

Dr. Bernhard Streitwieser  
Live-stream Lesung  
Frankfurt (Oder)  
13. Feb, 2013  
(Titel Folie 1)

## **Die Internationalisierung der Hochschulbildung: Herausforderungen für Studenten in der Zukunft**

Ich begrüße Sie zum heutigen Vortrag mit dem Thema „Die Internationalisierung der Hochschulbildung – Herausforderungen für Studenten in der Zukunft“.

Zunächst möchte ich mich für die Einladung, heute hier zu Ihnen zu sprechen, bedanken. Es freut mich sehr, dass Sie mir die Möglichkeit geben, meine Erkenntnisse und Überlegungen zum Thema der Internationalisierung der Hochschulbildung mit Ihnen zu teilen und zu vermitteln, welche Veränderungen und Herausforderungen ich für Studenten in der Zukunft erwarte.

Lassen Sie mich eines meinem Vortrag voranstellen: Als Forscher und Hochschuldozent untersuche ich einige der Fragen, die mit der Internationalisierung der Hochschulbildung verbunden sind und genau diese Fragen diskutiere ich heute mit Ihnen. Da der Gegenstandsbereich der Internationalisierung der Hochschulbildung sehr breit ist, muss ich meine Aussagen – wie es jeder Wissenschaftler tut – auf den breiten Schultern meiner Kollegen aus der akademischen Welt, globalisiert und zerstreut wie sie heute ist, stützen. Diese Kollegen führen sehr interessante Forschungen durch und machen ihre Ergebnisse über Buchpublikationen, Zeitschriften, Webpages im Internet und öffentliche Präsentationen zugänglich.

Meine geistigen Mentoren (Folie 2) im Studium der Internationalisierung der Hochschulbildung – was ich von nun an mit „IHB“ in meinem Vortrag abkürze – sind sehr zahlreich. Um nur einige der „strahlenden Lichter“ zu nennen, die mein Material heute ergänzen: Ich beziehe mich auf die Arbeit von Philip Altbach vom „Centre for International Higher Education“ am Boston College in den USA; Ulrich Teichler, der am „International Center for Higher Education Research“ an der Universität Kassel in Deutschland arbeitet; Jane Knight vom „Ontario Institute for Studies in Education“ an der Universität von Toronto in Canada; Hans deWit von der „Hogeschool van Amsterdam“ in den Niederlanden; Bernd Waechters von der „Academic Cooperation Association“ in Brüssel; und Jürgen Enders der University of Twente in den Niederlanden – unter anderen Wissenschaftlern, die ich während meines Vortrages erwähne. Darüber hinaus werde ich auf einige Autoren Bezug nehmen, die einen Aufsatz in meinem in Kürze erscheinenden Buch (Folie 3) mit dem Titel *Internationalization of Higher Education and Global Mobility* veröffentlichen. Das Buch wird diesen Sommer in der Reihe *Oxford Studies in Comparative Education Series* by Symposium Books herausgegeben. Die Ausgabe ist in drei breite Sektionen aufgeteilt: 1) Globale Themen zu Internationalisierung und Mobilität, 2) Regionale Studien in Europa, dem Mittleren Osten, den USA, Afrika und Lateinamerika und 3) Untersuchungen zu Studenten und Praktikern, die an Mobilität partizipieren. Darüber hinaus wird der Sammelband einige der eben erwähnten Wissenschaftler und weitere Autoren, deren letzte Betrachtungen des Standes der Internationalisierung und der Mobilität geholfen haben, meinen Vortrag zu gestalten, einschließen.

Mein Vortrag in den nächsten 45 Minuten (Folie 4) wird das Thema der „IHB“ aus drei Perspektiven beleuchten:

1. Ein kurzer Überblick über einige Forschungsansätze, welche wissenschaftliche Untersuchungen zum Thema „IHB“ fokussieren, mit einem kurzen Blick auf einige Vergleiche zwischen Regionen und Ländern
2. Ein Schwerpunkt liegt auf der Betrachtung von „Mobilität und Auslandsstudium“, da dies ein wichtiges Forschungsfeld der „IHB“ darstellt. Hier werde ich auch ein paar Anmerkungen zu meiner eigenen Forschung zur Mobilität in den USA und Europa machen; und schließlich,
3. Ein paar Ratschläge, was Sie als NachwuchswissenschaftlerInnen mitnehmen können, um ihre mögliche Karriere im Hochschulwesen voranzubringen.

Aber zunächst möchte ich mich kurz vorstellen und Ihnen darlegen, wie mein akademischer Hintergrund meine Forschungsinteressen geprägt hat.

Ich bin in Deutschland geboren und nach der dritten Klasse der Grundschule in die USA ausgewandert, wo ich meinen Master- und Dokortitel erworben habe und meine berufliche Laufbahn als Wissenschaftler begonnen habe. Obwohl ich die Daten für meine Doktorarbeit von 1998-2000 in Deutschland und zwar mit dem Bundeskanzler-Stipendium der Alexander von Humboldt-Stiftung am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung – wo ich die Anpassung von ehemaligen ostdeutschen Sekundarschullehrern an des westdeutsche Bildungssystem im ersten Jahrzehnt nach der Wiedervereinigung untersucht habe – gesammelt habe, habe ich in den USA gearbeitet, nachdem ich meine Doktorarbeit abgeschlossen hatte. Zunächst habe ich als Research-Analyst am American Institute für Research in Washington DC gearbeitet. Dort war ich Teil eines Teams, das Evaluationen von Programmen für verschiedene Ministerien der U.S.-Regierung durchgeführt hat – bspw. das Außenministerium oder das Bildungsministerium. Im Jahr 2002 besetzte ich eine Stelle in einer laufenden Studie für die Andrew Mellon Foundation an der Northwestern University in Chicago, wo ich als „Associate Director“ und „Senior Researcher“ für das „Center for Teaching Excellence“ gearbeitet habe. In dieser Zeit hielt ich Vorlesungen über das gegenwärtige Deutschland und über Vergleichende Hochschulforschung in der „School of Education and Social Policy“. Schließlich habe ich in der Zeit an der Northwestern zwei Jahre als „Associate Director“ des „Study Abroad Office“ der Universität gearbeitet, wo ich die Administration von über 100 Programmen für ein Auslandsstudium geleitet habe und zahlreiche Besuche vor Ort durchgeführt habe, um das Curriculum und die Erfahrungen unserer Studenten im Ausland zu untersuchen.

Um zu dem Forschungsschwerpunkt zurückzukehren, der meinen heutigen Vortrag prägt: Im Jahr 2008, während meiner Zeit an der Northwestern, erkannte ich, dass ein Studium im Ausland, zumindest so wie es meine Universität strukturierte, einige ernste Probleme mit sich bringt. Das Ansprechen dieser Mängel und der Versuch der Verbesserung des Auslandsstudienaufenthaltes führten mich zu zwei Bereichen, die ich seit dem in meiner Forschung und in meiner Lehre fokussiere. Der **erste Bereich** geht der Frage nach, was Studenten akademisch während ihres Auslandsstudienaufenthaltes tun können, um ihre Erfahrung substantieller und bedeutungsvoller zu gestalten; und der **zweite Bereich** versucht besser zu verstehen, wie Studenten an ihren Aufenthalt im Ausland als Teil einer Entwicklung von Konzepten über sich selbst und ihrer Identität als Lerner und Bürger herangehen. Ich werde im zweiten Teil mehr über meine Arbeit in beiden Bereichen erzählen.

Meine Forschungsbestrebungen basieren auf den Grundüberzeugungen, dass **1)** die manchmal zu oberflächliche Rhetorik über die „magischen“ Effekte eines Auslandsstudiums auch mit entsprechend beeindruckenden Wirkungen und „Outcomes“ übereinstimmen muss; und **2)** das Auslandsstudium zu schätzen und zu versuchen, es zu einem grundsätzlichen Bestandteil von Erfahrungen, die Studenten gemacht haben sollten, zu machen, darf nicht nur vom Spiel mit

Zahlen und vom Wettbewerb angetrieben werden, sondern von dem aufrichtigen Wunsch, wirklich zu verstehen, warum wir eine Auslandsstudium schätzen und was es für Akteure – Studenten, Administratoren, Akademiker und sogar Eltern und Steuerzahler, die die Rechnung bezahlen – wirklich bedeutet, sich darauf einzulassen.

Dass ich 2006 zu diesen Schlussfolgerungen über die Probleme eines Auslandsstudiums in der Northwestern University gekommen bin, führte mich dahin, eine interne Finanzierung durch die Universität zu suchen, um eine Untersuchung zu beginnen. Die Untersuchung haben meine Kollegen und ich seit 2008 durchgeführt und auf andere Universitäten in den USA erweitert. Wir sind nun dabei, einen Survey auszuarbeiten, den wir in einem Pilotversuch verfeinert haben und bald anderen Universitäten zur Verfügung stellen, die ihr Angebot eines Auslandsstudiums und die Mobilität ihrer Studenten besser erfassen wollen. Ich werde über diese Studie in wenigen Minuten kurz sprechen.

Im Jahr 2010 habe ich ein Fulbright-Forschungsstipendium gesichert, um meine Untersuchung von Studenten in den USA auf Studenten in Europa auszuweiten. Schließlich habe ich an der Humboldt-Universität in der Abteilung für Vergleichende Erziehungswissenschaften eine Stelle als Gastprofessor angetreten. Zusätzlich zu meinen Untersuchungen in Berlin, übernahm ich an der HU die Lehre für einen BA- und einen MA-Kurs. Ein Kurs trug den Titel die „Internationalisierung der Hochschulbildung“ und der andere den Titel „Internationale Erziehung und Identitätsentwicklung von Studenten“. Der zweite Kurs basiert teilweise auf meiner Untersuchung in Europa, welche Daten von 3000 Studenten, die 34 Länder repräsentieren, zusammenfasst, und an 14 deutschen Universitäten und Hochschulen während des Erasmus-Programmes durchgeführt wurde. 2011 habe ich die Laufzeit der Studie mit Hilfe eines Stipendiums vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) verlängert. Im Moment fasse ich die letzte Phase der Datenanalyse zusammen und arbeite an verschiedenen Publikationen, um die Ergebnisse zu veröffentlichen. Ich werde später im Vortrag weitere Anmerkungen zu dieser Studie machen.

