



## Der internationale Studiengang ‚European Culture and Economy‘ an der Ruhr-Universität Bochum: Ergebnisse einer empirischen Untersuchung

*Carolin Rotter*

*Ruhr-Universität Bochum*

### *Abstract*

This article focuses on international study programs at German universities as one part of the ongoing process of internationalisation in higher education. First, the term ‘international study program’ will be discussed since definitions of this term and a list of significant features of an international study program do still not yet exist.

Second, some empirical data will be presented. In a case study the international study program ‘European Culture and Economy’ at the Ruhr-University Bochum was analysed using qualitative (interviews, analyses of relevant documents) and quantitative research methods (questionnaire) in order to get a detailed insight into this international study program. The major results will be summarized. Most of the students have an academic family background which raises questions why these students take part in international study programs and what is the added value of such an international program for their career. Following Bourdieu’s theoretical concept international study programs may represent an opportunity for academic elite to distinct themselves from the mass of students.

### Vorbemerkung

Die Internationalisierung der Hochschulen ist seit Mitte der 1990er Jahre in Deutschland zu einem zentralen bildungspolitischen Thema geworden. Seitdem hat der Internationalisierungsprozess die Hochschulen nachhaltig verändert. Internationalität gilt mittlerweile als wichtiges Qualitätsmerkmal einer Bildungsinstitution und stellt eine notwendige Voraussetzung für eine Teilnahme am globalen Bildungsmarkt dar (vgl. Wende, 1999; Wit, 2002, S. 83 ff.). Einen wichtigen Beitrag zur Attraktivitätssteigerung des ‚deutschen Hochschulstandorts‘ erhoffen sich Hochschulen und bildungspolitische Akteure u.a. von der Konzeption so genannter internationaler Studiengänge.

Trotz der stetig steigenden Zahl internationaler Studiengänge wurden diese bisher von der Hochschulforschung eher marginal behandelt. Es fehlen wissenschaftliche Analysen dieser internationalen Studienangebote, die verschiedene Aspekte wie zum Beispiel die Umsetzung des Anspruchs der Internationalität, die Qualität dieser Angebote, die Studierendengruppe, die Initiierung interkultureller Lernprozesse durch eine internationale Zusammensetzung der Studierendengruppe etc. fokussieren (vgl. Queis, 2002, S. 27). Die Betrachtung internationaler Studiengänge findet bisher nahezu ausschließlich auf der organisatorischen Ebene statt; gänzlich unberücksichtigt bleiben in der Regel die Studierenden. Die einzige empirische Analyse in Bezug auf internationale Studiengänge an deutschen Hochschulen stammt vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD), der sein Förderprogramm ‚Auslandsorientierte Studiengänge‘ evaluiert und Daten zu den geförderten internationalen Studiengängen erhoben hat (vgl. DAAD, 2001, 2003). Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine an den genannten Kriterien orientierte wissenschaftliche Analyse, sondern um eine Beschreibung der geförderten Studiengänge anhand quantitativer Daten; eine umfassende Befragung der Studierenden fand nicht statt.

Auch die bisher durchgeführten Datenerhebungen zur Studierendenpopulation an deutschen Hochschulen liefern keine Informationen dazu, wie viele Studierende an internationalen Programmen teilnehmen bzw. beabsichtigen dies zu tun und welche Motive sie damit verfolgen. So differenziert beispielsweise die regelmäßige Befragung von Studienanfängern durch HIS nicht nach Studierenden internationaler Studiengänge und denen anderer Studiengänge (vgl. Lewin, Heublein & Schreiber, 2001). In Bezug auf die internationalen Aktivitäten von Studierenden wird in den vorliegenden Studien lediglich die Mobilität ermittelt, wobei teilweise auch nicht zwischen Auslandsstudien, Praktika im Rahmen eines Hochschulstudiums und anderen Aktivitäten unterschieden wird (vgl. die von HIS und DAAD entwickelte Datenbasis ‚Wissenschaft weltoffen‘). Dies könnte darin begründet sein, dass in der Vergangenheit Internationalisierung mit Mobilität gleichgesetzt wurde.

Der vorliegende Aufsatz greift insbesondere das Defizit der mangelnden Analyse der Zielgruppe internationaler Studiengänge auf. Im Rahmen einer Fallstudie wurde der internationale Studiengang ‚European Culture and Economy‘ an der Ruhr-Universität Bochum untersucht. Mit Hilfe einer Fragebogenuntersuchung konnten relevante Personenmerkmale wie der Bildungshintergrund der Studierenden, die Studienwahlmotive und die Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studiengang ermittelt werden.<sup>1</sup>

Nach einer Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚internationaler Studiengang‘ werden im Folgenden einige wichtige Ergebnisse der Studie zum familiären Hintergrund, zu den Studienwahlmotiven und zur Zufriedenheit der Studierenden mit dem Studiengang präsentiert und kommentiert. Dabei wird auf die Theorie Pierre Bourdieus zu-

rückgegriffen. Besonders sein Konzept des Habitus und die verschiedenen Kapitalformen werden hier für eine theoretische Kommentierung als ertragreich erachtet.

## 1. Zur Bezeichnung ‚internationaler Studiengang‘

Im Zuge der Internationalisierung der Hochschulen ist die Zahl internationaler Studiengänge in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Im Hochschulkompass, einer Datenbank der Hochschulrektorenkonferenz, waren im Februar 2005 837 internationale Studiengänge auf der Grund- und Hauptstufe aufgeführt. Nach der Umstrukturierung der Hochschulkompass-Homepage und einer Modifikation der Suchkriterien (jetzt können sowohl Studiengänge, die zu einem internationalen Doppelabschluss führen, als auch internationale Studiengänge gesucht werden) sind im Januar 2006 noch 795 internationale Studiengänge aufgeführt, unter der Rubrik ‚internationaler Doppelabschluss‘ finden sich 257 Studiengänge. Dies zeigt vor allem eines: Eindeutige Kriterien zur Klassifikation von internationalen Studiengängen finden sich weder auf nationaler noch auf internationaler Ebene. Denn im Unterschied zu den Bachelor- und Masterstudiengängen, für deren Einführung die Kultusministerkonferenz, der Wissenschaftsrat und die Hochschulrektorenkonferenz in verschiedenen Empfehlungen genaue Merkmale vorgegeben haben (vgl. dazu Schwarz-Hahn & Reburg, 2004), existieren mit Blick auf internationale Studiengänge keine verbindlichen Vorgaben, anhand derer festgelegt werden kann, ob es sich bei dem betreffenden Studiengang tatsächlich um einen internationalen handelt. Die Bezeichnung ‚internationaler Studiengang‘ ist damit kein geschütztes ‚Label‘, das einen gewissen Qualitätsstandard bezüglich überprüfbarer internationaler Elemente in der Ausbildung sicherstellt. Für eine Einordnung eines Studienangebots in die Rubrik ‚Internationale Studiengänge‘ im Hochschulkompass beispielsweise reicht das Erfüllen nur eines der folgenden Merkmale aus (vgl. Hellmann & Pätzold, 2003):

1. Mindestens 40 Prozent des Unterrichts erfolgt in einer Fremdsprache oder
2. mindestens zwei Auslandssemester sind obligatorischer Programmbestandteil oder
3. es wird ein Doppeldiplom vergeben oder
4. mit einer ausländischen Hochschule wurde ein gemeinsames Curriculum entwickelt.

