

Von der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg  
– Fakultät I Bildungs- und Sozialwissenschaften –  
zur Erlangung des Grades einer  
Doktor der Philosophie (Dr. phil.)

genehmigte Dissertation

Transformation der Hochschulbildungssysteme in  
Deutschland und Russland im Bolognaprozess durch die  
Entwicklung akademischer Mobilität

von Frau Elena Lisenkova

Erstgutachter: Herr Prof. Dr. Hillenbrand

Zweitgutachter: Herr Prof. Wittrock

Einreichung der Dissertation: 20.10.2023

Disputationsdatum: 04.07.2024

## **Danksagungen**

Mein Dank gilt zunächst und ganz besonders an Prof. Dr. Hillenbrand, der mich als „Externe“ stets ermutigt, beraten, wissenschaftlich begleitet und mit mir diskutiert hat. Er hat mir das Vertrauen geschenkt, auch nebenberuflich eine interessante wissenschaftliche Qualifikationsarbeit schreiben zu können, meine Stärken gefördert und meine Potenziale herausgelockt. Mein besonderer Dank gilt verstorbenen Dr. Mikchailjukov sowie Dr. Poljakov, der mich im Rahmen von Durchführung der Fragebögen mit ausländischen Studierenden in Russland unterstützt hat. Ohne seine Mitwirkung wäre diese Arbeit nicht zustande gekommen. Den befragten Expertinnen und Experten bedanke ich mich für ihre Gesprächsbereitschaft und das Interesse an der Untersuchung.

Weiterhin danke ich meiner Familie für die moralische Unterstützung während der Qualifikationsphase, die so manche Entbehrung mit sich gebracht hat. Mehr als ich in Worte fassen kann, danke ich meiner Freundin Timofejeva Vera für die Hilfsbereitschaft bei der Bearbeitung von deskriptiven Statistiken.

Nienburg/ Weser, am 20.10.2023

Elena Lisenkova

## **Inhaltsverzeichnis**

1. Einleitung und Zielsetzung .....	6
1.1 Aktualität des Themas.....	6
1.2 Forschungsstand.....	9
1.3 Ziel und Fragestellungen der Arbeit .....	11
1.4 Theoretischer Rahmen und methodische Umsetzung.....	12
1.5 Aufbau der Arbeit .....	13
2. Theoretische Grundlagen des Bologna-Prozesses .....	15
2.1 Die Bologna-Erklärung und ihre Ziele.....	15
2.2 Der Folgekonferenzen im Bologna-Prozess .....	17
2.3 Kritik an Bologna.....	21
3. Die Entwicklung des Hochschulbildungswesens in Deutschland .....	23
3.1 Geschichtliche Entwicklung der deutschen Hochschulen .....	23
3.2 Gegenwärtige Struktur der deutschen Hochschulen .....	28
3.3 Voraussetzungen fürs Studium in Deutschland .....	39
3.4 Bologna-Prozesses in Deutschland .....	41
3.4.1 Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland.....	41
3.4.2 Einzelaspekte des Bologna-Prozesses in Deutschland.....	42
3.5 Ziele und Schwerpunkte des Hochschulpaktes .....	52
4. Die Entwicklung des Hochschulbildungswesens in Russland.....	54
4.1 Historischer Überblick .....	54
4.2 Transformation der russischen Hochschulwesen: Die Entwicklung der Hochschulen nach dem Zerfall der Sowjetunion .....	59
4.3 Umsetzungen der Prinzipien der Bologna-Deklaration in der Russischen Föderation .....	62
4.4 Übertragung der Ziele des Bologna-Prozesses in das russische Hochschulwesen.....	64
4.5 Neustrukturierungen der Hochschullandschaft in der Russischen Föderation während des Bologna-Prozesses .....	70
4.5.1 Aufbau des Hochschulsystems in Russland .....	70
4.5.2 Aufbau und Organe der russischen Universität.....	72
4.5.3 Neustrukturierung des Hochschulsystems in Russland und Putins Reform	76
4.5.4 Voraussetzungen für den Zugang zum Studium an russischen Hochschulen .....	80
5. Vergleichende Analyse: Vor- und Nachteile des Bologna-Prozesses für Deutschland und Russland.....	84
5.1 Positive und negative Auswirkungen des Bologna-Prozesses für Russland.....	84

5.2 Positive und negative Auswirkungen des Bologna-Prozesses für Deutschland	86
5.3 Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Russland im Rahmen des Bologna-Prozesses .....	90
5.4. Gesamtschau der Merkmale und Unterschiede im Hochschulwesen von Deutschland und Russland .....	93
5.5 Vergleichende Analyse: Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Russland und Deutschland in der Umsetzung des Bologna-Prozesses .....	97
6. Bologna-Prozess und Studierendenmobilität.....	101
6.1 Mobilität von Studierenden als eine Form der Internationalisierung im Hochschulbereich.....	101
6.2 Entwicklung der Studierendenmobilität in Deutschland: statistische Eckdaten und Entwicklungen .....	104
6.2.1 Ausländische Studierende in Deutschland .....	106
6.2.2 Deutsche Studierende im Ausland.....	111
6.3 Die Internationalisierung des Hochschulwesens in Russland.....	112
6.3.1 Fakten und Daten.....	117
6.3.2 Russische Studierende im Ausland .....	122
6.4 Förderung von Mobilität – gemeinsame deutsch-russische Austauschprogramme .....	123
6.5 Mobilitätsstrategie 2020 für den Europäischen Hochschulraum (EHR) .....	126
6.6 Auslandsstudium als kritisches Lebensereignis. ....	127
6.7 Spezifische Probleme des Auslandsstudiums.....	129
6.8 Probleme ausländischer Studierender in Russland .....	132
7. Empirische Studie zu den Problemen ausländischer Studierender in Russland ....	139
7.1 Aktueller Forschungsstand.....	139
7.2 Zielsetzung, Fragestellungen und Annahmen der Studie.....	144
8. Methodisches Vorgehen .....	146
8.1 Forschungsdesign.....	146
8.2 Erhebungsinstrumente.....	147
8.2.1 Standardisierter Fragebogen.....	148
8.2.2 Experteninterviews .....	151
8.3 Stichprobe .....	153
8.4 Durchführung der Studie.....	154
8.5 Vorgehensweisen bei der Auswertung.....	156
9. Ergebnisse.....	158
9.1 Ergebnisse der schriftlichen Befragung .....	158
9.1.1 Beschreibung der befragten Studierenden: allgemeine Merkmale.....	158
9.1.2 Entscheidungsgründe für Russland als Studienort .....	167

9.1.3 Probleme ausländischer Studierender im Studium und im Alltag.....	173
9.1.4 Wünsche und Verbesserungsvorschläge .....	199
9.2 Ergebnisse der Experteninterviews .....	200
9.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der Studierendenbefragung und der Experteninterviews und Prüfung der Hypothesen .....	209
10. Diskussion.....	220
11. Fazit .....	225
11.1 Zusammenfassung.....	225
11.2 Handlungsempfehlungen .....	229
Quellenverzeichnis: .....	233
Anhang 1. Fragebogen der schriftlichen Studierendenbefragung: .....	264
Anhang 2. Leitfaden zum Interview mit Mitarbeiterinnen für Internationalen Abteilungen und Dekanen an den russischen Universitäten.....	266
Anhang 3. Brief an Studierenden.....	267
Abbildungsverzeichnis .....	268
Abkürzungsverzeichnis.....	269
Tabellenverzeichnis .....	271

## **Abstract**

Die vorliegende Dissertation gibt einen Überblick über die „Transformation der Hochschulbildungssysteme in Deutschland und Russland im Bologna-Prozess am Beispiel der akademischen Mobilität“. Ziel der vorliegenden Studie ist es, Transformationsprozesse des deutsch-russischen Hochschulsystems im Rahmen des Bologna-Prozesses zu identifizieren und zu analysieren. Zu diesem Zweck werden einerseits vergleichende Analysen der Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Russland und Deutschland durchgeführt und zudem werden Vor- und Nachteile untersucht. Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt auf der Entwicklung der akademischen Mobilität in beiden Ländern im Bologna-Prozess.

Zur Grundlage der Analyse wurden verschiedene Quellen, die für die Beschreibung der Forschungspolitik und -aktivitäten der Russischen Föderation auf internationaler Ebene relevant sind, herangezogen: politische Dokumente wie Regierungsabkommen und politische Statements, Programm- und Projektbeschreibungen, Berichte zu und Interviews mit Politikern, Wissenschaftlern und Wissenschaftsexperten sowie – soweit vorhanden – veröffentlichte wissenschaftspolitische Expertisen, Analysen und Prognosen.

Der nachfolgende Vergleich der Adaptionen des Bologna-Prozesses und seiner Ziele in Deutschland und Russland ist analytisch ausgerichtet. Untersucht werden die bildungspolitischen Maßnahmen auf Ebene der Regierungen und der nachgeordneten Administrationen; die Berichte dokumentieren den Status quo der Adaptionen der Ziele des Bologna-Prozesses in den teilnehmenden Staaten. In Russland werden diese Berichte vom Bildungsministerium vorgelegt. In Deutschland verantworten das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und die Kultusministerkonferenz (KMK) gemeinsam die Berichterstattung. Die in der Arbeit verwendeten Statistiken stammen aus statistischen Datenbanken oder amtlichen statistischen Auswertungen, die vor allem von deutschen Organisationen, wie dem Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) und dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW) auf der gemeinsamen Datenplattform Wissenschaft weltoffen, dem BMBF und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sowie auf russischer Seite dem Föderalen Dienst für staatliche Statistik Rosstat und dem Statistischen Institut der Higher School of Economics (Moskau) bereitgestellt worden sind.

Die theoretische Grundlage der vorliegenden Forschungsarbeit bilden wissenschaftliche Arbeiten russischer und deutscher Autoren und Autorinnen. In der hier vorliegenden empirischen Arbeit wurde das Ziel verfolgt, die Probleme von ausländischen Studierenden in Russland nach verschiedenen Aspekten sowie ihre Bewältigungsformen differenziert zu untersuchen. Zur Anwendung kamen qualitativ-empirische Methoden im Rahmen von leitfadengestützten Experteninterviews mit den Mitarbeitenden von International Offices russischer Universitäten und quantitativ-empirische Methoden im Rahmen einer schriftlichen Befragung von ausländischen Studierenden an drei russischen Universitäten. Das Dissertationsvorhaben hat als internationale Vergleichsstudie sowohl hochschulpolitische Relevanz als auch eine theoretisch-wissenschaftliche Bedeutung als. Insbesondere umreißen die in dieser Arbeit eröffneten kritischen Perspektiven zur Weiterentwicklung des Studiensystems ein erhebliches Innovationspotential. Die Ergebnisse der Studie können somit praxisnah verwertet werden. Es ist jedoch festzuhalten, dass zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit ein weiterer Ausbau der deutsch-russischen akademischen Kooperation aufgrund des Angriffs Russlands auf die Ukraine in weite Ferne gerückt ist. Es ist zu hoffen, dass unter veränderten politischen Bedingungen ein akademischer Austausch wieder Auftrieb erhalten kann.

## **KAPITEL 1. Einleitung und Zielsetzung**

### **1.1 Aktualität des Themas**

Deutschland und Russland blicken auf eine über zwanzigjährige Tradition der Zusammenarbeit in den Bereichen Wissenschaft, Technologie und Innovation zurück, der mit der „Initiative über die strategische Partnerschaft Russlands und Europas auf dem Gebiet der Bildung, Forschung und Innovation“ im Jahr 2005 ein zusätzlicher Impuls verliehen wurde. Die enge Kooperation zwischen beiden Ländern gewinnt durch die herausgehobene Rolle Russlands im Rahmen der Nachbarschaftspolitik der Europäischen Union, die auch in der Strategischen Partnerschaft zwischen der EU und Russland zum Ausdruck kommt, noch weiter an Bedeutung. Zunehmend gewinnen die aufstrebenden Regionen Russlands an Bedeutung in der deutsch-russischen Kooperation.

Bildung, Forschung und Wissenschaft haben sowohl in Russland als auch in Deutschland traditionell einen hohen Stellenwert. Mehr denn je sind Bildung und Forschung Schlüssel für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Zukunft eines jeden Landes. Denn qualifizierte Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen ermöglichen neue Erkenntnisse in der Forschung und sichern und erhöhen so den Wohlstand jeder Gesellschaft. Deshalb ist es notwendig, jungen Menschen eine qualifizierte Ausbildung zu ermöglichen, damit Fortschritt und wirtschaftliches Wachstum dauerhaft gewährleistet werden können. Die Kooperation von Russland und Deutschland auf wissenschaftlichem Gebiet ist durch lange Kontakte von herausragender Qualität geprägt. Das oben genannte, vor 20 Jahren abgeschlossene Abkommen über die wissenschaftlich-technische Zusammenarbeit war überaus erfolgreich und eröffnete zugleich zahlreiche Möglichkeiten der Forschungszusammenarbeit (Schramm, 2008, S. 18 f.).

Der deutsch-russische akademische Austausch begann bereits im Jahr 1492, als sich die beiden ersten russischen Studenten an der Universität Rostock immatrikulierten. Das 18., 19. und das frühe 20. Jahrhundert sind von einem regen Austausch in beide Richtungen geprägt. Zum Beispiel waren deutsche Wissenschaftler an der Gründung der Akademie der Wissenschaften und später am Aufbau der ersten russischen Universitäten beteiligt.

Ziel der Studie ist es, die Transformationsprozesse, die das deutsche und russische Hochschulsystems im Rahmen der Bologna-Reform durchlaufen, zu identifizieren und hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf den die deutsch-russische Hochschulkooperation zu

analysieren. Dieses Ziel kann nur durch einen Vergleich erreicht werden.

Russland und Deutschland wurden für den Vergleich gewählt, weil beide Länder jeweils starke nationale Eigeninteressen mit der Hochschulreform verfolgen. Zu berücksichtigen ist, dass es bereits vor Beginn des Bologna-Prozesses Annäherungen und Parallelen zwischen den beiden Hochschulsystemen gab. Darüber hinaus bestehen zwischen Deutschland und Russland traditionell gute Wissenschaftsbeziehungen. Diese gehen auf die Tätigkeit deutscher Gelehrter an der Akademie der Wissenschaften in Sankt Petersburg und an der Universität Moskau seit dem 18. Jahrhundert zurück. Außerdem studierten und promovierten viele Russen, unter ihnen auch namhafte Persönlichkeiten, an deutschen Hochschulen. Michail Lomonosov, der erste russische Universalgelehrte, ist als Absolvent der Universität Marburg ein berühmtes Beispiel hierfür.

Zur Zeit des Kalten Krieges lag zwar die Pflege der deutsch-sowjetischen akademischen Austauschbeziehungen von der deutschen Seite aus fast ausschließlich bei den Hochschulen der DDR, aber seit 1989/90 und insbesondere nach 1991 nehmen alle deutschen Hochschulen am akademischen Austausch mit Russland teil.

Vor diesem nur äußerst knapp skizzierten wissenschaftsgeschichtlichen Hintergrund wird verständlich, dass der Studien- und Forschungsstandort Deutschland eine bedeutende Rolle im Bewusstsein der russischen Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen einnimmt, was wiederum den akademischen Austausch mit Deutschland stärkt. Dies spiegelt sich in der hohen Zahl russischer Studierender an deutschen Hochschulen wider: Ungefähr 10.000 Russen studieren gegenwärtig in Deutschland. Damit ist Deutschland der in Russland am stärksten nachgefragte ausländische Studienstandort. Unter der ausländischen Studentenschaft an deutschen Hochschulen nimmt die Gruppe russischer Studierender – nach der chinesischen – stets einen der vordersten Plätze ein, im Wechsel mit polnischen oder bulgarischen Studierenden. Es studieren erheblich mehr junge Russen in Deutschland als in den USA, Großbritannien oder anderen europäischen Staaten.

In den letzten Jahren ist das Problem der Internationalisierung des Hochschulsystems in Russland besonders aktuell geworden.

Um einen Beitrag zur Weiterentwicklung der Hochschulinternationalisierung in Russland und zur Verbesserung der akademischen Mobilität von nichtrussischen Studierenden an russischen Hochschulen zu leisten, stützt sich die vorliegende Arbeit auf theoretische Wissensbestände sowie empirische Daten.

Deutschland gehört zu den aktivsten Teilnehmern am Bologna-Prozess und gehört

insbesondere zu den Ländern, die an der experimentellen Einführung des Europäischen Systems zur Übertragung und Akkumulierung von Leistungspunkten (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS) teilgenommen haben. Zurzeit wird dieses System an allen deutschen Hochschulen eingeführt und bereits erfolgreich angewendet.

In Russland verlaufen die Einführung des ECTS und der Übergang zur mehrstufigen Ausbildung und zur Modulstruktur der Curricula und Lehrprogramme sowie die Erhöhung der akademischen Mobilität weniger rapide, was zum Teil durch den um vier Jahre späteren Beitritt Russlands zum Bologna-Prozess bedingt ist. Andererseits bietet sich Russland dadurch eine einzigartige Möglichkeit an, den Verlauf dieses Prozesses in anderen Staaten zu beobachten, sodass in vielen Fällen problematische Weichenstellungen bei der Reformierung des eigenen Hochschulbildungssystems vermieden werden können.

In diesem Zusammenhang ist gerade die deutsche Erfahrung relevant. Denn nicht nur haben die Bildungssysteme Deutschlands und Russlands viele gemeinsame Merkmale, sondern Deutschland gehört auch zu den Ländern, die ihre Bildungssysteme am effektivsten reformieren.

Eine Beschäftigung mit dem Thema des Studierendenaustausches ist aus verschiedenen Gründen ein dringliches Anliegen. Zum einen besteht die Notwendigkeit, die Erfahrung des Bologna-Prozesses als einer einzigartigen sozialen und pädagogischen Erscheinung, die einen tiefgreifenden Einfluss auf den Bildungsprozess in Deutschland und Russland ausübt, zu erforschen und einzuordnen. Des Weiteren ist es erforderlich, den heutigen Zustand des Bildungssystems in Russland zu empirisch zu erkunden, wobei ein besonderes Augenmerk der Bereitschaft Russlands zu einer aktiveren Erfüllung der Grundforderungen des Bologna-Prozesses gilt. Denn diese übt einen wesentlichen Einfluss auf die Entwicklung der akademischen Mobilität zwischen beiden Ländern aus. Diese wiederum hat eine große Bedeutung für die Bildung und damit indirekt auch für die Ökonomie in Russland und Deutschland.

Russland und Deutschland stehen in einem engen wechselseitigen Verhältnis sowohl hinsichtlich der Entwicklung ihrer Außenpolitik als auch der jeweiligen Hochschulpolitik und wissenschaftlichen Zusammenarbeit, welche eine Grundlage für Innovationen und damit für die wirtschaftliche Entwicklung bildet. Bildungsk Kooperationen sind ein wichtiges Element der internationalen Beziehungen und stellen somit einen wesentlichen Forschungsgegenstand dar.

## **1.2 Forschungsstand**

Im Folgenden wird ein kurzer Überblick über die allgemeine Forschungslage zum deutsch-russischen Hochschulsystem und zum Bologna-Prozess mit Fokus auf Russland und Deutschland gegeben. Eine vertiefende Darstellung und Diskussion der Forschungsliteratur erfolgen in den entsprechenden Kapiteln der vorliegenden Untersuchung. Insbesondere der Vergleich der beiden Hochschulsysteme in Russland und Deutschland (Kap. 4) leistet einen Beitrag zur Forschung, da das russische und das deutsche Bildungssystem speziell mit Blick auf den Hochschulbereich in jüngster Zeit nicht grundlegend komparativ untersucht worden sind. Eine vergleichende Perspektive wird in der vorliegenden Arbeit insbesondere deshalb eingenommen, weil sie für die identifizierten Problemlagen die Lösungsansätze aus der Praxis anderer Hochschulsysteme zugänglich macht. Forschungsfragen zum europäischen Hochschulraum stellen sich vermehrt vor dem Hintergrund zunehmender europäischer Kooperationen im Hochschulbereich (Kehm, 2008). Daher sind viele Länderstudien und hochschulsystemvergleichende Untersuchungen bestimmter Aspekte entstanden, die teilweise von Institutionen, Ministerien oder internationalen Organisationen in Auftrag gegeben wurden und zunehmend von einer breiter werdenden Gruppe von Hochschulforschern, die in transnationalen Netzwerken arbeiten, durchgeführt werden. Die Arbeiten, die die Umsetzung der Bologna-Ziele in nationalen Hochschulsystemen international vergleichend untersuchen, beobachten unterschiedliche Strategien und Adaptionen auf der nationalen Ebene (Usova, 2015), aber auch auf der Ebene einzelner Hochschulen (Cheminat, 2009; Bieber, 2006). Die soziokulturellen Grundlagen des Hochschulsystems in Russland und Deutschland werden in der Monographie von Juschkova und Nebrotzkaja (2016) analysiert. Eine vergleichende Studie des deutschen und französischen Hochschulsystems liegt von Sieh (2015) vor. Die Transformationsprozesse des russischen Hochschulwesens werden in den Arbeiten von Suchova (2007), Lenz (2011), Teichmann (2001) und Jürgen (2010) betrachtet. Darstellungen der geschichtlichen Entwicklung der russischen Universitäten finden sich in den Untersuchungen von Eljutin (1969), Prahl (2001), Brim (2001) und Andrjееv (2003) und derjenigen der deutschen Hochschulen bei von Ellwein (1985), Kehm (2004) und Sieh (2015). Von Nickel (2011), Keller (2015), Groß (2017), Mittag (2014), Blättler und Imhof (2019) und Teichmann (2009) werden konkrete Schritte zur Umsetzung der Bologna-Prinzipien in der deutschen Hochschulbildung aufgezeigt. Dazu zählen der Aufbau eines Qualitätsbewertungssystems (Helmke, 2017; Gross, 2017; Teichmann,

2006) und die Studienreform hin zu Bachelor- und Masterabschlüssen (Maaß, 2011; Michaelis, 2017; Bargel, 2009; Eßbach, 2009). Das Prinzip des gestuften Studiengangs aus der Perspektive der Lehrenden und Lernenden beschreiben Schomburg, Flöther & Wolf (2013) und Borisova (2017). Weitere rezente Untersuchungen des Problems der internationalen Mobilität stammen von Grebnev (2007), Bajdenko (2004), Obenbach (2011), Beyer (2019) Otten, (2004). und Trebina (2019).

Probleme der qualitativen Entwicklung des russischen Hochschulsystems untersuchen Loskutova (2015), Motova (2011), Navodnov (2008), Schadrikov (2004) und Bolotov (2016).

Integrationsprozesse im Rahmen von internationalen Austauschprojekten an russischen Universitäten werden von Zwereva (2005) dargestellt. Zukovskij (2005) und Ponomarenkon (2017) führen eine vergleichende Analyse der Entwicklung internationaler Bildungsprojekte in Russland und in Entwicklungsländern durch.

Einzelne Aspekte der Transformation der Hochschulbildung in Deutschland im Kontext des Bologna-Prozesses werden in den Arbeiten der russischen Wissenschaftlerinnen Afanasyeva (2002) und Furyaeva (2007) fokussiert. Probleme bei der Einführung des ECTS an den russischen Universitäten beschreiben Zhutschenko (2004) und Schirschov (2005).

Forschungsarbeiten zum Europäischen Hochschulraum (EHR) werden auch von den zunehmenden europäischen Kooperationen im Hochschulbereich und einem von der EU und nationalstaatlich finanzierten Dokumentationswesen begünstigt (Kehm, 2008). Die auf den Bologna-Prozess gerichteten Forschungsinteressen haben sich mit seinem Fortschreiten gewandelt. Zunächst standen Arbeiten zum Bologna-Prozess als einer politischen Initiative im Vordergrund (Toens, 2009; Wächter, 2004). Zunehmend wurden die Umsetzung des Bologna-Prozesses in den nationalen Hochschulsystemen, hier insbesondere in Hinblick auf die Studienreformen und Qualitätssicherung (Witte, 2006), und die Rezeption des Bologna-Prozesses an den Hochschulen untersucht. In diesem Rahmen stellen Teichler (2002) und Rotter (2005) Probleme der Internationalisierung dar.

Ungeachtet der wachsenden Zahl von Untersuchungen zum Bologna-Prozess gibt es gegenwärtig keine umfassende Analyse der Dynamik des Aufbaus eines gemeinsamen europäischen Bildungsraums unter Berücksichtigung der jüngsten Veränderungen. Die bisher vorherrschende Betrachtung unterschiedlicher Aspekte der „Bolognaisierung“ der europäischen Universitäten bietet keinen ganzheitlichen Blick auf die Transformation der

nationalen Hochschulsysteme, da diese nur hinsichtlich der Ausformung einer einheitlichen europäischen Bildungszone betrachtet werden.

Es besteht somit ein deutlicher Forschungsbedarf hinsichtlich der Wandlungsprozesse im EHR, und zwar sowohl länderspezifisch als auch im internationalen Vergleich, sowie im Hinblick auf den Einfluss des Bologna-Prozesses auf die internationale Mobilität von Studierenden.

### **1.3 Ziel und Fragestellungen der Arbeit**

Der Bologna-Prozess ist eines der bedeutendsten gesamteuropäischen Projekte der letzten Jahrzehnte. Das Vorhaben, einen gemeinsamen Hochschulraum über nationale Grenzen hinweg zu schaffen und die Zugangsmöglichkeiten von europäischen Studierenden, Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen zu den verschiedenen Hochschulsystemen und Arbeitsmärkten zu verbessern, erinnert an die mit den ersten Universitätsgründungen im Mittelalter verbundenen Ideen (Sieh, 2014, S. 18).

Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist die kritische Analyse der Wirkung des Bologna-Prozesses insbesondere auf die Mobilität von Studierenden. Zur Durchführung dieser Analyse vergleicht diese Arbeit die Modelle und Praxis der Betreuung und Beratung von ausländischen Studierenden in Deutschland und Russland. Als eines der Ergebnisse sollen Handlungsempfehlungen und Innovationsanregungen für die Praxis des Auslandsstudiums in Russland erarbeitet werden.

Die Untersuchung erfolgt entlang von sechs Leitfragen:

1. Wie wird der Bologna-Prozess in Deutschland und Russland im Hinblick auf seine Ziele adaptiert?
2. Führen diese nationalen Adaptionen der Ziele des Bologna-Prozesses, insbesondere die akademische Mobilität, zu mehr Konvergenz?
3. Welche Ähnlichkeiten und Unterschiede weisen Russland und Deutschland in der Umsetzung des Bologna-Prozesses auf?
4. Welche Vor- und Nachteile ergeben sich aus dem Bologna-Prozess für beide Länder?
5. Welche Rolle spielen deutsch-russische Bildungsprojekte in diesem Prozess?
6. Wie kann die Entwicklung der akademischen Mobilität in Russland beschleunigt und strukturiert werden?

#### **1.4 Theoretischer Rahmen und methodische Umsetzung**

Die theoretisch-methodologische Grundlage der vorliegenden Arbeit bilden wissenschaftliche Veröffentlichungen zum russischen und deutschen Hochschulsystem. Die Arbeit wertet Ergebnisse wissenschaftlicher Forschungen in Russland und Deutschland zu Problemen der Transformation der Hochschulbildung im Rahmen der Bologna-Reformen aus. Dabei werden die Methoden der vergleichenden Analyse, Prognostizierung, Modellierung, Verallgemeinerung und Systematisierung von Ergebnissen der pädagogischen, soziologischen und methodologischen Literatur mit eigens für diese Arbeit durchgeführten empirischen Erhebungen (Beobachtung, Gespräch, Befragung u. a.) kombiniert. Im Fokus des theoretischen Rahmens steht eine vergleichende Analyse in Form einer kriteriengeleiteten und themenspezifischen Gegenüberstellung des deutschen und russischen Hochschulsystems, weshalb der vergleichende Ansatz insbesondere in der Hochschulforschung beleuchtet wird.

In der vorliegenden Arbeit wird ein Mixed-Methods-Ansatz verwendet. Die Methoden sind gemischt (*mixed*), insofern qualitative und quantitative Analysen durchgeführt werden. „Ein multimethodischer Feldzugang, der quantitative und qualitative Zugriffe kombiniert, eröffnet Gelegenheiten, einen Forschungsgegenstand und somit Forschungsfragen aus verschiedenen Perspektiven methodisch und methodologisch fundiert zu untersuchen“ (Grecu & Völcker, 2017, S.229). Die quantitativen Analysen bilden den Rahmen für die qualitativen Analysen. Bei den quantitativen Analysen (mittels eines standardisierten Fragebogens für die ausländischen Studierenden in Russland) liegt der Schwerpunkt auf der Identifikation von Problemlagen. Diese werden mittels qualitativer Methoden untersucht, da qualitativ-empirische Forschung ein tiefergehendes Erkunden (zum Beispiel durch Nachfragen) als quantitative Ansätze ermöglicht und so zu einer gründlichen Erfassung von Sachverhalten beiträgt. Die Daten für die qualitativen Analysen wurden durch Experteninterview mit Hochschuldozenten erhoben.

Eine weitere empirische Basis der Forschung bilden Dokumente, die in den Beratungen der Ministerien beider Länder zum Bologna-Prozess eine wichtige Rolle spielen: Materialien des Bildungsministeriums für Wissenschaft und Forschung der Russischen Föderation, statistische Materialien der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) Deutschlands sowie normative Dokumente und statistische Materialien der föderalen und regionalen Staatsorgane Deutschlands und Russlands, Zeitschriftenpublikationen und Vorträge von einheimischen und ausländischen Wissenschaftler in Seminaren, auf

Konferenzen und Symposien. Zusammenfassend werden folgende Quellen genutzt:

- Hochschulstatistiken
- Expertenterviews mit Hochschuldozenten
- Fragebögen für internationale Studierende
- Strategiedokumente zur Weiterentwicklung der akademischen Mobilität in

Russland mit Bezug zu Deutschlands

Auf dieser Basis und angesichts der Zielsetzung hat die vorliegende internationale Vergleichsstudie sowohl eine hochschulpolitische als auch wissenschaftliche Relevanz. Bei der Ausführung dieser Arbeit wurden Materialien in den Sprachen Deutsch, Russisch und Englisch verwendet.

### **1.5 Aufbau der Arbeit**

Die Arbeit enthält 12 Kapitel. Die Einleitung (Kap. 1) gibt einen ersten Überblick über die vorliegende Untersuchung. Im *zweiten* Kapitel werden die theoretischen Grundlagen des Bologna-Prozesses dargelegt. Darüber hinaus wird der Bezug des Bologna-Prozesses zur Lissabon-Strategie aufgezeigt. Im *dritten Kapitel* werden die historischen Grundzüge der Hochschulentwicklung und deren Auswirkungen auf das Hochschulsystem beginnen im 12. Jahrhundert über die frühe Neuzeit, das 18. und 19. Jahrhundert, die Weimarer Republik, das Dritte Reich und die Nachkriegszeit bis hin zur deutschen Wiedervereinigung wiedergegeben, um so an die Vorgeschichte des Bologna-Prozesses heranzuführen. Des Weiteren wird die gegenwärtige Struktur der deutschen Universitäten dargestellt. Im *vierten Kapitel* richtet sich der Blick auf das russische Hochschulsystem. Neben dem geschichtlichen Hintergrund sowie der Struktur der Hochschulbildung werden die wichtigsten Tendenzen in der Entwicklung des Bologna-Prozesses in Russland dargelegt. Im *fünften Kapitel* werden die Vor- und Nachteile des Bologna-Prozesses für Deutschland und Russland im Rahmen einer vergleichenden Analyse diskutiert. Das *sechste Kapitel* gibt einen Überblick über die Mobilität von Studierenden im Rahmen des Bologna-Prozesses im Allgemeinen und insbesondere im Hinblick auf Russland und Deutschland. Außerdem werden die Lage Russlands in der internationalen wissenschaftspolitischen Landschaft der Gegenwart und die Besonderheiten der wissenschaftlichen Zusammenarbeit zwischen Russland und Deutschland dargelegt. Danach wird im *siebten Kapitel* der aktuelle Forschungsstand zu den Problemen ausländischer Studierender in Russland dargestellt und es werden darauf aufbauend die Zielsetzung und die Fragestellungen einer diesbezüglichen, für die

vorliegende Arbeit angefertigten empirischen Studie formuliert. Die Methoden dieser empirischen Untersuchung werden im *achten Kapitel* erörtert. Es folgt im *neunten Kapitel* die Darstellung der empirischen Ergebnisse. In *Kapitel 10* erfolgt eine Diskussion der empirischen Ergebnisse. In *Kapitel 11* werden auf Grundlage der theoretischen und empirischen Untersuchungen Empfehlungen für die weitere Entwicklung der akademischen Mobilität in Russland entwickelt. Die Arbeit schließt mit einem Fazit in *Kapitel 12*.

## **KAPITEL 2. Theoretische Grundlagen des Bologna-Prozesses**

Das vorliegende Kapitel gliedert sich in drei Teile. Im ersten Teil werden die unter dem Schlagwort „Bologna“ bekannte Bildungsreform und ihre wichtigsten Prinzipien vorgestellt. Im nächsten Teil werden die Bologna-Folgekonferenzen behandelt. Des Weiteren wird die Kritik am Bologna-Prozess in ihren wesentlichen Zügen erörtert.

### **2.1 Die Bologna-Erklärung und ihre Ziele**

In den 1990er Jahren intensivierte sich die Diskussion um die Schaffung eines einheitlichen europäischen Hochschulsystems. Die entscheidenden Weichenstellungen erfolgten mit der Sorbonne-Erklärung (Mai 1998), dem Abkommen von Lissabon (1997) und der Bologna-Deklaration (Juni 1999).

Die Bologna-Deklaration und die ihr Ende der 1990er Jahre vorausgehenden Diskussionen setzten einen Reformprozess in Gang, der die europäische Hochschullandschaft massiv verändert hat. Er beinhaltet eine bildungspolitische Entwicklung, welche die Standardisierung des europäischen Hochschulsystems bis zum Jahr 2010 zum Ziel hatte. Seinen formalen Anfang fand der Bologna-Prozess in einer gemeinsamen Erklärung der Bildungsminister der vier größten Mitgliedstaaten der Europäischen Union (Frankreich, Italien, Deutschland und Großbritannien) anlässlich der 800-Jahres-Feier der Universität Paris-Sorbonne am 25. Mai 1998. Die vier Bildungsminister forderten in der von ihnen unterzeichneten „Sorbonne-Erklärung“ die anderen europäischen Länder dazu auf, die Architektur der europäischen Hochschulbildung zu „harmonisieren“ (Jaudzims, 2011, S. 7).

Am 19.06.1999 fand ein Treffen von 29 europäischen Wissenschaftsministern in Bologna statt. In Anknüpfung an die Sorbonne-Erklärung wurde über die Schaffung eines „Europäischen Raumes für Hochschulbildung“ (European Higher Education Area – EHEA) beraten und ebenso wurden die gemeinsamen Grundsätze dieser Hochschulreform formuliert. Darin wurde die Absicht bekräftigt,

- ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse und
- ein zweistufiges System von Studienabschlüssen (*undergraduate/graduate*) zu schaffen,
- ein Leistungspunktesystem (nach dem ECTS-Modell) einzuführen,
- die Mobilität durch Beseitigung von Mobilitätshemmnissen zu erhöhen und
- die europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung sowie
- die europäische Dimension in der Hochschulausbildung zu fördern.

Der Begriff „Bologna“ steht somit für einen kontinuierlichen Prozess mit dem Ziel

der Schaffung eines europäischen Hochschulraums bis 2010. Der Bologna-Prozess leistet mit dem Austausch von Studierenden und Hochschulpersonal einen Beitrag zur Weiterentwicklung der nationalen Hochschulsysteme in Europa und zur Qualifizierung des wissenschaftlichen Nachwuchses wie auch von Fachkräften für den Arbeitsmarkt. Zur Erreichung dieser Ziele werden verschiedene Unterstützungsansätze verwendet. Hierzu gehören unter anderen vergleichbare Studienstrukturen (gestufte Studienstruktur mit Bachelor und Master), eine Qualitätssicherung auf der Grundlage der gemeinsamen Standards und Richtlinien sowie Transparenzinstrumente wie Qualifikationsrahmen, Diploma Supplements und das ECTS. Die Zahl der Mitgliedsstaaten ist mittlerweile auf 48 angewachsen.

### ***Die Verbindung von Bologna, Lissabon und der European Knowledge Area***

Traditionell haben Hochschulen eine doppelte Funktion: Die Forschung und Lehre zu betreiben. Um dieser Doppelfunktion entsprechen zu können, wurde auf der Lissabon Strategie aufbauend, aber auch andere Vorschläge und Deklarationen berücksichtigend (z. B. Magna Charta Universitatum, Salamanca-Konvention der European University Association [EUA]) das Ziel entwickelt, den EHR mit dem Europäischen Forschungsraum zu verbinden (Garben, 2010, S. 218).

Mit dem Berlin-Kommuniqué (2003) wird ausdrücklich das Ziel des Europäischen Rates, bis 2010 Europa „zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten Wirtschaftsraum zu machen“, aufgegriffen und zur Zielerreichung eine engere Zusammenarbeit gefordert (Landshuter, 2010, S. 77). Durch die Verzahnung von Europäischem Hochschul- und Forschungsraum können Synergieeffekte erzeugt werden, durch die das in den beiden Prozessen proklamierte Ziel, ein Europa des Wissens zu schaffen, schneller zu erreichen wäre. Schnittpunkt zwischen der Lehr- und der Forschungsfunktion ist die Phase der Promotion, die dritte Säule der Studienstruktur. Erwartet wird, dass durch die Schaffung der strukturierten Promotionsstudiengänge und durch die Förderung der europäischen Mobilität der Promovierenden eine Zusammenführung beider Funktionsbereiche erwirkt werden kann (HRK, 2003).

Das strategische Ziel, das mit der Verbindung von Bologna und Lissabon verfolgt wird, ist ein Teil der weiter gefassten Vision. So sollen drei unterschiedliche Räume entstehen, die bis 2010 unter dem gemeinsamen Dach einer European Knowledge Area verbunden werden: 1. Raum: European Higher Education Area (geht aus dem Bologna-Prozess hervor), 2. Raum: European Research and Innovation Area (folgt aus den Maßnahmen der Lissabon-Strategie), 3. Raum: European Cultural Area (soll die

Entwicklung einer gesamteuropäischen Identität fördern) (Landshuter, 2010, S. 79 f.).

## **2.2 Der Folgekonferenzen im Bologna-Prozess**

Die für den Bologna-Prozess konstitutiven Ministerkonferenzen werden von der Bologna Follow-up Group (BFuG) in Zusammenarbeit mit dem jeweils ausrichtenden Land organisiert und finden meist in einem Rhythmus von zwei bis drei Jahren statt. Die Mitgliedstaaten erstatten im Zweijahrestakt einen Bericht über den Stand der Umsetzung der Reformen. In Deutschland obliegt die Begleitung des Reformprozesses einer Arbeitsgruppe zur Fortführung des Bologna-Prozesses mit einem gemeinsamen Vorsitz von Bund und Ländern.

Die Bologna-Folgekonferenzen führten nicht nur zu einer kontinuierlichen Erweiterung der Zahl von den beteiligten Staaten, sondern auch zu einer Präzisierung der Aufgabenstellungen und einer Bewertung der Zielrealisierungen. Ihre Ergebnisse werden im Folgenden umrissen:

### ***Prag (2001)***

Im Prager Kommuniqué wurden die bisherigen sechs Ziele des Bologna-Prozesses bekräftigt, die Arbeitsfelder konkretisiert und um drei weitere Ziele ergänzt:

- Förderung des lebenslangen Lernens,
- Förderung der Beteiligung der Studierenden an der Gestaltung des EHR und
- Förderung der Attraktivität des EHR.

### ***Berlin (2003)***

Die europäischen Bildungsministerinnen und -minister haben im Berliner Kommuniqué die Erweiterung des Zielkatalogs beschlossen und konkrete, bis 2005 abzuschließende Umsetzungsprojekte benannt.

Der Zielkatalog umfasst nunmehr folgende Ziele:

- Förderung der Qualitätssicherung auf institutioneller, nationaler und europäischer Ebene,
  - Einführung der Bachelor-/Master-Studienstruktur (konsekutives Studienmodell),
  - Definition eines Rahmens vergleichbarer und kompatibler Hochschulabschlüsse auf nationaler und europäischer Ebene (Qualifikationsrahmen),
  - Förderung der Mobilität,
  - Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS),
  - Verbesserung der Anerkennung von Abschlüssen,

- Beteiligung der Studierenden am Bologna-Prozess,
- Förderung der europäischen Dimension im Hochschulbereich,
- Steigerung der Attraktivität des EHR in globalem Maßstab,
- Einbettung in das Konzept des lebenslangen Lernens und
- Einbeziehung der Doktorandenausbildung in den Bologna-Prozess (Landshuter, 2010, S. 78 ff.).

### ***Bergen (2005)***

Auf der Konferenz von Bergen wurde von den 40 Teilnehmerstaaten eine Zwischenbilanz (*stocktaking report*) gezogen. Des Weiteren wurden im Bergen-Kommuniqué Schwerpunkte für die „zweite Halbzeit“ bis 2010 festgelegt. Die Länder Armenien, Aserbaidshans, Georgien, Moldau und Ukraine traten dem Prozess bei und als beratende Mitglieder wurden der Europäische Gewerkschaftsbund (EGB), der Arbeitgeberverband Business Europe und die European Association of Quality Assurance (ENQA) aufgenommen. Für die im Jahr 2007 in London angesetzte Konferenz wurden folgende Schwerpunkte festgelegt:

- Umsetzung der in Bergen beschlossenen Standards und Leitlinien für die Qualitätssicherung,
- Erstellung nationaler Qualifikationsrahmen,
- Verleihung und Anerkennung der gemeinsamen Abschlüsse, einschließlich der Promotionen und
- Schaffung von flexiblen Lernangeboten im Hochschulbereich, einschließlich von Verfahren für die Anerkennung früher erworbener Kenntnisse.

### ***London (2007)***

Im Londoner Kommuniqué wurde der positive Verlauf der Entwicklung des EHR festgestellt. Der EHR entwickle sich auf den Fundamenten des reichen und vielfältigen kulturellen Erbes Europas und auf Grundlage institutioneller Autonomie, akademischer Freiheit, Chancengleichheit und demokratischer Grundsätze. Der EHR trage zudem zur Verbesserung der Mobilität und Beschäftigungsfähigkeit von Studierenden und Hochschulforschungs- und -lehrpersonal sowie zum Anstieg der Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit Europas bei. Betont wurde auch weiterhin das Ziel, die Kompatibilität und Vergleichbarkeit der Hochschulsysteme zu verbessern, ohne ihre Vielfalt zu beeinträchtigen (Landshuter, 2010, S.81).

### ***Leuven/Louvain-la-Neuve Kommuniqué***

Mit dem Kommuniqué von Leuven (28-29. April 2009) bekannten sich die 46

Teilnehmerstaaten angesichts der strukturellen Zukunftsherausforderungen (Globalisierung, technische und demographische Entwicklung) und der aktuellen Weltwirtschaftskrise zur Notwendigkeit einer Fortführung des Bologna-Prozesses in einem gemeinsamen EHR über 2010 hinaus. Das Erfordernis der Fortführung über das Jahr 2010 hinaus war allen Beteiligten am Prozess spätestens seit dem vorherigen Ministertreffen in London bewusst (Schramm, 2008, S. 14).

Beschlossen wurde daher, dass für das nächste Jahrzehnt, also bis zum Jahr 2020, eine Nachschärfung der Ziele und intensivere Anstrengungen insbesondere in folgenden Bereichen erfolgen sollen:

- Soziale Dimension: Entwicklung adäquater Stipendienkonzepte und Einbindung der übrigen Bildungsbereiche zur Erhöhung der Partizipation am akademischen Bildungsangebot;

- Lebenslanges Lernen: Ausweitung von Teilzeitstudiengängen;

- Employability: Stärkung der Arbeitsmarktorientierung von Studiengängen und Verbesserung der berufsbegleitenden Weiterbildungsmöglichkeiten;

- Studierbarkeit: Überarbeitung der Studienkonzepte;

- Qualitätssteigerung;

- Mobilität als zentrales Ziel: Bis 2020 sollen mindestens 20 % der Hochschulabsolventen ein Praktikum oder eine Studienphase im Ausland durchlaufen haben;

- Verbesserung der Rahmenbedingungen für Studierende und Lehrende;

- Ausbau der Zusammenarbeit mit Partnern außerhalb des EHR;

- Entwicklung von Transparenzinstrumenten;

- Verbesserung der Datenbasis für die Messung der Zielerreichung (Landshuter, S. 53)

### ***Siebte Bologna-Folgekonferenz in Bukarest***

Am 26. und 27. April 2012 fand in Bukarest die siebte Bologna-Folgekonferenz statt. Die Ministerinnen und Minister bekannten sich im Bukarest-Kommuniqué zur Investition in die Bildung. Ungeachtet der finanziellen Schwierigkeiten in vielen europäischen Staaten sei gerade die Investition in Bildung eine angemessene Reaktion sowohl auf die Finanzkrise als auch auf die gesellschaftlichen Herausforderungen. Ein Schwerpunkt der Arbeit in den nächsten Jahren sollte gemäß dem Kommuniqué auf der Stärkung der internationalen Mobilität der Studierenden liegen. Die Ministerinnen und Minister verabschiedeten deshalb eine Mobilitätsstrategie. Sie sprachen sich

nachdrücklich für eine weitere Umsetzung der Bologna-Reformen aus und betonten die Bedeutung der sogenannten *employability*. Gleichzeitig definierten sie die Hochschulbildung als einen offenen Prozess, der den Studierenden nicht nur fachliche Kenntnisse und Fähigkeiten vermitteln, sondern sie darüber hinaus zu selbstbewussten und kritischen Menschen heranbilden soll.

***Hochschulrektorenkonferenz der europäischen Bildungsminister in Jerewan (Armenien, 2015)***

Diese Konferenz verständigte sich auf die Arbeitsschwerpunkte zur Weiterentwicklung eines gemeinsamen EHR in den kommenden Jahren.

Die zentralen Inhalte des im Rahmen der zweitägigen Konferenz gemeinsam verabschiedeten Kommuniqués sind unter anderem der Ausbau der Studierendenorientierung der Lehre, die Schaffung flexibler und transparenter Lernpfade und die Förderung einer Hochschulbildung, die die Beschäftigungsbefähigung der Absolventinnen und Absolventen in sich schnell verändernden Arbeitsmärkten stärkt (BMBWF, 2015).

***Konferenz der Wissenschaftsministerinnen und -minister vom 23. bis 25.05.2018 in Paris***

Auf der Basis der Ergebnisse der Arbeits- und beratenden Gruppen dieser Konferenz, die in die Beratungen der Bologna Follow-up Group einfließen, wurden die folgenden Themen für das Kommuniqué vereinbart:

- Eine Würdigung des Bologna-Prozesses als eines Forums für insgesamt 48 Staaten, das diesen Staaten, den Hochschulen, den Studierenden und den Lehrenden einen Raum für ein demokratisches Miteinander, für die qualitative Weiterentwicklung der Hochschulsysteme, für den Austausch und für die Mobilität bietet

- Die Werte des EHR: Dazu zählen insbesondere die akademische Freiheit, die institutionelle Autonomie der Hochschulen und die Studierenden- und Lehrendenbeteiligung an der Governance der Hochschulen als Voraussetzung für die Attraktivität des EHR für Studierende und Lehrende weltweit.

- Die Implementierung der wichtigsten Reformen im Bologna-Prozess (adäquate Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen, Umsetzung der Lissabon-Konvention, unabhängige Qualitätssicherung) und die konstruktive Unterstützung der Staaten, die diesbezüglich noch Defizite aufweisen

- Die Weiterentwicklung des Bologna-Prozesses im Lichte der Vorschläge der Europäischen Union: Gemäß den Beschlüssen des Europäischen Rates vom 14.12.2017

soll dabei die Verstärkung der Mobilität und des Austauschs, auch durch ein wesentlich gestärktes, inklusives und erweitertes Programm Erasmus +, in den Blick genommen werden.

- Die Chancen der Digitalisierung sollen für die Modernisierung der Hochschulbildung genutzt werden.

- Die Kooperation zwischen dem EHR und dem Europäischen Forschungsraum, zwischen den Akteuren im Feld der europaweiten Anerkennung von Berufsabschlüssen und zwischen UNESCO und OECD sollen in der hochschulpolitischen Diskussion gestärkt werden (KMK, 2018).

### ***20 Jahre Bologna-Prozess 1999-2019: Jubiläumsveranstaltung in Bologna***

Am 24. und 25. Juni 2019 fand anlässlich des zwanzigsten Jahrestages der Erklärung von Bologna am selben Ort eine Jubiläumsveranstaltung unter dem Motto „Bologna beyond 2020: Fundamental values of the EHEA“ statt. Deren Dokumentierung ist auf der Webseite in Form von Videos, Präsentationen der Reden und einer Fotogalerie zu finden. Die Ergebnisse sollen in die Erklärung der nächsten Ministerkonferenz einfließen, die 2020 in Rom stattfinden soll (Deutscher Bildungsserver, 2019).

### **2.3 Kritik an Bologna**

Im Folgenden werden die in der Literatur bestehenden kritischen Positionen dargestellt, die der Bologna-Reform befürwortend oder ablehnend gegenüberstehen. Eine Darstellung einzelner vor- und nachteiliger Wirkungen der Reform für die Bildungssysteme in Deutschland und Russland folgt in Kapitel 4.

Nach Garben (2010, S. 222-225) werfe der Bologna-Prozess als eine zwischenstaatliche Initiative ungeachtet seiner beachtlichen Erfolge mit einer Verschiebung der Macht zur Exekutive (der Europäischen Kommission) auf Kosten der nationalen Parlamente einige Probleme auf. Von Anfang an sei die Legitimität des Prozesses in Frage gestellt worden, unter anderem auch durch die Proteste Tausender Studierender und Lehrkräfte. Sie betont auch, dass das „Soft Law“ (z. B. in Form von vereinbarten Zielsetzungen), mit dem der Bologna-Prozess vorangetrieben wird, eine zweifelhafte demokratische Legitimierung habe und unter den der internationalen Politik eigenen Rechenschaftsdefiziten leide. Das sei einer der Gründe dafür, dass gefordert worden sei, den Bologna-Prozess durch eine Bologna-Richtlinie umzusetzen.

Darüber hinaus kritisieren Gegner des Prozesses, dass das intensive Wachstum des EHR die Vereinbarkeit und die Vergleichbarkeit der Systeme beeinträchtigt und dass

dadurch die Systeme weniger zusammengeführt als in Widersprüche verwickelt würden. Weitere Kritik bezieht sich auf die Verschlechterung der Studienbedingungen (z. B. die erhöhte Arbeitsbelastung der Studierenden) und darauf, dass durch den Bologna-Prozess Hürden für die akademische Mobilität nicht ausreichend abgebaut und teilweise neue Hürden geschaffen worden seien (Radcenko, 2008, S. 16 ff.)

Der Konflikt über Bologna war in Deutschland und Österreich besonders stark. Dort wurden der Prozess und seine Kritik als Zusammenprall der Werte zweier vollständig unvereinbarer Interessen beschrieben: dem Interesse an einer Bewahrung der Humboldt'schen Tradition in den deutschsprachigen Ländern und dem Interesse an der Modernisierung der Bildungssysteme.

### **KAPITEL 3. Die Entwicklung des Hochschulbildungswesens in Deutschland**

Das vorliegende Kapitel gliedert sich in sechs Teile. Im ersten Teil wird die Entwicklung der deutschen Universitäten in ihren historischen Grundzügen dargestellt. Im nächsten Teil werden die gegenwärtige Hochschullandschaft sowie die Organisation und Struktur der Studiengänge der deutschen Hochschulen wie die Änderungen durch die Studienreform beleuchtet. Danach werden die Voraussetzungen für das Studium an deutschen Universitäten benannt. Des Weiteren werden die Konkretisierung und die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses in Deutschland analysiert. Abschließend werden die wesentlichen Ziele und Aufgaben des Hochschulpakts (2020) dargestellt.

#### **3.1 Geschichtliche Entwicklung der deutschen Hochschulen**

Viele deutsche Hochschulen blicken auf eine jahrhundertlange Tradition zurück. Seit den Hochschulreformen von Wilhelm von Humboldt (1767-1835) gilt das Prinzip der „Einheit von Forschung und Lehre“, welches bis heute das Organisationsprinzip der Hochschule darstellt. Demgemäß haben die Universitäten das vorrangige Ziel, fundierte Fachkenntnisse zu vermitteln, selbständig arbeitende und forschende Wissenschaftler auszubilden und den wissenschaftlichen Nachwuchs zu fördern. Die deutsche Universitätsgeschichte hat ihren Beginn im Mittelalter; im späten 14. und zu Beginn des 15. Jahrhunderts wurden die ersten Universitäten gegründet. Die älteste deutsche Universität ist die Universität Heidelberg (1386). Noch im selben Jahrhundert kamen Köln (1388) und schließlich Erfurt (1392) hinzu.

Ellwein (1997, S. 223 f.) zeigt, dass bereits die Universitäten des Mittelalters das Recht hatten, ihre inneren Angelegenheiten selbst zu regeln und akademische Grade eigenständig zu verleihen. Obwohl bereits früh eine Gliederung in niedere bzw. untere Fakultäten (*artes liberales*) und höhere Fakultäten (Theologie, Medizin, Jura) erfolgte, umfasste die Ausbildung der Studierenden das gesamte verfügbare Wissen der jeweiligen Zeit. Der erfolgreiche Abschluss der niederen Fakultät war die Voraussetzung für das Studium an einer der drei höheren. Mobilität von Studierenden und Lehrenden, die an der jeweiligen Universität eine Gemeinschaft bildeten, war die Regel, ebenso die Anerkennung der an einer anderen europäischen Universität erworbenen akademischen Grade.

Kehm (2004, S. 6) beschreibt in seiner Studie, dass die meisten Universitäten des Spätmittelalters klein waren und die Fakultäten nur zwei oder drei Professoren hatten. An einer Universität studierten zwischen 100 und 200 Studierenden. In dieser Zeit gab es an allen Universitäten der deutschen Staaten und Fürstentümer insgesamt circa 3000

Studenten. Das Studium stand ausschließlich Männern offen. Erst im 20. Jahrhundert erhielten auch Frauen die Zulassung zum Universitätsstudium. Anfang des 18. Jahrhunderts existierten in Deutschland etwa 40 Universitäten, an denen circa 8000 Studenten studieren.

Ellwein (1997, S. 228f.) betont die tiefgreifende Entwicklung der Wissenschaften von etwa dem 15. bis zum späten 18. Jahrhundert, die darauf zurückzuführen ist, dass sich in dieser Zeitspanne das Verhältnis von Glauben und Vernunft veränderte und es zur zunehmenden „Befreiung der Vernunft“ von Glaubenssätzen kam. Gleichzeitig differenzieren sich die einzelnen Wissensgebiete, wie die Naturwissenschaft, im Rahmen der alten freien Künste. So entstand die moderne wissenschaftliche Astronomie, die Alchimie wandelte sich zur modernen Chemie und auch die Medizin und die Philosophie erhielten einen höheren Stellenwert.

Aus Sicht von Sieh (2014, S. 17) sind für das deutsche Hochschulsystem insbesondere zwei Aspekte aus der historischen Perspektive bedeutsam. Zum einen basiert das deutsche Hochschulmodell bis heute in seinen Grundstrukturen auf der Entwicklung der deutschen Universitäten im 19. Jahrhundert und insbesondere den Schriften der Neuhumanisten Wilhelm von Humboldt und Daniel Friedrich Schleiermacher, deren Ideen bei der Gründung der Berliner Universität (1810) maßgebend waren. Die Gründung der Universität Berlin im Jahr 1810 durch den damaligen preußischen Sektionsdirektor für Kultus und Unterricht im Innenministerium, Wilhelm von Humboldt, war von entscheidender Bedeutung für die weitere Entwicklung des deutschen Hochschulwesens. In seiner Schrift „Über die innere und äußere Organisation der höheren wissenschaftlichen Anstalten in Berlin“ entwickelte Humboldt ein Universitätsideal, mit dem das deutsche Hochschulsystem noch heute weltweit identifiziert wird (Flitner, 2002, S. 225ff.). Kehm (2004, S. 6f.) zeigt, dass die auf Humboldt zurückgehenden Grundprinzipien der Universität auch heute noch Gültigkeit haben: die Einheit von Forschung und Lehre, die Freiheit der Wissenschaft im Sinne ihrer Unabhängigkeit von unmittelbaren politischen oder gesellschaftlichen Verwertungsinteressen, die Einheit der Wissenschaft unter dem Dach der Universität, die Bildung durch Wissenschaft, die Oberaufsicht des Staates und seine Alimentierung der Universitäten, ergänzt durch das Recht der Universitäten, ihre inneren und akademischen Angelegenheiten selbst zu regeln. Insbesondere betonte die Denkschrift aber, dass die Forschung und das forschende Lernen eine Suche nach Wahrheit seien, die ungeachtet ihrer notwendigen Unabschließbarkeit unablässig verfolgt werden müsse.

## **Die deutschen Universitäten während des Ersten Weltkrieges**

Obwohl ungefähr zwei Drittel der eingeschriebenen Studenten am Ersten Weltkrieg teilnahmen, blieben die deutschen Universitäten während der Kriegsjahre geöffnet. Die Studenten kehrten nach dem Abschluss des Waffenstillstandes im November 1918 und der darauf folgenden Demobilisierung an die Hochschulen zurück, sodass in den Anfangsjahren der Weimarer Republik eine sehr hohe Anzahl an Studenten entstand (Landshuter, 2010, S. 53).

## **Universitäten im Nationalsozialismus**

Aus der Sicht von Peisert und Framheim (1994) spielten die deutschen Hochschulen während des Nationalismus eine unrühmliche Rolle, indem sie weitgehend dessen Ideologie folgten. Viele Lehrende und Studierende, insbesondere solche jüdischer Herkunft, wurden gezwungen, die Hochschulen zu verlassen und die Zulassung von Frauen zum Studium wurde eingeschränkt. Im Zeitraum zwischen 1933 und 1938 verringerte sich die Zahl der Studierenden um mehr als die Hälfte von 121.000 auf 56.000. Bis zum Jahr 1940 wurden zwischen 11.000 und 15.000 Hochschullehrer, also etwa elf Prozent des Lehrkörpers, von den deutschen Universitäten ausgeschlossen (Peisert & Framheim, 1994, S. 5).

Während des Krieges durften Frauen wieder studieren und auch Soldaten wurden zum Studium beurlaubt, um dem hohen Akademikermangel entgegenzuwirken. Doch 1944 wurde die Beurlaubung von Soldaten zum Studium wieder aufgehoben, weil seit dem Aufbau der zweiten Front im Westen ein erhöhter Bedarf an Kampftruppen bestand. Im Laufe des Jahres wurde der gesamte Studienbetrieb nach und nach eingestellt, da durch die Bombenangriffe die Universitäten ganz oder teilweise zerstört waren. Im letzten Kriegshalbjahr fand an den Universitäten kein Lehrbetrieb mehr statt (Landshuter, 2010, S. 12).

## **Deutsche Universitäten in der Nachkriegszeit**

Kehm (2004, S. 6) beschreibt in ihrer Arbeit, dass mit der Gründung der Bundesrepublik Deutschland im Jahr 1949 ein der Tradition der Weimarer Republik (1918–1933) entsprechender Kultur- und Bildungsföderalismus wiederhergestellt wurde. Die Basis der Nachkriegsentwicklung der westdeutschen Hochschulen bildeten sechzehn klassische Universitäten und neun Technische Universitäten.

Nach Landshuter (2010, S. 53) wurde die Konferenz der Kultusminister der Länder in Westdeutschland im Jahr 1948 eingerichtet, um ein gewisses Maß an Homogenität im westdeutschen Hochschulsystem zu sichern. Später, im Jahr 1955, wurde

das spätere Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft als „Bundesministerium für Atomfragen“ eingerichtet, das zunächst noch keine Kompetenzen im Bildungsbereich hatte. Im Jahr 1957 erfolgte schließlich die Gründung des „Wissenschaftsrats“, dem Vertreter der Länder, des Bundes und des öffentlichen Lebens angehören und der bis heute Empfehlungen zur quantitativen, strukturellen und funktionalen Entwicklung des Hochschulwesens in Deutschland erarbeitet. In den frühen und mittleren sechziger Jahren war die Entwicklung des Hochschulwesens durch die Gründung einer Reihe neuer Universitäten sowie die Expansion der bestehenden Hochschuleinrichtungen gekennzeichnet.

Kehm (2004, S. 8) zeigt, dass sich die deutschen Universitäten in der Mitte der 1970er Jahre in einer Krise befanden. Die kritische wirtschaftliche Lage und die steigende Arbeitslosigkeit führten zu einer Diskussion über den Akademikerbedarf und die Aufgaben der Universitäten. Es wurde nach einem etwa zehnjährigen Anwachsen der Studierendenzahlen auf Basis der demographischen Prognosen ein weiterer Zuwachs im Laufe der 1980er Jahre vorausgesagt, sodass sich die Hochschulen darauf einigten, innerhalb der bestehenden Infrastruktur die Kapazitäten für die Zeit der hohen Immatrikulationszahlen zu erweitern. Bei gleichbleibendem Budget und Personal sollten alle Studienanwärter und -anwärterinnen von den Hochschulen aufgenommen werden. Diese Politik des offenen Zugangs, 1977 formuliert und in der Kapazitätsverordnung (Verordnung über die Kapazitätsermittlung, die Curricularnormwerte und die Festsetzung von Zulassungszahlen, KapVO) formalisiert, wurde auch als „Öffnungsbeschluss“ bezeichnet, der allen studierwilligen Abiturienten und Abiturientinnen ein Studium ermöglichen sollte, indem er die Universitäten verpflichtete, ihre Kapazitäten maximal auszuschöpfen. In Verbindung mit den ökonomischen Schwierigkeiten und der geringen Problemlösungsfähigkeit des kooperativen Bildungsföderalismus führte der Öffnungsbeschluss dazu, dass die Probleme des deutschen Hochschulsystems in den 1980er Jahren unbearbeitet blieben. Erst nach dem Abschluss der Transformationsphase und der Integration der ostdeutschen Hochschulen in das westdeutsche Hochschulsystem auf der Grundlage des Hochschulrahmengesetzes (HRG) wurden zur Mitte der 1990er Jahre die Reformforderungen, die bereits in den 1980er Jahren für das westdeutsche Hochschulsystem formuliert worden waren, wieder lauter. In den Jahren 1993 bis 1996 signalisierten bestimmte Ereignisse und Aktivitäten den Beginn eines Hochschulwandels, der mit dem Bologna-Prozess und mehreren Novellen des HRG einsetzte. Eine Serie des Magazins „Spiegel“ entfachte eine breit angelegte öffentliche Debatte über die

Universitätskrise. Fast zeitgleich wiederholte der Wissenschaftsrat seine Reformvorschläge zur Studienstruktur aus den 1970er Jahren und die HRK schloss sich dem an (Sieh, 2014, S. 117).

Innerhalb von zehn Jahren verdoppelten sich die Studierendenzahlen, die Zahl der Professuren stieg um mehr als das Zweifache und die Zahl des nichtprofessoralen akademischen Personals verdreifachte sich. Lag die Anzahl der Immatrikulierten am Anfang der sechziger Jahre bei über 200.000, war sie in den achtziger Jahren auf ungefähr 1,3 Millionen angewachsen; 1999 betrug sie etwa 1,9 Millionen.

Laut Ellwein (1997, S. 281f.) etablierte sich im Zeitraum von 1980 bis 1989 ein binäres System von Hochschultypen, bestehend im Wesentlichen einerseits aus Hochschulen mit einem breiten Fächerspektrum und andererseits fachlich spezialisierten Einrichtungen, z. B. in den Ingenieurwissenschaften. Diese Differenzierung war das Ergebnis einer gezielten Lenkung oder Umlenkung der Studienwünsche von Schulabgängern und -gängerinnen in diejenigen Bereiche, in denen es eine hohe Nachfrage nach Studienabsolventen und -absolventinnen gab oder die durch höher qualifizierte Beschäftigte wirtschaftlich vorangebracht werden sollten.

In der fünften Hochschulkonferenz (1980) der DDR wurden eine Verbesserung der Qualität des Hochschulwesens und eine weitreichendere Gewährleistung der Freiheit von Studierenden durch vermehrte Flexibilität der Studienorganisation als Ziele gesetzt. Darüber hinaus sollte die Zusammenarbeit zwischen der Hochschule und der Industrie intensiviert werden, um die Auftragsforschung zu stärken (Ellwein 1997, S. 33f.).

### **Auswirkungen der deutschen Wiedervereinigung auf die Hochschullandschaft**

Am 31. August 1990 wurde der Einigungsvertrag unterschrieben, der einen Prozess der Anpassung der politischen, ökonomischen und sozialen Bedingungen in den fünf neuen Bundesländern an die westdeutschen Standards initiierte. Der Vertrag beinhaltete auch die grundlegende Übertragung der Struktur des westdeutschen Bildungswesens auf die neuen Bundesländer. Die Aufgabe der ostdeutschen Hochschulerneuerung verlangsamte die Reformen, die im westdeutschen Hochschulsystem gegen Ende der achtziger Jahre initiiert worden waren. Als Grundlage für die Erneuerung und Umstrukturierung des Hochschulsystems in Ostdeutschland diente das westdeutsche HRG (Landshuter 2010, S. 27).

Die Hochschullandschaft der neuen Länder erlangte in der ersten Hälfte der 1990er Jahre ihre neue Gestalt. Durch sie verbesserte sich die regionale Verteilung der

Hochschulstandorte in den neuen Ländern und es ist zu vermuten, dass sich auch das Wanderungsverhalten von Studienanfängern und -anfängerinnen den neuen Gegebenheiten anpasste und dadurch verändert wurde. Buck-Bechler, Schaefer und Wagemann (1997) stellten zum Um- und Neubau fest, dass in einer unvergleichlichen Umgestaltungsleistung Rechtseinheit im gesamtdeutschen Hochschulwesen bei laufendem und erweitertem Studienbetrieb hergestellt und ein Hochschulsystem nach dem Modell der alten Länder in den neuen Ländern aufgebaut worden ist. Dabei wurden mit allen Vorzügen einer freiheitlich-demokratischen Ordnung auch die wesentlichen Mängel des altbundesrepublikanischen Systems übernommen (Buck-Bechler, Schaefer & Wagemann, 1997, S. 48).

Die wesentlichen Aktivitäten der ostdeutschen Hochschulerneuerung hat Kehm in fünf Punkten zusammengefasst:

1. Entpolitisierung: Schließung aller Fachbereiche für Marxismus-Leninismus sowie aller politischen Hochschulen (Partei, Polizei, Militär);
2. Reorganisation und Evaluation der außeruniversitären Forschung;
3. Gründung von Fachhochschulen;
4. Umstrukturierung der Fächer und Disziplinen: Zusammensetzung, Größe und Curricula wurden – unter Einräumung gewisser Spielräume für Innovation – westdeutschen Standards angepasst.
5. Reform der Personalstruktur: Einführung der für das westdeutsche Hochschulsystem typischen Personalstruktur.

So hat sich die am Ideal individueller Bildung orientierte, die mittelalterliche Universitätsstruktur in groben Zügen fortführende Universität Humboldt'scher Prägung zu einer Einrichtung entwickelt, die in gesellschaftliche und auch wirtschaftliche Zusammenhänge integriert ist und auf die (Aus-)Bildung großer Zahlen von Studierenden abzielt (Kehm, 2004 S. 11).

### **3.2 Gegenwärtige Struktur der deutschen Hochschulen**

In Deutschland gibt es zurzeit knapp 400 Hochschulen. Mehr als die Hälfte (240) sind in öffentlich-rechtlicher Hand, fast ein Zehntel (39) in kirchlicher. Mehr als 25 % der Hochschulen (113) sind privat. Diese drei Arten von Hochschulen bilden die Basis der Hochschulausbildung in Deutschland. Zu ihnen gehören private Universitäten (20), private Fachhochschulen (87), private Kunst- und Musikhochschulen (3) oder Hochschulen eines eigenen Typs. An insgesamt 15 privaten Universitäten in Deutschland

besteht sogar die Möglichkeit zur Promotion.

Seit der Herausbildung der Fachhochschulen ist auch in Deutschland von zwei Hochschulsektoren zu sprechen. Die Fachhochschulen sind ausbildungs- und berufsorientierte Hochschulen mit einer verkürzten Studiendauer (drei bis vier Jahre) sowie praktischen Anteilen (Praxissemester) in der Lehrgestaltung. Das Fächerspektrum einer Fachhochschule ist in der Regel auf einen Fachbereich wie Wirtschafts-, Sozial- oder Ingenieurwissenschaften eingeschränkt.

Als Hochschulen werden alle nach Landesrecht anerkannten Hochschulen, unabhängig von ihrer Trägerschaft, bezeichnet. Durch sie erfolgen die Pflege und die Entwicklung der Wissenschaften und der Künste durch Forschung, Lehre und Studium und die Vorbereitung auf berufliche Tätigkeiten, die die Anwendung wissenschaftlicher Erkenntnisse und Methoden oder die Fähigkeit zur künstlerischen Gestaltung erfordern.

Die Größe der deutschen Universitäten variiert erheblich. Die Hälfte aller Studierenden verteilt sich auf einen sehr geringen Anteil der Hochschulen (24 Universitäten). Den größten Zuwachs an Studierenden erfuhren die klassischen westdeutschen Universitäten; von den Neugründungen der 60er und 70er Jahre hat mittlerweile knapp ein Drittel die Marke von 20.000 Studierenden erreicht. Aus geschichtlichen Gründen konnten sich die ostdeutschen Hochschulen erst in den letzten Jahren von der restriktiven Zulassungspolitik des DDR-Regimes befreien und somit die Wanderungsverluste nach dem Fall der Mauer ausgleichen.

Im Wintersemester 2018/19 waren in Deutschland 2,86 Millionen Studierende an 426 staatlich anerkannten Hochschulen immatrikuliert. 1,75 Millionen studierten an den 106 Universitäten, 1.001,550 an den 246 Fachhochschulen. Insgesamt gab es 394,665 internationale Studierende (Statistisches Bundesamt, 2019).

Das Promotionsrecht wurde vom Staat an alle Universitäten und den ihnen gleichgestellten Hochschulen in Deutschland verliehen. Universitäten sind in der Regel stark forschungsorientiert und zeichnen sich durch ein breites Fächerspektrum aus, aber einige Universitäten haben sich auf bestimmte Fachgebiete spezialisiert (z. B. Technik, Kunst oder Medizin). Ebenfalls zählen viele kirchliche und philosophisch-theologischen Hochschulen zu den Universitäten (Hochschulkompass, 2017).

An den Fachhochschulen und Hochschulen für angewandte Wissenschaften (*Universities of Applied Sciences*) ist das Studium sehr praxisorientiert. Die Einführung der Fachhochschulen als neuer Hochschultyp der Bundesrepublik erfolgte nach einer Vereinbarung der Länder im Jahr 1968. Ihr Schwerpunkt liegt stärker auf der beruflichen

Anwendung als auf der Theorie, denn die Ausbildung ist den Anforderungen im Berufsleben angepasst. Wie an den Universitäten ist der erste Abschluss der Bachelor, der zweite der Master. Zum Fächerangebot gehören Gebiete wie Technik, Wirtschaft, Sozialwesen oder Medien. In den Praxisphasen, die fest in den Studienverlauf eingeplant sind und je nach Studiengang ein oder mehrere Semester dauern können, werden von den Studierenden Praktika und längere Projektphasen in Unternehmen im In- und Ausland absolviert (Statistisches Bundesamt, 2019).

Die Fachhochschulen haben nur einen eingeschränkten Forschungsauftrag und kein Promotionsrecht. Die Absolventen der Fachhochschulen konnten in der Vergangenheit deshalb nur in Ausnahmefällen im Anschluss an ein weiterführendes Studium an einer Universität promovieren. An Fachhochschul-Professoren und -Professorinnen werden daher andere Qualifikationsanforderungen als bei der Besetzung von Universitätsprofessuren gestellt. Erstere können nach der Promotion und einer praktischen Berufstätigkeit von mindestens fünf Jahren ohne Habilitation oder ohne eine der Habilitation gleichgestellte Leistung eine Professur erlangen. Das Lehrdeputat der Fachhochschulprofessoren ist mit 18 Semesterwochenstunden doppelt so hoch wie das der Universitätsprofessoren. Aufgrund des begrenzten Forschungsauftrages und der Anwendungsorientierung stehen den Fachhochschulen geringere finanzielle und personelle Ressourcen zur Verfügung als den Universitäten. Professuren an Fachhochschulen sind nicht mit einem wissenschaftlichen Mitarbeiterstab ausgestattet, sondern müssen auf technische Hilfskräfte zurückgreifen.

An Kunst-, Film- und Musikhochschulen werden künstlerische Fächer studiert, z. B. Architektur, Bildende Kunst, Schauspiel, Tanz, Industrie- und Mode-Design. An Hochschulen für moderne Medien werden Studierende in Regie, zu Kameraleuten, Drehbuchautoren und -autorinnen sowie anderen Film- und Fernsehschaffenden ausgebildet. In einer Aufnahmeprüfung müssen Studieninteressierte ein besonderes Talent nachweisen. In manchen Fällen werden auch außergewöhnlich begabte Bewerber und Bewerberinnen ohne Hochschulzugangsberechtigung zum Studium zugelassen. In ihrer Struktur und Fächerbreite unterscheiden sich diese Hochschulen stark: An einigen wird das gesamte Spektrum künstlerischer Fächer gelehrt, an anderen sind nur einzelne Fachrichtungen vertreten (Statistisches Bundesamt, 2019).

**Einrichtungen außerhalb des Hochschulbereichs: Berufsakademien und Fachschulen**

Die Berufsakademien sind Institutionen des tertiären Sektors, die ein wissenschaftsbezogenes und zugleich praxisorientiertes Studium anbieten, das sich durch einen dualen Aufbau – eine wissenschaftliche Ausbildung an der Akademie und eine praktische Ausbildung in einem Betrieb – auszeichnet. Sie wurden erstmals 1974 in Baden-Württemberg im Rahmen eines Modellversuchs gegründet und sind dort 2009 in die Duale Hochschule Baden-Württemberg aufgegangen. Deren Organisationsstruktur mit einer zentralen und einer dezentralen Ebene orientiert sich am US-amerikanischen State-University-System. Die Betriebe übernehmen die Kosten der betrieblichen Ausbildung und zahlen den Studierenden eine Ausbildungsvergütung, die auch für die Zeit der theoretischen Ausbildungsphasen an der Studienakademie gezahlt wird. Beim Abschluss des dualen Studiums erhalten die Absolventen und Absolventinnen sowohl einen Berufsabschluss als auch einen Bachelor (KMK, 2017).

### **Private Hochschulen in Deutschland**

Die Entwicklung der privaten Hochschulen baut historisch auf dem kirchlichen, insbesondere katholischen Privatschulwesen auf, in dessen Rahmen sich im 19. Jahrhundert die kirchlichen und vielfach von Orden getragenen Einrichtungen der Priesterausbildung entwickelt haben, die schließlich Hochschulstatus gewinnen konnten. Diese kirchlichen Hochschulen werden seit den 1970er Jahren durch ein sich stetig differenzierendes Angebot an kirchlichen Fachhochschulen ergänzt, die im Kontext der Überführung ehemals höherer Fachschulen (insbesondere im Bereich der sozialen Fürsorge, Kinderbetreuung und Krankenpflege) in den Fachhochschulstatus entstanden sind. Abgesehen von vereinzelten Gründungen zu Beginn des 20. Jahrhunderts (z. B. Handelshochschule Leipzig) blieb die deutsche Hochschullandschaft – mit Ausnahme der kirchlichen Hochschulen – bis zum Ende der 1980er Jahre in der Bundesrepublik nahezu vollständig in der staatlichen Hand (Stifterverband für die deutsche Wissenschaft, 2017).

Zu den privaten Hochschulen im engeren Sinne zählen vor allem von Privatpersonen, Unternehmen, Stiftungen, Firmen, Verbänden, Vereinen, freien kirchlichen Vereinigungen und vereinzelt sogar von Handelskammern oder Kommunen betriebene teils gemeinnützige, teils profitorientierte Einrichtungen. An den nichtstaatlichen Hochschulen sind nicht mehr als fünf Prozent aller Studierenden in Deutschland eingeschrieben (Statistisches Bundesamt, 2021).

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes (2018) ist die Anzahl der Studierenden an privaten Hochschulen in Deutschland in den letzten Jahren deutlich

gestiegen und befindet sich mit nahezu 247.000 auf einem Höchststand (Stand Wintersemester/Sommersemester 2018/19). Zum Wintersemester 2000/2001 waren es lediglich rund 25.000 eingeschriebene Studierende. Seitdem hat sich die Zahl etwa verzehnfacht. Laut Statistischem Bundesamt (2019) entfallen die meisten Immatrikulationen an privaten Hochschulen auf die Fachhochschulen.