Das akademische Feld, von welchem ich ein Vertreter bin, wird **Comparative and International Education (Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft)** genannt. Innerhalb dieses Feldes fokussiere ich auf die IHB, die Rolle der Mobilität und des Auslandsstudienaufenthaltes. Nur um es noch einmal festzuhalten (**Folie 5**), Comparative Education bzw. Vergleichende Erziehungswissenschaft wird definiert als:

- A field of study that applies historical, philosophical, and social science theories and *methods to international problems in education...*(it is) primarily an academic and interdisciplinary pursuit.“ (Erwin Epstein, 1994)

(**Folie 6**) Internationale Erziehungswissenschaft ist dagegen ein eher anwendungsbezogener Ansatz und bringt „Studenten, Lehrer und Wissenschaftler aus verschiedenen Nationen (zusammen), damit sie voneinander lernen...und schließt die Analyse und Beschreibung solcher Aktivitäten ein“.

Ich erwähne diese Unterscheidung zwischen Vergleichender und Internationaler Erziehungswissenschaft, weil das akademische Feld „Vergleichende und Internationale Erziehungswissenschaft“ genannt wird, die beiden Ansätze – Vergleichende Erziehungswissenschaft *und* Internationale Erziehungswissenschaft – in der Literatur aber oft separat besprochen werden und deshalb der Eindruck entstehen kann, es wären unterschiedliche akademische Felder, auch wenn sie es in der Praxis wirklich nicht sind. In meiner Arbeit war es für mich wichtig zu versuchen, die beiden Ansätze zu kombinieren. Das bedeutet Fragestellungen zum Thema Bildung wo auch immer auf der Welt zu untersuchen, indem verschiedene Methoden und Blickwinkel unterschiedlicher Disziplinen verwendet

werden – und somit tatsächlich Vergleichende Erziehungswissenschaft zu praktizieren, wie sie als Forschungsansatz in Epsteins Definition beschreiben wird. Es bedeutet aber auch einen Blick auf die praktische Durchführung bzw. Umsetzung von Erfahrungen im Ausland zu werfen und zu fragen, welche Auswirkungen die Erfahrungen wirklich auf die Studenten haben – und dies nicht nur theoretisch. Folglich handelt es sich auch um eine anwendungsbezogene Arbeit der Internationalen Erziehungswissenschaft, auch wieder wie es Erwin Epstein in seiner Definition ausdrückt.

Nachdem ich dargelegt habe, wie meine akademische Herkunft meine Entscheidungen als Forscher beeinflusst hat, möchte ich gerne kurz ein paar Worte zu den Begriffen Globalisierung und Internationalisierung der Hochschulbildung sagen bzw. erläutern, wie ich diese Begriffe verwende.

Die Arbeit vergleichender Erziehungswissenschaftler beschäftigt sich mit den praktischen Implikationen, welche aus anderen Kontexten bzw. Ländern und deren Erfahrungen abgeleitet werden können und damit, wie Ideen und Modelle, Erfolge und Misserfolge von einem Setting auf ein anderes übertragen bzw. wie Modelle geliehen werden können. In der Hochschulbildungsforschung ist dies ausdrücklich ein Hauptanliegen. (Folie 7) Als Forscher schreiben David Phillips und Michelle Schweisfurth:

„Globalization has created increased opportunities for the ‚borrowing‘ of educational policy and practice, and generated further uniformity across national contexts. Nowhere has the internationalization of education been more apparent than in the higher education sector.“ (Phillips & Schweisfurth, 2007)

Um klarer zu definieren, worauf ich mich mit der Bezeichnung „Internationalisierung der Hochschulbildung“ oder IHB beziehe: Es handelt sich um Unternehmungen von Universitäten, Colleges oder Hochschulen – welche unter dem Begriff Hochschulbildungsinstitutionen oder HBIs zusammengefasst werden können – , die zum Ziel haben, ihren Platz in einem von Konkurrenz geprägten globalen Klima zu sichern. (Folie 8) Um meiner doch recht oberflächlichen Definition mehr Substanz zu verleihen, möchte ich an dieser Stelle zwei bereits erwähnte Wissenschaftler zitieren, die Definitionen veröffentlicht haben, welche mittlerweile weitgehend als Standarddefinitionen für „Internationalisierung“ akzeptiert werden:

“Specific policies and programs undertaken by governments, academic systems and institutions, and even individual departments to deal with globalization.” (Altbach, 2006)

“The process of integrating an international, intercultural, or global dimension in the purpose, functions, or delivery of postsecondary education.” (Knight, 2004)

Diese beiden Definitionen machen deutlich, dass sich das Feld der IHB sehr weit erstreckt – von der Betrachtung kompletter Regierungen bis hin zur Betrachtung kleinerer Einheiten wie einzelner Abteilungen. Prozesse der „Internationalisierung“ werden von der omnipräsenten Globalisierung angetrieben. IHB befasst sich damit, wie kleine und größere Entitäten die Herausforderungen und Veränderungen übersetzen, die sie als „Studien-Möglichkeiten“ erreichen.

Welche Fragen leiten unsere Arbeit als Komparatisten, die sich mit der IHB befassen? (Folie 9) Wir fragen uns, wie globale Einflüsse, welche auch immer es sein mögen, einschränken,

erweitern und verändern, was Hochschulbildungsinstitutionen tun können und nicht tun können, welche Auswirkungen die Herausforderungen auf unsere Klientel (in erster Linie Studenten) haben, welche Hindernisse uns im Weg stehen und wie wir sie überwinden können und welche Möglichkeiten existieren, um die Dinge in Zukunft anders und besser zu machen. Zugleich sollten wir uns im Klaren darüber sein, was IHB nicht ist. Der Forscher Hans DeWit aus Amsterdam (Folie 10) hat hierzu die folgenden Richtlinien verfasst:

1. Bildungsangebote auf Englisch
2. Erleichterung vom Auslandsstudienaufenthalt
3. Internationale Themen im Curriculum zu haben
4. Mehr Auslandsstudenten zu haben
5. Kurse mit Auslandsstudenten zu durchmischen
6. Interkulturelle, internationale Kompetenzen entstehen natürlich im internationalen Kontakt
7. Viele internationale Partnerschaften machen HBIs international
8. Universitäten und andere HBIs sind international per Definition
9. Internationalisierung ist ein Ziel an sich, es ist ein Prozess

Nachdem ich hoffentlich deutlich herausarbeiten konnte was IHB ist und was nicht, wie mein Fachgebiet mit meiner Arbeit als Forscher verbunden ist und was ich unter Globalisierung und Internationalisierung verstehe, möchte ich den ersten Teil meines Vortrages beginnen, in welchem ich folgendes Ziel verfolge:

**1. Einen kurzen Überblick über Forschungsthemen, welche Wissenschaftler fokussieren, die sich mit der Internationalisierung der Hochschulbildung befassen, zu bieten; und wo es möglich ist, ein paar kurze Einblicke in Ländervergleiche zu ermöglichen – sofern sie für meine Themen heute relevant sind.**

Wie derzeitig mehr und mehr Kommentatoren schreiben, (und Sie können es fast wöchentlich in Zeitschriften für Hochschulbildung wie *the Chronicle of Higher Education* und *Inside Higher Ed* nachlesen) hat sich das globale Leben in der Hochschulbildung wie wir es kannten für Studenten, Administratoren und Fakultäten rapide verändert. Phillip Altbach, den ich heute schon erwähnt habe und heute wohl der führende Wissenschaftler in Vergleichender Hochschulbildungsforschung, hat geschrieben, dass sich die Hochschulbildung inmitten einer Revolution befindet. Jane Knight, die ich ebenfalls bereits erwähnt habe und eine ähnlich erfolgreiche Wissenschaftlerin auf dem Gebiet der Vergleichenden Hochschulbildungsforschung ist, äußerte die Feststellung, dass sich die Hochschulbildung in einem Umbruch befinde. In meinem in Kürze erscheinenden Buch schreibt sie (Folie 12):

“Higher education internationalization has fundamentally transformed the world of education and has dramatically changed itself. . . Internationalization is one of the major forces impacting and shaping higher education as it changes to meet the challenges of the 21<sup>st</sup> century. Overall, the picture of internationalization that is emerging is one of complexity, diversity and differentiation.“

Diese Forscher postulieren, dass diese „Revolution“ bzw. dieser „Umbruch“ – dessen Wurzeln bereits in der Nachkriegszeit des Zweiten Weltkrieges aufzuspüren sind – (Folie 13) sogar genauso dramatisch wie der 200 Jahre zurückliegende, von Wilhelm von Humboldt angestoßene, Wandel der Universität von einer Lehrinstitution in eine Institution mit einem ebenso hohen Forschungsanspruch ist, ein bahnbrechendes Ereignis für die Struktur von Universitäten, dass nicht nur ihr Profil veränderte, sondern auch in seiner Kritik gestaltgebend

für das US-Hochschulwesen war – welches heute eines der erfolgreichsten Hochschulsysteme darstellt.