Auch der Leitfaden für die Gutachter des Akkreditierungsrats bleibt in dieser Hinsicht sehr unspezifisch, wenn dort auf die Umsetzung der internationalen Ausrichtung in fachlich-inhaltlicher Hinsicht, auf die Vermittlung von Fremdsprachenkenntnissen oder auf Auslandssemester oder Auslandspraktika verwiesen wird.<sup>2</sup>

### *Das Förderprogramm ‚Auslandsorientierte Studiengänge‘ des DAAD*

Einen gewissen Qualitätsstandard garantieren dagegen die im Rahmen des Programms ‚Auslandsorientierte Studiengänge‘ des Deutschen Akademischen Austauschdienstes

eingerrichteten Studiengänge. Dieses Programm startete im Jahr 1997 und endete 2002 nach sechs Auswahlrunden, in denen 62 Projekte in die Förderung aufgenommen wurden. Die maximale Förderungsdauer für einen Studiengang betrug vier Jahre. Von den Hochschulen wurde erwartet, dass auch nach Auslaufen der Förderung die Fortführung des Studiengangs gesichert wird. Ziel dieses Demonstrationsprogramms war es, einen Beitrag sowohl zur Studienstrukturreform durch die Verleihung von Bachelor- und Masterabschlüssen als auch zur Internationalisierung der deutschen Hochschulen durch die Verbindung einer fachlich-inhaltlichen Ausbildung der Studierenden mit Mehrsprachigkeit und internationaler Dimension zu leisten (vgl. DAAD, 2001). Die Internationalität sollte durch eine internationale Zusammensetzung der Studierenden-gruppe, durch die Verleihung international kompatibler Abschlussgrade, durch fremd-sprachige Lehrveranstaltungen sowie durch ein integriertes Auslandssemester sicher-gestellt werden. Durch besondere Betreuungsangebote sollte die Integration der ausländischen Studierenden in den deutschen Studienbetrieb unterstützt werden. Der DAAD verfolgt damit eine umfassende Internationalisierung von Studienangeboten, die das ganze Curriculum betrifft.

Die Vielzahl der eingegangenen Projektanträge zeigt das Interesse auf Seiten der Hochschulen an der Schaffung internationaler Studienangebote. Angesichts knapper finanzieller Ressourcen und der Einführung der gestuften Studiengänge, die die Kapazitäten der Hochschulen stark in Anspruch nehmen, initiierte das DAAD-Förder-programm die Konzeption ausgewiesener internationaler Studiengänge an deutschen Hochschulen.

Für die Zukunft ist eine Zusammenstellung von Kriterien, die einen internationalen Studiengang auszeichnen, sowohl für die Praxis als auch für die Forschung unver-zichtbar. Die vom DAAD gestellten Anforderungen an die auslandsorientierten Stu-diengänge können als ein erster, wichtiger Schritt in diese Richtung gesehen werden.

## 2. Der Studiengang ‚European Culture and Economy‘ an der Ruhr-Universität Bochum: eine Fallstudie

Im Rahmen einer Fallstudie sollten sowohl institutionelle Strukturen eines internatio-nalen Studiengangs als auch vor allem die Binnenperspektive der beteiligten Akteure – der deutschen und ausländischen Studierenden sowie der Initiatoren – in den Blick genommen werden. Die Fallstudie verfolgte damit einen zweifachen Ansatz, mit dem die Sichtweise der Studierenden und die institutionelle Umsetzung der Internationali-sierung in Form eines internationalen Studiengangs untersucht werden sollten. Eine Einzelfallstudie ermöglicht eine differenzierte Auseinandersetzung mit dem Gegen-stand, bei der auch die beteiligten Akteure ‚zu Wort kommen‘ (vgl. Lamnek, 1995, S. 6). Als Forschungsgegenstand der Fallstudie wurde der geisteswissenschaftliche Masterstudiengang ‚European Culture and Economy‘ an der Ruhr-Universität Bochum ausgewählt. Dies geschah aus folgenden Gründen:

Um von einem gewissen Qualitätsstandard des Studiengangs mit Blick auf seine Internationalität ausgehen zu können, bot es sich erstens an, einen von den auslandsorientierten Studiengängen des DAAD auszuwählen, da den Kriterien zur Aufnahme in die Förderung ein umfassendes Verständnis von Internationalität zugrunde lag. Zweitens war ein geisteswissenschaftlicher Studiengang insofern von Interesse, als gerade diese Fachdisziplinen im Zuge der Diskussionen um internationale Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit besonders unter Reformdruck geraten. Bei der endgültigen Entscheidung für den Studiengang ‚European Culture and Economy‘ waren schließlich drittens die Rahmenbedingungen an der Ruhr-Universität Bochum ausschlaggebend, da diese als staatliche Volluniversität bereits bei der Einführung der gestuften Studiengänge eine Vorreiterrolle übernommen und ihren Internationalisierungswillen gezeigt hatte (vgl. Rotter, 2005, S. 172 ff.).

### *Forschungsmethoden*

Eine Fallstudie ist als Forschungsansatz grundsätzlich offen für quantitative und qualitative Erhebungsinstrumente. Eine Methodentriangulation, also die Kombination quantitativer und qualitativer Methoden, erschien sowohl angesichts des Untersuchungsinteresses als auch angesichts der defizitären Forschungslage zu internationalen Studiengängen unabdingbar (vgl. Engler, 1997).

Um die Entstehungsbedingungen, das Selbstverständnis des ECUE-Studiengangs und die Herausforderungen bei der Institutionalisierung eines internationalen Studienangebots untersuchen zu können, sind die Erfahrungen und die Perspektiven der den Studiengang gestaltenden Akteure unerlässlich. Dafür bot sich das Experteninterview an, „das die interviewte Person als Experte[n] ‚benutzt‘, um Informationen über einen größeren organisatorischen Zusammenhang zu erhalten“ (Erzberger, 1998, S. 105). Im Rahmen der Fallstudie wurden verschiedene leitfadengestützte Experteninterviews (u.a. mit dem Initiator des ECUE-Studiengangs und dem neuen Leiter) durchgeführt. Die so gewonnenen Informationen über den Studiengang wurden durch Analysen von Dokumenten (z.B. der Förderantrag, Sachberichte an den DAAD und Informationsbroschüren) und um prozessproduzierte Daten des ECUE-Koordinationsbüros zu Jahrgangsstärken und der nationalen Herkunft der Studierenden ergänzt. Ferner kam ein standardisierter Fragebogen zum Einsatz, um weitergehende Aussagen über die Studierendenpopulation (z.B. soziale Herkunft, internationale Erfahrungen etc.) machen und auch die Perspektive der Studierenden berücksichtigen zu können.

#### 2.1 Der internationale Studiengang: ECUE

Der deutschsprachige Masterstudiengang ‚European Culture and Economy‘ der Ruhr-Universität Bochum (im Folgenden: ECUE) wurde im Jahr 1999 in die DAAD-Förderung aufgenommen und bis 2002 im Rahmen des oben genannten Programms finanziell unterstützt. Mit dem Studiengang wird das Ziel verfolgt, durch die Beschäf-

tigung mit kulturellen, wirtschaftlichen und politischen Themen auf europäischer Ebene einen Beitrag zur europäischen Integration zu leisten. Zusätzlich versprachen sich die Initiatoren, dass durch einen internationalen Studiengang die Attraktivität der Ruhr-Universität Bochum im Allgemeinen und der geisteswissenschaftlichen Fakultäten im Besonderen für hoch qualifizierte ausländische Studierende gesteigert wird.

Pro Jahrgang sollen 60 Studierende aufgenommen werden, die ein bestimmtes Auswahlverfahren durchlaufen müssen. Diese Zahl wurde allerdings bisher in keinem Jahrgang erreicht. In den ECUE-Studiengang waren im Februar 2006 insgesamt 117 Studierende eingeschrieben; 125 haben ihr ECUE-Studium bereits erfolgreich beendet.

### *Interdisziplinarität des ECUE-Studiengangs*

Der ECUE-Studiengang zeichnet sich nicht nur durch Internationalität, sondern auch durch Interdisziplinarität aus. In diesem Studiengang werden die beiden Studienfächer Kultur und Wirtschaft kombiniert. Die Studierenden müssen wirtschaftswissenschaftliche Veranstaltungen wie zum Beispiel Einführung in die Betriebswirtschaft, Kostenrechnung, Makro- oder Mikroökonomie belegen. Im Bereich Kultur können sie aus dem regulären Lehrangebot verschiedener Fakultäten (z.B. Philologie, Sozialwissenschaft, Pädagogik etc.) Veranstaltungen auswählen.

