

Cristina Allemann-Ghionda

Internationalisierung und Diversität in der Hochschule

*Zum Wandel von Diskurs und Praxis*¹

Zusammenfassung: Internationalisierung und Management von Diversität gehören zu den prominenten, oft komplementären Schwerpunkten der Hochschulpolitik, die vor dem Hintergrund der Globalisierung und der Expansion der Bildungsbeteiligung Innovationsfähigkeit und Attraktivität signalisieren. Diskursbildend und politikbildend profilieren sich dabei vor allem die OECD und die Europäische Kommission. In diesem Beitrag werden Stadien des Diskurses über Internationalisierung und Diversitätsmanagement rekonstruiert. Die Umsetzung der bildungspolitischen Agenda in die Praxis der Hochschulen ist in diesen beiden ineinandergreifenden Feldern ungleich entwickelt, befindet sich im Aufbau. Für die weitere Entwicklung und deren kritische Betrachtung ist empirische Forschung zu der Bedeutung von Internationalisierung und Diversität aus der Sicht von Studierenden und Lehrenden ein Desiderat.

Schlagworte: Internationalisierung, tertiäre Bildung, transnationaler Bildungsraum, Diversität, virtuelle Lehre

1. Vom zwischenstaatlichen zum transnationalen Raum

Internationalisierung von Hochschulbildung ist seit Ende der 1980er-Jahre – parallel zum Trend der Massenuniversität – gemäß der OECD eines der Schlüsselmerkmale des Wandels der tertiären Bildung in hochindustrialisierten Ländern (Santiago, Tremblay, Basri & Arnal, 2008, S. 235). Je nach Standpunkt wird Internationalisierung als dem „*third mission*“ zuträglich (Santiago et al., 2008, S. 237) oder als „*fourth mission*“ der Hochschulen bezeichnet (Musiał, 2010). Die heutige Bedeutung der Internationalisierung der Hochschulpolitik prägt substanziell den „Funktionswandel der Universitäten“ (Kehm, Schomburg & Teichler, 2012) – und das dürfte für alle Länder der Welt Gültigkeit haben, wenngleich Prioritäten sowie Geschwindigkeiten und Arten der Umsetzung in Abhängigkeit der Ressourcen variieren.

Bis zu den 1990er-Jahren wurde vor allem in englischsprachigen Ländern der Begriff *international education* gebraucht (de Wit, 2013, S. 6). In den Anfängen wurden unter Internationalisierung fragmentarische, nur lose miteinander verbundene Aktivitäten subsummiert, etwa: Auslandsstudium, Beratung von ausländischen Studierenden, akademischer Austausch von Dozierenden und Studierenden, einzelne Kooperations-

1 Für wertvolle Hinweise und weiterführende Gespräche danke ich Irek Bialecki, Michael Bollig, Kazimierz Musiał, Sarah Rühle, Karl Steffens, sowie den Gutachtern.

projekte mit Schwellenländern, Studiengänge in Regionalwissenschaften (*area studies*). Seit den 1990er-Jahren lässt sich weltweit der Trend eines wachsenden Interesses an der Internationalisierung der Hochschulen feststellen. Zuvor voneinander isolierte, als international etikettierte Tätigkeiten und Episoden werden schrittweise systematisiert. Nach Janet Knight (2001) kann Globalisierung als der Katalysator, Internationalisierung als die proaktive Antwort darauf gesehen werden. Globalisierung als „Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung“ – mit einem Fragezeichen versehen – (Lanzendorf & Teichler, 2003) ist der Horizont, an dem sich Hochschulpolitik zunehmend orientieren soll. Es entsteht auch in der deutschen Hochschulpolitik – sowohl seitens der Hochschulleitungen als auch seitens der zuständigen Ministerien – ein Diskurs über *Strategien* der Internationalisierung. Vor allem in Zeitschriften, deren Selbstverständnis in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gegründet ist, wird Internationalisierung im Hochschulbereich als bedeutendes Thema der Erziehungswissenschaft behandelt, so zum Beispiel in einer Artikelsammlung in Heft 2 von *Tertium Comparationis* (2006). Deutsche Hochschulen als „neue *Transnational Player*“ (Lanzendorf, 2006) oder das Wirken von Wissenschaftlerinnen in transnationalen Bildungsräumen (Bauschke-Urban, 2006) zeugen vom qualitativen Sprung der Internationalisierung „von seltener Kasuistik zu systematischer Internationalisierung“ (Teichler, 2007). Letztere mutiert vom fast nur dekorativen Zubehör zum Kerngeschäft der Hochschulpolitik. Entscheidend ist dabei die Rolle der *world polity* oder *world culture* (Lechner & Boli, 2005). Mehr als die schulischen Sektoren der formalen Bildung scheint sich der Hochschulsektor in das Muster des „*global governance*“ zu fügen (Witte, Reinicke & Benner, 2004). Selbst ohne über gesetzliche Instrumente der Politikbildung zu verfügen, sind *Global Players* wie die OECD als transnationale Organisation (Adick, 2012) bei der Gestaltung von internationaler bzw. transnationaler Hochschulpolitik zunehmend maßgebend.