Diese Veränderungen in der Hochschulbildung, nochmals, die in der Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg begannen, sind mit verschiedenen Faktoren verknüpft. Darunter:

- **Die Ausbreitung von demokratischen Prinzipien in der „Governance“ (Steuerung)** und der Glaube daran, demokratische Systeme in der Welt zu unterstützen und internationale Vertretungen zu gründen mussten ihren Bestand überwachen. Das Recht auf Bildung wurde als ein Menschenrecht wahrgenommen. Damit entstand auch der Glaube an Bildung als Investition in Humankapital – die Idee, dass gut ausgebildete Arbeiter einen positiven Effekt auf die Entwicklung nationaler Ökonomien haben.
- **„Massification“ („Breitenorientierung“)** oder eine Veränderung des gesellschaftlichen Blicks, der den Bedarf und den Wert von Bildung nach der Sekundarstufe nicht nur wie in der Vergangenheit für eine Elite, sondern auch für die breite Masse erkennt. Inzwischen sind 20 % der alterbedingt berechtigten Kohorte in der Hochschulbildung eingeschrieben (das entspricht ungefähr 100 Millionen Studenten) und in vielen Ländern sind die Zahlen sogar noch höher und repräsentieren 50-80 % der relevanten Gruppe. Dieser Anstieg geschah im letzten Jahrhundert, wurde aber teilweise nach dem Zweiten Weltkrieg noch beschleunigt und dies sogar noch stärker in den letzten Jahrzehnten, worauf das Diagramm von Evan Schofer und John Mayer hindeutet (Folie 14). Dieser Anstieg führte zur Forderung nach einem Zugang zur Hochschulbildung für mehr vom Alter her berechtigten Gruppen und zur Antwort von Regierungen, dies zu ermöglichen. „Massification“ bedeutete auch eine Erweiterung des Reservoirs möglicher Studenten, wie zum Beispiel ältere Studenten, die nicht in die traditionelle Gruppe der 18-24 jährigen passen. Sie betreten das Feld der Hochschulbildung mit ihrer Lebenserfahrung und anderen Ansprüchen an ihre (Aus-)Bildung.
- **Modernisierung (Folie 15)** und die Erkenntnis, dass sich rapide modernisierende demokratische Gesellschaften Fachpersonal mit einer Hochschulausbildung für den technischen Bereich und den Dienstleistungsbereich benötigen. Eine weitere Wandlung, die das Phänomen der Modernisierung und der „Massification“ in den letzten Monaten erfahren hat, wurde durch das, was virtuell passiert ist, die Ausbreitung des Zugangs zu Universitäts-Vorlesungen und Informationen über MOOCS, oder „Massive Open Online Courses“, ausgelöst. Dies sind Universitäten (bisher viele in den USA), die Vorlesungen ihrer Akademiker über das Internet frei zugänglich machen – manchmal können sogar Credits erworben werden. Meistens handelt es sich um Vorlesungen von erstklassigen Akademikern, die für hunderte oder tausende Studenten weltweit ausgestrahlt werden. Derzeit finden heftige Debatten statt, wie MOOCS die Hochschulbildung, wie wir sie kennen, verändern wird.
- **Technischer Fortschritt**, insbesondere das Internet und der Zugang für jede Person mit einer Internetverbindung, hat zur Folge, dass jeder sehen kann, was verfügbar ist und sein Recht fordern kann, es auch zu bekommen.
- **Höhere physische Mobilität:** Seit dem Krieg haben mehr Menschen die Möglichkeit, zu bezahlbaren Preisen mit dem Flugzeug, dem Schiff oder dem Zug zu reisen und dies bedeutete auch eine Ausweitung von Reisen für Bildungszwecke.

**Hochschulbildungsinstitutionen sind nicht nur internationale Institutionen, sondern auch „global players“.** (Folie 16) Passend zur Globalisierung, zur Technologie im Allgemeinen und dem internationalen Wettbewerb, getrieben von speziellen Ranglisten, versuchen Hochschulbildungsinstitutionen nicht mehr nur eine lokale Studentenklientel zu

bediene, ihre Studenten ins Ausland zu schicken oder ihren Campus um ausländische Studenten oder Lehrkörper zu erweitern, sondern versuchen selbst global zu sein, was bedeutet Beziehungen oder Kooperationsverträge mit anderen Hochschulbildungsinstitutionen weltweit aufzubauen bzw. abzuschließen. Sprich, Institutionen bemühen sich nicht nur „Internationalisierung zu Hause“ zu unterstützen, sondern auch Teil einer „Internationalisierung im Ausland“ zu sein, was nicht nur bedeutet, den Campus um ausländische Lehrkörper und Studenten zu erweitern und die eigenen Repräsentanten ins Ausland zu schicken, sondern sie wollen auch sich selbst nach außen tragen – ihren Namen und ihre relevanten Akteure über Partnerschaften in die Welt hinaustragen. HBIs bemühen sich sogar, sogenannte „Branch Campuses“ oder „Sattelite Campuses“ aufzubauen, nicht nur um ein globalisiertes Profil zu entwickeln, sondern auch um ihre Marke im Ausland zu verkaufen. Im diesen Sinne ist Hochschulbildung zu einem großen Geschäft geworden, bei welchem nicht nur die Gebühren von Auslandsstudenten sehr lukrativ sind – US-amerikanische, britische und australische Universitäten dienen als offenkundige Beispiele – , sondern auch das Anlocken von Studenten mit sogenannten „Branch Campuses“, wo Studenten einen Abschluss unter einem ausländischen großen Namen (Yale, MIT) auf ihrem Heimatboden erwerben können.

Dies ist ein Phänomen, das in den letzten zehn Jahren exponentiell in vielen Hochschulbildungsinstitutionen zugenommen hat: Im Mittleren Osten durch die Gründung von riesigen Campus, wo verschiedene Universitäten repräsentiert sind – zum Beispiel in Doha Qatar, wo auch meine Universität, die Northwestern University, vertreten ist. Führungspersonen dort haben bemerkt, dass sie über die Zukunft – wenn die Ölreserven ausgeschöpft sind – nachdenken müssen und herausfinden müssen, wie sie wettbewerbsfähig bleiben. In Asien wurden in Ergänzung zu den „Branch Campuses“, wo große Namen aus dem Westen vertreten sind, Bildungszentren errichtet. Hier sollen gezielt Kompetenzen gefördert werden, um mit den Mächtigsten im Bildungsbereich aus dem Zentrum zu konkurrieren. Die IITs oder Institutes of Technology in Indien zum Beispiel, können es mit dem Massachusetts Institute of Technology und Berkeley in den USA in puncto der ingenieurwissenschaftlichen Kompetenzen ihrer Absolventen aufnehmen. In China wurden riesige Geldsummen von der Regierung investiert, um Institutionen in sogenannte „world class universities“ umzuwandeln, die mit europäischen und nordamerikanischen Universitäten konkurrieren. In Bezug auf Deutschland muss die Exzellenzinitiative erwähnt werden, die sich nun in ihrer zweiten Förderperiode befindet. Hier sind ebenfalls viele Millionen Euro investiert worden, um ausgewählte Institutionen zu stark wettbewerbsfähigen Unternehmen aufzurüsten und um deutsche Wissenschaftler zurückzugewinnen, die sich in den letzten zehn oder zwanzig Jahren in den USA, Australien oder Kanada angesammelt haben, weil sie dort Jobs mit mehr Prestige, besser ausgestattete Labore und lukrativere Kontakte finden konnten.

Allerdings hat die technologische Entwicklung, die Modernisierung und der durch sie ermöglichte Fortschritt auch eine dunkle Seite mit sich gebracht (Folie 17), wie wir auf anderen Gebieten sehen können. Dies umfasst:

- Eine größer werdende Lücke zwischen jenen, die Zugang zu Technologie und Reisen haben und jenen, die davon ausgeschlossen sind. Im Rahmen dieser Ungleichheiten hat eine Verlagerung stattgefunden, wie Menschen über ihre Bildungsmöglichkeiten denken.
- Im Laufe der Zeit hat sich der Blick auf Bildung verändert: Wurde Bildung früher als öffentliches Gut betrachtet (Bildung als etwas, zu welchem jeder Mensch berechtigt ist, dieser Glaube hält sich in Deutschland hartnäckig), so wird Bildung heute als privates Recht verstanden (dies ist mehr der Fall in den USA: wenn du für bessere oder eine spezifische (AUS-)Bildung bezahlen kannst, solltest du das Recht haben, sie für einen Preis zu bekommen, auch wenn andere es sich nicht leisten können)

- Als Teil dieses Trends kann die Ausbreitung von privaten oder gewinnorientierten Institutionen betrachtet werden, welche in Zentral- und Ost-Europa, in Asien und in Lateinamerika besonders zahlreich existieren. Auch wenn dieser Trend ganz klar die Entwicklung von Ungleichheit fördert, sollte er nicht als gänzlich negativ bewertet werden, da Studenten – welche heute im wahrsten Sinne des Wortes als Kunden und Konsumenten betrachtet werden sollten – die Möglichkeit bekommen, ihre Ausbildung perfekt auf ihren beruflichen Nutzen zurechtschneiden zu können. Und als sich eher neo-liberale, konservative Regierungen aus der öffentlichen Finanzierung des Hochschulwesens zurückgezogen haben, insbesondere in der Finanzkrise, haben die privaten Universitäten die Lücke gefüllt und Bildung für Studenten ermöglicht, die sonst vielleicht keinen Zugang bekommen hätten. Eine Gefahr in diesem Prozess bildet allerdings, dass die private oder gewinnbringende (Aus-)Bildung die Verbreitung von skrupellosen Rekrutierungsbeauftragten mit sich bringt – die Studenten Versprechungen hinsichtlich der Abschlüsse oder der Qualität der (Aus-)Bildung machen, die dann leider nicht immer der Realität entsprechen.

Um diese weniger positiven Aspekte zu betrachten und zu zeigen, wie sie sich aus einer breiteren Perspektive betrachtet entfalten, hat Philip Altbach ein sogenanntes „world knowledge system“ eingeführt und in „central players“ und „peripheral players“ gegliedert. Die Mächte im Zentrum sind die eher kapitalkräftigen akademischen Systeme im globalen Norden, wie Nordamerika, Europa und seit kurzem auch Australien und in zunehmenden Maße China und Indien. Die Universitäten im Zentrum sind meistens in Regionen, in welchen Englisch die Hauptverkehrssprache ist und wir wissen, dass Englisch, so wie Latein früher, die internationale Verkehrssprache in nahezu allen Disziplinen und akademischen Berufen darstellt. Die Mächte im Zentrum haben die Ressourcen und das Geld, um die Verbreitung und den Fluss von Information durch ihre gut finanzierten Bibliotheken und Datenbanken, angesehene und meist gelesene Literatur, die einflussreichsten Verlagshäuser, die best bezahltesten Akademiker und erfolgreichsten Studenten zu führen. Im Kontrast dazu streben die Akteure in der Peripherie danach, die Mächte im Zentrum nachzuahmen, weshalb sie ihre Institutionen und ihre Curricula dem Modell des Zentrums nachgestalten – oft auf Kosten der Bewahrung ihrer eigenen Kultur und Traditionen. Dieses Nachahmen des Zentrums durch die Peripherie – vielleicht einfach eine Voraussetzung in einer globalisierten Welt, in der alle durch die allgegenwärtige Zugänglichkeit von Informationen von der Wettbewerbshysterie gepackt werden – hat zu einer Homogenisierung des geistigen Lebens und der Ziele geführt, zu einem sogenannten „Emerging Global Model“, um zu versuchen, mit den führenden Systemen zu konkurrieren – in vielen Fällen auch dann, wenn es nicht erfolgreich verläuft. Einige Kritiker haben diesen **Isomorphismus** der Hochschulbildung bissig als **McDonaldization** bezeichnet.