Angesichts des Schwindens von Arbeitsmöglichkeiten im öffentlichen Sektor drängen die Absolventen geisteswissenschaftlicher Fächer zunehmend in Wirtschaftsunternehmen, wo sie mit Absolventen anderer Fächer konkurrieren. Vor diesem Hintergrund soll die Kombination Kultur mit Wirtschaft den Studierenden die Möglichkeit eröffnen, ihr Kompetenzprofil zu erweitern und um wirtschaftswissenschaftliche Kenntnisse zu ergänzen (vgl. Rotter, 2005, S. 180 ff.).

### *Internationalität des ECUE-Studiengangs*

Die Internationalität des Studiengangs wurde zu Beginn der DAAD-Förderung auf vielfältige Weise umgesetzt. So war für die Studierenden im vierten Semester ein Auslandssemester obligatorisch. Die Studierenden erhielten dafür ein Teilstipendium aus den Mitteln des Studiengangs sowie eine Studiengebührenbefreiung an der ausländischen Partnerhochschule. Nach Auslaufen der finanziellen Unterstützung durch den DAAD fehlen die finanziellen Mittel, um dieses Angebot aufrecht erhalten zu können. Direktstipendien können für die Studierenden nicht zur Verfügung gestellt werden. Aus diesem Grund wird ein Auslandsaufenthalt während des Studiums nun nur noch empfohlen. Von großer Bedeutung für die Internationalität des Studiengangs ist die internationale Zusammensetzung der Studierendengruppe; die ECUE-Studierenden kommen aus 40 Nationen. Um den kulturellen Austausch der Studierenden untereinander zu fördern, werden außeruniversitäre Veranstaltungen in Form von Exkursionen, Theaterbesuchen oder Feiern zum Semesterbeginn und zu Weihnachten angeboten, die bei den Studierenden auf positive Resonanz stoßen. Die Betreuung der Studierenden

wird von dem ECUE-Büro übernommen, das insbesondere den ausländischen Studierenden bei Formalitäten u.Ä. hilft. Seit einiger Zeit gibt es zudem das so genannte Buddy-Programm, d.h., Studierende aus dem vorherigen Jahrgang übernehmen in der Anfangsphase des Studiums die Betreuung der neuen ECUE-Studierenden. So wird zum einen die Integration der ausländischen Studierenden unterstützt; zum anderen wird der Zusammenhalt der ECUE-Studierenden gefördert. Entgegen den Vorgaben des DAAD und den Ankündigungen in den Informationsbroschüren des Studiengangs handelt es sich bei dem ECUE-Studiengang von Anfang an um einen deutschsprachigen Studiengang, in dem nur vereinzelt Vorträge von ausländischen Gastdozenten in englischer Sprache stattfinden. Nach Auslaufen der DAAD-Förderung wird auf die Deutschsprachigkeit der Lehrangebote in den studiengangseigenen Materialien explizit hingewiesen. Das Fehlen englischsprachiger Veranstaltungen ist vor allem auf das geringe eigenständige Lehrangebot des Studiengangs zurückzuführen. Bei den meisten Veranstaltungen handelt es sich um Vorlesungen, Seminare oder Übungen des regulären Lehrangebots der geisteswissenschaftlichen Fakultäten. Nur einzelne Tutorien zu den wirtschaftswissenschaftlichen Vorlesungen sowie die so genannten Interdisziplinären Seminare, in denen Themen wie beispielsweise die Zeit der Europäischen Aufklärung behandelt werden, werden speziell für die ECUE-Studierenden angeboten.

Um die Studierenden für den europäischen Arbeitsmarkt auszubilden, sollten sie am Ende ihres ECUE-Studiums über gute Kenntnisse in mindestens drei Sprachen, davon in mindestens zwei europäischen Fremdsprachen, verfügen. Die deutsch- und englischsprachigen Studierenden müssen Kenntnisse in einer weiteren europäischen Sprache auf UNICert-2-Niveau nachweisen.<sup>3</sup> Da eine Teilnahme der Studierenden an den universitären Sprachkursen nicht garantiert werden konnte, wurde mittlerweile das Modul ‚Europäische Sprachen‘ ersatzlos gestrichen, so dass sich die Integration von Fremdsprachen in das ECUE-Curriculum auf den Nachweis des TOEFL (Test of English as a Foreign Language) und von Grundkenntnissen in einer weiteren europäischen Fremdsprache beschränkt.

An der Entwicklung des ECUE-Studiengangs wird deutlich, dass für exklusive, nur für eine kleine Gruppe von Studierenden zugängliche internationale Angebote finanzielle Mittel nötig sind, die in Zeiten knapper öffentlicher Haushalte von den Hochschulen bzw. den Fakultäten selbständig nicht getragen werden können. Im Fall des ECUE-Studiengangs hatte das Auslaufen der DAAD-Förderung zur Folge, dass wichtige Elemente, die zur Internationalität des Studiengangs beitrugen, gestrichen werden mussten, da sie nicht mehr finanziert werden konnten. Das Ende der finanziellen Unterstützung durch den DAAD mit Ablauf des Jahres 2002 fiel gerade in die Zeit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen als Regelstudiengänge an der Ruhr-Universität Bochum. Für die Verstetigung des ECUE-Studiengangs bedeutete dies, dass sich die Trägerfakultäten angesichts der umfassenden Studienreformen außerstande sahen, den ECUE-Studiengang mit einem finanziellen Rahmen auszustat-

ten, der dem des DAAD vergleichbar gewesen wäre und der notwendig ist, um die besonderen Beratungs- und Betreuungsangebote und die speziellen, ausschließlich für die ECUE-Studierenden angebotenen Lehrveranstaltungen und Tutorien fortführen zu können. Mittlerweile werden daher so genannte Servicegebühren in Höhe von 900 Euro pro Semester erhoben; die Finanzierung des Studiengangs ist damit erst einmal gesichert, so dass ECUE weitergeführt wird. Zum Wintersemester 2005/2006 hat der sechste Studienjahrgang sein ECUE-Studium aufgenommen.

## 2.2 Ergebnisse der Studierendenbefragung

Die Fragebogenerhebung fand im Dezember 2003 statt. Zu diesem Zeitpunkt hatten insgesamt 182 Studierende, verteilt auf fünf Jahrgänge, ihr ECUE-Studium aufgenommen. Der Fragebogen wurde von 116 Studierenden beantwortet; dies entspricht einer Rücklaufquote von 63,7 %. Im Folgenden soll zunächst ein Überblick über allgemeine Merkmale der Stichprobe gegeben werden. Im Anschluss daran werden die Befunde in Bezug auf die Studienwahlmotive der ECUE-Studierenden dargestellt.<sup>4</sup>

### 2.2.1 Beschreibung der befragten Studierenden: allgemeine Merkmale

Von den befragten ECUE-Studierenden sind 79,3 % weiblich und 19,7 % männlich. Der Altersdurchschnitt der Studierenden liegt bei 25,94 Jahren ( $\pm 2,75$ ).<sup>5</sup> 40 Studierende sind deutscher Nationalität (34,5 %), 76 geben eine andere Nationalität an (65,5 %). Die Länderverteilung dabei ist der Tabelle 1 zu entnehmen.

Tabelle 1: Herkunftsländer der ECUE-Studierenden

Länder	Total	in Prozent
USA/Kanada	3	2,6
Westeuropa (ohne Deutschland)	19	16,4
Deutschland	40	34,5
Osteuropa	17	14,7
China	18	15,5
Asien (ohne China)	12	10,3
Türkei	3	2,6
Keine Angabe	4	3,5
Gesamt	116	100,0

Quelle: Rotter, 2005, S. 214.