In Europa haben Programme wie SOKRATES, ERASMUS, LEONARDO und viele andere seit den 1980er-Jahren den Prozess der schrittweisen Internationalisierung der tertiären Bildung eingeleitet. Es folgte der Bologna-Prozess, der sukzessive zur Erschaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums führen sollte (vgl. Schriewer, 2007). Trotz aller Kritik an deren Sinn und Effektivität und ungeachtet der offensichtlichen Schwierigkeiten der Umsetzung haben die Mobilitätsprogramme sowie die Bologna-Reform einen kaum zu unterschätzenden Beitrag zur Internationalisierung der Hochschulen geleistet. Denn die allgemeine Umstellung der alten Studiengänge auf das Bachelor-Master-Modell ist die unabdingbare strukturelle Grundlage, ja die Voraussetzung, die es erlaubt, auch alle anderen Aspekte der Internationalisierung zu verwirklichen. Studierende können sich nur auf das Projekt der europäischen und internationalen Mobilität einlassen, wenn die formalen Rahmenbedingungen wie Bachelor-Master-Sequenz (einschließlich der Dauer und Ausrichtung der beiden Zyklen), modularer Aufbau, ECTS, in Graduiertenschulen eingebundenes Promotionsstudium usw. europaweit und dann auch weltweit einigermaßen kompatibel sind. Die Mobilität von Studierenden und Lehrenden ermöglicht zumindest ansatzweise die Erweiterung kultureller Horizonte und interkultureller Kompetenz.

Weitere Handlungsfelder eröffnen sich mit der fortschreitenden Transnationalisierung. Aus dem Programm ERASMUS werden ERASMUS MUNDUS und ERASMUS+. Zu den Kooperationsverträgen mit Universitäten in Ländern der Europäischen Union kommen Kooperationsverträge mit Universitäten in Asien, Afrika, Nord- und Lateinamerika, Australien hinzu. In jedem Kontinent und Land wird nach privilegierten Partnern für Forschung und Lehre gesucht. Bis vor Kurzem war Internationalisierung vor allem eine westliche und eine unidirektionale Angelegenheit. Gegenwärtig werden zumindest die stärkeren Universitäten der asiatischen und lateinamerikanischen Länder, deren Wirtschaften expandieren, immer mehr zu Akteuren der globalen Hochschulpolitik (Barber, Donnelly & Rizvi, 2013, S. 18). Einen Diskurs über die Trends der Internationalisierung mit durchaus auch kritischen Akzenten entwickeln nicht nur europäische und westliche, sondern auch asiatische und afrikanische Erziehungswissenschaftler/innen (Ojo & Booth, 2009; Jiang, 2008; Ng, 2012; Rivers, 2010; Signh, 2010). Die westlichen Vorstellungen über Bedeutung und Umsetzung von Internationalisierung werden – gerade vor dem Hintergrund der Globalisierung – je länger, je weniger den Anspruch erheben können, universell gültig zu sein.

Aus Sicht der OECD lässt sich Internationalisierung vier verschiedenen Formen zuordnen: *erstens* Konvergenz der Systeme tertiärer Bildung und Vereinbarungen der internationalen Anerkennung; *zweitens* Internationalisierung der curricularen Inhalte und der Vermittlung derselben; *drittens* Mobilität der Menschen; *viertens* Mobilität der Institutionen und der Programme (Santiago et al., 2008, S. 238–242). Nach der Klassifikation von Janet Knight hat Internationalisierung zwei Pfeiler, denen zahlreiche, zunehmend diversifizierte Aktivitäten zugeordnet sind: Internationalisierung „zu Hause“ und Internationalisierung „im Ausland“; synonym auch transnational, ohne Grenzen, *cross-border higher education* der dritten Generation (Knight, 2012). Anders betrachtet, beinhaltet Internationalisierung zum einen strukturelle Maßnahmen, die die Studierenden und das akademische sowie das Verwaltungspersonal der Hochschulen betreffen; zum anderen tangiert und verändert Internationalisierung die Inhalte der Lehre und der Forschung (vgl. McGill Peterson & Mathers Addington, 2013, S. 7; Teichler, 2007, S. 24).

In programmatischen Dokumenten wird die Wünschbarkeit der Internationalisierung stets mit dem Argument der Qualitätssteigerung verknüpft. Qualitätssteigerung und Marktorientierung erscheinen plausibel nicht als Antagonisten, sondern als komplementäre Ziele. Für einige Länder (vor allem Mitgliedsstaaten der OECD) stelle die Anwerbung von internationalen Studierenden aufgrund des demografischen Rückgangs eine ökonomische Notwendigkeit dar. Der demografische Wandel (Geburtenrückgang) erfordert die Öffnung der Grenzen und ist im Vergleich zu einem ausschließlich nationalen Angebot die kostengünstigere Alternative (Santiago et al., 2008, S. 237); siehe auch Vabø und Wiers-Jenssen (2014) sowie Välimaa und Weimer (2014), beide in diesem Thementeil.