Die Teilung in Zentrum und Peripherie, die sklavische Aufmerksamkeit für Ranglisten zur Hochschulbildung – egal wie methodisch mangelhaft und unfair sie auch sein mögen – haben zu einer Verstärkung von Ungleichheit und Homogenisierung geführt.

Dies ist nur ein Ausdruck der Bewegung von Universitäten, wie Jane Knight in ihrer Forschung herausgearbeitet hat, von einem Modell, das durch Kooperation gekennzeichnet war, hin zu einem Modell, das sich durch Überleben und Wettbewerb gegeneinander auszeichnet. Da Publikationen von Wissenschaftlern und die gegenseitige Bewertung der Reputation eines der Hauptkriterien der Rankings sind, hat der Druck auf Akademiker, mehr zu publizieren und Forschungsgelder einzutreiben in einigen Fällen zur Vernachlässigung anderer Dinge, die Universitäten zu einer wertvollen Lernerfahrung machen, wie eine hohe Qualität in der Lehre, geführt. Um die sinkende Lehrqualität noch zu verschlimmern, mit „Vermassung“ und Budgetkürzungen auf der einen Seite und den Druck auf Akademiker durch Rankings auf der anderen Seite, setzen einige Universitäten auf etwas geschmacklos



bezeichnete günstige akademische Arbeitskräfte. Das sind eher Teilzeit-Akademiker, die mit instabilen, befristeten Verträgen, welche wenig bis keinen Verdienst bringen, an der Universität angestellt sind und riesige Studentengruppen, die weniger persönliche Aufmerksamkeit und Zeit für Diskussionen bekommen, betreuen müssen.

Um zum Thema Mobilität und Auslandsstudium und der Frage nach Ungleichheit und den Möglichkeiten, die damit verbunden sind, zurückzukehren: Es gibt zwei Arten des „Reisens für Bildungszwecke“. Horizontale und Vertikale Mobilität. Vertikale Mobilität ist allgemein gekennzeichnet durch das Reisen vom globalen Süden zum globalen Norden, Studenten aus ärmeren, aus akademischen Systemen mit weniger Ressourcen, zum Beispiel Afrika oder Lateinamerika, gehen in reichere Systeme nach Nordamerika und Europa. Oft reisen diese Studenten ins Ausland, weil sie in den besser finanzierten Systemen die Chance bekommen, bessere Referenzen zu erwerben, neueste Technologien kennenzulernen und sie bekommen eine Ausbildung, mit welcher sie beruflich wettbewerbsfähig sind. Einige von ihnen kehren natürlich nie zurück nach Hause – dies ist ein Beispiel für das Problem der Auswanderung von hochqualifizierten Arbeitskräften auf Seiten der Peripherie. Dem gegenüber stehen Studenten wie Sie, die horizontale Mobilität repräsentieren, und die in ähnlich gut finanzierten Systemen in Nachbarstaaten oder in der nördlichen Hemisphäre studieren. Bei Ihnen ist es nicht das Ziel, eine Ausbildung zu erhalten, die zu Hause nicht ermöglicht werden kann, sondern einfach Bildungserfahrung im Ausland zu sammeln oder nur für eine Weile weit weg von den Eltern und der Familie zu sein.

Kommen wir nun zu meinem zweiten Punkt. (Folie 18) Ich möchte gerne ein paar Worte zu folgendem Thema sagen:

## **2. Mobilität und Auslandsstudienaufenthalte als besonders wichtiges Gebiet im Prozess der Internationalisierung; hier werde ich ebenfalls ein paar Anmerkungen zu meiner eigenen Forschung machen**

Internationalisierung – angetrieben von unserer immer besseren Vernetzung durch die Globalisierung – hat „Mobilität und Auslandsstudienaufenthalte“ zu einem wichtigen Tätigkeits- und Forschungsgebiet werden lassen. Das Auslandsstudium ist nicht nur die älteste, sondern auch die offensichtlichste Erscheinungsform der Internationalisierung. (Folie 19) Wie viele Wissenschaftler mittlerweile schreiben, findet das Reisen von Studenten und Akademikern über Grenzen schon so lange statt, wie es Universitäten gibt – schon im 12. Jahrhundert lässt sich dies nachweisen. Und wie wir anhand der von der OECD herausgegebenen Studie „Bildung auf einen Blick“ („Education at a Glance“), an der Studie „Open Doors“ vom IIE und an anderen Bildungsberichten, an der wachsenden Aufmerksamkeit von Regierungen und Bildungsinstitutionen für die Förderung eines aktiven internationalen Austauschs, an Forschungsorganisationen und Einzelpersonen, die Geld und beachtliches Talent darin stecken, den Austausch zu erforschen, und schließlich an den immer mehr werdenden Studenten, die ins Ausland gehen, sehen, spielt Internationale Erziehung eine entscheidende Rolle in der Bildungsarbeit. Den Zahlen des Statistischen Institutes der UNESCO nach, hat sich die Anzahl der global mobilen Studenten im ersten Jahrzehnt des 21. Jahrhunderts von 2,1 Millionen im Jahr 2000 auf 4,1 Millionen im Jahr 2010 verdoppelt. Dies bedeutet eine jährliche Wachstumsrate von 7,2 %. Und es wird, dem Forscher Boehm und seiner Kollegen nach, geschätzt, dass die Anzahl der Studenten, die sich für ihre Universitätsausbildung in einem fremden Land einschreiben, im Jahr 2025 bei 7,8 Millionen liegen wird.

Und, wie ich auch zusammen mit dem Forscher Tony Ogden in meinem bald erscheinenden Buch feststelle: Das Studium im Ausland ist innerhalb des grundständigen Curriculums vom Rande ins Zentrum gerückt. Einst war das Auslandsstudium nur ein Bereich an einer kleinen

Anzahl von akademischen Instituten, heute ist ein Studienaufenthalt im Ausland zunehmend in Curricula quer durch alle Disziplinen anerkannt und integriert. Die Popularität der Programme für ein Auslandsstudium wurde v.a. von der anhaltenden öffentlichen Globalisierungsrhetorik angetrieben. Diese Rhetorik hat eine neue Herausforderung für Administratoren und Programmplaner von Auslandsstudienaufenthalten geschaffen, nämlich den Zweck des Studiums im Ausland zu definieren und zu belegen, dass es seine Kosten wert ist.

Der öffentliche Ruf nach Verantwortlichkeit hat jene, die ein Auslandsstudium ermöglichen, zu recht gezwungen, mehrere Aspekte zu beachten. Dies betrifft folgende Punkte:

- Qualität vor Quantität sicherzustellen
- Gegen die Vorstellung von einem Auslandsstudium als Tourismus und Partyzeit mit stärkeren akademischen Angeboten und Aktivitäten zu kämpfen
- Zu versuchen sicherzustellen, dass Studenten trotz des Trends zu immer kürzeren Aufenthalten hinsichtlich ihrer Entwicklung eine bedeutungsvolle Erfahrung machen. Zum Beispiel: Von den 1-3 % der US-Studenten, die während ihres Studiums ins Ausland gehen, gehen zwei Drittel nur für einen Sommer, d.h. für wenige Wochen ins Ausland – können wir dies überhaupt noch Studienaufenthalt im Ausland nennen oder müssen wir es nicht viel eher Eintauchen in eine andere Kultur nennen?
- Strenge evidenz-basierte Beurteilungen und Forschungen durchzuführen, die die Kosten und den Aufwand des Studienaufenthaltes im Ausland legitimieren
- Das Motiv des Profits und die ausbeuterische Kommerzialisierung einzudämmen

Beim Betrachten der Zahlen sollten wir natürlich auch – wie ich schon früher anmerkte – nicht vergessen, aus wem sie sich zusammensetzen und mit welchen Fragen sie uns in Bezug auf Themen wie Zugang und Gleichheit konfrontieren, was uns zu der sogenannten „horizontalen und vertikalen Mobilität“ führt und was das Thema soziale Verantwortung auf den Plan ruft und wie es zu verhindern ist, dass Studienaufenthalte im Ausland eine käufliche Ware für eine relativ kleine und privilegierte Elite-Klientel werden.

Lassen Sie mich nun, mit all diesen Herausforderungen im Hinterkopf, erläutern, wie meine Forschung in dieses Bild passt. (Folie 20) In den vergangenen 15 Jahren habe ich das Glück gehabt, als Teilnehmer, Forscher, Praktiker und Dozent – in dieser Reihenfolge – im Bereich der internationalen Hochschulbildung tätig zu sein. Auf dem Grund dieser breiten Basis an Erfahrungen teile ich heute meine Arbeit mit Ihnen. In den nächsten Minuten möchte ich mit Ihnen drei Studien, die ich angestoßen habe, betrachten – eine mit dem Akronym SARP, eine mit dem Akronym SCIE und eine dritte über das Erasmus-Programm in der EU. Die Akronyme werden in ein paar Minuten erklärt. Ich möchte mit der Zeit beginnen, in welcher ich als „Associate Director“ des „Study Abroad Office“ an der Northwestern University gearbeitet habe. Dort habe ich verschiedene Studien initiiert, die seit dem andere im Zusammenhang stehende Bemühungen angestoßen haben und sich weiter entwickeln.