Der Großteil der befragten ECUE-Studierenden (65,2 %) kommt aus Europa, davon etwas mehr als ein Drittel (34,5 %) aus Deutschland. Die Chinesen stellen die größte Gruppe der ausländischen Studierenden dar.

Fast die Hälfte der Studierenden (48,27 %) hat vor dem ECUE-Studium ein philologisches Fach studiert. Andere Fächer wie Geschichte, Pädagogik und Jura wurden dagegen von deutlich weniger Studierenden angegeben. 94,8 % der Studierenden haben ihr erstes Studium mit der Note ‚sehr gut‘ oder ‚gut‘ beendet, 5,3 % mit befriedigend. Die Einordnung der Noten des Erststudiums in die deutsche Notenskala erfolgte durch Selbsteinschätzung der befragten Studierenden. Eine Differenzierung nach deutschen und ausländischen Studierenden ist der Tabelle 2 zu entnehmen.

Tabelle 2: Abschlussnote des Erststudiums

		Nationalität		Gesamt
		deutsch	ausländisch	
Note des ersten Studienabschlusses	sehr gut	28,2%	40,0%	36,0%
	gut	66,7%	54,7%	58,8%
	befriedigend	5,1%	5,3%	5,3%

Quelle: Rotter, 2005, S. 221.

Deutlich wird, dass mehr ausländische Studierende als deutsche einen sehr guten Abschluss im Erststudium erreicht haben. Der ECUE-Studiengang wird vor allem von leistungsstarken (ausländischen) Studierenden gewählt und scheint damit dazu beizutragen, das Ziel einer erhöhten Attraktivität der Geisteswissenschaften an der Ruhr-Universität Bochum für hoch qualifizierte ausländische Studierende zu erreichen.

### *Familiärer Bildungshintergrund*

Aus der Hochschulforschung ist bekannt, dass viele Studierende aus Elternhäusern mit Hochschulstudium kommen. Laut der 17. Sozialerhebung zur wirtschaftlichen und sozialen Lage der Studierenden in Deutschland im Jahr 2003 hat in 46 % der Familien mindestens ein Elternteil ein Hochschulstudium absolviert, in jeder fünften sogar beide (vgl. Isserstedt, Middendorff, Weber, Schnitzer & Wolter, 2004, S. 17 ff.). In Bezug auf ECUE interessierte die Frage, ob die Studierenden des Studiengangs einen ähnlichen familiären Bildungshintergrund haben wie alle anderen Studierenden oder nicht.

Mit Blick auf den familiären Bildungshintergrund der ECUE-Studierenden fällt auf, dass der Großteil der Studierenden aus einem akademischen Elternhaus stammt.

Tabelle 3: Familiärer Bildungshintergrund (gesamte Stichprobe)

N = 116; 100%		Höchster Bildungsabschluss der Mutter	
		Nicht-Akademiker	Akademiker
Höchster Bildungsabschluss des Vaters	Nicht-Akademiker	33,6%	6,4%
	Akademiker	17,3%	42,7%

Aus: Rotter, 2005, S. 215.

Bei einem Drittel der Studierenden (33,6 %) sind beide Elternteile keine Akademiker, sie haben also entweder ausschließlich die landesüblichen Pflichtschuljahre absolviert oder eine weiterführende Schule besucht. 42,7 % der Studierenden stammen allerdings aus einem reinen Akademikerhaushalt. Bei 17,3 % ist nur der Vater Akademiker, bei 6,4 % nur die Mutter. Insgesamt stammen damit 66,4 % der Studierenden aus einem Haushalt, in dem mindestens ein Elternteil oder beide eine akademische Ausbildung absolviert hat bzw. haben (vgl. Tab. 3).

Noch höher liegt der Anteil der Studierenden, die aus einem reinen Akademikerhaushalt kommen, bei den ausländischen Studierenden.

Tabelle 4: Bildungsabschluss der Eltern der ausländischen Studierenden

N = 70; 100%		Höchster Bildungsabschluss der Mutter	
		Nicht-Akademiker	Akademiker
Höchster Bildungsabschluss des Vaters	Nicht-Akademiker	28,6%	4,3%
	Akademiker	18,6%	48,6%

Quelle: Rotter, 2005, S. 216.

Bei 28,6 % der ausländischen Studierenden sind beide Elternteile keine Akademiker. Fast die Hälfte (48,6 %) stammt aus einem reinen Akademikerhaushalt (vgl. Tab. 4). Bei den deutschen Studierenden ist der Anteil der Studierenden aus einem nicht-akademischen Haushalt mit 42,5 % deutlich höher, der Anteil von deutschen Studierenden aus einem reinen akademischen Haushalt liegt mit 32,5 % dagegen unter dem der ausländischen Studierenden. Es bestehen allerdings keine signifikanten Unterschiede zwischen den beiden Gruppen.

Aus den Ergebnissen der Befragung der ECUE-Studierenden lässt sich die Hypothese ableiten, dass internationale Studiengänge überdurchschnittlich von Studierenden aus einem Akademikerumfeld gewählt werden. Dieser Hypothese müsste in weiteren Untersuchungen internationaler Studiengänge nachgegangen werden.

### 2.3.2 Studienwahlmotive

Die Studienwahlmotive von Studierenden internationaler Studiengänge wurden in Erhebungen bisher nicht erfasst. In den Erhebungen des HIS werden lediglich Motive der Studienfachwahl von Erstimmatrikulierten erhoben. In diesen Studienanfängerbefragungen (Heublein & Sommer, 2000, S. 17 ff.; Lewin et al., 2001, S. 87 ff.) werden die Motive der Studienfachwahl in extrinsische und intrinsische Studienwahlmotive, frühzeitig feststehende Studien- oder Berufsentscheidungen, soziale sowie fach- und berufsferne Studienwahlmotive (z.B. kurze Studienzeit) unterteilt. Die überwiegende Mehrheit der Studienanfänger folgt bei ihrer Studienwahl sehr stark intrinsischen Motiven (z.B. Neigung, Fachinteresse, Eignung). Zu den extrinsischen Motiven gehören vor allem Ansprüche an die künftige Berufstätigkeit, die mit dem Studium eingelöst werden sollen (z.B. berufliche Chancen, Streben nach einer sicheren beruflichen Position). Laut der internationalen Vergleichsuntersuchung des *Centre for Educational Research and Innovation* (CERI) zur Internationalisierung der Curricula sind die Studierenden besonders daran interessiert, gemeinsam mit Studierenden aus anderen Ländern zu studieren, etwas über die internationalen Aspekte des Fachgebietes zu erfahren, ihre Chancen auf dem Arbeitsmarkt zu verbessern sowie Fremdsprachen zu erlernen (vgl. Wende, 1998, S. 93).

Die ECUE-Studierenden waren aufgefordert, im Rahmen des Fragebogens die Wahl des ECUE-Studiengangs retrospektiv zu begründen.<sup>6</sup> Dazu wurden ihnen verschiedene Items vorgelegt, deren Bedeutung für ihre Studienwahl die Studierenden auf einer vierstufigen Skala (trifft gar nicht zu – trifft voll zu) einschätzen sollten. Die Items wurden aus den explorativen Interviews der Vorstudie gewonnen und durch solche der genannten Studien ergänzt.

Die vierzehn den ECUE-Studierenden vorgelegten Items (vgl. Tab. 5) lassen sich in fünf Motivgruppen einteilen. Während die intrinsischen Motive solche Items beinhalten, die auf das persönliche Interesse der Studierenden verweisen wie beispielsweise das Interesse an europäischer Kultur, umfasst die Gruppe der extrinsischen Studienwahlmotive diejenigen, die eine berufliche Verwertbarkeit anzeigen wie die Vermittlung von praxisrelevantem Wissen oder die Verbesserung der beruflichen Perspektiven. Als ein soziales Motiv wurde das Interesse an einem Studium mit Studierenden aus verschiedenen Ländern in die Zusammenstellung der Items aufgenommen. Item 13 hingegen drückt einen konkreten Berufswunsch aus. Mit dem letzten Item sollte untersucht werden, ob sich die Studierenden ausdrücklich für den ECUE-Studiengang entschieden haben oder ob sie dieses Studium nur aus Mangel an Alternativen gewählt haben.