Von den staatlichen Hochschulen unterscheiden sich die privaten vor allem durch zwei Aspekte: Größe und Fächerspektrum. Eine private Hochschule hat derzeit im Durchschnitt mit 1051 Studierenden weniger als ein Achtel der durchschnittlichen Studierendenzahl einer staatlichen Hochschule, die bei 8053 liegt. Wie bereits erwähnt, ist das Fächerspektrum der privaten Hochschulen deutlich kleiner als das der staatlichen und der Schwerpunkt der Ersteren liegt auf einem wirtschaftsnahen Studienangebot (rund 60 Prozent aller Studierenden an privaten Hochschulen studieren Wirtschaftsfächer) (Tillmann, 2014, S. 6).

Von der Internationalisierung der Hochschullandschaft in Deutschland werden die privaten Hochschulen auch in Zukunft je nach Typus nur in einem geringen Maße und sehr unterschiedlich profitieren. Im Prinzip bietet sie ihnen die Möglichkeit, sich durch das gezielte Anwerben von herausragenden ausländischen Studierenden zusätzliche Einnahmequellen zu erschließen und sich durch Rekrutierung exzellenter Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen vom Wettbewerb abzuheben (Frank, A., Hieronimus S., Killius, N. & Meyer-Guckel, V., 2010, S.39 f.).

Die Finanzierungsstrukturen der privaten Hochschulen unterscheiden sich grundlegend von denen staatlicher. Private Hochschulen haben – das liegt in der Natur der privaten Trägerschaft – keine oder kaum staatliche Grundmittel, weswegen den Studiengebühren ein wesentlich höheres Gewicht zukommt, denn sie stellen mit einem durchschnittlich 55-prozentigen Anteil an der Hochschulfinanzierung die Haupteinnahmequelle der privaten Hochschulen dar. Einnahmen aus wirtschaftlicher Tätigkeit und sonstigen nicht öffentlichen Drittmitteln sind mit 21 Prozent die zweitwichtigste Finanzierungsquelle Stifterverband der deutschen Wissenschaft e. V. (2010). § 70 HRG bestimmt die Kriterien der Anerkennung einer nichtstaatlichen Bildungseinrichtung als Hochschule (HRG, 2019).

Von der Rechtsform ist zu unterscheiden, wer als Träger hinter einer Hochschule steht. Die Angaben dazu sind teilweise unvollständig, doch sind auch aus unvollständigen Angaben in einigen Fällen Rückschlüsse auf die Träger möglich. So ist verhältnismäßig einfach festzustellen, hinter welchen Hochschulen die Kirchen stehen. Bei insgesamt 44

Hochschulen sind Kirchen der Träger: bei 23 Hochschulen die evangelische, bei 21 die katholische Kirche. Die Kirchen sind mit drei Ausnahmen Träger der Kunst- einschließlich der Musikhochschulen, sie sind der Träger von philosophisch-theologischen Hochschulen und von kirchlichen Fachhochschulen für Sozialarbeit sowie Pflegewissenschaften.

Hinzu kommt die vom Zentralrat der Juden in Deutschland getragene Hochschule für Jüdische Studien in Heidelberg. Acht Hochschuleinrichtungen sind Organisationen oder Ausgründungen, hinter denen staatliche Einrichtungen, überwiegend Hochschulen oder Hochschulangehörige, stehen. Bei der Hochschule für Musik Augsburg-Nürnberg ist dies bislang ein kommunaler Zweckverband; die Hochschule soll aber zukünftig vom Freistaat Bayern übernommen und damit zu einer staatlichen Hochschule werden (Herrmann, 2021, S 55ff.).

### **Organisation und Struktur der Studiengänge an deutschen Hochschulen**

Vor dem Beginn des Bologna-Prozesses und der mit ihm verbundenen Studienabschlussreform dauerten die Studiengänge in Deutschland in der Regel fünf Jahre an den Universitäten und überwiegend vier an den Fachhochschulen. Diese aus der heutigen Sicht traditionellen Studiengänge sind in der Regel in zwei Studienabschnitte, Grund- und Hauptstudium, gegliedert, ohne dass diese Abschnitte mit einem eigenen Diplom oder akademischen Grad als Abschluss versehen waren. Das bedeutet, dass der erste qualifizierte Universitätsabschluss in Diplom- und Magisterstudiengängen erst nach fünf Jahren erfolgt (Landshuter, J. H.-W., 2010, S.29). Im Rahmen des Bologna-Prozesses wird dieses einstufige Studiensystem sukzessive durch ein zweistufiges ersetzt. Seit 1998 besteht für die Hochschulen die Möglichkeit, parallel zu oder anstelle von den traditionellen Studiengängen gestufte Studiengänge (Bachelor und Master) anzubieten (Blättler & Imhof, 2019, S. 43). Die gestuften Studiengänge sollen den Studierenden mehr Wahlmöglichkeiten bieten, ihre Flexibilität beim Planen und Verfolgen ihrer Lernziele erhöhen und die Studiengänge international kompatibler machen (Eßbach, 2009, S. 14-25.). Die Abschlüsse des deutschen Hochschulsystems einschließlich ihrer Zuordnung zu Qualifikationsstufen sowie die damit einhergehenden Qualifikationsziele und Kompetenzen der Absolventen und Absolventinnen sind im Qualifikationsrahmen für die deutschen Hochschulabschlüsse beschrieben. Bachelor- und Masterabschlüsse können von allen drei Hochschultypen verliehen werden. Dabei können die entsprechenden Studiengänge nacheinander, an unterschiedlichen Hochschulen und an unterschiedlichen

Hochschultypen belegt werden und zwischen der ersten und der zweiten Qualifikationsstufe können Phasen der Erwerbstätigkeit liegen. Bei der Planung werden Module und das ECTS verwendet, wobei 30 Kreditpunkte einem Semester entsprechen (Die Zeit: Forschung & Lehre, 2020).

### ***Bachelor***

In Bachelorstudiengängen werden die wissenschaftlichen Grundlagen, die Methodenkompetenz und berufsfeldbezogene Qualifikationen vermittelt. Der Bachelorabschluss wird nach 3 bis 4 Jahren und nach Einreichung einer schriftlichen Abschlussarbeit vergeben. Studiengänge, die mit dem Bachelor abgeschlossen werden, müssen gemäß dem Gesetz zur Errichtung einer Stiftung zur Akkreditierung von Studiengängen in Deutschland (Akkreditierungsratsgesetz) akkreditiert werden. Studiengänge der ersten Qualifikationsstufe (Bachelor) schließen mit den Graden Bachelor of Arts (B.A.), Bachelor of Science (B.Sc.), Bachelor of Engineering (B.Eng.), Bachelor of Laws (LL.B.), Bachelor of Fine Arts (B.F.A.), Bachelor of Music (B.Mus.) oder Bachelor of Education (B.Ed.) ab.

### ***Master***

Der Master ist der Studienabschluss der zweiten Qualifizierungsstufe nach dem Bachelorabschluss und er kann nach weiteren 1 bis 2 Jahren erlangt werden. Eine Differenzierung der Masterstudiengänge erfolgt nach zwei Profiltypen: anwendungsorientiert und forschungsorientiert. Das Profil eines Masterstudienganges wird von der jeweiligen Hochschule festgelegt. Zum Masterstudiengang gehört eine schriftliche Abschlussarbeit. Masterstudiengänge müssen gemäß dem Akkreditierungsratsgesetz akkreditiert werden. Sie schließen mit den Graden Master of Arts (M.A.), Master of Science (M.Sc.), Master of Engineering (M.Eng.), Master of Laws (LL.M.), Master of Fine Arts (M.F.A.), Master of Music (M.Mus.) oder Master of Education (M.Ed.) ab. Weiterbildende Masterstudiengänge können andere Bezeichnungen erhalten (z. B. Master of Business Administration, MBA).

### ***Studienabschluss Diplom (Diplomgrad)***

Der Diplomgrad wird aufgrund einer Hochschulprüfung nach dem Abschluss eines Diplomstudienganges verliehen. Der Diplomgrad wird immer mit der Angabe der Fachrichtung erteilt, z. B. Diplom-Chemiker/-in oder Diplom-Physiker/-in. Die Diplomgrade, die an einer Fachhochschule erworben werden, müssen mit dem in Klammern gesetzten Zusatz FH geführt werden.

### ***Studienabschluss Staatsexamen***

Ein Staatsexamen unterscheidet sich in einem wesentlichen Aspekt von den übrigen Studienabschlüssen in Deutschland: Die Abschlussprüfung wird nicht von der Hochschule, sondern von einer staatlichen Behörde abgenommen. Das Studium der Human-, Zahn- und Tiermedizin, Rechtswissenschaft, Pharmazie und der Lebensmittelchemie sowie einige Lehramtsstudiengänge schließen mit einem Staatsexamen ab.

Im Rahmen des Studiums gibt es ein erstes und ein zweites Staatsexamen. Da verschiedene Studiengänge mit einem Examen abgeschlossen werden, sind auch die Studieninhalte unterschiedlich. Während bei den Lehramtsstudiengängen bereits nach 6 bis 9 Semestern das erste Staatsexamen abgelegt werden kann, ist dies im Fach Jura in der Regel erst nach 8 bis 9 Semestern, im Medizinstudium sogar erst nach 10 bis 12 Semestern möglich. Das erste Staatsexamen ist zwar ein regulärer Hochschulabschluss, jedoch kein akademischer Grad. Somit sind die Berufsaussichten allein mit diesem Abschluss eher gering. Nach dem ersten Staatsexamen steht für die Absolventen in der Regel ein praxisorientierter Vorbereitungsdienst an, beispielsweise bei angehenden Lehrkräften das Referendariat. Das Referendariat dauert zwei Jahre, in denen praktische Berufserfahrung gesammelt wird. Am Ende des Referendariats müssen die Berufsanwärter und -anwärterinnen eine weitere Staatsexamensprüfung ablegen.

***Ein Duales Studium*** verbindet das Hochschulstudium mit einer Berufsausbildung oder mit der Berufspraxis in einem Unternehmen. Anders als das Teilzeitstudium ist ein Duales Studium dadurch gekennzeichnet, dass die beruflichen bzw. berufsbildenden Elemente ein integraler Bestandteil des Studiengangs sind. Die Zugangsvoraussetzung für ein ausbildungsintegriertes Duales Studium ist in der Regel die Allgemeine Hochschulreife oder die Fachhochschulreife sowie ein mit einem Unternehmen abgeschlossener Ausbildungsvertrag. Ein Duales Studium zeichnet sich durch eine enge curriculare Verzahnung von Studium und Berufspraxis aus.

### ***Promotion***

Die Universitäten sowie die ihnen gleichgestellten Hochschulen und einige Kunst- und Musikhochschulen sind promotionsberechtigt. Die formale Voraussetzung für die Zulassung zur Promotion ist ein qualifizierter Masterabschluss (Fachhochschulen und Universitäten), ein Magisterabschluss, ein Diplom, eine Staatsprüfung oder ein äquivalenter ausländischer Abschluss. Besonders qualifizierten Inhaber eines

Bachelorgrades oder eines Diploms (FH) können ohne einen weiteren Studienabschluss im Wege eines Eignungsfeststellungsverfahrens zur Promotion zugelassen werden. Die Universitäten bzw. promotionsberechtigten Hochschulen regeln sowohl die Zulassung zur Promotion als auch die Art der Eignungsprüfung. Die Herausforderung für die Zulassung ist außerdem, dass das Promotionsprojekt von einem Hochschullehrer oder einer Hochschullehrerin zur Betreuung angenommen wird. Deutschland hat im internationalen Vergleich eine überdurchschnittliche Promotionsquote, was auch historische Gründe hat. Ein Großteil der Promotionen entfällt auf die medizinischen Fächer, auch in der Chemie ist der Regelabschluss meist die Promotion. Der Status des Doktoranden war lange unregelt und basierte auf dem „Doktorvater“-Modell (individuelle Promotion). Dies änderte sich im Zuge des Bologna-Prozesses. Die folgenden Merkmale eines Promotionsstudiums sind von der Reform vorgesehen: eine strukturierte Promotionsphase, die Verkürzung der Promotionsphase auf durchschnittlich 3 Jahre, ein geregelter Status als Doktorand bzw. Doktorandin und die Einrichtung von Graduiertenschulen bzw. Doktorandenkollegs (Bode, 2019, S.17).

### ***Externe Entscheidungsstrukturen an deutschen Hochschulen***

Die HRK wurde als internes Koordinierungsinstrument zunächst der Universitäten, heute aller Hochschulen sowie zur gemeinsamen Interessenvertretung gegenüber der Politik und der Öffentlichkeit gegründet. Die Mitglieder der HRK sind die Hochschulen, repräsentiert durch ihre Präsidenten bzw. Rektoren. Gelegentlich erarbeitet sie gemeinsam mit der KMK Beschlüsse wie Rahmenverordnungen für Studien- und Prüfungsordnungen für einzelne Studienfächer. Aufgrund ihrer jährlichen Vollversammlungen, Themenkonferenzen und Gremienarbeit sowie der zunehmenden Serviceangebote für die Hochschulen ist die HRK zu einem wichtigen Akteur geworden. Das wachsende Gewicht der HRK ist eine Ursache dafür, dass ihre Präsidentschaft seit einigen Jahren hauptamtlich geführt wird (HRK, 2017, S.5).

Die Organisation der Universitäten ist in den Landesgesetzen und den Universitätsverfassungen unterschiedlich geregelt, aber gewisse Merkmale sind stets vorhanden; sie sind in der Abbildung 1 wiedergegeben. Zu den Reformen der jüngeren Zeit gehören die Stärkung der Hochschulleitung und der Dekane, die Einführung von Universitätsräten mit externen Mitgliedern, die bei der Wahl der Hochschulleitung, der strategischen Ausrichtung und der Finanzierung (mit-)entscheiden, sowie die Einführung von Forschungszentren und Graduiertenschulen, die teils den Fakultäten zugeordnet, zum Teil aber auch zentral und fakultätsübergreifend organisiert sind. Die Leitung der

Universität ist in den meisten Fällen kollegial verfasst (Rektorat, Präsidium), wobei der Rektor oder Präsident bzw. die Rektorin oder Präsidentin den Vorsitz der Leitung innehat, die zudem noch ein bis drei Vizepräsidenten und einen Kanzler für die Verwaltungsangelegenheiten einschließt.

### ***Innere Organisation der deutschen Universitäten***

In Art. 5 Abs. 3 Grundgesetz ist die Autonomie von Forschung, Lehre und Studium festgelegt und daraus leitet sich auch das Selbstverwaltungsrecht der Hochschulen ab. Die Selbstverwaltungsstrukturen der Hochschulen variieren in den Ländern zum Teil. Organe der Hochschulen sowie die Regelungen zur Wahl sowie zur Zusammensetzung und Stimmverteilung in den Gremien sind in den Landeshochschulgesetzen festgelegt.

### ***Zentrale Hochschulorgane***

#### a) Hochschulleitungen

Die Hochschulleitungen tragen die institutionalisierte Verantwortung und sind persönlich rechenschaftspflichtig. Sie haben die Interessen der Hochschule als Ganzes nach innen wie nach außen wahrzunehmen, Impulse für die strategische Ausrichtung zu geben und für eine ordnungsgemäße Umsetzung von Management- und Verwaltungsaufgaben zu sorgen. In Forschung und Lehre ist es erforderlich, bestimmte Aufgaben für alle dezentralen Einheiten wahrzunehmen. Die Leitung der Universität obliegt einem Rektorat, dessen hauptamtlicher Vorsitz beim Rektor oder der Rektorin liegt. Dem Rektorat gehören bis zu drei Prorektoren oder Rektorinnen (Vizerektoren/-rektorinnen) sowie der Kanzler bzw. die Kanzlerin an. All diese Personen müssen eine Universitätsprofessur innehaben. Im Regelfall werden sie aus dem Kreis der Professoren und Professorinnen der jeweiligen Universität temporär gewählt. Die Vizerektoren bzw. -rektorinnen werden vom Senat gewählt. Das Nähere, insbesondere die Amtszeit und die Wiederwahl, regelt die Grundordnung. Der Rektor bzw. die Rektorin vertritt die Universität nach außen. Der Kanzler bzw. die Kanzlerin ist mit dem Haushalt und der Leitung der zentralen Verwaltung beauftragt, wird vom Senat gewählt und vom Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur des Landes bestätigt. Traditionell amtierend wenigstens zwei Vizepräsidenten oder -präsidentinnen, wobei eine dieser Personen für Lehre und Studium und die andere für Forschung zuständig ist. Die akademische Selbstverwaltung ist überwiegend nach dem Subsidiaritätsprinzip gestaltet. Vizepräsidentenschaft und Kanzlerschaft gehen mit einer je eigenständigen Verantwortung für das jeweilige Ressort einher, die zentrale Leitungsebene ist nur für die

universitätsübergreifenden Fragen, für die Selbstdarstellung der Hochschule nach außen und für die Aufgaben zuständig, die auf der Fachbereichsebene nicht selbständig erfüllt werden können. Die Hochschulleitung hat im Wesentlichen die Aufgabe des ausführenden Organs für Entscheidungen, die in den Gremien getroffen werden. Das zentrale Entscheidungsgremium ist der (kleine oder auch akademische) Senat oder das Konzil; in dieses Gremium werden die Repräsentanten und Repräsentantinnen aller Statusgruppen durch die Wahl entsendet (HRK, 2017, S.3).

#### b) Senat

Der Senat ist das zentrale Beschlussorgan der Universität in allen über die Zuständigkeit der Fakultäten hinausreichenden oder das Gesamtinteresse der Universität berührenden Angelegenheiten. Der Senat beschließt die Grundordnung und über ihn erfolgt die Wahl des Rektors. Der Senat entscheidet über die Entwicklungspläne der Universität, die Grundsätze der Verteilung der Ressourcen sowie über Maßstäbe und Kriterien zur Bewertung von Leistungen, Bedarf und Belastungen der Fakultäten. Dazu gehört auch die Entscheidung über die Verteilung der Funktions- und Leistungszulagen auf die Fakultäten nach Maßgabe des Professorenbesoldungsreformgesetzes.

#### ***Fakultätsmodell oder Fachbereichsmodell***

Jede Hochschule ist in mehrere Teilbereiche untergliedert. Die jeweils fachnächste Einheit sollte dabei für die fachlich-inhaltlichen Fragestellungen zuständig sein und als organisatorische Grundeinheit die Kollektivverantwortung für ein bestimmtes Fach wahrnehmen (DAAD, 2019).

Auf der Fakultätsebene gibt es zwei Organe:

#### 1. Fakultätsrat

Der Fakultätsrat ist das wichtigste Entscheidungsorgan der Fakultät. Soweit von der Grundordnung nicht anders vorgesehen ist, entscheidet der Fakultätsrat über die Verteilung der Ressourcen, die ihm von der zentralen Leitung zugewiesen sind, nach Bedarf und Leistung. Der Fakultätsrat ist für die Entscheidung über die Maßstäbe und Kriterien zur Bewertung von den wissenschaftlichen Leistungen und Belastungen von Professoren und Professorinnen zuständig. Zu den grundsätzlichen Aufgaben des Fakultätsrates gehört die Beschlussfassung über den Struktur- und Entwicklungsplan der Fakultät.

#### 2. Dekan oder Dekanin

Der Dekan bzw. die Dekanin übernimmt die Außenleitung der Fakultät und wird aus der Gruppe der Professoren und Professorinnen vom Fakultätsrat gewählt. Zum

Aufgabenbereich des Dekanats gehören die Führung der laufenden Geschäfte der Fakultät, die Vorbereitung und Umsetzung des Struktur- und Entwicklungsplanes für die Fakultät sowie alle Angelegenheiten, deren Entscheidung sich der Fakultätsrat nicht vorbehalten hat. Der Dekan bzw. die Dekanin ist an die Beschlüsse des Fakultätsrates gebunden (HRK, 2017).

### ***System der Hochschulförderung und -steuerung***

Das System der Hochschulförderung und -steuerung in Deutschland ist einerseits vom Föderalismus, der den Ländern die Primärverantwortung für Bildung und Wissenschaft zuweist, und andererseits vom Prinzip der Selbstverwaltung, das den Hochschulen und Wissenschaftsorganisationen die Mitsprache auch bei der überregionalen Steuerung und Förderung einräumt, geprägt. Das komplexe System erfordert eine vielfältige Koordinierung, die zum Teil durch eigens dafür geschaffene Organisationen (Wissenschaftsrat, Gemeinsame Wissenschaftskonferenz), zum Teil durch die wechselseitige Vertretung in einschlägigen Einrichtungen und Gremien erfolgt. Der Bund ist seit der letzten Föderalismus-Reform (2006) in seiner Tätigkeit auf die Auswärtige Kulturpolitik, Entwicklungspolitik, Forschungsförderung, Ausbildungsförderung und die gemeinsamen Sonderprogramme mit den Ländern beschränkt. Inzwischen sind dem Bund durch eine erneute Verfassungsänderung ab 2015 wieder weitergehende Möglichkeiten der Förderung im Hochschulbereich eingeräumt worden.

Die Grundfinanzierung für Personal, Laboratorien und Bibliotheken wird von den Ländern als Trägern der Hochschulen bereitgestellt. Die Finanzierung von Forschungsprojekten erfolgt weitgehend über sogenannte Drittmittel, die im Wettbewerb eingeworben werden. Dabei spielen die Deutsche Forschungsgesellschaft (DFG) und die Projektförderung des Bundes – und zunehmend auch der Europäischen Union – die wichtigste Rolle. Von der Wirtschaft sowie den Stiftungen stammen knapp 30 % der Drittmittel (DAAD, 2019, S.26).

### **3.3 Voraussetzungen fürs Studium in Deutschland**

Für den Zugang zum Studium an den deutschen Hochschulen ist grundsätzlich das Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife (Abitur) oder der Fachgebundenen Hochschulreife (Fachabitur) erforderlich. Das Zeugnis der Allgemeinen Hochschulreife verleiht eine Studienberechtigung für alle Hochschulen ohne Beschränkung auf bestimmte Fächer oder Fachgebiete, während das Zeugnis der Fachgebundenen

Hochschulreife einen Zugang nur zu bestimmten Studienfächern eröffnet. Die Allgemeine oder Fachgebundene Hochschulreife wird nach 12 bzw. 13 aufsteigenden Schuljahren am Ende der gymnasialen Oberstufe oder bestimmter berufsbezogener Bildungsgänge des Sekundarbereichs II erworben. Abendgymnasien für Berufstätige und Kollegs für Schülerinnen und Schüler mit einer abgeschlossenen Berufsausbildung führen ebenfalls zum Erwerb der Allgemeinen Hochschulreife. Weitere Möglichkeiten sind Abiturprüfungen für Nichtschülerinnen und Nichtschüler, zu denen Asylberechtigte oder besonders befähigte Berufstätige gehören können. In einer Reihe von Studiengängen ist zusätzlich zur Hochschulreife die Eignung der Bewerber und Bewerberinnen in einem gesonderten Feststellungsverfahren nachzuweisen. Dies gilt insbesondere für Sport und künstlerische Fächer. Hochschulen können in bestimmten Fällen zusätzliche spezifische Zulassungsverfahren durchführen. Im März 2009 hat die KMK einheitliche Kriterien für den Hochschulzugang von beruflich qualifizierten Bewerbern und Bewerberinnen ohne eine schulische Hochschulzugangsberechtigung verabschiedet. Der Beschluss eröffnet Personen mit Meister-, Techniker-, Fachwirt- und gleichgestellten Abschlüssen der beruflichen Aufstiegsfortbildung den allgemeinen Hochschulzugang und definiert die Voraussetzungen, unter denen beruflich Qualifizierte ohne eine Aufstiegsfortbildung nach dem erfolgreichen Berufsabschluss und einer dreijährigen Berufstätigkeit eine fachgebundene Hochschulzugangsberechtigung erhalten können.

### ***Hochschulzugang für internationale Studierende***

Internationale Studienbewerber und -bewerberinnen ohne deutsche Hochschulzugangsberechtigung müssen einen Sekundarschulabschluss nachweisen, der im Herkunftsland den Hochschulzugang ermöglicht (Wissenschaft Weltoffen, 2010). Außerdem ist zusätzlich der Nachweis einer Aufnahmeprüfung für das Studium an einer Heimatuniversität notwendig. Darüber hinaus müssen Studienbewerber und -bewerberinnen aus einigen Herkunftsländern ein erfolgreiches Teilstudium an einer Hochschule des Herkunftslands absolviert haben oder nach dem Besuch eines einjährigen Schwerpunktkurses eine Feststellungsprüfung an einem Studienkolleg ablegen. Eine wichtige Voraussetzung ist die Deutschprüfung. Als Voraussetzung für die Immatrikulation an einer deutschen Hochschule werden ausreichende Deutschkenntnisse verlangt, die durch das Deutsche Sprachdiplom der Kultusministerkonferenz – Zweite Stufe (DSD II), die Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang ausländischer Studienbewerber (DSH) am Hochschulort oder den Test Deutsch als Fremdsprache für

ausländische Studienbewerber (Test DaF, Goethe-Institut) nachgewiesen werden müssen. Studienbewerber und -bewerberinnen aus Staaten, in denen eine Akademische Prüfstelle (APS) existiert, werden nur zum Studium an einer deutschen Hochschule zugelassen, wenn sie ein Zertifikat der APS vorlegen können. Das Zertifikat der APS bescheinigt

- die Echtheit und Plausibilität der vorgelegten Dokumente,
- die Einhaltung der in den Bewertungsvorschlägen der Kultusministerkonferenz festgelegten Kriterien für die Aufnahme eines Erststudiums und
- ggf. die für eine Hochschulzulassung erforderlichen deutschen Sprachkenntnisse (Wiss. Weltoffen, 2010).

### **3.4 Bologna-Prozesses in Deutschland**

#### **3.4.1 Stand der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Deutschland**

Deutschland gehört zu den Ländern, in denen die ersten Schritte zu der in der Bologna-Erklärung vorgesehenen Einführung gestufter Studiengänge sehr früh unternommen wurden. Für das deutsche Hochschulsystem sind mit der Einführung des gestuften Systems von Studiengängen viele grundsätzliche Fragen verbunden. In der Vergangenheit sollten sich die Universitäten in Niveau und Profil wenig unterscheiden: Das sicherte ein Grundvertrauen in die Qualität des universitären Abschlusses und die Kompetenzen aller Absolventen und Absolventinnen und erleichterte die innerdeutsche Mobilität von Studierenden; Die Differenzierung von Anspruchsniveaus und in Studiengangprofile erfolgte in erster Linie inter-institutionell nach Hochschularten, das heißt vor allem zwischen den Universitäten und Fachhochschulen (KMK & BMBF, 2004). Mit der Einführung der gestuften Studiengänge an beiden Hochschularten wird interinstitutionelle Differenzierung nach Ebenen von Studiengängen und -abschlüssen wichtiger, wobei sich zugleich die Frage stellt, welcher Kompromiss zwischen Einheitlichkeit und Heterogenität der Studiengangprofile und Anspruchsniveaus jeweils bei Bachelor- und Meisterstudiengängen wünschenswert ist (Haft & Müskens, 2005, S, 55f.).

Die vereinbarte Umstellung aller Studienangebote bis zum Jahre 2010 ist in Deutschland nahezu erreicht. Im Sommersemester 2011 waren bereits 82,9 % aller Studienangebote auf die neuen Abschlüsse umgestellt. Die Studienangebote verteilen sich nahezu gleichmäßig auf Bachelor- (52 %) und auf Masterstudiengänge (48 %). Insgesamt ist seit dem Beginn des Bologna-Prozesses eine hohe Dynamik bei der Umstellung auf das gestufte Studiensystem zu beobachten (Statistisches Bundesamt, 2012).

### **3.4.2 Einzelaspekte des Bologna-Prozesses in Deutschland**

Für die Umsetzung der im Zusammenhang mit dem Bologna-Prozess vereinbarten Ziele sind in Deutschland zunächst drei Akteure zuständig: Das BMBF, die Kultusministerien der Länder (vertreten durch die KMK) und die HRK fungieren als gemeinsame Autoren des ersten offiziellen Berichts. Dieser Kreis wurde bis 2009 sowohl verkleinert als auch erweitert: verkleinert insofern, als allein die Regierungsvertreter (je ein Vertreter des BMBF und der KMK) den Nationalen Bericht 2009 verfassen, und erweitert, weil sie sich dabei auf einen wachsenden Kreis von Beitragenden stützen. Neben dem BMBF, der KMK und der HRK sind auch der DAAD, der freie Zusammenschluss von StudentInnenschaften (fzs) und der Akkreditierungsrat (AR) sowie der Bund Deutscher Arbeitgeber (BDA) und die Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft (GEW) in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe der deutschen Bologna-Follow-up-Gruppe an Richtungsentscheidungen, Bewertungen, Empfehlungen und der Formulierung von Grundsatzpapieren beteiligt. Später kam auch das Deutsche Studentenwerk (DSW) hinzu. Im zuletzt vorliegenden Bericht wird klar zwischen der politischen Verantwortung und der Ausführungsbegleitung getrennt: Die politische Verantwortung tragen die Regierungsorgane (BMBF und KMK), die Interessenverbände und Stakeholder (HRK, DAAD, AR, DSW, fzs) begleiten die Ausführung und tragen Datenbestände zu den Berichten bei. Die sogenannten Bologna-Experten (Promoters) und Bologna-Koordinatoren unterstützen die Hochschulen bei der konkreten Umsetzung ohne Beschlüsse der KMK und der Regierungsbeteiligung (Sieh, 2014, S. 27).

Deutschland verfügt über eine nationale Arbeitsgruppe mit der Bezeichnung „Fortführung des Bologna-Prozesses“, in der das BMBF und die für die Hochschulen zuständigen Länderministerien, die HRK, die Studierendenvertretung, die Gewerkschaften, der Akkreditierungsrat, die Arbeitgeberseite, der DAAD sowie das DSW vertreten sind. Der DAAD koordiniert eine Gruppe von 18 deutschen Bologna-Experten und -Expertinnen, die aus den Vertretern der Hochschulen (Leitung, Verwaltung, Lehrende und Studierende) und der Sozialpartner besteht. Außerdem organisiert er mit Förderung des BMBF und einer hochrangigen Beteiligung der Länder hochschulinterne Diskussions- und Beratungsveranstaltungen („Bologna unter der Lupe“), im Rahmen derer sich die Hochschulen mit den konkreten Auswirkungen des Bologna-Prozesses auf sie selbst und die Mobilität der Studierenden auseinandersetzen. (Sieh, 2014, S. 28).

Laut dem Bericht „Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015–2018.

Nationaler Bericht vom KMK vom 15.02.2018“ hat Deutschland seit der Annahme der Bologna-Erklärung 1999 große Anstrengungen unternommen, um die Ziele im Zusammenhang mit der Schaffung des EHR zu erreichen. Besonders offenkundig wurde dies bei der Einführung der gestuften Struktur der Studiengänge, eines Kreditpunktesystems und der gemeinsamen Grundlagen für die Qualitätssicherung (KMK, 2018, S.5).

Die wesentlichen Eckpunkte für die Umstellung des deutschen Hochschulsystems auf das gestufte Graduierungssystem sind am 12.06.2003 von der KMK in „10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland“ festgelegt worden. Die Einführung einer gestuften Studienstruktur mit Bachelor- und Master-Studiengängen wird danach als ein zentrales Anliegen der deutschen Hochschulpolitik verstanden. Diese Einführung soll die folgenden Reformen umfassen: kürzere Studienzeiten, deutlich höhere Erfolgsquoten sowie eine nachhaltige Verbesserung der Berufsqualifizierung und der Arbeitsmarktfähigkeit der Absolventen. Zudem soll die neue Studienstruktur die internationale Anschlussfähigkeit und die damit verbundenen Mobilität der Studierenden und die internationale Attraktivität der deutschen Hochschulen gewährleisten. Hervorgehoben wird, dass zur Erreichung dieses Zieles tiefgreifende inhaltliche Strukturreformen an den Universitäten notwendig sind. Die Einführung der neuen gestuften Studiengänge, die an die Stelle der Diplom- oder Magisterstudiengänge mit einem homogenen, etwa fünfjährigen Studium treten und stattdessen aus zwei konsekutiven, aber in sich abgeschlossenen und mit einem je eigenen Qualifikationsziel verbundenen Studienabschnitte (Bachelor, Master) bestehen, wird die internen Strukturen des Hochschulsystems nachhaltig verändern (KMK, 2015).

In Deutschland reformierten die Länder-Kultusminister/-innen mit Hilfe der Hochschulen und der Unterstützung von sogenannten Akkreditierungsagenturen die Studienstrukturen. Es wurden fast alle Studiengänge auf die einheitlichen Parameter (Bachelor: 6 Semester, Master: 2-4 Semester) ausgerichtet, die Nachweispflicht der erbrachten Leistungen in einem engmaschigen Netz von Klausuren, Tests und Prüfungen festgelegt, der Zugang zu den Masterstudiengängen reglementiert, die Studienzeiten verkürzt, die Inhalte modularisiert und die Studienberatung verbessert (Wernstedt, R. & John-Ohnesorg, 2010, S.20 f.).

#### **3.4.2.1 Entwicklungen der Studierendenzahlen**

Die Studierendenzahl ist in Deutschland in den letzten Jahren weiterhin stark gestiegen. Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes waren im Wintersemester

2002/2003 insgesamt 1.939.233, in den Jahren 2013/2014 rund 2.616.800 Studierende eingeschrieben. Dies bedeutet eine Steigerung um knapp 400.000 (ca. 18 %) gegenüber dem Wintersemester 2010/11. Im Studienjahr 2013 war mit 508.600 neu eingeschriebenen Studierenden und einem Anteil an der Bevölkerung des entsprechenden Altersjahrgangs von 57,4 % (bereinigt um den Effekt der um ein Jahr verkürzten Oberstufe: 53,1 %) wieder eine leichte Zunahme gegenüber dem Vorjahr (495.088) zu verzeichnen. Insgesamt waren nach Angaben des Statistischen Bundesamtes im Wintersemester 2017/2018 2.847.821 Studierende an den deutschen Hochschulen eingeschrieben (Destatis, 2019). Die aktuellen Auswertungen des Statistischen Bundesamtes zeigen einen neuen Höchststand der Studierendenzahl in Deutschland. Im Wintersemester 2019/2020 sind knapp 2,9 Millionen Studierende an einer deutschen Hochschule immatrikuliert, im Vergleich zum Vorjahr ist damit die Zahl der Studierenden um ein Prozent gestiegen (Statistisches Bundesamt, 2021).

Durch die Bologna-Reform kann in Deutschland mit dem Bachelor ein erster berufsqualifizierender Studienabschluss in einer kürzeren Zeit erworben werden. 2012 lag der Medianwert für Bachelor-Abschlüsse bei 7 Semestern bei einer Regelstudienzeit zwischen 6 und 8 Semestern, für Diplom (Universität) und entsprechende Abschlüsse bei 12,8 Semestern bei einer Regelstudienzeit zwischen 8 und 10 Semestern. Für die Absolventen, die einen Bachelor und Master unmittelbar konsekutiv erwarben, betrug die Gesamtstudiendauer bei einer Regelstudienzeit von 10 Semestern im Jahr 2010 durchschnittlich 11,2 Semester und lag damit unter den Studienzeiten für Diplom- und vergleichbare Abschlüsse. Für das Jahr 2012 sank diese Zahl weiter auf 10,8 Semester (Sieh, 2014, S. 132).

Laut einer Untersuchung des DZHW aus dem Jahr 2016 haben 64 % der Bachelorabsolventinnen und -absolventen des Jahrgangs 2013 ein Masterstudium aufgenommen, weitere 14 % planten ein solches. Große Unterschiede zeigen sich hier bei der Betrachtung der verschiedenen Hochschularten: Während an den Universitäten 82 % der Bachelorabsolventinnen und -absolventen ein Masterstudium aufgenommen und weitere 8 % dies geplant haben, sind es an den Fachhochschulen 44 % bzw. 20 %. Zum Wintersemester 2016/2017 wies ein Anteil von 23,8 % (gegenüber 25,4 % im Vorjahr) der Masterstudiengänge laut dem Bericht „Situation im Masterbereich im Wintersemester 2016/2017“ der KMK örtliche Zulassungsbeschränkungen auf. Der Anteil an Studiengängen mit örtlichen Zulassungsbeschränkungen ist sowohl an den Universitäten (20,3 % im WS 2016/17 gegenüber 21,4 % im Jahr davor) als auch – noch deutlicher –

an den Fachhochschulen (35,6 % gegenüber 40,5 % im Jahr zuvor) gesunken. Somit unterlagen mehr als drei Viertel aller Masterstudiengänge keinen Zulassungsbeschränkungen (KMK, 2018, S.6).

#### **3.4.2.2 Akkreditierung in Deutschland**

Um die Bologna-Ziele zu erreichen, hat die KMK im Jahr 2004 beschlossen, dass alle Studiengänge an deutschen Hochschulen akkreditiert werden müssen. In Deutschland ist das Akkreditierungssystem zweistufig aufgebaut, mit dem Akkreditierungsrat als übergeordneter Institution und den Akkreditierungsagenturen als durchführende Einrichtungen. Der Akkreditierungsrat ist durch das Gesetz über die Stiftung zur Akkreditierung von den Studiengängen im Jahr 2005 in Deutschland eingerichtet worden (Akkreditierungsratsgesetz 2016). Er ist für die Akkreditierung und Reakkreditierung der Agenturen verantwortlich und verleiht diesen das Recht, die konkreten Akkreditierungen in den Hochschulen durchzuführen. Der Vorstand der Stiftung besteht aus zwei Vorsitzenden des Akkreditierungsrates und der mit der Geschäftsführung der Stiftung betrauten Person, die für die Ausführung der Beschlüsse des Akkreditierungsrates verantwortlich ist. Außerdem gehört die Leitung der laufenden Geschäfte der Stiftung zu ihren Aufgaben. Der Akkreditierungsrat bildet das zentrale Beschlussgremium der Stiftung und besteht insgesamt aus 18 Mitgliedern (zwei Studierende, vier Personen vertreten die staatlichen oder staatlich anerkannten Hochschulen in Deutschland, vier die Länder, fünf die Berufspraxis, zwei weisen Akkreditierungserfahrung aus dem Ausland auf und eine – mit einer beratenden Stimme – vertritt die Agenturen). Durch den Akkreditierungsrat werden die Anforderungen an die Verfahren zur Akkreditierung von Studiengängen sowie von hochschulinternen Qualitätssicherungssystemen bestimmt (Stoetzer & Watzka, 2017, S. 6ff.)

Es sind jeweils zwei Formen der Akkreditierung zu unterscheiden. Die erste ist die Systemakkreditierung. In diesem Fall erfolgt eine Akkreditierung von hochschulinternen Qualitätssicherungssystemen, also von Qualitätsmanagementsystemen. Verfügt eine Hochschule über eine Systemakkreditierung, sind prinzipiell alle ihre Studiengänge akkreditiert. Davon zu unterscheiden ist die Programmakkreditierung, bei der eine Agentur lediglich einen Studiengang akkreditiert, ohne dass dies Folgen für die anderen Studiengänge der Hochschule hat. Das Akkreditierungsverfahren ist in beiden Formen weitgehend standardisiert. Die folgenden Ausführungen konzentrieren sich auf das ursprüngliche Verfahren der Programmakkreditierung (KMK, 2018, S. 16).

Das Bundesverfassungsgericht hat in seiner Entscheidung zur Akkreditierung in Deutschland vom 17.02.2016 festgestellt, dass das Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit den Vorgaben zur Qualitätssicherung von Studienangeboten grundsätzlich nicht entgegensteht. Es wurde allerdings angemahnt, dass der Gesetzgeber die wesentlichen Entscheidungen und Regelungen zur Akkreditierung selbst zu treffen hat.

Auf dieser Basis haben sich die Länder auf die Schaffung eines neuen rechtlichen Fundaments der Akkreditierung in Deutschland verständigt. Im Laufe des Jahres 2017 haben die Landesparlamente den Staatsvertrag über die Organisation eines gemeinsamen Akkreditierungssystems zur Qualitätssicherung in Studium und Lehre an den deutschen Hochschulen (Studienakkreditierungsstaatsvertrag) ratifiziert, der am 01.01.2018 in Kraft getreten ist. Dieser wird durch die Länderverordnungen ergänzt, die auf der am 07.12.2017 von der KMK beschlossenen Musterrechtsverordnung zur Umsetzung des Staatsvertrags basieren (KMK, 2018).

### ***Doppelabschlüsse***

In Deutschland gibt es integrierte Studiengänge, die gemeinsam von den Hochschulen aus verschiedenen Ländern angeboten werden, und Studiengänge, die zu Doppelabschlüssen oder Joint Degrees führen. Die meisten dieser Studiengänge finden sich im Bereich der Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften, gefolgt von den Ingenieurwissenschaften sowie den Sprach- und Kulturwissenschaften. Es wird geschätzt, dass im akademischen Jahr 2009/2010 zwischen 2,5 und 5 % der Absolventen ein Doppeldiplom oder einen Joint Degree erworben haben. Die Beteiligung von deutschen Hochschulen am ERASMUS MUNDUS-Programm, in dem multilaterale Masterstudiengänge mit Doppelabschluss oder Joint Degrees gefördert werden, ist überdurchschnittlich hoch. An 60 von 123 laufenden Masterstudiengängen und an 13 von 24 Promotions-Programmen sind die deutschen Hochschulen als Koordinatoren oder Partner beteiligt (KMK: Beschluss, 2017).

### ***Die neuen Abschlüsse auf dem deutschen Arbeitsmarkt***

Die neuen Studienabschlüsse bieten die Möglichkeit, den Erwerb beruflicher Qualifikationen sowohl inhaltlich als auch zeitlich flexibel zu gestalten. Bereits nach drei bis vier Jahren führt der Bachelor zu einem berufsqualifizierenden Abschluss. Allerdings wird die Option, direkt nach dem Bachelorabschluss in die Berufspraxis einzusteigen, bislang nicht von der Mehrheit der Absolventen und Absolventinnen genutzt (Konegen, 2011, S. 20).

Insgesamt zeigten die Aussagen aus der Wirtschaft bereits in der Anfangsphase

der Reform eine Offenheit gegenüber den Absolventen mit Bachelor- oder Masterabschluss. Gleichwohl ist auch die Sorge artikuliert worden, dass die Umstellung zu Qualitätsverlusten führen könnte oder dass sie nicht genutzt wird, um die Studieninhalte zu überarbeiten und den Erfordernissen des Arbeitsmarktes Rechnung zu tragen. Im weiteren Verlauf der Bologna-Reform hat die Wirtschaft in ihren Stellungnahmen ihre positive Einstellung zu den neuen Abschlüssen mehrfach bekräftigt und dabei flexible und durchlässige Karrierewege für die Absolventen der gestuften Studiengänge in Aussicht gestellt. Die künftige Entwicklung wird zeigen, inwieweit diese Angebote vor allem die Bachelor-Absolventen motivieren können, häufiger als bisher direkt nach dem Abschluss den Schritt in die Berufstätigkeit zu wagen.

Die Bachelor-Absolventen konkurrieren insgesamt am häufigsten mit den Diplom-Absolventen. Dieses Ergebnis zeigte sich auch in der Studie des Instituts für Mittelstandsforschung. Bei knapp der Hälfte der befragten Unternehmen besetzen die Bachelor-Absolventen die gleichen Einstiegspositionen wie die Diplom-Absolventen der Fachhochschulen. Bei etwa einem weiteren Drittel der Unternehmen erhalten die Bachelor-Absolventen die gleichen Einstiegspositionen wie Master-Absolventen oder Diplom-Absolventen von Universitäten (Konegen, 2011, S. 26).

Das ECTS wurde bereits im Vorfeld des eigentlichen Bologna-Prozesses entwickelt, um die Mobilitätsvoraussetzungen von Studierenden innerhalb Europas zu verbessern. Dem Kompetenzgewinn durch einen Studienaufenthalt im europäischen Ausland stand bis dahin häufig eine zeitliche Verzögerung des Studiums gegenüber, da die extern erbrachten Studienleistungen vielfach nicht angemessen bewertet und für das Studium an der Heimathochschule nicht angerechnet werden konnten (Maaß, F. & Kay, R., 2011, S. 9f.).

Neben der quantitativen Information über die entsprechende Leistung (Credit Points) sieht das System die Angabe einer ECTS-Note (ECTS Grade) vor und ermöglicht somit auch eine qualitative Einordnung. Da es sich hierbei um eine Bewertung handelt, die die individuellen Ergebnisse nach einem einheitlichen Schlüssel ins Verhältnis zu den Ergebnissen einer Referenzgruppe setzt, ist eine Beurteilung der Leistungsqualität trotz der Unterschiede in der ortsüblichen Notenskala und der jeweiligen Notenvergabepraxis möglich. Die systematische Bereitstellung und Aktualisierung von Informationen über das jeweilige Studienangebot und die entsprechenden Studienbedingungen (Information Package/Course Catalogue) sowie die einheitlichen Standards folgende Dokumentation des vereinbarten Studienpensums (Learning Agreement) und der erbrachten

Studienleistungen (Transcript of Records) im Rahmen des ECTS dient ebenfalls der quantitativen und qualitativen Nachvollziehbarkeit und erleichtert den Transfer. Daneben werden ECTS-Punkte inzwischen im Rahmen des Bologna-Prozesses für die Akkumulation von Studienleistungen bei den Modulprüfungen genutzt.

Damit ein Vergleich der stark unterschiedlichen Studiengänge international möglich ist, wird ein Kreditpunkt (KP) mit einer bestimmten Arbeitsbelastung (*workload*) gleichgesetzt. Demzufolge entspricht ein KP einem durchschnittlichen Arbeitsaufwand von höchstens 30 Stunden. In einem Studienjahr sollen 60 KP, d. h. pro Semester maximal 30 KP (in Deutschland wird mit 900 Arbeitsstunden pro Semester kalkuliert), erworben werden. Dies bedeutet, dass ein Vollzeitstudium pro Jahr 1800 Arbeitsstunden verursacht – bei 6 Wochen Urlaub. In die Kalkulation der *workload*, d. h. der studentischen Arbeitsleistung, die nach dem Verständnis des ECTS als Höchstwert zu verstehen ist, was der Überlastung der Studierenden vorbeugen soll, gehen neben den Semesterwochenstunden einer Lehrveranstaltung die Zeiten für Vor- und Nachbereitung der Veranstaltungen, für Prüfungen und für das Selbststudium ein (KMK: Beschluss, 2000).

Die von der KMK festgelegte Arbeitsbelastung von 900 Stunden pro Halbjahr, welche sich an den Arbeitszeiten von Vollzeit-Berufstätigen orientiert, entspricht in etwa einer Wochenarbeitszeit von 40 Stunden bei 7 Wochen Urlaub pro Jahr. (Wenn Studierende in den Semesterferien anderen Tätigkeiten nachgehen, so kann die wöchentliche Studienarbeitszeit auf 45 bis 50 Stunden anwachsen). Bezüglich der neuen Studiengänge wird häufig davon ausgegangen, dass den 30 Kreditpunkten pro Semester 24 Semesterwochenstunden entsprechen. Diese einfache Umrechnung kann jedoch nur den ersten Anhaltswert liefern, denn der Faktor wird im Allgemeinen vom Fach und von der Veranstaltungsart abhängen. Letztendlich muss zunächst plausibel gemacht werden, dass zur Erreichung eines Kreditpunktes 30 Arbeitsstunden notwendig und ausreichend sind. Später kann versucht werden, diese Annahmen durch Untersuchungen zu belegen oder zu korrigieren. Die Durchführung solcher Untersuchungen findet zurzeit innerhalb von Projekten der Bund-Länder-Kommission (BLK) an verschiedenen Hochschulen in Deutschland statt. Um einen Bachelorabschluss zu erwerben, sind zwischen 180 und 240 Kreditpunkten notwendig (drei oder vier Jahre reguläre Studiendauer); für einen Masterabschluss sind zusätzliche 60 bis 120 Kreditpunkte (ein oder zwei Jahre reguläre Studiendauer) erforderlich. Für ein kombiniertes Bachelor- und Masterstudium werden i. d. R. 300 Kreditpunkte benötigt (KMK: Beschluss, 2000).

Gemäß den ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen sollten diese modularisiert sein. Das bedeutet, dass die Studieninhalte und Veranstaltungen zu größeren, in sich abgeschlossenen und abprüfbaren inhaltlichen Einheiten zusammengefasst werden. Ein Modul kann aus mehreren Veranstaltungen unterschiedlichen Typs bestehen, deren Zusammengehörigkeit darin liegt, dass sie ein bestimmtes Set an Lerninhalten vermitteln. Ein Studium mit einem modularisierten Aufbau besteht aus mehreren Modulen, von denen einige verpflichtend und andere Teil des Wahlbereiches sind. Jedes Modul wird mit einer Modulabschlussprüfung beendet und mit einer bestimmten Anzahl an Kreditpunkten und gegebenenfalls Notenvergaben versehen (Hannemann, 2003, S. 2ff.).

Zur Förderung der Beschäftigungsfähigkeit (Employability) soll in den modularisierten Studiengängen der Berufsbezug verstärkt werden. Dies bedeutet nicht nur die engere Verschränkung von Hochschule und Wirtschaft, sondern vor allem die Vermittlung von Schlüsselkompetenzen: Studierende sollen darauf vorbereitet werden, die für die Berufsausübung erforderlichen Fertigkeiten im Beruf selbst auszubilden. In diesem Zusammenhang erlangen kompetenzorientierte Lehre und das Konzept des lebenslangen Lernens einen hohen Stellenwert. Klieme und Hartig zeigen, dass die modularisierte Lehre an konkreten Kompetenzzielen ausgerichtet werden sollte und die Fähigkeit zur kritischen Reflexion des Wissens und die Handlungsfähigkeit durch die entsprechende Prüfungsformen fördern sollte (Klieme & Hartig, 2007, S.13 f.).

### ***Anerkennung akademischer Qualifikationen***

Die internationale Anerkennung von Studienleistungen und Studienabschlüssen ist ein Kernziel des Bologna-Prozesses und dient unmittelbar der akademischen Mobilität der Studierenden, wodurch auch die Möglichkeiten der Hochschulabsolventen und -absolventinnen zur beruflichen Mobilität erhöht werden. Im Rahmen der Lissabon-Konvention wurde ein wesentliches Fundament für eine Verbesserung der Anerkennung von den Studienleistungen und Studienabschlüssen erarbeitet, das „Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region“. Die Grundsätze, die Deutschland am 01. Oktober 2007 ratifiziert hat, beschränken sich nicht auf die Anerkennung von Studienleistungen aus den Unterzeichnerstaaten der Konvention, sondern gelten für alle Fälle der Anerkennung von in- und ausländischen Studienleistungen bei Studiengang- oder Hochschulwechseln. Mit dieser umfassenden Regelung soll im Interesse von der Mobilität und Transparenz die Einheitlichkeit der Verfahren sichergestellt werden. Die wesentlichen Grundsätze der wechselseitigen

Anerkennung sind außerdem so in den hochschulischen Vorschriften zu dokumentieren, dass die Klarheit für die Studierenden hinsichtlich ihrer Rechtsposition gegenüber den Hochschulen gewährleistet wird (KMK: Beschluss, 2008).

Ein weiterer Aspekt der Durchlässigkeit des Bildungswesens ist die Anerkennung von den Leistungen außerhalb des Hochschulwesens und damit auch die Anrechnung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die im beruflichen Bereich erworben wurden, auf ein Hochschulstudium. Neben flexiblen Zugangswegen ist dies ein weiterer wichtiger Baustein, da auf diese Weise die Studiendauer verkürzt und damit die Schwelle zur Aufnahme eines Studiums für die aufgrund ihres beruflichen Werdegangs bereits älteren Studieninteressenten gesenkt werden kann. Bereits mit Beschluss vom 28.06.2002 hat die Kultusministerkonferenz diese Möglichkeit bereitgestellt. Voraussetzung für eine Anrechnung ist, dass die Kenntnisse und Fähigkeiten nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll. Über die Anrechnung solcher Kenntnisse und Fertigkeiten können bis zu 50 % eines Hochschulstudiums ersetzt werden (Tauch, 2016, S. 35f.).

Mit Beschluss vom 18.09.2008 hat die KMK den früheren Beschluss bekräftigt und die Hochschulen nachdrücklich aufgefordert, diese Möglichkeiten verstärkt zu nutzen und in ihren jeweiligen Prüfungsordnungen die Verfahren und Kriterien für die Anrechnung zu entwickeln. Mit der Einbeziehung in die ländergemeinsamen Strukturvorgaben wurde diese Vorgabe verbindlich gemacht.

In eigener Kompetenz entscheiden die Hochschulen, ob und in welchem Umfang Leistungen angerechnet werden können. An einer Vielzahl von Hochschulen gibt es – unter anderem im Rahmen der BMBF-Initiative „Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge“ (ANKOM) – Modellversuche und Praxisbeispiele, die zeigen, dass eine Anrechnung aufwendig, aber lohnend ist. Sinnvoll sind die Kooperationen zwischen den Einrichtungen beruflicher Bildung und Hochschulen, um aufgrund der abgestimmten Curricula pauschale Anrechnungen zu ermöglichen, die den Aufwand reduzieren und für alle Beteiligten Transparenz und Sicherheit schaffen (KMK & BMBF, 2004).

Die HRK, die sich seit vielen Jahren mit der Verbesserung von Mobilität und Anerkennung der akademischen Leistungen an Hochschulen beschäftigt, betont, dass die Studierenden immer noch auf Probleme bei der Anerkennung ihrer Leistungspunkte treffen, obwohl die Anerkennungs politik verbessert wurde und viele Hilfsmittel die vollständige Anerkennung von kürzeren Auslandsstudienzeiten unterstützen. Die

wesentlichen Hindernisse einer Anerkennung werden im Folgenden aufgelistet:

1. Die Heimathochschule hat es versäumt, einer geeigneten Person (auf der zentralen, Fakultäts- oder Fachbereichsebene) die Befugnis zu erteilen, im Ausland erfolgreich abgeschlossene Kurse anzuerkennen.

2. Die den Anerkennungsantrag prüfende Person (ob befugt oder nicht) besteht darauf, dass die im Ausland abgeschlossenen Kurse identisch mit den entsprechenden Kursen an der Heimathochschule sind; d. h., sie verwechselt die Gleichwertigkeit von Lernergebnissen mit deren inhaltlicher Identität (HRK, 2020, S.31).

### ***Notentransparenz***

In der Folge der Kultusministerkonferenz vom 7. Februar 2013 wurde beschlossen, zusätzlich zur absoluten Note den Prozentrang einzuführen. „Grundlage dieses Beschlusses war das gemeinsam mit Vertretern der Hochschulrektorenkonferenz erarbeitete Modell, den Prozentrang von Absolventinnen und Absolventen auf der Grundlage der ECTS-Notenstatistik für eine definierte Studiengangs-Kohorte zu ermitteln und neben der absoluten Note auf der Grundlage der deutschen Notenskala auszuweisen“ (KMK, 2015, S.17).

### ***Lebenslanges Lernen***

Die Orientierung an den Prinzipien des Lebenslangen Lernens gehört zu den weiteren und neuen Aufgaben, die der Bologna-Prozess den Hochschulen stellt. Eine besondere Bedeutung kommt den Hochschulen auch im Rahmen der „Strategie für Lebenslanges Lernen in der Bundesrepublik Deutschland“ zu, die von der Bund-Länder-Kommission für die Bildungsplanung und Forschungsförderung am 05.07.2004 beschlossen wurde. Um die obengenannten Ziele zu erreichen, werden Kooperationen von Hochschulen mit Schulen, Betrieben und Weiterbildungseinrichtungen gefördert. Laut den Angaben der KMK im Rahmen des BMBF-Programms „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“, beteiligt sich eine Vielzahl von Hochschulen am Auf- und Ausbau der bildungsbereichsübergreifenden Netzwerke zur Entwicklung und Erprobung der innovativen Maßnahmen für Lebenslanges Lernen. Für die bundesweit 71 Lernenden Regionen stehen von 2001 bis 2007 insgesamt 118 Mio. Euro aus Mitteln des BMBF sowie des Europäischen Sozialfonds zur Verfügung (KMK & BMBF, 2004, S.17).

Nach den Angaben des Nationalen Berichts der KMK 2015-2018 haben Bund und Länder in den letzten Jahren vielfältige Maßnahmen ergriffen, um die Durchlässigkeit des Bildungssystems zu verbessern und insbesondere den Hochschulzugang für beruflich Qualifizierte zu erleichtern. So wurde den Absolventen und Absolventinnen beruflicher

Aufstiegsfortbildungen (Meistern, Technikern, Fachwirten und Inhaberinnen bzw. Inhabern gleichgestellter Abschlüsse) der allgemeine Hochschulzugang bereitgestellt. Zudem wurden die Voraussetzungen definiert, nach denen die beruflich Qualifizierten ohne einer Aufstiegsfortbildung den fachgebundenen Zugang zur Hochschule erhalten können (KMK, 2018).

### **3.5 Ziele und Schwerpunkte des Hochschulpaktes**

Der Hochschulpakt (HSP) 2020 wurde im Rahmen einer Verwaltungsvereinbarung vom 20. August 2007 zwischen Bund und Ländern beschlossen. Mit diesem reagieren Bund und Länder auf die steigende Studiennachfrage, indem sie zusätzliche Mittel in den Ausbau von den Studienmöglichkeiten investieren. Nach dem Beschluss der Regierungschefinnen und Regierungschefs von Bund und Ländern zum Hochschulpakt 2020 vom 11. Dezember 2014 werden Bund und Länder bis 2020 ein Studienangebot für 760.000 zusätzliche Studienanfänger bereitstellen und dafür werden – einschließlich der Ausfinanzierung bis 2023 – zusätzlich bis zu 19,3 Mrd. € zur Verfügung gestellt; 10 % der Mittel sollen gezielt dafür eingesetzt werden, mehr Studierende qualitätsgesichert zum Studienabschluss zu bringen. Zusätzlich fördert der Bund im Rahmen des Bund-Länder-Programms für bessere Studienbedingungen und mehr Qualität in der Lehre (Qualitätspakt Lehre) 186 Hochschulen bei ihren vielfältigen Maßnahmen zur Personalgewinnung, Personalqualifizierung und Weiterentwicklung der Lehrqualität. Die 2011 begonnene Förderung ist zunächst bis 2016 zugesagt und kann bei der positiven Zwischenbegutachtung bis Ende 2020 fortgesetzt werden (Wissenschaftsrat, 2018).

Aus den Verwaltungsvereinbarungen von Bund und Ländern der ersten beiden Programmphasen des HSP lassen sich folgende Ziele und Schwerpunkte ableiten:

Übergeordnete Ziele:

- Die Innovationskraft in Deutschland erhöhen
- Die Chancen der jungen Generation zur Aufnahme eines Studiums gewährleisten
- Der steigenden Zahl von Studienberechtigten ein qualitativ hochwertiges Hochschulstudium ermöglichen
- Den notwendigen wissenschaftlichen Nachwuchs sichern
- Dem wachsenden Fachkräftebedarf auf dem Arbeitsmarkt begegnen
- Der durch demografische Entwicklung, doppelte Abiturjahrgänge und erhöhte

Bildungsbeteiligung steigenden Zahl von Studienberechtigten angemessene Studienbedingungen und -optionen bieten

Weitere Ziele und Schwerpunkte der Länder bei der Verwendung der Fördermittel sind:

- Zusätzliches Personal an den Hochschulen einstellen
- Den Anteil der Studienanfängerplätze an den Fachhochschulen erhöhen
- Den Anteil der Studienanfänger/-innen in den Fächern Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik steigern (ab 2011)
- Den Anteil von Frauen bei der Besetzung von Professuren und sonstigen Stellen erhöhen (Wissenschaftsrat, 2018).

### ***Zwischenfazit***

Seit dem Bologna-Prozess zeigt sich ein langfristiger und rascher Umbruch im deutschen Hochschulwesen, der mit einer steigenden Tendenz zur tertiären, hochschulischen Bildung einhergeht. Die Zahl der Studienanfängerinnen und -anfänger und der Studierenden steigt im längerfristigen Zeitverlauf deutlich an. Auch die Anzahl der internationalen Studierenden hat im Rahmen des Bologna-Prozesses erhöht. Mittlerweile haben alle deutschen Hochschulen das ECTS-System eingeführt.

## **KAPITEL 4. Die Entwicklung des Hochschulbildungswesens in Russland**

Das vorliegende Kapitel gibt einen Überblick über die Entwicklung der russischen Universitäten. Im ersten Teil wird die historische Entwicklung der russischen Hochschulen im Überblick dargestellt. Im nächsten Teil werden die Transformationsprozesse der Hochschulen in Russland während des Bologna-Prozesses erörtert. Danach werden die Hauptprobleme des Bologna-Prozesses sowie die Ansätze der Problemlösung dargestellt. Des Weiteren werden der Aufbau des Hochschulsystems in Russland sowie der Aufbau und die Organe der russischen Universität beleuchtet. Abschließend werden die Voraussetzungen für den Hochschulzugang erklärt.

### **4.1 Historischer Überblick**

Nach Avrus (2001) bestanden bereits im 10. Jahrhundert Kontakte zwischen Otto 1. und dem Kiewer Reich, die neben den Handelsfragen auch den Austausch auf religiösem, literarischem und künstlerischem Gebiet und im Bereich des Wissens beinhalteten. Der Austausch von Einzelpersonen wurde forciert und aus dem Deutschen Reich traten als Verwaltungsbeamte, Kaufleute, Landwirtschaftsexperten und Militärfachleute in den russischen Dienst (Avrus, 2001, S. 2).

Die ersten Schulen im europäischen Teil Russlands gehen auf das 14. Jahrhundert zurück. Die großen Reformschritte im Bildungswesen initiierte Peter I. nach seiner Rückkehr aus Mitteleuropa Anfang des 18. Jahrhunderts (Prahl, 2004, S. 87 f).

Brim (1985, S. 17) zeigt, dass der Beginn der Hochschulbildung in Russland auf die Zeit von Peter I. zurückzuführen ist. Er hatte die ersten Pläne für die Organisation von Hochschuleinrichtungen für den Unterricht einer ganzen Reihe weltlicher Fächer entwickelt, weil Russland eigene Techniker, Ingenieure, Ärzte usw. brauchte. Anders als in Mittel- und Westeuropa beginnt die Geschichte der russischen Hochschulen erst 1755 mit der Gründung der Moskauer Staatlichen Universität (MGU), die den Namen Lomonosow trägt. Auf Veranlassung Peters des Großen und des deutschen Gelehrten Leibnitz kam es zwar im Jahre 1725 zur Gründung der Russischen Akademie der Wissenschaften in Petersburg, an der auch Leibnitz selbst und so bekannte Wissenschaftler wie Euler zeitweise forschten, aber erst Michail Lomonosow wies auf die Notwendigkeit hin, dass die Akademie ihren Nachwuchs aus dem eigenen Lande, aus den eigenen Universitäten erhalten müsse. Er gründete in Moskau die später nach ihm benannte Universität, die bis heute die größte und wichtigste in der Russischen Föderation ist (Prahl, 2001, S. 85). Später wurden in Kasan (1804), St. Petersburg (1819) und Kiew (1834) weitere Universitäten gegründet (Brim, 1985, S. 18).

Lomonosow versuchte, die Autonomie der Universität zu sichern, indem er auf die Einrichtung einer Kanzlei verzichtete. Diese Autonomie stand jedoch im Widerspruch zu den Grundlagen des herrschenden Systems in Russland, weshalb sie von der Regierung allmählich beseitigt wurde. Schon von Anfang an wurde nicht ein Rektor aus der Gruppe der Professoren ausgewählt, sondern ein Beamter wurde als Direktor ernannt, der viele Privilegien und Vollmachten hatte und faktisch über der Professorenkonferenz stand (Brim, 1985, S. 22f.).

Im Jahr 1801 begann mit der Thronbesteigung Alexanders I. eine neue Epoche in der Bildungspolitik Russlands. Die Entwicklung der russischen Universitäten gewann erst mit dem Beginn des 19. Jahrhunderts an Momentum, als durch das unter Alexander I. am 8. September 1802 gebildete Ministerium für Volksaufklärung eine kontinuierliche staatliche Bildungspolitik in Russland begann. Gemäß dem neuen Bildungsgesetz (1804) erhielten die Universitäten große Autonomie und eine demokratische Verfassung, die zu dieser Zeit in Russland zur Lösung ihrer internen Probleme beitrug; dennoch war es nicht möglich, den Wunsch nach Lehrfreiheit gemäß dem Vorbild der deutschen Universitäten zu erfüllen, da zu wenige Professoren vorhanden waren (Brim, 1985, S. 272).

Nach Avrus (2001, S. 2) hatte der Krieg von 1812 einen großen Einfluss auf die Geschichte der russischen Universitäten. Viele Studierende und Lehrkräfte meldeten sich freiwillig zum Militärdienst oder wurden als Ärzte rekrutiert. Im Zusammenhang mit dem Einmarsch der Truppen Napoleons in Moskau wurde die Universität nach Nischnij Nowgorod evakuiert. Am 4. September gingen fast alle Gebäude der Moskauer Universität sowie viele Sammlungen, Geräte und ein bedeutender Teil der Bibliotheksbestände durch die Brandschatzung der französischen Truppen verloren.

Unter dem Einfluss der revolutionären Ereignisse in Westeuropa im Jahre 1848 erreichte die reaktionäre Politik Nikolaus' I. ihren Höhepunkt. Der Zar erwog sogar, die Universitäten in Russland abzuschaffen. Die Zensur und Knebelung jeder liberalen Meinung erschwerten das Universitätsleben stark. Die Überwachung der Lehrkräfte erfolgte auch innerhalb der Universität, da die Rektoren von der Regierung eingesetzt wurden. Außerdem wurden auf Befehl des Zaren die Studiengebühren erhöht. Nach 1848 beschloss die Regierung, Studenten, die zu Professoren ausgebildet werden sollten, nach Westeuropa (Paris, Berlin) zu schicken (Brim, 1985, S.35ff.)

Laut Brim (1985, S. 67f.) begann eine neue Epoche in der Geschichte der russischen Universitäten infolge der Niederlage Russlands im Krimkrieg und unter dem Druck einer gesellschaftlichen Krise in Russland. Die absolute Kontrolle durch den Staat

und die starke Zensur wurden teilweise zurückgenommen; so erfolgte nun eine unbeschränkte Aufnahme von Studenten, die Universitäten erhielten eine begrenzte Selbstverwaltung usw. Dadurch profitierten an erster Stelle die Professoren, denn sie waren nun freier in der Lehre, erhielten Gehaltserhöhungen und stiegen in der Rangordnung auf.

### ***Die russische Hochschule nach der Revolution***

Die Große Sozialistische Oktoberrevolution führte zur radikalen Umgestaltung der Staats- und Gesellschaftsordnung und stellte neue Aufgaben an das Wirtschaftsleben, deren erfolgreiche Lösung eng mit der Entwicklung der Kultur und Bildung verbunden war. Um die gewünschten Ziele zu erreichen und das neue System aufzubauen, wurde das Hochschulwesen im sozialistischen Sinne umgestaltet (Eljutin, 1969, S.9).

Am 2. August 1918 ändert W. I. Lenin das Dekret des Rats der Volkskommissare der Sowjetunion (Sowjet Narodnych Komissarow, kurz: Sovnarkom) der Russischen Sozialistischen Föderativen Sowjetrepublik (RSFSR) „Über die Aufnahmeregeln der Hochschulen“, durch das die Aufnahme an der Hochschule für alle Bürger beiderlei Geschlechts vorgesehen wurde, die das 16. Lebensjahr erreicht haben. Es wurde verboten, von den sich Immatrikulierenden Nachweise zu verlangen, außer denen über ihre Person und ihr Alter. Die Studiengebühren wurden aufgehoben, den Studenten wurde ein staatliches Stipendium zugebilligt. Da durch diesen Erlass die Universitäten auch nicht Studierfähigen geöffnet wurden, wurde, zunächst im Jahre 1919, am Wirtschaftsinstitut Plechanow in Moskau, später auch an allen anderen Hochschulen eine sogenannte „Arbeiter- und Bauernfakultät“ (*rabfak*) eingerichtet. Dort konnten künftige Studierende im Verlauf von bis zu drei Jahren auf das eigentliche Studium vorbereitet werden. Von Anfang an nahm der politische Unterricht viel Raum ein (Eljutin, 1969, S. 10).

1917/18 gab es ca. 90 Hochschuleinrichtungen, davon 24 Imperiale Universitäten. Nach der Revolution im Jahr 1922/23 gab es im Land bereits 248 Hochschulen. Vor dem Zweiten Weltkrieg 1940/41 bestanden in der Sowjetunion bereits 817 Hochschulen (Andreyev, 2009, 95f.).

### ***Die russischen Universitäten während des Zweiten Weltkrieges***

Im Laufe des Jahres 1941 verringerte sich die Zahl der Hochschullehrkräfte an den Hochschulen des Landes auf weniger als die Hälfte. Gleichzeitig sank die Anzahl der Professoren und Professorinnen um 18,2 %, die der assoziierten Professoren und Professorinnen um 40,1 % und die Dozenten und Dozentinnen um 60,5 %. (Novikov, 1981, S. 4).

Der Krieg veränderte die Organisation des Unterrichtsprozesses und die Zahl der Hochschulen wesentlich. Nach Eljutin (1969, S. 37) gab es im Jahre 1940/41 in der Sowjetunion 811.700 Studierende. Im Jahre 1942 gab es in ganzem Land nur noch 460 Hochschulen, an denen 227.400 Studierende studierten.

Die Universität musste den pädagogischen und Studienprozess dringend umstrukturieren. So musste eine große Mehrheit der Studierenden (80 %) parallel zum Studium auch arbeiten, z. B. im Luftfahrtwerk, und den Betrieb der evakuierten Produktionsstätten sicherstellen. Die Studiendauer wurde deutlich verkürzt – auf 3,5 Jahre für die Universitäten mit einer 5-jährigen Studienzeit und auf 3 Jahre für die Universitäten mit einer 4-jährigen Studiendauer. Während des Krieges nahm der Frauenanteil in der Hochschulbildung um knapp mehr als drei Viertel (77 %) zu (Novikov, 1981, S. 4f.).

### ***Russische Hochschulen in der Nachkriegsperiode***

In der Nachkriegsperiode erhielten die Hochschulen umfangreiche Mittel, um neue Studiengänge zu entwickeln, weil das Land die Bereitstellung zahlreicher ausgebildeter Spezialisten forderte. Insbesondere wurde eine erweiterte Ausbildung in Ingenieurwissenschaften für die Fachgebiete der neuen und neuesten Technik notwendig, unter anderem in Elektro-, Mess- und Anlagentechnik. Des Weiteren wurde eine Ausbildung von Spezialisten angestrebt, bei der diese an ihrem Arbeitsplatz verweilen konnten, wozu das Fern- oder Abendstudium ausgebaut und organisatorisch direkt in wichtige landwirtschaftliche und Industriebetriebe eingebettet wurde (Sivertseva, 1995, 138f.).

Bis 1950 erfolgte der Aufbau eines Hochschulbildungssystems in Russland und den Republiken der Sowjetunion insbesondere in den Bereichen Pädagogik, Gesundheit, Medizin, Landwirtschaft und Technik.

Aus der in den 1930er Jahren von Stalin geförderten Russifizierung hatten sich auch für die Kultur- und Bildungspolitik verhängnisvolle Konsequenzen ergeben. Die sowjetische Wissenschaft wurde zum Bruch mit westlichen „bürgerlichen“ oder „kosmopolitischen“ Anschauungen gezwungen. Erst nach dem Tode Stalins im Jahr 1953 kam es zu einer allmählichen Entkrampfung. Lange Zeit herrschten aber noch Vorbehalte, weswegen es für sowjetische Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen nicht ratsam war, westliche Forscher und Forscherinnen zu zitieren (Eljutin, 1969, S. 52).

1976 bildeten die sowjetischen Hochschulen qualifizierte Kader in 400 Fachrichtungen aus. Jährlich schlossen ca. 700.000 Fachleute ihre Hochschulbildung mit

einem Diplom ab: 40 % davon für Ingenieurberufe, 45 % für Dienstleistungsberufe, 7% für Tätigkeiten in der Landwirtschaft und 8 % als Fachleute für Gesundheitswesen und Körperkultur (Novikov, 1981, S. 6).

In der Studie von Teichmann (2009) wird betont, dass die russischen Hochschulen in der Sowjetunion ausschließlich vom Staat finanziert wurden. Gemäß den Verfassungen von 1936 und 1977 war die Hochschulbildung kostenfrei und in der Verfassung von 1936 war zudem ein garantierter Anspruch auf ein Stipendium für fast alle Studierende verankert. Aufgrund dieser Politik zu Beginn des Zweiten Weltkrieges belegte die Sowjetunion in der Zahl der Studierenden den ersten Platz in der Welt und bildete mehr Studierende in den Ingenieurwissenschaften aus als alle anderen europäischen Länder zusammen. Jedoch war ein kostenfreies Studium an Bedingungen gebunden:

1. Die Aufnahme an den Hochschulen erfolgte grundsätzlich durch einen Wettbewerb, d. h., alle Bewerber und Bewerberinnen mussten sich einer hochschulinternen Aufnahmeprüfung stellen.

2. Alle Hochschulabsolventen und -absolventinnen erhielten nach dem Studium vergleichsweise geringe Löhne und Gehälter, die mehrheitlich nicht höher lagen als die von (qualifizierten) Facharbeitern. Das wurde damit begründet, dass der Staat ihnen eine kostenfreie akademische Ausbildung gewährt hatte.

3. Die Hochschulabsolventen waren zudem verpflichtet, nach dem Studium eine ihnen vom Staat zugewiesene Arbeitsstelle anzutreten und dort mindestens drei Jahre lang zu verbleiben, um so die Kosten für das Studium abzarbeiten (Teichmann, 2009, S. 235f.).

### ***Die russischen Hochschulen vor der Perestroika***

Die Ausbildung von Fachkräften für die nationale Wirtschaft erfolgte in der Sowjetunion streng nach planwirtschaftlichen Vorgaben des Staates. In den 1970er Jahren war aber aufgrund der stagnierenden Wirtschaftsentwicklung der Bedarf an hochspezialisierten Fachkräften (mit Hochschulabschluss) deutlich geringer als noch in den ersten beiden Nachkriegsjahrzehnten, die durch den wirtschaftlichen Wiederaufbau des Landes geprägt waren. Den Statistiken zufolge haben in den Jahren 1970-1988 nur etwas mehr als die Hälfte der Bewerber die Aufnahmeprüfungen an den Hochschulen tatsächlich bestanden: 1970 waren es 54 % und 1988 57,6 %. Das Maximum lag im genannten Zeitraum bei 60,6 % (Saveljev, 2001, S. 145). Seit Beginn der 1990er Jahre sehen sich die russischen Hochschulen mit deutlich wachsenden Studierendenzahlen konfrontiert, wenngleich dieses Mal der Staat ein Wachstum der Kontingente nicht

forciert hat. Ein Hochschulabschluss gilt in der Gesellschaft als unabdingbare Voraussetzung für eine finanziell gesicherte Zukunft. Nach Soziologen aus der renommierten Moskauer Hochschule für Wirtschaft haben 65 % der akademischen Einrichtungen inzwischen neben der Bildungsfunktion (die manche gut, andere schlechter erfüllen) vor allem die Funktion eines „sozialen Fahrstuhls“ übernommen (Lenz, 2011, S.146).

Avrus (2001, S. 66) berichtet, dass die Perestroika-Jahre für das gesamte russische Hochschulsystem recht komplex und widersprüchlich waren. Die überwältigende Mehrheit der Hochschullehrer und -lehrerinnen und Studierenden begrüßte jedoch die Perestroika und unterstützte viele Veranstaltungen dieser Jahre, insbesondere solche, die die Entwicklung von Transparenz und Demokratie fördern sollten.

#### **4.2 Transformation der russischen Hochschulwesen: Die Entwicklung der Hochschulen nach dem Zerfall der Sowjetunion**

Die Transformationsprozesse der russischen Universitäten begannen schon während der Perestroika und waren in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Fächern am stärksten, wobei sich die Soziologie und die Politologie als Fächer erst neu etablierten. Seit den 1990er Jahren wurde der Anschluss an die globale Entwicklung, insbesondere an Europa und den EHR, gesucht. Gleichzeitig kämpfte das Bildungssystem des neuen Staates mit einer massiven Unterfinanzierung (Lenz, 2011, S. 146).

1992 trat die Hochschulausbildung in Russland in eine neue Phase ihrer Entwicklung ein. Dies war vor allem der Tatsache geschuldet, dass die Sowjetunion und damit ein einheitliches Universitätssystem aufhörten zu existieren. Der Aufbau eines neuen Hochschulsystems begann innerhalb der Grenzen jeder der 15 Republiken (GUS-Länder), die auf dem Territorium der ehemaligen UdSSR gebildet wurden. Nach der Perestroika ist eine bedeutende Anzahl der hochqualifizierten Hochschullehrer und -lehrerinnen, die aus verschiedenen Gründen aus GUS-Ländern ausgewandert waren, wieder verfügbar geworden (Lenz, 2011, S. 148).