Am Anfang meines Vortrages habe ich darauf hingewiesen, dass zwei Hauptforschungsgebiete meine Forschung angeleitet haben: **1)** geht der Frage nach, was Studenten akademisch während ihres Auslandsstudiums tun können, um ihre Erfahrung substantieller und bedeutungsvoller zu gestalten; und **2)** versucht besser zu verstehen, wie Studenten an ihr Auslandsstudium als Teil einer Entwicklung von Konzepten über sich selbst und ihrer Identität als Lerner und Bürger herangehen.

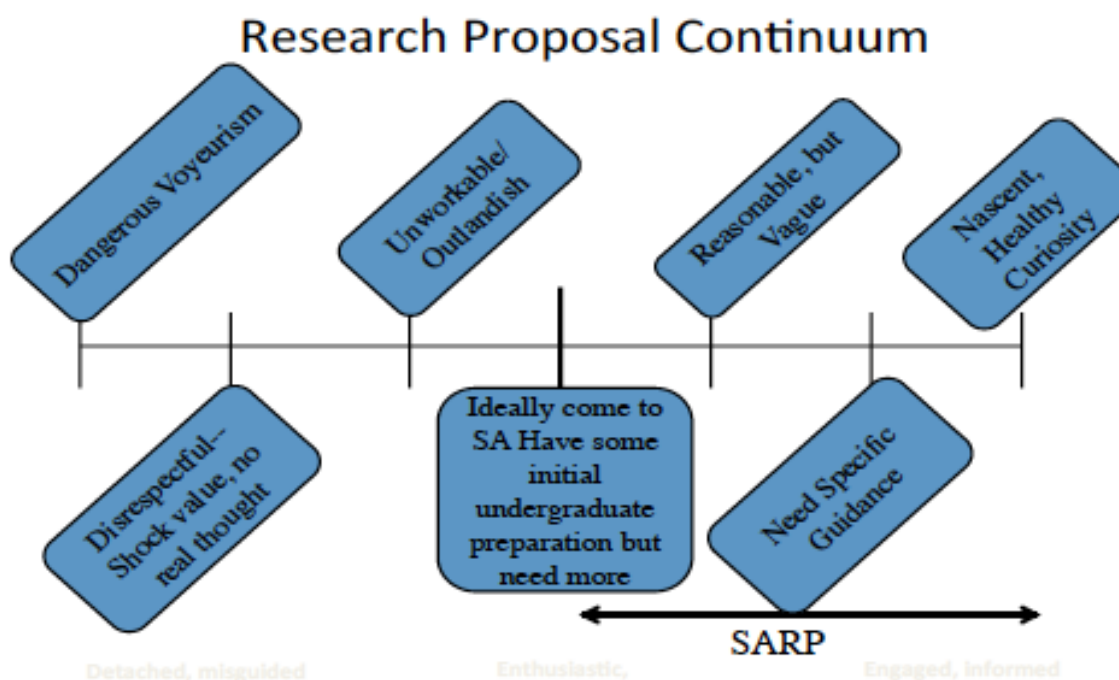
**In Bezug auf mein erstes Forschungsgebiet** geht es darum, einen Studienaufenthalt im Ausland akademisch so bedeutungsvoll wie möglich zu gestalten. Als ich dem „Study Abroad Office“ der Northwestern University beitrug, übernahm ich ein kleines Programm, das SARP

oder „Study Abroad Research Programm“ genannt wird. Das SARP-Programm ermöglichte einer kleinen Gruppe engagierter Studenten an einem Vor-Abreise-Training teilzunehmen, um sich darauf vorzubereiten, während ihres Auslandsaufenthaltes ein eigenes Forschungsprojekt durchzuführen. Obwohl das Programm eine großartige Idee darstellte und viel Potential aufwies, beunruhigten mich zwei Dinge, die ich bemerkte, sehr:

1. Studenten kamen oft mit ganz unrealistischen und somit nicht realisierbaren, oft sogar gefährlichen Forschungsprojekten zu mir und wollten diese Umsetzen; und
2. die Universität schätzte den Geist des Programms, bot aber keinerlei Übersicht oder einen institutionellen Untersuchungsausschuss zur Bewilligung von Projekten an, um die Projekte zu überwachen.

Zwar wollte die Northwestern, dass ihre Studenten im Ausland etwas Bedeutsames machen, um den „Auslandsstudium=Party-Zeit“ Ruf zu bekämpfen. Sie schienen dabei jedoch nicht beunruhigt darüber zu sein, dass dabei Projekte durchgeführt werden und unter dem Namen der Northwestern University bekannt werden, die beschämend enden könnten und am Ende vielleicht sogar die Institution, den Studenten oder ihren Forschungsgegenstand beschädigen.

Hier nur einige Projektvorschläge als Beispiele: eine Untersuchung der sexuellen Aktivität von betrunkenen Studenten im Vereinigten Königreich, von Drag Queens, von jungen sich noch nicht geouteten Lesben; Interviews mit marginalisierten Gruppen wie Prostituierten oder „Bolivischen Kindern und wie es sich anfühlt obdachlos zu sein“; einer Bevölkerungsgruppe, die mit dem Gesetz in Konflikt geraten ist oder sich in physischer Gefahr befindet, wie jugendlichen Straftätern oder südafrikanischen Frauen, die ohne Wissen ihrer Männer Medikamente auf Grund von HIV einnehmen, zu folgen, um sie zu interviewen; oder ein bisschen weniger beunruhigend, wollten sie eine obskure Archivarbeit machen, die vermutlich gar nicht existiert, zum Beispiel über „Techniken der Geburtenkontrolle und der Prävention von Sexuallykrankheiten bei den Römern und den Mayas“. Im Allgemeinen war das Problem an all diesen Ideen, dass sie Projekte repräsentierten, die eine relativ kleine Chance hatten, verwirklicht zu werden, weil ihnen eine richtige Anleitung und Formgebung gefehlt hat. Visuell dargestellt, bewegten sich die Projekte in folgendem Kontinuum (Folie 21). Links...



Um dieses Problem anzugehen, führten wir die Studenten in einem Vor-Abreise-Programm ein Semester lang durch ein Forschungs- und Trainingsbasismodul, in welchem folgende Aspekte behandelt wurden: Forschungsethik und Schutz von Menschen als Forschungsobjekte; wir brachten ihnen bei, wie sie sich einen Literaturüberblick verschaffen und wie sie eine machbare Forschungsfrage formulieren; wir halfen ihnen eine angemessene Methode für die Datenerhebung und -analyse zu wählen; und einen Zeitplan zu erstellen und ein Budget vorzuschlagen. Für den besten Vorschlag haben wir einen Geldpreis verliehen.

**In Bezug auf mein zweites Forschungsgebiet** geht es darum, besser zu verstehen, wie Studenten an ihr Auslandstudium als Teil einer Entwicklung von Konzepten über sich selbst und ihrer Identität als Lerner und Bürger herangehen. Als ich das „Study Abroad Office“ verließ und wieder im „Northwestern’s Center for Teaching Excellence“ arbeitete, initiierte ich ein vom „Buffett Center for International and Comparative Studies“ finanziertes Projekt, welches darauf abzielte, die breite Gesamtwirkung von Auslandsstudienaufenthalten zu erfassen und darüber hinaus auf verschiedene spezifische „Outcomes“ fokussierte, die in der Forschung zu Aufenthalten im Ausland bisher weniger analysiert wurden.

Im Prozess des Rahmens der Studie “Student Conceptions of International Experience” oder SCIE Study, führte mich die kritische Betrachtung der Literatur und die Analyse anderer Programme dahin zu erkennen, dass Versprechungen gemacht wurden, zumindest von US Institutionen und Drittanbietern, die einen Mangel an empirischer Untermauerung und Rechtfertigung aufwiesen. Es waren Versprechungen wie diese: „Ein Studienaufenthalt im Ausland wird dich zu einem globalen Bürger machen.“ Punkt. So einfach war das: „Geh ins Ausland, auch nur ein paar Wochen im Sommer und voila!, du wirst jemand werden, auf den alle Eltern stolz wären, ein lebenserfahrener Weltenbumler, der überall Freunde jeder Art und jeder Hautfarbe machen kann, und dabei die ganze Zeit über instinktiv die Feinheiten aller Kulturen und Menschen verstehend und schätzend“. Mein Sarkasmus an dieser Stelle soll nicht beleidigen, nur provozieren. Aber ich versuche auf einen ernsten Punkt hinzuweisen.

Diese von mir „**Easy Promise**“ genannten Versprechungen beruhen auf zwei, in den meisten Fällen nicht gestützten und gerechtfertigten, Annahmen:

1. **Erstens**, dass die Vorstellung von globaler Bürgerschaft schon definiert wurde und von den Werbern für Auslandsstudienaufenthalte einstimmig verstanden wurde – d.h. von den Institutionen und in den Programmen – und dass dies genauso von den Klienten verstanden wurde – den Studenten. Und
2. **Zweitens**, dass der erfolgreiche Erwerb von globaler Bürgerschaft schon reliabel gemessen wurde, sodass jedes Programm, welches zurückkehrenden Studenten diesen Titel zuerkennen möchte, einen Wert auf einer Metrik vereinbart hat, um exakt zu bestimmen, wann ein Student diesen Status der Globalen Bürgerschaft erreicht hat.

Es war mir klar, dass die wissenschaftliche Betrachtung des Konzeptes von globaler Bürgerschaft nicht neu war. Was mich störte war, dass das Konzept als Modewort in der Werbung für Auslandsstudienaufenthalte verwendet wurde – wirklich als ein Haken, um Studenten zu ködern – ohne ausreichend als ein mit seit jahrhunderten andauernden Debatten aufgeladenes Konzept und den dahinter stehenden Interpretationen problematisiert zu werden, welches es schließlich ist. Tatsächlich beschwört Immanuel Kant ein „Law of World Citizenship“ (Gesetz der Weltbürgerschaft) in seinem Essay *Perpetual Peace (Zum ewigen Frieden)* im Jahr 1795. Und, noch viel früher, haben die alten Griechen in ihren Schriften die Idee vom Weltbürger oder „Kosmopoliten“ ausgesprochen. Und während mehr zeitgenössische Wissenschaftler wie Jürgen Habermas, Amartya Sen, Martha Nussbaum und Hans Schattle und viele andere tief über das Konzept nachgedacht haben, flatterte es in den

Zirkeln des Auslandstudiums ziellos umher, eine tief hängende Frucht, sorglos gepflückt von jedermann.