Betrachtet man die Ergebnisse der Befragung der Studierenden des ECUE-Studiengangs, so zeigt sich das folgende Bild (vgl. Tab. 5):

Tabelle 5: Studienwahlmotive

	trifft gar nicht zu	trifft eher nicht zu	trifft eher zu	trifft voll zu	AM*	SA**
1. weil ich mich für europäische Kultur interessiere.	3,5%	10,6%	36,3%	49,6%	3,32	0,805
2. weil ich meine Fremdsprachen (nicht Deutsch) verbessern wollte.	24,1%	15,2%	33,0%	27,7%	2,64	1,130
3. weil ich einen interdisziplinären Studiengang interessant fand.	5,3%	11,5%	37,2%	46,0%	3,24	0,859
4. weil ich einen Studiengang mit englischsprachigen Veranstaltungen interessant fand.	20,9%	24,5%	24,5%	30,0%	2,64	1,123
5. weil ich einige Zeit im Ausland (nicht Deutschland) studieren kann.	34,5%	12,7%	28,2%	24,5%	2,43	1,200
6. weil ich hier interkulturelle Kompetenzen erwerben kann.	3,5%	9,7%	45,1%	41,6%	3,25	0,774
7. weil hier Wirtschaftskennntnisse vermittelt werden.	4,4%	10,5%	35,1%	50,0%	3,31	0,832
8. weil hier praxisrelevantes Wissen vermittelt wird.	27,0%	48,6%	21,6%	2,7%	2,00	0,775
9. weil ich in Deutschland oder im Ausland berufliche Erfahrungen durch Praktika sammeln kann.	23,0%	23,9%	31,0%	22,1%	2,52	1,078
10. weil ich hoffe, dass ich mit diesem Master auch im Ausland einen Job finden kann.	10,1%	22,9%	29,4%	37,6%	2,94	1,008
11. weil ich mir bessere Karrierechancen erhoffe.	0,9%	7,0%	28,7%	63,5%	3,55	0,665
12. weil ich ein Studium mit Studierenden aus verschiedenen Ländern interessant fand.	3,6%	11,6%	40,2%	44,6%	3,26	0,803
13. weil ich später in europäischen Institutionen arbeiten möchte.	8,8%	22,1%	35,4%	33,6%	2,94	0,957
14. weil ich nicht wusste, was ich sonst machen sollte.	55,0%	26,1%	13,5%	5,4%	1,69	0,902

Quelle: Rotter, 2005, S. 234.

Item 1–6: intrinsische Motive; Item 7–11: extrinsische Motive; Item 12: soziales Motiv; Item 13: konkreter Berufswunsch; Item 14: Sonstiges.

\* Hier und im Folgenden: AM = arithmetisches Mittel.

\*\* Hier und im Folgenden: SA = Standardabweichung.

Für die ECUE-Studierenden sind intrinsische Motive zwar wichtig, doch messen sie bestimmten beruflichen Möglichkeiten bei der Studienfachwahl eine größere Bedeu-

tung bei. Nimmt man die Antwortalternativen ‚trifft eher zu‘ und ‚trifft voll zu‘ zusammen, so begründen 92,2 % der Studierenden die Aufnahme des ECUE-Studiums mit der Hoffnung auf eine Verbesserung ihrer Karrierechancen. Auch die anderen extrinsischen Motive wie die Vermittlung von Wirtschaftskenntnissen (85,1 %), die Hoffnung, mit dem Master einen Job im Ausland zu finden (67 %) und das Sammeln von praktischen Erfahrungen in Deutschland oder im Ausland (53,1 %) werden von der Mehrheit der Studierenden angegeben. Eine vergleichsweise geringe Bedeutung kommt hingegen dem Erwerb von praxisrelevantem Wissen zu (24,2 %).

Hohe Bedeutung messen die Studierenden auch den verschiedenen intrinsischen Studienwahlmotiven bei. Das Interesse an europäischer Kultur (85,9 %) und das Interesse an der Interdisziplinarität des Studiengangs (83,2 %) werden erwartungsgemäß von der überwiegenden Mehrheit der Studierenden angegeben. Eine wichtige Rolle spielte für die Studierenden die Möglichkeit zum Erwerb interkultureller Kompetenz (86,7 %). Große Zustimmung erhielt auch der Wunsch, die Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern (60,7 %), das Interesse an einem Studiengang mit englischsprachigen Lehrveranstaltungen (54,5 %) sowie das Interesse an einem Auslandsaufenthalt (52,7 %). Bei diesen Motiven ist eine strikte Abgrenzung von den extrinsischen Motiven schwierig, da interkulturelle Kompetenz und Auslandserfahrungen als wichtige und auf dem Arbeitsmarkt verwertbare Schlüsselqualifikationen gelten.

Das soziale Motiv – der Kontakt zu Studierenden aus verschiedenen Ländern – wird von dem Großteil der ECUE-Studierenden als wichtig für ihre Studienentscheidung angegeben. Mit Blick auf konkrete Berufsvorstellungen berichteten etwas mehr als zwei Drittel (69 %) der Studierenden von dem Wunsch, später in europäischen Institutionen zu arbeiten. Nur 18,9 % der Studierenden haben sich für den ECUE-Studiengang entschieden, weil sie nicht wussten, was sie sonst machen sollten.

Aufgrund der Vielzahl der Studienwahlmotive bot sich eine Reduktion dieser mittels der Hauptkomponenten-Faktorenanalyse an (vgl. Rotter, 2005, S. 238 ff.). Die Faktorenanalyse hat ergeben, dass fünf Komponenten 61,86 % der Gesamtvarianz erklären. Die Vermittlung praxisrelevanten Wissens, die internationale Zusammensetzung der Studierendengruppe, der Erwerb beruflicher Erfahrungen im Ausland, ein integrierter Auslandsaufenthalt sowie der Erwerb von interkultureller Kompetenz korrelieren hoch positiv mit der ersten Komponente. Die zweite Komponente korreliert mit dem Wunsch nach einer beruflichen Tätigkeit in einer europäischen Institution sowie der Hoffnung auf eine berufliche Perspektive im Ausland, die dritte Komponente mit der Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen und englischsprachigen Veranstaltungen im Studiengang. Die vierte Komponente korreliert mit dem Interesse an europäischer Kultur; die fünfte Komponente korreliert hoch positiv mit den folgenden drei Studienwahlmotiven: Vermittlung von Wirtschaftskenntnissen, Verbesserung der Karrierechancen sowie mangelnde Alternativen. Betrachtet man die Verteilung der

Items auf die fünf Komponenten, so können die 14 Studienwahlmotive auf fünf Faktoren reduziert und folgendermaßen benannt werden:

1. Internationalität des Studiengangs durch Studierende aus verschiedenen Ländern, ein Auslandsstudium sowie die Hoffnung auf den Erwerb praktischer Erfahrungen (im Ausland),
2. internationale berufliche Perspektiven,
3. Erwerb und Verbesserung von Fremdsprachenkenntnissen,
4. Erwerb von Kenntnissen über die europäische Kultur,
5. Verbesserung der Karrierechancen im Allgemeinen.

Deutlich wird, dass alle Gründe mehr oder weniger explizit auf eine berufliche Wertbarkeit hinauslaufen. Die Studierenden erhoffen sich durch den ECUE-Studiengang vor allem eine Verbesserung ihrer Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Dies ist insofern nicht überraschend, als der ECUE-Studiengang für Geisteswissenschaftler die Möglichkeit bietet, Wirtschaftskennnisse zu erwerben und sich Wissen über Europa anzueignen und sich somit zu spezialisieren.