2. Internationalisierung und Diversität

2.1 Diversität als Kategorie der Hochschulpolitik

Dass Globalisierung im Sinne einer potenzierten und unausweichlichen Internationalisierung die tertiäre Bildung radikal verändert, lässt sich an sichtbaren, auch materiellen Folgen feststellen. Im Dokument des Londoner *Institute for Public Policy Research (IPPR)* mit der Überschrift „*An Avalanche is Coming: Higher education and the revolution ahead*“ heißt es:

(...) globalisation is not only bringing diversity to countries' populations and especially to large cities, but also enhancing the number of potential students who „shop“ globally for the best higher education offerings. Just as marketisation has transformed entire sectors in the past three decades, so it is now transforming higher education, not just within countries, but globally. (Barber et al., 2013, S. 10)

Die Portale von zahlreichen Hochschulen informieren darüber, dass die jeweilige Hochschulleitung eine Strategie des Managements von Diversität hat oder gerade entwickelt. Häufig werden die Strategie der Internationalisierung und die der Diversität parallel verfolgt und öffentlich präsentiert. Der Begriff „Diversität“ wird hierbei in Anlehnung an den gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Diskurs verwendet, wonach die in jeder Gesellschaft vorhandene menschliche Vielfalt nicht lediglich als ethno-kulturelle oder nationale oder sozio-ökonomische oder anhand der Kategorie Gender (usw.) Heterogenität definiert wird, sondern als ein interagierendes, vielschichtiges Konglomerat von bestimmten Merkmalen (Intersektionalität). Solche Merkmale, anhand derer Unterschiede definiert werden, stellen *per se* keinen Grund für positive oder negative Distinktion dar, aber sie bekommen deshalb eine unterscheidende Bedeutung, weil sie in jeder Institution, aber auch in jeder informellen Gruppe dazu benutzt werden können, Menschen zu privilegieren oder zu diskriminieren (Dietz, 2007). Die Augenfarbe hat in der Regel keine Auswirkung auf den Zugang zu höherer und zu tertiärer Bildung und auf die Aussichten, diese erfolgreich abzuschließen, aber die Hautfarbe und die Herkunft unter Umständen schon. Bezogen auf den Lehrkörper und auf die Studierenden, zieht Internationalisierung mehr Diversität nach sich. Die Internationalisierung der Hochschullandschaft zwingt die Institution Hochschule dazu, sich im Rahmen einer umfassenden Strategie mit Diversität auseinanderzusetzen (Sawir, 2011).

Diversität kann auch als Diversifizierung der Institutionen der tertiären Bildung verstanden werden (vgl. Kwiek, 2014; Vabø & Wiers-Jenssen, 2014; Välimaa & Weimer, 2014; alle in diesem Thementeil). Die Typologie der diversifizierten Hochschullandschaft umfasst über die in Deutschland sowie in nordischen Ländern zu beobachtende Typologie hinaus mindestens folgende Arten von tertiärer Bildung: die Eliteuniversität, die Nischenuniversität, die lokale Universität und den „Mechanismus des lebenslangen Lernens“ (Barber et al., 2013, S. 5).

Internationale Mobilität, Anstieg der Bildungsbeteiligung (Massenuniversität) und institutionelle Diversifizierung gehen wiederum mit zunehmender personeller Heterogenität einher, weil die gesamte Population, die Zugang zur tertiären Bildung hat, im Vergleich zur Epoche der Universität für wenige auch hinsichtlich der soziokulturellen Herkunft, und somit auch der Bildungsvoraussetzungen, extrem heterogen ist (Krempkow & Kamm, 2012). Allgemeine Heterogenität bzw. Diversität sind Gegenstand empirischer Untersuchungen (Heitzmann & Klein, 2012a, 2012b).

Die Implikationen der personellen Diversität, und zwar vor allem hinsichtlich der ethno-nationalen, sozio-kulturellen und sozio-ökonomischen Diversität der Studierenden, sind in Deutschland seit wenigen Jahren Gegenstand besonderer Untersuchungen und Überlegungen auch seitens der zentralen Hochschulpolitik im Hinblick auf den Wandel und den Auftrag der tertiären Bildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 117–124). Die Diversität der Studierenden hinsichtlich der nationalen und ethnischen Herkunft wird zum erstrebenswerten Aushängeschild einer welt-offenen und zukunftsfähigen Hochschule und Gesellschaft (Charta der Vielfalt, 2013). Die Beachtung der besonderen Bedingungen und Voraussetzungen von Studierenden mit Behinderungen wird eingefordert, die noch existierenden Hindernisse untersucht (Dobusch, Hofbauer & Kreissl, 2012). Auch das Thema der zu verbessernden Bedingungen und Chancen für Studierende mit sozialen und Bildungsvoraussetzungen, die aus Sicht des bürgerlichen Bildungsideals in der tertiären Bildung eher unterrepräsentiert waren und sind, ist Gegenstand von empirisch basierter Kritik an den sozialen Barrieren (Rothmüller, 2012) sowie eines Plädoyers für eine „studienrelevante Diversität in der Lehre“ (Kreft & Leichsenring, 2012). Der Diskurs um die positive Wahrnehmung von Diversität orientiert sich – ganz im Sinne ähnlicher Programme der positiven Diskriminierung in den Vereinigten Staaten und Kanada sowie in anderen, vorwiegend angelsächsischen Ländern der Welt – an den europäischen Antidiskriminationsrichtlinien (Europäische Kommission, 2013).