Ich war nicht die erste Person, die Probleme mit diesem lässigen Gebrauch des Konzeptes und den simplen Annahmen, die es impliziert, hatte. Zwei Forscher, deren Arbeit schon präsentiert und veröffentlicht wurde, waren besonders kritisch. Michael Woolf, der ehemalige Präsident der „Foundation of International Education“ in London, hielt 2009 im Forum für Auslandsstudienaufenthalte einen Vortrag, den er klug „Study Abroad Changed My Life and Other Problems“ betitelte und später erweiterte und im *Frontiers* unter dem Titel „Another Mishegas: Global Citizenship“ veröffentlichte (Mishuga ist ein jüdischer Begriff für einen irrationalen Glauben). Woolf erklärte: (Folie 22)

“Use of the term global citizen needs...to be nuanced and not used as a glib and hyperbolic marketing claim in study abroad. It is a complex, contested proposition and not a condition to be achieved through the purchase of experience....” (p. 52)

Und 2008, also im Jahr zuvor, schrieb eine junge Forscherin namens Talia Zemach-Bersin einen provokativen Kommentar mit dem Titel „American Students Abroad Can’t be Global Citizens“ in der *Chronicle of Higher Education*, welchen sie später ebenfalls erweitert in Lewin’s 2009 Handbook veröffentlichte. Zemach-Bersin kritisierte den allgegenwärtigen Gebrauch von „Globaler Bürgerschaft“ als einen billigen Marketing-Trick für Studienaufenthalte im Ausland. Sie argumentiert:

“If nuanced, clear, and analytical articulations of global citizenship replace the current privatized, individualistic, and elite connotations, it is possible that the concept of global citizenship will be able to provide an alternative discourse to the current commercial narrative of study abroad.” (p. 318)

Diese beiden Vorwürfe veranlassten mich dazu, zu untersuchen wie sogar eine kleine Gruppe von Auslandsstudenten in der Lage ist, die Idee einer globalen Staatsbürgerschaft zu verstehen und vor allem der Frage nachzugehen, ob die Idee einheitlich aufgenommen wird. So fügte ich den Interviews und Umfragen unserer umfassenden Studie zu Leistungen im Auslandsstudium auch einige Fragen über globale Staatsbürgerschaft an. Wie der Rücklauf schnell und wenig überraschend offenbarte, war das Verständnis des Begriffs in hohem Maße unterschiedlich. Anhand folgender Tabelle lassen sich die variierenden Auffassungen globaler Staatsbürgerschaft grob zusammenfassen (Folie 24, Folie auf Englisch). Es lassen sich 5 Typen kategorisieren, die ihre Zugehörigkeit durch unterschiedliche Merkmale definieren:

Typus	Globale Existenz	Globale Bekanntschaft	Globale Aufgeschlossenheit	Globale Teilhabe	Globale Einbindung/ Verantwortung
Was macht Globale Staatsbürgerschaft aus?	- Auf der Erde geboren zu sein - nicht zum Tierreich zu gehören	- persönliche Verbindung zu einem oder mehreren Ländern - Doppelte Staatsbürgerschaft/ Eltern aus verschiedenen Ländern	Aufgeschlossenheit und Interesse gegenüber Personen aus anderen Ländern	Aktiv eigenen Ressourcen aufwenden, um am Leben von Menschen aus anderen	Einsicht, dass Handlungen von Menschen/Bürgern unterschiedlicher Staatsangehörigkeit in Verbindung stehen/vernetzt sind

				Ländern teilzuhaben	
--	--	--	--	---------------------	--

Hierin zeigt sich, dass eine überschaubare und in einigen Teilen homogene Gruppe von Studenten die Idee globaler Staatsbürgerschaft äußerst variationsreich versteht. Diese Breite der Interpretationen, der individuellen Empfindungen von Zugehörigkeit als Weltbürger ist nicht mit dem eingeschränkten, standardisierenden Blickwinkel der Organisatoren von Auslandsstudien zu vereinbaren.

An dieser Stelle ist zu erwähnen, dass aktuelle/jüngste Beobachtungen der U.S. amerikanischen Anbieter, inklusive den Websites der entsprechenden Universitäten ein bemerkenswerter Rückgang von haltlosen Versprechen hinsichtlich einer diffusen Weltbürgerschaft zu verzeichnen ist. Hieraus ist abzuleiten, dass die Kritik nicht nur zur Kenntnis genommen wurde vielmehr deuten sich bereits notwendige Veränderungsbemühungen an. Im Sinne unserer großen SCIE-Studie – die eher einen allgemeineren Blickwinkel auf die unterschiedlichen Zugänge und Gedanken der Studierenden zu ihren internationalen Erfahrungen richtete - verwendeten wir nun die Variationstheorie und die Phänomenographie (Untersuchungsmethoden, die auf das Verstehen der Variation von differenteren Konzepten des Lernphänomens konzentriert sind) und begannen eine Reihe von tiefgreifende Interviews und Befragungen, um unsere Pilotstudie auszubauen und zu fundieren.

Aus den hiermit gewonnenen Daten entwickelten wir eine Tabelle, welches uns befähigt zu beschreiben, wie die Studierenden ihre Teilhabe und Verbundenheit mit dem Auslandsstudium erklären – und um diese Erklärungsmuster anhand kategorialer Typen zu unterscheiden. An dieser Stelle ist der Hinweis nötig, dass unsere Typologien trotz des Umstands, dass sie kontinuierlich im Grad von Komplexität und Entwicklungsstand ansteigen, keineswegs einen normativen Anspruch darstellen. Vielmehr geht es darum, die Variationsbreite der Erfahrungen anschaulich und umfassend darzustellen. Die folgende Tabelle zeigt die Variationen innerhalb der Einschätzungen, die Studierende nach ihrem Auslandsstudium von ihrer Beteiligung und Partizipation haben (FOLIE 25, Folie auf Englisch). Studierende des Typs A verstehen ihre Auslandserfahrung als...

Konzept/ Einschätzung	Typ A: Beobachten	Typ B: Zusammenwirken	Typ C: Teilhaben	Typ D: Übernehmen
Verständnis der Erfahrung des Auslandsaufenthalts	Beobachten, wahrnehmen der Unterschiede der Besonderheiten der Kultur, innerhalb welcher der Auslandsaufenthalt stattfindet - ohne sich ‚die Hände schmutzig zu machen‘	Aktives Interagieren mit der <i>anderen</i> Kultur. Dabei werden allerdings die Praktiken und Normen der eigenen Kultur eingesetzt – erste Grenzen überwinden ohne sich dabei zu weit hinauszuwagen	Aktive Teilhabe an der <i>anderen</i> Kultur. Bemühen, die Praktiken und Normen zu durchdringen und selbst anzuwenden – auch wenn dieser Prozess mitunter mühevoll und anstrengend ist	Übernehmen von Handlungs- und Orientierungsmustern der <i>anderen</i> Kultur (‚Aktives Zusammenleben‘). Wertschätzen der Praktiken und Normen als ‚wenn man schon immer da gelebt hätte‘

Um es nochmals deutlich zu machen: der Anspruch dieser Unterscheidung ist nicht der Aufbau einer hierarchischen Struktur von besseren oder schlechterem Verhalten der Auslandsstudierenden. Vielmehr liegt der Fokus auf einem vertieften Verständnis der großen Vielfalt des Verhaltens von Studierenden: Mit welchen Erwartungen gehen sie in den Auslandsaufenthalt hinein, sind Muster von Verhaltensweisen erkennbar? Mit den hieraus entstehenden Erkenntnissen sind wir in der Lage, Kategorien zu bilden: von einem geringen zu stark ausgeprägtem Engagement hinsichtlich der individuellen Einbindung in das Studium. Dieses Engagement drückt sich in verschiedenen Mechanismen aus, wie z.B. einer intensiven Vorbereitung oder aussagekräftigen sowie zielgerichteten Orientierungsaktivitäten vor Ort. Hier schließt sich der Kreis zu meinem anfänglichen Forschungsinteresse: einer gehaltvollen Untersuchung des Auslandsstudiums.

Letztlich konnte – während meines aktuellen, nunmehr dritten Projekts – seit 2010 die Finanzierung durch externe Institutionen gesichert werden. Hier sind Fulbright und der DAAD zu nennen. Mit ihrer Hilfe ist es gelungen, unsere nordwestliche Studie um die Daten eines neuen Samples von europäischen Studierenden zu erweitern. Im Unterschied zur SCIE-Studie wurde der generelle Blickwinkel bei dieser Studie verengt. Die europäische Untersuchung konzentriert sich im Gegensatz zum vormaligen Fokus einer globalen Staatsbürgerschaft nun vielmehr auf die studentische Wahrnehmung der Wechselwirkung von Identität und Staatsbürgerschaft und inwiefern die Wahrnehmung sich auf das studentische Engagement bei ihrer internationalen Aus-(Bildung) auswirkt. Bisher konnte ich nur eine hervorragende Studie über die Verbindung von Identitätsfrage und Auslandsstudium finden. Wenig überraschend findet sich diese im Hauptorgan meiner Disziplin, des *Comparative Education Review*. Nadine Dolby veröffentlichte 2004 hier einen Aufsatz, in dem sie sich mit den Einstellungen amerikanischer Studenten bei ihrem Auslandsaufenthalt in Australien auseinandersetzt. Auch in der europäischen Fachliteratur ließen sich erstaunlicherweise kaum Ansatzpunkte innerhalb der mannigfaltigen Studien finden.