#### *Unterschiede in den Studienwahlmotiven zwischen deutschen und ausländischen Studierenden*

Ein Gruppenvergleich der Häufigkeitsverteilungen ermöglicht eine Untersuchung der Unterschiede zwischen deutschen und ausländischen Studierenden hinsichtlich ihrer Studienwahlmotive. Beide Gruppen haben erwartungsgemäß den ECUE-Studiengang funktional mit Blick auf eine Verbesserung ihrer Karrierechancen gewählt. In eine ähnliche Richtung geht auch die hohe Bedeutung, die beide Gruppen dem Erwerb von Wirtschaftskennnissen beimessen (ausl.: 85,1 %; dt.: 85 %). Die befragten ausländischen Studierenden scheinen die Aufnahme des ECUE-Studiums deutlicher mit Blick auf internationale berufliche Perspektiven zu begründen. So geben signifikant ( $p = 0,011$ ) mehr ausländische Studierende an, dass sie sich für den ECUE-Studiengang entschieden haben, weil sie in Deutschland oder im Ausland berufliche Erfahrungen durch Praktika sammeln wollen (ausl.: 61,4 %; dt.: 36,9 %). Der Wunsch, später in europäischen Institutionen zu arbeiten (ausl.: 72 %; dt.: 63,2 %), sowie die Hoffnung auf internationale berufliche Perspektiven (ausl.: 70,4 %; dt.: 60,5 %) fanden bei beiden Gruppen im Prozess der Studienwahl Berücksichtigung, wobei eine etwas stärkere, jedoch nicht signifikant abweichende Gewichtung bei den ausländischen Studierenden zu beobachten ist. Geringe Bedeutung messen alle befragten Studierenden der Vermittlung praxisrelevanten Wissens bei. Mit Blick auf die Gewichtung der intrinsischen Motive zeichnen sich einige gruppenspezifische Einschätzungsdifferenzen ab. Während das Interesse an europäischer Kultur bei beiden Gruppen sehr weit oben rangiert (ausl.: 86,7 %; dt.: 84,2 %), geben signifikant mehr deutsche Studierende an, dass das Interesse an der Interdisziplinarität des Studien-

gangs (ausl.: 78,4 %; dt.: 92,3 %;  $p = 0,004$ ) sowie die Möglichkeit, einige Zeit im Ausland zu studieren (ausl.: 43,8 %; dt.: 70,2 %;  $p = 0,033$ ), bei der Entscheidung für den ECUE-Studiengang eine große Rolle gespielt hätten. Auch dem Interesse an einem Studium mit Studierenden aus verschiedenen Ländern sprechen die deutschen Studierenden eine signifikant höhere ( $p = 0,049$ ; auf 5 %-Niveau signifikant) Bedeutung zu als ihre ausländischen Kommilitonen (ausl.: 78,3 %; dt.: 97,3 %). Trotz einiger prozentualer Differenzen sehen deutsche und ausländische Studierende das Interesse an einem Studium mit englischsprachigen Veranstaltungen (ausl.: 50,7 %; dt.: 62,1 %) sowie den Wunsch, die eigenen Fremdsprachenkenntnisse zu verbessern (ausl.: 58,7 %; dt.: 64,8 %), gleichermaßen als bedeutsam für ihre Studienwahl an. Der Erwerb interkultureller Kompetenzen spielt bei der Wahl des ECUE-Studiengangs für die ausländischen Studierenden eine größere Rolle als für ihre deutschen Kommilitonen (ausl.: 92 %; dt.: 76,3 %).

Deutlich wird, dass sich die Studienwahlmotive der deutschen und ausländischen ECUE-Studierenden trotz einiger Differenzen nicht grundsätzlich voneinander unterscheiden.

### 2.3.3 Zufriedenheit der Studierenden mit dem ECUE-Studiengang

Gefragt nach der Zufriedenheit mit dem ECUE-Studiengang geben mehr als die Hälfte der Studierenden (56,1 %) an, dass ihre Erwartungen überwiegend erfüllt worden seien, bei ‚nur‘ 3,5 % voll und ganz. Bei immerhin 40,3 % entspricht der Studiengang nicht den Erwartungen. Gruppenspezifische Unterschiede im Antwortverhalten konnten mittels inferenzstatistischer Prüfverfahren nicht nachgewiesen werden.

Einher mit dem Grad der Zufriedenheit geht auch die Frage, ob die Studierenden ECUE wieder wählen würden. Fast zwei Drittel der Befragten würden sich wieder für den ECUE-Studiengang entscheiden. Von den deutschen Studierenden würde ein Viertel den Studiengang nicht wieder wählen. Differenziert man innerhalb der Gruppe der ausländischen Studierenden zwischen asiatischen und anderen ausländischen Studierenden, so stellt man fest, dass das Urteil der asiatischen Studierenden negativer ausfällt als das der anderen ausländischen Studierenden: Von ersteren würde knapp die Hälfte ECUE nicht wieder studieren, von letzteren gibt dies ein Drittel an. Die Gruppenunterschiede können allerdings als zufällig betrachtet werden ( $p = 0,148$ ).

### 2.3.4 Zusammenfassung

In Bezug auf die Studierenden des ECUE-Studiengangs kann folgendes festgehalten werden: Der ECUE-Studiengang wird vor allem von Studierenden gewählt, die ihr erstes Studium – häufig ein philologisches Fach – mit guten bis sehr guten Noten abgeschlossen haben. Die überwiegende Mehrheit der Studierenden stammt aus einem Elternhaus, in dem eines der Elternteile oder sogar beide über eine akademische Ausbildung verfügt/verfügen.

Bei der Wahl des ECUE-Studiengangs stand die Verwertbarkeit der erworbenen Kenntnisse und des Abschlusses im Vordergrund. Die Studierenden erhoffen sich vor allem eine Verbesserung ihrer beruflichen Perspektive im nationalen und internationalen Kontext. Daneben spielten aber auch interessen geleitete Motive eine nicht unwichtige Rolle.

Etwas mehr als die Hälfte der Studierenden sind mit dem ECUE-Studiengang zufrieden und würden den Studiengang wiederwählen.

### 3. Internationale Studiengänge als Mittel der Distinktion

Angesichts dieses Befundes, dass der ECUE-Studiengang insbesondere von leistungsstarken Studierenden aus einem akademischen Elternhaus zur Verbesserung ihrer Karrierechancen gewählt wird, stellt sich die Frage nach einer theoretischen Erklärung dieses Phänomens. Dafür bieten sich das Konzept des Habitus und die Theorie von den Kapitalformen von Pierre Bourdieu an.

Der Habitus-Begriff stellt das zentrale Element der Bourdieuschen Soziologie dar. Der Habitus als das in den Körper eingegangene Soziale (vgl. Bourdieu & Wacquant, 1996, S. 160 f.) ist „die Haltung des Individuums in der sozialen Welt, seine Dispositionen, seine Gewohnheiten, seine Lebensweise, seine Einstellungen und seine Wertvorstellungen“ (Fuchs-Heinritz & König, 2005, S. 113). Ein Habitus ist gesellschaftlich und damit historisch bedingt, d.h., er beruht sowohl auf individuellen als auch kollektiven Erfahrungen. Er ist immer an eine spezifische Sozillage gebunden und enthält verschiedene Schemata zur Wahrnehmung, Denkschemata zur Ordnung und Interpretation der Wahrnehmungen, ethische Ordnungs- und Bewertungsmuster, ästhetische Maßstäbe sowie Schemata, die Handlungen anleiten. Der Habitus ermöglicht den Individuen den ‚sens pratique‘, die Fähigkeit, sich im sozialen Leben allgemein und in speziellen sozialen Feldern angemessen bewegen zu können (vgl. Bourdieu, 1999, S. 149 f.).