2.2 Die Diversität der internationalen Studierenden

Die nationale sowie ethnisch-soziale Diversität der Studierenden ist für deutsche Universitäten im Allgemeinen von Bedeutung, besonders aber für Hochschulen (namentlich in Großstädten), die einen hohen Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund aufweisen, die als „Bildungsinländer“ bezeichnet werden. Im bundesdeutschen Durchschnitt haben 23 Prozent der Studierenden einen Migrationshintergrund, was keineswegs einheitlich mit dem Besitz oder Nichtbesitz der deutschen Staatsangehörigkeit gleichzusetzen ist. Studierende mit im Ausland geborenem Elternteil, z. B. Spätaussiedler, wurden erstmals dazugerechnet, und 21 Prozent von ihnen haben eine „niedrige“ (*sic*) Bildungsherkunft (Deutsches Studentenwerk, 2013, S. 2). Die Anwerbung „internationaler“ Studierender, die für längere Zeit (über die Dauer eines ERASMUS-Semesters hinaus) in Deutschland studieren, ist ein vorrangiges Anliegen der offiziellen Hochschulpolitik und gilt ganz besonders für Universitäten, die im Rahmen der Exzel-

lenzinitiative für sich den entsprechenden Status erobern konnten und diesen behalten wollen. Bundesweit hat rund jeder zehnte eingeschriebene Studierende nicht die deutsche Staatsangehörigkeit; die nach diesem Kriterium definierten auswärtigen Studierenden sind mehrheitlich „Bildungsausländer“ (Schneider & Weinmann, 2013, S. 13). Im Wintersemester 2012/2013 waren über 280 000 ausländische Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben; davon waren knapp drei Viertel Bildungsausländer. Zahlenmäßig wichtigstes Herkunftsland ist mit Abstand die Volksrepublik China mit 23 883 Studierenden im Jahr 2012. Weitere zahlenmäßig bedeutsame Länder sind die Russische Föderation, Österreich, Bulgarien, Polen, die Türkei, die Ukraine und Indien. Bei den Studierenden aus Indien sind die stärksten Zuwächse zu verzeichnen. Ebenfalls hohe Wachstumsraten können bei den Studienanfänger/innen aus Spanien sowie bei Studierenden aus dem Iran und aus den Vereinigten Staaten festgestellt werden (vgl. dazu DAAD & HIS – Institut für Hochschulforschung, 2013). Über die Motivation der Studierenden aus den genannten Ländern kann nach aktueller Datenlage nur spekuliert werden. Der gemeinsame Nenner dürfte die wahr- und angenommene Attraktivität Deutschlands als wirtschaftlich erfolgreiches und effizientes Land sein. Somit würden sich die Erwartungen der Studierenden zumindest potenziell mit den Bedürfnissen der deutschen Hochschulen nach Internationalisierung der Studierenden und des wirtschaftlichen Standortes Deutschland nach qualifiziertem Nachwuchs decken. Ein weiteres Motiv könnte die Unzufriedenheit mit bzw. die Flucht vor einem politischen und/oder gesellschaftlichen System sein, das in der einen oder anderen Weise die individuelle Freiheit einschränkt.

2.3 *Internationalität, Diversität und das Curriculum*

Eine der vier Formen von Internationalisierung laut OECD ist das Anbieten von tertiären Qualifikationen mit starker internationaler Komponente im Hinblick auf internationale Anschlussfähigkeit und interkulturelle Kompetenz (Santiago et al., 2008, S. 237). Diesem Postulat folgend, erklärt die Hochschulrektorenkonferenz, dass der Übergang von der Internationalisierung zur Transnationalisierung nach einer tertiären Bildung verlangt, die eine Ausbildung zum Weltbürgertum anbietet (HRK, 2008, S. 3). Die steigende Diversifizierung in ethno-kultureller und sozio-ökonomischer Hinsicht infolge von Mobilität und infolge erhöhter Bildungsbeteiligung stellt die Einrichtungen der tertiären Bildung vor die Frage, ob und in welcher Weise das Studium inhaltlich sowie hochschuldidaktisch so umzugestalten sei, dass einerseits nationale Befangenheiten zugunsten von Horizonterweiterung und Bildung zum Weltbürgertum reduziert werden; und andererseits dergestalt, dass eine in sozialer, nationaler, ethnischer und sprachlicher Hinsicht zunehmend heterogene Population auf angemessenem Niveau gebildet werden kann, indem gleichzeitig nach Bedarf Förderangebote bereitgestellt werden.

Nicht nur der zunehmende Anteil von Studierenden mit sozial schwächerem Hintergrund, sondern auch der zunehmende Anteil von mehrsprachig sozialisierten Studierenden (viele davon mit dem Status von „Bildungsausländern“) erweist sich als

Herausforderung für eine Lehre, die nicht nur die stillschweigend als einheimisch wahrgenommenen, monokulturellen, bildungsbürgerlichen Studierenden im Blick hat, sondern auch alle „anderen“. Es geht nicht nur um sprachliche Hindernisse, Unzulänglichkeiten (bei Studierenden und Dozierenden) und interkulturelle Missverständnisse bzw. Fähigkeiten. Unterschiedliche Sozialisationen – auch und vor allem hinsichtlich der pädagogischen Praktiken in verschiedenen Bildungssystemen – können (müssen jedoch nicht) mit unterschiedlichen Lerntraditionen und -erwartungen einhergehen. Vorstellungen über das für ein Hochschulstudium vorauszusetzende, erwünschte kulturelle Kapital können variieren. Auch bezugnehmend auf Erfahrungen und entsprechende Programme im Ausland stellen sich Fragen bezüglich der Präsentation von Inhalten, der didaktischen Formate, der Evaluation von Leistungen der Studierenden usw. (Kreft & Leichsenring, 2012). Wie Martha Nussbaum es formuliert: „It is relatively easy to construct a gentleman’s education for a homogeneous elite. It is far more difficult to prepare people of highly diverse backgrounds for complex world citizenship“ (Nussbaum, 1998, S. 295).