Als Grundlage der dritten Studie diente das Erasmus-Mobilitäts-Programm der europäischen Union. Hier finden sich umfangreiche und verlässliche Daten zur Anzahl der Auslandsstudenten, zur geographischen Ausbreitung und zur Anerkennung des Auslandsstudiums innerhalb der Öffentlichkeit wie auch der akademischen Gemeinschaft. Ich habe das europäische Programm aber auch aus einem anderen Grund ausgewählt. Die Rhetorik der Politiker ist unverkennbar und ambitioniert auf die ungemaine Bedeutung einer *europäischen Staatsbürgerschaft* ausgerichtet. Dies wird u.a. auch durch das steuerfinanzierte Erasmus-Programm augenscheinlich. *Europäische Staatsbürgerschaft* – ein Begriff, der zwar nicht so fälschlich definiert ist wie Weltbürgerschaft, Weltstaatsbürgerschaft oder Weltbürgertum aber immerhin doch sehr komplex und schwammig. Diese Förderung der Ausformung einer einheitlicheren europäischen Bürgerschaft grade junger Menschen war der initiale Anstoß für die Einführung des Erasmus-Programms – und ist auch heute noch eine der wichtigsten politischen Motive zu dessen Weiterführung.

An der Studie nahmen Erasmus-Studierende folgender 14 Universitäten teil – einschließlich derer der Viadrina-Universität in Frankfurt an der Oder (**FOLIE 26**).

Humboldt-Universität zu Berlin	Universität Bonn
Freie Universität Berlin	Universität Freiburg
Universität Leipzig	Europa Universität Viadrina, Frankfurt a.d. Oder
Universität Duisburg-Essen	Universität Bremen
Universität Hannover	Fachhochschule Bielefeld*
Universität Köln	Fachhochschule Nordhausen*

Aufgabe der Studierenden war es, ein Katalog offener und geschlossener Fragen vor und nach dem Durchlaufen des Erasmus-Programms zu beantworten. Die somit generierten Daten dienten in erster Linie dazu, die Einstellungen der Studienteilnehmer zu den fünf Staatsbürgerschafts-Konzepten, die meine zugrundeliegende Pilot-Studie ergeben hatte, herzustellen. Diese Staatsbürgerschafts-Konzepte (FOLIE 27) schließen die Verbindung zu 1) Stadt und Land, 2) zur Nation, zur Region (z.B. Skandinavien oder Baltikum), 4) zu Europa und 5) zur Welt (genau hier wird der Begriff des ‚Weltbürgers‘ getroffen).

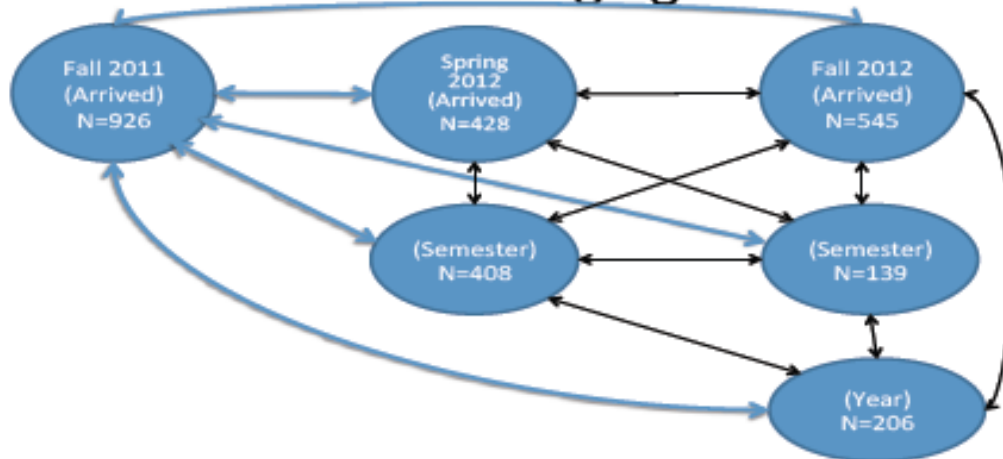
Obwohl bei der Frage nach der Einstellung zum Land auch einige Fragestellungen hinsichtlich des Nationalbewusstseins oder über die Bedeutung von Nationalsprache und Herkunft enthalten waren, ist hier eine Abgrenzung von ähnlichen Studien wichtig: Meine Intention war es nicht, etwaige nationalistische und/oder patriotische Tendenzen zu beobachten. Die Ausrichtung des Fragenkatalogs war hingegen auf die Frage gerichtet, ob sich das Gefühl von Verbundenheit, bzw. die Identifikation mit der Staatsbürgerschaft des Gastlandes im Verlauf des Aufenthalts ändert. Meine Vermutung war es, dass beim Austritt aus den bekannten nationalen Grenzen möglicherweise die Bindung an ein umfassenderes Konzept, beispielsweise an Europa (oder an ein anderes Identitätskonzept) erleichtert oder gefördert wird. Leider ist es mir an dieser Stelle nicht möglich, Ihnen die umfassende Analyse der Studie darzulegen. Einerseits ist die Auswertung der Daten noch nicht abgeschlossen, andererseits erlaubt mir der zeitliche Rahmen der heutigen Vorlesung keine umfassende und detaillierte Berichterstattung. So verbleibt mir nur, Ihnen in Kürze einige ausgesuchte Befunde vorzustellen.

Unser Sample ist repräsentativ für die meisten Populationen Grundgesamtheiten in Europa und den Vereinigten Staaten. Die Teilnehmer stimmen in folgenden Merkmalen überein: Geschlechter-Aufteilung (60 w – 40 m), Alter (19-24 Jahre), Einkommen (die Studierenden beschreiben sich als Maßstab für mittlere Einkommen in ihrem jeweiligen Heimatland), Urbanitätsgrad: Stadt oder Vorstadt (81%), Studienrichtung (Mehrheitlich Sozial- oder Geisteswissenschaften) und Stimmung (91% geben an, ‚oft‘ Spaß und Freude zu haben und empfinden kein Heimweh). Weiterhin ist der Grad an Interaktion sowohl mit ihren Erasmus-Kommilitonen (89% haben die meiste Zeit oder öfters Kontakt) als auch mit der Bevölkerung (55%). Im Unterschied zu den Studierenden der Vereinigten Staaten sprechen die Teilnehmer des Erasmus-Programms zur Hälfte eine zweite Fremdsprache (47%), 40% dieses Samples können sich sogar in drei Sprachen verständigen.

Glücklicherweise ist die Antwortrate unserer Studie in allen drei Erfassungsperioden ausgesprochen hoch (FOLIE 28): Über 900 im Herbst 2011, über 800 im Frühjahr 2012 und über 900 Antworten in der letzten Periode im Herbst 2012.

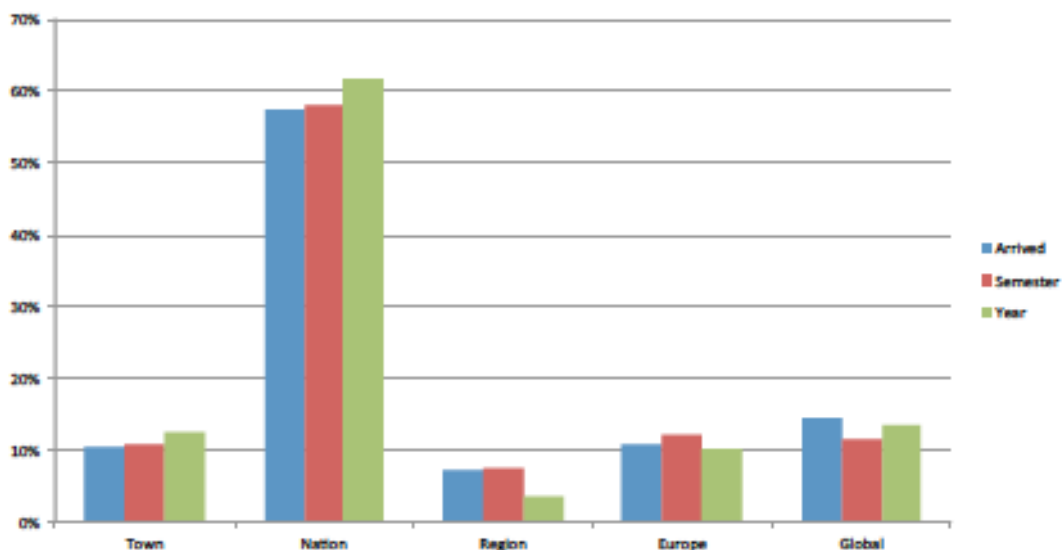


## Group Comparison of Means on National Belongingness



Folgende Graphiken veranschaulichen einige der Ergebnisse. Die blauen Linien zeigen seit dem/ab dem Herbst eine statistisch signifikante Zunahme des Empfindens nationaler Zugehörigkeit von Studierenden, die sich ein halbes bis ein Jahr im Ausland aufhielten. Wie dieses Balkendiagramm zeigt (FOLIE 29), stimmten die Teilnehmer im Punkt der Identifikation mit ihrem Heimatland deutlich überein – der Vergleich mit den weiteren von uns angebotenen Optionen (wie Identifikation mit der Stadt, der Region oder sogar mit Europa oder der Welt) belegt dies deutlich. Dabei waren alle außer der Zunahme an Identifikation mit Europa statistisch nicht signifikant.

## Citizenship Identification by Time Spent in Germany (n=2,596)



Im Gegensatz zur Hypothese der Studie (und konventioneller Einschätzung), **haben die Studenten folglich nicht am Empfinden von Zugehörigkeit im Laufe ihres Auslandsaufenthalts verloren - vielmehr hat die Bindung an die Heimat zugenommen.** Sie verblieben weiterhin unverändert in Ihrer Bindung an Europa, hier ist das Empfinden von Zugehörigkeit also konstant.