„Erst mit der Konsolidierung der demokratischen und marktwirtschaftlichen Strukturen in der Russischen Föderation wurden Voraussetzungen für die Durchführung von Reformen im Hochschulbereich geschaffen, deren Ziele im Wesentlichen in einer Diversifizierung des Hochschulsystems, einer Studienstrukturreform und der Implementierung neuer Mechanismen zur Qualitätskontrolle und Finanzierung von Hochschulausbildung auszumachen sind“ (Lenz, 2011, S. 149). Laut Meister „[durchläuft] das russische Hochschulwesen seit dem Ende der Sowjetunion einen

grundlegenden Wandlungsprozess, der die Transformation auf den staatlichen und gesellschaftlichen Ebenen unmittelbar widerspiegelt“ (Meister, 2007, S.4). Dies hatte Anfang der 1990er Jahre folgende Veränderungen: Etablierung von Marktstrukturen, zur Ausrichtung von ehemals zentral geplanten Hochschulen auf die Regionen und auf die Studierenden als Leistungsnachfrager. Dennoch verhinderte die Finanzkrise des Staates einen umfangreichen Reformprozess „und band sämtliche Ressourcen der Hochschulen für den Überlebenskampf“ (Meister, 2007, S.4). Erst unter Wladimir Putin wurde in der staatlichen Bildungspolitik ein Reformprozess in Gang gesetzt. Durch Putins Reformen sollten die Hochschulen zu Schlüsselinstitutionen für die wirtschaftliche und gesellschaftliche Transformation werden. Das alte Verhältnis zwischen Staat und Hochschule wurde durch diese Reformpolitik bzw. durch den wachsenden Einfluss des Marktes verändert.

Mit dem Zerfall der Sowjetunion wurden sowohl neue Hochschulen als auch neue Fachrichtungen geschaffen, die Bedürfnisse der Gesellschaft befriedigen (wie Soziologie, Politologie, Kulturwissenschaften, Ökologie, Informatik, Sozialarbeit). 1992 stieg die Zahl der Universitäten in der Russischen Föderation von 48 auf 97, in Moskau gab es statt zweier Universitäten etwa zwanzig neue, in St. Petersburg statt einer mehr als zehn, in Saratow war vormals nur eine und nun waren es fünf. Infolgedessen waren Anfang 1993 über 20 % der Jugendlichen als Studierende an den russischen Universitäten eingeschrieben. Nach Prahl schuf der Zerfall der Sowjetunion „für Russen völlig neue Perspektiven, was das Studium im Ausland betraf. Entgegen vielen Erwartungen in Europa wurde diese Chance zu Anfang nur sehr zögerlich genutzt. Es mangelte an Erfahrungen, Kontakten und Sprachkenntnissen. Hinzu kamen die fehlende Infrastruktur im Pass- und Meldewesen in Russland, Probleme bei der Visaerteilung und fehlende Finanzierungsmöglichkeiten. Erst als im neuen Bildungsgesetz die Möglichkeit des Transfers von Geld aus Russland heraus legalisiert wurde, änderte sich etwas. Jetzt ging es in schnellen Schritten voran“ (Prah, 2009, S.17f.).

Ein neues Phänomen im Leben der russischen Universitäten ist eine gewisse Ausweitung der Rechte der Hochschulen (Einführung einer weitreichenden Autonomie) und die Adoption von Hochschulchartas, die die spezifischen Bedingungen und Traditionen der Institution berücksichtigen. Im Januar 1993 verabschiedete eine Konferenz der Mitarbeiter der Staatlichen Universität Sankt-Peterburg (SPGU) eine Charta, die den Status der Universität als unabhängige (autonome) Hochschule der Russischen Föderation festlegte. Als Grundprinzip des Hochschullebens wurde „Freiheit in

pädagogischer und wissenschaftlicher Tätigkeit“ definiert.

Teichmann (2009) stellt die entscheidenden Veränderungen, die in den vergangenen zehn Jahren im Hochschulbereich der Russischen Föderation durchgesetzt wurden, wie folgt dar:

1. Dezentralisierung und Regionalisierung des Hochschulbildungssystems mit dem Ziel einer Diversifizierung der Hochschulfinanzierung: Dies bedeutet, dass die Hochschuleinrichtungen nicht mehr ausschließlich zentralen Organen unterstellt sind, sondern in den Verantwortungsbereich der lokalen Administration übergehen können und Mittel/Zuwendungen nicht mehr nur aus Föderationshaushalt, sondern auch aus regionalen und lokalen Budgets erhalten;

2. Demokratisierung der Organisations- und Leitungsstrukturen in den Hochschulen, die bis Anfang der 90er Jahre der strengen Kontrolle und Steuerung der kommunistischen Partei unterstanden;

3. Einführung einer weitreichenden Autonomie der Hochschulen;

4. Implementierung neuer Interessenvertretungen im Hochschulbereich wie der Rektorenunion, der Assoziation der Hochschulen Russlands oder der Eurasischen Assoziation der Universitäten, die nicht – wie zu sowjetrussischen Zeiten – ausschließlich für fachliche Belange zuständig sind;

5. Differenzierung des Hochschulsystems in Universitäten, Akademien und Institute und des Studiensystems, indem neben dem traditionellen Diplomstudiengang eine mehrstufige Hochschulausbildung (BA-/MA-Studiengänge) eingeführt wird;

6. Entstehung von privaten Hochschuleinrichtungen;

7. Einführung von neuen Mechanismen zur Hochschulfinanzierung (z. B. durch die Kommerzialisierung von Bildungsleistungen, gebührenpflichtige Studiengänge, Weiterbildungsangebote, Zusammenarbeit mit Unternehmen);

8. Öffnung der Hochschulen für ausländische Studierende und für internationale Kooperationen in Forschung und Lehre mit dem Ziel der Anpassung an internationale Ausbildungs- und Forschungsstandards und der Einbindung in den europäischen Bildungsraum;

9. Integration von Wissenschaft und Forschung in die Hochschulen, teilweise unter Nutzung des noch vorhandenen Forschungspotentials, um durch Exzellenz in der akademischen Lehre die Attraktivität und Wettbewerbsfähigkeit der nationalen Einrichtungen zu sichern (Teichmann, 2009, S.8 f.).

### **4.3 Umsetzungen der Prinzipien der Bologna-Deklaration in der Russischen Föderation**

Die gegenwärtigen Veränderungen im russischen Hochschulsystem finden im Kontext des Bologna-Prozesses statt. Im September 2003 erklärte der damalige russische Bildungsminister Vladimir Filippow (Minister für Bildung und Wissenschaft in Russland) den Beitritt der Russischen Föderation zur Bologna-Deklaration, womit eine neue Reformetappe eingeleitet wurde, nachdem bereits am 01. Juli 2000 die Lissabon-Konvention durch die Russische Föderation unterzeichnet worden war. Bei diesen Reformen waren nicht mehr nur formale Veränderungen vorgesehen, sondern es ging auch um folgende Aspekte: neue Inhalte, neue Curricula, Qualitätssicherungssysteme, die Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen und um Fremdsprachenkenntnisse (Efremov, 2004, S. 47). Lenz zeigt, dass „bereits 2002 per Erlass der Beginn eines „Experiments des Einsatzes von Leistungspunkten in der Lehre“ [erfolgte], welches an der Moskauer Russischen Universität der Völkerfreundschaft exemplarisch umgesetzt wurde“ (Lenz, 2011, S.154 f.). Im Jahr 2001, also zwei Jahre vor dem offiziellen Eintritt Russlands, wurde dort die Umsetzung vom Bologna-Prozess eingeführt. Dies ist auch damit zu erklären, dass die Universität seit ihrer Gründung als „Aushängeschild“ dient und darauf ausgerichtet ist, das Interesse bei ausländischen Studierenden zu erwecken. Seit dem offiziellen Beitritt der Russischen Föderation zum Bologna-Prozess zahlreiche gesetzliche Schritte unternommen wurden, die auf die Einführung eines neuen Studiengangsystems abzielten. Die Anforderungen des Bologna-Prozesses wurden in das „Nationale Föderale Zielprogramm über die Entwicklung der Bildung von 2006 bis 2010“ aufgenommen. Koordiniert werden die Aktivitäten zur Umsetzung des Bologna-Prozesses von einer Implementierungsgruppe am Bildungsministerium. Im Februar 2005 wurde vom Ministerium für Bildung und Wissenschaft ein Fünf-Jahres-Plan veröffentlicht, in dem die Umsetzung der Ziele der Bologna-Deklaration und die notwendigen Schritte zur Einführung des zweistufigen Studiengangsystems und der Bologna-Kriterien festgelegt werden (Efremov, 2004, S. 48). Darauf folgten weitere Erlasse, die die ökonomische Autonomie der Hochschulen erhöhen sollten und die für alle Hochschulformen geltenden Qualitäts- und Akkreditierungskriterien festlegten. Einige Universitäten haben im Bologna-Prozess eine Vorreiterrolle übernommen. Die Koordinierung der Testphase für die Einführung des Bologna-Prozesses oblag dabei der Elite-Hochschule MGIMO, dem Moskauer Staatlichen Institut für Internationale Beziehungen. Bereits 2003 wurden

schätzungsweise etwas weniger als 10 % der russischen Studierenden in einem Studium mit Master- oder Bachelor-Abschluss immatrikuliert. 2002 nahmen 34 größere russische Universitäten an der experimentellen Einführung des ECTS teil (Baydenko, 2018, S.136 f.).

Die umzusetzenden Forderungen der Bologna-Deklaration entsprechend weitgehend den Zielsetzungen des Prozesses zur „Modernisierung des Bildungssystems“, die bis 2010 realisiert werden sollten. Dazu ist von der russischen Regierung eine Reihe von Projekten finanziert worden, die eine hohe Übereinstimmung mit dem Bologna-Prozess aufweisen:

- Prüfung der Rechtsvorschriften zur Sicherung des Bildungssystems;
- Revision der Programme und Lehrpläne;
- Entwicklung neuer Standards;
- Entwicklung von Selbstverwaltungsmechanismen von Hochschulen.

Nach Schramm sind die russischen Universitäten bei der Umsetzung der Prinzipien der Bologna-Deklaration vorrangig mit folgenden Problemen konfrontiert:

- mit dem Bruch mit Traditionen, die eine grundlegende Allgemeinbildung favorisiere
- mit der fehlenden Arbeitsmarktnachfrage nach der Qualifikation Bachelor; von den Arbeitgebern wird der Abschluss nicht als Qualifikation akzeptiert;
- mit der Einführung eines Systems von Credits,
- mit der Gewährleistung und Kontrolle der Ausbildungsqualität.

Diese Hauptprobleme sollen insbesondere mit den folgenden Maßnahmen gelöst werden:

- auf der Grundlage einer Analyse der Besonderheiten der russischen Hochschulausbildung werden Empfehlungen für die Verbesserung des Systems der beruflichen Hochschulbildung formuliert;
- ein Monitoringsystem zur Beobachtung des Entwicklungsstandes und der Veränderungen, die sich in den europäischen Hochschulen durchzusetzen beginnen, ist zu implementieren;
- gesetzliche Bestimmungen und Normen sind anzupassen;
- Bedingungen sind zu entwickeln, unter denen die Kompetenzen der Führungskräfte an den Hochschulen (Professoren und Professorinnen) gesteigert werden können. Die fraglichen Kompetenzen sind jene, die mit den Inhalten und Mechanismen des Bologna-Prozesses in Verbindung stehen.

#### **4.4 Übertragung der Ziele des Bologna-Prozesses in das russische Hochschulwesen**

Wie schon dargestellt wurde, wurde die Implementierung einiger Elemente des Bologna-Prozesses schon vor dem Beitritt Russlands zur Bologna-Deklaration angestrebt. So wurden bereits 1992 die rechtlichen Grundlagen dafür geschaffen, an den russischen Hochschulen Bachelor- und Masterstudiengänge anzubieten. Bereits davor gab es an russischen Hochschulen vereinzelt Bachelor- und Masterabschlüsse, zu nennen wäre hier die Russische Universität für Völkerfreundschaft (RUDN), die solche Studiengänge insbesondere für Studierende aus Entwicklungsländern angeboten hat (Efremov, 2004, S.52).

##### ***Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen***

Nach Teichmann (2001, S. 18) wurden Bachelor- und Masterstudiengänge in der Russischen Föderation bereits vor dem Bologna-Prozess eingeführt. Durch das Bildungsgesetz wurde 1996 ihre seit 1992 mögliche Einführung als Abschlussform bestätigt. Sie erlangten in der Folgezeit aber nur periphere Bedeutung. Zur Jahrtausendwende verfügten rund 120 Hochschulen über sechsjährige Magister-Studiengänge. Mit der Novellierung des föderalen Bildungsgesetzes vom 24. Oktober 2007 wurde die Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen und die Teilnahme am Bologna-Prozess für alle Hochschulen verpflichtend. Für den Erhalt eines Bachelor-Abschlusses ist ein mindestens vier Jahre langes Studium notwendig, während der Master zwei weitere Jahre bzw. vier Semester erfordern soll. Erfolgsversprechend auf dem Arbeitsmarkt scheint allein der Besitz eines Masterabschlusses zu sein, denn der Bachelorabschluss wird in vielen Fällen als nicht ausreichend betrachtet. Vor allem in den Rechtswissenschaften, der Medizin und in den Ingenieurwissenschaften bleiben die Diplomabschlüsse für Spezialisten auch nach der gesetzlichen Einführung von Bachelor und Master erhalten. Der Master, der in der Russischen Föderation „Magistratur“ genannt wird, soll nach einem vorher erfolgreich absolvierten Bachelor-Studium möglich sein, während das Diplom-Studium mit dem Spezialisten-Abschluss ohne Unterbrechung innerhalb von fünf Jahren zu erfolgen hat (Lenz 2011, S. 156).

Laut einem Monitoring-Bericht des Bildungsministeriums zur Implementierung des Prozesses an 101 russischen Hochschulen gaben zu Beginn des Studienjahres 2006/07 61 der 101 Hochschulen an, an der Entwicklung des zweistufigen Studienmodells zu arbeiten. 69 arbeiteten sogar an der Entwicklung eines vergleichbaren Qualitätssicherungssystems. 43 hatten das ECTS-System auf die eine oder andere Weise eingeführt und 17 gaben bereits Diploma Supplements aus. Der Monitoring-Bericht gibt

an, dass 2006/2007 an den 101 untersuchten Hochschulen 12 % der Studierenden in Bachelor- und 4 % in Masterstudiengängen eingeschrieben waren. Den Untersuchungen zufolge dürfte 2004/05 der Anteil der Bachelorstudenten bei 4,8 % und der der Masterstudenten bei 3,5 % gelegen haben. Die Zahl der Bachelorstudiengänge belief sich nach diesen Untersuchungen auf 12 %, die der Masterstudiengänge lag sogar minimal darüber (DAAD, 2009). Im Herbst 2007 wurde in der russischen Duma endgültig die Einführung des Bachelors und Masters beschlossen und Russland sollte spätestens bis 2010 „einen den Bologna-Zielen entsprechenden Prozess umsetzen“ (Schaich, Heinze, Meyer et al, 2008, S. 48). Dafür wurde vom Bildungsministerium sogar ein früherer Termin avisiert. Explizit ausgenommen von den Bologna-Reformen blieben jedoch nach wie vor folgende Fächer: Medizin und Jura, die Lehrerausbildung und die dem militärischen Bereich zuzuordnenden Fächer. Seit dem 1. September 2009 wird in Russland ein zweistufiges System in das System der beruflichen Hochschulbildung eingeführt: zuerst ein Bachelorabschluss (4 Jahre), darauf aufbauend ist dann ein Masterabschluss (2 Jahre) möglich (Schaich, Heinze, Meyer et al, 2008, S. 43). Die Einführung des Bachelors und des Masters führt zwar zur Implementierung von einigen neuen Studiengängen, aber auch zur Modularisierung von bisher an den russischen Hochschulen üblichen Curricula. Häufig wird dann allerdings lediglich nur die Abschlussbezeichnung in Bachelor umgewandelt (DAAD, 2016).

### ***Akkreditierung***

Seit 2004 ist für die Akkreditierungen der Föderalen Aufsichtsdienst für Bildung und Wissenschaft (Rosobrnadzor) zuständig. Rosobrnadzor trägt sowohl die Verantwortung für die Akkreditierung der Hochschulen als auch für die Qualitätssicherung. Rosobrnadzor hat angekündigt, „den Status und die Arbeit aller Hochschulen bis 2012 zu überprüfen und, falls notwendig, die Schließung von Einrichtungen durchzusetzen“ (Lenz, 2011, S. 156f.). Die Kontrolle der Arbeit einzelner Hochschulen erfolgt durch ein Berichtswesen, woran wiederum andere staatliche Agenturen beteiligt sind. Was nichtstaatliche Agenturen angeht, sind diese bislang nur auf der regionalen Ebene innerhalb der Russischen Föderation tätig. In einer Übergangsphase hat sich die Etablierung von Doppeldiplomen als ein wirksames Mittel der Internationalisierung der russischen Hochschulen erwiesen. Viele russische Hochschulen umgehen durch das bilaterale Abkommen die Hürden des Bologna-Prozesses. Durch die institutionalisierte Integration von den ausländischen Studienanteilen werden curriculare Probleme und Probleme der Anrechnung von

Studienleistungen weitgehend vermieden. Zudem sichert sie i. d. R. die Einnahmen aus Studiengebühren während des Auslandsaufenthaltes und stellt die Rückkehr der teilnehmenden Studierenden und Aspiranten und Aspirantinnen an die Heimathochschule (zum Abschluss der Aspirantur oder zu ihrer Weiterführung) sicher.

Eine Qualitätssteigerung des russischen Hochschulsystems soll durch Konzentration erreicht werden. Geplant war, die Zahl der Hochschulen bis 2012 um 20 bis 30 % zu verringern bzw. deren Finanzierung einzuschränken, da nicht alle Einrichtungen den Kriterien des Bildungsministeriums genügen. Ziel der Regierung ist es, Quantität durch Qualität zu ersetzen, daher wurden die für eine Akkreditierung zu erfüllenden Anforderungen deutlich angehoben (Kropatshev, 2015).

Als Instrumente zur Qualitätskontrolle dienen traditionell die Verfahren der Akkreditierung und Lizenzierung, die vom Rosobrnadzor, dem Russischen Aufsichtsdienst für Bildung und Wissenschaft, erteilt werden. In den letzten Jahren sind neue Instrumente entstanden. Eine der Anforderungen im Erlass Nr. 599 des russischen Präsidenten war die Durchführung von Monitorings der Universitätseffizienz. Die Kriterien dafür wurden auf Bitte des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft von der Arbeitsgruppe der Assoziation der führenden Universitäten ausgearbeitet. Die erarbeiteten Kriterien sind eine objektive Bewertung der Tätigkeit der Universitäten in allen Bereichen – in Ausbildung und Forschung, in internationaler Kooperation und in der Kooperation mit der Wirtschaft (Kropatshev, 2015).

### ***Doppelabschlüsse an russischen Hochschulen***

Gegenwärtig bieten einige russische Universitäten Doppelabschlüsse an, für die Verträge mit europäischen Universitäten geschlossen und die jeweils involvierten Ausbildungsprogramme und Studienzeiten im Ausland koordiniert werden. Die gemeinsamen Bildungsprogramme werden dabei im Rahmen von Vereinbarungen zwischen den Partnerhochschulen auf Grundlage von gemeinsam entwickelten Lehrplänen durchgeführt. Einige Hochschulen, vor allem in Zentren wie Moskau und St. Petersburg, aber auch in Provinzstädten wie Tjumen, Kasan, Tscheljabinsk, Woronesch und Belgorod, bieten Doppelabschlüsse mit führenden Universitäten an. Mittlerweile haben viele russische Universitäten in Kooperation mit ausländischen Partneruniversitäten internationale Studiengänge mit einem Doppelabschluss eröffnet. Diese ermöglichen es, in Russland zu studieren und neben dem Abschluss der russischen Universität den einer europäischen Universität zu erlangen. Doch es führen von 600 staatlichen Universitäten in Russland nur ca. 50 ein Doppelstudium in einem oder zwei

Programmen durch (DAAD, 2017).

In Russland besteht zudem ein Studiennetzwerk, das von Partnerhochschulen getragen wird. Die Studierenden einer Partneruniversität des Netzwerkes können Bibliotheken, Labors, Forschungszentren und Geräte der anderen in der Partnerschaft involvierten Hochschulen nutzen. Das Abschlusszeugnis (Bachelor oder Master) enthält Informationen darüber, an welchen Universitäten welche Fächer belegt wurden. Gegenwärtig nehmen neun Universitäten an den Bildungsprogrammen des Netzwerkes teil (Kropatshev, 2015).

Die Ergebnisse einer Umfrage unter den russischen Universitäten zeigten, dass auf die Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften ein wesentlicher Teil aller angebotenen Doppelabschlüsse entfällt. Von 239 identifizierten Doppelstudiengängen sind 45 % bzw. 35 % in diesen Disziplinen verortet. Dabei sind innerhalb des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaften die Unterdisziplinen Management, Wirtschaft und Internationales Management sowie in den technischen Fachbereichen die beiden (Teil-)Disziplinen Informatik sowie Chemische und Biotechnologie stark vertreten (Rosstat, 2017).

Die meisten Doppelstudiengänge werden auf der Master-Ebene angeboten (65 %), während es auf der Bachelor-Ebene deutlich weniger sind (20 %). Es gibt auch Doppelstudiengänge im Rahmen von Diplom-Studiengängen (9 %) (Kropatshev, 2015).

### ***ECTS***

Das ECTS an russischen Universitäten basiert auf drei Elementen:

- Informationen zu Schulungsprogrammen und Schülerleistungen,
- Vereinbarungen zwischen der Universität und den einzelnen Studierenden und
- Spezifizierung des Arbeitsaufwands der Studierenden.

In der Russischen Föderation ist die Einheit des Kreditpunkts, die das Arbeitspensum des Studenten und des Dozenten bestimmt, die akademische Stunde, deren Dauer von 45 Minuten im Statut der Universität festgelegt ist. Die Hauptbildungsprogramme der höheren Berufsausbildung werden auf der Grundlage der Arbeitsbelastung eines Studenten pro Woche berechnet – 54 akademische Stunden bei einer durchschnittlichen Präsenzpflcht im Umfang von mindestens 27 akademischen Stunden für die gesamte Studienzzeit (1,5 Krediteinheiten). Die Arbeitsintensität des Lernmoduls, ausgedrückt in Credits, hat keine direkte Entsprechung in akademischen Stunden, gibt aber den Anteil der Arbeitsintensität dieser Lehrveranstaltung am gesamten Ausbildungsprogramm an. So wird die Gesamtarbeitsintensität aller Lehrveranstaltungen

des Jahreslehrplans mit 60 Credit-Einheiten gleichgesetzt und auf dieser Grundlage wird für jede Lehrveranstaltung der Arbeitsaufwand entsprechend dem Anteil ihrer Stunden am jährlichen Lehrzeitbudget errechnet. Im Studienjahr werden genau 60 akademische Kredite vergeben. Für die Qualifizierung zum Bachelor müssen mindestens 240 Kreditpunkte (4 Jahre bzw. 8 Semester) und für den Masterabschluss mindestens 300 Kreditpunkte (5 Jahre) erworben werden. Die Kreditpunkte für ein Lernmodul werden den Studierenden nach einer erfolgreichen Abschlussprüfung in demselben gewährt (DFG, 2008, S. 46).

Laut DAAD-Angaben sieht ein Studienplan für die Hochschulbildung 36 Lehrwochen pro Jahr vor. Der Gesamtarbeitsaufwand der Studierenden soll 54 Stunden pro Woche, einschließlich der Kontaktstunden und der selbständigen Arbeit, nicht überschreiten. Die Gesamtzahl der Kontaktstunden beträgt durchschnittlich 27 pro Woche (für Masterstudiengänge 14 Stunden pro Woche). Die Zahl der Kontaktstunden für das Abendstudium (Fern-/Präsenzstudium) kann nicht weniger als 9 Stunden pro Woche betragen. In der besonderen Form des Externenstudiums (*saochnoe* genannt) haben die Studierenden nicht weniger als 160 Kontaktstunden pro Jahr. Das Studienjahr beginnt i. d. R. am 1. September und endet Anfang Juli (DAAD, 2016).

#### ***Anerkennung von Hochschulabschlüssen in Russland***

Gemäß Artikel 107 Teil 13 des Bundesgesetzes vom 29. Dezember 2012 Nr. 273-FZ „Über Bildung in der Russischen Föderation“ müssen „Dokumente über ausländische Bildung und (oder) ausländische Qualifikationen, die in der Russischen Föderation anerkannt sind, auch von der den Abschluss verleihenden Einrichtung angeboten werden und durch die Gesetzgebung der Russischen Föderation legalisiert und ins Russische übersetzt werden, sofern in einem internationalen Vertrag der Russischen Föderation nichts anderes vorgesehen ist.“ Wenn der Abschluss nicht unter das internationale Abkommen über die gegenseitige Anerkennung fällt, wird er in der Russischen Föderation nicht ohne weiteres anerkannt. Dann ist es notwendig, ein zusätzliches Anerkennungsverfahren zu durchlaufen.

Personen, die Medizin und Pharmazie im Ausland studierten, können zur Aufnahme des Berufs in der Russischen Föderation nur dann zugelassen werden, wenn Rosobrnadzor und der Föderale Dienst für Überwachung im Gesundheitswesen (Roszdrawnadzor) die Gleichwertigkeit der Ausbildung anerkennen. Die weiteren Informationen zur beruflichen Nostrifikation sind in der Verwaltungsordnung des Föderalen Überwachungsdienstes im Bereich des Gesundheitswesens und der sozialen

Entwicklung über die Ausübung der staatlichen Funktion hinsichtlich der Zulassung von Personen, die Medizin und Pharmazie im Ausland studierten, zur Ausübung der medizinischen und pharmazeutischen Tätigkeit in der Russischen Föderation vom 07. Juni 2010 auf der Webseite von Roszdrawnadzor enthalten.

Die Frage der Anerkennung von Hochschulabschlüssen in Russland wird in der gemeinsamen deutsch-russischen Erklärung zur gegenseitigen akademischen Anerkennung von Hochschulabschlüssen und Studienzeiten im Hochschulbereich aufgegriffen. Die Verhandlungen wurden zwischen der KMK und dem russischen Bildungsministerium über die Anerkennung von Hochschulleistungen unter Beteiligung der HRK in Moskau zum Abschluss gebracht. Das Ergebnis besteht in der „Gemeinsamen Erklärung zur gegenseitigen akademischen Anerkennung von Studienzeiten und Abschlüssen im Hochschulbereich“, die am 15. Januar 1999 in Moskau paraphiert wurde und auf dem deutsch-russischen Gipfel am 16. und 17.2.1999 in Moskau unterzeichnet worden ist (KMK, HRK: Abkommen, 1999).

Die Frage nach der Notwendigkeit der Ausstellung eines Diploma Supplements wurde erst im Jahre 1994 an der Russischen Universität für Völkerfreundschaft (RUDN) geklärt.

2004 wurde im Rahmen des föderalen wissenschaftlichen Programms ein großes Projekt durchgeführt, um alle Aspekte im Zusammenhang mit der Einführung des Diploma Supplements zu untersuchen. Im letzten Teil des Projekts wurden die Versionen der dafür entwickelten russischen App vorgestellt (DAAD, 2011).

Laut dem Beschluss des russischen Ministeriums für Bildung und Wissenschaft vom 25. April 2005 (Nr. 126) mussten die führenden russischen Universitäten das Diploma Supplement gemäß der Erklärung von Bologna einführen (Beschluss RF, 2005).

Gegenwärtig haben mehrere russische Universitäten an die Bologna-Spezifikationen angelehnte Anhänge für die Abschlusszeugnisse ihrer Absolventen und Absolventen der anderen Universitäten entwickelt und ausgestellt. Diese Dokumente basieren auf den bestehenden europäischen Modellen und scheinen praxistauglich zu sein. Sie zeichnen sich jedoch durch erhebliche Abweichungen von der normativen Bildungsterminologie in Bezug auf die Bezeichnung von Qualifikationen, den beruflichen Status und andere Schlüsselkonzepte aus.

Seit 2000 beteiligt sich die Russische Universität für Völkerfreundschaft an allen Bundes- und Abteilungsprogrammen und -projekten zur Gründung und Entwicklung von Empfehlungen für die Einführung von Krediteinheiten, die mit ECTS-Krediten

kompatibel sind.

Laut den Rosstat-Angaben im Jahre 2012 wurden nur für 0,7 % aller Absolventen und Absolventinnen der russischen Universitäten Diploma Supplements ausgestellt, die andere 43 % der Universitäten haben diese auf individuellen Antrag der Absolventen und Absolventinnen und in der Regel gegen Gebühren ausgefertigt. Im Jahre 2014 haben nur 2,1 % aller Graduierenden den Anhang zum Diplom bekommen, 89 % wurde das Supplement auf individuellen Wunsch ausgestellt. 75,3 % der Diploma Supplements wurden gegen Gebühren ausgestellt (Rosstat, 2017).

#### **4.5 Neustrukturierungen der Hochschullandschaft in der Russischen Föderation während des Bologna-Prozesses**

##### **4.5.1 Aufbau des Hochschulsystems in Russland**

Das Hochschulwesen der Russischen Föderation unterscheidet sich in vielen Aspekten grundsätzlich von den westeuropäisch geprägten Systemen. Ein grundlegender Unterschied besteht darin, dass das Prinzip der Einheit von Forschung und Lehre in Russland nicht verankert ist. Die Grundlagenforschung ist die Aufgabe der Akademie der Wissenschaften. Die Hochschulen befassen sich mit der Lehre und zum Teil auch der angewandten Forschung. Die Akademie der Wissenschaften verfügt darüber hinaus über das Promotions- und Habilitationsrecht. Die Trennung zwischen Lehre und Forschung wird jedoch dadurch durchbrochen, dass Professoren Mitglieder der Akademie sind oder Akademiemitglieder an den Hochschulen lehren (DAAD, 2021).

2016/17 gab es 530 staatliche Hochschulen, ca. 366 private Hochschulen und ca. 1000 Filialen.

Die Hochschulen lassen sich wie folgt kategorisieren:

1. Klassische Universitäten: Sie besitzen seit ihrer Gründung diesen Status und zeichnen sich gegenüber anderen Hochschulen durch ein breites Fächerangebot aus, das dem der deutschen Volluniversitäten nahekommt.

2. Akademien und Universitäten mit einer wesentlich engeren Spezialisierung: z. B. Hochschulen für Architektur und Bauwesen, Pädagogische und Medizinische Hochschulen oder Wirtschaftsakademien. Dort wird unter einer engen fachlichen Ausrichtung gearbeitet.

In diese Gruppe fallen auch Universitäten und Hochschulen, die neu gegründet oder umbenannt wurden: Sie sind in ihrer fachlichen Ausrichtung meist auf 2-3 Fächer begrenzt. Häufig handelt es sich um private Hochschulen.

3. Institute mit ausschließlichen Lehraufgaben, sie betreiben keine Forschung; durch die Prozesse nach 1990 sind diese Institute fast verschwunden (DAAD, 2018).

Ein anderes Unterscheidungskriterium ist die administrative Zugehörigkeit der Hochschulen. Nur ein Teil der Einrichtungen wird durch das Ministerium für Wissenschaft und Bildung betreut, die anderen Hochschulen unterstehen den Fachministerien, sind aber frei zugänglich. Die Moskauer Staatliche Lomonosov-Universität wiederum wird unmittelbar aus dem Föderalen Haushalt finanziert, was den Nachteil hat, dass ihre Studierenden und Lehrenden nicht ohne weiteres an den vom Wissenschaftsministerium aufgelegten Förderprogrammen teilnehmen können (DAAD, 2018).

Circa 60 % der Hochschulen und Universitäten sind direkt dem Ministerium für Wissenschaft und Hochschulbildung unterstellt, circa 40 % den sogenannten Branchenministerien; zum Beispiel unterstehen die medizinischen Einrichtungen dem Gesundheitsministerium und die Transport- und Verkehrshochschulen dem Verkehrsministerium. Das Ministerium für Wissenschaft und Hochschulbildung hat allerdings die Rahmenkompetenz für die Hochschulzugangs- und Abschlussregelungen, internationale Anerkennungsfragen, den Bologna-Prozess und Strukturfragen. Aus Finanz- und Kapazitätsgründen, aber auch aufgrund einer stärkeren Vernetzung von Hochschule und Wirtschaft wurde die Gruppe der führenden Universitäten konstituiert, die mit erheblichen zusätzlichen Mitteln und Selbstverwaltungsbefugnissen ausgestattet sind, die aber auch höheren Anforderungen genügen müssen. Gegenwärtig gibt es 45 führende Universitäten. Hierzu gehören die beiden autonomen Universitäten Moskau und St. Petersburg, zehn föderale und 29 nationale Forschungsuniversitäten und vier weitere hochschulpolitisch wichtige Universitäten. Die führenden Universitäten partizipieren zugleich an der staatlichen Internationalisierungsförderung und dürften auch für die ausländischen Institutionen häufig die naheliegenden Partner darstellen (Verbitzkaja & Kasevitsch, 2004, S.16f.).

### ***Bildungssouveränität und Privathochschulen in der Russischen Föderation des 21. Jahrhunderts***

Seit der Gründung der Sowjetunion und bis zu deren Auflösung 1991 gab es auf dem Territorium der heutigen Russischen Föderation keine privaten Hochschuleinrichtungen, da die Verwaltung des gesamten Bildungswesens ausnahmslos dem Staat unterstand. Unmittelbar nach der Auflösung der Sowjetunion entstanden zu Beginn der 1990er Jahre in rascher Folge neue, nichtstaatliche Hochschuleinrichtungen.

Die offiziellen Statistiken weisen zu Beginn der 1990er Jahre in Russland 78 nichtstaatliche Hochschulen aus (1993), denen 548 staatliche Einrichtungen gegenüberstehen. Bereits ein Jahr später – 1994 – hatte sich die Zahl der nichtstaatlichen Einrichtungen verdoppelt (157), die Zahl der staatlichen Hochschulen ist hingegen mit 552 nahezu gleichgeblieben. Im Jahr 2000 wurden 399 nichtstaatliche Hochschulen ausgewiesen, deren Zahl sich bis zum Jahr 2003 auf 578 erhöhte (Vershina, Kurbanov, & Panich, 2016, S.95f.).

Laut Gurov (2004) wurden die höchsten Zuwachsraten bei den nichtstaatlichen Hochschulen zwischen 1992 und 1998 verzeichnet. In den Folgejahren hat sich das Wachstumstempo verringert. Als Ursachen dafür werden vor allem eine „Sättigung des Marktes an Bildungsdienstleistungen“ und die Tatsache angeführt, dass die Zahlungsfähigkeit der russischen Bevölkerung weitgehend erschöpft sei (Gurov, 2004, S.148).

Nach Teichmann (2006) waren im Jahr 2003 an den nichtstaatlichen Hochschulen des Landes 867.000 Studierende eingeschrieben, wohingegen an den staatlichen Einrichtungen 5.287.000 Studierende immatrikuliert waren. Gegenwärtig werden in Russland mehr als 6 Mio. Studierende an allen Hochschuleinrichtungen des Landes gezählt, 720.000 davon sind an nichtstaatlichen Hochschulen eingeschrieben. Ca. ein Fünftel aller Erstsemester beginnt heute das Studium an einer nichtstaatlichen Hochschule (Teichmann, 2006, S.68f.).

#### **4.5.2 Aufbau und Organe der russischen Universität**

##### ***Der Präsident***

Einige Hochschulen haben das Amt eines Präsidenten eingeführt. Dieser hat jedoch meist nur repräsentative Aufgaben und verfügt über keine den eigentlichen Lehrbetrieb betreffenden Kompetenzen.

##### ***Rektorat***

Rektoren oder Rektorinnen sind die obersten Vorgesetzten aller wissenschaftlichen und nichtwissenschaftlichen Mitarbeiter einer Hochschule. Er wird von Dozenten der Universität gewählt und vom Föderalen Wissenschaftsministerium bestätigt, sofern die Universität dem Wissenschaftsministerium untersteht. Ihnen obliegt die Leitung der Verwaltung und sie sind für alle die Forschung betreffenden, technischen und personellen Entscheidungen zuständig. Sie vertreten die Hochschule nach außen, sind Mitglied der Hochschulrektoren-Konferenz, ferner leiten sie den Wissenschaftlichen Rat

der Hochschule.

### ***Prorektorat***

Die Prorektoren oder Prorektorinnen werden als Stellvertreter des Rektors bzw. der Rektorin von den Lehrenden der Universität gewählt. Meist gibt es einen sogenannten Ersten Prorektor oder eine Erste Prorektorin als Vertretung des Rektors oder der Rektorin in allen Angelegenheiten. Die übrigen Rektoratsaufgaben (Ausbildung, Forschung, Internationales, z. T. auch Innovation) teilen sich die Prorektoren und Prorektorinnen untereinander auf.

### ***Die Fakultät mit den Dekanaten***

Auch in Russland ist die wichtigste Einheit einer Hochschule die Fakultät, der ein von den Fakultätsmitgliedern gewählter Dekan oder eine Dekanin vorsteht. Gemeinsam mit den Prodekanen und Prodekaninnen obliegen ihnen die Regelung aller Verwaltungsfragen und die Organisation des Lehrbetriebs.

Institute, wie sie das deutsche Universitätssystem als Untereinheiten einer Fakultät kennt, gibt es in Russland nicht. Dies liegt zum einen darin begründet, dass an russischen Universitäten wenig Forschung betrieben wird, eine Organisation des Lehrpersonals nach Lehrstühlen also ausreicht. Hinzu kommt, dass die Lehrstühle meist personell sehr viel breiter angelegt sind als ihre deutschen Pendanten.

Dennoch sind an einigen Universitäten in der jüngsten Zeit Institute entstanden, die – häufig fakultätsübergreifend – die Forschung an den Universitäten verankern und Forschung und Lehre zusammenführen sollen. (Schaich, Heinze & Meyer 2008, S. 44ff.)

### ***Der Lehrstuhl***

Ausgangspunkt aller universitären Lehre ist der Lehrstuhl. Er wird in der Regel von einem habilitierten Professor oder einer habilitierten Professorin geleitet, der von weiteren Universitätsbediensteten (Professoren/Professorinnen, Dozenten/Dozentinnen und wissenschaftlichen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen) unterstützt wird. Ein Lehrstuhl, an dem mehr als zehn Personen arbeiten, ist keine Seltenheit in Russland. Der Lehrstuhlleiter wird von den wissenschaftlichen Mitgliedern des Lehrstuhls für eine bestimmte Zeit gewählt.

### ***Wissenschaftlicher Rat***

Auf der Ebene der Universität wie der Fakultät gibt es den Wissenschaftlichen Rat zur Regelung der akademischen oder administrativen Fragen. Dem Wissenschaftlichen Rat der Hochschule gehören alle Inhaber und Inhaberinnen von Professuren und Lehrstühlen und alle Dekane und Dekaninnen als Mitglieder an. Er ist das oberste

Gremium der Universität. Die Besetzung des Rates auf der Fakultätsebene erfolgt durch alle der Fakultät angehörenden Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen.

### ***Finanzierung der Hochschule***

Die Grundfinanzierung der russischen Hochschule erfolgt für alle staatlichen Einrichtungen durch das Bildungsministerium und orientiert sich an der zentral vergebenen Zahl von Studienplätzen, durchschnittlich werden 130.000 Rubel pro Platz im Studienjahr zugewiesen. Darüber hinaus kann die Universität entscheiden, zusätzliche Studienplätze gegen Gebühren anzubieten. Die dritte Einnahmequelle sind die Drittmittel aus Auftragsforschung, Dienstleistungen, Weiterbildung, aber auch Verpachtung und Vermietung von Liegenschaften, was jedoch zunehmend eingeschränkt wird, da bei vielen Universitäten die Kommerzialisierung der Liegenschaften teilweise groteske Züge angenommen hatte.

Die Finanzpolitik entwickelt langfristig dahin, dass sich der Staat zunehmend aus der Breitenfinanzierung herauszieht und allenfalls ein Minimum garantiert, damit die Hochschulen ihre Basisaufgaben erfüllen können. So soll finanzielle Eigenverantwortung eingefordert werden. Die führenden Universitäten sind finanziell grundsätzlich besser aufgestellt als die anderen Hochschulen (DAAD, 2021).

### **Akademische Abschlüsse und Promotion**

Auf der Grundlage des Art. 12 Abs. 3 Pkt. 2 Unterpunkt „b“ des Bildungsgesetzes sieht die Hochschulbildung in Russland die Durchführung von Bildungsprogrammen verschiedener Art vor, darunter sind:

***Bachelor-Zeugnis*** (Bachelor-Diplom): Es wird in der Regel nach einem vierjährigen Studiengang verliehen. Bachelor-Studiengänge gibt es in allen Wissensbereichen, abgesehen von Medizin. Der Bachelor-Abschluss berechtigt zu einer beruflichen Tätigkeit und gilt gleichzeitig als Zulassungsbedingung für die Master-Studiengänge. Während der Studienzzeit finden Prüfungen am Ende jedes Semesters statt. Im letzten Studienjahr sollen alle Studierenden die Staatliche Endattestierung bestehen, die eine Verteidigung der Diplomarbeit und staatliche Abschlussprüfungen einschließen kann.

Nach der erfolgreichen Attestierung wird ein staatliches Bachelor-Zeugnis (Bachelor-Diplom) erteilt (Art. 69 Abs. 2 Bildungsgesetz).

***Diplom*** (Spezialisten-Diplom): Dies ist das traditionelle Zeugnis (Diplom) im Bildungssystem der Russischen Föderation. Es besitzt zwei Funktionen: Zum einen gewährt es die Zulassung zur beruflichen Tätigkeit (z. B. zu Ingenieurs- und Lehrberufen)

und erfüllt die traditionelle Zulassungsbedingung für Promotionsstudiengänge für verschiedene akademische Disziplinen (in Übereinstimmung mit den geltenden internationalen Verträgen und Empfehlungen berechtigt der Diplom-Abschluss auch zum Studium in den Promotionsstudiengängen in anderen Ländern). Das Diplom (beispielsweise in Mathematik, Medizin, Wirtschaftswissenschaften, Landwirtschaft, Ingenieurwissenschaften, Physik oder für die Lehrbefähigung an Schulen) wird nach fünf bis sechs Studienjahren erteilt. Die staatliche Prüfung für die Erteilung des Diploms schließt eine Verteidigung der Diplomarbeit oder eines Diplomprojekts und staatliche Abschlussexamen ein (studieren.org, 2020).

**Master-Zeugnis** (Master-Diplom): Dieser Abschluss wird nach einem in der Regel zweijährigen Studiengang verliehen, der eine bedeutende Forschungskomponente einschließt. Zu den Master-Studiengängen werden Personen mit einem Bachelor-Zeugnis zugelassen. Diejenigen, die ein Bachelor-Zeugnis in der Fachrichtung des gewählten Masterstudienganges besitzen, legen die Aufnahmeprüfung in Form beispielsweise eines Examens oder eines Aufnahmegesprächs ab. Bewerber und Bewerberinnen mit einem Bachelor-Zeugnis in einer anderen Fachrichtung als der des gewählten Masterstudienganges sollen eine zusätzliche Prüfung ablegen. Der Studiengang wird mit der staatlichen Prüfung abgeschlossen, die eine Verteidigung der Master-Dissertation und der staatlichen Abschlussprüfungen einschließt. Der Master-Abschluss erfüllt, wie auch das Diplom, die Zulassungsbedingung für Promotionsstudiengänge.

#### ***Aspirantur (Promotion)***

Die Aspirantur ist von ihrer Funktion her der Promotion in Deutschland ähnlich. Die Voraussetzung für eine Aspirantur ist ein Diplom oder ein Master-Abschluss als Nachweis über ein abgeschlossenes Studium. Über die Dauer von drei Jahren wird eine wissenschaftliche Arbeit angefertigt, die nach der Annahme durch die Fakultät in einer mündlichen Prüfung verteidigt werden muss. Die Protokolle und Attestate bzw. Zeugnisse werden anschließend der Obersten Attestatskommission in Moskau zur Zustimmung vorgelegt. Nur diese kann den Grad des Kandidaten der Wissenschaften (*kandidat nauk*) verleihen.

Gemäß der Bologna-Vereinbarung wird seit 2015 die eigentliche Anfertigung der Dissertationsschrift von der dritten Ausbildungsstufe nach Bologna abgekoppelt. In dieser Stufe müssen Aspiranten und Aspirantinnen zusätzliche Lehrveranstaltungen in einem größeren Umfang belegen und mit einer Prüfung abschließen; während dieser Phase oder danach kann die Dissertationsschrift vorbereitet und eingereicht werden.

Seit dem Studienjahr 2015/16 haben die Universitäten Moskau und St. Petersburg sowie einige weitere führende Universitäten das Recht, die Promotion nach dem PhD-Prinzip ohne Beteiligung der Attestatskommission (VAK) durchzuführen.

Das gegenwärtige Standard-Promotionsprinzip ist für ausländische Studierende unattraktiv, da mit dem Grad *kandidat nauk* ein inzwischen unbekannt gewordener Titel verliehen wird. Russland steht damit isoliert (Gurov, 2004, S.151).

#### **4.5.3 Neustrukturierung des Hochschulsystems in Russland und Putins Reform**

Zwischen 2006 und 2012 wurden in Russland aus mehreren regionalen Hochschulen neun föderale Universitäten gebildet: je eine in Süd-Russland, in Sibirien, im Nordwesten (Kaliningrad), im Fernosten, in der Wolgaregion, im Norden (Arktis), im Nordosten (Jakutien), im Ural und im Nordkaukasus.

Seit 2010 stärkt Russland die universitäre Forschung. Im April 2010 hat W. W. Putin einen ganzen Komplex von Maßnahmen zur Unterstützung der wissenschaftlichen Forschung in Hochschulbildungseinrichtungen verabschiedet. Das Gesetz über die Entwicklung der Wissenschaft und ihrer Kommerzialisierung in Hochschulbildungseinrichtungen wurde ratifiziert. In diesem Föderalen Gesetz Nr. 217 wird auch die Gründung von kleinen innovativen Unternehmen aus den Hochschulbildungseinrichtungen heraus geregelt. Seit 2011 wurden aus Hochschulen heraus mehr als 400 solcher Start-up-Unternehmen gegründet (Tschubais, 2011, S.13). Ein wesentliches Merkmal der Reform ist die Neustrukturierung des Hochschulbereichs. Aus der UdSSR hatte die Russische Föderation circa 630 staatliche – darunter 519 für die Aufnahme ausländischer Studierender zugelassene – öffentliche und nichtöffentliche Hochschuleinrichtungen übernommen. Circa 500 nichtstaatliche Hochschulen und circa 1.300 Hochschulfilialen waren bis 2011/2012 hinzugekommen. Bedingt durch den demographischen Einbruch der 1990er Jahre ist die Zahl der Studierenden von 7,5 Millionen im Jahr 2007 auf 5,2 Millionen 2014/2015 gesunken, bis 2025 wird von einem Absinken auf 4,2 Millionen ausgegangen. Insgesamt wird eine Reduktion der staatlichen Hochschulen auf etwa 500 im Jahr 2020 angestrebt (DAAD, 2020, S. 3).

Der Rektor der Universität St. Petersburg, Nikolai M. Kropatschew, betonte in seinem Vortrag im Rahmen der Rektorenkonferenz in Bonn am 10.06.2015, dass in den letzten Jahren die Entwicklung der russischen Hochschulbildung einen wichtigen Impuls vom Staat bekommen habe. Als neue Etappe dieser Entwicklung könne der Erlass des russischen Präsidenten über „Maßnahmen zur Realisierung der Staatspolitik im Bereich

der Bildung und Wissenschaft“ vom 07.05.2012 gelten. In seinen Schlüsselpositionen sind darin einerseits die Unterstützung der führenden Universitäten und andererseits die Kontrolle über die effiziente Verwendung der investierten Finanzmittel vorgesehen. Zur Erfüllung der Anforderungen dieses Erlasses wurde das Föderale Gesetz: N 273-FZ „Über Bildung in der Russischen Föderation“ verabschiedet (Kropatshev, 2015).

Der russische Ministerpräsident hat das Konzept der langfristigen sozioökonomischen Entwicklung der Russischen Föderation für den Zeitraum bis zum Jahre 2020 unterzeichnet. Mit dieser Direktive beauftragte Wladimir Putin das Ministerium für wirtschaftliche Entwicklung damit, eine Prognose für die Umsetzung vorzubereiten, und die föderalen Exekutivbehörden und Organe der Russischen Föderation damit, Vorschläge für die Umsetzung zu erarbeiten. In der Nationalen Sicherheitsstrategie Russlands bis 2020 ist das fünfte Kapitel den verschiedenen Aspekten von Wissenschaft, Technologie und Bildung gewidmet (Galkina, Zueva & Volkov, 2016, S.42f.).

Der erste Meilenstein der Hochschulreform war die Bildung einer Gruppe von führenden Universitäten (siehe oben), die zusätzliche Förderung erhalten. Eine zusätzliche Förderung erhalten zudem bisher 80 Hochschulen, die zu sogenannten Stützuniversitäten erklärt worden sind. Ihr Fokus ist die Deckung eines regional definierten Ausbildungsbedarfs. Dabei sollen sie insbesondere in der Ausgestaltung des Studienangebots auch mit regionalen Wirtschaftsunternehmen kooperieren. An der auf diese Weise reorganisierten Leistungsspitze des russischen Hochschulsystems wird eine weitere Differenzierung insbesondere durch das seit 2013 laufende „Projekt 5/100“ der russischen Regierung vorangetrieben. Es handelt sich dabei um einen Exzellenzwettbewerb für die russischen Universitäten, der die mittlerweile 21 erfolgreichen Teilnehmer mit zusätzlichen finanziellen Mitteln, mehr Autonomie bei der Vergabe von Studienabschlüssen und weiteren regulatorischen Freiheiten ausstattet. Das deklarierte Ziel besteht darin, bis zum Jahr 2020 fünf russische Universitäten in die ersten 100 Listenplätze der wichtigsten internationalen Rankings zu befördern. Hochschulpolitisch geht es aber vor allem darum, dass die leistungsfähigsten Hochschulen Russlands durch staatliche Förderung und Steuerungsimpulse den Anschluss an die internationale Spitzenforschung gewinnen. Im April 2019 wurde bekanntgegeben, dass das „Projekt 5/100“ über das Jahr 2020 hinaus verlängert wird und die Zahl der an der Exzellenzförderung partizipierenden Hochschulen durch eine weitere Wettbewerbsrunde auf 30 erhöht werden soll. Die Exzellenzinitiative für die russischen

Universitäten „Projekt 5/100“ fordert und fördert eine institutionelle Internationalisierung der teilnehmenden russischen Hochschulen: Sie müssen einen international besetzten Beirat für ihre Hochschulentwicklung einrichten und ihre Performanz wird unter anderem an Indikatoren wie der Anzahl an ausländischen Studierenden, Promovierenden und Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen gemessen (DAAD, 2020, S. 4f.).

Bis heute werden Schritte unternommen, um die bestehenden Probleme im Bildungssystem zu lösen. Das vom Ministerpräsidenten unterzeichnete Maßnahmenpaket ist strategisch darauf ausgerichtet, die Modernisierung des Bildungssystems voranzutreiben, um eine notwendige Bedingung für die Bildung einer innovativen, sicheren und effektiven Wirtschaft zu erfüllen, was die Grundlage für soziale Entwicklung und ein dynamisches Wirtschaftswachstum und damit einen Faktor darstellt, der für das Wohlbefinden der Bürger und die Sicherheit des Landes als zentral erachtet wird (Galkina, 2016, S.17).

#### ***Umstrukturierung der Verwaltung des Hochschulsystems***

Im März 2004 fand eine tiefgreifende Umstrukturierung der Verwaltung des russischen Hochschulsystems statt. Im Ministerium für Bildung und Forschung sind zwei föderale Agenturen und zwei föderale Dienste angesiedelt:

- Föderale Agentur für Bildung
- Föderale Agentur für Forschung und Innovation
- Föderaler Dienst für Aufsicht und Kontrolle in den Bereichen Bildung und Wissenschaft
- Föderaler Dienst für intellektuelles Eigentum (Patente und Warenzeichen)

Zwischen 2004 und 2018 gab es in Russland das Ministerium für Bildung und Wissenschaft mit einer umfassenden Zuständigkeit für alle Sektoren des Bildungsbereichs sowie für die Wissenschaft. Nach den Wahlen im Mai 2018 wurde dieses Ministerium aufgeteilt, wobei die Zuständigkeiten auf zwei neue Ministerien verteilt wurden: ein Bildungsministerium, das für die frühkindliche und schulische Bildung sowie berufliche Aus- und Weiterbildung zuständig ist, sowie ein Ministerium für Wissenschaft und Hochschulbildung (Baydenko, 2018, S.143).

Ersteres soll die Grundschulen und Berufsschulen des Landes beaufsichtigen, während Letzteres die Universitäten und Forschungseinrichtungen verwalten soll. Die Bundesagentur für wissenschaftliche Organisationen (FASO), die 2013 bis 2018 die Einrichtungen der Russischen Akademie der Wissenschaften leitete, soll nun ein Teil des Ministeriums für Wissenschaft und Hochschulbildung werden. Die entsprechende

Ausführungsverordnung wurde vom Präsidenten Wladimir Putin unterzeichnet (Korpatshev, 2015).

Nach DAAD-Angaben wurde die Führungsrolle des MSHE im Wissenschaftssystem außerdem gestärkt, indem dem Ministerium im Mai 2018 erstmals die Russische Akademie der Wissenschaften (RAW) direkt unterstellt wurde. Die Bundesagentur FANO, die ab 2013 die Aufsicht über die RAW ausgeübt hatte, wurde aufgelöst (DAAD, 2019).

### ***Hochschulen und Wirtschaft***

Sponsoring im allgemeinen Sinne ist für Betriebe in der Russischen Föderation aus steuerrechtlichen Gründen schwierig. Auftragsforschung ist dagegen möglich, wenn sie klar umrissen und dem Profil von Hochschule und Unternehmen angemessen ist. Sie stellt eine wesentliche Einnahmequelle der Hochschulen dar – insbesondere der naturwissenschaftlich und technisch ausgerichteten. Gestärkt wird der Gedanke des Dualen Studiums: Zunehmend leisten Studierende der technischen Disziplinen Produktionspraktika in Unternehmen ab und Mitarbeitende von Unternehmen unterrichten an den Hochschulen. Insbesondere bei den Technischen Universitäten bestehen ein Austausch und ständiger Kontakt mit Unternehmen zur Verbesserung der beruflichen Platzierung von Absolventen. Im Rahmen der Effizienzüberprüfung von Hochschulen müssen diese den Verbleib ihrer Absolventen für einen Zeitraum von drei Jahren nachweisen.

Hochschulforschung war bisher in Russland deutlich weniger entwickelt als in anderen Ländern. Noch bis vor fünf Jahren unterhielten nur wenige Universitäten eigene Forschungsanlagen. 2009 waren lediglich 18,7 % der russischen Hochschullehrer an der Forschung beteiligt, wobei 80 % der russischen Hochschulen überhaupt keine Forschung betrieben (Grundlagenforschung RF, 2016). Damit entstand eine gefährliche Trennung zwischen Forschung und Lehre, die einen Unterricht auf aktuellem Forschungsstand und eine Vorbereitung von Nachwuchsforschern und -forscherinnen fast unmöglich macht. Im Rahmen des Programms „Forscher und Dozenten des innovativen Russlands“ werden auch Zentren für Forschung und Bildung (*naučno-obrazovatel'nye centry*, NOC) eingerichtet, die Forschung und Bildung unter einem Dach verbinden. Als Forschungs- und Bildungszentren können auch die sogenannten föderalen Universitäten bezeichnet werden, in denen sich regionale Bildungseinrichtungen mit der regionalen Wirtschaft und dem sozialen Sektor verbinden. Organisationen der Forschungsförderung sind ein relativ neues Element im russischen Wissenschaftssystem. Zu Sowjetzeiten existierten sie nicht,

weil Forschung direkt aus dem staatlichen Haushalt finanziert wurde. In den 1990er Jahren wurden in Russland nach dem Muster der zahlreichen ausländischen Stiftungen, die Vertretungen in Russland eröffnet hatten, zwei russische wissenschaftliche Förderorganisationen gegründet (Russische Stiftung für Grundlagenforschung, 2013). Diese Stiftungen fördern sowohl Forschungsprojekte, für die im Rahmen einer Ausschreibung ein Förderantrag eingereicht und die im Peer-Review-Verfahren als förderungswürdig befunden wurden, als auch Projekte zur Entwicklung der Forschungsinfrastruktur, wissenschaftliche Expeditionen, Konferenzen, Meetings und Symposien in Russland sowie die Teilnahme russischer Forschender an Konferenzen im Ausland. Stand 2012 wurden über 17000 Projekte gefördert, an deren Realisierung über 1000 russische Forschungsorganisationen beteiligt waren. Die Stiftung hat eine Reihe von Kooperationsabkommen mit ausländischen Partnerorganisationen geschlossen und fördert ebenso internationale Forschungsprojekte: Im Jahr 2012 wurden 30 Ausschreibungen für die internationalen Projekte durchgeführt, bei denen über 2000 Anträge gestellt wurden. Insgesamt wurden 2012 über 1000 internationale, meistens langjährige Projekte gefördert. Das Budget der Russischen Stiftung für die Grundlagenforschung wird sowohl aus staatlichen Mitteln (bis zu 6 % der im föderalen Haushalt vorgesehenen Gesamtausgaben für die zivile Forschung) als auch durch Spenden finanziert (Russische Stiftung für Grundlagenforschung, 2013, S. 18f.).

#### **4.5.4 Voraussetzungen für den Zugang zum Studium an russischen Hochschulen**

Laut Art. 62 Abs. 3 der Verfassung der Russischen Föderation haben ausländische Personen und Personen ohne Staatsbürgerschaft in der Russischen Föderation die gleichen Rechte und Pflichten wie russische Staatsangehörige. Eine Ausbildung in allgemeinbildenden Bildungseinrichtungen ist für alle Personen garantiert, die auf dem Territorium der Russischen Föderation wohnhaft sind und eine Zugangsberechtigung für die entsprechende Stufe des Bildungssystems haben. Die örtlichen Bildungsbehörden müssen allen Kindern von Geflüchteten und Zwangsmigrierten den Zugang zu allgemeinbildenden Bildungseinrichtungen ermöglichen. Die Aufnahmeordnung für ausländische Kinder an staatlichen und örtlichen allgemeinbildenden Bildungseinrichtungen Russlands wird von deren Träger festgelegt.

Die Bologna-Reformen betreffen auch den Hochschulzugang und damit die Schulen. Die Aufnahmeprüfungen an den Hochschulen stellten bislang zusammen mit den Abschlussprüfungen an der jeweiligen Schule die Voraussetzung für den

Universitätszugang dar. Eine landesweit gültige und einheitliche Prüfung an den Schulen existierte nicht. Seit 2001 wird auf Initiative des Bildungsministeriums an einem Experiment gearbeitet, bei dem die hochschuleigenen Prüfungen durch landesweit einheitlichen Prüfungen am Ende der Schulzeit ersetzt werden. Die Prüfungsergebnisse sollen an die Stelle der bisherigen Aufnahmeprüfungen treten. Gleichwohl gilt seit dem 1. Januar 2009 das Einheitliche Staatliche Examen (*Edinyj Gosudarstvennyj Ekzamen*, EGE) als (einzige) obligatorische Form der Schulabschlussprüfung in Russland (Teichmann, 2009, S. 302).

Laut Art. 1 der Hochschulzulassungsordnung für die staatlichen Hochschuleinrichtungen der Russischen Föderation, die von föderalen Exekutivorganen gegründet sind, in Verbindung mit der Verordnung des Bildungsministeriums vom 14.01.2003: N. 50 werden an den Hochschulen der Russischen Föderation in den Hauptstudiengängen der Hochschulbildung Staatsangehörige der Russischen Föderation und der Republik Weißrussland, Staatenlose, russische Staatsangehörige im Ausland und auch ausländische Staatsangehörige zugelassen.

Die ausländischen Staatsbürger und -bürgerinnen (inklusive der Staatsangehörigen der ehemaligen Staaten der UdSSR), die in die Russische Föderation zwecks eines Studiums einreisen, werden an den Hochschulen nach Maßgabe der folgenden Regelungen immatrikuliert:

- gemäß internationalen Abkommen;
- innerhalb der Richtzahlen der Föderalen Agentur für Bildung der Russischen Föderation für die Immatrikulation in den Fachbereichen;
- gemäß den Direktverträgen der Hochschule im Rahmen der Anzahl an Studienplätzen, die vertraglich vereinbart bereitzustellen sind, und bei Zahlung der Studiengebühren unter Erfüllung der Bedingungen, die in der Zulassungsordnung festgelegt sind.

Das Bildungsministerium Russlands informiert die Hochschulen jedes Jahr über die abgeschlossenen internationalen Abkommen, die das Recht ausländischer Staatsangehöriger auf Immatrikulation an einer Hochschule festlegen. Die Zulassung von den ausländischen Personen zum Studium in zulassungsbeschränkten Studiengängen (d. h. solchen, die nur für russische Studierende frei zugänglich sind) erfolgt nur bei Einwilligung des russischen Bildungsministeriums nach Mitteilung einer positiven Entscheidung des internen Hochschulausschusses und des Fachausschusses für die Exportkontrolle.

Ausländische Bildungszeugnisse sind in russischer Übersetzung vorzulegen. Die Übersetzung kann nach Wahl des Bewerbers oder der Bewerberinnen von einem russischen Notar oder einer russischen Notarin oder von dem Konsulat Russlands in dem Land, in dem das Zeugnis erteilt worden ist, beglaubigt werden (Study in Russia, 2020).

Der Zugang von ausländischen Studierenden ist nicht allgemeinverbindlich festgelegt und muss im direkten Kontakt mit dem Auslandsamt der jeweiligen Hochschule geklärt werden. Das Hochschulstudium wird in immer stärkerem Maße gebührenpflichtig. Dies betrifft auch und vor allem ausländische Interessenten (Gorzka, & Lanzendorf, 2006, S. 115).

### ***Studiengebühren in Russland***

Mehr als die Hälfte aller Studierenden an russischen Hochschulen – ob an öffentlich-rechtlichen oder privaten– zahlen heute bereits Gebühren. Die staatlichen Hochschulen haben seit den frühen 1990er Jahren das Recht, neben staatlich finanzierten Studienplätzen zusätzliche Studienplätze einzurichten. Es besteht keine einheitliche Regelung für die Höhe der Studiengebühren. (Teichmann, 2008, S. 5). In einem Vertrag werden der Betrag und die Gegenleistungen der Hochschule festgelegt. Die Studiengebühren variieren daher von Hochschule zu Hochschule, von Fakultät zu Fakultät und von Fach zu Fach. Je mehr Karriereperspektiven ein Fach eröffnet, desto höher können die entsprechenden Studiengebühren sein. In der Regel liegen sie zwischen 1.000 US-\$ und 5.000 US-\$ im Jahr. Grundsätzlich müssen staatliche Hochschulen aber eine sogenannte Staatsquote von 25 % für Studierende aufrechterhalten, die von den Studiengebühren befreit werden. Nur Privatuniversitäten dürfen von allen Studierenden Gebühren verlangen (Grebnev, 2007, S. 47).

### ***Zwischenfazit***

Die obigen Ausführungen zeigen, dass sich das russische Hochbildungssystem konsequent entwickelt und seine Konkurrenzfähigkeit und sein Ruf in der universitären Weltgemeinschaft wachsen. Zurzeit wurden Bologna-Studiengänge (BA und MA) sowie das ECTS-System an allen Universitäten Russlands implementiert. Seit dem Eintritt der russischen Hochschulen in den Bologna-Prozess werden verschiedene internationale Projekte entwickelt. Jedoch bremst die fehlende Autonomie der Hochschuleinrichtungen innovative Projekte. Die Hochschulen benötigen mehr Finanz- und Entscheidungsautonomie, um sich dem Wettbewerb stellen zu können. Der von der Regierung geforderten Flexibilität stehen die staatlichen Kontroll- und Sanktionsmechanismen gegenüber, die die Effektivität und Qualität der Ausbildung in

einem Top-down-Vorgang fördern sollen. Doch werden diese Bemühungen durch die wachsende Bürokratisierung eingeschränkt und ein Wettbewerb zwischen den Hochschulen wird so verhindert. Die Mobilität der russischen Studierenden und Forschenden nimmt zwar zu, leidet jedoch noch immer unter einem teuren und aufwendigen Visaverfahren.

## **KAPITEL 5. Vergleichende Analyse: Vor- und Nachteile des Bologna-Prozesses für Deutschland und Russland**

Das vorliegende Kapitel stellt die positiven und negativen Auswirkungen des Bologna-Prozesses an den deutschen und russischen Hochschulen dar. Darüber hinaus werden die Merkmale und Unterschiede des deutschen und russischen Hochschulwesens sowie der Zusammenarbeit im Rahmen der Bologna-Vereinbarungen diskutiert. Abschließend erfolgt eine vergleichende Analyse der Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Russland und Deutschland.

### **5.1 Positive und negative Auswirkungen des Bologna-Prozesses für Russland**

Neben der bis heute existierenden Auffassung, dass das russische Hochschulsystem einen internationalen Vergleich mit den führenden Ländern nicht scheuen braucht, gibt es andere Meinungen, die eindeutig einen Rückschritt und Qualitätsverlust in der Entwicklung des Bildungssystems in den letzten 10 Jahren konstatieren. So ist internationalen Statistiken zu entnehmen, dass Russland in Bezug auf das Qualifikationsniveau seiner Beschäftigten derzeit unter den ersten 30-40 Staaten in der Welt nur einen der letzten Plätze einnimmt und keinesfalls zu den führenden Nationen gehört (Mironov, 2006, S. 238). Laut Iljushina (2017) mehrten sich bereits kurze Zeit nach dem Ende der Sowjetunion Stimmen in der russischen Öffentlichkeit, die darauf aufmerksam machten, dass die Qualität der Ausbildung unter der krisenhaften Entwicklung der Gesellschaft stark gelitten habe und es Aufgabe des Staates sei, rasch und entschieden einzugreifen, um diesen Prozess zu stoppen und den Anschluss an internationale Standards im Bildungsbereich zu sichern. Vor dem Hintergrund dieser disparaten Auffassungen positionieren sich auch die Befürworter und Kritiker des Bologna-Prozesses (Iljushina, 2017).

Der schärfste Kritiker des Bologna-Prozesses, der Rektor der Moskauer staatlichen Universität (MGU), Präsident der Russischen Rektorenunion und Mitglied der Akademie für Wissenschaften, Wiktor Sadownitschij, findet, dass „der Zeitbedarf für eine fundierte universitäre Ausbildung fünf bis sechs Jahre [beträgt]“. Seiner Meinung nach, liegt russische Bildung „wegen seines fundamentalen Aufbaus auf einer Ebene mit anderen führenden Bildungssystemen weltweit“. Er ist nicht der Einzige, der diesen Standpunkt vertritt, was man an der überwiegenden Ablehnung der Reformen des russischen Bildungssystems bei der dortigen Scientific Community sieht, denn die Lehrerschaft befürchtet, „dass der Übergang von Pflicht- zu Wahlfächern verbunden mit einer Kürzung der Grundlehrpläne zu einer Reduzierung der Unterrichtsstunden und

damit zu einer Verkleinerung des Lehrkörpers führen wird“ (Schramm, 2005, S. 26).

Die Kritiker des Bologna-Prozesses argumentieren zudem, dass die Universitäten eine Verantwortung für die Wahrung der kulturellen Identität und der nationalen Würde haben. Doch der Bologna-Prozess führe zum Verlust von Bildungstraditionen. Gefährdet sei insbesondere die Tradition einer breit angelegten wissenschaftlichen Ausbildung zu Beginn des Studiums. Durch Vereinheitlichung im Zuge der Bologna-Reform würden die Qualität und das Niveau der Hochschulbildung gesenkt. In der traditionellen akademischen Ausbildung und dem klassischen Diplom sehen die Kritiker entscheidende Qualitätsmerkmale des russischen Systems (Saveljev, 2001, S. 28)

Besonders scharf wird der Bachelor-Abschluss kritisiert, weil er am russischen Arbeitsmarkt nicht nachgefragt wird und keine Spezialisierung enthält. In diesem Zusammenhang wird auch angeführt, dass es anders als in Russland in den EU-Staaten Weiterbildungsmöglichkeiten im Beruf gebe, während in der Russischen Föderation ein solcher Ansatz des lebenslangen Lernens noch fehle.

Die Bologna-Gegner stellen somit in Abrede, dass in drei oder vier Jahren eine reguläre wissenschaftliche Ausbildung erfolgen kann. Außerdem wird von ihnen auch auf die Akzeptanzprobleme des Bachelorabschlusses in Deutschland verwiesen.

Seitens von Bildungsexperten und -expertinnen werden Zweifel geäußert, ob alle Fachrichtungen Bologna-tauglich reformiert werden sollten. Beispielsweise könne die Ausbildung von Lehrkräften im Regelfall ohnehin nicht auf eine internationale Anerkennung rechnen, weshalb eine Reform dieser Studiengänge sinnlos sei. Zudem stehe zu befürchten, dass nur die besten Bachelor-Absolventen ein kostenloses Masterstudium erhalten werden oder dass die Master-Ausbildung vollständig kostenpflichtig werde.

Zudem wird das ECTS-System häufig kritisiert, weil die in seinem Rahmen notwendige Bewertung bzw. Berechnung eine große Belastung für alle Hochschuldozenten und -dozentinnen bedeute (Sadykova, 2013, S. 228).

Darüber hinaus wird die Verlängerung der Zeit für die Selbstarbeit als Nachteil des Bologna-Systems betrachtet, weil im Gegenzug die Zeit für den Präsenzunterricht reduziert wird. Dies sei ein Nachteil, da davon auszugehen sei, dass Studierende die frei verfügbare Zeit wahrscheinlich nicht für den beabsichtigten Zweck, d. h. für das Studium, nutzen werden.

Viele Bildungsexperten und -expertinnen sind sich sicher, dass Bologna zur Abwanderung der qualifiziertesten Personen mit Hochschulabschluss führen wird, und

das würde den Verlust der besten Fachkräfte für Russland bedeuten.

Bologna-kritische russische Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen betonen, dass in den fast 20 Jahren der Umsetzung die Nachteile des Bologna-Prozesses sowohl für die Lehrenden als auch für Studierende deutlich hervorgetreten seien. Auf offizieller Ebene wurde sogar die Abschaffung des Bologna-Systems in Russland gefordert (Stepanova, 2007, S. 135f.).

Ungeachtet dieser Kritik nimmt in der Öffentlichkeit und in den Hochschulen die Zahl derjenigen zu, die die Reformen für unverzichtbar halten. Der unbestreitbare Vorteil des Bologna-Systems ist in erster Linie die gegenseitige bedingungslose und vollständige Anerkennung von Abschlüssen. Diese automatische Anerkennung spart bedeutende Zeit- und Geldressourcen, die zuvor für die Nostrifikation aufgewendet werden mussten. Der zweite Vorteil des Bologna-Systems ist die hohe Mobilität von Studierenden, Professoren und Professorinnen und anderen Mitarbeitenden der Universitäten. Denn der Bologna-Prozess bietet viele Möglichkeiten für den freien Austausch von Studierenden, Lehrkräften und Forschenden sowie hochrangigen Spezialisten und Spezialistinnen, wodurch internationale Forschungsteams auf Spitzenniveau geschaffen werden können. Die europäischen Universitäten sind mit dem Aufkommen des Bologna-Systems zugänglicher für russischen Studierende geworden, wobei jedoch nur ein geringer Anteil derselben Hochschulen in anderen Ländern besuchen (Radcenko, 2008, S. 12).

Der dritte Vorteil liegt im internationalen Hochschulranking. Bologna kann die russische Wirtschaft international konkurrenzfähig machen. Der kulturelle, zwischenmenschliche und akademische Dialog mit Europa ist allseitig zu fördern, um das geistige Potential Russlands zum Exportgut aufzuwerten. Ein wichtiger Aspekt ist, dass etwa 50 % des russischen Außenhandels mit der EU abgewickelt werden, und zwar von Hochqualifizierten mit Hochschulabschluss. Zudem spielt bei der Bologna-Umstellung Russlands die Mitgliedschaft in der World Trade Organisation eine große Rolle. Der Anschluss Russlands an den freien europäischen Arbeits-, Waren- und Kapitalmarkt ist anzustreben. Verbunden damit ist die Notwendigkeit von vergleichbaren Studienabschlüssen. Dies würde auch die Anwerbung von ausländischen Hochschulabsolventen und -absolventinnen nach Russland erleichtern (Finken, 2006, S.58).

## **5.2 Positive und negative Auswirkungen des Bologna-Prozesses für Deutschland**

Laut Bildungsexperten und -expertinnen besteht eine positive Auswirkung des

Bologna-Prozesses erstens darin, dass heute wieder intensiv über Lehre und Studium diskutiert wird. Sie glauben, dass die Bologna-Reformen in Deutschland wichtige Impulse für die Verbesserung der Durchlässigkeit des Hochschulwesens gegeben haben.

Ein weiterer positiver Impuls des Bologna-Prozesses sei die Beteiligung von Stakeholdern (Interessengruppen, hier insbesondere Studierende und Gewerkschaften). Die Beteiligung der Studierenden und der Gewerkschaften an der Qualitätssicherung der neuen Studiengänge durch das Akkreditierungssystem stelle auf der einen Seite eine große Chance dar, Qualitätssicherung als zwar staatsfernen, aber gleichwohl öffentlich und demokratisch verfassten Prozess zu organisieren und zu gestalten.

Ein dritter positiver Effekt sei die Anerkennung von außerhalb der Hochschulen erworbenen Kompetenzen und Abschlüssen (*prior learning*) seit der Bergener Ministerkonferenz 2005 zum Programm der Bologna-Reformen (Radcenko, 2008, S.13).

Nach Michaels liegt eine zentrale Herausforderung für die Hochschulen allerdings dann vor, wenn es um die Umsetzung der Bologna-Forderung Employability und des damit verbundenen Kompetenzerwerbs in den Bachelorstudiengängen geht. Begründet werden könne diese Aussage dadurch, dass sich Employability zwar als das Hauptziel des Bologna-Prozesses für die Bachelorstudiengänge herauskristallisiert habe, aber ungeklärt bleibe, was genau darunter verstanden wird und wie sie praktisch umsetzbar sei. An dieser Stelle bestehe ein großer Handlungsbedarf (Michaelis, 2017, S. 205).

Hinsichtlich der Schwierigkeiten bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses wurden seitens der Kritiker folgende Aspekte genannt:

Bildungsexperten und -expertinnen monieren, dass bei der Einführung der Zweistufigkeit der Fehler gemacht wurde, die Reform in fast allen Fächern durchzusetzen – und zwar unabhängig davon, ob in der jeweiligen Fachrichtung ein berufsqualifizierender Abschluss auf Bachelor-Niveau tatsächlich möglich ist (Stepanova, 2007, S. 138).

Außerdem wird angemerkt, dass die Studienabbruchquoten generell weiterhin auf einem hohen Niveau verbleiben, auch wenn sie zwischen einzelnen Fächern variieren. Laut der HIS-Studie (BMBF) hat sich die Abbruchquote bei Bachelorstudierenden der Fachhochschulen im Vergleich zu der von Diplomstudierenden fast verdoppelt (BMBF, 2012, S. 21).

Ein Großteil der Studierenden überschreite weiterhin – zum Teil erheblich – die Regelstudienzeit. An den Universitäten liegt die durchschnittliche Studiendauer von Masterstudierenden bei 6,7 Semestern, an den Fachhochschulen bei 6,2 Semestern

Aufgrund der unzureichenden wirtschaftlichen Förderung seien viele Studierende oft einem erheblichen Zielkonflikt zwischen der Studienorganisation und der zur Studienfinanzierung notwendigen Erwerbstätigkeit ausgesetzt.

Zusätzlich zeigen Studien, dass der subjektiv wahrgenommene sowie der objektiv bestehende Druck auf Studierende erheblich zugenommen haben.

Mit diesen Entwicklungen gehen eine höhere Beratungsnachfrage und ein höherer Nutzungsgrad der Beratungseinrichtungen von Studentenwerken, Hochschulen und Allgemeinen Studierendenschaften vor allem durch Bachelorstudierende einher.

Die Auslandsmobilität ist vor allem im Bachelorstudiengang erheblich zurückgegangen und konterkariert damit das proklamierte Ziel einer Erhöhung der Mobilität. Im Vergleich zum alten Studiensystem weisen die Bachelorabsolventen und -absolventinnen der Fachhochschulen zwar mehr, die der Universitäten jedoch weniger Auslandsaufenthalte auf. Das Bachelorstudium an den Universitäten dauere in der Regel sechs Semester, das an den Fachhochschulen oftmals ein Semester länger. Je länger die Regelstudienzeit sei, desto leichter sollte es prinzipiell sein, ein Auslandsaufenthalt in den Studienplan zu integrieren. Generell wird bedauert, dass im Kurzzeitstudium weniger Zeit für die Auslandsaufenthalte vorhanden sei (Keller, 2015, S. 3).

Zudem sei das Auslandsstudium weiterhin stark herkunftsabhängig. Eine Ausnahme bilden BAföG-Empfänger aufgrund der Verbesserung der Mitnahmefähigkeit der Leistung ins Ausland.