3. Vom transnationalen Bildungsraum zur Hochschule in der Wolke

Die Hochschule, die in Gebäuden untergebracht ist und die physische Anwesenheit aller Beteiligten voraussetzt (abgesehen von der grundsätzlichen Opportunität und faktischen Möglichkeit, die Teilnahme der Studierenden zu kontrollieren), ist gegenwärtig nur eine der existierenden Varianten. Für alle Typen von Hochschule zeichnet sich weltweit ein Prozess ab, der als unaufhaltsamer und folgenreicher Übergang zu einer weitgehenden Virtualisierung des Studiums im globalen Maßstab zu charakterisieren ist. Im Zeitalter der Digitalisierung wird die Wolke (*cloud*) zum virtuellen Ort, an dem nicht nur Dateien jeglicher Art gespeichert, sondern an welchem Ideen ausgetauscht und Inhalte konstruiert werden, an dem kommuniziert und gelernt wird (vgl. Bergmann & Grané, 2013). Der Übergang vom physischen zum elektronischen Lernen (*e-learning*) ist zwar keine plötzlich auftretende Veränderung, sondern eine Variante virtueller Mobilität, eine Weiterentwicklung des traditionellen Fernstudiums (Seifer, 2006). Fragte die OECD 2008 noch rhetorisch, ob virtuelle Hochschulen als Instrument der Internationalisierung zu betrachten seien (Santiago et al., 2008, S. 261), so kann die Frage heute bejaht werden. Die Sichtbarkeit des virtuellen Studierens ist von dem Zeitpunkt an exponentiell eskaliert, als die Idee des *Massive Open Online Courses* (MOOCs) geboren und verwirklicht wurde. Die Reihe der an Naturkatastrophen orientierten Metaphern im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Form der Bildungsexpansion und der Ausweitung von nationalen zu transnationalen Bildungsräumen wird um den bedrohlichen Begriff des „*campus tsunami*“ reicher (Brooks, 2012).

Im Jahr 2012 begann das Unternehmen Udacity mit 150 000 Studierenden. Es folgte Coursera mit fast 2 Millionen Studierenden, 33 assoziierten Universitäten und über 200 Online-Kursangeboten. Sodann wurde edX, die Plattform ohne Gewinnabsicht von Harvard und dem MIT, ins Leben gerufen – mit Verbindungen zu Berkeley, George-

town, Texas, Wesley; letztere Hochschule stellte sich als „*premium*“-Produkt auf dem Gebiet kostenfreier Kurse dar und begann Kurse mit 370 000 Studierenden. Diese drei Unternehmen sammelten über hundert Millionen Dollar Investitionen (Salido, 2013). Die MOOCs, bis vor Kurzem fast ausschließlich in den USA basiert, „kommen nach Deutschland“. Die Urheber des Unternehmens „*Iversity*“ erklären auf ihrer Webseite die Eckpunkte ihrer kommerziellen und hochschuldidaktischen Strategie, unter anderem so: „MOOCs könnten das Ende der Einführungsvorlesungen bedeuten (...). Besonders gute Professoren lesen dann die Einführung – und Studenten in aller Welt haben Zugang dazu“ (Gründerszene, 2014).

Die Gründer der MOOCs werben mit dem Argument der Kostenfreiheit für die Studierenden. In Wirklichkeit können MOOCs nur zu einem Bruchteil ohne Entgelt genutzt werden. Eher ist es so, dass Hochschulen große Einsparungen vor allem an Personalkosten und Räumlichkeiten (mit allem, was dazu gehört) tätigen können, wenn ein einzelner Hochschullehrender Tausende von Studierenden mit Lehre beliefern kann. Es lockt die Perspektive enormer Einnahmen für die Hochschulen. Ein weiteres Argument rückt die Demokratisierung von Bildung in den Mittelpunkt. MOOCs sollen weltweit für alle frei verfügbar sein, die Internetzugang haben. In absoluten Zahlen mag der Besuch von MOOCs als Erfolg gewertet werden, doch die Studienabbruchquote ist mit 95 Prozent für bestimmte Studiengänge extrem hoch (Salido, 2013, S. 268). Kritisch erscheinen weitere Aspekte: Virtuelle Lehre in diesem Ausmaß macht interaktives Lernen unmöglich; reproduktives, reifiziertes Wissen nimmt überhand, weil Möglichkeiten der Reflexion und des Austauschs fehlen. Die Beurteilung der Leistungen (oder der Lernergebnisse) von Studierenden muss zwingend standardisiert und automatisiert werden. Neben dem Einsatz von *multiple choice*-Tests besteht die Möglichkeit, mit Hilfe von Software sogar individuelle Essays zu beurteilen. Als noch ökonomischer (weil effizienter) wird der Einsatz von Gruppen von Studierenden für die Korrektur gewertet. Der oder die Lehrende, dem/r möglicherweise zehntausend Studierende zugeordnet sind, kann sich neben der virtuellen Lehre der Forschung oder anderen Dingen widmen. Parallel zur Problematik der Evaluation verändert sich die Qualität der Konstruktion von Wissen. Bibliotheken und gedruckte Bücher und Zeitschriften haben nicht mehr das Monopol der Archivierung von Information und Wissen. Wikipedia und andere Datenbanken im Internet sorgen für globale Ubiquität und fast uneingeschränkte Abrufbarkeit der Information. MOOCs haben nicht nur scheinbar eine Affinität zu Facebook und anderen sozialen Medien. Studierende kommunizieren über Facebook-Lerngruppen. Der verbale Ausdruck wird an die in den sozialen Medien üblichen Formen angepasst, der Übergang zwischen akademischer und Alltagskommunikation wird unmerklich und wohl unaufhaltsam fließender. Studierende verlieren zumindest teilweise die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Codes und Registern des sprachlichen Ausdrucks und des Inhalts von Information und Wissen zu unterscheiden. Die Interdependenz zwischen sprachlichem Ausdruck und sozialer Herkunft verschärft sich, anstatt abzunehmen.