Neben dem Habitus-Begriff ist der des Feldes bedeutend, da Bourdieus Unterscheidung verschiedener Kapitalsorten mit dem Feldbegriff zusammenhängt. Ein Feld ist ein „Ensemble objektiver historischer Relationen zwischen Positionen, die auf bestimmten Formen von Macht (oder Kapital) beruhen“ (Wacquant, 1996, S. 36). In jedem Feld gelten andere Werte und Regeln, werden andere Ressourcen eingesetzt und Ziele gesteckt. Die verschiedenen Praxisfelder grenzen sich durch die einzelnen Kapitalsorten voneinander ab. In ihnen herrschen bestimmte Ökonomien; die Kapitalsorten sind die Währung für die Akteure des jeweiligen Feldes, die benötigt wird, um überhaupt handeln zu können.

Pierre Bourdieu (vgl. Bourdieu, 1983, S. 188 ff.) unterscheidet drei Arten von Kapital: ökonomisches, soziales und kulturelles.

Bildung, die im Zusammenhang mit internationalen Studiengängen von Interesse ist, ist dem kulturellen Kapital zuzuordnen und existiert in verschiedenen Formen: als



inkorporiertes, als objektiviertes oder als institutionalisiertes Kulturkapital. Ein Studium stellt kulturelles Kapital dar bzw. dient dem Erwerb kulturellen Kapitals. Die Hochschule ist mit allen drei Formen kulturellen Kapitals verknüpft. Damit ein internationaler Studiengang gewählt wird, muss dieser jedoch einen Mehrwert mit Blick auf die Aneignung kulturellen Kapitals bieten: Welchen ‚Mehrwert‘ bietet also ein internationaler Studiengang?

### *Inkorporiertes Kapital*

Inkorporiertes Kapital umfasst sämtliche kulturellen Fähigkeiten, Fertigkeiten und Wissensformen, die eine Person erwerben kann. Als verinnerlichte Kompetenz ist dieses Kulturkapital immer körper- und damit personengebunden. Inkorporiertes Kapital ist damit ein fester Bestandteil des Habitus und kann nicht durch Schenkung, Vererbung oder Kauf weitergegeben werden. Bezogen auf die Hochschule umfasst diese Form des Kulturkapitals die individuelle Aneignung gesellschaftlichen Wissens durch die Studierenden in Seminaren, Vorlesungen o.Ä. Mit Blick auf ein internationales Studienprogramm kommen aufgrund der kulturellen Heterogenität der Studierenden-gruppe interkulturelle Fähigkeiten und Fertigkeiten hinzu.

Durch das Absolvieren eines internationalen Studiengangs wird zudem ein bestimmter Habitus zum Ausdruck gebracht: Kontakte zu ausländischen Studierenden und der Aufbau eines multikulturellen Freundeskreises sollen eine kulturelle Offenheit und Weltläufigkeit zeigen, Auslandsaufenthalte dienen dem Erwerb verschiedener Sprachen und zeugen von einer Flexibilität, sich in mehreren Kulturen und Sprachen bewegen zu können.

### *Objektiviertes Kulturkapital*

In objektiviertem Zustand ist kulturelles Kapital durch materielle Träger wie beispielsweise Schriften, Gemälde oder Denkmäler übertragbar. Diese kulturellen Güter können entweder materiell, was ökonomisches Kapital voraussetzt, oder symbolisch angeeignet werden, was inkorporiertes Kapital voraussetzt. Mit Blick auf ein internationales Studienprogramm zeigt sich objektiviertes Kulturkapital in dem Besitz fremdsprachiger Bücher oder Zeitschriften und Zeitungen.

### *Institutionalisiertes Kapital*

Als dritten Zustand des kulturellen Kapitals nennt Bourdieu dessen Institutionalisierung in Form von Bildungstiteln. Durch einen schulischen oder akademischen Titel wird dem von einer Person besessenen Kulturkapital institutionelle Anerkennung verliehen und eine Unterscheidung vom Autodidakten, der lediglich über inkorporiertes kulturelles Kapital verfügt, ermöglicht. Insbesondere das institutionalisierte Kulturkapital verbindet das Bildungswesen mit dem Wirtschaftsbereich, denn der Bildungstitel

ist das Produkt einer Umwandlung von ökonomischem in kulturelles Kapital und wird mit dem Ziel erworben, diesen wiederum in ökonomisches Kapital auf dem Arbeitsmarkt zu konvertieren. Das Hochschulwesen verleiht durch Abschlüsse Berechtigungen für Karrierewege und ist damit direkt mit dem Beschäftigungswesen verknüpft.

Angesichts des Globalisierungsprozesses, im Zuge dessen soziale Felder zunehmend über nationale Grenzen hinausreichen, besteht der Anspruch, dass das in einem nationalen Bildungssystem erworbene kulturelle Kapital international kompatibel und auf dem globalen Arbeitsmarkt anwendbar sein soll, damit es auf diesem in ökonomisches umgewandelt werden kann (vgl. Adick, 1992, S. 127 ff., 2003, S. 182 ff.). Der ECUE-Studiengang schließt als internationales Studienangebot mit dem Master ab. Das Bewusstsein der ECUE-Studierenden für diese globale Entwicklung wird bei der Auswertung der Studienwahlmotive deutlich, wenn die Studierenden die Wahl des ECUE-Studiengangs vor allem mit der Hoffnung auf Verbesserung ihrer Karrierechancen (auch auf internationaler Ebene) begründen.

Angesichts des großen Anteils von ECUE-Studierenden aus einem Akademikerhaushalt liegt daher die Vermutung nahe, dass internationale Studiengänge für die dominierenden gesellschaftlichen Gruppen, die sich durch hohes ökonomisches und/oder kulturelles Kapital auszeichnen, eine Möglichkeit zur Distinktion zu bieten scheinen. Während ökonomisches Kapital notwendig ist, um die anfallenden Studiengebühren sowie die Kosten für Auslandsaufenthalte oder im Falle der ausländischen Studierenden die Lebenshaltungskosten für ein vollständiges Studium im Ausland bestreiten zu können, ermöglicht das kulturelle Kapital auf Seiten der Eltern diesen einen reflektierten Überblick über den globalen Arbeitsmarkt und die geforderten Qualifikationen, mit denen sich Bewerber von anderen abheben (Sprachkenntnisse, Auslandsaufenthalte, interkulturelle Kompetenz etc.) können. Diese Informationen können sie an ihre Kinder weitergeben und diese bei der Wahl ihres Studiums beraten. Die Exklusivität von ECUE und von internationalen Studienprogrammen im Allgemeinen wird für diese Zielgruppe durch Auswahlverfahren sichergestellt, so dass in jedem Jahrgang nur eine kleine Gruppe von Studierenden aufgenommen wird.

Dass für die dominierenden gesellschaftlichen Gruppen ein traditionelles Hochschulstudium alleine nicht mehr ausreicht, um sich von anderen gesellschaftlichen Gruppen abzusetzen, ist auf die Bildungsexpansion zurückzuführen. Diese hat dazu geführt, dass das Monopol der herrschenden Gruppen durch die Bildungsinvestitionen der unteren gefährdet ist, so dass jene höhere Bildungsstandards setzen (müssen) (vgl. Hradil, 2001, S. 176 f.). Bourdieu beschreibt dies als eine homothetische Entwicklung, die immer dann zu beobachten ist, „wenn die Bemühungen der zu Beginn benachteiligten Gruppen um Aneignung der Güter und Titel, welche bislang im Besitz der auf der sozialen Stufenleiter direkt *über ihnen* angesiedelten oder beim Wettlauf direkt *vor ihnen* laufenden Gruppen lagen, auf allen Ebenen durch die Anstrengungen der besser

platzierten Gruppen zur Wahrung des relativ seltenen und ausgezeichneten Charakters ihrer Güter und Titel nahezu wettgemacht werden“ (Bourdieu, 1982, S. 266).