In der Diskussion über die Resultate lassen sich viele Gründe abwägen, beispielsweise eventuelle Schwachstellen in Aufbau oder Methodik der Studie, der begrenzten Aussagekraft bei der geringen Dauer des Auslandsaufenthalts, dem Ziel des Erasmus-Studiums (hier: Deutschland), den Anforderungen und Eindrücken, denen die Studierenden ausgesetzt waren und auch den politischen und wirtschaftlichen Ereignissen, die während des Aufenthalts passiert sind.

Was unabhängig davon jedoch statistisch signifikant feststeht, ist die Zunahme des Zugehörigkeitsgefühls zum Heimatland bei gleichzeitiger Stagnation der Bindung an Europa. Möglicherweise sind diese Ergebnisse für die verantwortlichen Entscheidungsträger unglücklich. Schließlich ist es Ihre Intention, grade die Bindung und das Bekenntnis zu Europa mit dem Programm zu fördern. Demzufolge wird hier die Differenz zwischen den Ansprüchen an das Programm als „höchst erfolgreiche Komponente der EU-Politik“ oder als „soziales und kulturelles Phänomen“ und den tatsächlichen Entwicklungen offensichtlich. Möglicherweise zeigt unsere Studie eine harsche Spaltung zwischen Intention und Rhetorik der Erasmus-Administration und tatsächlichen Resultaten.

Nun könnte man dagegenhalten, dass auch diese Ableitung der Ergebnisse zu kurzfristig ist. Schließlich ist aus der statistische Erfassung von Empfindungen gegenüber doch sehr abstrakten und komplexen Begriffen wie „Europäische Staatsbürgerschaft“ oder „Europäische Identität“ nicht zwangsläufig zu schließen, inwiefern die Studierenden Verbindungen und Verbindlichkeiten zu europäischen Mitbürgern aufbauen und vertiefen oder sich ihre Wahrnehmung des Wertes eines umfassenden Europas verändert. Möglicherweise sind Veränderungen auf diesem Gebiet nicht anhand eines statischen Fragebogens überprüfbar – möglicherweise werden aber in offenen Gesprächen oder durch ausführliche schriftliche Antworten die Gedanken der Studierenden für unsere Fragestellung hinreichend deutlich.

In der Tat deuten die Ergebnisse der qualitativen, schriftlichen Antworten der offen formulierten Fragen darauf hin, dass die Teilnahme am Programm einen positiven Einfluss auf das Verständnis von Staatsbürgerschaft hat. Weiterhin zeigt sich, dass die Studierenden die Idee einer europäischen Staatsbürgerschaft nicht als inhalts- oder bedeutungslos empfinden, wie einige Kritiker anlasten. Im Gegensatz dazu ist die „europäische Idee“ wenn sie als wichtig eingeschätzt wird, für die Studierenden zumindest schwer zu greifen.

Auch wenn die Ergebnisse offensichtlich keine substanzielle Verbindung zwischen der Teilnahme am Erasmus-Programm und einer (positiv) veränderten Einstellung gegenüber einer europäischen Staatsbürgerschaft nachweisen, so regen sie doch interessante Fragestellungen für die Hypothesenbildung und weitere Studien an. Es ist weiterhin aus der Datenlage nicht erkennbar, ob die Veränderungen hinsichtlich des Zugehörigkeitsgefühls zum Heimatland auf die Erasmus-Teilnahme zurückzuführen sind oder einfach mit der Abwesenheit der gewohnten Strukturen, insbesondere der wirtschaftlichen Härte dieser Periode, zusammenhängen.

Die letzten vier Jahre haben eine schwerwiegende wirtschaftliche Krise belegt. Insbesondere die südeuropäischen Länder sind hiervon betroffen. Deutschland wirkt hier wie der sprichwörtliche Fels in der ökonomischen Brandung (Ein Umstand der in der internationalen

Presse mitunter kritisch bis missgünstig konnotiert wird). Könnte etwaige Ressentiments gegenüber Deutschlands wirtschaftlichem Status (und diese wiederum gekoppelt an Stolz gegenüber dem Heimatland) vielleicht die Bildung von Identitätskonzepten beeinflussen? Könnte der Aufenthalt in Deutschland in der Zeit finanziellen Stresses Empfindungen und Loyalität für das Heimatland beeinflussen als es das Erasmus-Programm für seine Zielorientierung schafft? Unterscheiden sich die Einstellungen zur Staatsbürgerschaft bei Studierenden unterschiedlicher Herkunftsländer? Die Daten der Pilotstudie belegen dies zwar, doch muss dieses Resultat nun für das gesamte Sample überprüft werden. Es verbleiben also einige relevante Fragen, die es zu klären gilt.

Zum Schluss möchte ich mich dem letzten Teil meines Vortrags zuwenden (FOLIE 30): Ein paar Ratschläge, die Sie als Studenten und NachwuchswissenschaftlerInnen aus meinem Vortrag mitnehmen können, wenn Sie darüber nachdenken, eine Karriere im Hochschulwesen anzustreben .

1. Durch das Studium an dieser Universität an der Deutsch-Polnischen Grenze und die vielfältige Zusammensetzung der Studierenden-Klientel verkörpern sie den Prototyp des mobilen Studenten der Gegenwart. In ihnen liegt die Kraft und die Fähigkeit, die Agenda der Zukunft entscheidend mitzubestimmen. Wie mein heutiger Vortrag – so hoffe ich – Ihnen verdeutlicht hat, sind Affirmation und Engagement für Mobilität die Aufgaben heutiger und künftiger Generationen. Die immense Bedeutung dieser Implikation darf nicht als ein alleiniges Privileg der Elite wahrgenommen werden. Ebenso kontraproduktiv ist der Blickwinkel des „Brain-Drains“, welcher die Gefahr einer Abwanderung der besten Talente ins Ausland heraufbeschwört. Ich befürworte hingegen eine gegensätzliche Sichtweise: Die Zirkulation einschließlich einer möglichen Rückkehr der klügsten Talente, auch bekannt als sogenannter „Brain Train“. Jane Knight drückt sich in meinem in Kürze erscheinenden Buch folgendermaßen aus (FOLIE 31):

„While ‚brain drain and brain gain‘ are well known concepts, research is showing that students are increasingly interested in taking a degree in country A, followed by a second degree or perhaps intership in country B leading to employment in country C and probably D, finally returning to their home country after 8 to 12 years of international study and work experience. Hence, the emergence of the term ‚brain train‘.“

2. Wie dieser Vortrag Ihnen hoffentlich deutlich machen kann, ist die aktuelle Welt der Hochschulbildung insbesondere durch allgegenwärtiger Ungleichheit charakterisiert (FOLIE 32). Sogar wenn Bildungssysteme das Angebot von Fernunterricht, den Zugang zu Technologie und Auslandserfahrungen, die Gründung von Absolventen-aufnehmenden Institutionen (private, profitorientierte Start-up-Hochschulen und Universitäten) fördern und stärken würden, wäre der Zugang zum System weiterhin nicht als ausgeglichen und gerecht zu bezeichnen. Ihnen selbst – schließlich entstammen sie einem stabilen, starren, harten Bildungssystem hier in Deutschland, bzw. an der Viadrina-Universität, sind Eindrücke von Ungleichheit nicht fremd. Es steht künftig auch in Ihrer Macht, talentierte und ambitionierte Köpfe durch faire und offene Programme zu fördern.
3. Wenn sie Ihre Bewerbungen schreiben, dann blenden sie den Umstand nicht aus, dass der Konkurrenzkampf heutzutage globale Maßstäbe trägt. Die Personen, mit denen sie konkurrieren, sind vielfältig und haben umfassende Fähigkeiten, sind auch im Geschlechterverhältnis ausgeglichener. Tatsächlich haben Frauen mittlerweile einen größeren Anteil am Hochschulzugang als in den zurückliegenden Jahren (FOLIE 33). Portnoi, Rust und Bagley bringen dies in ihrem 2011 erschienenen Buch *Higher Education Policy and the Global Competition Phänomen* wie folgt auf den Punkt: „Der

Wettkampf um die besten Stellen ist global und dynamisch [...] [und] für die Top-Jobs gehen die Besten und Klügsten auf eine internationale Shopping-Meile für Bildung.“ Lassen sie sich von diesem Sinnbild nicht abschrecken! Vielmehr wünsche ich ihnen, dass sie die Anregung aufgreifen, sich im Sinne eines besseren, interessanteren und möglicherweise mehr erfüllenden Arbeitslebens mit vielfältigen Fähigkeiten und Fertigkeiten ausstatten.

4. Ihre Anstellungschancen sind – sollten Sie ihre berufliche Zukunft im Hochschulwesen sehen – insbesondere als Fakultätsmitarbeiter aber auch in administrativen Positionen möglicherweise nicht mehr so gut, wie dies einmal war. Der Grund hierfür ist, dass die Ausgaben für Mitarbeiter und Ressourcen allgemein zurückgefahren werden (FOLIE 34). Wie Altbach und seine Kollegen in ihren Untersuchungen feststellen konnten, werden Beschäftigungschancen und Aufstiegsmöglichkeiten im akademischen Bereich (oder im sogenannten *Elfenbeinturm*) insgesamt weniger. Durch diesen Umstand erhöht sich die Wahrscheinlichkeit, mit einem Master oder einer Promotion auch andere Berufsfelder zu erschließen. Auch hier bieten sich vielfältige Möglichkeiten, ihre Kenntnisse und Fertigkeiten gewinnbringend in interessante und herausfordernde Tätigkeiten einzubringen – vielleicht sogar mit einer wesentlich besseren Bezahlung. Flexibilität und Kreativität im Sinne des Einsatzes all Ihrer Kompetenzen in einer großen Vielfalt von beruflichen Tätigkeiten auf einem globalen Arbeitsmarkt wird für gut ausgebildete Absolventen wie sie es sind die Devise der Zukunft sein.

Ich hoffe, diese wenigen Leitsätze sind in Kombination mit meinem heutigen Vortrag hilfreich für die Gestaltung ihrer beruflichen Zukunft. Es war mir eine Freude, ihnen meine Untersuchungen darlegen zu dürfen. Vielen Dank für ihre Aufmerksamkeit. Ich freue mich auf eine angeregte Diskussion. Vielen Dank!