4. Perspektiven

Die internationale Mobilität und die allgemein erhöhte Heterogenität der Studierenden sowie der Lehrenden ziehen automatisch, aber nicht systematisch, ein gewisses Maß an Internationalisierung und Diversifizierung der Inhalte der Lehre nach sich. Was heute allerdings noch nicht das Selbstverständnis der Hochschulen im Ganzen durchdringt, ist die Idee, dass Curricula international, interkulturell und der Diversität gegenüber zu öffnen sind (vgl. dazu Nussbaum, 1998; Dunne, 2011; Knobloch, 2014 in diesem Thementeil). Dazu bedarf es der Aufgeschlossenheit und Bereitschaft des Hochschulpersonals, sich entsprechende Kompetenzen anzueignen. Von den vier Formen der Internationalisierung laut OECD (Santiago et al., 2008, S. 237) ist die Internationalisierung (ebenso wie die Inklusion von Diversität) auf der curricularen Ebene die am wenigsten erforschte und am schlechtesten steuerbare. Da das Credo der Internationalisierung und der Akzeptanz von Diversität nicht universell geteilt wird und niemandem verordnet werden kann, und da Fachrichtungen und Disziplinen unterschiedliche Grade der Universalität und der Internationalität aufweisen (Teichler, 2007, S. 49), wird dieses Ideal bzw. dessen Missachtung oder Ablehnung in Fakultäten und Fachgruppen vermehrt diskutiert werden müssen.

Die Öffnung der Hochschulen für die Massen und die Internationalisierung der Hochschulpolitik verändern (voraussichtlich unumkehrbar) Funktionsweise und Identität der Hochschulen. Genau so wie in Elitehochschulen ist auch an Massenuniversitäten sorgfältige Lehre – in hoher Qualität – notwendig. In dieser Hinsicht können Elitehochschulen eine konstruktive Rolle spielen (Palfreyman & Tapper, 2009); nicht jedoch wenn sie auf Kosten des Bildungsauftrags der Massenuniversität Ressourcen absorbieren. MOOCs – als Teil und Etappe der digitalen Revolution – stellen laut Barber et al. (2013, S. 17 und 19) weit mehr als das Aufkommen von effizienten, forschungsstarken Hochschulen in anderen als westlichen Ländern und Regionen den wichtigsten Faktor des Wettbewerbs für die traditionelle Hochschule dar. Die Diversifizierung der Population stellt vor allem die Massenuniversität (weniger die Eliteuniversität der Exzellenz) vor gewaltige Aufgaben. Diesen ist kaum mit dem quantitativ orientierten Mittel der Massenlehrveranstaltungen gegebenenfalls im globalen virtuellen Format angemessen zu begegnen, sondern durch eine ausreichende Anzahl angemessen qualifizierter Lehrender, die nicht in prekären Anstellungsverhältnissen beschäftigt sind. Inhaltliche Anpassungen der Lehre an die Heterogenität der Studierenden (einschließlich der notwendigen spezifischen sprachlichen und allgemein akademischen Förderung) sind unumgänglich.

Die von transnationalen Organisationen favorisierten Strategien der Internationalisierung und der konstruktiven Einbindung von Diversität sind kaum zu unterschätzen. Sie können kritisiert werden, sind aber auch schwer zu unterminieren. Der neuste Quantensprung vom transnationalen Raum zur extranationalen, immateriellen Wolke verstärkt den Trend der Ignorierung aller herkömmlichen Hierarchien (auch was Sinn und Qualität von Bildung betrifft). Kombiniert mit der nahezu globalen, virtuellen Verfügbarkeit von Informationen und der Verschmelzung von aus akademischer Sicht seriösen

Datenbanken mit den sozialen Medien, verändert die Expansion virtueller Formen von Lehre die Hochschulbildung – auch ohne das Zutun der Lehrenden – radikal. Aus diesen Gründen kann sich die Hochschulpolitik und können sich die einzelnen Hochschulen nicht erlauben, sich mit dieser neuen Form der internationalen bzw. transnationalen Hochschule nicht auseinanderzusetzen.