Inbesondere erzeuge die Akkreditierung einen bürokratischen Aufwand, der den für die frühere staatliche Anerkennung eines Studiengangs bei weitem übersteige – was sich noch dadurch verschärfe, dass ein Qualitätsgewinn durch die (zudem kostenpflichtige) Akkreditierung nicht erkennbar werde und Qualitätsmängel der Akkreditierungsagenturen bzw. -verfahren durch die Hochschulen nur unzulänglich sanktionierbar seien.

An manchen Universitäten werde der Lehrstoff neunsemestriger Diplom-Studiengänge in sechssemestrige Bachelorprogramme komprimiert, was zu Arbeitsüberlastung und Frustration bei den Studierenden führe. Der auf drei Jahre verkürzte Bachelor habe daher ein geringeres Qualifikationsniveau und einen weniger berufsqualifizierenden Abschluss zur Folge, z. B. durch den Wegfall von Praxissemestern und Auslandsaufenthalten. Wenn der Bachelor zum Regelabschluss werden soll, bedeute dies zwangsläufig ein Absinken des durchschnittlichen Bildungsniveaus der künftigen

Akademikerkohorten.

Da die Leistungspunktvergabe sich allein am Student Workload, also einer Stundenzahl, orientiere, würden je nach Hochschule für qualitativ gleichwertige Leistungen unterschiedliche Leistungspunkte bzw. die gleiche Leistungspunktzahl für qualitativ unterschiedliche Leistungen vergeben.

Den Studierenden werde es durch die gestraffte Ausbildungsform und geringe Wahlmöglichkeiten weitgehend versagt, in ihrem Studium eigene Interessenschwerpunkte zu setzen.

Die Autoren und Autorinnen der Modulhandbücher übten sich in Überanpassung und versprächen in ihren Modulbeschreibungen das Erreichen aller denkbaren Lernziele. In der Tat dürften bei den Studienprogrammen, die zwischen 500 und 800 Lernziele verfolgen, Zweifel daran angebracht sein, dass jedes einzelne dieser Ziele vollständig erreicht werden könne. Allerdings sind solche Fälle auch durch Kompetenzdefizite der Lehrenden bedingt. Wer sich 800 Lernziele für ein Bachelor-Programm aufschreibt, erspare sich die Mühe der Auswahl.

Die Forderung nach Employability führe dazu, dass Bachelor-Programme zu stark berufsbezogen seien. Statt einer allgemeinen Bildung stünden nur noch die Arbeitsmarktqualifikation und die Interessen des Marktes im Vordergrund. Auch erzeuge das Berufsbefähigungspostulat für den Bachelor in bestimmten Studiengängen – insbesondere den frühprofessionalisierten, also Medizin, Jura, Ingenieurwissenschaften, Lehramt und Theologie – unüberwindbare Hürden (Michaelis, 2017, S. 32).

Viele der genannten Umsetzungsschwierigkeiten des Bologna-Prozesses in Deutschland seien nicht allein in den Schwächen der Lehre oder der Studienorganisation geschuldet. Vielmehr seien gute wirtschaftliche und soziale Rahmenbedingungen und darunter auch gut ausgebaute Service- und Beratungsangebote von Studentenwerken, Hochschulen und Allgemeinen Studierendenschaften gefordert. Deren Ausbau stehe aber bislang kaum im Fokus der Bologna-Reformen. Dabei sei bereits vor der Bologna-Reform immer wieder deutlich geworden, dass die sozialen Rahmenbedingungen des Studiums, insbesondere die mittelbare sowie die unmittelbare Förderung von Studierenden und Studierwilligen, den Hochschulzugang vor allem von Personen aus unterrepräsentierten Bevölkerungsgruppen und den Erfolg des Studienverlaufs beeinflussen. Auch die Möglichkeit, das Studium zu internationalisieren, werde von diesen Rahmenbedingungen geprägt. Dies gelte auch im Hinblick auf das proklamierte Ziel einer erheblichen Steigerung der Mobilität von Studierenden bis 2020: Solange die

Kohäsion der wirtschaftlichen und sozialen Rahmenbedingungen nicht gemeinsam von den Bologna-Staaten sichergestellt sei, würden erheblich divergierende Service- und Beratungsangebote weiterhin eine Mobilitätsbarriere darstellen (Deutsches Studentenwerk, 2012).

Zusammengefasst haben die Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses sowohl in Deutschland als auch in Russland eine umfassende Neuausrichtung der Studiengänge und Hochschulsysteme initiiert. Als Resultat mussten die tradierten und historisch gewachsenen Ausbildungsgänge an den Hochschulen modifiziert werden, wobei zunehmend der Output von Hochschulstudiengängen in den Fokus gerückt ist. Dies führte dazu, dass der akademischen Lehrtätigkeit eine erhöhte Aufmerksamkeit zukommt. Obwohl im deutschen Hochschulsystem bei der Umsetzung der Bologna-Reformen zweifellos eine Reihe von Fehlentwicklungen zu beobachten ist, lassen sich bemerkenswert viele positive Effekte für Studierende erkennen. Möglicherweise hat dazu auch der vom Bologna-Prozess intendierte Paradigmenwechsel hin zu einer studierendenzentrierten, aktivierenden und kompetenzorientierten Lehre beigetragen. Eine zentrale Frage der Forschung zu Bologna ist deshalb, wie sich die didaktischen Anforderungen an die Lehrenden verändert haben, vor allem auch mit Blick auf die nun größere Bedeutung der Kompetenzförderung bei Studierenden.

### **5.3 Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Russland im Rahmen des Bologna-Prozesses**

Die jahrzehntelange deutsch-russische Wissenschafts- und Bildungspartnerschaft hat mit dem Beitritt der beiden Länder zum Bologna-Prozess eine deutliche Intensivierung erfahren. Der Beginn der engen Zusammenarbeit zwischen Russland und Deutschland in diesem Prozess geht auf das Jahr 2005 zurück und wird durch die Unterzeichnung der „Initiative für eine strategische Partnerschaft zwischen Russland und Europa im Bereich Bildung, Forschung und Innovation“ und die Gründung der Russisch-Deutschen Arbeitsgruppe für berufliche Bildung markiert.

Im Rahmen der Zusammenarbeit von HRK und der Russischen Rektorenunion wurde 1999 eine gemeinsame Erklärung zur Anerkennung von Studienzeiten und Studienabschlüssen verabschiedet.

Im Dezember 2004 wurde von der Bundesrepublik Deutschland und der Russischen Föderation in Hamburg eine gemeinsame Erklärung über die strategische Partnerschaft auf dem Gebiet der Bildung, Forschung und Innovation unterschrieben. Im Jahr 2004 wurde die Unterarbeitsgruppe „Bologna“ im Rahmen der Arbeitsgruppe

„Perspektiven der deutsch-russischen Wissenschaftskooperation“ des Petersburger Dialogs gebildet, um die deutsch-russische Zusammenarbeit im Rahmen des Bologna-Prozesses zu intensivieren. Die Verantwortung dafür haben die HRK und die Staatliche Universität St. Petersburg übernommen. In der Folge des Projektes wurden verschiedene Maßnahmen organisiert:

- Gemeinsame Erarbeitung eines Glossars „Englisch – Russisch – Deutsch“ zum Bologna-Prozess;
- eine Konferenz mit dem Titel „Der Bologna-Prozess: Russland und Deutschland“ an der Russischen Universität der Völkerfreundschaft in Moskau;
- eine Konferenz mit dem Titel „Beispielhafte Bologna-Projekte in Deutschland und der Russischen Föderation“ in Bonn;
- eine Konferenz mit dem Titel „Europeanising Doctoral Studies“, veranstaltet von der Universität Kassel;
- eine weitere Konferenz über „Beispielhafte Bologna-Projekte in Deutschland und der Russischen Föderation“, diesmal veranstaltet von der Staatlichen Universität St. Petersburg.

Darüber hinaus wurden auch außerhalb der großen Städte Russlands Seminare zum Bologna-Prozess veranstaltet. Außerdem gaben andere Organisationen, wie die Konrad-Adenauer-Stiftung, Input zum Thema Bologna. Durch die Unterstützung der genannten Stiftung konnte 2005 in Moskau ein Symposium zum Thema „Umsetzung der Bologna-Erklärung in Deutschland und in Russland“ stattfinden (Nickel, 2011). Im Rahmen der Unterarbeitsgruppe „Bologna“ des Petersburger Dialogs wurden mit finanzieller Unterstützung des BMBF verschiedene Maßnahmen durchgeführt. Allgemein kann festgestellt werden, dass in den letzten Jahren die Implementierung der Bologna-Ziele in der Russischen Föderation erhebliche Fortschritte gemacht hat. Hinsichtlich der Zusammenarbeit im Hochschulbereich verzeichnet der Hochschulkompass (2017) der HRK eine erhöhte Kooperation zwischen deutschen und russischen Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen (Kamara, 2014, S. 22).

In der Folge des Bologna-Prozesses sind weitere, gemeinsam mit der russischen Seite finanzierte Programme hinzugekommen: das „Michail-Lomonosov-Programm“ und 2005 das „Immanuel-Kant-Programm“ für den wissenschaftlichen Nachwuchs technisch-naturwissenschaftlicher bzw. geistes-, sozial- und wirtschaftswissenschaftlicher Fächer. Beide Programme werden gemeinsam vom DAAD und vom russischen Bildungsministerium finanziert. Zur Förderung von

Masterstudierenden in der Republik Tatarstan wurden das „Nikolaj-Lobatschewskij-Programm“ (seit 2007) und das „Evgenij-Zavojskij-Programm“ zwecks Unterstützung junger Hochschullehrkräfte an tatarstanischen Hochschulen durchgeführt. Seit 2008 besteht ein vom DAAD unterstütztes Programm für tschetschenische Studierende, die ein Vollzeitstudium in Deutschland absolvieren.

Im Jahre 2005 wurde in Bonn eine Kontaktstelle zweier russischen Hochschulen eröffnet: der Russischen Staatlichen Universität für Handel und Wirtschaft und des Moskauer Instituts für Psychologie und Soziologie. An beiden Hochschulen ist die Unterrichtssprache Russisch. Die Russische Staatliche Universität für Handel und Wirtschaft ist am Bologna-Prozess beteiligt.

Kooperationsbeziehungen bestehen zudem zwischen der HRK und der Russischen Rektorenunion. Von beiden Organisationen wurden Veranstaltungen zur Hochschulentwicklung in der Russischen Föderation und in Deutschland durchgeführt.

Der DAAD organisiert den Austausch für die deutsche Seite. Zum Ausbau von bilateralen Forschungs- und Ausbildungsprogrammen gehört auch die Beteiligung Russlands an neuen Programmen der EU (z. B. am 6. Rahmenprogramm zur Forschungsförderung und am Erasmus-Mundus-Programm).

Kadnikova & Musatkina (2019) zeigen, dass im Jahr 2012 die bilateralen Beziehungen durch die Absichtserklärung zwischen dem Ministerium für Bildung und Wissenschaft der Russischen Föderation und dem BMBF der Bundesrepublik Deutschland über die Zusammenarbeit im Rahmen des Hochschulwesens einen neuen Impuls erhielten. Im Jahr 2013 wurde in Berlin ein gemeinsames Projekt zur Ausbildung von Fachkräften in technischen Berufen auf Basis des dualen Systems beschlossen (Kadnikova & Mutaschkina, 2019, S. 90).

Zur Umsetzung der strategischen Partnerschaft im Bereich der beruflichen Bildung wurde eine bilaterale Arbeitsgruppe für die Berufsbildung eingesetzt. Flankierend dazu unterstützt das BMBF das Engagement deutscher Bildungsanbieter in Russland. Unter Beteiligung der Wirtschaftsorganisationen beider Länder arbeiten Deutschland und Russland in der Fortbildung russischer Ingenieure zusammen.

2014 erfolgte die Gründung eines deutsch-russischen Hochschulprojekts für gemeinsame Studiengänge und später auch für gemeinsame Promotionen an der Technischen Nationalen Forschungsuniversität Kasan in Kooperation mit dem DAAD.

Im Jahr 2018 wurde das Russisch-Deutsche Jahr der Wissenschafts- und Bildungspartnerschaften 2018-2020 (im Folgenden: Themenjahr) ausgerufen, das eine

neue Etappe in der Entwicklung der bilateralen Beziehungen kennzeichnet. Es wird davon ausgegangen, dass die wissenschaftlichen Unternehmenspartnerschaften, die im Rahmen des Themenjahres implementiert werden, die akademische Mobilität von Forschenden signifikant stimulieren und die Qualität der Umsetzung wissenschaftlicher Ergebnisse in die Realwirtschaft und in innovatives Unternehmertum erhöhen werden. Als Ergebnis des Themenjahres wurden mehr als 200 Partnerschaften im akademischen Umfeld deklariert (Gorylev, 2019 S. 22).

Aus Sicht von Paschuk (2019) wird der Ausbau der akademischen Zusammenarbeit zwischen Russland und Deutschland im Rahmen des Bologna-Prozesses durch regulatorische, finanzielle und organisatorische Probleme und unzureichende rechtliche Rahmenbedingungen behindert. Im Vergleich zu Deutschland, wo ein Viertel der Studierenden die Möglichkeit hat, im Ausland zu studieren und Auslandspraktika zu absolvieren, gibt es in Russland aufgrund der nachfolgend genannten Faktoren kaum Möglichkeiten für eine aktive akademische Mobilität von Studierenden und akademischem Personal:

- 1) hohe Anforderungen für den Erhalt von Studienvisa (sowohl für russische als auch für deutsche Studierende);
- 2) begrenzter Umfang von Bildungsaustauschprogrammen für Studierende und Lehrkräfte;
- 3) Probleme bei der Bewertung russischer Qualifikationen (Abschlüsse);
- 4) fehlende Finanzierung für Bildungsreisen (Konferenzen, Schulungen) ins Ausland (Pashuk, 2021, S. 97 f.).

Ein Wachstum der akademischen Mobilität von Studierenden und Lehrkräften ist hauptsächlich auf eine Erhöhung der finanziellen Unterstützung durch den Staat und die Anzahl von Darlehen und Stipendien zurückzuführen. So stellte Deutschland im Jahr 2018 4 Mio. Euro für die akademische Mobilität bereit und Russland 3,5 Mio. Rubel. Der Mangel an finanziellen Ressourcen gibt den russischen Universitäten keine Möglichkeit, die Kosten für Teilnehmende an akademischen Mobilitätsprojekten zu übernehmen, was eine bedeutende Einschränkung für die Entwicklung der akademischen Zusammenarbeit mit Deutschland und anderen Ländern des Bologna-Prozesses darstellt (Skorbatova, 2020, S.18f).

#### **5.4. Gesamtschau der Merkmale und Unterschiede im Hochschulwesen von Deutschland und Russland**

Die Analyse zeigt, dass beide Länder ein durch Geschichte und Staatsverständnis

geprägtes Hochschulsystem haben, in dem die staatlichen Hochschulen dominieren und für das der Staat durch Gesetzgebung, Verwaltung und Finanzierung die Verantwortung hat. Darüber hinaus fanden die bisherigen Reformen im Bildungsbereich in Russland und Deutschland praktisch gleichzeitig statt: in der Russischen Föderation während der Perestroika-Zeit und nach 1991 sowie in Deutschland nach dem Fall der Berliner Mauer und der deutschen Vereinigung (praktisch seit 1992).

Johann W. Gerlach (2002), der frühere Präsident der Freien Universität Berlin, betonte in einem seiner Vorträge, dass es eine Differenzierung ebenso im russischen Hochschulsystem gebe, wobei dort noch das Problem bestehe, dass die Forschungstätigkeit zu großen Teilen in den Instituten der Akademie der Wissenschaften konzentriert ist. Bezüglich der Autonomie bestünden aber auch Unterschiede. Einerseits hätten die Universitäten in Russland das Recht, die Studierenden nach eigenen Kriterien auszuwählen, was in Deutschland erst seit kurzem und nur teilweise möglich ist. Andererseits gebe es in der Russischen Föderation eine sehr starke zentralstaatliche Aufsicht mit vielen Vorgaben bis hin zu den Curricula, während in Deutschland eine gegenteilige Entwicklung vorherrsche, indem der Staat seine Aufsicht zurücknehme und vor allem bei neuen Studiengängen im Zuge des Bologna-Prozesses den Hochschulen mehr Eigenständigkeit gewähre und die inhaltliche Kontrolle weitgehend einem unabhängigen Akkreditierungssystem überlasse.

Ein wesentlicher Unterschied liegt in den Kriterien einer Zulassung zum Studium. In Russland müssen 11 Schulklassen absolviert und die EGE-Prüfung abgelegt werden, um eine allgemeine Hochschulreife, das Abitur, zu erlangen, während dies in Deutschland 2 Jahre länger dauert. Zudem eröffnet nicht jeder deutsche Schulabschluss den Zugang zur Hochschule. Eine weitere Differenz ist, dass in Russland die Möglichkeit besteht, mit dem Fachschulabschluss den Zugang zur Hochschule zu erlangen, dazu existiert noch in manchen Fachrichtungen (BA) das sogenannte „Kurzformstudium“ (anstatt 8 Semester nur 6 Semester).

In Russland gibt es eine höhere Anzahl von privaten Hochschulen als in Deutschland. Mit einer dominierenden Rolle von staatlichen Hochschulen ist zugleich eine geringere Bedeutung der privaten Hochschulen verbunden. Deshalb beschränken sich die privaten Hochschulen in Deutschland – bis auf wenige Ausnahmen – auf Nischenangebote in denjenigen Fächern, deren Angebot keine hohen Kosten verursacht und die relativ gute Berufsperspektiven eröffnen, vor allem also in Wirtschaftswissenschaften, Rechtswissenschaft, theoretischer Informatik usw.

Die Begrenzung der Zulassung zum Studium an den staatlichen Universitäten Russlands steht in Verbindung mit dem dort nach wie vor hohen Qualitätsbewusstsein. Die inzwischen auch größere Zahl von Zulassungen korreliert mit einem entsprechenden Ausbau der Universitäten, die aber für die dazu notwendigen Mittel einschließlich angemessenen Bezahlung der Lehrkräfte auf zusätzliche Einnahmen aus Studiengebühren und der Einwerbung von Forschungsmitteln angewiesen sind. Allerdings gibt es dabei auch beachtliche Unterschiede zwischen der finanziellen Lage der Lomonossow-Universität, der Staatlichen Universität St. Petersburg und einigen Technischen Universitäten einerseits und den übrigen Hochschulen andererseits. Dieses Qualitätsbewusstsein in den erstklassigen russischen Universitäten, zu denen auch einige private Universitäten gehören, mag die noch vorherrschenden Vorbehalte gegenüber den Veränderungen durch den Bologna-Prozess im EHR erklären, vor allem was den kürzeren Bachelor-Studiengang betrifft.

Resümierend ist Folgendes festzustellen: Die Hochschulbildung in Deutschland ist vielseitiger entwickelt als die russische und bietet mehr Möglichkeiten der Selbstverwirklichung und der Berufswahl an. Beispielsweise ist es an einigen Hochschulen möglich, eine sogenannte „Orientierungsstufe“ im Rahmen des Studiencolleges zu absolvieren. Darüber hinaus ist das Studium in Deutschland teilweise stark praxisorientiert, worauf die Dualen Studiengänge hinweisen. Diese verknüpfen die praktische Arbeit in einem Unternehmen mit der theoretischen Ausbildung an einer Hochschule und bieten daher Übernahme- sowie bessere Karrierechancen. Zudem erhalten die Studierenden während des Dualen Studiums ein Gehalt von dem Unternehmen, das je nach Studiengang, Branche und Studienjahr variiert und zwischen 400 Euro und 1.800 Euro pro Monat betragen kann. Diese Modelle werden an russischen Hochschulen noch nicht eingeführt. Es wurden lediglich einige Elemente adaptiert und diese nicht auf der staatlichen Ebene. Im Ganzen ist das Hochschulsystem auch außerhalb von Dualen Studiengängen an deutschen Universitäten stärker praxisorientiert aufgebaut als in Russland. Die Praktika dauern länger und die Studierenden vereinbaren unabhängig den Zeitpunkt und den Ort des Praktikums. All dies ist darauf zurückzuführen, dass Arbeitgeber hochqualifizierte Fachkräfte benötigen und daher direkt in den Ausbildungsprozess einbezogen werden.

In Deutschland gibt es kein strukturiertes Lernsystem. Entsprechend der gewählten Fachrichtung erstellen Studierende einen Lehrplan und belegen Seminare und Kurse, die sie für wichtig erachten. Dagegen sind im russischen Studiensystem die

Studierenden dazu verpflichtet, alle Präsenzkurse zu besuchen. Darüber hinaus sind Hausarbeiten verpflichtend. Dadurch entfällt die Möglichkeit von Nebenjobs.

Bemerkenswert sind die Unterschiede in der Digitalisierung. Obwohl in Deutschland vielfältige Maßnahmen ergriffen wurden, um die Digitalisierung konstruktiv zu gestalten und voranzubringen, verläuft das E-Learning in Russland erfolgreicher. Russland ist aufgrund seiner geographischen Größe vor besondere Herausforderungen gestellt. Während es in den großen und bevölkerungsstarken Städten wie Moskau oder St. Petersburg vielfältige Bildungsangebote gibt, ist das Bildungsangebot in ländlichen Gebieten eingeschränkt. Digitale Medien bieten hier eine Chance, den Zugang zur Bildung zu verbessern und den durch das Stadt-Land-Gefälle bedingten Qualitätsunterschied auszugleichen.

Ein Hauptmerkmal des deutschen Hochschulsystems besteht darin, dass das Studium an staatlichen Bildungseinrichtungen kostenlos ist, auch für ausländische Studierende. Es gibt auch private Hochschulen und diese sind kostenpflichtig, aber deren Zahl ist sehr gering. In Russland muss die überwiegende Mehrheit sowohl der russischen als auch von der ausländischen Studierenden ihren Lebensunterhalt während des Studiums finanzieren sowie Studiengebühren zahlen. Außerdem gibt es in Russland die sogenannten prestigereichen Spitzenuniversitäten, an denen ein Studium sehr teuer ist.

Die Autonomie der Hochschulen in Russland ist begrenzt, die Rolle des Staates dominiert. Die Universitäten haben zwar in den letzten Jahren erheblich mehr Spielraum bei der Gestaltung von Curricula und Lehrinhalten bekommen, unterliegen aber nach wie vor einer detaillierten Kontrolle, hauptsächlich über das Staatsorgan Rosobrnadzor. Die Gestaltung von Abschlusszeugnissen und deren Anlagen unterliegt einem zentralen staatlichen Design. Lediglich genießen die beiden staatlichen Universitäten Moskau und St. Petersburg größere Freiheiten, dafür aber unterstehen sie unmittelbar dem Präsidenten der Russischen Föderation (DAAD, 2017, S. 6).

In Russland gibt es ein einziges Hochschulgesetz, das für alle Bundesländer (*Oblast*) gleich ist. In Deutschland erlässt jedes Bundesland auf der Grundlage des Bundesgesetzes ein eigenes Hochschulgesetz. Die Landeshochschulgesetze enthalten im Allgemeinen die Regelungen zur Personalstruktur und inneren Organisation der Hochschule, zur Mitbestimmung der einzelnen Mitgliedergruppen der Hochschule sowie zur Ordnung von Forschung, Lehre und Studium einschließlich der Hochschulzulassung und Studienabschlüsse.

## **5.5 Vergleichende Analyse: Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Russland und Deutschland in der Umsetzung des Bologna-Prozesses**

Im Längsschnitt zeigt die Entwicklung des Bologna-Prozesses in beiden Ländern, dass die Regierungen sowohl den Umbau des Studienabschlussystems als auch die Reform des Qualitätssicherungssystems intensiv verfolgen. In Deutschland wurde bereits in den ausgehenden 1990er Jahren mit der Studienreform begonnen, in Russland erst ab 2003, wobei an der Reform des Qualitätssicherungssystems angesetzt wurde. In Deutschland hat dagegen die Umstellung auf ein gestuftes Studiensystem später als in Russland begonnen; dieses wurde mit dem neuen Akkreditierungswesen verknüpft, das seit 1998 erprobt wird. Nach Angaben des DAAD (2016), engagiert sich die russische Regierung neben dem Studien- auch im Qualitätssicherungsbereich.

Die Promotionsvoraussetzungen sind in Russland und Deutschland ähnlich geblieben: Es muss eine Dissertation angefertigt werden, für die es eine habilitierte Betreuung gibt (häufig als Doktorvater oder Doktormutter bezeichnet) und die schließlich vor einem Promotionsausschuss verteidigt wird. Russland hat immer noch ein zweistufiges System akademischer Grade im Bereich der Promotion: Kandidat der Wissenschaft und Doktor der Wissenschaft. Ebenfalls noch nicht effizient modernisiert sind die Verfahren der wissenschaftlichen Qualifizierung bei der Promotion und Habilitation. Die immer noch gültigen Verfahren sind umständlich, und nicht die Universität oder Fakultät entscheidet in letzter Instanz über die Annahme oder Ablehnung der wissenschaftlichen Arbeit, sondern die außerhalb der Universität bzw. der Akademie der Wissenschaften stehende Oberste Attestatskommission. Im Falle der Habilitation ist sie es sogar, die die entsprechende Urkunde aushändigt, nicht die Universität oder die Akademie. Im Gegensatz zu Deutschland liegt das Promotions- und Habilitationsrecht in Russland bei der Akademie (DAAD, 2017, S. 6).

In Deutschland wird durch die Adaption des Bologna-Prozesses die Sonderrolle der Universitäten tendenziell geschwächt: Das Abitur ist nicht mehr die unbedingte Voraussetzung, um an einer Universität zu studieren; im Übergang von Bachelor- zu Masterstudiengängen können Absolventen und Absolventinnen von Fachhochschulen von der einen zu der anderen Hochschulart wechseln. Universitäten und Fachhochschulen vergeben somit Abschlüsse, die formal dieselben Zugangsberechtigungen eröffnen, beispielsweise laufbahnrechtliche Möglichkeiten im öffentlichen Dienst. Fachhochschulabsolventen und -absolventinnen auf Masterniveau haben mit den neuen Studiengängen zudem die generelle Promotionsbefähigung erhalten (Sieh, 2013, S.197).

In Bezug auf die Anerkennungspolitik gibt es große Überschneidungen zwischen Deutschland und Russland. Das Diploma Supplement wird in Deutschland mehrheitlich eingesetzt, während es in Russland von nur wenigen, sogenannten bekannten Hochschulen ausgestellt wird. In Deutschland wurden von den Bundesländern und der HRK gemeinsam Muster für Diploma Supplements in deutscher und englischer Sprache erarbeitet und den Hochschulen als elektronische Datei mitsamt einer Software zur serienmäßigen Erstellung zur Verfügung gestellt.

Die deutschen Regierungsberichte weisen weitergehende Aktivitäten im Bereich der Mobilität aus. Beratungs- und Informationsangebote sowie die Verbesserung der Infrastruktur für internationale Studierende und Forschende, aber auch für Inländer und Inländerinnen, die ins Ausland gehen wollen, werden in beiden Ländern ausgebaut.

Internationalisierungsstrategien verfolgen beide Länder mit ähnlichen Ansätzen. Sowohl die Russische Föderation als auch Deutschland streben den Ausbau internationaler Kooperationen und gemeinsamer Studienprogramme an. Nicht nur in Deutschland, sondern auch in Russland unterstützt der DAAD die Hochschulen bei der Entwicklung einer Internationalisierungsstrategie und bei der Verbesserung ihrer Infrastruktur für internationale Studierende und Forschende. Zu den Unterstützungsangeboten für diese Gruppen gehören Sprachkurse, Informationsbroschüren und Tutorenprogramme. Russland entwickelt noch kein Unterstützungsangebot, das dem deutschen gleichkäme, in dem der DAAD, die Alexander von Humboldt-Stiftung und die DFG die Internationalisierung fördern.

Darüber hinaus wurden in Deutschland die Aufenthalts- und Arbeitsrechte von Studierenden, Promovierenden und Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen, die aus anderen Ländern (sowohl aus EU-, als auch aus Drittstaaten) kommen, erweitert. In Deutschland regelt das neue Zuwanderungsgesetz, das am 1. Januar 2005 in Kraft getreten ist, dass alle Studierenden und Forschenden aus Drittländern für einen Zeitraum von 120 Tagen eine Arbeitserlaubnis haben, ohne dass diese vorher beantragt werden müsste. Wissenschaftler mit herausragenden Fähigkeiten können grundsätzlich ein unbegrenztes Arbeits- und Aufenthaltsrecht erwerben.

Am 8. März 2015 trat das föderale Gesetz N56-F3 in Kraft, durch welches die Veränderungen in Paragraph 13.2 des Gesetzes „Über den rechtlichen Status ausländischer Staatsangehöriger auf dem Territorium der Russischen Föderation“ wirksam werden. Die Beratungs- und Informationsangebote sowie die Infrastruktur für internationale Studierende und Forschende, aber auch für Inländer und Inländerinnen, die

ins Ausland gehen wollen, werden somit in beiden Ländern ausgebaut.

Deutschland verfolgt zudem eine systematische Fremdsprachenpolitik. In Russland gelten mangelnde Sprachkenntnisse als Ursache für die vergleichsweise geringe Auslandsmobilität der russischen Studierenden. Um diesen Mangel zu beheben, müsste in Russland bei der Fremdsprachenpolitik im Schulbereich angesetzt werden.

In Bezug auf die Qualitätssicherung werden in den deutschen und russischen Berichten vor allem übereinstimmende Motive für die Einführung (Deutschland) beziehungsweise Überarbeitung (Russland) der Qualitätssicherungsstrukturen und für die Schwerpunktsetzung auf externe Qualitätssicherungsverfahren sichtbar. Den Hintergrund für die Einführung eines Akkreditierungswesens bildet in Deutschland die Liberalisierung der Studiengangkonzeption: So wurden für die neuen Studiengänge Rahmenprüfungsordnungen eingeführt. Während die Hochschulbildung in Russland weitgehend auf den Bologna-Grundsätzen basiert, ist sie in Russland etwas anders strukturiert als in Deutschland. Es dauert elf Jahre, bis in Russland die Sekundarstufe abgeschlossen ist und die Absolventen und Absolventinnen in das Hochschulsystem eintreten können.

Die Struktur und Anteile der zweistufigen Studienangebote am gesamten Studienangebot differieren stark in beiden Ländern als Ergebnis der Umsetzung der Studienreform. Deutschland hat, von wenigen Ausnahmen abgesehen, generell die Struktur 3+2, bei der vom Gesamtvolumen eines Studiums drei Fünftel (180 Credits) auf den Bachelor und zwei Fünftel (120 Credits) auf den Master entfallen. In Russland wurde dagegen an der 4+2-Struktur (4 von 6 Anteilen für den Bachelor und 2 von 6 Anteilen für den Master) und damit am früheren Abschlusssystem festgehalten. Das Medizinstudium ist nach der internationalen Gepflogenheit bei seiner klassischen Ausbildungsstruktur (Diplomabschluss) und Zeitdauer (6 Jahre) geblieben.

Russland hat aufgrund der strikteren Akkreditierungsvoraussetzungen weniger Studiengänge mit einem Doppelabschluss oder gemeinsamem Diplom entwickeln können als Deutschland (Radcenko, 2008, S.19).

Im Bereich Lebenslanges Lernen lag Russland im Untersuchungszeitraum zurück. Bisher konnte es keine föderationsweit gültigen Verfahrensregeln für die Anerkennung von Kompetenzen bereitstellen, die in beruflichen Kontexten erworben wurden.

Während in Deutschland die Umsetzung der im Rahmen des Bologna-Prozesses vereinbarten Zielsetzungen mit Beschlüssen in der KMK und mit Ausführungsbestimmungen unter Einbeziehung der HRK und der anderen Akteure

erfolgt, sind in Russland die Verordnungen des Bildungsministeriums der Treiber des Reformprozesses.

Wie gezeigt werden konnte, sind Deutschland und Russland auf den wesentlichen Handlungsfeldern des Bologna-Prozesses, dem Umbau des Studienabschlussystems und der Qualitätssicherung, stark involviert, wenn auch in unterschiedlichem Tempo. In Deutschland war das Akkreditierungssystem bereits etabliert, noch bevor die Umstellung auf Bachelor- und Masterstudiengänge als dominierendes Studienparadigma vollzogen wurde. Daher ist die Umsetzung des Bologna-Prozesses in Bezug auf die Studienreformen im Vergleich zu Russland als fortgeschrittener zu betrachten. Während in Deutschland das ECTS in das neue Abschlussystem integriert worden ist, erfolgt dieser Prozess in Russland langsamer und an manchen Universitäten ist die Umstellung nur formal. Die Demokratisierung der Hochschulbildung wird von Deutschland intensiver verfolgt als von Russland. So wurde in Deutschland die staatliche Aufsicht über die Hochschulen mit dem Bologna-Prozess gelockert. Im Gegensatz dazu ist in Russland in der Folge von Bologna die Kontrolle seitens des Staats noch enger geworden.

Der Zusammenhang von Forschung und Lehre scheint in beiden Ländern im Bereich der Bachelorstudiengänge an Bedeutung zu verlieren. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass der Bologna-Prozess sowohl Vor- als auch Nachteile mit sich bringt. Das Hauptproblem für beide Länder ist die Umstrukturierung der nationalen Hochschulsysteme.

## **KAPITEL 6. Bologna-Prozess und Studierendenmobilität**

In diesem Kapitel wird der in dieser Arbeit verwendete Begriff von Mobilität definiert. Danach werden die Entwicklungen der Studierendenmobilität in Deutschland und Russland während des Bologna-Prozesses sowie diesbezügliche statistische Angaben dargestellt. Darüber hinaus werden die gemeinsamen deutsch-russischen Austauschprogramme vorgestellt. Anschließend werden spezifische Probleme des Auslandsstudiums erforscht und Probleme der ausländischen Studierenden beleuchtet.

### **6.1 Mobilität von Studierenden als eine Form der Internationalisierung im Hochschulfeld**

Wie aus der Studie von Danckwört (1959) ersichtlich, hat der studienbezogene Auslandsaufenthalt eine lange Tradition, die bis auf die Anfänge der gezielten Ausbildung und sogar bis auf die von Platon 388 v. Chr. gegründete Akademia zurückgeht. Michael Feldhaus und Niels Logemann (2002) stellen in ihrer Untersuchung fest, dass das Auslandsstudium im 18. Jahrhundert nur den Oberschichten der europäischen Gesellschaft offenstand und dabei weniger der wissenschaftlichen oder beruflichen Ausbildung, sondern eher zur Befriedigung des Wunsches nach einem Kennenlernen der fremden Kulturen und Sitten diente; erst im Zuge der Industriellen Revolution im 19. Jahrhundert kam dem Studieren im Ausland eine zunehmende Bedeutung für die wissenschaftliche und technologische Entwicklung einzelner Nationen zu.

Laut Imhof und Blättler (2019) war im Bologna-Prozess die Förderung der Mobilität von Studierenden sowie Hochschulbeschäftigten von Anfang an eines der Hauptanliegen. Die Ziele der Mobilitätsförderung sind dabei vielfältig und reichen von der Horizonterweiterung und der Wertschätzung von Interkulturalität für Bildung über den Erwerb der Fähigkeit, sich an einen neuen Kontext anzupassen, und damit auch im Arbeitsleben mobil und dementsprechend als Teil der europäischen *„labour force“* einsetzbar zu sein, bis zur Entwicklung individueller Kompetenzen zur Steigerung der Attraktivität des eigenen Portfolios (Imhof & Blättler, 2019, S.42).

Nach Odenbach (2011) hat das Thema Auslandsmobilität in der hochschulpolitischen Diskussion der vergangenen Jahre stetig an Bedeutung gewonnen. Im weltweiten Bildungsraum gehört die akademische Mobilität von Studierenden zu den wichtigsten Aspekten der russischen Hochschuleinrichtungen und erfüllt die Funktion eines berufsorientierenden Raumes für die Qualifikation zukünftiger Fachkräfte, der beruflichen Entwicklung im Rahmen des Fach-Bachelorstudiengangs in einer

mehrstufigen kompetenzbasierten Ausbildung und einer Einübung in persönliche Anpassungsprozesse, um gegenwärtige und zukünftigen Arbeitskräfte auf sich ändernde Interaktionsbedingungen und die Anforderungen des Arbeitslebens vorzubereiten (Odenbach, 2011, S.70).

Die Steigerung der internationalen Mobilität von Studierenden und die Schaffung eines europäischen Hochschulraums stellen auf der hochschulpolitischen Ebene eine zentrale Zielsetzung der Bologna-Reformen dar. Das Bestreben, die internationale Mobilität im Studium zu erhöhen, manifestiert sich inzwischen auch in entsprechenden Zielvorgaben auf der europäischen Ebene: Bis zum Jahr 2020 sollen 20 % der Hochschulabsolventen und -absolventinnen über studienbezogene Auslandserfahrungen verfügen (Council of the European Union, 2011). Der internationalen Mobilität wird nicht nur auf der politischen Ebene eine besondere Relevanz beigemessen, auch werden Auslandsaufenthalte im Studium inzwischen aus der Sicht von Studierenden und Arbeitgebern häufig als eine wichtige Zusatzqualifikation für die spätere Berufsaufnahme wahrgenommen. Nach Zimmermann und Neyer (2016) sind Auslandsaufenthalte bereits an vielen Hochschulen ein Bestandteil von Studiengängen, sie sind zum Teil obligatorisch oder ihre Durchführung wird von den Hochschulen durch die Einrichtung spezieller Zeitfenster unterstützt. Auf der persönlichen Ebene dienen Auslandsaufenthalte dem Erwerb bzw. der Erweiterung von den sprachlichen Fertigkeiten und interkulturellen Kompetenzen wie auch der Persönlichkeitsentwicklung (Zimmermann & Neyer, 2016, S. 517). Vielfach bietet ein Auslandsaufenthalt auch die Möglichkeit zum Knüpfen beruflicher Kontakte und damit verbunden zu einer Verbesserung der Berufs- und Karrierechancen, insbesondere auch mit Blick auf eine spätere Berufstätigkeit im Ausland. Empirisch zeigt sich beispielsweise, dass Studierende, die im Rahmen ihres Studiums auslandsmobil waren, häufiger eine Berufstätigkeit im Ausland ausüben oder in internationalen Zusammenhängen beschäftigt sind (Teichler, 2007, S. 27 ff).

Die Internationale Hochschulzusammenarbeit ist ein grundlegender Bestandteil von Lehre und Forschung an den deutschen Hochschulen. Sie stärkt ferner die interkulturellen Kompetenzen der Studierenden und Lehrkräften und trägt zugleich zur Profilierung der deutschen Hochschulen und des deutschen Hochschulsystems in der Welt bei (Internationale Hochschulkooperationen, 2019).

Demografischer Wandel, Wettbewerb, Profilbildung, Internationalisierung, Globalisierung und Qualitätssicherung sind Schlagworte, die seit mehr als zehn Jahren mit dem Hochschulbereich in Verbindung gebracht werden. In den Zeiten von Finanz-

und Wirtschaftskrisen werden zusätzlich die Rahmenbedingungen für Lehre und Forschung schwieriger. Insbesondere im Zuge der Wiedervereinigung Deutschlands begann Anfang der 1990er Jahre eine Reformdebatte um die Hochschulen und deren Strukturen. Bereits in den 1980er Jahren hatten sich in Großbritannien die traditionellen Governance-Strukturen der Universitäten verändert. Zeitnah erfolgte dies auch in den Niederlanden. In Deutschland setzte dieser Reformprozess erst Ende der 1990er Jahre ein.

Die grenzüberschreitende Mobilität von Studierenden ist nur eine von verschiedenen Formen der Internationalisierung, wenngleich eine der ältesten und verbreitetsten. In den letzten Jahren gewinnen jedoch auch andere Formen der Internationalisierung an Bedeutung. Nicht nur Studierende, sondern auch Bildungseinrichtungen, Studiengänge und Lehrende können international ausgerichtet oder international mobil sein. In diesem Rahmen wird auch der sogenannte Handel mit Bildungsdienstleistungen immer häufiger diskutiert. Dabei ist zu betonen, dass die verschiedenen Formen der Internationalisierung in einem engen Zusammenhang miteinander stehen und sich gegenseitig verstärken können (Rotter, 2005, S. 88f.).

Woisch und Willige (2019) zeigen, dass Studierenden verschiedene Austausch- und Förderprogramme oder länderübergreifende Kooperationsbeziehungen zwischen einzelnen Hochschulen zur Verfügung gestellt werden, wodurch sie bei der Planung und Realisierung von Auslandsaufenthalten eine Unterstützung erhalten. Um solche Angebote optimal auf die Bedürfnisse der Studierenden ausrichten zu können, sind umfassende Erkenntnisse über Auslandsmobilität von großer Bedeutung (Woisch und Willige, 2019, S. 58).

Im Rahmen zunehmender wissenschaftlicher Kooperationen steigt auch die Forschermobilität. Dabei verändert sich ihr Charakter: Während die stärkeren Wissenschaftsnationen in den letzten Jahrzehnten durch eine strategisch ausgerichtete Förderpolitik das weltweit am höchsten qualifizierte wissenschaftliche Personal gewinnen konnten und damit dessen Abwanderung aus den jeweiligen Heimatländern förderten, haben die Globalisierung und Internationalisierung der Wissenschaft unter anderem eine Steigerung der Zahl von gemeinsamen Forschungsprojekten und -programmen bewirkt, die kurz- und langfristige Forschungsaufenthalte an ausländischen Partnerorganisationen ermöglichen und so die Abwanderung von Forschenden unnötig machen und gegebenenfalls ihre Rückkehr ins Herkunftsland oder einen mehrfachen Wechsel des Aufenthaltslandes erleichtern. Damit wird der Braindrain

bzw. Braingain durch eine Brain Circulation ersetzt (Schütte, 2008, S.232).

Usova (2015) betont, dass in diesem Kontext die Faktoren, welche Verbleib, Abwanderung und Rückkehr verursachen, nicht nur eine soziale, sondern auch eine politische Bedeutung haben. Durch eine umsichtige Wissenschaftspolitik können diese Faktoren gesteuert werden, was bedeutende Vorteile mit sich bringt: Die rückkehrenden Forscher und Forscherinnen bringen beispielsweise nicht nur neues Wissen und andere Methoden und Techniken mit, sondern eventuell auch für das Gastland relevante Fragestellungen. Seit einigen Jahren müssen die bislang vom Braingain stark profitierenden USA immer stärker mit anderen Wissenschaftsnationen konkurrieren. Viele ehemals vom Braindrain betroffene Länder gestalten ihre nationale und internationale Wissenschaftspolitik um, um für die ausländischen und für die eigenen, aber im Ausland lebenden Forschenden attraktiver zu werden. So umwerben die chinesische Regierung und chinesische Universitäten und Forschungseinrichtungen aktiv eigene hochqualifizierte Landsleute, die im Ausland studiert haben oder dort forschen. Auch in Russland, das sich in den 1990er Jahren nach dem Zusammenbruch der Sowjetunion in ein Braindrain-Land verwandelte, werden derzeit Maßnahmen zur Förderung der Rückkehr von ausgewanderten russischen Forschenden sowie der Anwerbung von ausländischen Spitzenforschern und -forscherinnen ausgearbeitet und realisiert (Usova, 2015, S. 31f.).

## **6.2 Entwicklung der Studierendenmobilität in Deutschland: statistische Eckdaten und Entwicklungen**

Die deutschen Universitäten waren seit dem Mittelalter für ausländische Studierende interessant, und es gibt viele geschichtliche Umstände, die auf ein langfristiges Fortbestehen dieses Interesses hinweisen. So wurden z. B. aus dem Gebiet Russlands viele Wissenschaftler (wie Lomonossow), unter ihnen auch politische Aktivisten, zum Studium nach Deutschland geschickt. Es kann auf dieser Basis angenommen werden, dass im Ausland aufmerksam auf die didaktischen Entwicklungen und vorher unbekanntem Perspektiven und Erkenntnisse in den sich neu herausbildenden sozialwissenschaftlichen Disziplinen Deutschlands geachtet wurde, wodurch den deutschen Universitäten ein hoher Stellenwert zukommt (Usova, 2015, S.77).

Seit der zweiten Hälfte der 1990er Jahre ist die systematische und umfassende Internationalisierung zu einem zentralen bildungspolitischen Anliegen und einem wesentlichen Element der Reformstrategie in Deutschland geworden. Der DAAD legte daher im Jahr 1996 sein „Erstes Aktionsprogramm zur Förderung des Studiums von

Ausländern an deutschen Hochschulen“ vor. In diesem Programm wurde der Handlungsrahmen aufgezeigt, auf den in den nachfolgenden Veröffentlichungen und Diskussionen in einer modifizierten Form immer wieder zurückgegriffen wurde. Im Mittelpunkt stehen dabei die Schaffung von international attraktiven ausländerrechtlichen Regelungen, die Zusammenarbeit mit ausländischen Partnerhochschulen, der Austausch von Lehrenden und Studierenden sowie die Verbesserung der internationalen Vermarktung des deutschen Studienstandorts. Ein zweites und drittes Aktionsprogramm mit je anderen Schwerpunktsetzungen folgten. Während zunächst das Hauptaugenmerk auf die quantitative Zunahme der internationalen Aktivitäten gerichtet war, stehen nun qualitativen Verbesserungen im Vordergrund (Rotter, 2005, S. 13).

Die HRK-Mitgliederversammlung hat im November 2009 einen Nationalen Kodex für das Ausländerstudium an den deutschen Hochschulen verabschiedet. Der Kodex wurde in einer gemeinsamen Arbeitsgruppe von HRK und DAAD im Rahmen des Projekts Gate Germany erarbeitet. Der Kodex hat das Ziel, die Qualität der Betreuung ausländischer Studierender zu sichern und weiter zu verbessern. Er formuliert dabei die Standards für die Qualität im Auslandsstudium an deutschen Hochschulen und legt damit erstmals gemeinsame Mindeststandards für die Bereiche Information und Werbung, Zulassung, Betreuung und Nachbetreuung fest, deren Einhaltung gewährleistet ist, was die Position der internationalen Studienbewerber und -bewerberinnen stärkt (HRK, 2009).

Des Weiteren haben die europäischen Staaten 2012 hinsichtlich der internationalen Mobilität von Studierenden in Europa das Ziel formuliert, dass bis 2020 mindestens 20 % aller Graduierten im Europäischen Hochschulraum einen Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland absolviert haben (BMBF, 2017).

Die gemeinsame Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern stellte in ihrer 2013 verabschiedeten Internationalisierungsstrategie heraus, dass die deutschen Hochschulen in besonderer Weise im internationalen Wettbewerb stehen. Demzufolge hat sie die Auslandsaufenthalte als einen wesentlichen Bestandteil der Ausbildung der Studierenden identifiziert, da sie ein hohes Kompetenzniveau bei Hochschulabsolventinnen und -absolventen sichern können. In der Erwartung eines überdurchschnittlichen Internationalisierungsgrades deutscher Studierender ist das in diesem Strategiepapier festgelegte nationale Mobilitätsziel ambitionierter als das europäische:

„Zum einen soll jede(r) zweite Hochschulabsolvent/-in bereits in Deutschland

studienbezogene Auslandserfahrung gesammelt haben und zum anderen soll jede(r) dritte entweder einen Auslandsaufenthalt von mindestens drei Monaten und/oder 15 ECTS-Punkte nachweisen können“ (BMBF, 2013, S.7).

Nach Haft und Müskens (2005) ist der studentische Austausch in Europa so populär geworden, dass die vier Minister, von denen die Sorbonne-Erklärung unterzeichnet wurde, vorschlugen, Maßnahmen zu ergreifen, die darauf abzielen, dass alle Studierenden in Europa eine Phase ihres Studiums in einem anderen europäischen Land verbringen. In der Bologna-Erklärung heißt es, die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse solle zu einer größeren Kompatibilität und Affinität beitragen und damit die studentische Mobilität erleichtern. Der Bologna-Prozess kann als ein Beitrag dazu gesehen werden, den Erfolg der ohnehin starken Bemühungen um die Förderung der studentischen Mobilität in Europa weiter zu erhöhen (Haft & Müskens, 2005, S. 19).

Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen und insbesondere das Studium von ausländischen Studierenden hierzulande dienen Politik und Wissenschaft als ein Beitrag zur Erreichung unterschiedlicher Ziele: Der Bundespolitik geht es unter anderem darum, einen Beitrag zur Völkerverständigung, zur Konfliktprävention und zur Entwicklungshilfe zu leisten (Rotter, 2005, S. 17-20). Darüber hinaus steht insbesondere die Vertiefung der europäischen Integration im Mittelpunkt der Bemühungen. Die Hochschulen und außeruniversitären Forschungseinrichtungen verfolgen das Ziel, talentierte Studierende und Nachwuchswissenschaftler und -wissenschaftlerinnen für die deutschen Wissenschaftseinrichtungen zu gewinnen und im Gegenzug den eigenen Studierenden und Lehrenden die Möglichkeit zu geben, im Ausland zu lernen und zu forschen, was darauf hinausläuft, die Brain Circulation zu stärken (DAAD, 2020, S,7).

### **6.2.1 Ausländische Studierende in Deutschland**

Deutschland nimmt als Gastland für auslandsmobile Studierende den dritten Rang ein. Davor stehen die Vereinigten Staaten und Großbritannien. Die Attraktivität des Studienstandorts Deutschland zeigt sich auch an der seit über zehn Jahren stetig steigenden Anzahl der internationalen Studierenden. Durch die steigenden Zahlen der ausländischen Studierenden wächst ebenso die Nachfrage nach ausländischen Absolventen bei den deutschen Unternehmen. Einer für den Hochschul-Bildungs-Report (2020) zufolge sind 50 % der Unternehmen in Deutschland zur Deckung ihres Fachkräftebedarfs schon heute auf ausländische Absolventen und Absolventinnen

angewiesen. Als ausländische Studierende werden alle Immatrikulierten mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft bezeichnet. Unterschieden wird hierbei zwischen ausländischen und inländischen Bildungssuchenden. Die Ersteren sind ausländische Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer Schule im Ausland erworben haben (hierzu zählen auch deutsche Schulen im Ausland) oder über im Ausland erworbene schulische Qualifikationen verfügen, die durch ein deutsches Studienkolleg ergänzt wurden. Dagegen sind Bildungsinländer und -inländerinnen ausländische Studierende, die ihre Hochschulzugangsberechtigung an einer Schule in Deutschland erworben haben, die also nicht erst zum Studium nach Deutschland gekommen sind. Um international mobile Studierende im eigentlichen Sinne handelt es sich demnach nur bei den Bildungsausländern und –ausländerinnen (DAAD, 2020, S.5).

Laut statistischen Angaben für den Zeitraum 1975 bis 2001 ist die Zahl der ausländischen Studienanfänger und -anfängerinnen um 467 % von 11.200 auf 63.510, die der ausländischen Studierenden um 336 % von 47.300 auf 206.140 und die der ausländischen Hochschulabsolventen und -absolventinnen um 238 % von 3.500 auf 11.810 deutlich stärker gestiegen als die der deutschen Studienanfänger, Studierenden und Hochschulabsolventen und -absolventinnen, deren Steigerungsraten 84 % bzw. 111 % und 65 % betragen. Im Zuge dieser Entwicklungen ist der Anteil der Ausländer und Ausländerinnen an der jeweiligen Gesamtzahl bei den Neueinschreibungen von 6,8 % auf 18,4 %, bei den Studierenden insgesamt von 5,7 % auf 11,0 % und bei den Hochschulabsolventen und -absolventinnen von 3,3 % auf 6,4 % angewachsen (KMK, 2003, S. 8).

In Tabelle 3 wird die Entwicklung der Zahl von den ausländischen Studierenden in Deutschland von 2005 bis 2019 dargestellt. Diesen Daten zufolge ist festzustellen, dass der Anteil der Ausländer von 248.357 auf 393.579 und mithin um fast 60 % gestiegen ist. Von 2006 bis 2008 ging die Zahl der Ausländer und Ausländerinnen zurück, doch ist ab 2009 wieder ein Anstieg zu beobachten

Nach Angaben des Statistischen Bundesamtes stieg im Wintersemester 2013/14 die Zahl der ausländischen Studierenden an deutschen Hochschulen verglichen mit dem Vorjahr um 6,8 % auf 301.350 und damit etwas stärker als die Zahl der deutschen Studierenden (rund 5 %). Ausländische Studierende stellten damit 11,5 % aller Studierenden an deutschen Hochschulen. Die deutliche Mehrheit der ausländischen Studierenden waren Bildungsausländer und -ausländerinnen (ca. 218.800 Studierende), auch hier fällt der Anstieg mit 7 % im Vergleich zum Vorjahr überdurchschnittlich aus.

Im Studienjahr 2015 waren insgesamt 321.569 Bildungsausländer eingeschrieben. Dies entspricht einem Zuwachs von 6 % gegenüber dem Vorjahr (Wissenschaft weltoffen, 2018, S. 52). Jeder zehnte Studierende an deutschen Universitäten ist ein Bildungsausländer oder eine Bildungsausländerin (10,1 %). An deutschen Hochschulen sind im Studienjahr 2017 insgesamt etwa 358.900 ausländische Studierende immatrikuliert. Im Vergleich zum Vorjahr ist ihre Zahl um 18.500 gestiegen. Das entspricht einem Zuwachs um 5 %. Diese Entwicklung führt dazu, dass sich der Anteil der ausländischen Studierenden an allen Studierenden in Deutschland weiter erhöht und innerhalb eines Jahres von 12,3 % auf 12,8 % anstieg. Wie bereits in den vergangenen Jahren ist sowohl die Zahl der Bildungsausländer/-innen (+6 %) als auch die Zahl der Bildungsinländer/-innen (+5 %) deutlich gestiegen. Im Studienjahr 2018 veränderte sich der Anteil von ausländischen Studierenden von 358.895 auf 374.583 (im Vergleich zum Vorjahr um 15.688). Im Jahre 2019 erfolgte eine Steigerung von ausländischen Studierenden um 18.996 (Statistisches Bundesamt, 2019).

**Tabelle 1.** Ausländische Studierende in Deutschland seit 2005

Akademisches Jahr	Ausländische Studierende (Anzahl)	Bildungsausländer/innen	Bildungsinländer/innen
2006	248.357	189.450	58.907
2007	246.369	188.436	57.933
2008	233.606	177.852	55.754
2009	239.143	180.222	58.921
2010	244.775	181.249	63.526
2011	252.032	184.960	67.072
2012	265.292	192.853	72.439
2013	282.201	204.644	77.557
2014	301.350	218.848	82.502
2015	321.569	235.858	85.711
2016	340.305	251.542	88.763
2017	358.895	265.484	93.411
2018	374.583	282.002	92.581
2019 <sup>3</sup>	393.579		

*Quelle:* Statistisches Bundesamt (2020), Studierendenstatistik; DZHW-Berechnungen.

Nach den Herkunftsländern betrachtet (Tab. 2) stehen unter den ausländischen Studierenden diejenigen aus China an erster Stelle (36.915 oder 13,1 %). An zweiter Stelle folgen die indischen Studierenden. Aus Österreich und Russland kamen 2018 fast 4 % der ausländischen Studierenden in Deutschland. Mehr als 3 % der ausländischen Studierenden kamen aus Italien und Syrien. Fast mit dem gleichen Anteil (von 2,5 % bis 2,7 %) folgen u. a. die Türkei, der Iran, Kamerun, Frankreich und die Ukraine. Die mittlere Position nehmen Bulgarien, Spanien und die USA ein. Fast 2 % der

ausländischen Studierenden kommen aus Tunesien, Marokko, Polen und Indonesien. Nur ein sehr geringer Anteil (ca. 1 % pro Land) kommt aus Kolumbien, Mexiko, der Schweiz, Rumänien und Bangladesch.

Die Verteilung der ausländischen Studierenden nach Fächergruppen zeigt, dass die bevorzugten Studienfächer Ingenieurwissenschaften (39,6 %), Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (knapp ein Viertel: 24,6 %), Geisteswissenschaften (10,9 %) und Mathematik und Naturwissenschaften (10,4 %) sind. Mit einem deutlichen Abstand folgen die Fächergruppen Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften und Kunst/Kunstwissenschaft. Dort haben sich mehr als 5 % der Bildungsausländer und -ausländerinnen eingeschrieben. Nur ein kleiner Anteil (2,2 %) von ausländischen Studierenden belegen Fächer wie Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften oder Veterinärmedizin. Die sonstigen Fächergruppen studieren nur knapp mehr als 1 % der ausländischen Immatrikulierten.

**Tabelle 2.** Anzahl und prozentualer Anteil aller Bildungsausländer/-innen an deutschen Hochschulen

<b>Herkunftsland</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Anteil in %</b>
<b>China</b>	36.915	13,1
<b>Indien</b>	17.294	6,1
<b>Österreich</b>	11.130	3,9
<b>Russische Föderation</b>	10.795	3,8
<b>Italien</b>	8.908	3,2
<b>Arab. Republik Syrien</b>	8.618	3,1
<b>Türkei</b>	7.633	2,7
<b>Iran, Islamische Republik</b>	7.527	2,7
<b>Kamerun</b>	7.344	2,6
<b>Frankreich</b>	7.202	2,6
<b>Ukraine</b>	7.037	2,5
<b>Bulgarien</b>	6.470	2,3
<b>Spanien</b>	6.201	2,2
<b>Vereinigte Staaten</b>	6.158	2,2
<b>Korea, Republik</b>	5.843	2,1
<b>Tunesien</b>	5.445	1,9
<b>Marokko</b>	5.297	1,9
<b>Polen</b>	5.006	1,8
<b>Indonesien</b>	4.938	1,8
<b>Pakistan</b>	4.928	1,7
<b>Vietnam</b>	4.796	1,7
<b>Luxemburg</b>	4.395	1,6
<b>Ägypten</b>	3.819	1,4
<b>Brasilien</b>	3.736	1,3
<b>Griechenland</b>	3.620	1,3
<b>Kolumbien</b>	3.130	1,1
<b>Mexiko</b>	3.062	1,1
<b>Schweiz</b>	2.978	1,1

<b>Rumänien</b>	2.910	1,0
<b>Bangladesch</b>	2.721	1,0
<b>Insgesamt</b>	282.002	100,0

*Quelle: Statistisches Bundesamt, Studierendenstatistik 2018.*

**Tabelle 3.** Bildungsausländer/-innen nach Fächergruppe und Hochschulart

<b>Fächergruppe</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Anteil in %</b>
<b>Ingenieurwissenschaften</b>	119.666	39,6
<b>Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften</b>	75.261	24,9
<b>Geisteswissenschaften</b>	33.081	10,9
<b>Mathematik, Naturwissenschaften</b>	32.709	10,8
<b>Humanmedizin/Gesundheitswissenschaften</b>	15.793	5,2
<b>Kunst, Kunstwissenschaft</b>	15.754	5,2
<b>Agrar-, Forst- und Ernährungswiss., Veterinärmedizin</b>	6.629	2,2
<b>Sonstige</b>	3.264	1,1
<b>Insgesamt</b>	302.157	100,0

*Quelle: Statistisches Bundesamt; DZHW-Berechnungen, 2019.*

Das Verhältnis zwischen Frauen und Männern unter allen ausländischen Studierenden hat sich in den letzten 10 Jahren kaum verändert: 52 % der Studierenden sind männlich, 48 % sind weiblich.

Den höchsten Anteil von ausländischen Studierenden an allen Studierenden verzeichnet auch im Studienjahr 2016 Berlin (15 %), gefolgt von Sachsen und Brandenburg. Die geringsten Anteile sind in Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein festzustellen. Die Anteilsentwicklung gegenüber 2011 ist in allen Bundesländern positiv. Die höchsten Anteile von Bildungsinländern und -inländerinnen an der Gesamtzahl der Studierenden finden sich wie im Vorjahr in Hessen (5 %) und Nordrhein-Westfalen (4 %) (Statistisches Bundesamt, 2018).

### **Studienabbruch bei ausländischen Studierenden in Deutschland**

Ungeachtet des Wachstums der Studierendenzahlen ist anzunehmen, dass internationale Studierende ihr Studium in Deutschland deutlich häufiger abbrechen als deutsche Studierende. Rund 50 Prozent der ausländischen Studierenden schließen das Studium nicht ab (im Vergleich sind es unter den deutschen Studierenden 25 %). Die Gründe der hohen Studienabbruchquote sind die ungewohnte Lehr- und Lernkultur in Deutschland, Sprachprobleme, Defizite in der Kommunikation und Begegnung sowie die daraus resultierende geringe Integration, problematische Studienbedingungen sowie Schwierigkeiten in Lebensbereichen außerhalb der Hochschule, etwa im Bereich Wohnen oder Behördenkontakt. Die Abbruchquote im Masterstudium liegt bei den internationalen

Studierenden mit 26 % im Jahr 2016 deutlich unter der im Bachelorstudium (Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V., 2020).

Laut Statistischem Bundesamt brechen ausländische Studierende ihr Studium häufiger als deutsche ab (41 % vs. 28 % im Bachelorstudium, DZHW). Die geringe Absolventenquote hat sowohl organisatorische als auch finanzielle Gründe: 41 % der Studierenden geben an, Probleme zu haben, sich im deutschen Studiensystem zurechtzufinden, 39 Prozent haben Probleme bei der Finanzierung, etwa ein Drittel hat Verständigungsschwierigkeiten (Wissenschaft weltoffen, 2017, S. 48).

Deswegen wurde vom DAAD (2020) in seiner Strategie aus dem Jahr 2020 das Ziel gesetzt, in Zusammenarbeit mit den deutschen Hochschulen den Studienerfolg internationaler Studierender bis 2025 auf die durchschnittliche Erfolgsquote der deutschen Studierenden zu erhöhen. Aus diesem Grund stellen sich folgende Fragen: zum einen, wie sich die Studiensituation und der Studienverlauf internationaler Studierender in Deutschland gestalten, und zum anderen, welche spezifischen Bedingungsfaktoren ihren Studienabbruch erklären können (Pineda, Kercher, Falk & Thies, 2022, S.120f.).

### **6.2.2 Deutsche Studierende im Ausland**

Beim Blick auf die Entwicklung der Gesamtzahlen wird deutlich, dass im Zeitraum zwischen 2002 und 2010, also während der Einführung des neuen, gestuften Studiensystems, überdurchschnittliche Zuwachsraten bei den deutschen Studierenden im Ausland von 10 % und mehr in einem Jahr erreicht wurden. In diesem Zeitraum stieg der Anteil der Auslandsstudierenden an allen deutschen Studierenden von 3,4 % auf 6,0 %. Dies spricht dafür, dass die durch das neue Studiensystem eröffnete Option, an ein Bachelorstudium im Inland ein Masterstudium im Ausland anzuschließen, von einer Vielzahl der Studierenden genutzt wurde und wird. Seitdem die Einführung der neuen Studienabschlüsse vollzogen ist, stieg die absolute Zahl der deutschen Auslandsstudierenden nicht weiter an, deren Anteil an allen deutschen Studierenden ist aufgrund der bis 2015 weiter steigenden Studierendenzahl im Inland sogar leicht gesunken, und zwar auf aktuell 5,2 % (Wissenschaft weltoffen, 2017). Eine ähnliche Entwicklung zeigt sich auch bei den temporären studienbezogenen Auslandsaufenthalten der deutschen Studierenden. Wird der zeitliche Fokus jedoch erweitert, so zeigt sich, dass sich die Zahl der deutschen Auslandsstudierenden seit 1991 mehr als vervierfacht und seit dem Jahr 2000 mehr als verdoppelt hat. Zwischen 1991 und 2000 stieg der Anteil der Studierenden mit temporären Auslandsaufenthalten stark an (von 20 % auf 32 %) und stabilisierte sich

bis 2006 auf diesem Niveau (KMK, 2003). 2009 und 2012 fiel der Wert dann mit jeweils 30 % etwas niedriger aus und sank im Jahr 2016 noch einmal weiter auf 28 %. Anders als die abschlussbezogene Mobilität wurde die temporäre studienbezogene Mobilität nicht durch die Einführung des zweigliedrigen Studiensystems mit Bachelor- und Masterstudiengängen erhöht. Stattdessen kam es in diesem Zeitraum sogar zu einem gewissen Rückgang der temporären Studierendenmobilität. Den statistischen Daten zufolge studierten im Jahr 2017 rund 140.000 Deutsche im Ausland. Darüber hinaus strebte der größte Teil dieser Studierenden (ca. 90 %) auch einen Abschluss im Ausland an. Zu den beliebtesten Gastländern gehörten Österreich (rund 28.700 Studierende bzw. 20 % aller Studierenden im Ausland), die Niederlande (21.900 bzw. 16 %), Großbritannien (15.700 bzw. 11 %) und die Schweiz (15.600 bzw. 10 %) (Wissenschaft weltoffen, 2020, S.9).

Der größte Teil der deutschen Studierenden im Ausland bevorzugt die Fächer Wirtschaftswissenschaften, Verwaltungswissenschaft und Recht (23 %) sowie Sozialwissenschaften, Journalismus und Informationswesen (21 %). Danach folgen Geisteswissenschaften und Kunst (13 %), Gesundheits- und Sozialwesen (12 %), Naturwissenschaften, Mathematik und Statistik sowie Ingenieurwesen, verarbeitendes Gewerbe und Baugewerbe (jeweils 9 %) (Wissenschaft weltoffen, 2020, S. 67).

Die Verteilung nach Abschlussart zeigt, dass knapp die Hälfte (48 %) der deutschen Studierenden im Ausland einen Bachelorabschluss anstrebt, knapp ein Drittel (32 %) einen Masterabschluss. Weitere 10 % promovieren im Ausland, auf sonstige Abschlussarten (inklusive unbekannte Abschlussarten) entfallen 9 % der Studierenden (ebd. S. 68).

### **6.3 Die Internationalisierung des Hochschulwesens in Russland**

Bei der historischen Betrachtung der akademischen Mobilität in Russland zeigt sich, dass es während der Zeit der Sowjetunion an russischen Hochschulen sehr positive Entwicklungen gab. Laut einer Studie von Novikov (1986, S. 67) betrug die Zahl der ausländischen Studierenden an den sowjetischen Hochschulen 1976 weniger als 1 % (40.000). Vier Jahre später erreichte die Anzahl der ausländischen Absolventen und Absolventinnen an sowjetischen Hochschulen 14.500 Personen, d. h. 1,8 % dieses Jahrgangs, und lag um 4500 höher als im Vorjahr. Nur ca. 1000 sowjetische Staatsangehörige studierten 1980 im Ausland. Die Gesamtzahl der Staatsangehörigen anderer Länder, die an sowjetischen Hochschulen studierten, betrug 1980 über 140.000.

Im Jahre 1980 kamen mehr als die Hälfte (über 40.000) der ausländischen Studierenden aus sozialistischen Ländern. Ein großer Anteil der ausländischen Studierenden entfällt auf Entwicklungsländer in Asien, Afrika und Lateinamerika.

Die Aufnahme von Ausländern erfolgte hauptsächlich im Rahmen von Verträgen und Abkommen über die kulturelle und wirtschaftliche Zusammenarbeit, die die Sowjetunion mit vielen Ländern unterzeichnet hatte. Das Studium wurde auf einige angesehenen Hochschulen, hauptsächlich in Moskau und Leningrad (heute Sankt Petersburg) konzentriert, die sie Vorbereitungsabteilungen (Studienkollegs) für ausländische Studierende hatten (Novikov, 1986, S. 68).

Eine besondere Rolle im Ausländerstudium spielte die Universität für Völkerfreundschaft (Ptrice LULUMBA), die im Jahre 1960 gegründet wurde. In dem Zeitraum 1965–1980 absolvierten ca. 600 junge Ausländer aus 90 Ländern ein Studium an dieser Universität. Nach Avrus (2001, S. 63) durften ausländische Studierende nur bis zum Abschluss (oder Abbruch) ihres Studiums in der UdSSR bleiben und mussten dann unverzüglich das Land verlassen. Außerdem durften sie während der gesamten Studienzzeit offiziell nur im Studentenheim wohnen. Die Sowjetunion wollte so die inoffiziellen Kontakte zwischen ausländischen und sowjetischen Personen möglichst vermeiden oder zumindest reduzieren, damit die Bevölkerung von westlichen Einflüssen unberührt bleibt. Ehen mit ausländischen Staatsangehörigen waren vom Staat ebenfalls nicht vorgesehen und mit zahlreichen bürokratischen Hürden verbunden. Erst nach 1987 durften Ausländer und Ausländerinnen, die Staatsangehörige heiraten, in der Wohnung ihrer Ehepartner oder -partnerin oder deren Eltern wohnen oder gemeinsam eine Wohnung mieten, falls die sowjetische Ausländerbehörde (OVIR) eine entsprechende Genehmigung erteilte.

Der DAAD-Leiter in Moskau, Gregor Berghorn (2017) berichtet, dass Hochschulen, die einst wegen ihrer fachlichen Einbindung in den militärtechnischen Komplex bis 1991 für ausländische Studierende geschlossen waren, sich immer noch schwertun, die Aufmerksamkeit einer internationalen Öffentlichkeit auf sich zu ziehen: „Jahrzehntelange aufgezwungene Isolation, das Verbot, Auslandskontakte zu pflegen, haben verhindert, dass eine Reihe von Hochschulen jetzt Wettbewerbsnachteile erfahren muss“ (Berghorn, 2017, S. 26).

Die Mehrheit der ausländischen Studierenden erhielt ein Stipendium vom sowjetischen Bildungsministerium oder einer sowjetischen Organisation für Auslandsbeziehungen. Um Studierende aus Ländern jenseits des sozialistischen Blocks

einen gewissen Lebensstandard zu ermöglichen und ihnen die Vorteile des Sozialismus deutlich zu machen, waren diese Stipendien während der gesamten Sowjetzeit beträchtlich höher als die sowjetischer Studierender.

Der Zusammenbruch der UdSSR zerstörte das System des Ausländerstudiums, das sich in der Sowjetunion entwickelt hatte. Die wirtschaftlichen, wissenschaftlichen und technischen Beziehungen zu vielen Staaten – ehemaligen langfristigen Verbündeten und Partnern – wurden beendet, die Interaktion im Bereich Kultur und Bildung wurde erheblich geschwächt. Das in Russland erhaltene Diplom (Staatsexamen) verlor viel von seinem Wert auf dem Arbeitsmarkt. Die neoliberalen Reformen hatten negative Konsequenzen für das Bildungs- und Wissenschaftssystem und schwächten die Position der russischen Universitäten in der Welt erheblich (Yefremov, 2004, S. 51f.).

Der Beitritt Russlands zur Erklärung von Bologna wurde zu einem stimulierenden Faktor für die Entwicklung der internationalen Beziehungen. Heutzutage bildet die Zahl der ausländischen Studierenden, Lehrkräfte und Hochschulkooperationen mit ausländischen Universitäten eines der Kriterien der Qualitätsprüfung russischer Hochschulen. Die Einwerbung von ausländischen Spitzenforschenden im Rahmen von sogenannten Mega-Grants und die Förderung der ausgewählten Hochschulen im Rahmen des Programms 5-TOP-100 dokumentieren den Willen des russischen Bildungsministeriums, die Hochschulen international zu öffnen. Die Zahl der ausländischen Studierenden, die keinen Abschluss in Russland anstreben (z. B. in Gastsemester Immatrikulierte) wird nicht erfasst. Am ERASMUS+-Programm ist eine aktive Teilnahme festzustellen. Die Universitäten sind selbst für die Internationalisierung verantwortlich (Berghorn, 2017, S. 18). Laut Babelyuk und Hurschudya (2017) schließen neuere Tendenzen in der Entwicklung der russischen Hochschulausbildung den Ausbau von internationalen Bildungsk Kooperationen und Verbindungen mit ausländischen Partneruniversitäten ein; ihre normative Grundlage haben die entsprechenden Maßnahmen in Artikel 105 des Bildungsgesetzes. Gemäß dieser Grundlage fördert die Russische Föderation die Entwicklung der Zusammenarbeit zwischen den russischen und ausländischen Bildungsorganisationen, die Entwicklung der internationalen akademischen Mobilität von Studierenden, Lehrkräften, Forschenden und anderen Mitarbeitenden des Bildungssystems, die Anwerbung ausländischer Staatsangehöriger für das Studium an russischen Bildungseinrichtungen sowie die Gewährleistung der gegenseitigen Anerkennung von Ausbildungen und Qualifikationen; zudem wird gemäß internationaler Verträge die Tätigkeit der verschiedenen internationalen Organisationen

im Bereich der Bildung gefördert (Babelyuk & Hurschudya, 2017, S.13f.). Die Mobilität von Studierenden und Mitarbeitende der russischen Hochschulen hat im Vergleich zu anderen ost- und mitteleuropäischen Ländern in den vergangenen Jahren ein beträchtliches Ausmaß erreicht. Deutschland ist dabei mit Abstand das wichtigste Partnerland von Russland. In der weltweiten Förderstatistik des DAAD, der den Hauptteil dieser Kooperation trägt, liegt Russland an der vierten Stelle, nach der Zahl der geförderten ausländischen Staatsangehörigen mit über 3.000 Personen (1999) sogar an erster Stelle (DAAD, 2016).

Die staatliche Migrationspolitik der Russischen Föderation für den Zeitraum bis 2025 schließt eine Reihe von Maßnahmen zur Entwicklung der ausbildungsbedingten Migration in Russland ein. Die Realisierung der vorliegenden Konzeption soll zur Regulierung der Migration und zur Senkung der soziokulturellen, wirtschaftlichen und politischen Risiken für Bildungsmigranten und -migrantinnen beitragen (Erlass des Präsidenten der RF, 2012).

Der Präsident der Russischen Föderation, Putin, erklärte in seiner Botschaft an die Bundesversammlung der Russischen Föderation am 1. März 2018: „Ich schlage vor, die günstigsten und attraktivsten Bedingungen für talentierte junge Menschen aus anderen Ländern zu schaffen. Es ist jedoch notwendig, dass die besten ausländischen Absolventen unserer Universitäten in Russland arbeiten können“ (Amirov, 2018, S. 72).

Die Verordnung „Über die Zusammenarbeit mit dem Ausland auf dem Gebiet der Bildung“ gibt vor, jährlich 10.000 ausländische Studierende an russischen Hochschulen aufzunehmen und 300 Dozenten und Dozentinnen den Forschungsaufenthalt im Ausland auf Kosten des Bundesetats zu ermöglichen. Ein Programm des russischen Präsidenten zielt auf die jährliche Erteilung von 40 Stipendien an Studierende und 60 Stipendien an Promovierende für die Weiterbildung und das Studium im Ausland mit einer Laufdauer von jeweils 12 Monaten ab. Das Programm unterstützt die gemeinsame Forschung von führenden russischen und ausländischen Forschenden mit einem breiten Spektrum an Spezialisierungen über den Zeitraum von 2013 bis 2016. Die Kosten des Programms werden sich für die vierjährige Gesamtdauer auf 10,98 Mrd. Rubel belaufen. Die Entwicklung der akademischen Mobilität ist auch im Rahmen der zweckbestimmten Unterstützung der führenden russischen Hochschulen vorgesehen (Beschluss, 2008, N 638 Moskau).

Die Fördermittel, die in Russland verfügbar sind, ermöglichen jährlich 1700 russischen Staatsangehörigen akademische Mobilität. Dabei kann die so erreichte

akademische Mobilität für ein Land wie Russland als gering gelten. Zudem ist das Niveau der Mobilität im Territorium der Russischen Föderation geographisch ungleichmäßig verteilt. In den Provinzregionen ist es deutlich niedriger als im Zentrum Russlands. Diese Unterschiede lassen sich mit der geringen Bereitschaft der regionalen Hochschulen zur Teilnahme an Mobilitätsprogrammen, aber auch mit zusätzlichen finanziellen Hürden begründen (Martynenko & Zhukova, 2008, S. 70).

In seinem Vortrag „Staatliche Programme für Bildungsmobilität in verschiedenen Ländern“ am Zentrum für Bildungstransformation der Moskauer Management Schule Skolkovo berichtet der Rektor der MGIMO, Torkunov, dass Russland 6 % der weltweiten Anzahl der internationalen Studierenden anzieht. Nach diesem Indikator liegt es an der achten Stelle nach den USA, Großbritannien, Australien, China, Kanada, Deutschland und Frankreich. Darüber hinaus ist der Anteil von ausländischen Studierenden im vergangenen Jahr um 5,7 % und über zehn Jahre um 100 % gestiegen. Experten und Expertinnen gehen davon aus, dass Bildungsausländer und -ausländerinnen sowohl mit dem Preis (niedrige Kosten) als auch mit der Bildungsqualität der russischen Universitäten zufrieden sind.

Im Rahmen des Bundesprojekts Export of Education wird die russische Regierung von 2019 bis 2024 107,5 Milliarden Rubel für die Gewinnung ausländischer Studierender ausgeben. Dadurch soll deren Anzahl in Russland verdoppelt werden (Beschluss, 2008 N 638 Moskau).

Die Globalisierung hat auch eine direkte Auswirkung auf die Mobilität von Forschenden. Aufgrund der politischen und administrativen Veränderungen, wie der Erleichterung des Visaregimes für Forschende oder der steigenden Zahl der Kooperationsprogramme, die kurze oder lange Forschungsaufenthalte im Ausland ermöglichen bzw. erfordern, wird der für die russische Wissenschaft problematische Braindrain langsam durch Brain Circulation abgelöst. Diese wirkt positiv auf die Forschungsgemeinschaft und genießt derzeit in Russland staatliche Unterstützung: Durch den Austausch von Forschenden, Forschungsaufenthalte im Ausland und die Teilnahme an internationalen Konferenzen werden neue Forschungsmethoden erschlossen, neue wissenschaftliche Anreize geschaffen, Erfahrungen gesammelt und Kenntnisse und Professionalität der Forschenden vertieft. Auch in Russland werden internationale Labore und Forschungseinrichtungen errichtet, die die Mobilität von Forschenden in beide Richtungen fördern, wie das deutsch-russische Otto-Schmidt-Labor für Polarforschung in St. Petersburg (Chikarova & Gavrilov, 2020, S. 55 f.).