Es zeigt sich, dass die Theorie von Bourdieu eine Möglichkeit zur Erklärung der empirischen Ergebnisse liefert. Weitere Untersuchungen müssten allerdings folgen, die eine genauere Charakterisierung der sozialen Klassen der Studierenden sowie weitergehende Aussagen über die Lebensbedingungen (vor allem Volumen und Struktur des Kapitals, die erworbenen Habitusformen und die Lebensstile) erlauben.

#### *Anmerkungen*

1. Weitere Aspekte des Fragebogens waren u.a. der interkulturelle Austausch, die Einschätzung der Wirksamkeit des ECUE-Studiengangs, die Bewertung der Betreuung und das Verständnis der Studierenden von Internationalität etc.
2. Vgl. <http://www.akkreditierungsrat.de>
3. Zum Zweck der Vergleichbarkeit und der Vereinheitlichung der Zertifizierungspraxis von Fremdsprachenkursen an deutschen Hochschulen wurde zu Beginn der 1990er Jahre mit der Entwicklung eines hochschulspezifischen, sprach- und institutionsübergreifenden Fremdsprachen-Zertifizierungssystems begonnen, das unter dem Namen UNICert an den Hochschulen eingeführt worden ist. Für weitere Informationen siehe <http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~unicert/was-ist-unicert.htm>.
4. Die in den folgenden Abschnitten herangezogenen empirischen Daten entstammen der in Rotter, 2005 dargelegten Untersuchung.
5. Arithmetisches Mittel AM ( $\pm$  Standardabweichung SA). Der Altersdurchschnitt der deutschen Studierenden liegt bei 26,42 Jahren ( $\pm$  2,37), der der ausländischen bei 25,79 ( $\pm$  2,4).
6. Vgl. zu Problemen retrospektiver Verhaltensfragen Schnell, Hill und Esser, 1999, S. 304 f. Die Aussagekraft retrospektiver Verhaltensfragen wird im Allgemeinen eher kritisch beurteilt. In Bezug auf die Studienwahlmotive wird die Aussagekraft in zweierlei Hinsicht eingeschränkt. Zum einen ist davon auszugehen, dass den Studierenden die Motive ihrer Studienwahl nicht vollständig bewusst sind. Dies gilt jedoch nicht nur für retrospektive Fragen. Zum anderen ist eine retrospektive Beurteilung der Studienwahlmotive aufgrund der Distanz zum Zeitpunkt der Studienentscheidung kaum unverzerrt möglich. Aus diesem Grund lassen sich die entsprechenden Angaben eher als Aufklärung über aktuelle Einstellungen zum ECUE-Studiengang denn als Hinweise auf die Studienwahlmotive interpretieren.

#### *Literatur*

- Adick, C. (1992). *Die Universalisierung der modernen Schule. Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien zu Westafrika*. Paderborn: Schöningh.
- Adick, C. (2003). Globale Trends weltweiter Schulentwicklung: Empirische Befunde und theoretische Erklärung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6 (2), 173–187.
- Bourdieu, P. (1982). *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Bourdieu, P. (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In R. Kreckel (Hrsg.), *Soziale Ungleichheiten* (Soziale Welt, Sonderbd. 2) (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bourdieu, P. (1999). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft* (3. Aufl.). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Bourdieu, P. & Wacquant, L. J. (1996). Die Ziele der reflexiven Soziologie. Chicago-Seminar, Winter 1987. In P. Bourdieu & L. J. Wacquant, *Reflexive Anthropologie* (S. 95–249). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst. (Hrsg.). (2001). *Evaluation von Studiengängen des Demonstrationsprogramms ‚International ausgerichtete Studiengänge‘. Abschlussbericht* (gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung) (Dokumentation & Materialien, Bd. 41). Bonn.
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst. (2001/2002). *Ausschreibung. Auslandsorientierte Studiengänge. WS 2001/2002* (unveröffentlicht).
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst. (2002). *Auslandsorientierte Studiengänge. Zielsetzung und Förderrichtlinien. Stand: März 2002* (unveröffentlicht).
- DAAD – Deutscher Akademischer Austauschdienst. (2003). *Internationale Studiengänge* (Master-plus und Auslandsorientierte Studiengänge). Zahlen und Fakten. Köln.
- Engler, S. (1997). Zur Kombination von qualitativen und quantitativen Methoden. In B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (S. 118–130). Weinheim: Juventa.
- Erzberger, C. (1998). *Zahlen und Wörter. Die Verbindung quantitativer und qualitativer Daten im Forschungsprozess*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Fuchs-Heinritz, W. & König, A. (2005). *Pierre Bourdieu*. Konstanz: UVK.
- Hellmann, J. & Pätzold, M. (2003). Internationale Studiengänge: Ein Trend, der sich fortsetzen wird. In DAAD (Hrsg.), *Die internationale Hochschule. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Bd. 2: Studium* (S. 6–20). Bielefeld: Bertelsmann.
- Heublein, U. & Sommer, D. (2000). *Lebensorientierungen und Studienmotivation von Studienanfängern*. HIS-Kurzinformation A5.
- Hradil, S. (2001). *Soziale Ungleichheit in Deutschland* (8. Aufl.). Opladen: Leske + Budrich.
- Isserstedt, W., Middendorff, E., Weber, S., Schnitzer, K. & Wolter, A. (2004). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2003. 17. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Ausgewählte Ergebnisse* (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Berlin: BMBF. Verfügbar unter: <http://www.sozialerhebung.de> [20.01.2006].
- Lamnek, S. (1995). *Qualitative Sozialforschung. Bd. 2: Methoden und Techniken* (3. korrigierte Aufl.). Weinheim: Beltz.
- Lewin, K., Heublein, U. & Schreiber, J. (2001). *Studienanfänger im Wintersemester 2000/2001: Trotz Anfangsschwierigkeiten optimistisch in die Zukunft* (hrsg. vom Hochschul-Informationssystem). (Hochschulplanung, Bd. 155). Hannover: HIS.
- Queis, D. von (2002). Lehren und Lernen mit fremden Kulturen. *Das Hochschulwesen*, 50 (1), 27–31.
- Rotter, C. (2005). *Internationalisierung von Studiengängen an deutschen Universitäten. Typen – Praxis – Empirische Befunde*, Dissertation Ruhr-Universität Bochum. Verfügbar unter: <http://deposit.ddb.de/cgi-bin/dokserv?idn=977812707> [18.07.2006].
- Schnell, R., Hill, P. B. & Esser, E. (1999). *Methoden der empirischen Sozialforschung* (6., völlig überarbeitete und erweiterte Aufl.). München: Oldenbourg.
- Schwarz-Hahn, S. & Rehburg, M. (2004). *Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform*. Münster: Waxmann.
- Wacquant, L. J. (1996). Auf dem Wege zu einer Sozialpraxeologie. Struktur und Logik der Soziologie Pierre Bourdieus. In P. Bourdieu & L. J. Wacquant, *Reflexive Anthropologie* (S. 17–93). Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

- Wende, M. van der (1998). Die Internationalisierung des Curriculums im Hochschulbereich. In OECD (Hrsg.), *Die Internationalisierung des Hochschulwesens. Ein OECD/CERI-Bericht* (S. 44–112). Frankfurt a.M.: Lang.
- Wende, M. van der (1999). Quality assurance of internationalisation and internationalisation of quality assurance. In J. Knight & H. de Wit (Eds.), *Quality and internationalisation in higher education: Programme on Institutional Management in Higher Education* (pp. 225–240). Paris: OECD.
- Wit, H. de (2002). *Internationalization of higher education in the United States of America and Europe. A historical, comparative, and conceptual analysis*. Westport: Greenwood Press.