Empirische Forschung über die Hintergründe und die Folgen der auf Dauer angelegten internationalen Mobilität von Studierenden ist notwendig und wünschbar. Ein gewisses Ausmaß an Internationalität des Lehrkörpers und somit die freie Zirkulation von Gelehrten ist ein normales Phänomen im Zeichen der Tradition der abendländischen Universität – der kosmopolitischsten unter allen Bildungsinstitutionen (vgl. Teichler, 2007, S. 24). Auch die Diversität des Lehrkörpers im Sinne der sozialen Herkunft gilt traditionell nicht als besonders hervorzuhebendes Thema. Heute aber wird auch in Deutschland (viel später als etwa in den Vereinigten Staaten) die Diversität des Lehrkörpers unter das Thema „Management von Diversität“ subsummiert. Das Hochschulpersonal wird als „Black-Box“ bezeichnet, über das kaum etwas bekannt sei (Richter, 2012). Die Internationalität und – breiter – die Heterogenität der Lehrenden ist jedoch von Bedeutung, weil die Auswahl, Gestaltung und Vermittlung der curricularen Inhalte maßgeblich davon beeinflusst werden. Untersuchungen über die Einstellungen und Praxen von Studierenden und Lehrenden – den Hauptakteuren der tertiären Bildung – zum Verständnis und zur Umsetzung von Internationalisierung der tertiären Bildung sowie zu den Aufgaben, die sich aus der Diversität der Studierenden ergeben, sind nicht nur für die Vergleichende, sondern auch für die Allgemeine Erziehungswissenschaft von hoher Dringlichkeit.

Schließlich bleibt die schwierige Frage offen, welchen wissenschaftlichen Gewinn internationale Kooperation in der Forschung tatsächlich erbringt – und nach welchen Kriterien Gewinn zu bemessen und zu bewerten ist.

Literatur

- Adick, Ch. (2012). Transnationale Bildungsorganisationen: Global Players in einer Global-Governance-Architektur? *Tertium Comparationis*, 18(1), 82–107.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barber, M., Donnelly, K., & Rizvi, S. (2013). *An Avalanche is Coming: Higher education and the revolution ahead*. London: Institute for Public Policy Research.
- Bauschke-Urban, C. (2006). Wissenschaftlerinnen in transnationalen Bildungsräumen: Das Beispiel der ifu. *Tertium Comparationis*, 12(2), 121–144.
- Bergmann, J., & Grané, M. (Hrsg.) (2013). *La universidad en la nube – A universidade na nuvem*. Barcelona: LMI. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona.
- Brooks, D. (04.05.2012). The Campus Tsunami. *New York Times*. http://uconnhealth2020.uconn.edu/knowledge-base/pdfs/leadership/campus_tsunami.pdf [06.04.2014].
- Charta der Vielfalt (Hrsg.) (2013). *Charta der Vielfalt. Weltoffen = zukunftsfähig?! Diversity Management und Internationalität*. Berlin: Charta der Vielfalt e. V.

- DAAD & HIS – Institut für Hochschulforschung (2013). *Wissenschaft weltoffen 2013. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: DAAD & HIS – Institut für Hochschulforschung.
- Deutsches Studentenwerk (2013). *Studieren heute. 20. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks. Die Vielfalt der Studierenden. Eine Infobroschüre des Deutschen Studentenwerks*. Berlin: Deutsches Studentenwerk.
- de Wit, H. (2013). Reconsidering the Concept of Internationalization. *International Higher Education*, 70(Winter), 6–7.
- Dietz, G. (2007). Keyword: Cultural Diversity. A Guide through the Debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 7–30.
- Dobusch, L., Hofbauer, J., & Kreissl, K. (2012). Behinderung und Hochschule: Ungleichheits- und Interdependenztheoretische Ansätze zur Erklärung von Exklusionspraxis. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 69–85). Weinheim/Basel: Beltz.
- Dunne, C. (2011). Developing an intercultural curriculum within the context of the internationalisation of higher education: terminology, typologies and power. *Higher Education Research & Development*, 30(5), 609–622.
- Europäische Kommission (2013). *Bekämpfung von Diskriminierungen*. http://ec.europa.eu/justice/discrimination/index_de.htm [06.04.2014].
- Gründerszene (2014). *Iversity – MOOC kommen nach Deutschland*. <http://www.gruenderszene.de/news/iversity-mooc> [06.04.2014].
- Heitzmann, D., & Klein, U. (2012a). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity: Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 11–45). Weinheim/Basel: Beltz.
- Heitzmann, D., & Klein, U. (Hrsg.) (2012b). *Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- HRK (2008) = Hochschulrektorenkonferenz (2008). „Die deutschen Hochschulen in der Welt und für die Welt“. *Internationale Strategie der Hochschulrektorenkonferenz – Grundlagen und Leitlinien. Entschließung der 4. Mitgliederversammlung am 18. 11. 2008*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Jiang, X. (2008). Towards the internationalisation of higher education from a critical perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 32(4), 347–358.
- Kehm, B. M., Schomburg, H., & Teichler, U. (Hrsg.) (2012). *Funktionswandel der Universitäten: Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Knight, J. (2001). Issues and Trends in Internationalization: A Comparative Perspective. In S. Bond & J. P. Lemasson (Hrsg.), *A New World of Knowledge: Canadian Universities and Globalization*. Ottawa: International Development Research Center.
- Knight, J. (2012). Internationalization: Three Generations of Crossborder Higher Education. *Occasional Publications*, 38, 1–23. New Delhi: India International Centre.
- Knobloch, Ph. D. Th. (2014). Internationalisierung als Herausforderung für die Pädagogik – Entwurf eines meta-theoretischen Vermittlungsansatzes zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft und Allgemeiner Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(5), 724–735.
- Kreft, A.-K., & Leichsenring, H. (2012). Studienrelevante Diversität in der Lehre. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity: Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 145–163). Weinheim/Basel: Beltz.
- Krempkow, R., & Kamm, R. (2012). Leistungsbewertung unter Berücksichtigung institutioneller Diversität deutscher Hochschulen: Ein Weg zur Förderung von Vielfalt? In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 164–181). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kwiek, M. (2014). The Internationalization of the Polish Academic Profession. A comparative European approach. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(5), 681–695.