### **6.3.1 Fakten und Daten**

#### *Ausländische Studierende in Russland*

Vor dem Zusammenbruch der UdSSR studierten im Studienjahr 1990/1991 etwa 180.000 ausländische Staatsbürger an allen Arten sowjetischer Bildungseinrichtungen (einschließlich Hochschuleinrichtungen, Schulen, Berufsschulen, technische Schulen, Militärschulen, Partei- und Komsomol-Schulen usw.), die mehr als 10 % der weltweiten Zahl ausländischer Studierender ausmachten. Nach diesem Indikator belegten die sowjetischen Hochschulen weltweit den dritten Platz. Im gleichen Jahr wurden fast 90.000 ausländische Studierende an sowjetischen Universitäten immatrikuliert. Danach ist ein starker Rückgang der Anzahl ausländischer Studierender in der Russischen Föderation zu verzeichnen.

Abbildung 1 stellt Informationen bezüglich der Anzahl von ausländischen Studierenden in Russland im Zeitraum der Studienjahre 1990 bis 2018 bereit. Nach Angaben des Ministeriums für Bildung und Wissenschaft der Russischen Föderation stieg die Zahl der ausländischen Studierenden an russischen Universitäten von 2010 bis 2019 um mehr als das Zweifache (von 153.000 auf 327.600 internationale Studenten). Ausländische Bürger studierten an 688 russischen Universitäten und an 465 Filialen. Entsprechend der Statistik betrug die Anzahl der ausländischen Studierenden in Russland im akademischen Jahr 2015/2016 237.538 (5 % der Gesamtzahl der Studierenden in der Russischen Föderation). Der größte Anteil entfiel auf Studierende aus den Ländern der ehemaligen UdSSR (79 % der Gesamtzahl der ausländischen Studierenden). Die Gesamtzahl der ausländischen Staatsangehörigen, die im Studienjahr 2016/2017 an den Universitäten der Russischen Föderation studierten, stieg gegenüber 2015/2016 um 28.600 oder um 14,2 %. 297.900 ausländische Studierende studierten im akademischen Jahr 2018/19 in Russland. Diese Entwicklungen haben dazu geführt, dass im Studienjahr 2019/2020 die Gesamtzahl der ausländischen Studierenden an russischen Universitäten 315.000 betrug, was etwa 8 % der Gesamtzahl der Studierenden in Russland entspricht. Laut dem Ministerium für Wissenschaft und Hochschulbildung waren im akademischen Jahr 2020 mehr als 4 Millionen Studierende in Russland immatrikuliert. Im Vergleich betrug die Anzahl der ausländischen Studierenden im Studienjahr 2014/2015 rund 183.000. Der Zuwachs ist hauptsächlich auf einen Zustrom aus asiatischen Ländern zurückzuführen (Kasachstan, China, Turkmenistan, Tadschikistan, Usbekistan und Indien).

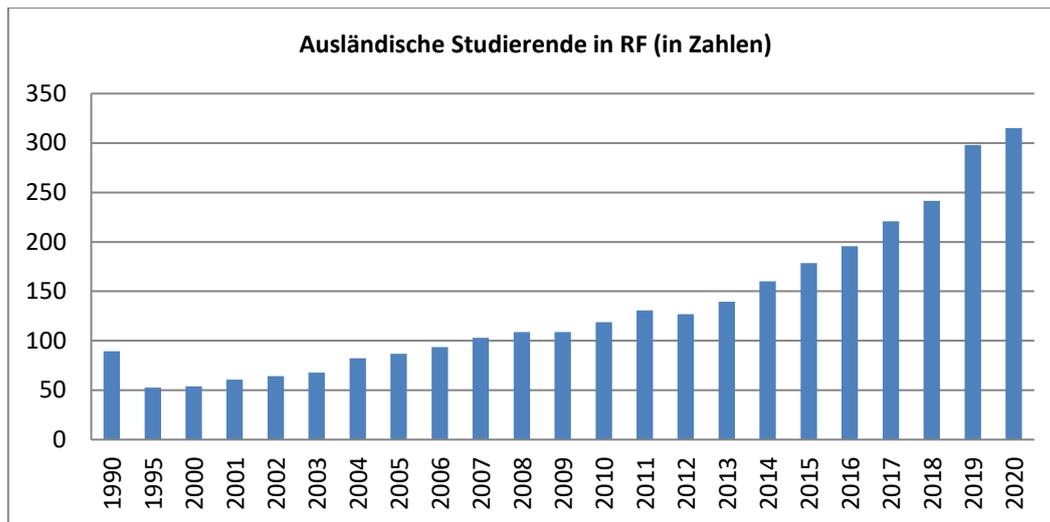


Abbildung 1. Ausländische Studierende in Russland von 1990 bis 2020

*Quelle:* Center for sociological research, Rosstat, 2020.

Im Diagramm ist deutlich zu erkennen, dass die geringste Anzahl der Bildungsausländer an russischen Hochschulen im Zeitraum von 1995 bis 2000 zu verzeichnen ist. Das steht im Zusammenhang mit dem Zerfall der Sowjetunion. Seit dem Eintritt Russlands in den Bologna-Prozess zeichnen sich positive Tendenzen ab.

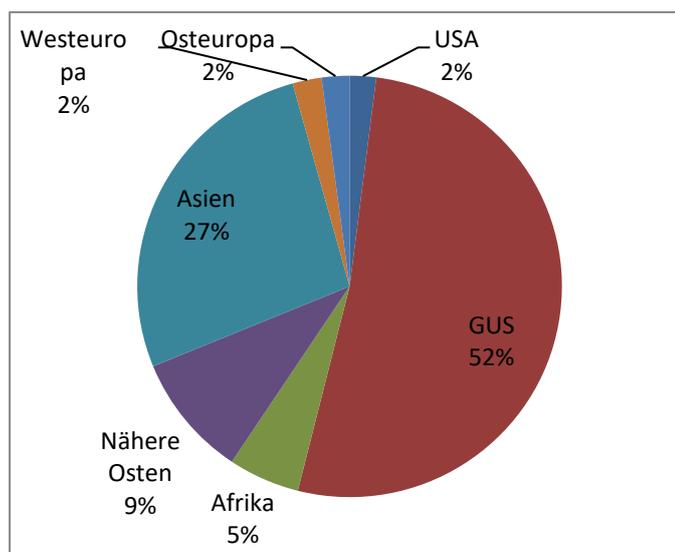
So ist der Anteil der ausländischen Studierenden, die auf Kosten der russischen Regierung studiert haben, seit Anfang der 2000er Jahre merklich gestiegen (22,8 % im Studienjahr 2003/2004, 29,5 % 2009/2010, 40,0 % 2015/2016). Im Studienjahr 2016/2017 ging er erstmals leicht zurück auf 39,1 % (Rosstat, 2019).

Tabelle 4 enthält Informationen hinsichtlich der Herkunftsländer. Die größten Kontingente der ausländischen Studierenden im Studienjahr 2018/19 kamen aus Kasachstan (59.360), auf dem zweiten Platz liegt China (21.185), dann folgen Usbekistan (14.118) und die Ukraine (13.666). Den fünften Platz nimmt Tadschikistan mit 11.477 Studierenden ein. Aus Kirgisien kamen im Studienjahr 2018/19 8362 ausländische Studierende. Unter den Studierenden aus Mitgliedstaaten der ehemaligen UdSSR kommen die meisten aus Kasachstan (36 % der Gesamtzahl der Studierenden aus den ehemaligen Sowjetrepubliken), Usbekistan (11 %), der Ukraine (11 %), Turkmenistan (9 %) und Weißrussland (8 %). Die höchsten Zahlen ausländischer Studierenden aus Ländern, die nicht zur GUS gehören, kommen aus Asien (57 % der Zahl der Studierenden aus diesen Ländern). Danach folgen Südafrika und der Nahe Osten (zusammen 19 %) (Rosstat, 2020).

**Tabelle 4.** Studienanfänger/-innen nach Herkunftsland

Herkunftsland	Anzahl	Anteil in %
Kasachstan	59.360	13,1
China	21.185	6,1
Usbekistan	14.118	3,9
Ukraine	13.166	3,8
Tadschikistan	11.477	3,2
Kirgisien	8.362	3,1
Turkmenistan	5.815	2,7
Moldawien	5.160	2,7
Aserbaidshjan	4.146	2,6
Armenien	3.483	2,6
Mongolei	2.776	2,5
Iran	2.171	2,3
Indien	2.086	2,2
Ägypten	1.493	2,2
Nordkorea	1.330	2,1
Vietnam	1.300	1,9
Marokko	1.201	1,9
USA	1.050	1,8
Südkorea	956	1,8

*Quelle: Center for Sociological Research (2020).*



**Abbildung 2.** Ausländische Studierende nach Herkunftsregionen (%)

*Quelle: in Anlehnung an*

*Center for Sociological Research (2020).*

Gemäß dem in Abbildung 2 dargestellten Diagramm sind mehr als die Hälfte (52 %) der ausländischen Studierenden im Studienjahr 2018/19 aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion (GUS-Ländern) gekommen. Gut ein Viertel (27 %) der Bildungsausländer und -ausländerinnen kommen aus Asien (China, der Türkei, Afghanistan, dem Iran, Indien, Südkorea usw.), wobei China als Herkunftsland von 47 %

der aus Asien stammenden Studierenden an der Spitze steht. Die anderen ausländischen Studierenden (9 %) kommen aus dem Nahen Osten (Tunesien, Syrien, dem Irak, Marokko, Israel usw.). Die weiteren prozentualen Anteile der ausländischen Studierenden stammen aus Afrika (5 %), westeuropäischen Ländern (4 %) und den USA (2 %). Auffallend ist, dass Deutschland unter den westeuropäischen Ländern mit 23 % (1400) der Studierenden in dieser Region an erster Stelle steht. Mit einem geringen Abstand folgen Italien (21,8 %, 1337) und Frankreich (19,2 %, 1175). Es ist zu betonen, dass die absoluten Zahlen sehr niedrig sind, weil sie auf einer Grundgesamtheit von nur 4 % der gesamten Anzahl allen Studierenden beruhen.

Die Verteilung der ausländischen Studierenden an russischen Universitäten auf Fachrichtungen hat sich seit der Sowjetzeit stark verändert. So lag der Anteil derjenigen, die die Ingenieurwissenschaften und technische Fachgebiete studieren, um mehr als das 2,5-Fache höher als heute. Fast die gleiche Anzahl an ausländischen Staatsangehörigen studieren an den Fakultäten für Wirtschaft und Medizin. Der Anteil der Studierenden in den Naturwissenschaften ist ebenfalls gering geworden.

Die bei ausländischen Staatsangehörigen im Studienjahr 2018/2019 beliebtesten Fachrichtungen (Tabelle 5) waren Ingenieurwesen und Technik (sie wurden von insgesamt 64,4 Tausend oder 22,8 % gewählt) sowie Medizin (59,4 Tausend oder gut ein Fünftel (21,0 %) und Wirtschaft (30,7 Tausend oder 10,9 %). Der auffälligste Anstieg im Vergleich zum Vorjahr war in den Ingenieurwissenschaften und technischen Fachgebieten zu verzeichnen (um 7,0 Tausend), insbesondere im Bauwesen (ein Zuwachs von 1,2 Tausend) und in angewandter Geologie, Bergbau, Öl- und Gaswirtschaft und Geodesy (eine Zunahme von insgesamt 1,1 Tausend). Darüber hinaus stieg die Zahl derer erheblich an, die Pädagogik (ein Plus von 5,9 Tausend) und Medizin (ebenfalls 5,9 Tausend) sowie Informationstechnologie (2,8 Tausend) studierten. Gleichzeitig ging die Zahl der Wirtschaftswissenschaftler (0,9 Tausend) zurück.

Von den internationalen Studierenden mit Abschlussabsicht in Russland strebten 2017 insgesamt 45,6 % einen Bachelorabschluss, 9,2 % einen Masterabschluss und gut ein Fünftel (20,6 %) ein Diplom bzw. Staatsexamen an. 8,6 % absolvierten ein studienbezogenes Praktikum. Als Doktoranden waren 2,8 % der ausländischen Studierenden in Russland eingeschrieben. 1,1 % studierten im Rahmen der Aspirantur. In einem Studienkolleg (Abteilung für die Vorbereitung zum Studium) waren 11 % eingeschrieben. Einen anderen Abschluss als die obengenannten verfolgten 1,1 %. Im Verhältnis zum Vorjahr war das deutlichste Wachstum bei der Anzahl der ausländischen

Studierenden in den Bachelor-Studiengängen (+ 10.100) sowie in Diplomstudiengängen (+ 5700) und Masterstudiengängen (+ 3, 6 Tausend) festzustellen.

**Tabelle 5.** Die von ausländischen Studierenden in Russland gewählten Fächergruppen

Fächergruppe	Anteil % W/S 2017/18	Anteil % 2018/19
<b>Ingenieurwesen und Technik</b>	22,3	22,8
<b>Medizin/Gesundheitswissenschaften</b>	20,8	21,0
<b>Wirtschaftswissenschaften</b>	12,3	10,9
<b>Slawistik (Russisch als Fremdsprache)</b>	10,4	10,3
<b>Pädagogik</b>	9,3	10,6
<b>Mathematik- und Naturwissenschaft</b>	5,2	5,0
<b>Rechtswissenschaften (Jura)</b>	3,4	3,1
<b>IT-Technologie (Informatik)</b>	3,8	4,4
<b>Kunst, Kultur</b>	2,5	2,5
<b>Geisteswissenschaften</b>	6,0	5,6
<b>Agrar-, Forst- und Fischereiwirtschaft</b>	3,0	2,8
<b>Sonstige</b>	1,1	1,1
<b>Insgesamt</b>	<b>100</b>	<b>100</b>

*Quelle: Center for Sociological Research (2020).*

Zu bedenken ist, dass in Deutschland der Anteil ausländischer Studierender, die an Master- und Doktorandenprogrammen teilnehmen, wesentlich höher ist.

Im Rahmen von Bachelor-Studiengängen wählen ausländische Studierende in Russland am häufigsten Wirtschaftswissenschaften (27,3 %) sowie Geisteswissenschaften (15,2 %). Ausländische Studierende, die einen Diplomabschluss (Staatsexamen) anstreben, sind hauptsächlich in Medizin eingeschrieben (37,6 %). Ausländische Promovierende bevorzugen Wirtschaftswissenschaften (13,9 %), Geisteswissenschaften (13,7 %) sowie Medizin (9,2 %) und Pädagogik (9,0 %). Unter den Postdoktoranden sind die meisten Ausländer und Ausländerinnen in den Wirtschaftswissenschaften (18,8 %) und in Medizin (13,8 %) immatrikuliert.

Die größten Anteile an allen ausländischen Studierenden entfallen im W/S 2016/2017 auf die RUDN-Universität (9.600), die St. Petersburg State University (5.400 Tausend) und die St. Petersburg Staatliche Polytechnische Universität (5,2 Tausend) (Rosstat, 2017).

Die Gewinnung von ausländischen Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen sowie Lehrkräften bzw. Hochschuldozenten und -dozentinnen für die russischen Hochschulen bleibt hinter der von Studierenden und Promovierenden zurück. Die Mobilität von Dozenten und Dozentinnen wird im Rahmen einer Reihe von Maßnahmen gefördert, um die Position der russischen Sprache im Ausland zu stärken und so

letztendlich den Bewerberpool der an Russland und der russischen Sprache interessierten Studierenden zu vergrößern. Auch die akademische Mobilität ausländischer Forschender entwickelt sich durch die gemeinsamen Stipendienprogramme. Statistische Daten hinsichtlich der Dozenten- und Dozentinnenmobilität in Russland sind nicht verfügbar.

Es muss festgestellt werden, dass Russland heute die Möglichkeiten fehlen, das Studium von Ausländern und Ausländerinnen in der Russischen Föderation zu erfassen und zu steuern. Die Gründe dafür sind wie folgt:

- Es gibt keine genauen statistischen Daten hinsichtlich von Bildungsmigranten und -migrantinnen. Die Datensätze vom Bundesmigrationsdienst des Innenministeriums der Russischen Föderation und des Bildungsministeriums der Russischen Föderation sind nicht miteinander vergleichbar. Unterschiede in der statistischen Erhebung sind erheblich.

- Die nationalen statistischen Systeme verfügen nicht über eine einheitliche Methode zur Erfassung und Verarbeitung von Informationen, was zu Schwierigkeiten bei ihrem Vergleich führt.

- Daten zur Anmeldung ausländischer Staatsbürger am Aufenthaltsort werden in der Regel nicht in offenen Quellen veröffentlicht.

- Umfangreiche Studien zur Bildungsmigration ausländischer Studierender werden selten durchgeführt.

### **6.3.2 Russische Studierende im Ausland**

Über russische Studierende im Ausland liegen nur wenige Informationen vor. Entsprechend einer DAAD-Bildungsanalyse (DAAD, 2014) betrug die Anzahl der russischen Studierenden im Ausland im Jahr 2013 50.642 (ca. 0,67 % der gesamten Anzahl der russischen Studierenden). Dagegen waren im selben Jahr 119.123 (4,35 %) deutsche Studierende im Ausland. Nach Angaben der UNESCO im Jahre 2018 studierten 56.328 russische Studierende im Ausland (ungefähr 1 % aller Studierenden in Russland). Dies sind 32 % mehr als im Jahr 2007 (43.000) und 127 % mehr im Vergleich zu 2000 (25.000). In der Europäischen Union sind im Jahr 2018 12.700 russische Staatsbürger zum Zwecke des Studiums gewesen. Zwischen 2014 und 2018 kamen jährlich etwa 12 bis 16 Tausend Russen in die EU, um zu studieren. Das beliebteste Land unter den russischen Studierenden ist Deutschland (9.480). Zu Studienzwecken reisen auch viele Russen nach Tschechien (5.305), in die USA (5.203), nach Frankreich (3.599), Finnland (2.799), Italien (2.178) und Weißrussland (1.953). Die Länder mit den wenigsten

russischen Studierenden sind die afrikanischen Länder und die weit entfernten Inselstaaten.

Eine Umfrage von Aref'yev und Sergei (2014) hat gezeigt, dass weniger Frauen als Männer im Ausland studieren (48 % vs. 52 %). Die Altersspanne liegt zwischen 19 und 35 Jahren, wobei die Hälfte zwischen 23 und 25 Jahre alt ist. Das Durchschnittsalter der im Ausland studierenden russischen Staatsangehörigen beträgt 25 Jahre. Vor dem Auslandsaufenthalt lebten 43 % der befragten Studierenden in Moskau und 16 % in St. Petersburg (Aref'yev & Sheregi, 2014, S. 145f.).

Nach den Ergebnissen einer vom Unternehmen Hotcourses Russia idp durchgeführten Studie sind Wirtschaftswissenschaften und insbesondere Betriebswirtschaftslehre und Management die bei russischen Studierenden im Ausland verbreitetsten Fachrichtungen. Darüber hinaus werden Studienprogramme in den Bereichen Informatik, Ingenieurwesen, Medizin, Mode und Design von russischen Studierenden an ausländischen Universitäten häufig gewählt. Dies ist vor allem darauf zurückzuführen, dass ausländische Abschlüsse in diesen Fachgebieten auf der internationalen Ebene stärker nachgefragt werden als russische (Kim & Lisivenko, 2012, S. 24f.).

Um russischen Staatsangehörige, die im Ausland studieren, zu unterstützen, wurde ein Bundesprogramm der Russischen Föderation namens, Global Education eingeführt. Darunter erhalten Studierende Stipendien für ein Studium an ausländischen Universitäten, kehren dann in ihre Heimat zurück und bekommen eine Beschäftigung in ihrem Fachgebiet. Im November 2019 gab es nur 718 Teilnehmer an diesem Programm – einschließlich derer, die noch studieren, und derer, die wieder nach Russland zurückgekehrt waren, um dort ihre Abschlussarbeit zu finalisieren.

Die Gesamtsituation in Bezug auf die Anzahl der durchgeführten Austauschprogramme stellt sich eher positiv dar. Laut der UNESCO stieg die Zahl der russischen Studierenden im Ausland zwischen 2008 und 2015 um 22 %. Wird jedoch die Gesamtzahl der im Ausland studierenden russischen Staatsangehörigen mit der Gesamtzahl der russischen Studierenden korreliert, ergibt sich bei 5,2 Millionen Studierenden an russischen Universitäten lediglich ein Wert von ungefähr 1 % (Serova, 2017, S. 3).

#### **6.4 Förderung von Mobilität – gemeinsame deutsch-russische Austauschprogramme**

Das Hochschulwesen hat einen herausragenden Stellenwert in der

Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Russland. In den letzten Jahrzehnten gab es große politische Veränderungen und Ereignisse, die sowohl Russland als auch Deutschland betreffen. Diese haben die Bildungspolitik beider Länder stark beeinflusst. Zu den Änderungen, die sich im Laufe der Jahre ergeben haben, zählt auch der Bologna-Prozess, der eine Vereinheitlichung der Studienabschlüsse nach sich gezogen hat. Um diese Vereinheitlichung zu fördern, wurden viele Kooperationen zwischen russischen und deutschen Hochschulen und zwischen anderen wissenschaftlichen Einrichtungen initiiert (Serova, 2017, S. 9).

Um die Bildung in beiden Ländern zu verbessern, werden verschiedene Maßnahmen getroffen. Ein wichtiger Faktor ist die Mobilität der Lehrkräfte. So kommt es durch die Partnerschaften auch zu vielen Austauschprogrammen. Tausende Hochschuldozenten und -dozentinnen mit oder ohne Professur aus Deutschland sind nach Russland gegangen und umgekehrt ebenso. Dadurch werden das Angebot an Vorlesungen und Seminaren von Gastprofessoren und -professorinnen und an Winter- und Sommerschulen sowie Konferenzen wie auch der Studierendenaustausch erhöht. Gleichzeitig werden von den Hochschulen auch Berufsbildungspartnerschaften geschlossen, um den neu entstehenden Qualifikationsanforderungen gerecht zu werden (Komarov & Petrov, 2020, S.119f.).

Die Nachfrage nach einer Weiterqualifikation im Ausland, insbesondere in Deutschland, hängt stark mit dem mit Europa assoziierten Bildungsideal und einem positiven Deutschlandbild in Russland sowie den traditionell intensiven Wirtschaftsbeziehungen zusammen (Deutsch-Russische Partnerschaft, 2020). Mit Deutschland bestehen laut HRK-Datenbank fast 1000 Hochschulkooperationen (ohne ERASMUS), die von niedrigschwelligen Austauschabkommen bis zu teilweise schon jahrzehntelang bestehenden Doppeldiplomstudiengängen reichen. Für die deutschen Hochschulen steht Russland damit nach den USA und China auf Platz 3 als Partnerland der Hochschulkooperation (DAAD-Bildungssystemanalyse, 2017, S. 24).

Die internationale Mobilität zwischen Deutschland und Russland wird vom DAAD, der Alexander von Humboldt-Stiftung (AvH) und der DFG gefördert. Das ERASMUS+-Programm fördert Mobilität in beide Richtungen, wobei die Zahlen noch verhältnismäßig gering sind. 2019 hat der DAAD mit eigenen Programmen für 1.368 Studierende und Graduierte einen Aufenthalt in Russland gefördert und 430 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler sowie Hochschullehrkräfte aus deutschen Universitäten unterstützt. 2.355 Studierende und 718 Wissenschaftler und

Wissenschaftlerinnen aus Russland erhielten ein DAAD-Stipendium, um wissenschaftliche Aktivitäten im eigenen Land oder einen Auslandsaufenthalt – darunter auch Deutschlandaufenthalte – zu finanzieren. Unter allen Ländern, in die der DAAD Förderungen vergibt, liegt Russland damit an der Spitze (DAAD, 2019).

Die DFG und die Russische Wissenschaftsstiftung (Russian Science Foundation, RSF) haben Förderungen von deutsch-russischen Projekten in allen Wissenschaftsbereichen für den Förderzeitraum 2022–2024 ausgeschrieben (DAAD, 2019).

Das BMBF finanziert insbesondere folgende Programme über den DAAD im Rahmen der Kooperation mit der Russischen Föderation:

- Individualstipendien unterschiedlicher Dauer für deutsche Studierende;
- Praktika in Russland von Graduierten und Wissenschaftlern;
- Studien- und Forschungsaufenthalte sowie die Teilnahme an Sprach-/Fachkursen und Studienreisen für russische Studierende, Gruppenreisen deutscher Studierender;
- Fördermaßnahmen im Rahmen des bilateralen Wissenschaftler- und Wissenschaftlerinnenaustauschs;
- gegenseitige Studierenden-Mobilitätsförderung auf der Grundlage von deutsch-russischen Hochschulpartnerschaften;
- Aktivitäten des Hochschulmarketings wie die Teilnahme an Bildungs- und Studierendenmessen, Werbung und Information über Studieren und Forschen in Deutschland durch die DAAD-informationszentren (ICs) in St. Petersburg und Novosibirsk;
- Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland, Sommerschulen im Ausland.

Zwischen der HRK und der Russischen Rektorenunion besteht eine enge Kooperation. In den letzten Jahren wurden von beiden Organisationen Veranstaltungen zur Hochschulentwicklung in der Russischen Föderation und in Deutschland durchgeführt. Im Rahmen der Zusammenarbeit zwischen der HRK und der Russischen Rektorenunion wurde 1999 eine gemeinsame Erklärung zur Anerkennung von Studienzeiten und Studienabschlüssen beschlossen (BMBF, 2007).

Jürgen Schramm (2008, S. 33) berichtet in seiner Untersuchung, dass 2004 im Rahmen der Arbeitsgruppe „Perspektiven der deutsch-russischen Wissenschaftskooperation“ des Petersburger Dialogs der Arbeitsbereich Bologna initiiert wurde. Die gemeinsame Entwicklung eines Programms für die deutsch-russische

Zusammenarbeit im Rahmen des Bologna-Prozesses wurde durch die Staatliche Universität St. Petersburg organisiert.

Am 6. Dezember eröffneten der damalige Bundesaußenminister Heiko Maas und sein russischer Amtskollege Sergej Lawrow das Deutsch-Russische Jahr der Forschungs- und Bildungspartnerschaften 2018–2020, das unter ihrer gemeinsamen Schirmherrschaft veranstaltet wurde.

Das BMBF stellt Mittel zur Unterstützung des Programms „Integrierte deutsch-russische Studiengänge mit Doppelabschluss“ an Universitäten und Fachhochschulen zur Verfügung (Komarov & Petrov, 2020, S. 323).

Germanistische Institutspartnerschaften (GIP) fördern die Germanistik und Deutsch als Fremdsprache im Ausland durch Kooperationen mit deutschen Germanistik- und Deutsch-als-Fremdsprache-(DaF-)Instituten. Die Mobilität aller Personengruppen von Studierenden bis Hochschullehrkräften in beide Richtungen sowie die Ausstattung mit Sach- und Betreuungsmitteln werden gefördert. Deutsche germanistische Institute können Lehrkräfte an die Partnerinstitute in Russland delegieren sowie russische Hochschullehrkräfte und Studierende zur Weiterbildung für mehrere Monate aufnehmen.

2005 wurde das Deutsche Historische Institut (DHI) in Moskau gegründet. Das Institut repräsentiert die Stiftung „Deutsche Geisteswissenschaftliche Institute im Ausland“ (DAAD, 2019).

### **6.5 Mobilitätsstrategie 2020 für den Europäischen Hochschulraum (EHR)**

Am 26. und 27. April 2012 haben die Wissenschaftsministerinnen und -minister aus den 47 Bologna-Staaten in Bukarest die Mobilitätsstrategie 2020 für den EHR beschlossen. Diese beinhaltet, dass alle Mitgliedstaaten des EHR ihre eigene Internationalisierungs- und Mobilitätsstrategien mit konkreten Vorgaben und messbaren Mobilitätszielen entwickeln und umsetzen. Die Internationalisierung ist ein zentraler Baustein der institutionellen Profilentwicklung der deutschen Hochschulen und ein wesentliches Instrument der Qualitätsentwicklung sowie der Motor der Hochschulreform. Sie dient der wissenschaftlichen Zusammenarbeit und dem interkulturellen Dialog. Die Internationalisierung prägt maßgeblich die Entwicklung der deutschen Hochschulen und des Wissenschaftsstandorts Deutschland (BMBF, 2017). Die Wissenschaftsministerinnen und -minister von Bund und Ländern haben die Bedeutung einer stärkeren Internationalisierung für die weitere positive Entwicklung des Hochschulsektors betont und – aufbauend auf der 2008 verabschiedeten Internationalisierungsstrategie der

Bundesregierung und den Internationalisierungsstrategien der Länder – im April 2013 eine gemeinsame Strategie für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland verabschiedet. Auch die Internationalisierungsstrategien zahlreicher Wissenschaftsorganisationen (u. a. HRK, DAAD und DFG) wurden dabei berücksichtigt (BMBF, 2013). Ein übergeordnetes Ziel der Strategie ist es, dass die Hochschulen in Deutschland im Wettstreit mit den besten Hochschulen anderer Länder attraktiv und konkurrenzfähig sind und zur Lösung globaler Herausforderungen beitragen. Hierzu haben der Bund und die Länder im Rahmen der Strategie neun Handlungsfelder definiert, um die Internationalisierung der Hochschulen weiter zu fördern:

- strategische Internationalisierung der einzelnen Hochschulen;
- Verbesserung der rechtlichen Rahmenbedingungen der Internationalisierung;
- Etablierung einer Willkommenskultur;
- Etablierung eines internationalen Campus;
- Steigerung der Auslandsmobilität der Studierenden;
- Steigerung der internationalen Attraktivität des Hochschulstandortes Deutschland;
- Gewinnung exzellenter (Nachwuchs-)Wissenschaftler und -wissenschaftlerinnen aus dem Ausland;
- Ausbau internationaler Forschungs Kooperationen;
- Etablierung von Angeboten transnationaler Hochschulbildung.

Die Mobilitätsstrategie 2020 für den Europäischen Hochschulraum benennt konkrete Maßnahmen zur Stärkung der internationalen Mobilität von Studierenden, wissenschaftlichem Nachwuchs, Lehrkräften und sonstigen Hochschulmitarbeitern. So haben sich die EU- sowie die Bologna-Staaten das Ziel gesetzt, dass bis zum Jahr 2020 mindestens 20 % der Graduierten in der EU bzw. im EHR einen Studien- oder Praktikumsaufenthalt im Ausland absolviert haben sollen, der mindestens drei Monate gedauert hat und/oder bei dem mindestens 15 ECTS erworben wurden (BMBF, 2012).

### **6.6 Auslandsstudium als kritisches Lebensereignis.**

Als kritisches Lebensereignis werden Wendepunkte bzw. Lebensprozesse bezeichnet, „die durch Veränderungen der (sozialen) Lebenssituation einer Person gekennzeichnet sind. Die Person muss sich mit entsprechenden Anpassungsleistungen auf die neue Situation einstellen“ (Filipp, 1990, S.23). Eine Situation kann unter gewissen Bedingungen als kritisches Lebensereignis betrachtet werden, wenn es z.B. zu Schwierigkeit der Anpassung an die neuen

Verhaltensweisen bzw. Normen wegen ihrer Unvereinbarkeit und Widersprechung mit dem gewohnten Verhaltensstandard kommt. Dies führt zur Überforderung, Konfrontation mit den neuen Umständen bzw. mit der Umgebung sowie zur inneren Instabilität. Zwar kommen solche Situationen nicht oft vor, jedoch sind sie entscheidend und können in völlig normalen Lebenssituationen wie z.B. Heiraten oder Umzug liegen und stellen für jeden Betroffenen einen Wendepunkt dar, der subjektiv positiv oder negativ wahrzunehmen ist. „Da diese Ereignisse eine Unterbrechung habitualisierter Handlungsabläufe darstellen und die Veränderung oder den Abbau bisheriges Verhaltensmusters erfordern, werden sie als prinzipiell ‚stressreich‘ angesehen, und zwar in vielen Fällen unabhängig davon, ob es sich dabei um ein nach allgemeinem Maßstab ‚positives‘ (z. B. Heirat) oder ‚negatives‘ (z. B. Verlust des Arbeitsplatzes) lebensveränderndes Ereignis handelt“ (Filipp, 1990, S. 24f). Durch seine Aufforderung zur Neu- oder Wiederanpassung, welche durch zahlreiche Hindernisse oft sehr schwierig ist und sogar unerfolgreich sein kann, wird dieses Ereignis als „belastend“ angesehen. Zu den wesentlichen Merkmalen solcher kritischer Lebensereignisse gehören ihre große Bedeutung sowie emotionale Reaktion des Betroffenen, sei es ein positives oder „negatives“ Ereignis d.h. bei so einem Ereignis kann der Betroffene nicht gleichgültig bleiben und es herrscht eine „eingeschränkte Kontrollierbarkeit der eigenen Empfindungen und äußeren Umstände“ (Gissing, 2017, S. 16). Die unterschiedlichen Ausprägungen zwischen dem positiven und negativen Ereignis könnten jedoch für die betroffene Person von großer Bedeutung sein, insbesondere im Hinblick auf die Bewältigung der stressigen Situation sowie auf die möglichen Konsequenzen.

Wie es bereits erwähnt wurde, besitzt das kritische Lebensereignis sowohl positive als auch negative Seiten. Das kritische Lebensereignis löst zahlreiche Probleme aus und ist sehr belastend für den Betroffenen, da nun nicht mehr seinen gewöhnlichen, sicheren Alltag lebt, sondern man ist den neuen Problemen konfrontiert, welche man häufig nicht mit gewöhnlicher Art und Weise lösen kann. Aber eben darin besteht die Möglichkeit der Steigerung des Selbstbewusstseins sowie der Kompetenzen zu Bewältigung von Stresssituationen. Ebenso führt die Erfahrung des fremden zum Bewusstwerden des Eigenen, da man davor nur von seinen früheren Überzeugungen und Verhaltensmustern geprägt war. Somit bietet das kritische Lebensereignis durch die Sammlung verschiedener Erfahrungen eine Chance zum Umdenken und zur Hinterfragung vorheriger Überzeugungen und Normen. Also kann durch solche

Wendepunkte im alltäglichen Leben, die durch Probleme, Hindernisse und häufig durch negative Emotionen geprägt sind, eine positive Veränderung im Menschen erzeugt werden (Gissing, 2017, S. 15-19).

Wenn man im Rahmen dieser Studie den Aspekt „Auslandsstudium“ betrachtet, so ist dieser auch dem Begriff „kritisches Lebensereignis“ zuzuordnen. So beschreibt Guan, dass das Auslandsstudium zuerst mit vielen Erwartungen und Wünschen bei ausländischen Studierenden verbunden ist, jedoch bald müssen sich die Studierenden mit verschiedenen Problemen konfrontieren. Im Hinblick auf den Alltag wird Ihre Lebensroutine unterbrochen, ihr soziales Umwelt (wie familiärer und beruflicher Kontext) distanziert sich von ihnen, neue und ungewöhnliche Verhaltensweisen sind für ausl. Studierende fremd und sie können auch skeptisch zu Ihnen stehen. Hinzu kommen noch die Probleme im Studium wie sprachliche Schwierigkeiten, Orientierungslosigkeit, Anonymität bzw. Einsamkeit. Alle diese Hindernisse machen den Studierenden bewusst, dass nun eine große Veränderung in ihrem Leben gekommen ist, bei welcher ihre gewöhnlichen Handlungskompetenzen evtl. nicht ausreichend sind, weshalb eine Bewältigung und Anpassung an die neuen Lebensumstände von den Studierenden erforderlich ist. Diese Anpassung ist sehr belastend und ziemlich stressig, einerseits durch die obengenannten Probleme und andererseits wenn die Studierenden „mit Trauer, Feindseligkeit sowie Verzweiflung reagieren und entdecken, wie sehr sie an dem, was sie aufgegeben haben, hängen“ (Guan, 2007, S. 33). Somit ist das kritische Lebensereignis im Rahmen des Auslandsstudiums auf gar keinen Fall nur auf die räumlichen Wechsel zu begrenzen, sondern das eigentliche „Kritische“ resultiert aus Situationen, die aus Interaktionsprozessen zwischen Person-, Situation- und Umwelt hervorgehen. (Guan, 2007, S. 32).

Wie es bereits angesprochen wurde, ist die individuelle Ebene auch zu berücksichtigen (Guan, 2007, S.31). Denn jeder Betroffene hat seine eigene spezielle Vergangenheit erlebt, welche dann den Einfluss darauf hat, mit welchen Schwierigkeiten und in welchem Maße der Betroffene im Auslandsstudium konfrontiert ist.

### **6.7 Spezifische Probleme des Auslandstudiums**

Die Frage der effektiven Anpassung der ausländischen Studierenden an den neuen Kontext spielt eine wichtige Rolle für die Entwicklung des Hochschulwesens im Bereich des Wettbewerbs auf dem internationalen Markt der Bildungsdienstleistungen. Bevor die

für die empirische Erhebung im Rahmen der vorliegenden Arbeit benötigten Fragebögen für ausländische Studierende in Russland erarbeitet werden, ist es notwendig, spezifische Probleme des Auslandstudiums zu betrachten. Nach Trommsdorf (1995) bedeutet die Aufnahme eines Studiums im Ausland eine neue Lebensphase mit vielen Herausforderungen, die von den Betroffenen eine Umstellung und Anpassung erfordert. Die Belastungssituation ausländischer Studenten wird einerseits durch allgemeine Studienschwierigkeiten und alltägliche Belastungen des Studiums gekennzeichnet, und andererseits durch ihren Status als Ausländer in Russland und damit auch durch den ihnen nicht gänzlich vertrauten kulturellen Kontext beeinflusst (Trommsdorf, 1995, S. 942 ff.).

Khan (1998, S.6) zeigt in seiner Studie, dass der Wechsel in einen neuen Kulturkreis für ausländische Studierenden eine Veränderung der Umwelt und damit die Notwendigkeit einer Umstellung auf eine neue Kultur und Sprache und ein fremdes Gesellschaftssystem mit sich bringt.

Guan (2007) betont, dass aus Sprachdefiziten und Orientierungsproblemen andere zahlreiche soziokulturelle Anpassungsprobleme resultieren können, wie z.B. soziale Isolierung und Verhaltensunsicherheit. Dabei attestiert Guan dem Auslandstudium jedoch eine vielfältige positive Wirkung: Die Bewältigung verschiedener Probleme und die Auseinandersetzung mit einer fremden Kultur bringen nicht nur Konflikte und Spannungen mit sich, sondern bieten dem Menschen auch eine Entwicklungsmöglichkeit an, denn der Erwerb neuer Kompetenzen und Fertigkeiten und die Erweiterung des geistigen Horizontes können die Persönlichkeitsentwicklung der Betroffenen in hohem Maße fördern. Die Identität und Selbstkonzept werden durch den nachhaltigen Anpassungsprozess weiterentwickelt (Guan, 2007, S. 12-14).

Auch Fischer und Fischer (1990) erklären, dass der Anpassungsprozess eine Reihe von zu bewältigenden Schwierigkeiten und das Erlernen von neuen Kenntnissen und Fertigkeiten beinhaltet. Aus ihrer Sicht verlangt die Umstellung von der vertrauten sozialen Umgebung auf eine fremde Welt von den Studierenden nicht nur die soziale Anpassung, vielmehr müssen sie sich auch mit neuen Verhaltens- und Denkweisen vertraut machen und die neue gesellschaftliche Struktur und das soziale System zu verstehen versuchen. Sie müssen möglichst eine Identität finden, die beiden Kulturwelten gerecht wird. Der Prozess umfasst viele zu bewältigenden Schwierigkeiten und schließt auch Veränderungen in einer Vielzahl kognitiver und emotionaler Umweltbeziehungen ein (Fischer & Fischer, 1990, S. 139-142).

Die Kommunikationsschwierigkeiten bei der Anpassung ausländischer

Studierenden treten sowohl vertikal (mit der Verwaltung der Fakultät, mit den Hochschullehrkräften und anderen Mitarbeitenden) als auch horizontal (in den zwischenmenschlichen Kontakten innerhalb einer interethnischen kleinen Lerngruppe, im Studentenheim, im Alltagsleben, in Geschäften usw.) auf. Die Unfähigkeit, mit Personen in ihrem Umfeld zu kommunizieren, bringt ausländische Studierende in eine äußerst schwierige Situation (Oberg, 1960, S. 177-182). Ausländische Studierende verstehen sehr oft nicht, worüber ihre Dozenten und Kommilitonen reden. Sie haben sogar Schwierigkeiten, alltägliche Probleme, wie die Auswahl des richtigen Busses, Unsicherheiten beim Einkaufen oder die Formulierung einer Bitte um Hilfe, zu lösen. Manchen ist es zunächst nur möglich, mit Hilfe von Gesten, Mimik und einzelnen Sätzen mit Russen zu kommunizieren.

In Bezug auf den Bildungserfolg von Nichtmuttersprachlern im Hochschulbildungsbereich gibt es eine Reihe von Analysen und Diskussionen, die auf die Frage eingehen, welche Rolle die Schwierigkeiten der fremden Sprache im Alltag und im Studium für die Bildungserfahrung spielen könnten. Nach Khan (1988, S. 32ff.) stellt die Beherrschung der deutschen Sprache eine der wichtigsten Voraussetzungen für ein erfolgreiches Studium und eine befriedigende Alltagserfahrung in Deutschland dar. Er stellt fest, dass viele ausländische Studierende im Lernprozess noch große Schwierigkeiten haben. Sie sind nicht sicher, ob sie die Inhalte korrekt erfasst haben. Zudem fehlt ihnen häufig die Zuversicht, in der Diskussion eigene Gedanken und Stellungnahmen zum Ausdruck zu bringen. Selbst wenn sie eine Aussage richtig verstanden haben, fühlen sie sich nicht in der Lage, sich ohne Missverständnis mitzuteilen oder die deutsche Aussprache angemessen zu reproduzieren.

Guan (2007, S. 19) berichtet, dass die Sprachschwierigkeiten für ausländische Studierende nicht nur im Bereich des Studiums ein Problem darstellen, sondern in allen Lebensbereichen und somit die Anpassung an die Umgebung und die Integration in die deutsche Gesellschaft beeinträchtigen, denn die Sprache gehört zu den wichtigsten Mitteln des sozialen Lebens v.a. im Ausland.

Nach Rösch und Strewé (2011) erfahren viele Gaststudierende eine umfassende Bereicherung durch das Auslandssemester oder -jahr, erleben dabei aber Lernverhalten, Lerngewohnheiten und Lernstile in Deutschland als erheblich abweichend von denen im Heimatland. Auch die Beobachtungen von Dozentinnen und Dozenten lassen vermuten, dass Studierende aus verschiedenen Ländern sich in den Hochschulveranstaltungen bezüglich ihres Lernverhaltens von Studierenden, die in Deutschland lernsozialisiert

wurden, unterscheiden. Die Studien und Untersuchungen der letzten Jahre zu diesem Thema zeigen, dass in der Tat Unterschiede im Lernverhalten, in der Lernsozialisation, im Lernstil etc. vorhanden sind. Somit fällt ausländischen Studierenden der Eingliederungsprozess hinsichtlich ihres Lernerfolges nicht immer leicht. Oft scheint das Verstehen fremder Lernstrategien und die Adaption an diese sogar so viel Energie zu binden, dass Austauschstudierende – wenn überhaupt – erst am Ende ihres Gastaufenthaltes in Deutschland einen Lerngewinn erzielen können (Rösch und Strewe, 2011, S 77-79).

Ein weiteres Problem ist die Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen. Laut den Angaben des DAAD fällt die Anerkennung in den einzelnen Studienfächern unterschiedlich aus. Deutlich über dem Durchschnitt liegt die vollständige Anerkennung z. B. in den Wirtschaftswissenschaften, Sozialwissenschaften und Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften. In den Rechtswissenschaften, den Erziehungswissenschaften sowie den Ingenieurwissenschaften ist sie dagegen deutlich geringer (Wilking, Ge & Schifferings, 2016, S. 69f.).

### **6.8 Probleme ausländischer Studierender in Russland**

Nach Latipov und Ziyatdinov (2017, S. 38f.) haben die meisten ausländischen Studierenden in Russland sowohl physiologische als auch soziale Schwierigkeiten. Bei der Ankunft in Russland sind die Hauptprobleme ausländischer Studierender zunächst die Anmeldung an der Ausländerbehörde und die Anpassung und die Kommunikation in der fremden Sprache. Er betont, dass diese Probleme universell sind und auch in anderen Ländern auftreten. Im Vergleich zu russischen Studierenden haben Bildungsausländer und -ausländerinnen größere Schwierigkeiten, sich an das Universitätsstudium anzupassen, und sind bei der Einführung in das Studierendenleben großen Belastungen ausgesetzt. In seiner Studie wird eine Klassifizierung der Probleme ausländischer Studierender an russischen Universitäten vorgeschlagen:

- Linguistische bzw. sprachliche Probleme
- Ethnokulturelle Probleme in der zwischenmenschlichen Interaktion und Interaktion mit dem sozialen Umfeld
- Sicherheitsfragen wie Rassismus und Diskriminierung
- Finanzielle Probleme
- Probleme der beruflichen Selbstverwirklichung

In neueren russischen Veröffentlichungen zu den Bildungsausländern

und -ausländerinnen in Russland liegt der Schwerpunkt auf dem Thema der Anpassung. Drozhina und Martynenko (2013, S. 36f.) identifizieren in ihrer Studie „Adaptationsprozesse ausländischer Studierender in Russland“ drei Faktoren von besonderer Bedeutung:

- Soziokulturelle Faktoren (wie finanzielle Schwierigkeiten, schlechte Bedingungen in Studierendenwohnheimen, ungenügende Betreuungssysteme, schlechte medizinische Versorgung, ungenügende Information, schwache Studienleistungen, Probleme der gegenseitigen Anerkennung von Studienleistungen, Visumfragen)
- Psychologische Faktoren (Adaptationsprobleme, Mentalitätsunterschiede, fremdes Klima, ungewohntes Essen, Entfernung von Verwandten und Freunden)
- Kommunikative Faktoren (sprachliche Schwierigkeiten, ungenügende Kommunikation mit Kommilitonen).

Basierend auf der Analyse der vorgestellten Literatur können folgende Probleme internationaler Studierender an russischen Hochschulen zusammengefasst werden:

#### ***Das Problem der Finanzierung***

Gesicherte finanzielle Mittel sind eine der Grundvoraussetzungen für das Studium und den Lebensunterhalt im Ausland. Anders als in Deutschland besteht für ein Auslandsstudium in Russland kein gesetzliches Erfordernis für ausländische Studierende, ausreichende Finanzmittel für ihr Studium nachzuweisen, um eine Aufenthaltsgenehmigung erhalten oder verlängern zu können. Während eines Auslandsstudiums stellen sich Fragen der Studienfinanzierung und der Organisation des Studiums in besonderem Maße. Um die internationale Mobilität zu fördern, gibt es daher sowohl Stipendienprogramme, die finanzielle Zuschüsse bieten, als auch Mobilitätsprogramme, die Hilfestellung bei der Organisation leisten. Solche gezielten Programme (z. B. Partnerschaftsprogramme der Heimathochschule im Ausland und der russischen Hochschule) erleichtern dabei besonders die zeitlich begrenzten (Gast-)Aufenthalte in Form von Austauschsemestern. Die bestehenden Programme sind hauptsächlich für Studierende aus europäischen Ländern verfügbar. Deshalb nimmt das Problem der Finanzierung bei ausländischen Studierenden aus ehemals sozialistischen und Entwicklungsländern einen hohen Stellenwert ein.

In Russland variieren die Studiengebühren von Hochschule zu Hochschule. Allgemein fallen die Kosten für einen naturwissenschaftlich ausgerichteten Studiengang an einer staatlichen Hochschule höher aus als die Kosten für einen geisteswissenschaftlichen Studiengang (studieren.org, 2020).

Die Lebenshaltungskosten in Russland unterscheiden sich je nach Region und können sehr unterschiedlich sein. Wer in einer Großstadt wie Moskau oder Sankt Petersburg studiert, muss mit monatlich höheren Kosten rechnen, denn je größer die Stadt ist, desto teurer ist auch das Leben dort. In kleineren Städten oder auf dem Land ist es möglich, von 200 Euro im Monat zu leben – Studiengebühren nicht mitgerechnet.

In der Regel leben ausländische Studierende in Wohnheimen. Die Unterbringungskosten betragen ca. 70 EUR monatlich. Auf dem freien Wohnungsmarkt beträgt die Miete für eine Einzimmerwohnung zwischen ca. EUR 100,- und EUR 450,- monatlich, je nach Lage und Ausstattung.

Die Studiengebühren schwanken erheblich von Universität zu Universität und sogar von Fach zu Fach. Die Spanne reicht von 1.000,- bis 4.000 US-\$ an staatlichen Hochschulen und bis zu 15.000,- US-\$ an privaten Universitäten pro Studienjahr; das Mittel liegt jedoch bei ca. 3.000,- US-\$. Von der Regierung werden Stipendien angeboten (DAAD, 2020).

Teilnehmenden des Erasmus-Programms werden die Studiengebühren erlassen. Zusätzlich erhalten sie eine Förderung. Diese hängt vom Gastland ab und liegt zwischen 262,- und 368,- EUR pro Monat. Studierende privater Hochschulen bekommen nur den EU-Anteil in Höhe von 164,- EUR pro Monat. Studierende mit Kindern und Studierende mit einer Behinderung können Sonderzulagen beantragen (study in russia, 2021).

In Russland bestehen sehr begrenzte Möglichkeiten, ein Stipendium zu bekommen. Die Zahl der Organisationen, die ein Stipendium an ausländische Studierende vergeben können, ist in Russland gering. Eine Selbstfinanzierung des Studiums durch Studierende ist nur sehr eingeschränkt möglich, da eine Erwerbstätigkeit in Russland für ausländische Studierende weitgehend verboten ist. Lediglich eine Beschäftigung in den Ferien oder an der Universität ist erlaubt. Die überwiegende Mehrheit der asiatischen Studierenden erhält Geld von ihren Eltern, um den Aufenthalt in Russland finanzieren zu können. Von rechtlichen Problemen abgesehen können nur wenige ausländische Studierende eine bezahlte Tätigkeit ausüben, ohne durch den dafür notwendigen Aufwand das Studium stark zu beeinträchtigen.

*Schwierigkeiten beim Aufbau sozialer Kontakte* mit russischen Kommilitonen liegen nach Trotsuk und Vitkovskaja (2004) zuerst in der unterschiedlichen Sprache, Kultur und Verhaltensweise begründet, also in einer mangelnden Kommunikationsmöglichkeit. Eine ausreichende Beherrschung der russischen Sprache ist der wesentlichste Faktor für eine erfolgreiche Anpassung (Trotsuk & Vitkovskaja,

2004, S. 368 f.). Russische Bildungsexperten betonen, dass die Überwindung der Sprachbarriere eine der schwierigsten Aufgaben im Rahmen der Anpassung der ausländischen Studierenden in Russland ist (Unezheva, 2016, S. 209).

### ***Schwierigkeiten beim Studium***

Die ausländischen Studierenden kommen aus einem anderen Hochschulsystem und sind in eine andere Wissenschaftskultur sozialisiert worden. Ein wesentliches Problem besteht für einige darin, dass sich Studienorganisationsstrukturen und Unterrichtsmethoden in Russland erheblich von denen im Heimatland unterscheiden. Im Vergleich zu europäischen Ländern gibt es an russischen Hochschulen mehr Pflichtfächer und der Schwerpunkt liegt auf Theorie und Vorlesungen (ca. 36 Stunden in der Woche) und weniger auf der Praxis. Der Studienbeginn ist in jedem Jahr der 1. September. Zum Abschluss des Wintersemesters und des Studienjahres finden in sechs bis zehn Fächern Prüfungen statt. Bei den Prüfungen ist zwischen Testat und Examen zu unterscheiden. Das Testat besteht in einem kurzen Prüfungsgespräch mit der Lehrkraft über die Inhalte der jeweiligen Lehrveranstaltung. Das Examen ist dagegen umfangreicher.

Das Problem bei der Anerkennung ausländischer Studienleistungen und der dort erzielten Noten liegt in der mangelnden Transparenz der Hochschulbildung und einem Mangel an Regulierung sowohl auf der nationalen und institutionellen Ebene als auch auf der Ebene der Fakultäten. Das bedeutet, dass die Studierenden, wenn sie an ihre Heimatuniversitäten zurückkehren, erneut Prüfungen ablegen müssen, die sie bereits während des Studiums im Ausland absolviert haben (Drozhina & Martynenko 2013, S.40)

Das Problem der Unterschiede zwischen den Lehrplänen heimischer und ausländischer Universitäten ist besonders schwerwiegend für Studierende, die im Rahmen eines akademischen Austauschs in Russland studieren. Die Austauschstudierenden haben keine Möglichkeit, sich Kenntnisse des gesamten Zyklus von Fächern anzueignen, der im Rahmen eines Studiums an einer russischen Hochschule durchlaufen wird. Austauschstudierende kommen häufig nur für eine kurze Zeit und haben deswegen kaum Gelegenheit, das notwendige Wissen zu erwerben (Klyushnikova, 2018, S. 137 f.). Laut Popov und Prokhorov (2005) behindert der Unterschied in den Formen und Methoden des Studienprozesses das Selbstverwirklichungsbestreben der internationalen Studierenden. Ein Mangel an speziellen Lehrmaterialien und EDV-Räumen kann den Studienerfolg ebenfalls negativ beeinflussen. Es fällt den ausländischen Studierenden oft schwer, die nicht für sie angepassten Texte in russischer

Sprache zu lesen (Popov & Prokhorov, 2005, S. 67f.).

### ***Wohnzufriedenheit***

Ein wichtiger Faktor für den Erfolg der Anpassung sind der Wohnort und damit die Lebens- und sonstigen Umgebungsbedingungen. Die Untersuchung von Klyushnikova (2018, S. 134) zeigt, dass der größte Prozentsatz, nämlich 89 %, der ausländischen Studierenden in Wohnheimen lebt und 11 % eine Wohnung mieten. Die letztere Gruppe besteht hauptsächlich aus materiell gut gestellten Studierenden aus Marokko, Nigeria, Kamerun und Angola. Die Unterbringung im Studentenwohnheim erklärt sich durch den Wunsch der jungen Leute nach Sicherheit und niedrigen Wohnkosten. „Heutzutage erfüllen die Lebensbedingungen der russischen und internationalen Studenten nicht moderne Anforderungen und internationale Standards, deswegen ist die überwiegende Mehrheit von ausländischen Studierenden mit den Wohnbedingungen in den Wohnheimen unzufrieden“, statuiert Timofeyeva (2017, S.24).

### ***Medizinische Versorgung***

In der wissenschaftlichen Literatur wird betont, dass zu den größten Problemen der ausländischen Studierenden in Russland die medizinische Versorgung gehört. Laut dem Bundesgesetz N 326-FZ von 29.11.2010 sollen alle ausländischen Personen, die sich in der Russischen Föderation befinden, eine Krankenversicherung haben. Gemäß den Regeln für die Bereitstellung von medizinischen Dienstleistungen für ausländische Staatsbürger auf dem Territorium der Russischen Föderation haben ausländische Studierende das Recht, eine freiwillige Krankenversicherung (VMI) abzuschließen. Darüber hinaus können ausländische Studierende für medizinische Leistungen selbst zahlen. Doch zeigt die Praxis, dass nicht alle von ihnen in der Lage sind, die erbrachten medizinischen Leistungen zu bezahlen. Für ausländische Studierende ohne DMS-Police (freiwillige Krankenversicherung) kann eine nicht rechtzeitig einsetzende medizinische Hilfe zu schwerwiegenden Folgen für ihre Gesundheit führen (Timofejeva, 2017, S. 25 f.). Für internationale Studierende werden Notfallbehandlungen, Krankenwagen- und Verletztentransporte kostenlos zur Verfügung gestellt. Sonstige medizinische Versorgungsmaßnahmen von ausländischen Studierenden sind nicht von der gesetzlichen Krankenversicherung abgedeckt und sie müssen entweder eine freiwillige Krankenversicherung abschließen oder die Kosten selbst tragen. Laut einer Befragung in der Studie von Timofejeva (2017, S. 26f.) hat mehr als die Hälfte (57,94 %) der Befragten eine freiwillige Krankenversicherung und der andere Teil (42,06 %) bezahlt die medizinische Versorgung bei Bedarf selbst aus persönlichen Mitteln, weil die

Krankenversicherung – besonders für asiatische Studierende – zu teuer ist. Darüber hinaus deckt die obengenannte Versicherung nicht alle Leistungen ab.

### ***Jobs während des Studiums***

Einige Studierende haben den Wunsch nach einer Erwerbstätigkeit, weil sie Praxiserfahrungen oder Einkommen benötigen. Das Bundesgesetz „Über die Rechte der ausländischen Bürger in der Russischen Föderation“ sieht für internationale Studierende keine Möglichkeit zur Erwerbstätigkeit ohne eine Arbeitserlaubnis vor. Ausländische Studierende benötigen lediglich dann keine Arbeitserlaubnis, wenn sie an Hochschulen mit einer staatlichen Akkreditierung (oder für bestimmte Organisationen) arbeiten und die Tätigkeit nicht während des Unterrichts erfolgt. Bürger und Bürgerinnen der Republiken Belarus und Kasachstan brauchen aufgrund von Verträgen mit der Russischen Föderation keine Arbeitserlaubnis. Kürzlich hat es eine Änderung der Rechtslage für ausländische Studierende einfacher gemacht, auch außerhalb dieses Rahmens zu arbeiten, aber viele von ihnen finden das dazu notwendige Verfahren langwierig und übermäßig bürokratisch (Bundesgesetz, 2020).

***Das Problem des Rassismus und der Straßenkriminalität*** betrifft vor allem Studierende aus asiatischen und afrikanischen Ländern und Ländern, mit denen Russland vorübergehend belastete politische und wirtschaftliche Beziehungen unterhält. Jedoch rücken die Staatsangehörigen dieser Länder, die sich in Russland aufhalten, im Allgemeinen vermehrt in den Fokus von Kriminellen. Tikchonova (2010, S.155) zeigt in ihrer Arbeit, dass 69 % der befragten ausländischen Studierenden an der Staatlichen Universität Saratow von Nationalismus und Rassismus betroffen waren.

### ***Fremdes Klima und Essen***

Klimatische Faktoren und geographische Bedingungen stellen ausländische Studierende in Russland vor große Herausforderungen. Auch der Eintritt in eine neue Zeitzone ist ein wichtiger Aspekt, da er zu einer Störung im Biorhythmus führen kann. Internationale Studierende müssen sich nicht nur an den Klimawechsel und die niedrigen Temperaturen gewöhnen, sondern auch an den begrenzten Wohnraum. Der Grund dafür ist, dass in Asien und Afrika das soziale Leben, die gesellschaftlich wichtigen Ereignisse, das Treffen mit Freunden und Verwandten sowie Freizeitaktivitäten im Freien stattfinden. In ihrer Studie zeigt Tikchonova (2010, S. 153) ausländische Studierende aus den nördlichen Regionen der Republik Mali aufgrund des Klimas größere Anpassungsschwierigkeiten als ihre Landsleute in anderen Teilen des Landes haben. Denn der Norden von Mali ist von Wüste und entsprechend hohen Temperaturen geprägt:

30 °C am Tag im Juli, August, Dezember und Januar und 45 bis 50 °C am Tag im März, April und Mai. Aufgrund der klimatischen Bedingungen in ihren Heimatregionen passen sich diese Studierenden an den kalten russischen Winter nur ungenügend an.

Die Studierenden aus europäischen Ländern bevorzugen es, in der Mensa zu essen, um Zeit zu sparen. Außerdem ist diese Gruppe für russische Spezialitäten offen. Die Bildungsausländer und -ausländerinnen aus GUS-Ländern kochen in den Studentenheimen selbst, und zwar einerseits aus finanziellen Gründen, andererseits aber auch, weil sie ihre nationalen Speisen bevorzugen. Auch die meisten asiatischen Studierenden (besonders aus China) essen ausschließlich zu Hause und kochen selbst (Kamara, 2017, S.83 f.)

### ***Unterschiede in Mentalität, Angewohnheiten und Kultur***

Bei der Anpassung ausländischer Studierender an das Umfeld im Gastland spielen nicht zuletzt kulturelle Traditionen und regionale Besonderheiten eine Rolle. Schlechte Kenntnisse der Besonderheiten der russischen Mentalität und der Etikette führen oft zu Konflikten zwischen ausländischen Studierenden und Einheimischen. Kamara (2017, S. 87f.) zeigt in ihrer Studie insbesondere am Beispiel afrikanischer Studierender, dass sich die spezifische Kultur des Heimatlandes in Verhaltensweisen und Kommunikationsstandards niederschlägt, die von denen des Gastlandes abweichen.

Es ist stets zu berücksichtigen, dass ausländische Studierende aus Ländern mit unterschiedlichen politischen und wirtschaftlichen Systemen, geographischen und klimatischen Bedingungen und Traditionen der Erziehung und Ausbildung kommen. Soziokulturelle Unterschiede zwischen ausländischen und russischen Studierenden sind somit auf Besonderheiten der natürlichen, sozioökonomischen und politischen Umfelder des Heimat- wie des Gastlandes zurückzuführen.

Auf Basis der Ergebnisse dieses Kapitels wird im nächsten Kapitel ein Fragebogenkatalog zum Thema der Probleme von ausländischen Studierenden in Russland entwickelt.

## **KAPITEL 7. Empirische Studie zu den Problemen ausländischer Studierender in Russland**

### **7.1 Aktueller Forschungsstand**

Aus der Sicht von Natalia und Olga Ivanovas (2017, S. 285) „[legt] die erfolgreiche Umsetzung des mit dem Bologna-Prozess verbundenen Mobilitätsprinzips eine Untersuchung von Anpassungs- bzw. Adaptationsproblemen ausländischer Studierender nahe“.

Die Frage der Anpassung von ausländischen Studenten wird mit der Internationalisierung der modernen Hochschulbildung zu einem wichtigen Problem. Weltweit sind etwa zwei von hundert Hochschulimmatrikulierten internationale Studierende und die überwiegende Mehrheit von ihnen stammt aus entwickelten Ländern. Das größte Kontingent der ausländischen Studierenden entfällt auf die Hochschulen in den USA (mehr als 30 % weltweit), in Frankreich, Deutschland, Großbritannien, Kanada, Belgien und Japan. Mit dem Eintritt russischer Bildungsdienstleistungen in den internationalen Bildungsmarkt wird die Forderung laut, den Prozess der Anpassung ausländischer Studierender an die Lehr-, Kultur- und Arbeitsumgebung der Hochschule zu organisieren.

Laut Trotsuk und Vitkovskaya (2004) wird das Problem der sozialen Anpassung von Bildungsmigranten im universitären Umfeld immer dringlicher. Die Untersuchung dieses Problems würde es ermöglichen, die Aufgaben zu erkennen, vor denen sowohl die internationalen Studierenden als auch die sie aufnehmenden Hochschulen stehen, sowie Lösungsansätze zu entwickeln. Die Praxis zeigt, dass ein Individuum selbst unter den günstigsten Bedingungen internationaler Kontakte beim Eintritt in eine neue Kultur mit verschiedenen Arten von Schwierigkeiten und Problemen konfrontiert ist (Trotsuk & Vitkovskaya, 2004, S. 267-283).

Studien in Bezug auf Probleme des Aufenthalts internationaler Studenten im Ausland seit dem Jahr 1945 betrachteten das Auslandsstudium im Zusammenhang mit der Wiederherstellung des Friedens nach dem Krieg (z. B. Carey, 1956; Aifel & Dawson, 1965). Später untersuchten viele westliche Wissenschaftler das obengenannte Problem (z. B. Singh, 1963; Ward, 1967; Babiker, Cox & Miller, 1980; Bochner, 1982).

In seiner Studie „Entwicklungen und Perspektiven des Ausländerstudiums am Beispiel der Universität Karlsruhe (TH)“ (1999) berichtet Haberstroh, dass sich in Deutschland das Forschungsinteresse an der Situation ausländischer Studierender Mitte der 1950er Jahre mit der Arbeit von Danckwortt über „Anpassungsprobleme von

Studenten und Praktikanten aus Entwicklungsländern in Westdeutschland“ (Danckwortt, 1958) und vor dem Hintergrund des einsetzenden Zustroms aus den damaligen Entwicklungsländern entwickelte. Im Mittelpunkt vieler Untersuchungen standen Studierende aus Entwicklungsländern, die als Stipendiaten des DAAD oder anderer entwicklungspolitisch orientierter Förderprogramme nach Deutschland kamen. Dies spiegelt die besondere Bedeutung des Auslandsstudiums als Element der Entwicklungspolitik wider (Danckwortt, 1959). Die Situation der ausländischen Studierenden – insbesondere aus den Entwicklungsländern – in Deutschland wurde insbesondere durch den WORLD UNIVERSITY SERVICE (WUS) mit seinem deutschen Sitz in Wiesbaden seit den 1960er Jahren in der Zeitschrift „Auszeit“ thematisiert (Haberstroh, 1999).

Singh (1963) stellte am Beispiel von 300 indischen Studierenden in Großbritannien drei Gruppen von Problematiken fest, die während der Anpassungsphase auftreten: emotionale Probleme (Heimweh, Einsamkeit, mangelnde soziale Unterstützung usw.), akademische Probleme (Sprachprobleme, Unterschiede im Hochschulwesen zwischen den Ländern, Schwierigkeiten in Bezug auf Kontaktaufnahme mit Hochschullehrkräften) und soziale Probleme (Wohnort, sozialer Status, Aufenthaltsdauer, soziale Fähigkeiten).

Studienbezogene Probleme ausländischer Studierender im Hinblick auf die Unterschiede zwischen Hochschulsystemen und Unterrichtstilen sowie Sprache wurden in den Studien von Singh (1963), Tajfel und Dawson (1965), Miao (2012), Wiesniwski (2018), sowie Pineda (2018) untersucht.

Tanaka, Takai, Kohyama und Fujihara (1994) identifizierten eine Reihe von Faktoren, die in Japan bei ausländischen Studierenden auftreten. Zu den Ursachen dieser Probleme gehören 1. Der Mangel an strukturierter Politik der Universitäten in Bezug auf ausländische Studierende und 2. der Faktor der kulturellen Spezifität des Landes, zumal Japan für seine einzigartigen kulturellen Merkmale bekannt ist.

Dass der Mangel an sozialer Unterstützung einer der wichtigsten Faktoren ist, die den Prozess der Integration in die Gesellschaft des Gastlandes beeinträchtigen, wird von folgenden Autoren beschrieben: Anumonye (1970), Bourn (1975), McLeod (1976), Klineberg und Hull (1979), Orr (1979), Furnham und Bochner (1986), Cemalcilar, Falbo und Stapleton (2005), Iversen (2009), Brisset, Safadar, Lewis und Sabatier (2010) sowie Williams und Johnson (2010).

Schnitzer und Schröder (1984) untersuchen in ihrer Arbeit die wirtschaftliche

Situation von Bildungsmigranten und -migrantinnen aus Entwicklungsländern an deutschen Hochschulen und schlagen Maßnahmen gegen deren Studienabbruch vor.

Otten (1999) identifiziert in seiner Studie ungelöste Problemfelder des Ausländerstudiums. In den Studien von Wolter (1997), Frohwieser (2006), Beyer (2018), Sokolova, M., Sokolova A. & Kalita, V. und Klemm (2008) wurde das Wanderungsverhalten von Studienmigranten und -migrantinnen untersucht. Die Dissertation von Guan (2007) erklärt Probleme chinesischer Studierender an der Universität Bremen und schlägt Verbesserungsmaßnahmen vor. Ehling (1987) untersucht die allgemeinen Motive für das Auslandsstudium.

Anpassungsprobleme von ausländischen Studierenden in Russland sind ein aktueller Forschungsschwerpunkt, da diese Personengruppe in der Russischen Föderation jährlich zunimmt (Reznikov, 2010). Darüber hinaus ist das Interesse an der Erforschung der soziokulturellen Anpassung ausländischer Studierender auf die Notwendigkeit zurückzuführen, die Wettbewerbsfähigkeit russischer Universitäten im Bereich der internationalen Bildungsdienstleistungen zu steigern, was wiederum zu einer Bindung vom hochqualifiziertem Lehrpersonal an russischen Universitäten, zur Entwicklung der Infrastruktur der Hochschulbildung in Russland, zur Pflege und Erhöhung des internationalen Ansehens Russlands und zur Erreichung eines hohen Niveaus von Wissenschaft und Bildung beitragen kann (Zherlitsyna, 2009).

Viele Aspekte der sozialen Integration von ausländischen Studierenden wurden auch in der russischen Soziologie untersucht. Während der Sowjetzeit wurden Forschungen zur sozialen Anpassung an der Schnittstelle von Soziologie, Philosophie, Sozialpsychologie, Pädagogik und Ökonomie durchgeführt (Lebedeva, 1993). Das Forschungslabor der Russischen Universität für Völkerfreundschaft (RUDN) führte von den 70er bis 90er Jahren des 20. Jahrhunderts eine Studie zum Thema „Ausbildung nationaler Kader von Fachleuten aus dem Ausland“ durch. Diese Studien hoben die Probleme der Integration ausländischer Studierender in den Bildungsprozessen und bei der Organisation der pädagogischen Unterstützung hervor (Nabivacheva, 2006).

Das Problem der sozialen Anpassung wurde in den frühen 90er Jahren des 20. Jahrhunderts im Zusammenhang mit den radikalen sozialen Transformationen in der russischen Gesellschaft der postsowjetischen Zeit aktuell. Somit wurden Fragen der Anpassung an den Bildungsvorgang, das Universitätsleben im Allgemeinen und die künftige berufliche Tätigkeit analysiert. Auch heute besteht in der russischen Wissenschaft weiterhin ein stabiles Interesse an Problemen von ausländischen

Studierenden (Andonova & Sereva, 2016).

In den letzten 15 Jahren wurde die Untersuchung von Problemen im Zusammenhang mit ausländischen Studierenden an russischen Universitäten fortgesetzt. Das Zentrum für Geschichte und Anthropologie des Instituts für Afrikastudien der Russischen Akademie der Wissenschaften führte das Forschungsprojekt „Hochschulbildung in der Russischen Föderation für afrikanische Studierende: Erfahrung, Probleme, Aussichten“ durch. Im Rahmen dieses Projekts hat Zherlitsyna (2009) Probleme von afrikanischen Studenten erforscht, die mit Rassismus, Diskriminierung und Unsicherheit verbunden sind.

Krasnova (2016) führte eine Studie durch, in der die wichtigsten Unterschiede in den Bildungstraditionen der russischen und chinesischen Universitäten ermittelt wurden.

Weitere rezente Untersuchungen des Problems der interkulturellen Anpassung beziehen sich auf das Konzept des Kulturschocks (Furnham & Bochner, 1982; Oberg, 1960; Ringeisen, Genkova & Leong, 2021). Der Erforschung verschiedener Aspekte interkultureller Anpassung widmen sich die Untersuchungen von Ivanova (2001), Klyushnikova (2018), Latipov und Ziyatdinov (2017), Novikova, Novikov (2015), Kamara (2014), Trotsuk und Vitkovskaya (2004), Vershinina, Kurbanov & Panich (2016) und Nabivacheva (2006). Die Fragen ethnischer Identität und Toleranz unter neuen soziokulturellen Bedingungen wurden von Haberstroh (1999), Dorozhkin und Masitova (2007), Yu & Wright (2016), Reznikov (2010) und Unezheva (2016) behandelt. Die soziale und kulturelle Distanz ist Gegenstand der Untersuchungen von Popov und Prokhorov (2005), Chikarova, & Gavrilov (2020), Ringeisen, Genkova & Leong (2021), Odenbach (2011) und Oberg (1960). Das Problem der Integration ausländischer Studierender in Russland wird auch von Arefjev und Scheregje (2014), Maksimtschuk (2014), Klyushnikova (2018), Grebennikova (2011), Chikarova und Gavrilov (2020), Nabivacheva (2007) und Tikchonova (2010) untersucht. Die Entwicklung von Programmen der pädagogischen Begleitung ausländischer Studenten erforschten Grinwald und Sergejtschik (2019), Marinenko & Snopkova (2017), Sokolova, M., Sokolova A. & Kalita (2017), Grebennikova (2010) und Romanova (2014). Die Arbeiten von Arefjev (2008), Titova (2005), Whaley und Davis (2007), Chebotareva (2011), Zaritskaya, L. & Fomina, M. (2016) und anderen beschäftigten sich mit interkulturellen Kompetenzen.

Trotz der zahlreichen Studien und Befunde erweist sich die Frage der Anpassung von ausländischen Studierenden in Russland an eine neue Kultur als höchst kompliziert

und theoretisch vielschichtig. Darum ist die weitere Erforschung von Anpassungsprozessen der Studierenden während eines Auslandsstudiums für eine bildungspolitisch fundierte Umsetzung des internationalen Studentenaustauschs von großer Bedeutung (Unezheva, 2016).

Im Vergleich mit der deutschen Forschung kann festgestellt werden, dass es in Russland seit Jahren einen Mangel an Arbeiten gibt, die das Auslandsstudium bzw. ausländische Studierende thematisieren und erforschen. Die meisten dieser Studien befassen sich mit verschiedenen Dimensionen der allgemeinen Probleme ausländischer Studierender in Russland. Dabei wurden deren kultureller Hintergrund und dessen spezifischer Einfluss auf den Integrationsprozess nicht wesentlich berücksichtigt. Es gibt nur wenige Arbeiten, die sich mit dem kulturellen Unterschied zwischen den Heimatländern der ausländischen Studierenden und dem Zielland der Bildungsmigration befassen und den Anpassungsprozess aus einem kulturellen Blickwinkel betrachten. Dazu zählen z. B. die Arbeiten von Drozhina (2016), Grebennikova (2010) und Chebotareva (2011). Untersuchungen ausländischer Studierender wurden vor allem von Forschenden afrikanischer Abstammung durchgeführt und konzentrieren sich hauptsächlich auf afrikanische Studierende. Auffallend ist, dass die finanzielle Lage der ausländischen Studierenden in Russland nur sehr oberflächlich betrachtet wurde.

Während die Rolle der sozialen Herkunft bereits häufig im Mittelpunkt von Analysen der Determinanten studienbezogener Auslandsmobilität stand, wurde anderen soziodemografischen Merkmalen wie dem Geschlecht, dem Migrationsstatus oder dem Alter relativ wenig Aufmerksamkeit gewidmet. Viele einschlägige Beiträge berücksichtigten diese Faktoren lediglich als Kontrollvariablen. Auch international finden sich nur sehr wenige Studien, welche den Einfluss von Geschlecht (Salisbury, Paulsen und Pascarella, 2010) und Migrationshintergrund (Thies & Falk, 2021; Lörz, 2008) auf Basis theoretischer Überlegungen untersuchen.

Feldhaus und Logemann (2002) führten eine empirische Untersuchung zum Ausländerstudium durch. Auf die einzelnen Ergebnisse, die insgesamt auf die Attraktivität von Hochschulen in Deutschland abzielen und die Entwicklung einer Marketingstrategie für die deutschen Hochschulen zum Ziel haben, kann an dieser Stelle nicht gezielt eingegangen werden, da sich die vorliegende Untersuchung lediglich auf die Situation von ausländischen Studierenden an der Universität Oldenburg bezieht.

Russische Forschende untersuchen vor allem die Fragen, die mit der Anpassung im Lernprozess verbunden sind, während Forscher in anderen Ländern die kulturelle

Anpassung akzentuieren. Beispielsweise betrachten sie die Bedeutung religiöser und kultureller Faktoren im Verhältnis zur neuen kulturellen Umgebung der Studierenden (Ivanova, 2001).

Darüber hinaus wird in den wenigsten Studien den Fragen nachgegangen, aus welchen Gründen sich die ausländischen Studierenden für ein Studium in Russland entscheiden und welche Einstellungen gegenüber dem Gastland vorherrschen.

Bislang erfolgte die wissenschaftliche Untersuchung des Ausländer- und Ausländerinnenstudiums in Russland wenig systematisch. Ungeachtet der großen Bedeutung, die in der aktuellen Einwanderungs- und Bildungsdebatte der Attraktivität des Bildungsstandorts Russlands beigemessen wird, interessieren sich in der Praxis nur wenige für die konkreten Erfahrungen, die ausländische Studierende an russischen Hochschulen machen.

## **7.2 Zielsetzung, Fragestellungen und Annahmen der Studie**

Die Studie entstand aus dem praktischen Interesse heraus, die soziale Situation ausländischer Studierender an russischen Universitäten näher zu erfassen, um gegebenenfalls Maßnahmen zur Verbesserung ihrer Lebenssituation zu ermöglichen. Mit der Analyse und Interpretation der Untersuchungsergebnisse wird ein Überblick darüber bereitgestellt, von welchen Anpassungsproblemen und in welchem Maße die ausländischen Studierenden betroffen sind, auf welcher Weise sie mit den Problemen umgehen und von welchen Sozialisationsvoraussetzungen die Probleme und der Umgang mit ihnen beeinflusst werden.

