax: 0521/ 923 610-22

QiW**HM****ZBS****Qualität in der Wissenschaft**Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in
Forschung, Studium und Administration

QiW 3+4/2017

Felder der Qualitätsentwicklung:
Akkreditierung, Rankings, Übergänge*Wilfried Müller*Systemakkreditierung: Die Schließung
des Qualitätskreislaufes und neue
Einflussbereiche zentraler QS-Stäbe und
-Referate. Eine Dokumentenanalyse*Kerstin Fink & Katharina Michel*
Institutionelle Akkreditierung durch den
Wissenschaftsrat. Eine empirische
Analyse der Bewertungspraxis von
Gutachter/innen*Ewald Scherm*Was verbirgt sich hinter dem DHV-
Ranking „Rektor des Jahres“?*René Krempkow*Welche Faktoren bestimmen die
Übergänge nach dem Bachelor?
Eine empirische Analyse anhand von
Absolvent/innenstudien*Sarah Berndt, Annika Felix
& Claudia Wendt*Übergänge meistern! Mathematische
Unterstützungsangebote in der
Studieneingangsphase im Kontext
zunehmender studentischer
Heterogenität*Andrea Bittner & Detlef Urhahne*
Evaluation eines Trainings zum Erwerb
von rhetorischen Kompetenzen für
Studierende*Daniela Unger-Ullmann & Eva Seidl*
Aspekte der Qualitätsentwicklung
im universitären Fremdsprachenunterricht*René Krempkow*Das Wissenschaftssystem vom Kopf auf
die Füße stellen?*Eva Inés Obergfell*Wie gelingt gute Lehre?
– Diskussionsanregungen aus einer
großen Universität**Zeitschrift für
Beratung und Studium**

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

ZBS 4/2017

Studienberatung vs.
Ökonomisierung
Positionen – Diskussionen*Daniel Wilhelm*Kritische Reflektion einiger
Ökonomisierungstendenzen
in der Studienberatung*Fritz S. Ahrberg*Marketing und Studienberatung
– Gegensätze als Chance begreifen*Markus Diem*Gedanken zur Ökonomisierung der
Studienberatung in der Schweiz*Martin Scholz*Ressourcenorientierte Beratung –
zwischen methodischem Konzept
und ökonomischem Kalkül
– Studienberatung als Teil des Hoch-
schulmarketing?*Dennis Mocigemba*Die Beziehungen zwischen
Studienberatung
und Studierendenmarketing
– ein Dialog*Tillmann Grüneberg*Praxis der Studienberatung im
Spannungsfeld organisationaler
Rahmenbedingungen und
Beratungsselbstverständnis*Daniela Seybold*Die Kunst der Selbstmotivation:
Ein Selbstkompetenz-Training für
Studierende

Tagungsankündigung

HochschulmanagementZeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von
Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

HM 4/2017

Internationale Aspekte von Impact
und Transfer*Organisations- und
Managementforschung**Margareth Gfrerer*The European Open Science Cloud:
Opportunities for Research in
Developing and Emerging Countries
using Ethiopia as an Example*Victor Winter*Open Educational Resources within
Higher Education: a comparison
between Germany and the
Netherlands*Susan Harris-Huemmert
& David Palfrayman*Impacts in Higher Education from
a British and German perspective*Politik, Entwicklung und
strukturelle Gestaltung**Mario Clemens**& Christian Hochmuth*Kooperation im Hochschulkontext:
top-down und bottom-up



Tobina Brinker & Karin Ilg (Hrsg.)
Lehre und Digitalisierung

5. Forum Hochschullehre und E-Learning-Konferenz – 25.10.2016

Digitale Medien und Kommunikation haben die Kernaufgaben und Prozesse an Hochschulen stark verändert, digitales Lehren und Lernen gehören längst zum Hochschulalltag. ‚Lehre‘ und ‚Digitalisierung‘ werden zunehmend – und an nordrhein-westfälischen Hochschulen lebendiger denn je – im Doppelpack diskutiert. Der digitale Wandel führt dabei nicht von sich aus zur Qualitätsverbesserung von Lehre und Studium, sondern verändert vielmehr die Anforderungen und Chancen in der Hochschullehre. Wie sieht eine didaktisch sinnvolle Ausgestaltung von digital gestützten Lehr- und Lernszenarien im Hochschulkontext aus? Welche neuen Kompetenzen sind bei Lehrenden und Studierenden dafür erforderlich? Wie verändern sich Selbstverständlichkeiten und Selbstverständnisse?

Diese und viele weitere Fragen gerieten auf der Konferenz „Lehre und Digitalisierung“ am 25. Oktober 2016 an der Fachhochschule Bielefeld in den Blick, einer gemeinsamen Veranstaltung des Netzwerks hdw nrw, des Hochschulforums Digitalisierung und der FH Bielefeld. Zwei Konferenzen gingen in ihr auf: das fünfte Forum Hochschullehre des hdw nrw und die dritte E-Learning-Konferenz der FH Bielefeld. Die Veranstaltung richtete sich an Lehrende, Entscheidungsträger und Mitarbeitende, die mit der Organisation von Lehr- und Lernprozessen an Hochschulen in NRW und darüber hinaus befasst sind.



*Bielefeld 2018, 71 Seiten,
Print: ISBN 978-3-946017-11-0, 12.95 Euro zzgl. Versand
E-Book: ISBN 978-3-946017-10-3, 9.95 Euro*

**Erhältlich im Fachbuchhandel und direkt beim Verlag –
auch im Versandbuchhandel (aber z.B. nicht bei Amazon).**

Bestellung – E-Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22