- Lanzendorf, U. (2006). Deutsche Hochschulen als neue Transnational Player – Zwischenbilanz einer politischen Initiative zum Aufbau gebührenpflichtiger Studiengänge im Ausland. *Tertium Comparationis*, 12(2), 189–211.
- Lanzendorf, U., & Teichler, U. (2003). Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(2), 219–238.
- Lechner, F. J., & Boli, J. (Hrsg.) (2005). *World Culture. Origin and Consequences*. Oxford: Blackwell.
- McGill Peterson, P., & Mathers Addington, L. (2013). Mapping Internationalization: Accelerated Activity with Mixed Results. *International Higher Education*, 70, 7–9.
- Musiał, K. (2010). A ‚Glocal‘ University in Norden – Realising the Third and Fourth Missions in the Global Age. In N. Götz, J. Hecker-Stampehl & M. Schröder (Hrsg.), *Vom alten Norden zum neuen Europa: Politische Kultur im Ostseeraum. Festschrift für Bernd Henningsen* (S. 423–439). Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Ng, S. W. (2012). Rethinking the mission of internationalization of higher education in the Asia-Pacific region. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(3), 439–459.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating Humanity: A classical defense of reform in liberal education* (3. Aufl.). Cambridge: Harvard University Press.
- Ojo, E., & Booth, S. (2009). Internationalisation of higher education in a South African university: A phenomenographic study of student’s conceptions. *Education as Change*, 13(2), 309–323.
- Palfreyman, D., & Tapper, T. (Hrsg.) (2009). *Structuring Mass Higher Education. The Role of Elite Institutions*. New York/London: Routledge.
- Richter, C. (2012). „Black-Box“ Hochschulpersonal. Plädoyer für die Einbindung einer kaum beachteten Zielgruppe. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 126–144). Weinheim/Basel: Beltz.
- Rivers, D. J. (2010). Ideologies of internationalisation and the treatment of diversity within Japanese higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(5), 441–454.
- Rothmüller, B. (2012). Soziale Barrieren beim Zugang zu einem künstlerischen Studium. Konzeption und Ergebnisse einer empirischen Studie in antidiskriminatorischer Absicht. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 86–105). Weinheim/Basel: Beltz.
- Salido, J. S. (2013). Muerte y resurrección de la universidad (again) en manos de la colaboración masiva: avanzar los MOOC. In J. Bergmann & M. Grané (Hrsg.), *La Universidad en la nube – A universidade na nuvem* (S. 263–278). Barcelona: LMI. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 2 – Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Sawir, E. (2011). Dealing with diversity in internationalised higher education institutions. *Intercultural Education*, 22(5), 381–394.
- Schneider, J., & Weinmann, M. (2013). Internationalisierung durch Migration. Entwicklungen und Perspektiven für den Arbeitsmarkt in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In Charta der Vielfalt e.V. (Hrsg.), *Charta der Vielfalt. Weltoffen = zukunftsfähig?! Diversity Management und Internationalität* (S. 8–16). Berlin: Charta der Vielfalt e.V.
- Schriewer, J. (2007). „Bologna“ – ein neu-europäischer „Mythos“? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(2), 182–199.
- Seifer, K. (2006). Virtuelle Mobilität im Hochschulbereich: Beispiele von Fernstudium und virtuellen Universitäten. *Tertium Comparationis*, 12(2), 233–251.

- Signh, M. (2010). Re-orienting internationalisation in African higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 8(2), 269–282.
- Teichler, U. (2007). *Die Internationalisierung der Hochschulen: neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Vabø, A., & Wiers-Jenssen, J. (2014). Internationalization, Diversification and Quality in Higher Education. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(5), 710–723.
- Välimaa, J., & Weimer, L. (2014). The Trends of Internationalization in Finnish Higher Education. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(5), 696–709.
- Witte, J. M., Reinicke, W., & Benner, T. (2004). Multisectoral Networks in Global Governance: Towards a Pluralistic System of Accountability. *Government and Opposition*, 39, 191–210.

Abstract: Internationalization and diversity management are among the most prominent, often complementary, key areas of higher education policies, meant to broadcast an institution's appeal and innovative capacity against the backdrop of globalization and expanded access to tertiary education. The rationale and the impact of internationalization and diversity policies are shaped to a large extent by the OECD and by the European Commission. In this paper, phases of the debate on internationalization and diversity management will be retraced. The practical implementation of the educational agenda of these closely linked fields is presently at different stages of development. In order to advance while maintaining a critical perspective of these continuing processes and discourses, empirical research addressing the practices and viewpoints of both students and faculty is particularly crucial.

Keywords: Internationalization, Higher Education, Transnational Educational Space, Diversity, Virtual Teaching

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. i. R. Cristina Allemann-Ghionda (ehemals Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut II: Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften), Bannwartweg 26, 4058 Basel, Schweiz
E-Mail: cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de