Mit der vorliegenden Studie werden folgende Unterziele verfolgt:

- die soziale Situation ausländischer Studierenden in Russland zu untersuchen,
- die wesentlichen Probleme ausländischer Studierender zu erkennen und zu analysieren,
- die Faktoren zu bestimmen, die zu einer erfolgreichen kulturellen Anpassung der ausländischen Studierenden in Russland führen, und Faktoren zu analysieren und zu differenzieren, die die Entscheidung für Russland als Studienort beeinflussen, und
- entsprechende Handlungsempfehlungen anzubieten.

Zur Erreichung dieser Unterziele ist es notwendig, die Besonderheiten der interkulturellen Anpassung ausländischer Studierender vor dem Hintergrund ihrer

nationalen Herkunft zu untersuchen. Die vorliegende Studie wird sowohl Erkenntnisse über die studentische Lebensqualität in Russland als auch über die spezifischen Lebensstile generieren, vor deren Hintergrund die ausländischen Studierenden ihre Lebensqualität und die Qualität ihrer Umwelt bewerten. Sie wird dabei eine Auswahl an Dimensionen berücksichtigen. Diese Dimensionen sind Wohnen, Mobilität, Soziales, Freizeit und Berufschancen. In die Untersuchung wurden folgende Fragenkomplexe einbezogen:

1. Welche Probleme haben ausländische Studierende in Russland im Allgemeinen?

a) Gibt es bezüglich der Problemlagen Unterschiede zwischen den Geschlechtern, Herkunftsregionen, angestrebten Abschlüssen und Fächergruppen?

b) Welche Studierende haben erhebliche finanzielle Probleme?

c) Welche Studierende haben in Abhängigkeit von ihren Heimatländern größere sprachliche Schwierigkeiten?

2. Welche Gründe beeinflussen die Wahl von Russland als Studienort und welcher Grund war hauptsächlich entscheidend in der Wahl dieses Studienortes?

3. Wie ist die Betreuung von ausländischen Studierenden an russischen Hochschulen organisiert?

***Zu diesen Fragen wurden folgende Hypothesen formuliert:***

1. Herkunftsland, Studiengang, Geschlecht und Alter der Befragten wirken sich auf die interkulturelle Anpassung aus (Frage 1).

2. Die rechtlichen Rahmenbedingungen für internationale Studierende an den Hochschulen sowie ihre Betreuung und Beratung sind in Russland nicht ausreichend (Frage 3).

3. Ausländische Studierende aus GUS-Staaten haben größere finanzielle Probleme als Studierende aus Industrie- und Entwicklungsländern (Frage 1b).

4. Die Entscheidung für ein Studium in Russland hängt von der Einkommenssituation im Herkunftsland, vom Geschlecht und vom angestrebten Studienabschluss ab (Frage 2).

5. Studierende aus Industrie- und Entwicklungsländern haben größere sprachliche Schwierigkeiten als Studierende aus GUS-Ländern (Frage 1c).

## **KAPITEL 8. Methodisches Vorgehen**

Im vorliegenden Kapitel wird zunächst das Design der empirischen Untersuchung vorgestellt. Geeignete Forschungsinstrumente werden diskutiert und die verwendeten Datenerhebungsmethoden, also Fragebogenerhebung und Experteninterviews, werden erläutert. Als Nächstes wird die Stichprobe beschrieben und es werden die Datenauswertungsmethoden vorgestellt. Abschließend werden die während der Datenerhebung aufgetretenen Probleme diskutiert.

### **8.1 Forschungsdesign**

Um sich den genannten Problem- und Fragestellungen empirisch anzunähern und die dargestellten Hypothesen anhand geeigneter Daten zu überprüfen, wurden folgende methodische Vorgehensweisen gewählt: Als quantitatives Verfahren der empirischen Sozialforschung wurden für diese Studie im Bereich der internationalen Bildungsforschung die schriftliche Befragung (standardisierter Fragebogen für ausländische Studierende in Russland) eingesetzt und als qualitatives wurden mündliche Experteninterviews mit Hochschuldozenten geführt. Somit erfolgte deskriptive Feldforschung sowohl qualitativ als auch quantitativ und in Kombination mit Dokumentenanalyse.

In der vorliegenden Untersuchung wurde deskriptive Statistik verwendet, um die Stichprobendaten auszuwerten und zu komprimieren. Dabei wurden mit Hilfe der deskriptiven Statistik Mittelwerte, Standardabweichungen, Medianwerte und Varianzen berechnet. Die Kennwerte werden im Fließtext berichtet oder auch in Tabellen und Grafiken (z. B. Balkendiagramm, Liniendiagramm, Kreisdiagramm, Histogramm) präsentiert (Nabivacheva, 2007, S. 141ff.).

Das verwendete Design, bei dem mittels mehrerer methodischer Zugriffe (Literaturanalyse, Analyse von Hochschulstatistiken, Befragungsmethoden) ein multiperspektivischer Zugang zum Untersuchungsgegenstand geschaffen wird, lässt sich als deskriptiv und evaluativ einordnen. Hinzu kommen die empirisch erhobenen Einschätzungen von Teilnehmenden und Absolventen und Absolventinnen internationaler Austauschprojekte, die mittels qualitativer Verfahren systematisch analysiert sowie auch quantitativ verglichen werden.

Nach Mummendey (1999) stellt der Fragebogen in der empirischen Forschung eine wichtige Methode quantitativer Forschung dar. Er ist vermutlich die am häufigsten

genutzte Form der Informationssammlung. Dies ist auch in seiner breit gefächerten und ökonomisch effizienten Einsetzbarkeit begründet. Mit Fragebögen können sehr viele verschiedene Sachverhalte erfasst und in vergleichsweise kurzer Zeit viele Personen befragt werden. Der Fragebogen eignet sich für eine Anwendung in Papierform genauso wie in Online- oder Datei-Form und erlaubt den schnellen Vergleich von Angaben verschiedener Personen (Mummendey, 1999, S.13).

Als Orientierung im Methodenkanon wird das Buch von Nicola Döring und Jürgen Bortz (2015) verwendet, in dem Fragen der Operationalisierung und Messung, des Designs, der repräsentativen Stichprobe, der strukturierten Datenerhebungsverfahren und der statistischen Datenauswertungsmethoden detailliert dargestellt werden. Darüber hinaus werden qualitative Methoden – insbesondere im Zusammenhang mit Datenerhebung und Datenauswertung – diskutiert (Döring & Bortz, 2015, S. 31-79).

Die Datenanalyse mündet in eine Interpretation der Befunde, sodass die einzelnen Forschungsfragen beantwortet bzw. die Forschungshypothesen geprüft, eine Gesamtaussage über das zugrunde gelegte Theoriemodell und den Untersuchungsgegenstand getroffen, die Grenzen der Aussagekraft der Studie hervorgehoben und Schlussfolgerungen für die zukünftige Forschung sowie für die Praxis gezogen werden können.

## **8.2 Erhebungsinstrumente**

Zur Untersuchung der Anpassung ausländischer Studierender in Russland wurden folgende Erhebungsinstrumente eingesetzt: ein standardisierter Fragebogen für Studierende sowie das mündliche Interview mit russischen Hochschuldozenten und Mitarbeitenden der zuständigen Abteilungen.

Eine qualitative Vorgehensweise in Form von Interviews wurde in einem zweiten Schritt deshalb gewählt, um für die Eruierung und Analyse der studienerschwermenden Faktoren neben den Aussagen der Studierenden mit Migrationshintergrund auch Experten und Expertinnen aus Beratungs- und Serviceeinrichtungen heranzuziehen.

Die Untersuchung sollte sich an realen Alltagssituationen orientieren. Neben Fragen zum Studium, zur Wohnsituation, zur finanziellen Lage und zur Erwerbstätigkeit wurden auch Fragen zu Quantität und Qualität der sozialen Kontakte, zu Rassismuserfahrungen sowie zum gesellschaftlichen Engagement ausländischer Studierender gestellt. Dies sind Felder, die von den regelmäßigen Erhebungen des russischen Studentenwerks nur unzureichend, wenn überhaupt, beleuchtet werden.

### 8.2.1 Standardisierter Fragebogen

Die vorliegende Studie orientierte sich an den Fragebögen von Guan („Soziale Lage chinesischer Studierender an der Universität Bremen“, 2007) und von der Studie „Wirtschaftliche und soziale Lage der ausländischer Studierenden in Deutschland“ (BMBF, 2017). Teilweise stützte sich die Konzeption des Fragebogens auf die von Drozhina und Martynenko durchgeführte Befragung („Probleme ausländischer Studierender im Region Kasan, Russland“, 2015).

Zum Teil wurden auch zusätzliche Aspekte der sozialen Situation ausländischer Studierender ins Blickfeld gerückt: So wurde in der vorliegenden Studie versucht, mehr über die Qualität der sozialen Kontakte zwischen russischen und ausländischen Studierenden herauszufinden, und die ausländischen Studierenden wurden gefragt, ob sie sich in Russland willkommen fühlen bzw. auf Ablehnung oder Diskriminierung stoßen.

Die erste Seite des Fragebogens enthielt Instruktionen, machte die Befragten mit dem Thema der Befragung und dem Befragungsprinzip des Fragebogens vertraut und klärte sie über datenschutzrechtlichen Aspekte auf (Dorozhkin & Masitova, 2007). Die Erläuterung der Befragungsinhalte ermöglichte den Befragten eine erste gedankliche Orientierung. Die Instruktionen des Fragebogens dienten dazu, die Befragten auf die Inhalte des Fragebogens vorzubereiten, ihnen den Umgang mit dem Fragebogen zu erleichtern und sie über die Verwendung der Daten aufzuklären (Bochner, 1982).

In der Erhebung wurden neben geschlossenen auch offene Fragen gestellt. Mit Hilfe der offenen Fragen wurden im Rahmen des Forschungsprojektes hauptsächlich Veränderungs- bzw. Verbesserungsvorschläge, Ideen und Anregungen abgefragt (Furnham & Bochner, 1986). Der Vorteil offener Fragen besteht darin, dass die befragten Personen in ihren eigenen Worten antworten können und sich nicht an vorgegebene Antwortkategorien halten müssen, so dass vermieden werden kann, dass Möglichkeiten zur Gewinnung potenziell wichtiger Daten durch eine geschlossene Frageform bzw. durch vorformulierte Antworten zu stark eingeschränkt werden. Schließlich wurde bei der Formulierung der Fragen sehr auf die Verständlichkeit geachtet und komplizierte Formulierungen sowie Filterfragen wurden nach Möglichkeit vermieden.

Bei der Formulierung der Fragen wurde in Anlehnung an Porst (2009) im Einzelnen insbesondere darauf geachtet, dass

- einfache und eindeutige Begriffe verwendet wurden, die möglichst von allen Befragten in gleicher Weise verstanden werden,
- lange und komplexe Fragen vermieden werden,

- keine hypothetischen Fragen gestellt werden,
- keine doppelten Stimuli oder Verneinungen verwendet werden,
- suggestive Fragen oder Unterstellungen vermieden werden,
- keine Fragen gestellt werden, die auf die Informationen abzielen, über die viele Befragte wahrscheinlich nicht verfügen,
- die Antwortkategorien möglichst alle Antwortmöglichkeiten abdecken und überschneidungsfrei sind und
- die Fragen und ihre Antwortkategorien sich möglichst nicht auf die Folgefragen auswirken (Porst, 2009, S. 99 f.).

Bei der Durchführung der Untersuchung muss damit gerechnet werden, dass die Russischkenntnisse der ausländischen Studenten auf unterschiedlichen Niveaus liegen. Um Verständigungsprobleme zu minimieren, stand jede Fragebogenseite den Studierenden wahlweise in einer russischen, deutschen und englischen Sprachversion zur Verfügung.

Nach eingehenden Literaturrecherchen und Expertengesprächen konnten schließlich 8 Themenkomplexe identifiziert werden, mit deren Hilfe die Lebensqualität und die Lebensstile der ausländischen Studierenden in Russland im Rahmen einer schriftlichen Befragung erhoben werden konnten. Diese Bereiche waren:

- Finanzierung
- Sprache
- Visum
- Arbeitssuche
- Soziales
- Freizeit
- Wohnsituation
- Rassismus und Fremdenfeindlichkeit

Zu den einzelnen Themenkomplexen wurden in der ersten Projektphase konkrete Fragen formuliert. Der Fragebogen wurde als ein stark strukturierter, standardisierter Fragebogen gestaltet. Bei den geschlossenen Fragen ist eine begrenzte und definierte Anzahl möglicher Antwortkategorien vorgegeben. Diese Art der Fragestellung kam zum Einsatz, wenn gewährleistet werden konnte, dass alle Antwortmöglichkeiten auf die Frage im Fragebogen zur Antwortauswahl angegeben werden konnten. Die Antwortmöglichkeiten zu geschlossenen Fragen können als Einzelnennungen oder Mehrfachnennungen konzipiert sein. Geschlossene Fragen bieten den Vorteil an, dass sie

sowohl in der Befragungssituation als auch später bei der Datenaufnahme und Datenauswertung schnell verarbeitet werden können. Darüber hinaus erbringen geschlossene Fragen eine größere Einheitlichkeit der Antworten und erhöhen dadurch die Vergleichbarkeit (Apolinarski & Poskovsky, 2012, S. 1 f.).

Um der Fragestellung der vorliegenden Arbeit angemessen nachgehen zu können, umfasst der Fragebogen auch allgemeine objektive Fragen, z. B. nach Alter, Geschlecht, Anzahl der Semester und Fachrichtung. Die Angaben zum Namen und zur Anschrift sind für das der Befragung zugrunde liegende Erkenntnisinteresse unerheblich und die Beantwortung der diesbezüglichen Fragen wurde den Befragten bei der Erhebung der persönlichen Daten freigestellt.

Der Fragebogen beinhaltet 19 Items, die auf einer dreistufigen Skala beantwortet werden: 1 („nicht zutreffend“), 2 („neutral“) und 3 („zutreffend“). In die für die Hauptuntersuchung gewählte Version wurden sieben Items aus dem Bereich der gefühlsbezogenen (emotionalen) Valenzen, acht Items aus dem Bereich der persönlichen wertbezogenen Valenzen und vier Items zur intrinsischen Motivation für das Auslandsstudium einbezogen.

### ***1. Personenbezogene Fragen:***

#### ***Studium***

Gefragt wurde nach der Hochschule, der Fächergruppe und dem angestrebten Abschluss.

#### ***Stipendium***

Ein Stipendium ist ein kumulatives Indiz für den ökonomischen Hintergrund des/der Studierenden.

#### ***Sozialdemografische Merkmale:***

##### ***Alter***

Das Alter wird in Lebensjahren erfasst und gibt Hinweise auf die Altersheterogenität einer Studierendengruppe

##### ***Geschlecht***

Männlich oder weiblich

##### ***Herkunftsland***

Indiz für den ökonomischen Hintergrund

### ***2. Gründe, die die Entscheidung für Russland als Studienort beeinflussen***

Zunächst sind die Gründe für ein Auslandsstudium in Russland aufzuzeigen, um Hintergrundinformationen über die Motive zu bekommen, ein Auslandsstudium

aufzunehmen.

### 3. *Wünsche und Verbesserungsvorschläge der Befragten*

#### 8.2.2 Experteninterviews

Zusätzlich zum standardisierten Fragebogen für Studierende aus dem Ausland wurden leitfadengestützte Experteninterviews mit Mitarbeitenden in internationalen Abteilungen russischer Universitäten durchgeführt. Die vorliegende Untersuchung orientierte sich an der Studie „Student sein – Ausländer sein“ (2002) von Michael Feldhaus und Niels Logemann. Die Fragen konzentrierten sich im Wesentlichen auf die Inanspruchnahme der Einrichtungen durch Studierende mit Migrationshintergrund, auf ihre besonderen Schwierigkeiten bzw. auf die Unterschiede zwischen den Studierenden ohne und Studierenden mit Migrationshintergrund bezüglich des Beratungs- und Unterstützungsbedarfs. Mit Hilfe des Leitfadens sollte herausgefunden werden, ob spezifische Schwierigkeiten im sozialen, wirtschaftlichen oder studienfachlichen Bereich im Vergleich zu russischen Studierenden ohne Migrationshintergrund häufiger bzw. in höherem Ausmaß auftreten.

Das Experteninterview als eine spezielle Anwendungsform des Leitfaden-Interviews wird im Rahmen dieser Arbeit als geeignete Methode zur Datenerhebung angesehen, da ein besonderes Interesse an Erfahrungen, Einstellungen und Einschätzungen von Expertinnen und Experten für den Forschungsgegenstand internationaler Studierender an russischen Hochschulen besteht. Insbesondere beim Experteninterview werden Personen interviewt, die als Expertinnen und Experten in einem bestimmten Handlungsfeld gelten können (Flick, 2014, S. 195-201). Laut Bogner, Littig und Menz (2014, S. 9 ff.) lassen sich Expertinnen bzw. Experten als Personen verstehen, die sich – ausgehend von einem spezifischen Praxis- oder Erfahrungswissen, das sich auf einen klar begrenzbaren Problemkreis bezieht – die Möglichkeit geschaffen haben, mit ihren Deutungen das konkrete Handlungsfeld sinnhaft und handlungsleitend für Andere zu strukturieren.

Zu den *Vorteilen* des Interviews zählen:

1. Hohe Quote bei den Antworten (ist die Zielperson erreichbar, so ist fast immer auch eine Antwort zu erwarten)
2. Möglichkeit, eine höhere Anzahl von Fragen vorzulegen, da der Interviewer durch die gezielten Fragen das Interesse aufrechterhalten kann
3. Beobachtungen können das Bild ergänzen (z. B. Art und Weise der

Beantwortung der Fragen)

4. Rückfragen können gestellt werden

5. Eine telefonische Befragung bringt schnell Informationen, ermöglicht dem Befragten Rückfragen zu stellen und dient der Kostenersparnis.

***Nachteile:***

1. Hohe Fahrkosten

2. Notwendigkeit eines geschulten Interviewers

3. Fehlende Anonymität bei der Befragung

4. Hoher zeitlicher Aufwand

5. Telefonische Befragungen können nur bei Personen durchgeführt werden, die auch erreichbar sind bzw. erreichbar sein wollen; die Anzahl der gestellten Fragen ist beschränkt; es gibt keine Sicherheit über die Identität des Befragten; Fragen müssen kurz und einfach sein; Beobachtung ist nicht möglich; bestimmte Fragen können am Telefon nur sehr schwer beantwortet werden.

Bogner, Littig und Menz (2005) haben eine Typologie zu den Zielen und Formen des Experteninterviews entwickelt, die drei Zielsetzungen umfasst: Erstens kann das Experteninterview zu den Zwecken der Exploration eingesetzt werden, um Orientierung in einem neuen Feld zu gewinnen. Zweitens kann das Experteninterview dazu dienen, Kontextinformationen zu mit anderen Methoden gewonnenen Erkenntnissen zu generieren. Drittens werden Experteninterviews bei der Theorie- bzw. Typologieentwicklung zum erforschten Gegenstandsbereich herangezogen (Bogner, Littig & Menz, 2014, S.23 ff.). In diesem Teil der vorliegenden Arbeit wird das Ziel verfolgt, mit Hilfe von Experteninterviews eine Orientierung im Forschungsfeld der Hochschulentwicklung und insbesondere im Bereich der akademischen Mobilität zu erlangen. Zudem wird die Absicht verfolgt, neue Erkenntnisse zur Integration von ausländischen Studierenden an russischen Universitäten durch die Ermittlung von Erfahrungs-, Prozess- und Deutungswissen der Expertinnen und Experten zu generieren.

Zum Zweck der Vorbereitung und Durchführung der Interviews wurde ein Leitfaden entwickelt, der zur Strukturierung des Themenfeldes der Untersuchung diene. Ein Vorteil von Experteninterviews ist, dass sie stets teilstrukturiert sind und dadurch eine gewisse Vergleichbarkeit der Interviewergebnisse gewährleistet wird (Bogner et al., 2014, S. 27). Zudem ist der Leitfaden eine Orientierungshilfe in der Interviewsituation selbst, auch wenn neben den vorformulierten Fragen genügend Raum für zusätzliche Nachfragen geschaffen werden sollte (Bogner et al., 2014, S. 27 f.).

Für die Auswahl von einschlägigen Expertinnen und Experten für die qualitativen Interviews wurde das Verfahren des theoretischen Samplings nach Glaser und Strauss (1998) gewählt. So wurde die Samplestruktur schrittweise festgelegt, indem im Prozess der Datenerhebung und -auswertung immer wieder neue Interviewpartnerinnen und Interviewpartner hinzugezogen wurden, bei denen die Gewinnung neuer Erkenntnisse in Hinblick auf die Theorieentwicklung zu erwarten war (Feldhaus & Logemann, 2002, S. 31 f.).

### **8.3 Stichprobe**

Die Stichprobe der Studierendenbefragung besteht aus 120 Personen, die ihre Hochschulzugangsberechtigung außerhalb Russlands erwarben und die zum Befragungszeitpunkt als ausländische Studierende ihr Studium an Universitäten in Russland erfolgreich abgeschlossen hatten oder sich noch im Studium befanden. Dabei war es unerheblich, ob sie nach dem Studium schon in ihr Heimatland zurückgekehrt waren oder sich noch in Russland aufhielten. Die Untersuchung zur sozialen Situation ausländischer Studierender entstand an vier staatlichen Universitäten Russlands: der Staatlichen Ingenieur-Ökonomischen Universität (Knjaginino), der staatlichen Lobatschewskij-Universität (N. Nowgorod), der föderalen Kasaner Universität (Kasan) und der staatlichen Universität Sankt Petersburg. Die Begriffe „Bildungsausländer(in)“ und „ausländische(r) Studierende(r)“ werden im Folgenden vereinfachend synonym verwendet. Des Weiteren werden sowohl ausländische Studierende als auch ausländische Absolventen vereinfachend als Studierende bezeichnet. Im Rahmen meiner Reise nach Russland habe ich selbst schriftliche Befragungen mit Studierenden an der staatlichen Ingenieur-Ökonomischen Universität (an der ich früher als Abteilungsleiterin im International Office tätig war) und der staatlichen Lomonosow-Universität in Nischnij Nowgorod mit Unterstützung meiner Kollegen durchgeführt. In diesem Zeitraum konnte ich 77 Fragebögen sammeln. Für die weiterführenden Studien sollte die Stichprobe auf 120 Probanden Probandinnen erhöht werden.

Die Umfrage wurde durch Personen aus meinem Bekanntenkreis (Hochschuldozenten und -dozentinnen und wissenschaftliche Mitarbeitende an russischen Universitäten) durchgeführt und auch den International Offices (Akademischen Ausländerämtern) der Universitäten Hamburg, Gießen, Oldenburg und Potsdam unterstützt.

Da die vorliegende Dissertation gemeinsamen deutsch-russischen

Bildungsprojekten große Aufmerksamkeit widmet, wurden die Kontaktdaten der Partnerhochschulen ausfindig gemacht, an denen sich deutsche Studierende im Rahmen eines Austausches in Russland aufhielten. Zu diesem Zweck wurde die in Anhang 2 enthaltene E-Mail an diese Studierenden versandt. Von den 127 Bögen sind 120 verwendbar, 7 Fragebögen waren entweder unvollständig oder falsch ausgefüllt und wurden aus der Untersuchung ausgeschlossen.

An dem Test nahmen 76 (63,33 %) Männer und 44 (36,67 %) Frauen teil. Das mittlere Alter der Teilnehmer lag bei 22 Jahren (Variationsbreite 18-27). Die meisten Befragten (25) studierten im Fachbereich Betriebswirtschaftslehre (BWL). Mehr als die Hälfte (58 %) der Studierenden strebten einen Bachelor-Abschluss an. Mit Blick auf die Herkunftsregion kommen die meisten ausländischen Studierenden aus Tadschikistan (21) und aus Deutschland (15).

#### **8.4 Durchführung der Studie**

##### ***a) Schriftliche Befragungen zur Untersuchung „Probleme von ausländischen Studierenden in Russland“ an drei russischen Universitäten***

###### ***Projektphasen:***

Die empirische Untersuchung wurde in fünf Phasen unter Anwendung sowohl quantitativer als auch qualitativer Ansätze durchgeführt.

- ***Die erste Projektphase*** beinhaltete die Analyse der wissenschaftlichen Literatur und die Fragebogenvorbereitung.

- ***Die zweite Projektphase***, die sich von Anfang September 2018 bis Ende Dezember 2018 erstreckte, beinhaltete eine *Vorbereitungsphase*, die die Herstellung von Kontakten zu Universitäten einschloss.

- ***Die dritte Phase*** dauerte von Anfang Januar bis Ende März 2019. In dieser Phase wurde eine standardisierte Befragung der Studierenden durchgeführt.

Bei der Beantwortung des Fragebogens kann die Neigung zu sozial erwünschten Einstellungen und Verhalten zu Ergebnissen führen, die in Diskrepanz zu dem tatsächlichen Verhalten und den wirklichen Einstellungen der Befragten stehen. Daher kann eine Generalisierung der Untersuchungsergebnisse nur unter Vorbehalt erfolgen.

Während der Untersuchungsplanung und -durchführung kristallisierten sich vor allem zwei Schwierigkeiten heraus: zum einen der Zeitpunkt der Erhebung, zum anderen die Auswahl der Teilnehmende.

- ***Die vierte Phase*** enthielt die Fragebogenanalyse und die Darstellung der

Untersuchungsergebnisse, sie dauerte von Juni 2020 bis Dezember 2020

### ***b) Planung und Durchführung von Experteninterviews***

Im Rahmen der Studie wurden Universitäten ausgewählt, an denen die Experteninterviews zur Untersuchung der Integration von ausländischen Studierenden in Russland durchgeführt werden sollten.

45 Beratungsstellen wurden per E-Mail kontaktiert. Neben einer Auskunft per E-Mail bestand die Option, telefonisch oder in einem Gespräch Informationen zur Verfügung zu stellen. Nur von 15 Beratungsstellen wurde eine Rückmeldung erhalten. Mitarbeitende russischer Universitäten dürfen keine Daten über ausländische Studenten verbreiten, worin der Grund für die geringe Anzahl an Rückmeldungen liegen kann.

Die Studie stützt sich auf eine Stichprobe von insgesamt 4 Expertinnen und Experten, die im Zeitraum vom August 2020 bis Oktober 2020 entweder persönlich oder per Telefon interviewt wurden. Die Interviews dauerten zwischen 45 Minuten und 1,5 Stunden. Die meisten Interviews wurden im jeweiligen Büro der Befragten durchgeführt.

Tabelle 6 gibt Aufschluss über das Sample an Experten und Expertinnen. Ungeachtet ihrer unterschiedlichen Arbeitsbereiche stehen sie regelmäßig in engem Kontakt mit ausländischen Studierenden und verfügen somit über einen gründlichen Einblick in deren Problemlagen.

**Tabelle 6.** Übersicht über Experten und Expertinnen

<b>Interview</b>	<b>Geschlecht</b>	<b>Hochschule</b>	<b>Akademischer Grad</b>	<b>Arbeitsschwerpunkte</b>
1.	m	Staatliche Universität N. Nowgorod (RF)	Prof. Dr.	Fakultät für Internationale Beziehungen, Lehrstuhlleiter
2.	m	Ingenieur-ökonomische Universität N. Nowgorod	Doktor	Dekan
3.	f	Ingenieur-ökonomische Universität N. Nowgorod	Doktorandin	Mitarbeiterin des Akademischen Auslandsamtes/International Office
4.	m	Staatliche Universität N. Nowgorod (RF)	Doktor	Leiter des Akademischen Auslandsamtes

Das größte Problem der Befragung bestand darin, dass an russischen Universitäten keine Statistiken über Studierende mit Migrationshintergrund geführt werden. Für die Analyse im Rahmen der vorliegenden Studie wären derartige Statistiken jedoch hilfreich gewesen. Darüber hinaus wurde im Rahmen der Befragung deutlich, dass innerhalb der Einrichtungen das Bewusstsein für Studierende mit Migrationshintergrund häufig nicht ausreichend ausgeprägt ist. Einige Experten stellten nur oberflächliche Standardinformationen zur Verfügung oder beantworteten die Fragen nicht deutlich oder

nur sehr kurz.

Aufgrund der genannten Schwierigkeiten gewährten lediglich einige der Interviews tiefer gehende Einblicke in die bestehenden Problemlagen und Tiefenstrukturen. Die im Folgenden aufgeführten Angaben sind aufgrund fehlender Statistiken zudem nur eingeschränkt aussagekräftig und belastbar, da sie lediglich die subjektiven Eindrücke der interviewten Experten schildern. Wissenschaftlich fundierte Aussagen sind daher nur bedingt möglich. Aus den oben genannten Gründen wurden nur 4 Interviews in die weitere Analyse eingeschlossen.

### **8.5 Vorgehensweisen bei der Auswertung**

Um die spezifische Situation der Studierenden mit Migrationshintergrund möglichst umfassend und differenziert zu erfassen, wurden sowohl Studentinnen und Studenten mit unterschiedlichem Migrationshintergrund, aus unterschiedlichen Studienfächern und unterschiedlichen Semestern als auch Mitglieder von International Offices russischer Universitäten schriftlich und mündlich befragt.

Die meisten Ergebnisse werden nach dem Geschlecht der Befragten differenziert tabellarisch dargestellt. Einige Darstellungen werden aufgrund der spezifischen Fragestellung oder je nach analytischem Bedarf erweitert.

Das Datenmaterial der Untersuchung wurde mit Hilfe der Software Microsoft Excel ausgewertet. Dazu wurden die Fragebögen nummeriert. Der nächste Schritt war die Erstellung einer Datenmatrix, indem die Spalten und Zeilen den Tabellen entsprechend benannt wurden. Danach wurden die Daten nach verschiedenen Kriterien sortiert, sodass nur bestimmte Datensätze angezeigt werden. Es folgte die Eingabe der Daten in die Datenmatrix und schließlich die Berechnung zentraler Kennwerte der deskriptiven Statistik. Einfache Häufigkeitsauszählungen bilden den Schwerpunkt der Auswertung.

Deskriptive Statistik beschäftigt sich mit der Organisation, Zusammenfassung und Darstellung von Daten, um sie übersichtlich und für einen Betrachter leicht fassbar zu machen. Aus einer Vielzahl von Daten werden also einige wenige statistische Kennzahlen gebildet, die zentrale Eigenschaften der Datenmenge aufzeigen. Mithilfe von Excel können Mittelwerte und Streuungsmaße einer Verteilung berechnet werden (Barney & Strauss, 1967, S. 10).

Bei der Auswertung der Interviews bestand die Schwierigkeit, dass alle Aussagen auf Russisch waren. Aus diesem Grund mussten in einem ersten Schritt alle Angaben ins Deutsche übersetzt werden. In Anlehnung an das Auswertungsverfahren nach Mühlfeld

et al. (1981) wurden bei der Auswertung der Experteninterviews zunächst Textpassagen markiert, welche die Antworten auf die im Leitfaden enthaltenen Fragen darstellen. Nebensächliche Textstellen traten somit in den Hintergrund (Mühlfeld et al., 1981, S. 335 f.).

Im zweiten Durchgang wurden die vorhandenen Transkriptionen in ein Kategorienschema eingeordnet (z. B. Finanzierung, Wohnen, spezifische Schwierigkeiten, Verbesserungsvorschläge). Textstellen, welche zu den entsprechenden Kategorien passen, wurden den Transkriptionen entnommen und in die Excel-Tabelle eingefügt. In der dritten Stufe wurde eine innere Logik zwischen den Einzelinformationen hergestellt; d. h., dass bedeutungsgleiche Textstellen innerhalb einzelner Interviews bzw. zwischen allen Interviews, aber auch sich widersprechende Passagen innerhalb einer einzelnen Befragung bzw. zwischen Befragungen herausgearbeitet wurden (Mayer, 2009, S. 50). Die letzte Stufe des Auswertungsverfahrens bestand letztlich in der Erstellung eines zusammenfassenden Berichts (ebd.), wie er im folgenden Kapitel dargestellt ist.

## KAPITEL 9. Ergebnisse

### 9.1 Ergebnisse der schriftlichen Befragung

#### 9.1.1 Beschreibung der befragten Studierenden: allgemeine Merkmale

##### a) Verteilung der ausländischen Studierenden nach Herkunftsländern

Tabelle 7 gibt einen ersten Überblick über die Herkunftsländer der ausländischen Studierenden, die sich an der Befragung beteiligt haben, unterteilt nach Industrieländern, Entwicklungsländern und ehemals sozialistischen Ländern:

**Tabelle 7.** Verteilung der ausländischen Studierenden nach den Herkunftsländern

Herkunftsland	Anzahl	Prozent
Tadschikistan	21	17.50
Deutschland	15	12.50
China	10	8.33
Kirgistan	10	8.33
Moldawien	6	5.00
Kasachstan	5	4.17
Afrika	5	4.17
Serbien	4	3.33
Tuerkei	4	3.33
Mexiko	4	3.33
Polen	3	2.50
Bulgarien	3	2.50
Iran	3	2.50
Weißrussland	3	2.50
Spanien	3	2.50
Frankreich	3	2.50
USA	3	2.50
Bolivien	2	1.67
Kuba	2	1.67
Argentinien	2	1.67
Grossbritannien	2	1.67
Usbekistan	2	1.67
Kolumbien	2	1.67
Armenien	1	0.83
Algerien	1	0.83
Italien	1	0.83
<b>Summe</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Es wurden Studierende aus 26 Ländern befragt. Mit Blick auf die Herkunftsregion stammt fast die Hälfte (41 %) der für diese Studie befragten Bildungsausländer und -ausländerinnen aus Industrieländern. Fast die gleiche Anzahl (40 %) der in der Stichprobe vertretenen ausländischen Studierenden stammt aus einem ehemals sozialistischen Land. Studierende aus Entwicklungsländern bilden 13 % der Stichprobe.

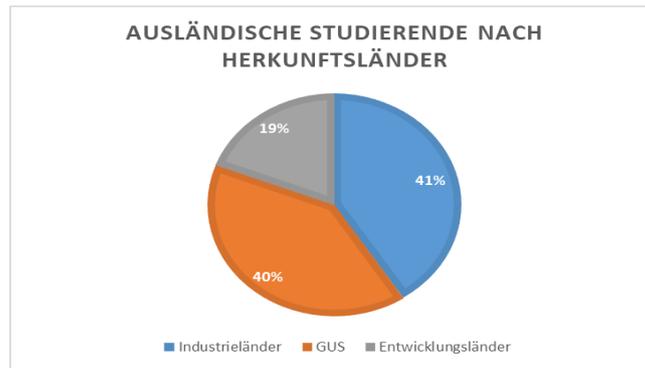


Abbildung 3. Migrationshintergrund der Befragungsteilnehmenden (%)

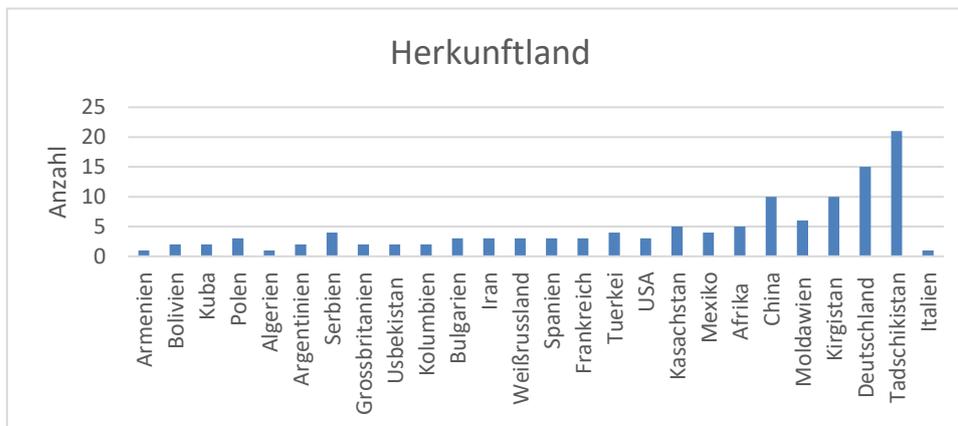


Abbildung 4. Verteilung ausländischer Studierender nach dem Herkunftsland (Anzahl)

Die Abbildung 4 zeigt, wie hoch der prozentuale Anteil von ausländischen Studierenden nach dem Herkunftsland ist. An der Spitze steht Tadschikistan mit 21 Studierenden, die 17,5 % ausmachen. Danach folgen Deutschland mit 12,5 % bzw. 15 Teilnehmenden (TN). Auf die Gruppe aus Kasachstan und China entfallen zusammen 8,33 % bzw. 10 TN.

Tabelle 8 zeigt die Verteilung nach 3 Gruppen: In der Gruppe der Befragten aus **Industrielländern** stammt knapp ein Drittel (30,6 %) aus Deutschland. Ein Fünftel (20,1 %) kommt aus China. Ausländische Studierende, die aus den USA und aus EU-Ländern wie Frankreich, Polen, Polen, Spanien und Bulgarien stammen, haben dieselbe prozentuale Verteilung (6,1 %). Ein sehr geringer Anteil der Befragten kommt aus Grossbritannien, Argentinien und Italien.

Unter ausländischen Studierenden aus den ehemals sozialistischen Ländern (**GUS**) stammt ein großer Teil (43,75 %) aus Tadschikistan. Die Studierenden aus Kirgistan bilden gut ein Fünftel (20,3 %). Der Anteil der Bildungsausländerinnen und -ausländer aus Moldawien beträgt 12,5 %. Mehr als 10 % der Befragten aus GUS-Staaten kommen aus Kasachstan. Die Wenigsten stammen aus Weißrussland, Armenien

und Usbekistan.

Die Verteilung ausländischer Studierender aus einem *Entwicklungsland* zeigt, dass mehr als ein Fünftel (21,7 %) der Befragten aus Afrika kommen. Der Anteil von Studierenden aus Serbien und der Türkei ist gleich (17,39 %). Die Studierenden aus dem Iran machen 13 % aus. Die TN aus Kuba, Bolivien und Kolumbien haben alle dasselbe prozentuale Gewicht (8,6 %).

**Tabelle 8.** Verteilung nach drei Ländergruppen

<b>Industrieländer</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Ehemals sozialistische Länder</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Entwicklungsländer</b>	<b>Anzahl</b>
Deutschland	15	Tadschikistan	21	Algerien	1
Frankreich	3	Kirgistan	10	Iran	3
USA	3	Moldawien	6	Afrika	5
Polen	3	Kasachstan	5	Kuba	2
Spanien	3	Weißrussland	3	Bolivien	2
Bulgarien	3	Armenien	1	Kolumbien	2
China	10	Usbekistan	2	Serbien	4
Mexiko	4			Türkei	4
Argentinien	2				
Italien	1				
Großbritannien	2				
<b>Summe</b>	<b>49</b>	<b>Summe</b>	<b>49</b>	<b>Summe</b>	<b>23</b>

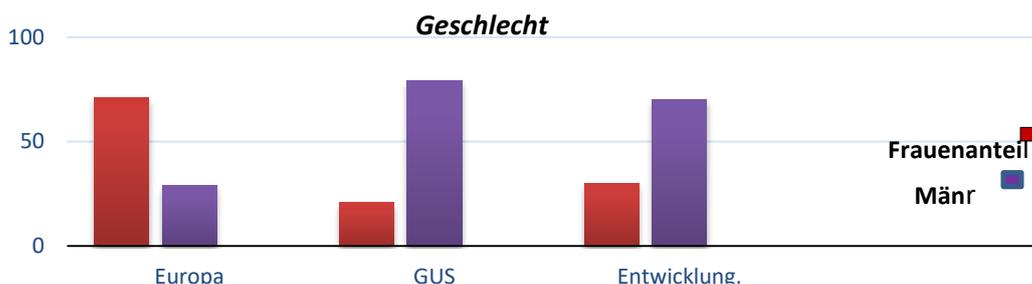
### ***b) Verteilung nach Geschlecht***

Insgesamt sind Männer in der Stichprobe der ausländischen Studierenden mit ca. 63,33 % deutlich stärker vertreten als die Frauen mit 36,67 %.

**Tabelle 9.** Verteilung nach Geschlecht in absoluten Zahlen und prozentual

<b>Geschlecht</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Man, m	76	63.33
Frau, w	44	36.67
<b>Summe</b>	<b>120</b>	<b>100</b>

Mit Blick auf die Herkunftsregion (Tab. 10) ist der Männeranteil (29 %) unter Studierenden aus europäischen Ländern deutlich niedriger als der Frauenanteil (71 %). Der Frauenanteil unter Studierenden aus GUS-Ländern beträgt 21 %, während der Männeranteil fast das Vierfache beträgt (79 %). So verhält es sich auch bei der Gruppe aus den Entwicklungsländern: Frauen 30 % und Männer 70 %. In der Stichprobe ist eine Überrepräsentation von Männern bei den Bildungsausländern aus GUS-Staaten, Entwicklungs- und Industrieländern festzustellen, während aus Industrieländern mehr Frauen als Männer nach Russland kommen.



**Abbildung 5.** Geschlechterverhältnis nach der Herkunft (%)

**Tabelle 10.** Verteilung der ausländischen Studierenden nach Geschlecht auf Herkunftsregionen

Herkunft	Frauenanteil (Prozent/Personen)	Männer (Prozent/Personen)
Europa	71 % / 54	29 % / 22
GUS	21 % / 10	79 % / 38
Entwicklung	30 % / 7	70 % / 16

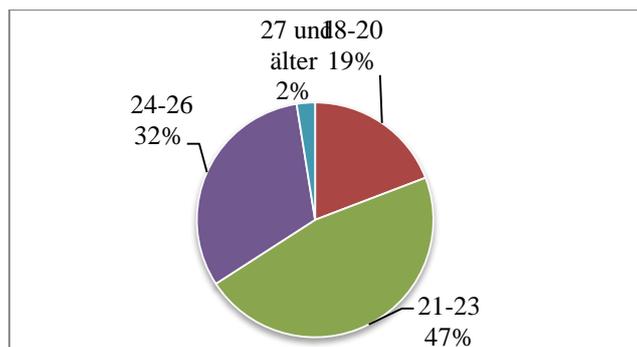
Untergliedert nach dem jeweiligen Abschlussziel zeigt sich folgendes Bild (Tab. 11): In Bachelor- und Masterstudiengängen sind mehr als zwei Drittel der ausländischen Studierenden Männer (68 % bzw. 72 %). Im Gegensatz hierzu sind in den Studiengängen mit dem Ziel Staatsexamen und Promotion mehr als drei Viertel (80 %) der ausländischen Studierenden weiblich.

**Tabelle 11.** Geschlechterverhältnisse nach Abschlussziel

Abschlussart	Frauenanteil (Prozent/Personen)	Männer (Prozent/Personen)
BA	32 % / 22	68 % / 47
Master	28 % / 10	72 % / 26
Diplom	80 % / 8	20 % / 2
Promotion	80 % / 4	20 % / 1

### c) Verteilung nach Alter

Ein Blick auf die Zusammensetzung der Studierenden nach Altersgruppen zeigt, dass das Durchschnittsalter der befragten ausländischen Studierenden 22,3 Jahre beträgt. Die Altersspanne aller befragten Studierenden erstreckt sich von 18 bis 27 Jahre. Die Altersspanne aller befragten Studierenden erstreckt sich von 18 bis 27 Jahre. Die Klasse zwischen 21 und 23 Jahren (46,66 %) ist am stärksten vertreten. Fast ein Drittel (31,66 %) der Studierenden gehört zur Gruppe der 24- bis 26-Jährigen. Auf die Gruppe der 18- bis 20-Jährigen entfällt knapp ein Fünftel (19,16 %) der Befragten. Ein nur sehr geringer Anteil (2,5 %) der ausländischen Studierenden ist älter als 27 Jahre (Abb. 6). Im Alter von 22 Jahren (Median) liegt die Hälfte der Befragten. Unter den Befragten ist die Gruppe der 22-Jährigen die größte (Modus). Ca. 50 % der Befragten sind im Alter von 21 und 24 Jahren (in dem 25%-Quartil und dem 75%-Quartil). Die Varianz von 4,22 deutet auf eine geringe Streuung. Die Standardabweichung vom Mittelwert beträgt 2,05.



**Abbildung 6.** Unterteilung der Befragten in Altersgruppen (%)

**Tabelle 12.** Unterteilung der Befragten in Altersgruppen (Anzahl+%)

Alter	Personen
18-20	23 (19,16%)
21-23	56(46,66%)
24-26	38(31,66%)
27 und älter	3(2,5%)

***Altersstruktur nach Herkunft:***

Die folgende Tabelle (Tab. 13) demonstriert die Altersstruktur in drei Gruppen. Bei Studierenden aus Industrieländern dominieren deutlich die Altersgruppen zwischen 24 und 26 (51 %) und 21 und 23 Jahren (47 %). Nur 2 % der Befragten gehören zur Altersgruppe zwischen 18 und 20 Jahren und keine Person ist älter als 27. Die am stärksten vertretenen Altersklassen der Auslandsstudierenden aus GUS-Staaten sind die zwischen 20 und 23 Jahren mit 58 % und zwischen 18 und 20 Jahren mit 42 %. Studierende aus diesen Ländern sind im Durchschnitt deutlich jünger als ihre Kommilitonen und Kommilitoninnen aus Industrie- und Entwicklungsländern. Nur die Studierenden aus Entwicklungsländern verteilen sich auf alle vier Altersgruppen: Knapp mehr als die Hälfte (56 %) befinden sich im Alter zwischen 24 und 26, fast ein Viertel (22 %) sind zwischen 21 und 23 Jahre alt, 13 % sind älter als 27 Jahre. Ein sehr geringer Anteil (9 %) liegt in der Altersklasse 18–20 Jahre.

**Tabelle 13.** Altersstruktur nach Herkunft

Herkunftsland	Alter	Personen	Prozent
Industrieländer	18-20	1	2
	21-23	23	47
	24-26	25	51
	27 und älter	0	0
GUS	18-20	20	42
	21-23	28	58
	24-26	0	0
	27 und älter	0	0
Entwicklungsländer	18-20	2	56
	21-23	5	22
	24-26	13	13
	27 und älter	3	9

**Altersstruktur nach dem Abschlussziel:**

In Abhängigkeit vom jeweils angestrebten Abschluss lassen sich deutliche Altersunterschiede feststellen (Tab. 14). Bachelor-Studierende sind mit durchschnittlich 21,3 Jahren erwartungsgemäß die jüngste Teilgruppe, das Durchschnittsalter der Master-Studierenden liegt demgegenüber bei 24,2 Jahren. Studierende, die ein Staatsexamen anstreben, sind im Durchschnitt 23,7 Jahre alt. Promotions-Studierende sind mit durchschnittlich 25,8 Jahren am ältesten.

**Tabelle 14.** Alter der Studierenden nach angestrebtem Abschluss

Alter	BA Personen/Prozent	MA	Diplom	Promotion
18-20 Jahre	23 / 33,33%	-	-	-
21-23 Jahre	39 / 56,52%	11 / 30,55%	6 / 60%	-
24-26 Jahre	7 / 10,14%	23/63,88%	3 / 30%	5 / 100%
27 und älter	-	2/5,55%	1 / 10%	-
Durchschnittsalter	<b>21,3 J</b>	<b>24,2 J</b>	<b>23,7 J</b>	<b>25,8 J</b>

**d) Verteilung auf die Fachbereiche**

Es wurden 11 Fachrichtungen erfasst. Hinsichtlich der Verteilung der ausländischen Studierenden auf die Studienfächer zählt das Studienfach Ingenieurwesen/ Maschinenbau zu den beliebtesten Studiengängen männlicher Studierender aus dem Ausland. Auch im Fachbereich Informatik und Elektrotechnik ist der Anteil der ausländischen Studierenden hoch. Die Betriebswirtschaftslehre belegt den Spitzenplatz im Ranking der beliebtesten Studiengänge sowohl bei Männern als auch bei Frauen. Die Rechtswissenschaften zählen mit Platz 4 zu den verbreitetsten Studiengängen unter den Studienanfängerinnen. In den Fachbereichen Elektrotechnik und Physik ist der Frauenanteil dagegen eher niedrig. Die Geistes- und Humanwissenschaften belegen bei den Frauen Platz 2 der beliebtesten Studiengänge. Auf dem 3. Platz der beliebtesten Studiengänge liegt bei den Frauen das Pädagogikstudium. Die Sprach- und Kulturwissenschaften belegen bei Frauen den Platz 4. Den 5. und 6. Platz nehmen bei Frauen Medizin bzw. Wirtschaftsinformatik ein.

**Tabelle 15.** Am häufigsten belegte Studiengänge bei Frauen und Männern

Fachrichtung	Platzierung	Prozent
Betriebswirtschaftslehre	1	20,83
Informatik/Wirtschaftsinformatik	6	15,83
Ingenieurwesen/Maschinenbau	8	15,83
Geistes- und Humanwissenschaften	2	9,17
Rechtswissenschaften	9	7,50
Physik/Mathematik	10	6,67
Pädagogik	3	5,83
Elektrotechnik	11	5,83
Kultur- und Sprachwissenschaften	4	5,00

Medizin	5	4.17
Politik	7	3.33
<b>Summe</b>		<b>100</b>

**Tabelle 16.** Am häufigsten belegte Studiengänge bei Frauen und Männern (S/S 2019)

<b>Platzierung</b>	<b>Frauen</b>	<b>Männer</b>
1.	Betriebswirtschaftslehre ( 10)	Ingenieurwesen/Maschinenbau (19)
2.	Geistes- und Humanwissenschaften (9)	Betriebswirtschaftslehre(15)
3.	Pädagogik (7)	Informatik (14)
4.	Kultur- und Sprachwissenschaften (6)	Rechtswissenschaften (10)
5.	Medizin ( 5)	Physik/Mathematik (8)
6.	Wirtschaftsinformatik (3)	Elektrotechnik (7)
7.	Politik ( 2)	Politik (5)

### ***Verteilung auf die Fachbereiche nach den Herkunftsländern***

Bei der Wahl des Studienfachs ergeben sich allerdings einige Unterschiede innerhalb der Gruppe der ausländischen Studierenden: Ausländische Studierende aus Entwicklungsländern sind sehr viel häufiger in den Fachbereichen Rechtswissenschaften, Betriebswirtschaftslehre und Geistes- und Humanwissenschaften vertreten. Die meisten Studierenden aus ehemaligen sozialistischen Ländern bevorzugen die Fachrichtungen Informatik sowie Ingenieurwesen, möglicherweise weil das Studium dieser Fächer in der Regel gebührenfrei ist. Die ausländischen Studierenden aus Industrieländern belegen häufiger die Fachbereiche Betriebswirtschaftslehre und Pädagogik. Studierende aus GUS-Staaten sind im Vergleich zu den Studierenden aus Industrie- und Entwicklungsländern etwa doppelt so häufig in den Fächern der Elektrotechnik (8,33 % vs. 4 %) eingeschrieben. Studierende aus Entwicklungsländern hingegen belegen vor allem die rechtswissenschaftlichen (26 %) sowie betriebswirtschaftlichen und humanwissenschaftlichen Fächer (zusammen 26 %). Deutlich mehr Befragte aus Industrieländern studieren Pädagogik (12,5 %) als aus GUS-Staaten (2 %). Auffallend ist, dass kein einziger Studierender aus den Entwicklungsländern Pädagogik, Medizin und Politik belegt. Nur Befragte aus Industrieländern sind im Fach Medizin eingeschrieben. Der Grund kann darin liegen, dass alle medizinischen Studiengänge in Russland gebührenpflichtig sind.

#### ***a) Industrieländer***

Hinsichtlich der Verteilung der Gruppe aus den Industrieländern auf die Fachbereiche hat die Untersuchung gezeigt, dass genau ein Viertel (25 %) der Befragten Betriebswirtschaftslehre studieren. Den zweiten Platz nimmt Pädagogik ein. Genau gleich hohe Anteile (jeweils 10,42 %) der Studierenden belegen Geistes- und Humanwissenschaften, Pädagogik und Ingenieurwesen/Maschinenbau. 8 % studieren im

Fachbereich Physik/Mathematik. Ebenso hohe oder geringere Anteile ausländischer Studierender aus den Industrieländern belegen Medizin (8 %), Kultur- und Sprachwissenschaften und Politik (6,25 %) sowie Rechtswissenschaften, Informatik und Elektrotechnik (kumulativ 4,17 %).

**Tabelle 17.** Am häufigsten belegte Fächer bei Studierenden aus Industrieländern

Fachbereich	Anzahl	Prozent
Betriebswirtschaftslehre	12	25,00
Pädagogik	6	12,50
Geistes- und Humanwissenschaften	5	10,42
Ingenieurwesen/Maschinenbau	5	10,42
Physik/Mathematik	5	10,42
Medizin	4	8,33
Kultur- und Sprachwissenschaften	3	6,25
Politik	3	6,25
Informatik/ Wirtschaftsinformatik	2	4,17
Rechtswissenschaften	2	4,17
Elektrotechnik	2	4,17

### **B) GUS**

Die folgende Tabelle (Tab. 18) zeigt, dass die meisten ausländischen Studierenden aus den ehemals sozialistischen Staaten in Informatik und Wirtschaftsinformatik eingeschrieben sind (35,42 %). Genau ein Viertel (25 %) der Befragten studieren Ingenieurwesen und Maschinenbau. Auf dem dritten Platz steht Betriebswirtschaftslehre. 8 % der befragten Personen sind im Fachbereich Elektrotechnik eingeschrieben. Ein geringerer Anteil wählte Kultur- und Sprachwissenschaften (4,17 %) und Geistes- und Humanwissenschaften, Pädagogik, Medizin, Politik und Jura weisen einen sehr niedrigen Anteil auf (2,08 %).

**Tabelle 18.** Die beliebtesten Fächer bei Studierenden aus GUS

Fachbereich	Anzahl	Prozent
Informatik/ Wirtschaftsinformatik	17	35,42
Ingenieurwesen/Maschinenbau	12	25,00
Betriebswirtschaftslehre	8	16,67
Elektrotechnik	4	8,33
Kultur- und Sprachwissenschaften	2	4,17
Geistes- und Humanwissenschaften	1	2,08
Pädagogik	1	2,08
Medizin	1	2,08
Politik	1	2,08
Rechtswissenschaften	1	2,08

### **c) Entwicklungsländer**

Gut ein Viertel (26 %) der Befragten aus Entwicklungsländern haben den Fachbereich Rechtswissenschaften gewählt (Tab. 19). Betriebswirtschaftslehre sowie Geistes- und Humanwissenschaften werden jeweils von rund jedem bzw. jeder Fünften angegeben (21,74 %). 13 % wählten Physik/Mathematik. Geringere Anteile an

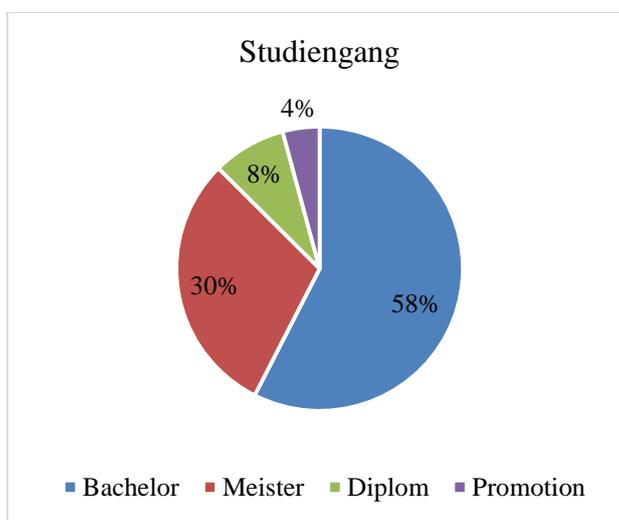
Studierenden sind im Fach Ingenieurwesen (8,70 %), Kultur- und Sprachwissenschaften und Elektrotechnik (kumulativ 4,35 %) eingeschrieben.

**Tabelle 19.** Am häufigsten belegte Fächer bei Studierenden aus Entwicklungsländern

Fachbereich	Anzahl	Prozent
Rechtswissenschaften	6	26,09
Betriebswirtschaftslehre	5	21,74
Geistes- und Humanwissenschaften	5	21,74
Physik/Mathematik	3	13,04
Ingenieurwesen/Maschinenbau	2	8,70
Kultur- und Sprachwissenschaften	1	4,35
Elektrotechnik	1	4,35

**e) Anteile nach angestrebtem Studienabschluss**

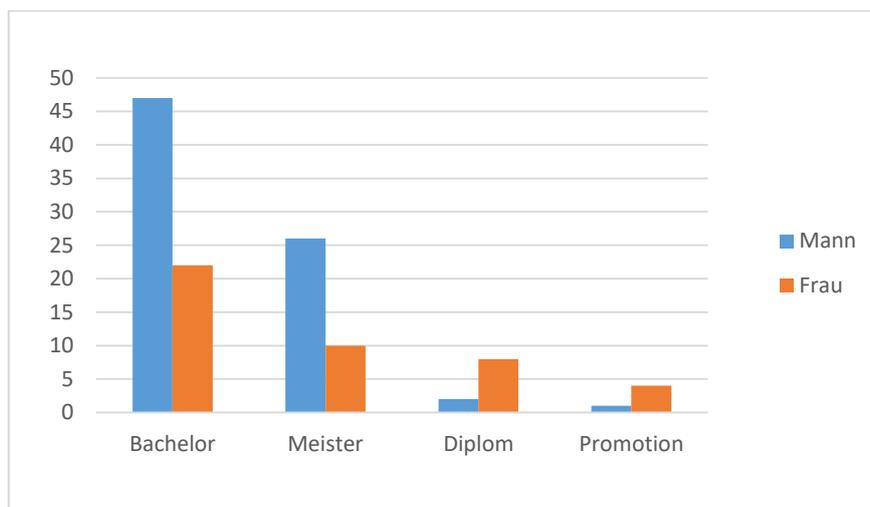
Im Rahmen der Befragung wurden Bildungsausländer und -ausländerinnen, die in Russland einen Abschluss anstreben, nach der Art des angestrebten Abschlusses gefragt. Die folgende Grafik (Abb. 7) stellt die Verteilung dieser abschlussmobilen Studierenden auf die jeweiligen Studiengänge dar. Im Sommersemester 2019 studierten mehr als die Hälfte (58 %) der Studierenden mit dem Abschlussziel Bachelor und 30 % mit dem Abschlussziel Master. Ein Diplom streben nur 8 % der ausländischen Studierenden an. 4 % sind in einem Promotions-Studium in Russland immatrikuliert.



**Abbildung 7.** Angestrebte Studienabschlüsse der Befragten

Je nach Geschlecht (Tab. 20) sind leichte Unterschiede bezüglich der angestrebten Abschlüsse zu beobachten. Der Anteil der Bachelor-Studierenden ist sowohl bei Frauen (50 %) als auch bei Männern (61,84 %) relativ hoch. Frauen streben allerdings anteilig häufiger als Männer ein Staatsexamen bzw. einen Diplomabschluss an (w. 18,18 % vs. m. 2,6 %). Unterschiede zwischen den Geschlechtern finden sich auch im Master-

Studiengang (34,21 % vs. 22,72 %). Männer sind etwas seltener in einen Promotions-Studiengang eingeschrieben als Frauen (1,16 % vs. 9,09 %).



**Abbildung 8.** Angestrebte Studienabschlüsse bei Frauen und Männern (%)

**Tabelle 20.** Angestrebte Studienabschlüsse bei Frauen und Männern

Geschlecht	Mann	Frau	Insgesamt
Bachelor	47 (61,84 %)	22 (50 %)	69 (58 %)
Meister	26 (34,21 %)	10 (22,72 %)	36 (30 %)
Diplom	2 (2,6 %)	8 (18,18 %)	10 (8 %)
Promotion	1 (1,31 %)	4 (9,09 %)	5 (4 %)
<b>Insgesamt</b>	<b>76</b>	<b>44</b>	<b>120</b>

### 9.1.2 Entscheidungsgründe für Russland als Studienort

Im Folgenden werden die Ergebnisse der schriftlichen Befragung der Studierenden zu den Gründen für ihre Entscheidung, in Russland zu studieren, vorgestellt. Der Schwerpunkt der Auswertung liegt hierbei auf den in Kapitel 6 vorgestellten Items, für die auf einer dreistufigen Skala anzugeben ist, in welchem Maße sie zutreffen. Die Skala reicht von „gar nicht“ (= 1) bis „voll und ganz“ (=3).

Studierende, die sich für ein Studium außerhalb ihres Herkunftslandes entscheiden, haben dafür unterschiedliche, teils sehr individuelle Gründe. Dennoch gibt es Faktoren, die die Entscheidung für ein bestimmtes Zielland für eine Vielzahl von Studierenden maßgeblich beeinflussen. Dabei besteht für die Wahl eines bestimmten Studienlandes in aller Regel eine komplexe Motivation. Angesichts der vielfältigen Konsequenzen eines Auslandsstudiums – u. a. Integration in eine neue Arbeits- und Lebenskultur, Studium in einer Fremdsprache, große Entfernung zum bisherigen Lebensort – werden verschiedene Argumente gegeneinander abgewogen (Wissenschaft Weltoffen 2019, S. 151). Auch ist die Entscheidung von den Gegebenheiten im Herkunftsland selbst beeinflusst. Tabelle 21 enthält die Gründe, aus denen sich

ausländische Studierende für Russland entschieden haben. Diese Motive lassen sich zu vier Gruppen zusammenfassen:

- Finanzielle Gründe (z. B. Finanzierung, niedrige Lebenskosten)
- Fachliche und karrierebezogene Motive (z. B. bessere Berufschancen, Kontakte knüpfen)
- Interesse an Kultur in Russland (z. B. Vertiefung der Sprachkenntnisse)
- Persönlicher Bezug zum Studienland (z. B. Freunde oder Verwandte in Russland; Wunsch, in der Russischen Föderation zu bleiben)

Die Studierenden entscheiden sich hauptsächlich aus ähnlichen Gründen mit nur marginalen Unterschieden für ihre Hochschule. Zu beachten ist, dass bei Bildungsausländerinnen und -ausländern fachliche und karriereorientierte Motive (Erwerb von Fachkenntnissen, verbesserte Berufschancen) einen deutlich geringen Stellenwert als finanzielle Erwägungen aufweisen. Wie in Abbildung 9 dargestellt, ist das Hauptmotiv „niedrige Studiengebühren und Lebenskosten“ (finanzielle Gründe). Fast die Hälfte aller Befragten (49,1 %) gibt finanzielle Gründe als „sehr wichtig“ und mehr als ein Drittel (36,66 %) geben sie als „wichtig“ an. Nur eine Minderheit (14,16 %) findet dieses Motiv „nicht wichtig“.

Den Faktor „*niedrige Lebenskosten*“ bewerten mehr als die Hälfte (56,66 %) der Befragten als „wichtig“, fast ein Drittel (29,16 %) als „sehr wichtig“ und nur 14,16 % als „nicht wichtig“.

Die Studie zeigt, dass für gut ein Drittel (36,36 %) und für knapp mehr als die Hälfte (50,83 %) die durch ein Auslandsstudium verbesserten *Berufschancen* „sehr wichtig“ bzw. „wichtig“ sind. Nur ein geringer Anteil (12,5 %) bewertet die Verbesserung der Berufschancen als „nicht wichtig“.

Auch die Tatsache, dass die Befragten bereits Freunde oder Bekannte in Russland haben, spielt bei der Entscheidung für knapp die Hälfte der Bildungsausländer(innen) eine wichtige Rolle. Bei 16 % bestanden *bereits persönliche Beziehungen in Russland* und wurden als „sehr wichtig“ bewertet; für 42,55 % sind sie „wichtig“. Fast die Hälfte (41,66 %) bewertet dieses Motiv als „nicht wichtig“.

Die überwiegende Mehrheit der Bildungsausländer und -ausländerinnen begründet ihre Entscheidung mit dem Wunsch, das Land und die Sprache kennenzulernen. Mehr als die Hälfte (55 %) findet „*die Vertiefung von russischen Sprachkenntnissen und Kultur*“ „wichtig“, und gut ein Drittel (36,36 %) „sehr wichtig“. Nur für einen geringen Anteil (8,30 %) spielt dieses Motiv keine Rolle. 30,8 % („sehr

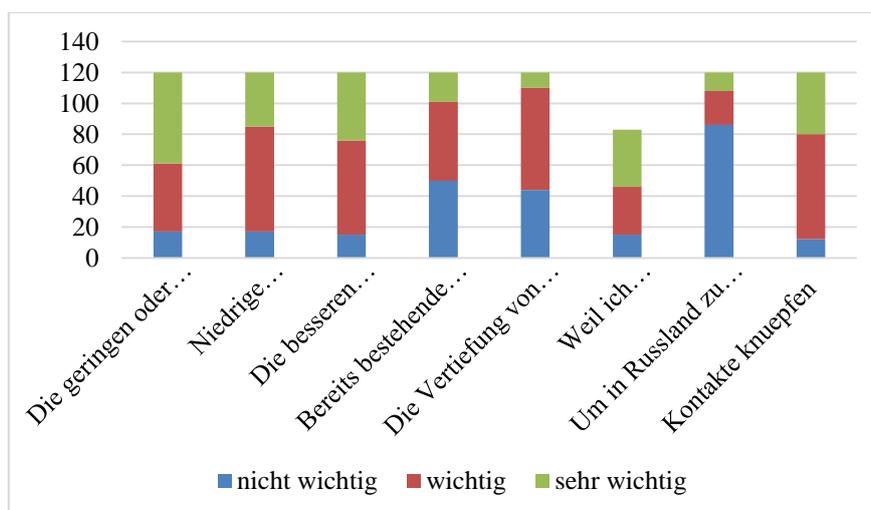
wichtig“) und 25 % („wichtig“) geben an, sich aufgrund ihrer finanziellen Möglichkeiten für Russland entschieden zu haben. Sie kommen im Rahmen eines Austauschprogramms nach Russland und finden den Faktor **„Weil ich Finanzierung bekommen habe“** bedeutend. Fast ein Drittel (30,8 %) der Befragten macht keine Angabe zu diesem Grund, weil diese Befragten keine finanzielle Unterstützung bekommen.

Für mehrere befragten Teilnehmer spielt bei der Entscheidungsfindung eine Rolle, **Kontakte zu knüpfen**. Genau ein Drittel (33,33 %) wählt dieses Motiv als „sehr wichtig“, mehr als die Hälfte (56,66 %) als „wichtig“ und 10 % als „unwichtig“.

Nur eine Minderheit von 10 % der Befragten berichtet, dass sie nach dem Studium **in Russland bleiben** möchte. 18 % der Befragten zeigen dies als „wichtig“ und knapp drei Viertel (71,66 %) als „unwichtig“ an.

**Tabelle 21.** Welcher Grund hat hauptsächlich bei der Entscheidung für ein Studium in Russland eine Rolle gespielt auf einer dreistufigen Antwortskala von 1=„trifft gar nicht zu“ bis 3 „trifft voll und ganz zu“

Gründe der Bildungsausländer/innen für ein Studium in Russland	Nicht wichtig	wichtig	Sehr wichtig	Keine Angaben
Die geringen oder nicht erhobenen Studiengebühren	17(14,16%)	44(36,66%)	59(49,16%)	
Niedrige Lebenskosten	17 (14,16%)	68(56,66%)	35(29,16%)	
Die besseren Berufschancen durch ein Auslandsstudium	15(12,5%)	61(50,83%)	44(36,36%)	
Bereits bestehende Kontakte zu in Russland lebenden Personen	50(41,66%)	51(42,55%)	19(15,83%)	
Die Vertiefung von russischen Sprachkenntnissen und Kultur	44(36,36%)	66(55%)	10(8,33%)	
Weil ich Finanzierung bekommen habe (ERASMUS/Austauschprogramm)	15(12,5%)	31(25,83%)	37(30,83%)	37(30,83%)
Um in Russland zu bleiben	86(71,66%)	22(18,33%)	12(10%)	
Kontakte knüpfen	12(10%)	68(56,66%)	40(33,33%)	



**Abbildung 9.** Gründe für ein Studium in Russland

### 9.1.2.1 Gründe für ein Studium in Russland nach Herkunftsregion

Unterschiede in den Motiven für ein Studium in Russland zeigen sich auch zwischen Bildungsausländern und -ausländerinnen verschiedener Herkunft (Tab. 22). Studierende aus Industrieländern verweisen besonders häufig auf Motive, die mit der Qualität der akademischen Ausbildung und den Studienmöglichkeiten verbunden sind. Eine für die Studierenden aus GUS-Staaten und aus Entwicklungsländern besonders wichtige Rolle spielen **finanzielle Gründe** sowie **niedrige Lebenshaltungskosten** und **geringe Studiengebühren**. Die überwiegende Mehrheit der obengenannten Gruppen (GUS: 73 %, Entwicklungsländer: 65,22 %) nennen das Motiv „**Geringe Studiengebühren**“ als „sehr wichtig“ bzw. „wichtig“ (GUS: 27,1%, Entwicklungsländer: 34,78%). Dagegen zeigen die Befragten aus den Industrieländern kein besonderes Interesse an finanziellen Aspekten. Knapp ein Fünftel (18,36 %) bezeichnet das Motiv „Geringe Studiengebühren“ als „sehr wichtig“, fast die Hälfte (46,9 %) als „wichtig“. Mehr als ein Drittel gibt an, dass Studiengebühren gar keine Rolle bei der Wahl des Studienlandes spielen. Fast die Hälfte der Befragten aus GUS-Staaten (41,66 %) und aus Industrieländern (47,82 %) findet den Grund „Niedrige Lebenskosten“ „sehr wichtig“ und fast der gleiche Anteil (GUS: 54,16 %, Entw.: 47,82 %) „wichtig“. Nur ein sehr niedriger Prozentsatz der befragten Personen (ca. 4 %) berichtet, dass dieser Grund nicht wichtig ist. Auffallend ist, dass für fast ein Drittel (29,16 %) der Befragten aus GUS-Staaten das Motiv „**bessere Berufschancen**“ keine wesentliche Rolle spielt und als „nicht wichtig“ eingestuft wurde. Im Vergleich zu Studierenden aus Industrie- (59,18 %) und Entwicklungsländern (43,47 %) bewertet ein nur sehr niedriger Anteil von Studierenden mit GUS-Herkunft (8,33 %) das obengenannte Motiv als „sehr wichtig“. Dagegen bewertet die Gruppe aus GUS-Ländern das Motiv „**Bereits bestehende Kontakte**“ entweder als „sehr wichtig“ (33,33%) oder als „wichtig“ (54,16 %). Zudem findet ein geringer Prozentsatz der Befragten aus Industrie- (2,04 %) und Entwicklungsländern (8,7 %) diesen Grund „sehr wichtig“ und mehr als ein Drittel (43,47%) bzw. knapp ein Drittel (30,61) als „wichtig“.

Die Bildungsausländer und -ausländerinnen aus Industrie- und Entwicklungsländern zeigen ein verhältnismäßig höheres Interesse an **russischen Sprachkenntnissen und russischer Kultur** als Studierende aus GUS-Staaten. Als „sehr wichtig“ wurde dieser Aspekt von keinem GUS-Studierenden ausgewählt. Die überwiegende Mehrheit dieser Gruppe berichtet, dass die Vertiefung von Kenntnissen der russischen Sprache und Kultur „nicht wichtig“ ist, während dies für ein Viertel „wichtig“

ist. Dagegen bezeichnen mehr als drei Viertel (77,55 %) der Befragten aus den Industrieländern dieses Motiv als „wichtig“ und fast ein Fünftel (18,36 %) als „sehr wichtig“, während nur eine kleine Minderheit (4,08 %) die Gewinnung solcher Kenntnisse als „nicht wichtig“ bewertet. Für die große Mehrheit (69,56 %) der Studierenden aus Entwicklungsländern sind russische Sprache und Kultur „wichtig“ und für 4,08 % sogar „sehr wichtig“, während mehr als ein Viertel (26,08 %) sie „nicht wichtig“ findet.

Hinsichtlich des Motivs „**Weil ich Finanzierung bekommen habe**“ gibt es einen deutlichen Unterschied zwischen den drei untersuchten Gruppen. Diese Differenzen ergeben sich vor allem daraus, dass die überwiegende Mehrheit der GUS-Studierenden und mehrere Befragte aus den Entwicklungsländern keine Finanzierung bzw. kein Stipendium erhalten. Deswegen wurden auf diese Frage teilweise keine Antworten gegeben: Industrieländer (6,12 %), Entwicklungsländer (17,39 %) und GUS-Staaten (62,5 %). Der größere Anteil der Befragten aus den Industrieländern wählt dieses Motiv entweder als „sehr wichtig“ (61,22 %) oder als „wichtig“ (28,57 %) aus. Nur geringe Anteile an Befragten aus GUS-Staaten finden diesen Grund „sehr wichtig“ (6,25 %), „wichtig“ (14,6 %) oder „nicht wichtig“ (16,6 %). Fast die Hälfte (43,47 %) der Studierenden aus einem Entwicklungsland nennt den obengenannten Aspekt als „wichtig“; „sehr wichtig“ ist er für 17,3 % und für mehr als ein Fünftel (21,7 %) ist er „nicht wichtig“.

Die Möglichkeit, nach dem Studium **in Russland zu bleiben**, besteht vor allem bei Studierenden aus GUS-Staaten. Genau ein Viertel (25 %) betont dies als „sehr wichtig“, fast ein Drittel (31,25 %) als „wichtig“ und 43,75 % als „nicht wichtig“, während keine Studierenden aus den Industrie- und Entwicklungsländern diesen Grund als „sehr wichtig“ auswählten. Nur wenige der Studierenden aus den obengenannten Gruppen (Entw.: 6,25 %, Ind.: 12,25 %) finden dieses Motiv „wichtig“, die überwiegende Mehrheit (95,65 % bzw. 87,75 %) beurteilt es als „nicht wichtig“.

Bezüglich des Grundes „**Kontakte zu knüpfen**“ zeigt die Gruppe aus den Industrieländern das größte Interesse: 53 % wählen dies als „sehr wichtig“ und 47 % als „wichtig“ aus. Auch alle Befragten aus den Entwicklungsländern nennen dieses Motiv entweder „wichtig“ (73,9 %) oder „sehr wichtig“ (27 %). Auffallend ist, dass genau ein Viertel (25 %) der Studierenden aus GUS-Staaten diesen Aspekt als „unwichtig“ bezeichnet. Mehr als die Hälfte (58 %) finden ihn „wichtig“ und 16,6 % „sehr wichtig“.

**Tabelle 22.** Gründe für ein Studium in Russland nach der Herkunftsregion

<i><b>Einflussfaktoren nach dem Herkunft</b></i>	<i><b>Europa Anzahl/Prozent</b></i>	<i><b>GUS</b></i>	<i><b>Entwicklungsländer</b></i>
Geringe oder nicht erhobene Studiengebühren (finanzielle Gründe)	17 (34,69 %)	-	-
	23 (46,9 %)	13 (27,1 %)	8 (34,78 %)
	9 (18,36 %)	35 (72,9 %)	15 (65,22 %)
Niedrige Lebenskosten	14 (28,57 %)	2 (4,16 %)	1 (4,35 %)
	31 (63,26 %)	26 (54,16 %)	11 (47,82 %)
	4 (8,16 %)	20 (41,66 %)	11 (47,82 %)
Bessere Berufschancen durch ein Auslandsstudium	0	14 (29,16 %)	1 (4,35 %)
	20 (40,81 %)	29 (60,41 %)	12 (52,17 %)
	29 (59,18 %)	4 (8,33 %)	10 (43,47 %)
Bereits bestehende Kontakte zu in Russland lebenden Personen	33 (67,34 %)	6 (12,5 %)	11 (47,35 %)
	15 (30,61 %)	26 (54,16 %)	10 (43,47 %)
	1 (2,04 %)	16 (33,33 %)	2 (8,7 %)
Vertiefung von russischen Sprach- und Kulturkenntnissen	2 (4,08 %)	36 (75 %)	6 (26,08 %)
	38 (77,55 %)	12 (25 %)	16 (69,56 %)
	9 (18,36 %)	0	1 (4,35 %)
Weil ich Finanzierung bekommen habe (ERASMUS/Austauschprogramm)	2 (4,81 %)	8 (16,6 %)	5 (21,73 %)
	14 (28,57 %)	7 (14,58 %)	10 (43,47 %)
	30 (61,22 %)	3 (6,25 %)	4 (17,39 %)
	3 (6,12 %) keine Angaben	30 (62,5 %) keine Angaben	4 (17,39 %) keine Angaben
Um in Russland zu bleiben	43 (87,75 %)	21 (43,75 %)	22 (95,65 %)
	6 (12,24 %)	15 (31,25 %)	1 (6,25 %)
	0	12 (25 %)	-
Kontakte knüpfen	0	12 (25 %)	-
	23 (47 %)	28 (58,33 %)	17 (73,91 %)
	26 (53 %)	8 (16,66 %)	6 (26,08 %)

Dreistufige Antwortskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 3 = „trifft voll und ganz zu“

### ***Differenzierung der Gründe für ein Studium in Russland nach Geschlecht***

Bei der Entscheidung für ein Studium in Russland werden bei den Männern im Gegensatz zu den Frauen häufiger ***finanzielle Aspekte*** wie Studiengebühren (61,84 % vs. 27,27 %) und niedrige Lebenskosten (15,9 % vs. 36,84 %) genannt. Frauen zeigen größeres Interesse an ***besseren Berufschancen*** durch ein Auslandsstudium als Männer (43,18 % vs. 32,9 %). Deutlich mehr Bildungsausländer als -ausländerinnen möchten nach dem Studium ***in Russland bleiben*** (14,7 % vs. 2,7 %). Männliche Studierende nennen häufiger ***Kontakte*** bzw. Verwandte und Freunde als Einflussfaktor ihrer Entscheidung als Frauen (21,05 % vs. 6,8 %). Deutlich mehr Frauen als Männer kommen nach Russland, weil sie ***Finanzierung*** erhalten haben (43,18 % vs. 23,68 %). Bezüglich der anderen Gründe sind kaum Unterschiede festzustellen.

Innerhalb der Fächergruppen nennen überdurchschnittlich häufig Studierende der Betriebswirtschaftslehre (52 %), Informatik und Ingenieurwissenschaft (50 %) ***finanzielle Gründe*** und ***bereits bestehende Kontakte*** als Einflussfaktoren ihrer

Entscheidung. *Fachliche und karrierebezogene Motive* werden häufig von den ausländischen Studierenden in Geistes- und Humanwissenschaften (54 %), Pädagogik (42 %), Sprachwissenschaften und Physik/Mathematik (zusammen (75 %) genannt. Mit dem *landesbezogenen Motiv* einer Vertiefung von Kenntnissen in russischer Sprache und Kultur begründen überdurchschnittlich häufig Studierende der Fächergruppe Sprach- und Kulturwissenschaften, Pädagogik und Politik ihre Entscheidung für Russland (je mehr als der Hälfte). Bei den anderen Aspekten gibt es keinen wesentlichen Unterschied zwischen den Fachbereichen.

Die Differenzierung nach dem Abschlussziel des Studiums zeigt einen geringen Unterschied. Bei Bachelor- und Meisterstudierenden spielen die *finanziellen Aspekte* eine größere Rolle als bei Promotions- und Diplomstudierenden. Mehr als die Hälfte der Bachelor- und Masterstudierenden (53,6 % bzw. 52,7 %) und 20 % der Diplomstudierenden und Promovierenden geben diesen Grund als „sehr wichtig“ an. Für Master- (47 %), Promotions- (50 %) und Diplomstudierende (60 %) ist der Aspekt *bessere Berufschancen* häufiger „sehr wichtig“ als bei Bachelorstudierenden (27,53 %). Mit dem Wunsch, Russland kennenzulernen, bzw. mit dem Interesse an *russischer Kultur und Sprache* und daran, *Kontakte zu knüpfen*, begründen überdurchschnittlich häufig Master- (41,6 %) und Promotionsstudierende (60 %) ihre Landeswahl. Das Motiv, in *Russland zu bleiben*, spielt bei Bachelorstudierenden eine größere Rolle.

### **9.1.3 Probleme ausländischer Studierender im Studium und im Alltag**

Die ausländischen Studierenden wurden gebeten, für verschiedene Bereiche von Studium und Alltag auf einer dreistufigen Skala anzugeben, womit sie bisher Schwierigkeiten in Russland hatten und wie groß ihre Schwierigkeiten jeweils waren (Abb. 10).

Die Fragen betrafen Studiensituation, Wohnsituation, finanziellen Lage, Erwerbssituation sowie soziale Kontakte, Rassismus und Fremdenfeindlichkeit und Wünsche und Verbesserungsvorschläge.

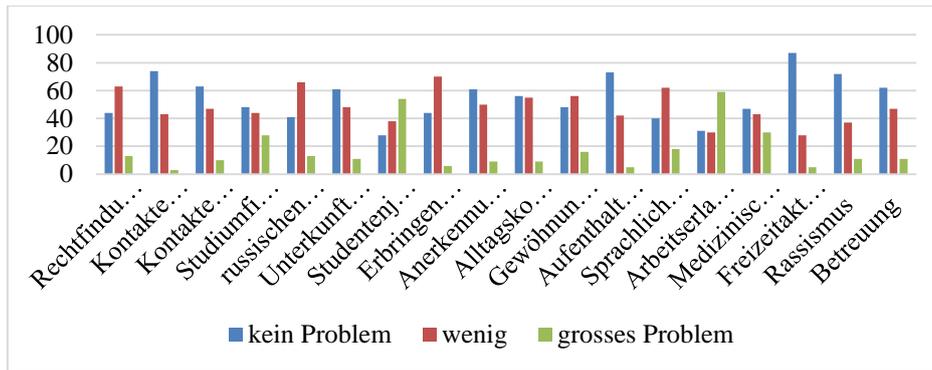


Abbildung 10. Probleme der ausländischen Studierenden in Russland

Ein erster Überblick zeigt, dass Bildungsausländer und -ausländerinnen am häufigsten von Schwierigkeiten bei der Jobsuche, bei der Erlangung einer Arbeitserlaubnis und bei der medizinischen Versorgung in Russland berichten. Im Folgenden werden die Ergebnisse zu den Problemen der ausländischen Studierenden in Russland gemäß den Hypothesen nach Herkunftsregion sowie nach dem Geschlecht und dem angestrebten Abschluss differenziert dargestellt.

**a) *Unterkunft finden***

Die Wohnsituation spielt eine wesentliche Rolle für die soziale Gesamtsituation und die soziale Integration der ausländischen Studierenden. Bezüglich der Wohnbedingungen wurden die Teilnehmerinnen gefragt, ob sie Schwierigkeiten hatten bzw. immer noch haben, eine geeignete Unterkunft zu finden. Laut der Befragung hat knapp mehr als die Hälfte (50,8 %) keine Schwierigkeiten. Demgegenüber behauptet ein nur sehr geringer Anteil von 9,1 % aller Befragten, dass es sehr schwierig ist, eine Unterkunft zu finden. Weitere 40 % der Studierenden stufen die Wohnungssuche als wenig problematisch ein.

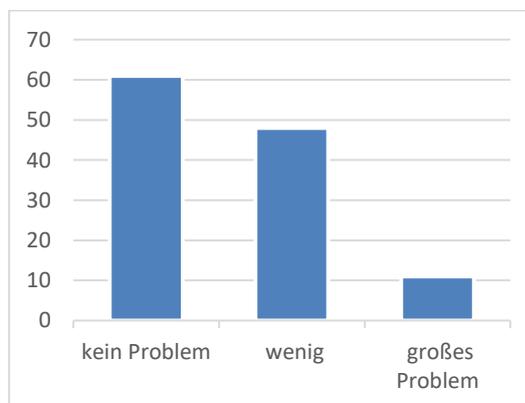


Abbildung 11. Probleme der ausländischen Studierenden bei der Wohnungssuche

**Tabelle 23.** Probleme der ausländischen Studierenden bei der Wohnungssuche

<b>Kein Problem</b>	<b>Wenig Problem</b>	<b>Großes Problem</b>
61 Personen (50,8 %)	48 Personen (40 %)	11 Personen (9,1 %)

Innerhalb der Gruppe der ausländischen Studierenden fallen deutliche Unterschiede auf. Wie aus Tabelle 24 hervorgeht, hat mehr als die Hälfte der ausländischen Studierenden sowohl aus den Industrieländern (55,10 %) als auch aus GUS-Staaten (54%) keine Probleme gehabt, eine Unterkunft zu finden. Mit geringem Unterschied (43 %) stimmt dieser Meinung die Gruppe aus den Entwicklungsländern zu. Ein fast gleicher Anteil der Befragten aus Entwicklungs- (40,82 %) und ehemals sowjetischen Ländern (39,1 %) gibt an, wenige Probleme zu haben. Nur eine kleine Minderheit (4,08 %) der befragten Personen aus Industrieländern äußert, dass sie wesentliche Schwierigkeiten hat. 12,5 % der ausländischen Studierenden aus ehemals sozialistischen und 8,6 % aus Entwicklungsländern berichten, dass sie große Probleme haben, ein Zimmer bzw. eine Wohnung zu finden.

**Tabelle 24.** Probleme bei der Wohnungssuche nach Herkunftsregion

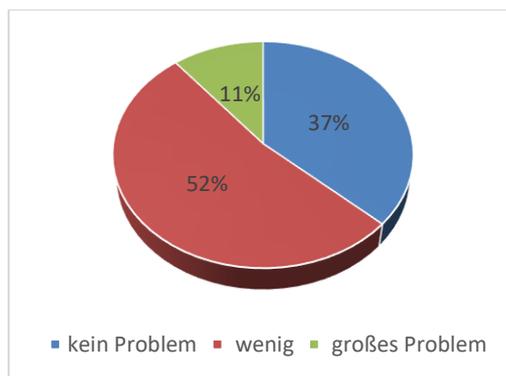
<b>Herkunft, Anzahl, insges. 120</b>	<b>Zufrieden</b>	<b>Wenig zufrieden</b>	<b>Unzufrieden</b>
Industrieländer (49 Per.)	27 (55,10 %)	20 (40,82 %)	2 (4,08 %)
GUS (48)	26 (54,16 %)	16 (33,3 %)	6 (12,5 %)
Entwicklungsländer (23)	10 (43,5 %)	9 (39,1 %)	2 (8,6 %)

Mit Blick auf das Geschlecht ist zu beobachten, dass weibliche Studierende anteilig eine größere Zufriedenheit mit der Wohnsituation als Männer haben. Mehr als die Hälfte der Frauen (61 %) haben keine Probleme, eine Wohnung zu finden; bei den Männern sind es 44,73 %. Ein genau gleicher, geringer Anteil (9 %) sowohl der Frauen als auch der Männer berichtet von großen Schwierigkeiten. Fast die Hälfte (46,05 %) der Männer und 29,5 % der Frauen berichten über wenige Probleme. Die Differenzierung nach dem angestrebten Studienabschluss zeigt, dass Promovierende größere Probleme bezüglich der Wohnungssuche als andere Gruppen haben.

### ***b) Sich in der Studienordnung zurechtfinden***

Die ausländischen Studierenden wurden gebeten, für das Problemfeld „Sich in der Studienordnung zurechtfinden“ auf einer dreistufigen Skala anzugeben, wie groß ihre Schwierigkeiten jeweils waren.

Hinsichtlich der Studienordnung wurden die Studierenden gefragt, ob sie Schwierigkeiten haben, mit der Studienordnung zurechtzukommen. Wie in Abbildung 12 deutlich wird, berichtet mehr als die Hälfte der Befragten (52 %), dass sie diesbezüglich wenige Schwierigkeiten im Studium hat. Keine Schwierigkeiten haben 37 % der Befragten. 11 % gaben ein großes Problem an.



**Abbildung 12.** Sich in der Studienordnung zurechtfinden

**Tabelle 25.** Sich in der Studienordnung zurechtfinden

Keine Schwierigkeiten	Wenig Problem	Großes Problem
44 Personen (37 %)	63 Personen (52%)	13 Personen (11%)

Tabelle 25 differenziert die Antworten nach der Herkunft und zeigt einen deutlichen Unterschied zwischen den drei Gruppen. Aus der Gruppe aus Industrieländern haben 28,57 % keine Schwierigkeiten. 61,22 % geben an, dass wenige Probleme auftreten, sich in der Studienordnung zurechtzufinden. Nur 10 % der Befragten berichten über ein großes Problem.

Mehr als die Hälfte (56,25 %) der ausländischen Studierenden aus GUS-Ländern gibt an, dass keine Schwierigkeiten mit der Studienordnung zu haben. 39,6 % berichten über wenige Probleme. Ein extrem geringer Anteil von Befragten (4,16 %) gibt an, ein großes Problem zu haben, sich in den Studienordnungen an russischen Universitäten zurechtzufinden.

Die Analyse der Antworten aus der Gruppe ausländischer Studierender aus Entwicklungsländern zeigt, dass im Vergleich zu anderen Gruppen deutlich mehr Befragte (21 %) ein großes Problem haben, sich mit den Regulierungen des Studiums vertraut zu machen. Ein fast genau gleicher Anteil (60,8 %) wie in der Gruppe aus Industrieländern antwortet, dass wenige Probleme bestehen. Knapp ein Fünftel (17,4 %) der Befragten haben keine Probleme.

**Tabelle 26.** Sich in der Studienordnung zurechtfinden nach Herkunft

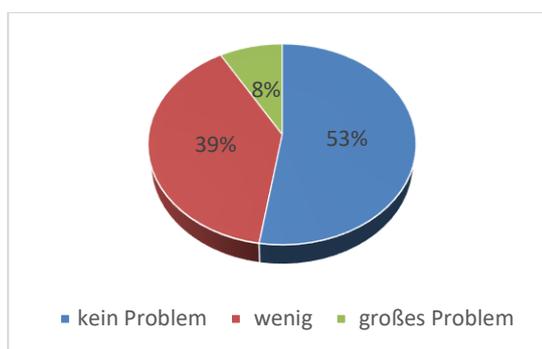
Herkunft, Anzahl, insges.120	Keine Schwierigkeiten	Wenig Problem	Großes Problem
Industrieländer (49)	14 (28,57 %)	30 (61,22 %)	5 (10,20 %)
GUS (48)	27 (56,25 %)	19 (39,6 %)	2 (4,16 %)
Entwicklungsländer (23)	4 (17,4 %)	14 (60,8 %)	5 (21,7 %)

Hinsichtlich des Zurechtfindens in der Studienordnung sind kaum Unterschiede zwischen Männern und Frauen festzustellen. Bei beiden Geschlechtern berichtet knapp mehr als ein Drittel (36 %), keine Probleme zu haben. Mit geringem Unterschied hatten

Frauen (47,73 %) und Männer (55,26 %) wenige Probleme. Wesentliche Probleme mit der Studienordnung wurden von mehr Frauen (15,91 %) als Männern (7,89 %) angezeigt.

**c) Kontakte zu Lehrpersonen knüpfen**

Im Rahmen der Befragung dazu, ob die ausländischen Studierenden Probleme haben, zu russischen Professoren und Professorinnen oder Dozenten und Dozentinnen Kontakte zu knüpfen, wurden von nur 8 % wesentliche Schwierigkeiten angegeben. Gut ein Drittel (39 %) der ausländischen Studierenden haben wenige Probleme. Mehr als die Hälfte (53,3 %) der befragten ausländischen Studierenden berichtet, dass sie keine Probleme haben, Kontakt mit Hochschullehrkräften aufzunehmen.



**Abbildung 13.** Probleme bei der Kontaktaufnahme mit russischen Lehrkräfte (%)

**Tabelle 27.** Probleme bei der Kontaktaufnahme mit russischen Lehrkräfte (Anzahl+%)

Keine Schwierigkeiten	Wenige Probleme	Großes Problem
63 Personen / 53,3 %	47 Personen / 39 %	10 Personen / 8 %

Tabelle 28 zeigt, wie die drei nach den Herkunftsländern differenzierten Studierendengruppen die Schwierigkeit einschätzen, mit russischen Lehrkräften Kontakt aufzunehmen. Die Auswertung dieser Frage ergibt, dass die überwiegende Mehrheit (61,2 %) in der Gruppe aus Industrieländern keine Probleme hat, russische Dozenten und Dozentinnen zu kontaktieren. Fast ein Drittel (30,6 %) der Befragten gibt an, dass wenige Probleme vorhanden sind. Ein nur sehr geringer Anteil (8,16 %) weist auf deutliche Schwierigkeiten hin.

**Tabelle 28.** Kontakte zu russischen Hochschullehrkräften nach der Herkunft (Anzahl+%)

Herkunft, Anzahl, insges. 120	Keine Schwierigkeiten	Wenige Probleme	Großes Problem
Industrieländer (49)	30 (61.22 %)	15 (30.61 %)	4 (8.16 %)
GUS (48)	22 (45,83 %)	24 (50 %)	2 (4,6 %)
Entwicklungsländer (23)	13 (56,5 %)	5 (21,73 %)	5 (21,73 %)

Unter den Studierenden aus GUS-Ländern geben nur 4,6 % an, dass es wesentliche Probleme gibt. Genau die Hälfte (50 %) aus dieser Gruppe berichtet, wenige Probleme zu haben. 45,8 % der Befragten geben an, dass kein Problem besteht.

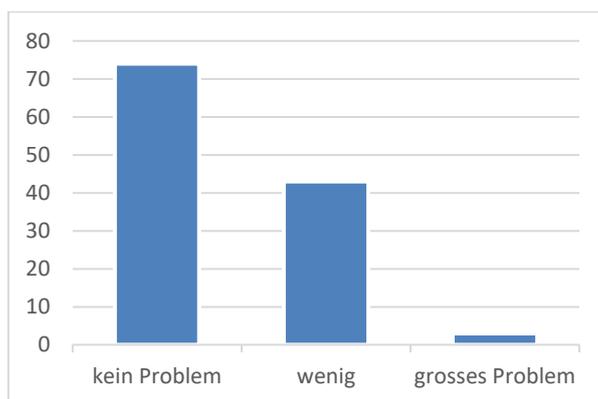
21,7 % internationaler Studierender aus Entwicklungsländern beschreiben die

Kontaktaufnahme zu russischen Professoren und Professorinnen und anderen Lehrkräften als schwierig. Ein genau gleicher Anteil berichtet, wenige Probleme zu haben. Mehr als die Hälfte (56,6 %) antwortet, dass keine Schwierigkeiten bestehen.

Differenziert nach Geschlecht lassen sich folgende Unterschiede feststellen: So geben 57,89 % der männlichen und 43,18 % der weiblichen Studierenden an, dass sie keine Probleme haben. Wenige Probleme geben mehr als die Hälfte (52,27 %) der weiblichen und fast ein Drittel (31,58 %) der männlichen Befragten an. Bei 11 % der Männer und 4,55 % der Frauen gibt es ein großes Problem, Kontakte mit russischem Lehrpersonal zu knüpfen.

#### ***d) Kontakte zu Kommilitonen knüpfen***

Hinsichtlich der Frage, ob ausländische Studierende Schwierigkeiten haben, Kontakte mit den russischen Kommilitonen und Kommilitoninnen aufzubauen, zeigt sich, dass nur ein sehr geringer Anteil von **2,5 %** (Tab. 29) der Studierenden diesbezüglich Probleme hat. 35,8 % der Befragten berichten über wenige Probleme. Fast zwei Drittel (61,6 %) haben gar keine Probleme, Kontakte mit russischen Kommilitonen zu finden.



**Abbildung 14.** Schwierigkeiten beim Kontaktaufbau mit russischen Studierenden (%)

**Tabelle 29.** Schwierigkeiten beim Kontaktaufbau mit russischen Studierenden

<b>Keine Schwierigkeiten</b>	<b>Wenige Probleme</b>	<b>Großes Problem</b>
74 Personen / 61,66 %	43 Personen / 35,83 %	3 Personen / 2,5 %

Hinsichtlich der Differenzierung nach Herkunftsländern zeigen die Ergebnisse keine wesentlichen Unterschiede. Nur ein sehr niedriger Anteil aller drei Gruppen hat ein großes Problem, Kontakte mit einheimischen Kommilitonen und Kommilitoninnen zu finden, bei Studierenden aus Industrieländern sind es 2,04 %, aus GUS-Ländern 2,08 % und aus Entwicklungsländern 4,34 %. Wenige Probleme hat bei allen drei Gruppen ca. ein Drittel der befragten Personen (Industrieländer: 34,69 %, GUS-Länder: 31,25 %, Entwicklungsländer: 34,8 %).

Fast der gleiche Anteil der Studierenden aus Industrieländern (63,27 %) und aus

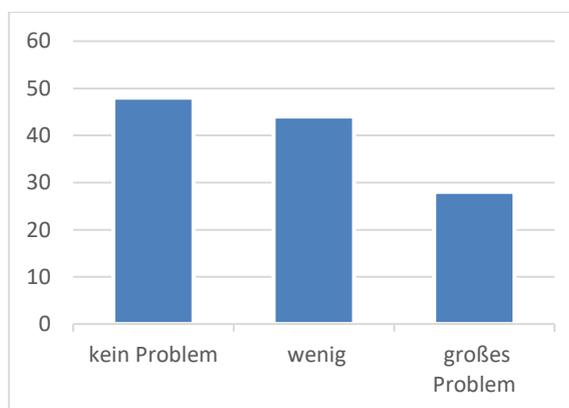
GUS-Staaten (66,6 %) berichtet, keine Schwierigkeiten zu haben, Kontakte zu russischen Studierenden aufzunehmen. Mit geringem Unterschied (60,86 %) stellt sich dies in der Gruppe aus Entwicklungsländern ebenso dar. Nach Geschlecht differenziert zeigt sich kein wesentlicher Unterschied: Mehr als die Hälfte der Frauen (56,82 %) als auch der Männer (64,47 %) haben keine Schwierigkeiten, Kontakte mit einheimischen Studierenden aufzunehmen. Ungefähr ein Drittel beider Geschlechter (Frauen 32,21 %, Männer 38,64 %) gibt als Antwort wenige Probleme mit dem Kontaktaufbau an. Mit geringer Differenz haben nur kleine Anteile beider Geschlechtergruppen (Frauen 4,55 %, Männer 1,32 %) deutliche Schwierigkeiten.

**Tabelle 30.** Schwierigkeiten beim Kontaktaufbau mit russischen Studierenden nach Herkunft

Herkunft, Anzahl, insges.120 P	Keine Schwierigkeiten	Wenige Probleme	Großes Problem
Industrieländer (49)	31 (63,27 %)	17 (34,69 %)	1 (2,04 %)
GUS (48)	32 (66,6 %)	15 (31,25 %)	1 (2,08 %)
Entwicklungsländer (23)	14 (60,86 %)	8 (34,8 %)	1 (4,34 %)

#### *e) Studium und Lebenshaltungskosten finanzieren*

Hinsichtlich der Frage über die Studienfinanzierung geben genau 40 % der ausländischen Studierenden an, dass sie keine Schwierigkeiten haben (Tab. 30). Gut ein Drittel (36,6 %) hat wenige Probleme. Fast ein Viertel (23,33 %) der Befragten berichtet, ein großes Problem zu haben, die Studienkosten in Russland zu finanzieren.



**Abbildung 15.** Probleme bei der Studienfinanzierung (%)

**Tabelle 31.** Probleme bei der Studienfinanzierung (Anzahl+Prozent)

Keine Probleme	Wenige Probleme	Großes Problem
48 Personen / 40 %	44 Personen / 36,6 %	28 Personen / 23,33 %

Differenziert nach der Herkunft der Studierenden aus Industrieländern, GUS-Staaten und Entwicklungsländern zeigt der Faktor „Finanzierung“ einen deutlichen Unterschied. Laut der Befragung hat nur ein sehr geringer Anteil von 2,04 % der

europäischen Studierenden ein großes Problem. Fast ein Viertel (24,49 %) der Studierenden aus dieser Gruppe berichtet, wenige finanzielle Probleme zu haben. Fast drei Viertel (74,44 %) dieser Personengruppe gibt an, gar keine Schwierigkeiten bei der Finanzierung des Studiums zu haben.

Die Untersuchung zeigt, dass die Studierenden aus den ehemals sowjetischen Ländern deutlich größere finanzielle Probleme als die anderen Gruppen haben. 43,75 % der Befragten antworten, dass für sie große finanzielle Schwierigkeiten bestehen. Bei fast der Hälfte (47,9 %) der Studierenden aus den ehemals sowjetischen Ländern sind wenige finanzielle Probleme vorhanden. Ein sehr geringer Prozentsatz (8,33 %) zeigt keine Finanzierungsprobleme an.

In der Gruppe aus den Entwicklungsländern hat mehr als ein Viertel (26,6 %) der Studierenden große Schwierigkeiten bei der Studienfinanzierung. 43,7 % der Befragten berichten, dass sie wenige Probleme haben. Knapp ein Drittel (30,4%) hat keine finanziellen Schwierigkeiten.

**Tabelle 32.** Probleme bei der Studienfinanzierung nach der Herkunft

<b>Herkunft, Anzahl, insges.120 Personen</b>	<b>Keine Schwierigkeiten</b>	<b>Wenige Probleme</b>	<b>Großes Problem</b>
Industrieländer (49)	36 (74,44 %)	12 ( 24,49 %)	1 (2,04 %)
GUS (48)	4 (8,33 %)	23 (47,9 %)	21 (43,75 %)
Entwicklungsländer (23)	7 (30,4 %)	10 (43,7 %)	6 (26,6 %)

Differenziert nach Geschlecht zeigt sich insgesamt, dass Männer größere finanzielle Probleme als Frauen haben. Mehr als die Hälfte (52,27 %) ausländischer Studentinnen antwortet, dass keine Schwierigkeiten bei der Finanzierung des Studiums bestehen, während nur knapp ein Drittel (32,89 %) der männlichen Studierenden dieser Einordnung zustimmt. Bei 28,95 % der männlichen Studierenden gibt es wesentliche Probleme. Bei Frauen sind dies 13,64 %. Fast der gleiche Anteil, sowohl der Frauen (34 %) als auch der Männer (38,16 %), gab wenige finanzielle Probleme an.

***f) Mit der russischen Mentalität zurechtkommen***

Den Ergebnissen zufolge haben nur ca. 11 % der ausländischen Studierenden große Probleme, mit der russischen Mentalität zurechtkommen. Mehr als die Hälfte (55 %) behaupten, dass sie wenige Probleme haben. Knapp mehr als ein Drittel (34 %) der befragten Personen haben keine Schwierigkeiten mit der russischen Mentalität.

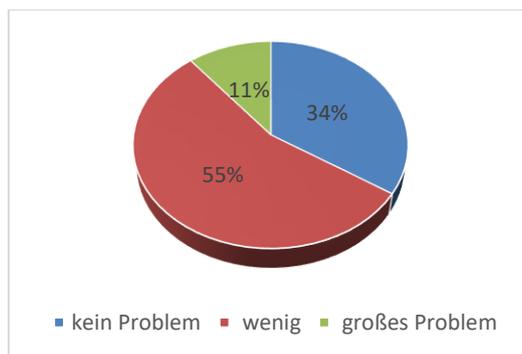


Abbildung 16. Probleme mit russischer Mentalität (%)

Tabelle 33. Probleme mit russischer Mentalität

Keine Probleme	Wenige Probleme	Großes Problem
41 Personen / 34 %	65 Personen / 55 %	14 Personen / 11 %

Bei der Differenzierung zwischen den Studierenden aus Industrieländern, GUS- und Entwicklungsländern zeigen sich deutliche Unterschiede. Die Gruppe aus den Entwicklungsländern hat größere Probleme als die Gruppen aus den GUS- und Industrieländern, mit der russischen Mentalität zurechtzukommen. Tabelle 32 zeigt, wie groß die Probleme bei ausländischen Studierenden sind (nach der Herkunft). Laut der Befragung hat nur ein sehr geringer Anteil von (2,04 %) der europäischen Studierenden ein großes Problem mit der russischen Mentalität. Etwas mehr als die Hälfte (51,10 %) der Studierenden aus Europa gibt an, wenige Probleme zu haben. 42,86 % der europäischen Studierenden haben keine Probleme mit der russischen Mentalität. 14,6 % der Gruppe aus den ehemaligen sowjetischen Staaten berichten über ein großes Problem. Genau die Hälfte (50 %) der Befragten aus den GUS-Ländern gibt an, dass es wenige Probleme gibt. Für mehr als ein Drittel (35,4 %) bestehen gar keine Schwierigkeiten, mit der russischen Mentalität zurechtzukommen. Gut ein Viertel (26,08 %) der Studierenden aus Entwicklungsländern gibt an, mit der russischen Mentalität ein großes Problem zu haben. Die überwiegende Mehrheit (65,2 %) der Befragten aus dieser Gruppe hat wenige Probleme. Nur 13 % der befragten Studierenden aus einem Entwicklungsland antworten, dass sie keine Schwierigkeiten mit der russischen Mentalität haben.

Tabelle 34. Probleme mit russischer Mentalität nach der Herkunft

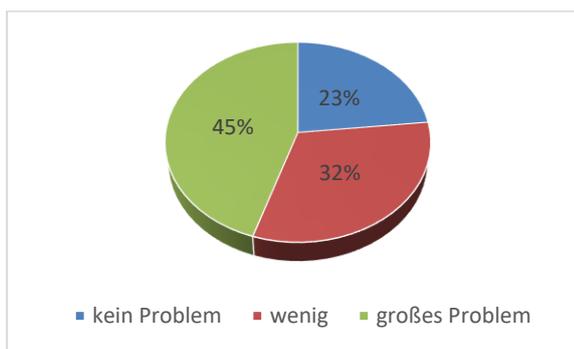
Herkunft, Anzahl, insges.120 Personen	Keine Schwierigkeiten	Wenige Probleme	Großes Problem
Industrielaender (49)	21 (42.86 %)	26 (55.10 %)	1 (2,04 %)
GUS (48)	17 (35,4 %)	24 (50 %)	7 (14,6 %)
Entwicklungsländer (23)	3 (13,04 %)	15 (65,2 %)	6 (26,08 %)

Hinsichtlich der Differenzierung nach dem Geschlecht zeigt die Studie einen geringen Unterschied. 29 % der Männer und 43,18 % der Frauen finden, dass sie keine Probleme haben. Die Mehrheit sowohl bei Frauen (50 %) als auch bei Männern (57,89 %)

berichtet über wenige Probleme bezüglich der Anpassung an die russische Mentalität. Anteilsmäßig indizieren etwa doppelt so viele männliche wie weibliche Befragte (13,5 % bzw. 6,8 %) ein großes Problem.

**f) Einen Job während des Studiums finden**

Der finanziell wichtigste Aspekt ist die Arbeitsbeschäftigung während des Studiums, um Geld zu verdienen. Eine studienbegleitende Erwerbstätigkeit gehört für viele Studierende zum Alltag. Gerade für internationale Studierende ist der Nebenjob wichtig für den Lebensunterhalt. Allerdings können Studierende in Russland nur sehr eingeschränkt arbeiten. Laut der Befragung hat fast die Hälfte (45 %) von allen befragten Studierenden ein großes Problem, während des Studiums einen Job zu finden (Abb. 17). Knapp ein Drittel (32 %) gibt an, wenige Probleme zu haben, und fast ein Viertel (23 %) der Befragten berichtet, kein Problem zu haben, während des Studiums einen Job zu finden. Die Differenzierung nach der Herkunft zeigt, dass zwischen den Studierenden aus EU-, GUS- und Entwicklungsländern ein deutlicher Unterschied bezüglich der Frage des Studienjobs besteht. Knapp ein Fünftel (20,41 %) der ausländischen Studierenden aus Industrieländern hat ein großes Problem, in Russland einen Job zu finden. Mehr als ein Drittel gibt wenige Probleme an. 42,86 % der Befragten dieser Gruppe haben keine Probleme hinsichtlich des Studienjob in Russland. Einige Befragte (vor allem deutsche Studierende) behaupten, dass ihnen eine Arbeitstätigkeit nicht erlaubt ist, weil sie entweder am ERASMUS-Programm teilnehmen oder ein DAAD-Stipendium erhalten.



**Abbildung 17.** Schwierigkeiten, einen Job während des Studiums zu finden

**Tabelle 35.** Schwierigkeiten, einen Job während des Studiums zu finden

Keine Probleme	Wenige Probleme	Großes Problem
28 Personen / 23 %	38 Personen / 32 %	54 Personen / 45 %

Die größten Probleme, einen Job während des Studiums zu finden, hat die Gruppe aus GUS-Ländern (68,75 %). Mehr als ein Fünftel (22,92 %) der Gruppe aus Entwicklungsländern berichtet, wenige Probleme zu haben. Ein nur sehr geringer Anteil

(8,33 %) gibt an, dass es keine Probleme mit dem Studienjob bestehen.

Fast die Hälfte (47,83 %) der Befragten aus Entwicklungsländern indiziert ein sehr großes Problem, einen Job zu finden. 39,13 % der ausländischen Studierenden dieser Gruppe berichten, dass sie wenige Probleme haben. Der Rest (13,04 %) wählte die Antwort, keine Probleme zu haben.

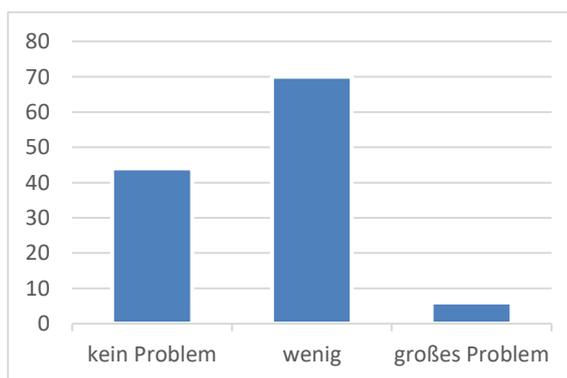
**Tabelle 36.** Schwierigkeiten, einen Job zu finden, nach der Herkunft

Herkunft, Anzahl, insges.120 P	Keine Schwierigkeiten	Wenige Probleme	Großes Problem
Industrieländer (49 Per.)	21 (42,86 %)	18 (36,73 %)	10 (20,41 %)
GUS (48)	4 (8,33 %)	11 (22,92 %)	33 (68,75 %)
Entwicklungsländer (23)	3 (13,04 %)	9 (39,13 %)	11 (47,83 %)

Differenziert nach Geschlecht zeigt sich, dass die ausländischen Studenten größere Probleme hinsichtlich des Studienjobs als Studentinnen haben. So berichten 55,26 % der Frauen, aber nur 27,3 % der Männer über ein großes Problem. Ein deutlich geringerer Anteil der Männer (18,42 %) als der Frauen (31,8 %) gibt an, keine Probleme zu haben. Wenige Probleme bei der Suche nach einem Job wurden von 40,9 % Frauen und von 26,3 % der Männer als Antwort angegeben.

### *g) Die erforderlichen Studienleistungen erbringen*

Im Rahmen der Befragung wurde festgestellt, dass nur ein sehr geringer Anteil (5 %) der Befragten ein großes Problem mit der Erbringung der erforderlichen Studienleistungen hat. Mehr als die Hälfte (58,33 %) gibt dagegen als Antwort an, wenige Probleme zu haben. 36,66 % haben kein Problem, die erforderlichen Studienleistungen beim Studium in Russland zu erbringen.



**Abbildung 18.** Probleme mit der Erbringung der erforderlichen Studienleistungen (Anzahl)

**Tabelle 37.** Probleme mit der Erbringung der erforderlichen Studienleistungen (Anzahl+%)

Keine Schwierigkeiten	Wenige Probleme	Großes Problem
44 Personen (36,66 %)	70 Personen (58,33 %)	6 Personen (5 %)

Zwischen den drei Herkunftsgruppen bestehen diesbezüglich keine wesentlichen Unterschiede. In der Gruppe aus Industrieländern werden keine großen Probleme

berichtet. Nur ein sehr geringer Anteil (4,17 %) der Studierenden aus GUS-Ländern hat großes Problem bei der Erbringung von Studienleistungen. 17,39 % der befragten Personen aus Entwicklungsländern sehen große Probleme. In allen Gruppen wurde ähnlich häufig berichtet, dass wenige Probleme bei der Erbringung der Studienleistungen bestehen: Industrieländer 63,27 %, GUS-Länder 56,25 %, Entwicklungsländer 52,17 %. Keine Schwierigkeiten haben mehr als ein Drittel bzw. knapp ein Drittel aller Studierenden der untersuchten Gruppen (Industrieländer 36,73 %, GUS-Staaten 39,58 %, Entwicklungsländer 30,43 %).

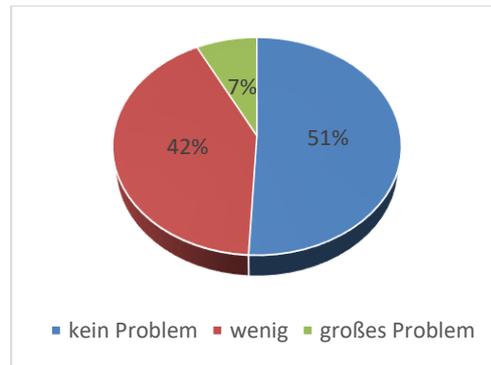
**Tabelle 38.** Probleme mit der Erbringung der erforderlichen Studienleistungen

<b>Herkunft, Anzahl, insges.120 P</b>	<b>Keine Schwierigkeiten</b>	<b>Wenige Probleme</b>	<b>Großes Problem</b>
Industrieländer (49 Per.)	18 (36,73 %)	31 (63,27 %)	0 (-)
GUS (48 )	19 (39,58 %)	27 (56,25 %)	2 (4,17 %)
Entwicklungsländer (23)	7 (30,43 %)	12 (52,17 %)	4 (17,39 %)

Zwischen Frauen und Männern zeigt sich kein deutlicher Unterschied. Die überwiegende Mehrheit sowohl der weiblichen als auch der männlichen Studierenden (56,81 % bzw. 59,21 %) antwortet, Probleme mit der Erbringung von Studienleistungen zu haben. Mehr als ein Drittel der beiden Gruppen (Frauen 38,63 %, Männer 35,52 %) geben keine Probleme an. Nur ein kleiner Anteil der Studentinnen und Studenten (4,51 % bzw. 5,26 %) indizieren große Probleme.

#### ***h) Studienleistungen anerkannt bekommen***

Die Fragen der gegenseitigen Anerkennung von Hochschulabschlüssen werden in Zusammenarbeit zwischen Partnerländern und ihren Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen behandelt. Die Voraussetzung für die Anerkennung ist die Feststellung der Gleichwertigkeit. Wie häufig und vollständig im Ausland die erworbenen Leistungen an der Heimathochschule in Russland anerkannt werden, ist stark von der jeweiligen Hochschul- und Aufenthaltsart abhängig. Die Befragung zeigt, dass die Hälfte (51,6 %) der ausländischen Studierenden meint, keine Schwierigkeiten bezüglich der Studienanerkennung im Heimatland zu haben. 42 % der Befragten antworteten, dass sie wenige Probleme haben. Ein nur sehr geringer Anteil von (7 %) hat große Schwierigkeiten (Tab. 39).



**Abbildung 19.** Probleme bei der Anerkennung von Studienleistungen

**Tabelle 39.** Probleme bei der Anerkennung von Studienleistungen

Keine Schwierigkeiten	Wenige Probleme	Großes Problem
61 Personen (51 %)	50 Personen (42 %)	9 Personen (7 %)

Mit Blick auf die Herkunftsregion zeigt die Studie, dass die Gruppe aus Entwicklungsländern häufiger Schwierigkeiten bezüglich der Anerkennung von Studienleistungen hat. Fast ein Fünftel (17,38 %) der Befragten hat große Schwierigkeiten. Nur ein sehr geringer Anteil der ausländischen Studierenden aus Industrieländern (4,08 %) und GUS-Staaten (6,25 %) stimmt dieser Angabe zu. Fast die Hälfte (43,48 %) der befragten Personen aus Entwicklungsländern berichtet, wenige wenige Schwierigkeiten zu haben. Diese Aussage trifft auf genau die Hälfte (50 %) der Studierenden aus GUS- und knapp ein Drittel (32,65 %) der Befragten aus Industrieländern zu. Mit Blick auf die Anerkennung von Studienleistungen haben deutlich mehr Studierende (63,27 %) aus Industrieländern keine Schwierigkeiten als aus Entwicklungsländern (39,13 %) und GUS-Ländern (43,75 %).

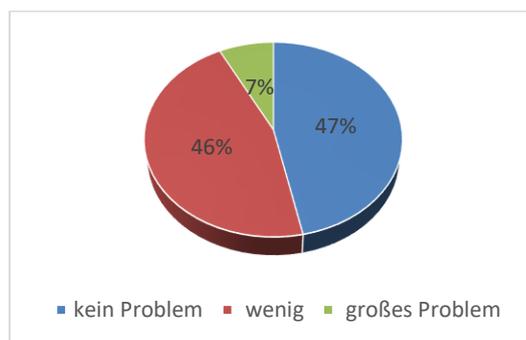
**Tabelle 40.** Probleme bei der Anerkennung von Studienleistungen

Herkunft, Anzahl, insges. 120 P	Keine Schwierigkeiten	Wenige Probleme	Großes Problem
Industrieländer (49 Per.)	31 (63,27 %)	16 (32,65 %)	2 (4,08 %)
GUS (48 )	21 (43,75 %)	24 (50 %)	3 (6,25 %)
Entwicklungsländer (23)	9 (39,13 %)	10 (43,48 %)	4 (17,38 %)

Zwischen den weiblichen und männlichen Studierenden ist ein unwesentlicher Unterschied zu beobachten. Die Untersuchung zeigt insgesamt, dass Frauen weniger Probleme als Männer bezüglich der Anerkennung von Studienleistungen haben. So geben 63,63 % der Studentinnen und 43,42 % der Studenten an, dass sie keine Probleme haben. Wenige Schwierigkeiten indiziert fast die Hälfte (47,36 %) der Männer und knapp ein Drittel (31,81 %) der Frauen. Von großen Problemen berichten 4,74 % der Frauen und 9,21 % der Männer

**i) Im Alltag in fremder Sprache kommunizieren**

Beim Item „Im Alltag in fremder Sprache kommunizieren“ antworteten die meisten ausländischen Studierenden (46 %), dass sie wenige Probleme haben (Abb. 20). Fast die Hälfte (47 %) der ausländischen Studierenden hat gar kein Problem bei der Alltagskommunikation. Nur ein geringer Anteil (7 %) gibt an, große Probleme im Rahmen der Alltagskommunikation zu haben.



**Abbildung 20.** Probleme bei der Alltagskommunikation in Fremdsprachen

**Tabelle 41.** Probleme bei der Alltagskommunikation in Fremdsprachen

Keine Schwierigkeiten	Wenige Probleme	Großes Problem
56 Personen / 47 %	55 Personen / 46 %	9 Personen / 7 %

Wird innerhalb der Gruppe der ausländischen Studierenden zwischen Befragten aus GUS-, Industrie- und Entwicklungsländern differenziert, so ergeben sich eklatante Unterschiede. Die Gruppe aus GUS-Staaten hat am wenigsten Schwierigkeiten bei der Alltagskommunikation. Anzunehmen ist, dass diese Gruppe bereits Vorkenntnisse aus der Heimat bzw. aus der Schule mitbringt. So gibt die überwiegende Mehrheit (81,25 %) dieser Gruppe an, dass sie keine Probleme hat, im Alltagsleben auf Russisch zu kommunizieren. Bei den Befragten aus Industrie- (22,45 %) und Entwicklungsländern (26,09%) ist diese Antwort weit weniger häufig. Nur ein geringer Anteil (14,8 %) der Studierenden aus GUS-Staaten gibt an, wenige Probleme bei der Kommunikation zu haben. Dies ist weit weniger als bei den Studierenden aus Industrie- (73,47 %) und Entwicklungsländern (52,17 %). Mehr als ein Fünftel (21,74 %) der befragten Personen aus Entwicklungsländern berichtet große Schwierigkeiten, während dies nur bei einem sehr niedrigen Anteil (4 %) der Befragten aus GUS- und Industrieländern zutrifft.

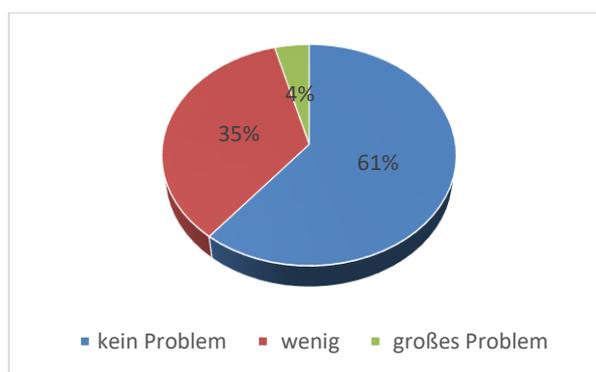
**Tabelle 42.** Probleme bei der Alltagskommunikation

Herkunft, Anzahl, insges. 120 Pers.	Keine Probleme	Wenig Problem	Großes Problem
Industrieländer (49 Pers.)	11 (22,45 %)	36 (73,47 %)	2 (4,08 %)
GUS (48)	39 (81,25 %)	7 (14,8 %)	2 (4 %)
Entwicklungsländer (23)	6 (26,09 %)	12 (52,17 %)	5 (21,74 %)

Die Differenzierung nach dem Geschlecht der Befragten zeigt keinen deutlichen Unterschied. Genau die Hälfte (50 %) der Frauen und 40,9 % der Männer geben an, keine Schwierigkeiten mit der Kommunikation in russischer Sprache im Alltagsleben zu haben. Wenige Probleme haben genau die Hälfte der Studentinnen und 43,42 % der Studenten. Große Schwierigkeiten haben mehr Frauen als Männer (18,18 % und 6,57 %).

**j) Aufenthaltsgenehmigung bekommen**

Bezüglich der Schwierigkeiten, ein Visum zu bekommen, sind deutliche Unterschiede zwischen Studierenden aus Industrie- und GUS-Ländern festzustellen, weil die Studierenden aus ehemaligen sowjetischen Ländern kein Visum brauchen, um in der Russischen Föderation zu studieren. Dennoch benötigen sie eine Aufenthaltsgenehmigung. Laut der Befragung hat die überwiegende Mehrheit der ausländischen Studierenden (61 %) nur geringe Probleme. Mehr als ein Drittel (35 %) der Befragten hat wenige Schwierigkeiten, ein Studiervisum für Russland zu erhalten. Nur ein sehr geringer Anteil (4 %) antwortet, ein großes Problem zu haben.



**Abbildung 21.** Schwierigkeiten, ein Visum zu bekommen

**Tabelle 43.** Schwierigkeiten, ein Visum zu bekommen

<b>Keine Schwierigkeiten</b>	<b>Wenige Probleme</b>	<b>Großes Problem</b>
73 Personen / 61 %	42 Personen / 35 %	5 Personen / 4 %

Die Differenzierung nach drei Herkunftsgruppen zeigt keinen wesentlichen Unterschied. Bei allen erforschten Gruppen hat nur ein sehr geringer Anteil (ca. 4 %, Tab. 39) der ausländischen Studierenden große Schwierigkeiten, eine Aufenthaltsgenehmigung für das Studium in Russland zu bekommen. Fast der gleiche Anteil der Befragten aus Industrieländern (77,55 %) und Entwicklungsländern (73,91 %) hat keine Schwierigkeiten. Bemerkenswert erscheinen folgende Ergebnisse: Deutlich mehr Studierende aus GUS-Staaten (58,33 %) berichten, dass es bei ihnen wenige Schwierigkeiten gibt, als Studierende aus Industrie- (18,37 %) und Entwicklungsländern (21,74 %).

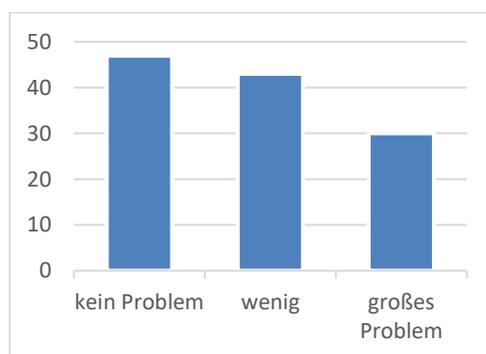
**Tabelle 44.** Schwierigkeiten, ein Visum zu bekommen, nach der Herkunft

Herkunft, Anzahl, insges.120 P	Keine Schwierigkeiten	Wenige Schwierigkeiten	Große Schwierigkeiten
Industrieländer (49 Pers.)	38 (77,55 %)	9 (18,37 %)	2 (4,08 %)
GUS (48)	18 (37,5 %)	28 (58,33 %)	2 (4,17 %)
Entwicklungsländer (23)	17 (73,91 %)	5 (21,74 %)	1 (4,35 %)

Eine geschlechtsspezifische Differenzierung verdeutlicht, dass mehr Frauen als Männer (70,45 % und 55,26 %) keine Probleme hinsichtlich der Aufenthaltsgenehmigung in Russland haben. Mit genauso deutlichem Unterschied werden wenige Schwierigkeiten berichtet (Frauen 27,27 %, Männer 39,47 %). Nur geringe Anteile sowohl bei den weiblichen (2,27 %) als auch bei den männlichen (5,26 %) Studierenden berichten über große Schwierigkeiten.

**k) Medizinische Versorgung**

Auf die Frage „Wie gut ist die medizinische Versorgung in Russland?“ antwortet genau ein Viertel (25 %) aller Befragten mit „schlecht“, mehr als ein Drittel (35,83 %) bewertet die Versorgung als „wenig gut“ und 39,7 % der ausländischen Studierenden berichten, dass sie kein Problem mit der medizinischen Versorgung in Russland haben.



**Abbildung 22.** Zufriedenheit von medizinischer Versorgung in Russland (Anzahl)

**Tabelle 45.** Zufriedenheit von medizinischer Versorgung in Russland

Gut	Wenig gut	Schlecht
47 Personen (39,7%)	43 Personen (35,83%)	30 Personen (25%)

Differenziert man zwischen Studierenden aus GUS-, Industrie- und Entwicklungsländern, so zeigt sich, dass die Befragten aus GUS-Ländern größere Schwierigkeiten hinsichtlich medizinischer Versorgung haben als die aus den anderen Gruppen.

Der wahrscheinliche Grund dafür ist, dass ausländische Studierende aus Industrieländern nur im Rahmen eines Austauschsemesters oder -jahres nach Russland zum Studium kommen und in diesen verhältnismäßig kurzen Zeiträumen keine

gesundheitlichen Probleme auftreten, die eine medizinische Versorgung notwendig machen.

Fast die Hälfte (47,92 %) der befragten Personen aus GUS-Ländern gibt an, große Schwierigkeiten mit der medizinischen Versorgung bzw. Krankenversicherung in Russland zu haben. Ein fast gleicher Anteil (41,67%) der Befragten dieser Gruppe ist eher unzufrieden. Nur eine Minderheit der ausländischen Studierenden (10,42 %) aus GUS-Ländern bewertet das System der Krankenversicherung als „gut“. In der Gruppe aus Industrieländern bewertet mehr als die Hälfte (59,18 %) die Krankenversicherung in Russland als „gut“. Über ein Drittel (36,02 %) der Befragten gibt an, wenig zufrieden zu sein. Nur ein geringer Anteil (4,18%) der befragten Personen aus der oben genannten Gruppe ist mit der medizinischen Versorgung unzufrieden. Zwischen den Gruppen der ausländischen Studierenden aus Entwicklungsländern und aus Industrieländern besteht kein deutlicher Unterschied. Mehr als die Hälfte der Ersteren (56,52 %) antwortet, mit der Krankenversicherung in Russland „zufrieden“ zu sein. Mehr als ein Fünftel (21,74 %) gibt an, wenige Schwierigkeiten zu haben.

**Tabelle 46.** Zufriedenheit von medizinischer Versorgung nach der Herkunft

<b>Herkunft, Anzahl, insges.120 Pers.</b>	<b>Keine Schwierigkeiten</b>	<b>Wenige Schwierigkeiten</b>	<b>Große Schwierigkeiten</b>
Industrieländer (49 Pers.)	29 (59,18 %)	18 (36,02 %)	2 (4,18 %)
GUS (48)	5 (10,42 %)	20 (41,67 %)	23 (47,92 %)
Entwicklungsländer (23)	13 (56,52 %)	5 (21,74 %)	5 (21,74 %)

Die Differenzierung nach dem Geschlecht zeigt einen Unterschied zwischen den weiblichen und männlichen Befragten. Insgesamt haben Männer größere Probleme bezüglich medizinischer Versorgung in Russland als Frauen. Fast ein Drittel (32,89 %) der Studenten gibt große Probleme an, während deutlich weniger Studentinnen (11,36 %) die entsprechende Antwort wählten. Fast die Hälfte (47,47 %) der Frauen und gut ein Drittel der Männer (34,02 %) geben an, dass sie keine Probleme haben. Mit geringem Unterschied wird über wenige Probleme mit dem Krankenversicherungssystem von Frauen (40,9 %) und Männern (34,32 %) berichtet.

### ***L) Sprachliche Schwierigkeiten beim Studienprozess***

Eine weitere wichtige Determinante für das erfolgreiche Studium und die Integration stellt die Beherrschung der russischen Sprache dar. Die Landessprache als das zentrale Kommunikationsmittel ist sowohl beim Erledigen von Alltagsaufgaben als auch für die Interaktion mit der russischen akademischen Umgebung von größter Bedeutung. Eine gute Beherrschung der Sprache ist ein wesentlicher Bestandteil der Studierfähigkeit.

Der überwiegende Teil der ausländischen Studierenden hat Russischkenntnisse

schon im Herkunftsland erworben. Darüber hinaus haben die Studierenden aus GUS-Ländern Russisch als zweite Sprache in der Schule gelernt. Trotzdem haben 15 % der Befragten große sprachliche Schwierigkeiten während des Studiums. Bei knapp mehr als der Hälfte (51,67 %) gibt es nur wenige Probleme während des Studiums. Genau ein Drittel (33,33 %) der ausländischen Studierenden antwortet, keine Probleme zu haben (Tab. 42).

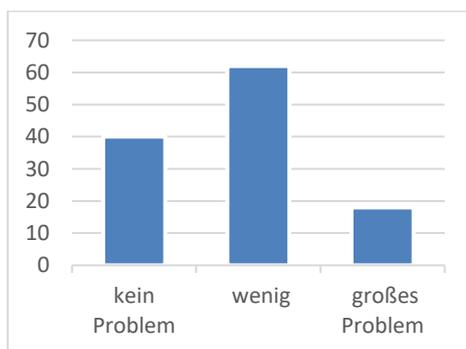


Abbildung 23. Sprachliche Schwierigkeiten beim Studienprozess

Tabelle 47. Sprachliche Schwierigkeiten beim Studienprozess

Keine Schwierigkeiten	Wenige Probleme	Großes Problem
40 Personen (33,33 %)	62 Personen (51,67 %)	18 Personen (15 %)

Tabelle 43 zeigt die Differenzierung hinsichtlich der sprachlichen Schwierigkeiten nach drei Herkunftsgruppen. Laut den Ergebnissen besteht ein deutlicher Unterschied zwischen Studierenden aus GUS-Ländern, von denen ein nur sehr geringer Teil (4,17 %) über gravierende Probleme berichtet, während dies bei den Gruppen aus Industrieländern (18,37 %) und aus Entwicklungsländern (30,43 %) deutlich häufiger der Fall ist. Die meisten ausländischen Studierenden aus Industrie- (63,27 %) und Entwicklungsländern (52,17 %) berichten, wenige Probleme mit der russischen Sprache im Studium zu haben. Mehr als die Hälfte (56,25 %) der Studierenden aus GUS-Staaten hat keine Schwierigkeiten; dies sind deutlich mehr als in der Gruppe aus Industrieländern (18,37 %) und Entwicklungsländern (17,39 %).

Tabelle 48. Sprachliche Schwierigkeiten beim Studienprozess nach der Herkunft (Anzahl+%)

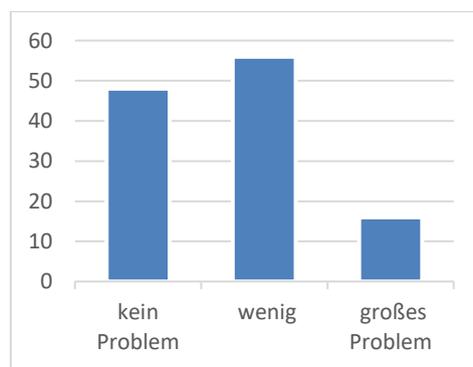
Herkunft, Anzahl, insges.120 Pers.	Keine Schwierigkeiten	Wenige Schwierigkeiten	Große Schwierigkeiten
Industrieländer (49 Pers.)	9 (18,37 %)	31 (63,27 %)	9 (18,37 %)
GUS (48)	27 (56,25 %)	19 (39,58 %)	2 (4,17 %)
Entwicklungsländer (23)	4 (17,39 %)	12 (52,17 %)	7 (30,43 %)

Bei einer Differenzierung nach dem Geschlecht wird ein geringfügiger Unterschied deutlich. Gut ein Fünftel (20,45 %) der Frauen hat große Probleme mit der Sprache bei den Studienprozessen, während dies bei den Männern nur 11,84 % angeben.

Fast der gleiche Anteil (Frauen 50 %, Männer 52,63 %) geben wenige Schwierigkeiten an. Keine Schwierigkeiten bestehen bei 29,54 % der Frauen und bei 35,52 % der Männer.

***m) Sich an fremdes Klima und Essen zu gewöhnen***

Ein Umzug in ein neues Land sowie die Anpassung an ein fremdes Klima und Essen sind niemals leicht. Im Rahmen der Befragung haben nur 13,3 % aller Bildungsausländer und -ausländerinnen ein großes Problem damit, sich an das fremde Klima und Essen zu gewöhnen. Fast die Hälfte (46,6 %) der Befragten hat wenige Probleme. Genau 40 % berichten, dass sie kein Problem bezüglich der Gewöhnung an das russische Klima und Essen haben (Tab. 49).



**Abbildung 24.** Gewöhnung an das fremde Klima und Essen

**Tabelle 49.** Gewöhnung an das fremde Klima und Essen (Anzahl+%)

<b>Kein Problem</b>	<b>Wenige Probleme</b>	<b>Großes Problem</b>
48 Personen (40 %)	56 Personen (46,6 %)	16 Personen (13,3 %)

Eine Differenzierung zwischen Studierenden aus GUS-, Industrie- und Entwicklungsländern zeigt, dass fast ein Drittel (30,43 %) der Studierenden aus Entwicklungsländern große Schwierigkeiten hat, sich an das russische Essen und Klima zu gewöhnen – im Vergleich zu 10,2 % der Studierenden aus Industrie- und 8,33 % aus GUS-Ländern. Mehr als ein Drittel (34,78 %) der befragten Personen aus Entwicklungsländern antworten, dass sie entweder wenige oder keine Schwierigkeiten haben. Genauso stellen sich die Ergebnisse bei der Gruppe aus GUS-Ländern dar: So berichten 45,83 % „wenige Schwierigkeiten“ und 45,83 % „keine Schwierigkeiten“. Mehr als die Hälfte (53,06 %) der Studierenden aus Industrieländern gibt an, wenige Probleme zu haben. Bei mehr als einem Drittel (36,73 %) dieser Gruppe gibt es keine Schwierigkeiten.

**Tabelle 50.** Gewöhnung an das fremde Klima und Essen nach der Herkunft

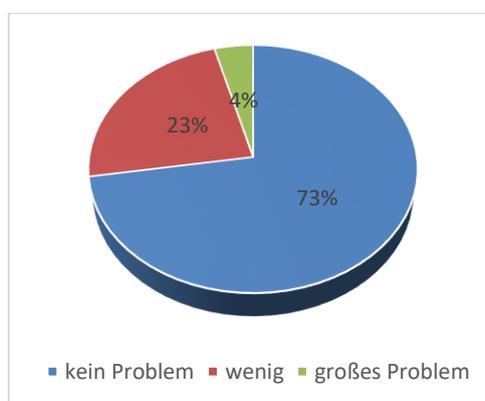
Herkunft, Anzahl, insges.120 Pers.	Keine Schwierigkeiten	Wenige Schwierigkeiten	Große Schwierigkeiten
Industrieländer (49 Pers.)	18 (36,73 %)	26 (53,06 %)	5 (10,2 %)
GUS (48)	22 (45,83 %)	22 (45,83 %)	4 (8,33 %)
<b>Entwicklungsländer (23)</b>	8 (34,78 %)	8 (34,78 %)	7 (30,43 %)

Die Differenzierung nach dem Geschlecht den Befragten zeigt keinen deutlichen Unterschied. Fast der gleiche Anteil der Frauen (38,63 %) und Männer (40,78 %) haben keine Schwierigkeiten bezüglich der Gewöhnung an das russische Klima und Essen. Wenige Probleme geben genau die Hälfte der Frauen (50 %) und 44,73 % der Männer an. Größere Schwierigkeiten bei der Adaptation an das Essen und Klima in Russland gibt es bei Studenten (14,47 %) als bei Studentinnen (11,36 %), aber der Unterschied ist nicht wesentlich.

### *n) Freizeitaktivitäten*

Ein Studium vermittelt nicht nur Wissen, sondern auch Bekanntschaften und viele Anlässe zur Kommunikation. Das kulturelle Angebot ist an allen Hochschulstandorten sehr hoch. An russischen Universitäten gibt es mehrere Studierendenvereinigungen und Freizeitaktivitäten (z. B. Gruppen für philosophische Diskussionen, Design, Choreografie, Theater, Sport und Musik). Eine sportliche Betätigung in der Hochschule ist in vielfältiger Form möglich. Da das Fach Sport obligatorisch für alle russischen Studierenden der unteren Studienjahre ist, verfügt fast jede Hochschule über entsprechende Stadien, Schwimm- und Sporthallen.

Wie Abbildung 25 zeigt, ist die überwiegende Mehrheit (73 %) der ausländischen Studierenden mit den Freizeitaktivitäten in Russland zufrieden. Fast ein Viertel (23 %) antwortet, wenig zufrieden zu sein, und nur ein sehr niedriger Anteil der Befragten (4 %) gibt an, mit den Freizeitaktivitäten unzufrieden zu sein.



**Abbildung 25.** Zufriedenheit mit Freizeitaktivitäten

**Tabelle 51.** Zufriedenheit mit Freizeitaktivitäten (Anzahl+%)

<b>Zufrieden</b>	<b>Wenig zufrieden</b>	<b>Unzufrieden</b>
87 Personen / 73%	28 Personen / 23 %	5 Personen / 4%

Studierende aus Industrieländern und GUS-Staaten machen fast gleiche Angaben. Drei Viertel der Befragten aus Industrie- und GUS-Ländern (75,52 %, bzw. 75 %) sind mit den Freizeitaktivitäten zufrieden. Mehr als ein Fünftel der obengenannten Gruppen (20,04 % bzw. 22,92 %) berichtet, eher „wenig zufrieden“ zu sein. Nur ein sehr geringer Anteil (Industrieländer 4,08 %, GUS-Staaten 2,08 %) beurteilt die Freizeitmöglichkeiten als schlecht. Die Gruppe aus Entwicklungsländern antwortet ähnlich wie die oben genannten Gruppen: 60,87 % sind zufrieden, fast ein Drittel (30,43 %) haben auf der Skala „wenig zufrieden“ gewählt. Nur 8,7 % der Befragten aus dieser Gruppe sind unzufrieden mit dem Angebot an Freizeitaktivitäten.

**Tabelle 52.** Zufriedenheit mit Freizeitaktivitäten nach der Herkunft

<b>Herkunft, Anzahl, insges.120 Pers</b>	<b>Zufrieden</b>	<b>Wenig zufrieden</b>	<b>Unzufrieden</b>
Industrieländer (49 Pers.)	37 (75,52 %)	10 (20,04 %)	2 (4,08 %)
GUS (48)	36 (75 %)	11 (22,92 %)	1 (2,08 %)
<i>Entwicklungsländer (23)</i>	14 (60,87 %)	7 (30,43 %)	2 (8,7 %)

Die Differenzierung nach dem Geschlecht zeigt keinen deutlichen Unterschied. Die überwiegende Mehrheit sowohl der Frauen (70,45 %) als auch der Männer (73,68 %) ist mit den Freizeitaktivitäten in Russland voll zufrieden. Fast der gleiche Anteil ist wenig zufrieden (Männer 23,68 %, Frauen 22,72 %). Nur ein sehr geringer Prozentsatz beider Geschlechter (Frauen 6,81 %, Männer 2,63 %) ist unzufrieden.

### ***O) Rassismus und Diskriminierung in Russland***

Hinsichtlich der Frage, ob ausländische Studierende in Russland mit dem Problem des Rassismus und der Diskriminierung konfrontiert sind, zeigt die Studie, dass mehr als die Hälfte (60 %) kein Problem mit Rassismus in Russland hat. Fast ein Drittel (30,83 %) berichtet, dass es bezüglich Rassismus bzw. Diskriminierung wenige Probleme gibt. Ein großes Problem haben 9,16 % der Befragten (Tab. 46).

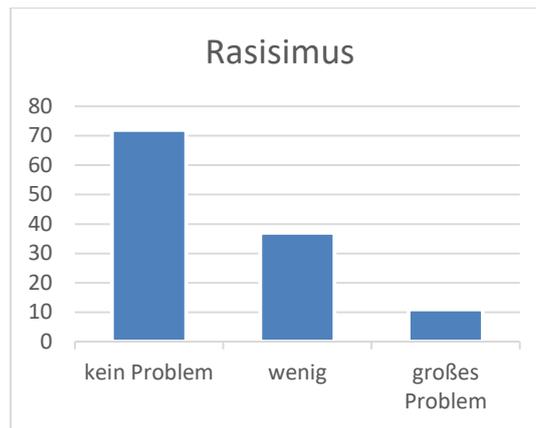


Abbildung 26. Probleme mit Rassismus und Diskriminierung in Russland

Tabelle 53. Probleme mit Rassismus und Diskriminierung in Russland (Anzahl+%)

Kein Problem	Wenige Probleme	Großes Problem
74 Personen / 60 %	34 Personen / 30,83 %	12 Personen / 9,16 %

Auffallend ist, dass die Gruppe aus GUS-Ländern häufiger Probleme bezüglich Rassismus und Diskriminierung in Russland hat als die anderen beiden Gruppen. Rund 15 % der Befragten aus GUS-Staaten berichten, dass sie große Probleme haben, während dies bei Studierenden aus Industrieländern 6,12 % und aus Entwicklungsländern 4,35 % angeben. Genau die Hälfte (50 %) der Studierenden aus GUS-Ländern antwortet, wenige Probleme zu haben, im Gegensatz dazu geben dies 12,24 % der Befragten aus den Industrie- und 30,43 % aus Entwicklungsländern an.

Nur etwa ein Drittel (35 %) der Studierenden aus GUS-Staaten hat keine Probleme hinsichtlich Diskriminierung und Rassismus erfahren, während dies bei Studierenden aus den Industrie- (81,63 %) und Entwicklungsländern (65,22 %) deutlich mehr sind.

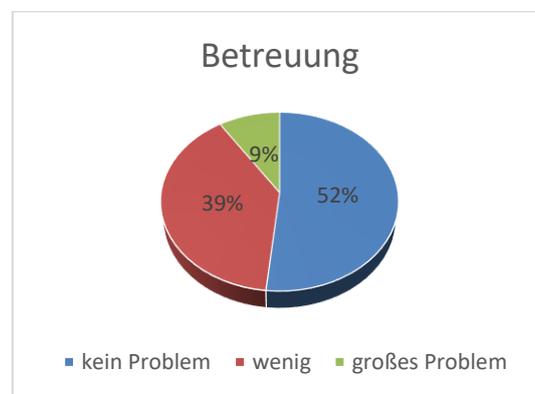
Tabelle 54. Probleme mit Rassismus und Diskriminierung in Russland nach der Herkunft

Herkunft, Anzahl, insges.120 Pers.	Keine Schwierigkeiten	Wenige Schwierigkeiten	Große Schwierigkeiten
Industrieländer (49 Pers.)	40 (81,63 %)	6 (12,24 %)	3 (6,12 %)
GUS (48)	17 (35 %)	24 (50 %)	7 (15 %)
Entwicklungsländer (23)	15 (65,22%)	7 (30,43 %)	1 (4,35 %)

Probleme bezüglich Rassismus sind bei Männern häufiger als bei Frauen. 11,84 % der Studenten und 4,54 % der Studentinnen weisen auf große Schwierigkeiten hin. Deutlich mehr Männer als Frauen (34,21 % bzw. 25 %) geben an, wenige Probleme zu haben. Die überwiegende Mehrheit (70,45 %) der weiblichen und gut die Hälfte (50,53 %) der männlichen Studierenden geben an, keine Probleme zu haben.

### ***P) Zufriedenheit mit Beratung und Betreuung***

Eine Beratung für ausländische Studierende z. B. bei finanziellen Problemen oder Problemen mit Behörden wird vom International Office koordiniert. Auf die Frage, wie gut das Betreuungssystem in Russland ist, antwortet etwas mehr als die Hälfte (52 %) der Befragten, zufrieden zu sein, 39 % antworten, dass sie wenige Probleme haben. 9 % haben große Schwierigkeiten bezüglich der Betreuung und Beratung in Russland. Wie Abbildung 27 zeigt, ist zwar die Mehrzahl der ausländischen Studierenden mit der Arbeit des International Office bzw. der Betreuung und Beratung zufrieden, jedoch ist auch ein großer Anteil der ausländischen Studierenden mit dem International Office weniger zufrieden oder eher unzufrieden.



**Abbildung 27.** Zufriedenheit mit Beratung und Betreuung

**Tabelle 55.** Zufriedenheit mit Beratung und Betreuung (Anzahl+%)

<b>Zufrieden</b>	<b>Weniger zufrieden</b>	<b>Eher unzufrieden</b>
44 Personen / 39 %	57 Personen / 52 %	19 Personen / 9 %

Studierende aus Entwicklungsländern zeigen deutlich mehr (17,39 %) Unzufriedenheit als ausländische Studierende aus Industrie- (4,08 %) und ehemals sowjetischen Ländern (9,7 %). Fast der gleiche Anteil aller drei Gruppen gibt an, keine Probleme mit dem Betreuungssystem an der russischen Universität zu haben: Industrieländer 53,6 %, GUS-Staaten 52,8 % und Entwicklungsländer 47,83 %. Fast die Hälfte (42,86 %) der Befragten aus Industrieländern und mehr als ein Drittel der Studierenden aus GUS-Staaten (37,5 %) und aus Entwicklungsländern (34,78 %) berichten, dass sie bezüglich Beratung und Betreuung „weniger zufrieden“ sind.

**Tabelle 56.** Zufriedenheit mit Beratung und Betreuung nach Herkunft

<b>Herkunft, Anzahl, insbes.120 Pers.</b>	<b>Zufrieden</b>	<b>Wenig zufrieden</b>	<b>Unzufrieden</b>
Industrieländer (49 Pers.)	26 (53,6 %)	21 (42,86 %)	2 (4,08 %)
GUS (48)	25 (52,8 %)	18 (37,5 %)	5 (9,7 %)
Entwicklungsländer (23)	11 (47,83 %)	8 (34,78 %)	4 (17,39 %)

Zwischen den Geschlechtern zeigt sich kein wesentlicher Unterschied. Ein fast gleicher Anteil (Männer 6,57 %, Frauen 6,41 %) gibt an, mit der Betreuung bzw. Studienberatung unzufrieden zu sein. Deutlich weniger Studentinnen im Vergleich zu Studenten antworten, dass sie weniger zufrieden sind (29,54 % bzw. 44,73 %). Fast die Hälfte (47,56 %) der männlichen und die überwiegende Mehrheit der weiblichen Studierenden berichten, dass sie voll zufrieden sind.

#### ***Differenzierung nach dem angestrebten Abschluss***

Bei der Betrachtung der unterschiedlichen Studiengänge lassen sich jeweils spezifische Problembereiche erkennen (Tab. 48). Während der Zimmer- oder Wohnungssuche zeigen die Promotionsstudierenden größere Probleme im Vergleich zu anderen Gruppen (Bachelor: 7,2 %, Master: 11 %, Staatsexamen: 10 %). Genau ein Fünftel (20 %) der Doktoranden und Doktorandinnen berichtet über ein großes Problem und 40 % berichten wenige Probleme. Wenige Probleme haben 39 % der Bachelor-, 47,2 % der Masterstudierenden und 20 % der Studierenden in Diplom-Studiengängen.

Von den Bachelor-Studierenden werden anteilig am häufigsten als weitere (sehr) große Problembereiche die Finanzierung (33,33 %), die Arbeitserlaubnis für einen Job (59,5 %), die medizinische Versorgung (33 %) sowie das Finden eines Studienjobs (50,7 %) genannt.

Master-Studierende äußern am häufigsten Probleme bezüglich der Jobsuche während des Studiums (44 %) und des Erhalts einer Arbeitsgenehmigung (39 %). Fast ein Fünftel hat ein großes Problem mit der Verständigung in der russischen Sprache (13,88 %), der Finanzierung des Studiums (13,88 %), des Kontakts zu den Professoren (13,88 %) sowie der Orientierung im Studiensystem.

Studierende mit dem Abschlussziel Staatsexamen bzw. Diplom haben ebenfalls anteilig viele Probleme mit der Arbeitserlaubnis (30 %). Vergleichsweise berichten wenige über (sehr) große Schwierigkeiten bzgl. der Leistungsanforderungen im Studium (10 %) sowie der Anerkennung bisheriger Studienleistungen (10 %). Ausfallend ist, dass die Gruppe mit dem Abschlussziel Staatsexamen im Vergleich mit anderen Gruppen weniger Schwierigkeiten sowohl im Alltagsleben als auch im Studienprozess hat. Was

von dieser Gruppe häufiger als von den anderen Gruppen als sehr große Schwierigkeit berichtet wird, ist „Kontakt zu wenigen russischen Studierenden“ (10 %). Ein jeweils großer Anteil von Doktoranden berichtet in vielen Bereichen wenige Schwierigkeiten, wie Gewöhnung an fremdes Klima und Essen (60 %), Studienleistungen (50 %), Aufenthaltsgenehmigung (60 %), sich mit der Studienordnung zurechtfinden (50 %), Kontakte zu Lehrpersonen (50 %), Alltagskommunikation in der fremden Sprache (60 %), medizinische Versorgung (50 %), sprachliche Schwierigkeiten im Studienprozess sowie Jobsuche (50 %).

Unter den Promovierenden werden anteilig insbesondere das Sich-Zurechtfinden in der Studienordnung (40 %), die Jobsuche (40 %), die Beratung und Betreuung (20 %), sprachliche Schwierigkeiten im Studienprozess (20 %), die Arbeitserlaubnis für einen Studentenjob (20 %), Kontakte zu Lehrpersonen (20 %) sowie das Finden einer Unterkunft (20 %) als (sehr) große Problembereiche identifiziert.

**Tabelle 57.** Differenzierung nach dem Studienabschluss (in%)

<b>Probleme</b>	<b>Bachelor</b>	<b>Master</b>	<b>Staatsexamen</b>	<b>Promotion</b>
Unterkunft finden	53,62 %	41,66 %	70 %	40 %
	39,10 %	47,20 %	20 %	40 %
	7,2 %	11,1 %	10 %	20 %
Zurechtfinden in der Studienordnung	43,47 %	27,77 %	40 %	-
	46,37 %	61,10 %	60 %	60 %
	10,14 %	11,10 %	-	40 %
Kontakte zu Studierenden	57,90 %	63,8 %	70 %	80 %
	40,57 %	33 %	20 %	20 %
	1,44 %	2,70 %	10 %	-
Kontakte zu Lehrpersonen	46,37 %	63,88 %	50 %	60 %
	47,80 %	22,22 %	50 %	20 %
	5,80 %	13,88 %	-	20 %
Finanzierung des Studiums	28,95 %	55,50 %	50 %	60 %
	37,68 %	30,55 %	50 %	40 %
	33,33 %	13,88 %	-	-
Russische Mentalität	28,98 %	33,33 %	60 %	60 %
	55,07 %	63,88 %	40 %	20 %
	15,94 %	2,77 %	-	20 %
Studentenjob finden	18,84 %	27,77 %	40 %	20 %
	30,43 %	27,77 %	50 %	40 %
	50,72 %	44,44 %	10 %	40 %
Studienleistungen	39,13 %	30,55 %	60 %	-
	53,62 %	66,66 %	40 %	100 %
	7,24 %	2,77 %	-	-
Anerkennung der Studienleistungen	49,27 %	50 %	80 %	20 %
	46,37 %	8,88 %	10 %	60 %
	4,34 %	11,11 %	10 %	20 %
Alltagskommunikation in fremder Sprache	53,62 %	36,10 %	40 %	40 %
	40,57 %	52,77 %	60 %	40 %
	5,820 %	11,11 %	-	20 %
Gewöhnung an fremdes Klima und Essen	34,78 %	44,44 %	40 %	80 %
	49,27 %	44,44 %	60 %	-
	15,94 %	11,11 %	-	20 %

Aufenthaltsgenehmigung	56,52 %	69,44 %	40 %	100 %
	37,68 %	27,77 %	60 %	-
	5,80 %	-	-	-
Sprachliche Schwierigkeiten beim Studienprozess	33,33 %	27,77 %	40 %	60 %
	50,72 %	58,33 %	50 %	20 %
	15,94 %	13,88 %	10 %	20 %
Arbeiterlaubnis für Studentenjob	20,28 %	22,22 %	60 %	60 %
	20,28 %	38,88 %	10 %	20 %
	59,42 %	38,88 %	30 %	20 %
Niedrige Lebenskosten	10,14 %	16,60 %	30 %	20 %
	69,42 %	50,00 %	50 %	80 %
	30,43 %	33,33 %	20 %	-
Freizeitaktivitäten	71 %	75 %	70 %	80 %
	23 %	22,22 %	30 %	20 %
	5,80 %	2,77 %	-	-
Rassismus	47,82 %	75 %	80 %	80 %
	39,13 %	22,22 %	20 %	20 %
	13,04 %	2,77 %	-	-
Betreuung	44,92 %	58,33 %	60 %	80 %
	42,02 %	38,88 %	40 %	-
	13,04 %	2,77 %	-	20 %

Auf einer dreistufigen Antwortskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 3 = „trifft voll und ganz zu“

### ***Differenzierung nach der Fachrichtung***

Hinsichtlich der Differenzierung nach dem Fachbereich zeigt die Studie, dass bezüglich der Frage ***Zurechtfinden in der Studienordnung*** größere Probleme bei Studierenden in Betriebswirtschaftslehre, Pädagogik, Geistes- und Humanwissenschaften und Ingenieurwesen/Maschinenbau bestehen. Die ausländischen Studierenden in Kultur- und Sprachwissenschaften, Medizin, Informatik/Wirtschaftsinformatik, Politik, Rechtswissenschaften und Physik/Mathematik zeigen keine großen Schwierigkeiten. Keine Schwierigkeiten in den Studienprozessen berichten deutlich häufiger die Studierenden der Fächergruppen Politik (50 %) und Informatik (73,70 %). Genau ein Fünftel (20 %) der Befragten, die im Fachbereich Medizin studieren, hat große Probleme damit, ***Kontakt zu Kommilitonen*** zu finden. Größere Schwierigkeiten, ***Kontakte mit russischen Lehrkräften*** aufzubauen, zeigen sich bei Studierenden der Fächergruppen Elektrotechnik (14,28 %), Physik/Mathematik (25 %), Rechtswissenschaften (22,23 %) und Pädagogik (14,28 %). Die Studierenden der Fachrichtungen Betriebswirtschaft (20 %), Ingenieurwesen und Maschinenbau (31,57 %), Informatik (42,10 %) und Sprach- und Kulturwissenschaften (50 %) geben größere ***finanzielle Probleme*** an. Bei Studierenden der Fakultät für Ingenieurwesen und Maschinenbau (26,31 %) und Betriebswirtschaftslehre (20 %) gibt es wesentliche Probleme damit, sich der ***russischen Mentalität*** anzupassen. Eine passende ***Unterkunft zu finden*** ist bei Studierenden in den Geistes- und

Humanwissenschaften (18 %), Elektrotechnik (15 %) und Informatik (16 %) ein sehr großes Problem. Einen **Job während des Studiums** zu finden ist sehr problematisch für Studierende in Ingenieurwesen und Maschinenbau (58 %), Betriebswirtschaftslehre (52 %), Informatik (68,5 %) und Physik/Mathematik (50 %). Fast ein Drittel der befragten Studierenden der Fachrichtungen Geistes- und Humanwissenschaften (27,27 %) und Elektrotechnik (28,57 %) äußert am häufigsten die Probleme im Rahmen der **Alltagskommunikation** in der russischen Sprache. **Sprachliche Schwierigkeiten im Studienprozess** berichten etwa ein Drittel (33 %) der Studierenden im Fachbereich Pädagogik, mehr als ein Viertel (28,6 %) der Befragten in der Elektrotechnik, genau ein Viertel (25 %) der Studierenden des Fachbereichs Politik und ein Fünftel (20 %) der Studierenden im Fachbereich Medizin. Eine **Arbeitserlaubnis für einen Studentenjob** zu bekommen ist für mehr als die Hälfte der ausländischen Studierenden der Fachrichtungen Betriebswirtschaft (64 %), Sprach- und Kulturwissenschaften (66,66 %), Physik/Mathematik (50 %), Informatik (52,6 %), Elektrotechnik (57,14 %) und Ingenieurwesen/Maschinenbau (57,9 %) und fast die Hälfte (44 %) der Studierenden in Rechtswissenschaften sehr schwierig. Wesentliche Schwierigkeiten hinsichtlich der **medizinischen Versorgung** während des Studiums in Russland gibt es bei mehr als der Hälfte der befragten Studierenden in Informatik (52,6 %), fast der Hälfte (44 %) in Rechtswissenschaften, mehr als einem Drittel (36,84 %) der Studierenden in Ingenieurwesen/Maschinenbau und genau einem Fünftel (25 %) der Betriebswirtschaftsstudierenden. Eine höhere Unzufriedenheit bezüglich der **Betreuung und Beratung** an russischen Universitäten zeigen die Studierenden der Geistes- und Humanwissenschaften (27,27 %). Das **Problem des Rassismus** betrifft mehr als ein Fünftel (21,05 %) der Befragten, die Ingenieurwesen/Maschinenbau studieren. Bei anderen Schwierigkeiten im Rahmen des Studiums in Russland werden kaum Unterschiede zwischen den Fächergruppen identifiziert.

#### **9.1.4 Wünsche und Verbesserungsvorschläge**

Die zentralen Probleme spiegeln sich auch in den von den Befragten geäußerten Wünschen und Verbesserungsvorschlägen wider. Auf die offene Frage „Was würde Ihrer Meinung nach ein Studium in Russland für ausländische Studierende attraktiver machen?“ wurden folgende 12 Wünsche und Verbesserungsvorschläge als Antwort gegeben. Es ist bemerkenswert, dass 16 Befragte keine Vorschläge machten.

Am häufigsten (mehr als ein Viertel, 26,7 %) wurde der Wunsch nach besseren

Jobmöglichkeiten für ausländische Studierende genannt. „Die Entwicklung des Campus“ gaben 12,5 % als Wunsch an. Fast ein Zehntel (9,11 %) möchte eine bessere Studienberatung. Dann kommt der Wunsch nach einer besseren Ausstattung der Bibliothek und der EDV. Eine Sprachförderung wünschen sich 7,50 % der Befragten. Fast 7 % der ausländischen Studierenden möchten finanzielle Unterstützung. Danach kommt der Wunsch, das Krankenversicherungssystem für ausländische Studenten zu verbessern (5,83 %). Mehr Kultur-, Sport- und Freizeitaktivitäten wurde von 3,3 % der Befragten als Verbesserungsvorschlag genannt. Nur geringe Anteile (2,5–0,8 %) der ausländischen Studierenden möchten mehr Kultur-, Sport- und Freizeitaktivitäten, mehr englischsprachige Studiengänge, englischsprachige Mitarbeiter im International Office und weniger Rassismus.

**Tabelle 58.** Wünsche und Verbesserungsvorschläge von Befragten)

<b>Wünsche und Verbesserungsvorschläge</b>	<b>Anzahl</b>	<b>Prozent</b>
Jobmöglichkeiten für ausländische Studierende	32	26.67
Bessere Studienberatung	11	9.17
Bessere Ausstattung der Bibliothek, EDV	10	8.33
Krankenversicherungssystem für die ausländischen Studenten einführen	7	5.83
Leichtere Erteilung von Visum / Aufenthaltsgenehmigung	3	2.50
Mehr englischsprachige Studiengänge	3	2.50
Mehr Kultur-, Sport-, Freizeitaktivitäten	4	3.33
Sprachförderung	9	7.50
Finanzielle Unterstützung	8	6.67
Entwicklung des Campus	15	12.50
Englischsprachige Mitarbeiter im International Office	2	1.67
Weniger Rassismus	1	0,83
<b>Summe</b>	<b>104</b>	<b>86.67</b>

## 9.2 Ergebnisse der Experteninterviews

Im diesem Kapitel werden die Ergebnisse beschrieben, die auf Grundlage der vier durchgeführten leitfadengestützten Experteninterviews gewonnen wurden. Das Ziel der Inhaltsanalyse ist die Zusammenfassung des Datenmaterials und damit einhergehend die Systematisierung von potentiellen Herausforderungen, vor denen die Hochschulen im Kontext der Integration ausländischer Studierender in Russland stehen. Nachfolgend werden daher alle Kategorien des generierten Kategoriensystems einzeln betrachtet und kodierte Textstellen sowohl paraphrasierend als auch zitierend wiedergegeben, um möglichst nahe am empirischen Material zu bleiben (Flick, 2014).

## **1. Schwierigkeiten**

### **- Finanzielle Situation**

Die finanzielle Situation wurde in allen vier Interviews angesprochen. 3 der 4 befragten Experten und Expertinnen gaben an, dass sich einige ausländische Studierende in einer problematischen finanziellen Situation befinden: *„Das sind Probleme, die mit sprachlichen und finanziellen Schwierigkeiten verbunden sind“* (Int. 2).

Darüber hinaus wurde konstatiert, dass die Studierenden aus GUS- und Industrieländern unter höheren finanziellen Schwierigkeiten leiden: *„Das größte Problem ist Geldmangel, vor allem bei den Studenten aus der GUS“* (Int. 1).

Auf die Nachfrage, wie die finanziellen Probleme behoben werden können, sagten die Befragten, dass *„die Studierenden, die gute Studienleistungen haben, ein Stipendium [erhalten] oder als studentische Hilfskraft an der Uni arbeiten [können]“* (Int. 1).

### **Sprache**

Bezüglich der sprachlichen Schwierigkeiten berichteten 3 Interviewte, dass bei manchen ausländischen Studierenden Sprachbarrieren bestehen.

*„Als größte Herausforderung, besonders in dem ersten Zeitraum, nennen ausländische Studenten die Sprachbarriere, da sie ohne russische Sprachkenntnisse kommen“* (Int. 1).

Vor dem Hintergrund, dass keine Prüfung bzw. kein Sprachzertifikat vorgesehen ist, um eine Zulassung zum Studium zu bekommen, verweist ein Experte auf das ungenügend entwickelte Bewertungssystem von Sprachkenntnissen für den Hochschulzugang in Russland: *„Und insgesamt ist das Bewertungssystem von Sprachkenntnissen in russischen Hochschulen nicht entwickelt. Zum Hochschulzugang geben ausländische Studenten kein Sprachzertifikat ab, bestenfalls müssen sie ihre Sprachkenntnisse durch einen inneren Universitätstest nachweisen“* (Int. 3).

Eine Expertin nannte die mangelnden Rechtschreib- und Grammatikkenntnisse sowie Schwierigkeiten, auf wissenschaftlichem Niveau zu schreiben, *„obwohl einige Studierende aus GUS gut Russisch sprechen können“* (Int. 2). Weitere Experten waren der Meinung, dass an den Hochschulen Sprachkurse für ausländische Studierende zur sprachlichen Vorbereitung auf ein Studium eingerichtet werden sollen. Da nach wie vor die meisten Studienangebote russischsprachig sind, weist die Mehrheit der Interviewpersonen auf die Notwendigkeit des Erlernens der russischen Sprache im Rahmen von Kursen hin, die von den Hochschulen speziell zu diesem Zweck eingerichtet werden: *„Es gibt speziell eingerichtete Russischkurse für ausländische Studierende ....“*

(Int. 3).

Einer der vier Befragten berichtete, dass *„die Studierenden aus Industrie- und Entwicklungsländern größere sprachliche Schwierigkeiten haben“* (Int. 1).

### **Wohnsituation**

Alle Interviewten gaben an, dass ausländische Studierende keine Probleme bezüglich des Findens von Zimmern haben, weil es genug Studentenwohnheime mit preiswerten Wohnplätzen gibt:

*„[B]ei uns [gibt es] keine Probleme, da alle ausländischen Studenten ein Zimmer im Studentenheim kriegen ...“* (Int. 1), und *„[d]ie Universität verfügt über genügend Plätze in Wohnheimen ....“* (Int. 4).

Darüber hinaus berichtete ein Experte, dass einige ausländische Studierende Mietwohnungen bevorzugen, weil die Bedingungen in den Wohnheimen nicht so gut wie in Europa sind: *„Eine andere Sache ist, dass die Wohnbedingungen im Vergleich zu Europa noch nicht vergleichbar sind. Studenten wohnen in der Regel mit 2 bis 4 Personen im Zimmer ...“* (Int. 1).

### **Krankenversicherung**

2 Befragte berichteten, dass das Krankenversicherungssystem in Russland für internationale Studierende nicht ausreichend sei, weil die Krankenkassen nur Notfälle abdecken. So wird angemerkt, dass ausländische Studierende sich eine *„günstige Krankenversicherung besorgen, die nur den Notfall übernimmt ...“* (Int. 3), und dass das *„... Krankenversicherungssystem noch nicht auf einem guten Niveau ist ...“* (Int. 2).

### **Adaptation (Kulturschock)**

Einige Interviewte merkten an, dass bei ausländischen Studierenden zu Beginn des Studiums eine Auseinandersetzung mit der russischen Kultur und der fremden Umgebung stattfindet. So erweise sich das Leben in *„einer fremden Umgebung zu Beginn des Studiums als ‚Problem‘ für manche internationale Studierende, das zu einem ‚Kulturschock‘ führen könnte“* (Int. 4).

*„Es gilt, die Orientierung in einem neuen Land zu gewinnen, sich mit den Strukturen und Menschen zurechtzufinden und deren Gewohnheiten kennenzulernen. Da möchte ich jetzt gar nicht von russischer Leitkultur und Mentalität sprechen. Es ist zwar vielfältig, aber dennoch kann man schon sagen, dass es eine andere kulturelle Umgebung ist. Situationen, mit denen man sich nicht nur an der Universität zurechtfinden muss, sondern im Wohnen, Leben, Einkaufen und so weiter. Das sind zusätzliche Belastungen ...“* (Int. 3).

### ***Studienanforderungen***

Ein Studium in Russland ist mit hohen Hürden in Regulierungen und Organisation verbunden. Dazu tragen aus der Sicht der Interviewten administrative Vorgänge, die Modulstruktur und die Prüfungsordnung und interne Funktionsweisen des Studiums, das Bachelor- und Mastersystem und die Anerkennung bisheriger Leistungen bei. Daher ist ein solches Studium für *„internationale Studierende [...] ein komplexes Unterfangen, das mit administrativen Prozeduren verbunden ist“* (Int. 1.) Dies ist insbesondere der Fall, wenn *„Studierende aus [den] Ländern [kommen], wo ein ganz anderes Hochschulsystem ist“*, und Unterschiede bspw. bei *„Bachelor- und Mastersystem, Anerkennungen bisheriger Qualifikationen, Modulstruktur und Prüfungsordnung“* bestehen“ (Int. 2).

Auf die Nachfrage, wie viel Zeit internationale Studierende in das Studium investieren, antwortete ein Experte, dass *„der wöchentliche Zeitaufwand etwa 36 Stunden Lehrveranstaltungen und ca. 20 Selbststudium [beträgt]. Es gibt natürlich aber Unterschiede in den Studienfächern“* (Int. 3).

### ***Anliegen und/oder Schwierigkeiten, mit denen ausländische Studierende in die Beratung kommen***

Alle 4 Experten berichteten, dass ausländische Studierende zu ihnen mit verschiedenen Anliegen und Schwierigkeiten kommen, z. B. mit Problemen der Anpassung, der Kommunikation mit Hochschuldozenten, finanziellen Fragen, Migrationsfragen und organisatorischen Problemen.

*„Wenn sie Schwierigkeiten mit der Anpassung, Kommunikation mit Hochschuldozenten, finanziellen Fragen haben, kommen sie zu uns. Migrationsfragen lösen wir direkt an der Universität. Es gibt eine kompetente Mitarbeiterin von der Ausländerbehörde, die für Anträge zur Verlängerung einer Aufenthaltserlaubnis zuständig ist. Zu Beginn des Studienjahres laden wir auch eine/n Mitarbeiter/in von der Krankenkasse ein, um eine entsprechende Krankenversicherung abzuschließen. Dadurch übernehmen wir einige organisatorische Fragen, um Studenten zu unterstützen“* (Int. 1).

*„Sie können zu uns mit verschiedenen Anliegen kommen. Egal, ob es Schwierigkeiten beim Studium oder bei privaten Fragen (Wohnung, Finanzierung) sind. Die finanzielle Seite nimmt natürlich den ersten Platz ein. Wir suchen mit ihnen gemeinsam nach Lösungen ...“* (Int. 2).

Gegenstand der Beratung sind somit *„Fragen der Visabetreuung, der Ein-/Ausreise, Wohnsituation, Adaptation...“* (Int. 4).

Darüber hinaus stellte ein Befragter ein sehr breites Spektrum von

Beratungsthemen dar: *„Wenn es bei ausländischen Studierenden studienbezogene Probleme bzw. die Anrechnung bisheriger Leistungen von anderen Hochschulen, die Planung des Studienverlaufs, die Organisation von Praktika, Fragen zur Vorbereitung zur Abschlussarbeit gibt, kommen sie in erster Linie mit Fragen zum Dekanat ...“* (Int. 3).

#### ***Nutzung von Beratungsangeboten je nach Studienabschnitt***

Hinsichtlich der Nutzung von Beratungsangeboten in bestimmten Studienverlaufphasen äußerten alle Befragten sinngemäß, dass die Studierenden mit Migrationshintergrund *„häufig zu Beginn des Studiums in die Beratungsstelle kommen, um sich einen Überblick über die Studienstruktur bzw. den Studienaufbau zu verschaffen, um ein Zimmer zu finden ...“* (Int. 3).

Somit konzentriert sich der Beratungsbedarf am Studienbeginn: *„Besonders im ersten Studiensemester brauchen sie Unterstützung, um mit der Studienordnung zurecht zu kommen. Es gibt wesentliche Unterschiede zwischen dem heimischen und russischen Bildungssystem, der Planung des Studienverlaufs ...“* (Int. 2).

Eine Person berichtete auch von Beratungsbedarf in der Endphase des Auslandsstudiums, also bei *„Studierenden mit Migrationshintergrund, die sich am Ende ihres Studiums befinden und mit dem Studienabschluss bzw. Abschlussprüfungen, Disputation Schwierigkeiten haben ...“* (Int. 1).

#### ***Unterschiede zwischen Herkunftsländern bzw. Studienfächern***

Auf die Frage, ob es Unterschiede zwischen den einzelnen Herkunftsländern gibt, antworteten 3 Befragte, dass Unterschiede in der Anpassung, finanziellen Lage und sprachlichen Vorbereitung bestehen.

*„Ja, selbstverständlich gibt es Unterschiede, besonders in Bezug auf sprachliche Vorbereitung und finanzielle Schwierigkeiten“, wobei „Studierende aus GUS Probleme mit Finanzierung [haben], weil sie kein ERASMUS-Stipendium erhalten“* (Int. 1).

*„Darüber hinaus ist die finanzielle Lage im Elternhaus nicht ausreichend. Größere sprachliche Schwierigkeiten haben die Studierenden aus Industrieländern“* (Int. 3).

Folgende Aspekte wurden genannt: Die Studierenden aus ehemaligen sowjetischen Ländern haben weniger Probleme mit der Anpassung als die aus den Industrie- und Entwicklungsländern. Doch fast alle aus der erstgenannten Gruppe haben finanzielle Schwierigkeiten, weil sie aus bildungsfernen bzw. einkommensschwachen Familien stammen.

So ist „*die ökonomische Lage bei Studierenden aus einkommensschwachen Herkunftsländern [...] deutlich schlechter als bei Studierenden aus einkommensstarken Ländern bzw. Industrieländern ...*“ (Int. 2).

Die überwiegende Mehrheit der Studierenden aus Industrieländern finanziert das Studium in Russland entweder durch ERASMUS oder durch andere Stiftungen. In Bezug auf die einzelnen Studienfächer sagte eine Expertin, dass Studierende technischer Fachrichtungen häufiger Probleme mit dem Studium haben als andere. Die Erfahrungen der Interviewten zeigen, dass die Studierenden aus Entwicklungsländern generell mehr mit Problemen der Anpassung an die ihnen fremde Umgebung konfrontiert sind als ihre Kommilitoninnen und Kommilitonen aus GUS-Staaten oder Europa:

„*Natürlich, ist es für Studenten aus Nachbarländern viel einfacher, sich an unsere klimatischen Bedingungen, Kultur und Mentalität des Landes anzupassen. Sie haben praktisch keine sprachlichen Probleme*“ (Int. 4).

„*Bezüglich der einzelnen Studienfächer habe ich bemerkt, dass Studierende technischer Fachrichtung häufiger Probleme mit dem Studium haben...*“ (Int. 3).

Hinsichtlich der Beliebtheit von Studienfächern wurde angegeben, dass „*Ingenieurwesen, bei Frauen auch Betriebswirtschaftslehre bevorzugt werden, weil für diese Studiengänge keine Studiengebühren erhoben werden*“ (Int.1)

### ***Jobmöglichkeiten bzw. Arbeitserlaubnis für internationale Studierende***

Hinsichtlich der Jobmöglichkeiten für internationale Studierende gaben die Interviewten an, dass gemäß den russischen föderalen Gesetzen über das Ausländerstudium in Russland N 16-Φ3) Vollzeitstudierende keine Arbeitserlaubnis bekommen und nur an der Hochschule, an der sie studieren, als studentische Hilfskraft arbeiten dürfen: „*Gemäß den Gesetzen der Russischen Föderation ist keine Arbeitserlaubnis für Vollzeitstudenten möglich, sie dürfen NUR in der Bildungseinrichtung arbeiten, in der sie studieren ...*“ (Int. 1).

### ***Spezifische Schwierigkeiten bei ausländischen Studierenden***

Zu den spezifischen Schwierigkeiten von Studierenden mit Migrationshintergrund machten Experten unterschiedliche Aussagen. Einige erkannten keine spezifischen Schwierigkeiten, während andere besondere Probleme identifizierten. Als spezifische Schwierigkeiten wurden Probleme mit der Studienstruktur bzw. der selbständigen Studienorganisation und Russischkenntnissen, mit der Anpassung an die neue Lebenssituation, mit Fehlinformationen bezüglich des Studiums, mit auffällig großen Prüfungsängsten, der zeitlichen Bewältigung des Studiums, mit Visumangelegenheiten

und Aufenthaltserlaubnis sowie der Anerkennung ausländischer Studienleistungen genannt.

*„Als spezifische Schwierigkeiten kann ich Probleme mit der Studienstruktur bzw. der selbständigen Studienorganisation und mangelnde Russischkenntnisse, Fehlinformationen bezüglich des Studiums, auffällig große Prüfungsängste und Probleme in den Alltagssituationen nennen“ (Int. 3).*

*„Zu spezifischen Problemen gehören auch die Schwierigkeiten bezüglich Visum und Aufenthaltserlaubnis und Anerkennung ausländischer Studienleistungen ...“ (Int. 1).*

### ***Studienabbruch bei ausländischen Studierenden***

Auf die Frage, ob die Studierenden mit Migrationshintergrund häufiger das Studium als russische Studierende abbrechen, antworteten alle vier Experten verneinend. Aufgrund fehlender statistischer Angaben ist es jedoch schwierig, die Abbruchquoten zu vergleichen. Nach Meinung der Befragten hat es keinen Einfluss auf einen Studienabbruch, ob es sich um ausländische oder russische Studierende handelt.

*„Aus meiner Sicht nein.... Alles hängt vom Studierenden ab. Wie hoch sind Motivation, Studienleistungen, Belastbarkeit, Lernbereitschaft ...“ (Int. 1).*

*„Nein. ... Die ausländischen Studenten, die nach Russland zu einem Studium gekommen sind, sind hoch motiviert, um eine gute Ausbildung im ausgewählten Fachbereich und einen entsprechenden Abschluss zu erhalten“ (Int. 4).*

### ***Ausländische Studierende mit gesundheitlichen Problemen bzw. chronischer Erkrankung oder Behinderung***

Die Frage, ob an der Universität ausländische Studierende mit gesundheitlichen Problemen vorhanden sind, wurde von den Befragten nicht genau beantwortet. *„Über Fälle von schweren gesundheitlichen Problemen kann ich leider nichts sagen“ (Int. 4).*

Einige Experten sagten, dass das *„Krankenversicherungssystem für ausländische Studierende in Russland noch nicht auf einem guten Niveau ist, deshalb werden behinderte Studenten nicht das Risiko eingehen, in die Russische Föderation zu kommen. Für solche Studenten ist noch kein spezieller Service an den russischen Universitäten entwickelt worden“ (Int. 3).*

Die Befragten berichteten, dass alle Studierende mit gesundheitlichen Problemen erste medizinische Hilfe im Zentrum für Erste Hilfe bekommen können, das direkt am Universitätscampus liegt. Darüber hinaus wurde von einer interviewten Person berichtet, dass *„jeder, der nach Russland zum Studium kommt, den HIV-Test nachweisen [soll]“ (Int. 1).*

### **Maßnahmen bzw. Unterstützungsangebote seitens der Befragten**

Die interviewten Personen sprechen von zahlreichen Möglichkeiten, wie die Hochschulen in Orientierungsveranstaltungen informieren, die Wahrnehmung der Hochschulangehörigen schärfen und schlussendlich das Engagement für ausländische Studierende fördern können. Veranstaltungen, die die Studierenden dabei unterstützen, Orientierung im Hochschulsystem zu erlangen, und die Möglichkeiten des Studiums aufzeigen, stehen neben einer Fachorientierung bezogen auf das jeweilige Studienfach im Zentrum. Auf die Frage bezüglich der Maßnahmen bzw. Unterstützungsangebote seitens der Abteilungen der Befragten wurden folgende Angebote genannt: Organisation von Studienreisen, Ausflügen, Sprachkursen, Austauschmöglichkeiten, Praktikum im Ausland, Kultur- und Sportangebote, Sozialleistungen, Fachorientierung oder eine Fachstudienberatung.

*„Unsere Abteilung bietet mehrere Angebote an. Wir informieren die Studierenden vom Anfang bis zum Ende des Studiums, z. B. über ein Zimmer im Studentenheim, Visumfragen. Als Mitarbeiterin im International Office kann ich auch gerne Sprachkurse, Auslandstudium, Austauschmöglichkeiten, Praktika im Ausland, das ERASMUS-Programm, DAAD empfehlen“ (Int. 3).*

*„Wenn ausländische Studierende in einer schwierigen finanziellen Lage sind, erhalten sie auch soziale Unterstützung. Die Studierenden mit guten Studienleistungen können im Dekanat ein akademisches Stipendium beantragen“ (Int. 2).*

*„[Ich] kann gerne Unterstützung bei der Organisation von Praxis und Studium im Ausland, z. B. in Deutschland, Polen, Tschechien, der Türkei, und ebenso sprachliche Vorbereitung anbieten“ (Int. 1).*

*Nach einem Experten ist es möglich, „auch eine Orientierung im Hochschulbildungssystem zu geben und Möglichkeiten des Studiums aufzuzeigen, weil natürlich viele aus einem ganz anderen Hochschulsystem kommen und eine Orientierung im System brauchen. Zudem auch eine Fachorientierung oder eine Fachstudienberatung zu geben. ... Deswegen versuchen wir so schnell wie möglich, Studierende zu identifizieren, die Probleme mit der Studienleistung haben, um rechtzeitig unsere Hilfe anzubieten“ (Int. 2).*

### **Wünsche der Experten**

Hinsichtlich der Frage nach Wünschen und Verbesserungsvorschlägen gaben einige Experten an, dass die Studentendemobilität in Russland insgesamt noch kein gutes Niveau erreicht hat. Sie betonen, dass einige Fragen, z. B. bezüglich Finanzierung,

Jobmöglichkeiten und staatlicher Krankenversicherung, nicht nur auf der Hochschulebene, sondern auf Staatsebene gelöst werden müssen. Zwei Befragte gaben an, dass der Erfahrungsaustausch zwischen Dozenten eine wesentliche Rolle dafür spielt, die akademische Mobilität weiter zu entwickeln. Darüber hinaus werden eine Intensivierung des Informations- und Beratungsangebotes bzw. psychologische und Karriereberatung, Tutorenprogramme, allgemeine Orientierungsveranstaltungen und eine verbesserte Rekrutierung internationaler Studierender gewünscht.

Darüber hinaus sind auch auf der Lehrkräfte- und Verwaltungsebene Internationalisierungsbestrebungen notwendig: *„Für die erfolgreiche Entwicklung der akademischen Mobilität ist auch der Erfahrungsaustausch zwischen Lehrkräften wichtig. Das bedeutet, die Lehrkräfte und die Hochschulmitarbeiter sollen auch Partneruniversitäten im Ausland besuchen, um positive Erfahrungen zu sammeln. Und dafür haben wir noch nicht genügend Förderungsmittel vom Staat ...“* (Int. 2).

*„... [S]olche wichtigen Dinge, wie psychologische und Karriereberatung, Tutorinnen und Tutoren für internationale Studierende sind leider bis jetzt noch nicht genug entwickelt“* (Int. 1). Auch der *„finanzielle Aspekt soll verbessert werden (wie Stipendien, Jobmöglichkeiten)“* (Int. 1).

Dieser Auffassung schließt sich ein weiterer Experte an, der es als notwendig erachtet, dass sich *„hinsichtlich der finanziellen Unterstützung weitere Angebote bzw. Stipendien entwickeln...“* (Int. 3).

Ein Befragter empfahl die Stundenpläne auf der Bologna-Ebene zu strukturieren, um Unterschiede zu ausländischen Hochschulen zu vermeiden. Er sprach sich auch dafür aus, dass im Stundenplan mehr Möglichkeiten für Praxis geschaffen werden: *„Unsere Stundenpläne sollen noch strukturiert werden .... Das bedeutet bei uns in Russland gibt es mehr Theorie als Praxis. Eigentlich haben unsere Studierenden keine Zeit zum Jobben, weil sie jeden Tag 5 Unterrichtseinheiten haben“* (Int. 4).

Auf die Nachfrage, ob es in Russland Stiftungen gibt, die das Studium bzw. die Unterkunft und Verpflegung für internationale Studierende finanzieren, wurde berichtet, dass die Regierung *„Ausländern ein gebührenfreies Studium ermöglicht. Jedes Jahr vergibt die russische Regierung mehrere Tausende von staatlich finanzierten Studienplätzen an Ausländer. Außerdem wird es Ausländern in einigen Kategorien gestattet, auch außerhalb der für ausländische Studierende festgelegten Quoten staatlich finanzierte Studienplätze zu bekommen. Aber Unterkunft und Verpflegung wird leider nicht finanziert“* (Int. 4).

### **9.3 Zusammenfassung der Ergebnisse der Studierendenbefragung und der Experteninterviews und Prüfung der Hypothesen**

In der hier vorliegenden empirischen Arbeit wurde das Ziel verfolgt, die Probleme von ausländischen Studierenden in Russland und ihre Bewältigungsformen nach verschiedenen Aspekten differenziert zu untersuchen. Zur Anwendung kamen qualitativ-empirische Methoden in Form von leitfadengestützten Experteninterviews mit Mitarbeitenden von International Offices russischer Universitäten und quantitativ-empirische Methoden im Rahmen einer schriftlichen Befragung von ausländischen Studierenden an drei russischen Universitäten. In die Ergebnisanalysen der schriftlichen Befragung flossen die Antworten von insgesamt 120 Befragten ein. Hierunter sind 76 (63,33 %) Männer und 44 (36,67 %) Frauen. Relativ niedrig ist der Frauenanteil unter Studierenden aus den Ländern mit geringem Pro-Kopf-Einkommen, die sich vorwiegend in Afrika und Asien befinden. Unter den Bildungsausländern und -ausländerinnen aus Herkunftsländern mit einem gehobenen oder hohen Pro-Kopf-Einkommen befinden sich hingegen anteilig etwas mehr Studentinnen als Studenten. Das Alter der meisten Befragten (56 Personen, 46,66 %) liegt zwischen 21 und 23 Jahren. Die jüngsten Befragten stammen aus den ehemals sozialistischen bzw. GUS-Ländern, die älteste Gruppe aus den Entwicklungsländern. Bei der Verteilung der Befragten auf Fachgebiete belegen Betriebswirtschaftslehre und Geistes- und Humanwissenschaften den Spitzenplatz bei Frauen und Ingenieurwesen und Maschinenbau, Betriebswirtschaftslehre und Informatik bei Männern. Ausländische Studierende aus Entwicklungsländern sind sehr viel häufiger in den Fachbereichen Rechtswissenschaften, Betriebswirtschaftslehre und Geistes- und Humanwissenschaften vertreten. Die meisten Studierenden aus ehemaligen sozialistischen Ländern bevorzugen die Fachrichtungen Informatik sowie Ingenieurwesen, weil das Studium dieser Fächer in der Regel gebührenfrei ist. Die ausländischen Studierenden aus Industrieländern studieren häufiger im Fachbereich Betriebswirtschaftslehre und Pädagogik. Der am häufigsten angestrebte Abschluss sowohl bei Frauen als auch bei Männern ist der Bachelor. Gut zwei Fünftel (41 %) der befragten Studierenden stammen aus einem Industrieland. In der hier verwendeten Stichprobe repräsentieren diesen Anteil die Studierenden aus Tadschikistan und Deutschland.

Von besonderer Bedeutung sind finanzielle Aspekte für die befragten Studierenden. Die schriftliche Befragung zeigt jedoch deutlich, dass viele ausländische Studierende mehrere Probleme gleichzeitig zu bewältigen haben. Es stellt sich daher die

Frage, inwiefern die einzelnen Probleme miteinander verknüpft sind, d. h., ob die Schwierigkeiten in einem Bereich Schwierigkeiten in anderen Bereichen nach sich ziehen. Um herauszufinden, ob systemische Zusammenhänge zwischen den einzelnen Problembereichen bestehen, wurde in der Befragung auch erhoben, welche Probleme von den ausländischen Studierenden als zentral betrachtet werden. Es zeigt sich, dass einerseits Probleme mit dem Erhalt einer Arbeitserlaubnis, dem Finden eines Studentenjobs und der Finanzierung des Studiums und des Lebensunterhalts, andererseits sprachliche Schwierigkeiten und Probleme bei der Herstellung von Kontakten zu Mitstudierenden und Lehrkräften häufig gemeinsam auftreten. Hinsichtlich der Richtung der Zusammenhänge darf vermutet werden, dass einerseits die fehlenden Sprachkenntnisse Probleme mit dem Studium, mit dem Knüpfen von Bekanntschaften sowie bei der Jobsuche nach sich ziehen und dass andererseits die sozialen Kontakte sicherlich einen zentralen Schlüssel zur Lösung der Sprach- und Studienprobleme darstellen. Außerdem lässt sich festhalten, dass die Bereiche der Jobsuche und der Finanzen eng verknüpft sind; darüber hinaus wirkt sich der Geldmangel auch auf die Wohnsituation und die sozialen Kontakte aus.

Ein großer Prozentsatz der Studierenden gibt den „Erhalt einer Arbeitserlaubnis während des Studiums in Russland“ als Hauptproblem an. Als zweitwichtigstes Problem wird „Studienjobs finden“ genannt. Als sehr problematisch und schwierig werden die Bereiche „Finanzierung“ und „medizinische Versorgung“ empfunden. Nicht zuletzt, und zwar auf Platz fünf der von den Studierenden als problematisch eingeschätzten Bereiche, rangieren sprachliche Schwierigkeiten beim Studienprozess.

Abhängig von der Herkunftsregion der Studierenden sind sie in den einzelnen Bereichen in unterschiedlichem Maße mit Schwierigkeiten konfrontiert. Die Gruppe der ausländischen Studierenden aus Entwicklungsländern hat im Vergleich zu den anderen Gruppen die größten Schwierigkeiten zu bewältigen. Sie verfügt im Durchschnitt über weniger Einkommen und hat größere Probleme dabei, einen Job zu finden und eine Arbeitserlaubnis zu bekommen. Auch das Knüpfen von Kontakten zu Lehrkräften und Mitstudierenden, die Gewöhnung an das russische Essen und Klima und die sprachliche Kommunikation in Studium und Alltag stellen diese Gruppe vor größere Probleme als die Gruppen von Studierenden aus Industrie- und GUS-Ländern. Sie ist zudem weniger als die anderen Gruppen mit der Betreuung bzw. Beratung an ihrer russischen Universität zufrieden. In der Regel bekommen die Studierenden aus einem Entwicklungsland keine finanzielle Unterstützung und müssen ihre Lebens- und Studienkosten selbst tragen.

Studierende aus GUS-Staaten haben eher selten Probleme im Studium, weil sie schon in der Schule Russisch gelernt haben und im Alltag sehr oft Russisch sprechen. Viele Studierende aus einem Entwicklungsland haben aufgrund ihrer Sprachdefizite große Probleme im Studium. Sie haben oft Schwierigkeiten, den Vorlesungen zu folgen oder Texte zu verstehen. Vor allem das Verständnis theoretischer Erörterungen stellt für sie vielfach eine große Schwierigkeit dar. Die Studierenden aus GUS-Staaten geben die Finanzierung und die Suche nach einem Nebenjob für Studierende als sehr problematisch an. Darüber hinaus berichtet diese Gruppe von größeren Probleme bezüglich der Krankenversicherung, Aufenthaltsgenehmigung und Rassismus als die anderen Befragten. Die Studierenden aus Industrieländern erleben fast alle der genannten Bereiche anteilig am seltensten als problematisch im Vergleich zu Studierenden aus GUS- und Entwicklungsländern. Dies mag darin begründet sein, dass die überwiegende Mehrheit der Befragten aus Industrieländern im Rahmen eines Austauschprogramms bzw. Stipendiums nach Russland gekommen ist. Deswegen hat diese Gruppe nur sehr selten finanzielle Sorgen, braucht keine Arbeitserlaubnis und kann mehr Zeit in das Studium und in Freizeitaktivitäten investieren. Zudem werden ausländische Studierende in Austauschprojekten in der Regel mehr als andere durch Betreuung und Beratung unterstützt. Sie erhalten nicht nur finanzielle, sondern auch organisatorische Hilfe (Visum, Krankenversicherung, Zimmer, Sprachkurse etc.). Während eines Auslandsstudiums stellen sich Fragen der Studienfinanzierung und der Organisation des Studiums in besonderem Maße. Um die internationale Mobilität zu fördern, gibt es daher sowohl Stipendienprogramme, die finanzielle Zuschüsse bieten, als auch Mobilitätsprogramme, die Hilfestellung bei der Organisation leisten. Gezielte Programme (z. B. Partnerschaftsprogramme der Gastgeberhochschule im Ausland und der deutschen Hochschule) erleichtern dabei besonders zeitlich begrenzte (Gast-)Aufenthalte in Form von Austauschsemestern. Andererseits bietet der Auslandsaufenthalt mittels Stipendium keine Möglichkeit zum Nebenjob. Das bedeutet, dass einige ausländische Studierende während ihres Aufenthalts in Russland aus gesetzlichen Gründen keiner bezahlten Tätigkeit nachgehen dürfen, um Kontakte zu knüpfen und Berufserfahrungen im Ausland zu sammeln.

In Bezug auf sprachliche Schwierigkeiten im Studienprozess haben ausländische Studierende aus Europa größere Probleme als Studierende aus GUS-Staaten. Auffallend ist, dass sie mit einem großen prozentualen Anteil in vielen Bereichen dennoch nur selten über größere Probleme berichten. Bei der Gruppe aus Industrieländern hat jeweils etwa

ein Fünftel der Studierenden sehr große Schwierigkeiten, sich im Studienkontext auf Russisch zu verständigen. Bei ausländischen Studierenden aus einem Entwicklungsland gibt es die höchste Sprachbarriere sowohl im Studium als auch im Alltagsleben. Dies ist dadurch begründet, dass in dieser Gruppe kaum Vorkenntnisse der russischen Sprache bestehen. Differenziert nach Geschlecht lassen sich geringe Unterschiede feststellen: Männer haben größere Schwierigkeiten im Bereich der Finanzen, eines Nebenjobs, der Anerkennung von Studienleistungen, der Aufenthaltsgenehmigung, der medizinischen Versorgung und des Rassismus als Frauen. Die weiblichen Studierenden berichten anteilig eine höhere Zufriedenheit mit der Wohnsituation als die Männer, außerdem haben sie weniger Probleme, mit der russischen Mentalität zurecht zu kommen. Andererseits haben die Studentinnen größere Probleme mit der Sprache im Studienprozess als die Männer. Das ist darauf zurückzuführen, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Männer aus GUS-Ländern kommt und schon in der Heimat Russisch gelernt hat. Wie die Studie ergab, können sich weibliche einfacher als männliche Studierende im fremden Land anpassen.

Je nach angestrebtem Abschluss ergeben sich für die Studierenden jeweils spezifische Problemfelder. Bachelor-Studierende sehen sich tendenziell häufiger mit finanziellen Problemen konfrontiert, während Promovierende insbesondere in Bezug auf die studienbezogenen, sprachlichen und organisatorischen Fragen vergleichsweise größere Schwierigkeiten nennen. So fällt beispielsweise einem Drittel der Bachelor-Studierenden die Finanzierung des Studiums schwer (33 %) und jeder Zweite hat Schwierigkeiten, einen Studienjob zu finden (50,1 %) und eine Arbeitserlaubnis für Studentenjobs zu bekommen (60 %).

Auffallend ist, dass Studierende mit dem Abschlussziel Staatsexamen im Gegensatz zu den anderen über die wenigsten Schwierigkeiten sowohl im Alltagsleben als auch im Studienprozess berichten. Master-Studierende äußern am häufigsten Probleme bezüglich der Nebenjobsuche während des Studiums (44 %) und des Erhalts einer Arbeitserlaubnis (39 %). Sie haben außerdem vergleichsweise selten (sehr) große Schwierigkeiten mit der Finanzierung (13 % vs. 33 % bei Bachelor-Studierenden) sowie der russischen Mentalität (3 % vs. 16 % bei Bachelorstudierenden).

Hinsichtlich der Analyse der Motive für ein Studium in Russland konnte unter Differenzierung nach Fächergruppen festgestellt werden, dass deutlich mehr Studierende von Human- und Geisteswissenschaften, Pädagogik, Sprachwissenschaften und Physik/Mathematik eine Verbesserung ihrer beruflichen Möglichkeiten durch das

Auslandsstudium anstreben, während bei ausländischen Studierenden von Betriebswirtschaftslehre, Informatik und Ingenieurwesen – also von Fächern, für die in Russland keine Studiengebühren erhoben werden – eher finanzielle Motive ausschlaggebend waren.

Neben den Anpassungsproblemen internationaler Studierender in Russland wurden in der Befragung auch Gründe der Hochschulwahl bzw. die Wahl des Studienlandes erhoben. Dabei wurden hauptsächlich die Einflussfaktoren des Entscheidungsprozesses analysiert. Es wurden vier Arten von Faktoren (Gründen) angenommen: finanzielle Gründe, fachliche und karrierebezogene Motive, Interesse an der Kultur in Russland und persönliche Gründe. Insgesamt zeigt sich, dass sich ausländische Studierende in Russland eher von finanziellen Überlegungen leiten lassen als von einem Interesse am Land Russland. Fast die Hälfte aller Befragten (49,1 %) bezeichnet finanzielle Gründe als „sehr wichtig“. Doch nicht nur finanzielle, sondern auch fachliche und karrierebezogene Motive spielen eine wichtige Rolle bei der Auswahl des Gastgeberlandes. Darüber hinaus fließen aber auch landesbezogene und persönliche Motive ein, wie das Interesse an einer Vertiefung der Sprach- und Kulturkenntnisse und bereits persönliche Beziehungen in Russland. Wie die Ergebnisse von aktuelleren Befragungen zeigen, sind diese Aspekte mittlerweile hinter die finanziellen und fachlichen Aspekte getreten. Die Möglichkeit, nach dem Studium in Russland zu bleiben, wird von Befragten selten als bestimmender Faktor ihrer Entscheidung angegeben, jedoch besteht diese Möglichkeit vor allem bei Studierenden aus GUS-Staaten.

Die Differenzierung in den Motiven für ein Studium in Russland nach Herkunftsländern zeigt, dass fachbezogene und finanzielle Aspekte von der Herkunftsregion abhängig sind. Studierende aus Industrieländern verweisen besonders häufig auf bessere Berufschancen durch ein Auslandsstudium und die Möglichkeit während des Studiums berufliche Kontakte in Russland zu knüpfen. Darüber hinaus betonten sie, dass ein Stipendium bzw. die Finanzierung des Studiums ebenfalls eine wesentliche Rolle im Entscheidungsprozess spielen. Für die Studierenden aus GUS- und Entwicklungsländern sind finanzielle Erwägungen einschließlich der niedrigen Lebenskosten und geringen Studiengebühren von besonderer Bedeutung. Für mehr als ein Drittel der Befragten aus GUS-Ländern haben bereits bestehende Kontakte zu den in Russland lebenden Personen eine große Bedeutung. In Bezug auf das Geschlecht bei der Entscheidung für das Studium in Russland werden von Männern im Gegensatz zu Frauen häufiger finanzielle als berufsbezogene Motive genannt. Nach dem Studiengang

differenziert zeigt sich, dass die Bachelor- und Master-Studierenden stärker finanzielle Aspekte berücksichtigen, als dies bei Promotions- und Diplom-Studierenden der Fall ist. Außerdem ist für Bachelor-Studierende seltener ein fachliches Interesse ausschlaggebend als für die anderen Gruppen. Jedoch wollen mehr Bachelor-Studierende nach dem Studium in Russland bleiben. So ist anhand der Fragebögen festzustellen, dass die Bachelor-Studierenden in der Stichprobe vorwiegend aus ehemals sozialistischen Ländern stammen. Insgesamt sind die Lebensbedingungen in Russland besser als in den ehemaligen GUS-Staaten, wie Tadschikistan oder Usbekistan. Die berufsbezogenen Aspekte werden von Master-, Promotions- und Diplom-Studierenden überdurchschnittlich häufiger als von Bachelor-Studierenden als wesentlich genannt. Hinsichtlich landesbezogener Motive haben Master- und Promotions-Studierende eine größere Motivation für ein Studium in Russland als die anderen Gruppen.

Werden die ausländischen Studierenden selbst gefragt, mit welchen Mitteln ihre soziale Situation verbessert und die Attraktivität eines Studiums an russischen Universitäten für sie gesteigert werden könnten, so ergibt sich folgende, nach Priorität geordnete Liste:

- Jobmöglichkeiten für ausländische Studierende
- Bessere Studienberatung
- Entwicklung des Campus
- Bessere Ausstattung der Bibliothek, EDV
- Sprachförderung
- Finanzielle Unterstützung
- Krankenversicherungssystem verbessern
- Leichtere Erteilung von Visum / Aufenthaltsgenehmigung
- Mehr englischsprachige Studiengänge
- Mehr Kultur-, Sport-, Freizeitaktivitäten
- Englischsprachige Mitarbeitende im International Office
- Weniger Rassismus

Um die Problemlagen von ausländischen Studierenden näher zu untersuchen, wurden zusätzlich zur Befragung ausländischer Studierender in Russland mittels eines standardisierten Fragebogens leitfadengestützte Experteninterviews mit Mitarbeitenden der Hochschulverwaltung bzw. des Dekanats oder des International Offices russischer Universitäten durchgeführt. Die Fragen konzentrierten sich im Wesentlichen auf die Inanspruchnahme der Einrichtungen durch ausländische Studierende, auf ihre besonderen

Schwierigkeiten bzw. auf die Unterschiede des Beratungs- und Unterstützungsbedarfs zwischen russischen Studierenden einerseits und bildungsausländischen Studierenden andererseits. Mit Hilfe der Interviews sollte herausgefunden werden, ob spezifische Schwierigkeiten im sozialen, wirtschaftlichen bzw. studienfachlichen Bereich bei Bildungsmigranten und -migrantinnen häufiger oder in höherem Ausmaß auftreten als bei russischen Studierenden ohne Migrationshintergrund. Hinsichtlich der finanziellen Situation ergaben die Experteninterviews ähnliche Ergebnisse. Hier gaben alle Interviewten an, dass sich internationale Studierende häufig in einer schwierigen finanziellen Lage befinden. Jedoch sieht der größte Teil der Interviewten nicht das Fehlen einer Arbeitserlaubnis während des Studiums in Russland als Ursache der finanziellen Schwierigkeiten. Mangelnde russische Sprachkompetenzen werden von den Expertinnen und Experten als die zentrale Hürde bei der Aufnahme eines Studiums in Russland erachtet, da nach wie vor russischsprachige Studienangebote überwiegen, besonders in den Fächern, die von den Studierenden aus Industrie- und Entwicklungsländern bevorzugt gewählt werden. Bezüglich der Wohnsituation geben die Experten und Expertinnen an, dass es viele Angebote in den Studierendenwohnheimen sowie ein vielfältiges Angebot an Zimmern bzw. an Wohnungen auf dem privaten Markt gibt. Zu den persönlichen Problemen wie beispielsweise gesundheitlichen Schwierigkeiten einschließlich chronischer Krankheiten von internationalen Studierenden machten die Interviewten keine Aussagen; der mutmaßliche Grund dafür ist, dass die Wahrnehmung von Studierenden mit Migrationshintergrund als einer spezifischen Gruppe seitens der Beratungs- und Unterstützungseinrichtungen kaum ausgeprägt ist. Nur zwei Befragte äußerten sich diesbezüglich, dass Studierende mit Migrationshintergrund spezifische Schwierigkeiten haben. Die Aussagen der Interviewten bezogen sich auf Schwierigkeiten mit der selbständigen Studienorganisation sowie die häufige Herkunft der ausländischen Studierenden aus sozioökonomisch benachteiligten Milieus. Nach der Expertenmeinung besteht die Stärke der internationalen Studierenden häufig in einer hohen Motivation: Sie kommen zum Teil aus Ländern, in denen Bildung sehr hoch bewertet wird, weshalb sie das Studium als Chance begreifen. Zwei Interviewte teilen die Meinung, dass ausländische Studierende mit ähnlichen Herausforderungen konfrontiert sind wie einheimische Studierende. Die Aussagen der Experten zeigen im Ganzen, dass eine Sozialarbeit für ausländische Studierende an russischen Universitäten nicht in ausreichendem Umfang erfolgt. Hinsichtlich des Kontakts zwischen russischen und ausländischen Studierenden hat sich nur ein Experte geäußert. Berufliche Perspektiven in

Russland nach dem Studium wurden seitens der Befragten nicht angesprochen. Eine interviewte Person machte auf die Bedeutung vom Lehrpersonal mit internationaler Erfahrung für die Lern- und Bildungsprozesse aufmerksam und wies darauf hin, dass die bestehenden Rahmenbedingungen es erschweren, verstärkt in den internationalen Austausch zu treten, weil es nur begrenzte Ressourcen dafür gibt.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass sich insgesamt in den Interviews mit Experten und Expertinnen die finanzielle Situation und mangelnde Sprachkompetenzen als zentrale Schwierigkeiten ausländischer Studierender in Russland abzeichnen. Dementsprechend treten kulturelle Anpassungsschwierigkeiten, eine unzureichende Orientierung im Studiensystem bzw. eine unzureichende Vorbereitung auf das Auslandsstudium in Russland und Schwierigkeiten bei der Bewältigung der Anforderungen in den Studiengängen als zentrale Erfolgshemmnisse internationaler Studierender auf.

Es sind andererseits wichtige Unterstützungsangebote vorhanden, um einen Ausgleich gewährleisten zu können. Zu ihnen gehören Studienberatung, Russischkurse, Informationen zur Studienfinanzierung, Angebote bezüglich Praktika oder Austauschsemester im Ausland, Kultur- und Freizeitangebote, Vermittlung von Wohnraum und Hilfe im Umgang mit Behörden.

**Die Hypothesen**, die vor der Untersuchung formuliert wurden, werden im Folgenden anhand der Untersuchungsergebnisse geprüft:

**Hypothese 1.** Herkunftsland, Studiengang, Geschlecht und Alter der Befragten wirken sich auf die interkulturelle Anpassung aus.

Diese Hypothese kann insgesamt weder bestätigt noch abgelehnt werden. Die Untersuchungsergebnisse haben die Hypothese gemäß den konkreten Problemen teilweise bestätigt, teilweise jedoch auch widerlegt, sodass es kein eindeutiges Ergebnis vorliegt.

a) *Alter*

Gemäß den Studienergebnissen spielt das Alter bei der Adaptation keine wesentliche Rolle.

*Herkunftsland*

Die befragten ausländischen Studierenden aus Entwicklungsländern haben im Vergleich zu den anderen Gruppen die größten Schwierigkeiten zu bewältigen.

b) *Der Studiengang* übt einen durch die Studienordnung vermittelten Einfluss vor allem auf die finanzielle Problemlage aus. Die größten Schwierigkeiten liegen in

vielen Bereichen vor allem bei Bachelor-Studierenden.

c) *Geschlecht*

Die Mittelwertunterschiede zwischen beiden Geschlechtern zeigen, dass die männlichen Studierenden größere Probleme im Bereich der Finanzen, eines Nebenjobs, der Anerkennung von Studienleistungen, der Aufenthaltsgenehmigung, der medizinischen Versorgung und des Rassismus als die weiblichen berichten. Die weiblichen Studierenden berichten anteilig eine höhere Zufriedenheit mit der Wohnsituation als die Männer, außerdem haben sie weniger Probleme, mit der russischen Mentalität zurechtzukommen. Andererseits haben die Studentinnen größere Probleme mit der Sprache im Studienprozess als die Männer. Das ist darauf zurückzuführen, dass die überwiegende Mehrheit der befragten Männer aus GUS-Ländern kommt und schon in der Heimat Russisch gelernt hat. Wie die Studie ergab, können sich weibliche einfacher als männliche Studierende im fremden Land anpassen.

**Hypothese 2.** Die rechtlichen Rahmenbedingungen für internationale Studierende an den Hochschulen sowie ihre Betreuung und Beratung sind in Russland nicht ausreichend.

Bezüglich dieser Hypothese zeigen die statistischen Ergebnisse Folgendes:

1. Die überwiegende Mehrheit der Befragten gibt an, Probleme zu haben. Knapp die Hälfte (49 %) hat sehr große Probleme und ein Viertel (25 %) hat wenige Probleme bezüglich des Erhalts einer Arbeitserlaubnis.

2. 39 % der befragten Studierenden sind mit der Beratung und Betreuung an russischen Hochschulen „wenig zufrieden“ und 9 % „voll unzufrieden“.

3. Die Krankenversicherung wird von einem Viertel (25 %) der ausländischen Studierenden als „schlecht“ und von 35,8 % als „wenig gut“ beurteilt.

Vor diesem Hintergrund kann die Hypothese als bestätigt gelten.

**Hypothese 3.** Ausländische Studierende aus GUS-Staaten haben größere finanzielle Probleme als Studierende aus Industrie- und Entwicklungsländern.

Diese Hypothese wird als bestätigt angesehen. Fast die Hälfte (48 %) der Studierenden aus GUS-Ländern berichtet „wenige finanzielle Probleme“ und 43 % aus dieser Gruppe haben „sehr große Probleme“. Bei Studierenden aus Industrieländern (2 % großes Problem, 24 % wenige Probleme) und Entwicklungsländern (26 % großes Problem, 43,4 % wenige Probleme) sind diese Zahlen geringer.

**Hypothese 4.** Die Entscheidung für ein Studium in Russland hängt von der Einkommenssituation im Herkunftsland, vom Geschlecht und vom angestrebten

Studienabschluss ab.

Diese Hypothese kann mit Hilfe der deskriptiven Statistik bestätigt werden (siehe Kapitel 7.3).

a) *Abhängigkeit von Herkunftsland*

Für die Studierenden aus GUS-Staaten und aus einem Entwicklungsland spielen finanzielle Erwägungen einschließlich der Berücksichtigung der niedrigen Lebenshaltungskosten und geringen Studiengebühren in Russland eine besonders wichtige Rolle. Die überwiegende Mehrheit der Studierenden aus GUS- und Entwicklungsländern (73 % bzw. 65,22 %) geben das Motiv „Geringe Studiengebühren“ als sehr wichtig und ein weiterer Anteil (GUS-Staaten 27,1 %, Entwicklungsländer 34,78%) als wichtig an, während nur 18,36 % der Befragten aus Industrieländern diesen Grund als sehr wichtig angeben.

b) *Geschlecht*

Bei Männern wurden häufiger als bei Frauen finanzielle Faktoren wie Studiengebühren (61,84 % bzw. 27,27 %) und niedrige Lebenshaltungskosten (15,9 % bzw. 36,84 %) angesprochen. Frauen zeigen ein größeres Interesse an den durch ein Auslandsstudium verbesserten Berufschancen als Männer (43,18 % bzw. 32,9 %). Deutlich mehr Bildungsausländer als Bildungsausländerinnen möchten nach dem Studium in Russland bleiben (14,7 % bzw. 2,7 %).

c) *Studiengang*

Die Untersuchung zeigt, dass bei Bachelor- (53,6 %) und Master-Studierenden (52,7 %) finanzielle Faktoren eine größere Rolle spielen als bei Promotions- und Diplom-Studierenden (je. 20 %). Für Master- (47 %), Promotions- (50 %) und Diplom-Studierende (60 %) ist der Aspekt „Bessere Berufschancen“ häufiger sehr wichtig als bei Bachelor-Studierenden (27,53 %).

**Hypothese 5.** Studierende aus Industrie- und Entwicklungsländern haben größere sprachliche Schwierigkeiten als Studierende aus GUS-Ländern.

Die obengenannte Hypothese kann sowohl statistisch als auch durch die Analyse der Experteninterviews bestätigt werden.

a) Die überwiegende Mehrheit (81,25 %) der Befragten aus GUS-Staaten gibt an, keine Probleme zu haben, im Alltagsleben auf Russisch zu kommunizieren, während dies bei Studierenden aus Industrie- (22,45 %) und Entwicklungsländer (21,77%) nur eine Minderheit angibt.

b) Mehr als ein Fünftel (21,74 %) der befragten Personen aus

Entwicklungsländern berichten über große Schwierigkeiten, während dies nur bei einem sehr niedrigen Anteil (4 %) der Befragten aus GUS-Ländern zutrifft.

c) Hinsichtlich einer Sprachbarriere beim Studienprozess hat mehr als die Hälfte (56,25 %) der Studierenden aus GUS-Staaten keine Schwierigkeiten; dies sind deutlich mehr als in der Gruppe aus Industrie- (18,37 %) und Entwicklungsländern (17,39-%).

## **KAPITEL 10. Diskussion**

### **10.1 Beitrag zur Forschung**

Die vorliegende empirische Arbeit, die dem Forschungsbereich der interkulturellen Anpassung und Integration zuzuordnen ist, geht in ihren Fragestellungen hauptsächlich von Guans (2007) Betrachtung aus, dass ein Auslandsstudium als ein kritisches Lebensereignis zu betrachten ist. Nach Filipp (1989, S. 37-45) werden kritische Lebensereignisse als im Leben einer Person auftretende Ereignisse verstanden, die durch relevante Veränderungen der sozialen und auch individuellen Lebenssituation der Person gekennzeichnet sind und auf die mit besonderen Verarbeitungs-, Anpassungs- oder Neuorientierungsleistungen durch die Person reagiert werden muss. Ein Auslandsstudium bedeutet nicht nur Hoffnung und Erwartung, es ist auch mit vielen Problemen und Schwierigkeiten verbunden und beinhaltet Veränderungen, Stress und Krisen. Nicht nur der von Migranten im Allgemeinen erlebte „Kulturschock“, auch die mit dem Auslandsstudium in Zusammenhang stehenden Probleme wie Sprachschwierigkeiten, Orientierungslosigkeit und Identitätskrisen, finanzielle Probleme, mangelnder sozialer Kontakt, kulturelle Isolierung und eventuell auftretende psychische Probleme stellen spezifische Schwierigkeiten dar und verlangen von den Betroffenen einen Bewältigungsversuch. In der Umstellung auf das russische Studiensystem verfügen ausländische Studierende nicht über dieselben Bewältigungsressourcen wie russische Studierende. Vielfältige Anforderungen und Herausforderungen stellen eine kritische Lage dar, die eine Auseinandersetzung und Bewältigung notwendig macht. In Übereinstimmung mit anderen Studien verdeutlichen die Untersuchungsergebnisse die Notwendigkeit, den Anpassungsprozess ausländischer Studierender an russischen Hochschulen mit geeigneten Maßnahmen zu unterstützen und die Kommunikation zwischen ausländischen Studierenden und ihren russischen Kommilitonen und Kommilitoninnen zu verbessern.

So sieht man, dass die größten Probleme in Bereichen „Jobsuche“, „Erlangung einer Arbeitserlaubnis“, „medizinische Versorgung“ sowie „Studiumfinanzierung“ liegen, die bspw. die Integration in die neue Arbeitswelt verhindern und auch ohnehin schon (große) finanzielle Schwierigkeiten noch mehr verschärfen. All das führt zur Unzufriedenheit zum Gastland, was die Anpassung erschwert und die Entfremdung vorantreibt. Die ausl. Studierenden sind schon mit anderen Problemen (z.B. im Rahmen

des Unterrichts beim Studium sowie Sprachbarriere, Einsamkeit, Vermissen von Zuhause usw.) konfrontiert und die obengenannten zusätzlichen Probleme verschärfen also die Lage noch mehr und erschweren die Bewältigung des „kritischen Lebensereignis“ erheblich.

Die individuelle Ebene in der Wahrnehmung bzw. Bewältigung des kritischen Lebensereignisses ist an der Bestätigung der Hypothesen zu sehen. So besitzen bspw. die Studierenden aus Entwicklungs- und Industrieländern deutlich mehr sprachliche Schwierigkeiten als aus GUS-Ländern, da in den GUS-Ländern noch häufig Russisch gesprochen wird. Ebenso können sich die GUS-Studierenden besser in der Studienordnung zurechtfinden als die von Industrie- oder Entwicklungsländern, was auf ähnliche Studienstruktur sowie Russischkenntnisse zurückzuführen ist, die die GUS-Studierende bereits in ihrer Vergangenheit kennengelernt haben. Somit ist die Integration für die GUS-Studierende durch ihre Vergangenheit deutlich leichter. Dies bestätigt erneut die Unterschiede in der Konfrontation bzw. dem Umgang mit dem kritischen Lebensereignis aufgrund unterschiedlicher Vergangenheit.

Die Studierenden aus Industrieländern haben wiederum deutlich weniger finanzielle Probleme als die aus GUS- oder Entwicklungsländern, da sie einerseits von der Hochschule durch Stipendien (wie Erasmus+, DAAD, Tempus) finanziert werden und andererseits mehr Unterstützung von den Eltern kriegen. Zudem sind die Lebenskosten in Russland deutlich geringer als in den Industrieländern. Dadurch ist die Bewältigung des Auslandsstudiums bzw. der Probleme im Rahmen des Auslandsstudiums im Hinblick auf die finanzielle Lage für die Studenten aus den Industrieländern deutlich leichter als für die aus den GUS- und Entwicklungsländern. Daran sieht man erneut, dass die kritischen Lebensereignisse von jeder Person in diesem Fall von jeder Gruppe unterschiedlich „kritisch“ wahrgenommen werden bzw. in unterschiedlichem Maße als „kritisch“ betrachtet werden, da gewissen Menschen mehr Bewältigungsmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Somit ist das Auslandsstudium bzw. sind die Probleme im Auslandsstudium ziemlich individuell und in diesem Fall für jede Gruppe spezifisch, was unmittelbar auf die vorherigen Lebensumstände dieser Gruppen zurückzuführen ist.

So ist die Gruppe der Studierenden aus Entwicklungsländern am meisten mit den Problemen konfrontiert. Dies ist wiederum auf die Vergangenheit zurückzuführen z.B. größere sprachliche Schwierigkeiten als bei den GUS-Ländern, weil den

Entwicklungsländern kein Russisch gesprochen wird oder größere finanzielle Probleme als bei den Studierenden aus Industrieländern, weil die wirtschaftliche Lage deutlich schlechter ist und es keine Finanzierung von der Hochschule gibt. Diese individuellen Umstände machen den Studierenden aus Entwicklungsländern den Anpassungsprozess deutlich schwieriger als den aus GUS-oder Industrieländern.

Für die Untersuchung der Frage, welche Probleme ausländische Studierende in Russland haben, wurden zwei Methoden der empirischen Sozialforschung miteinander kombiniert. In erster Linie wurde als vorwiegend quantitatives Instrument ein standardisierter Fragebogen zur Befragung ausländischer Studierender benutzt, da das so erzielbare große Sample eine Verallgemeinerung der Ergebnisse erlaubt. Auf Basis der Ergebnisse wurde ein Leitfaden für Experteninterviews entwickelt, womit eine qualitative Methode zum Einsatz kam. Sinn dieser Methodenkombination ist zum einen, auf quantitativ-empirischer Basis statistisch valide Ergebnisse zu erhalten, dabei aber auch den durch einen qualitativ-empirischen Ansatz ermöglichten offenen Zugang zum Forschungsgegenstand zu gewährleisten. Die Methodentriangulation erlaubt zudem den Ausgleich von Schwächen einer Methode durch die Stärken einer anderen. In der Anwesenheit der Interviewerin bei den Interviews beziehungsweise deren Abwesenheit beim Ausfüllen der Fragebogen lässt sich dieser Umstand erkennen. Auch die Vorteile (Möglichkeit zu Rückfragen) und Nachteile (subjektive Meinung) von offenen Fragen im Interview im Gegensatz zu den vorwiegend geschlossenen Fragen im Fragebogen verdeutlichen die Komplementarität der beiden Methoden.

Ausgehend von dieser Analyse und anderen Studien mit ähnlichen Befunden über die Situation ausländischer Studierender in Russland und in Deutschland (z. B. Drozhina, 2013; Ivanova, 2001; Ivanova, 2015; Reznikov, 2010; Feldhaus et al., 2002; Andonova & Sereva, 2016 sowie Kamara, 2014) kann festgehalten werden, dass ausländische Studierende ähnliche Adaptationsschwierigkeiten gegenüber den Anforderungen des Studiums und des Lebens in Russland zeigen. Im Unterschied zu anderen Untersuchungen über ausländische Studierende in Russland werden in der vorliegenden Arbeit nicht nur äußere kritische Gegebenheiten des Auslandsstudiums untersucht, sondern auch durch Experteninterviews vertiefend betrachtet. Darüber hinaus haben die oben genannten Verfasser und Verfasserinnen in ihren Untersuchungen keine Differenzierung nach demografischen Merkmalen (wie Alter, Geschlecht, Herkunftsland) und Merkmalen der jeweiligen Studiengänge vorgenommen.

## **10.2 Limitationen und Vorschläge für weiterführende Forschung**

Die vorliegende Studie nutzte ein breites Spektrum an Daten- und Informationsquellen: theoretische Texte, bereits publizierte statistische Daten, Dokumente sowie durch Experteninterviews und eine Befragung selbst erhobene quantitative und qualitative Daten. An der Interviewstudie der vorliegenden Arbeit ist zu kritisieren, dass nur vier Personen mit Expertenstatus befragt werden konnten. Somit ist die Stichprobe zu klein, um die Übertragbarkeit der Ergebnisse sicherzustellen und allgemeingültige Aussagen zu treffen.

Schließlich erscheint der Einbezug weiterer abhängiger Variablen lohnenswert. Zwar hat die vorliegende Arbeit verschiedene Merkmale der Studierenden betrachtet, jedoch wurden Faktoren wie Karriereplanung und Zielsetzungen bezüglich des beruflichen Erfolgs wie auch der Einfluss des Familienstandes auf die Studienortwahl und Integration nicht berücksichtigt. Es wird empfohlen, die familiäre Situation beziehungsweise die soziale Einbettung von Studierenden und deren Opportunitätsstrukturen in ihrer Auswirkung auf die Wahrscheinlichkeit eines Auslandsaufenthalts zu betrachten. Diese Variablen – ebenso wie die berufliche Qualifikation der Eltern und die Wahrnehmung der finanziellen Situation – könnten daher in zukünftigen multivariaten Analysen ausführlicher betrachtet werden. Die vorgeschlagenen Folgeanalysen könnten zudem eingehender als vorhandene Studien eruiieren, ob die studienbezogene Auslandsmobilität in bestimmten Erwerbsbeziehungsweise Lebensbereichen systematisch negative Konsequenzen zeitigt. Einen weiteren interessanten Schwerpunkt könnte der Vergleich zwischen Studienanfängern und -anfängerinnen und ausländischen Studierenden im letzten Studienjahr darstellen.

In der vorliegenden Arbeit blieb die statistische Auswertung der gewonnenen Daten auf deskriptivem Niveau. Weitgehende Analysen wurden angesichts des Umfangs des multi-method-designs der Arbeit nicht durchgeführt.

Die Untersuchungsergebnisse der vorliegenden Arbeit gibt zwar einen groben Überblick über die Lebenssituation der ausländischen Studierenden in Russland, unterliegt dabei aber auch der Limitation, dass sie nur einen Ausschnitt der in der Literatur aufgeworfenen Fragen behandeln konnte. Einige Fragen bedürfen weiterer Forschungsbemühungen, wie z.B. Einfluss der Bildungsherkunft (bildungsbezogene und berufliche Merkmale der Eltern) oder Merkmale des Hochschulzugangs (NC-Numerus Clausus, allgemeine Hochschulreife). Weitere Studien sind notwendig, um diese Fragen zu beantworten und letztendlich zur Verbesserung der Studierendenzufriedenheit

beizutragen. Weiterhin wurden in der vorliegenden Arbeit nur Studierende an drei Universitäten befragt, sodass nicht ausgeschlossen werden kann, dass die nicht repräsentative Verhältnisse an zumindest einer dieser Hochschulen zu einer Verzerrung des Gesamtbildes führen. Um dem entgegenzuwirken, sollten zukünftige Untersuchungen Studierende an einer breiten Auswahl russischer Universitäten befragen.

Für eine weitere Mobilitätsentwicklung in Russland sollten zudem die rechtlichen Rahmenbedingungen bezüglich der Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis sowie die Finanzierungsmöglichkeit für ausländische Studierende verbessert werden.

## **KAPITEL 11. Fazit**

### **11.1 Zusammenfassung**

Diese Untersuchung verbindet die Analyse hochschulpolitischer Dokumente mit den theoretischen Einsichten der neueren Hochschuldidaktik sowie Erkenntnissen aus eigenen empirischen Befunden. Ziel der vorliegenden Studie ist es, die Transformationsprozesse des deutsch-russischen Hochschulsystems im Rahmen des Bologna-Prozesses zu identifizieren und zu analysieren. Zu diesem Zweck erfolgte einerseits eine vergleichende Analyse der Ähnlichkeiten und Unterschiede in der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Russland und Deutschland und andererseits wurden Vor- und Nachteile untersucht. Der Schwerpunkt der Untersuchung lag auf der Entwicklung der akademischen Mobilität in beiden Ländern im Bologna-Prozess.

#### ***a) Vergleichender Ansatz***

Der vergleichende Ansatz in der vorliegenden Untersuchung nutzt eine kriteriengeleitete und themenspezifische Gegenüberstellung von zwei Hochschulsystemen. Die vergleichende Analyse betrachtet Gemeinsamkeiten und Unterschiede des deutschen und russischen Hochschulwesens unter verschiedenen Aspekten. Eine entsprechende komparative Perspektive wurde auf mehreren Ebenen eingenommen und dadurch begünstigt, dass die beiden Hochschulsysteme weitgehend auf das gleiche Schema reduziert werden können. Dazu war zunächst eine Gesamtschau der Merkmale sowie der Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Hochschulwesen von Deutschland und Russland zu erarbeiten. Danach wurden die Adaptionen des Bologna-Prozesses in Russland und Deutschland mit Blick auf die Zielerfüllung des Bologna-Prozesses thematisch gegenübergestellt. In Kapitel 5 wurden wesentliche Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Russland und Deutschland in der Umsetzung des Bologna-Prozesses dargestellt.

Die vergleichende Analyse zeigt, dass beide Länder ein durch Geschichte und Staatsverständnis geprägtes Hochschulsystem haben, in dem die staatlichen Hochschulen dominieren und der Staat durch Gesetzgebung, Verwaltung und Finanzierung Rahmenbedingungen setzt. Die bisherigen Reformen im Bildungsbereich fanden in Russland und Deutschland nahezu gleichzeitig statt.

In Bezug auf die Bologna-Ziele formulieren beide Länder Zukunftsvisionen, die teilweise im Verlauf des Bologna-Prozesses in den gemeinsamen Abschlusserklärungen als neue Ziele und Aspekte auf die Agenda genommen werden. Die jahrzehntelange deutsch-russische Wissenschafts- und Bildungspartnerschaft erfährt mit dem Beitritt

beider Länder zum Bologna-Prozess eine deutliche Intensivierung. Die Zusammenarbeit zwischen Deutschland und Russland im Rahmen des Bologna-Prozesses sollte auf Konferenzen, Seminaren, Symposien und gemeinsamen Veranstaltungen intensiviert und vertieft werden.

Die beiden großen Reformfelder im Rahmen des Bologna-Prozesses sind in Deutschland und in Russland einerseits die Studienstrukturreformen und andererseits die Qualitätssicherung und -entwicklung.

In beiden Ländern sind die Studienreformen unmittelbar mit einer Reform der Qualitätssicherung verbunden. In Deutschland wird parallel zum gestuften Studiensystem ein Akkreditierungssystem etabliert. Dementsprechend müssen die neuen Bachelor- und Masterstudiengänge von zugelassenen Agenturen akkreditiert werden. Die Studienreformen haben Deutschland und Russland einander nähergebracht, obwohl Struktur und Anteile zweistufiger Studienangebote am gesamten Studienangebot in beiden Ländern als Ergebnis der Umsetzung der Studienreform differieren. Im Bereich der Promotion hat Russland immer noch ein zweistufiges System akademischer Grade: Kandidat der Wissenschaft und Doktor der Wissenschaft.

Ein wesentlicher Unterschied liegt in Bezug auf die Kriterien einer Zulassung zum Studium. In Russland müssen die elfte Schulklasse absolviert und die EGE-Prüfung (einheitliche Staatsprüfung) abgelegt werden, um die allgemeine Hochschulreife, das Abitur, zu erlangen, während dies in Deutschland zwei Jahre länger dauert. Im Gegensatz zu Russland eröffnet in Deutschland nicht jeder Schulabschluss den Zugang zur Hochschule.

Hinsichtlich der Qualitätssicherung werden in deutschen und russischen Berichten vor allem übereinstimmende Motive für die Einführung (Deutschland) beziehungsweise Überarbeitung (Russland) der Qualitätssicherungsstrukturen und für den Schwerpunkt auf externen Qualitätssicherungsverfahren sichtbar.

In Bezug auf die Anerkennungspolitik gibt es große Überschneidungen zwischen Deutschland und Russland. Das Diploma Supplement wird in Deutschland mehrheitlich eingesetzt, während es in Russland von nur wenigen, sogenannten „Elite-Universitäten“ ausgestellt wird.

Die Mobilitätsvoraussetzungen der Studierenden haben sich im Rahmen des Bologna-Prozesses sowohl in Deutschland als auch in Russland verändert. Der Übergang zwischen verschiedenen Hochschularten ist vereinfacht worden. Die Fachhochschul- und Universitätsabsolventen und -absolventinnen sind in Deutschland einander gleichgestellt

worden. Um die internationale Mobilität in beiden Ländern zu verbessern, werden verschiedene Maßnahmen getroffen.

Der Mangel an Sprachkenntnissen und auch an finanziellen Ressourcen gilt als Ursache für die vergleichsweise geringe Auslandsmobilität der russischen Studierenden.

Im Gegensatz zu Russland bieten deutsche Hochschulen mehr Möglichkeiten der Selbstentfaltung und -entwicklung und eine bessere Vorbereitung auf den Berufseinstieg, weil das Studium in Deutschland teilweise stark praxisorientiert ist, worauf die Dualen Studiengänge hinweisen. Diese verknüpfen die praktische Arbeit in einem Unternehmen mit der theoretischen Ausbildung an einer Hochschule und bieten daher bessere Übernahme- als auch Karrierechancen.

Zusammengefasst haben die Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses sowohl in Deutschland als auch in Russland eine umfassende Neuausrichtung der Studiengänge und Hochschulsysteme initiiert. Als Resultat mussten die tradierten und historisch gewachsenen Ausbildungsgänge an den Hochschulen modifiziert werden, wobei zunehmend der Output von Hochschulstudiengängen in den Fokus rückte. Dies führte dazu, dass der akademischen Lehrtätigkeit neue Aufmerksamkeit zukommt. Obwohl im deutschen Hochschulsystem bei der Umsetzung der Bologna-Reformen zweifellos eine Reihe von Fehlentwicklungen zu beobachten ist, lassen sich dennoch bemerkenswert viele positive Effekte für Studierende erkennen. Möglicherweise hat dazu auch der vom Bologna-Prozess intendierte Paradigmenwechsel hin zu einer studierendenzentrierten, aktivierenden und kompetenzorientierten Lehre beigetragen. Eine zentrale Frage der Forschung zu Bologna ist deshalb, wie sich die didaktischen Anforderungen an die Lehrenden verändert haben, vor allem auch mit Blick auf die angewachsene Bedeutung der Kompetenzförderung bei Studierenden. Zusammenfassend kann also festgehalten werden, dass der Bologna-Prozess sowohl Vor- als auch Nachteile hat. Das Hauptproblem ist für beide Länder die Umstrukturierung der nationalen Hochschulsysteme.

#### ***b) Empirische Studie***

Basierend auf einer Analyse der Literatur (Drozhina & Martynenko 2013; Reznikov, 2010; Ivanova, 2015; Andronova, 2016; Ishaka, 2014; Klyushnikova, 2018) können folgende Probleme der internationalen Studierenden an russischen Hochschulen zusammengefasst werden:

- Problem der Finanzierung
- Schwierigkeiten beim Studium;

- Schlechte Bedingungen in Studierendenheimen
- Ungenügende Betreuungssysteme sowie ungenügende Information
- Schlechte medizinische Versorgung
- Probleme der gegenseitigen Anerkennung von Studienleistungen
- Problem der Erwerbstätigkeit während des Studiums
- Sprachliche Schwierigkeiten
- Adaptationsprobleme (Unterschiede in Mentalität, Angewohnheiten und Kultur, fremdes Essen und Klima)
- Problem des Rassismus und der Straßenkriminalität

Resümierend lässt sich vor dem Hintergrund der Ergebnisse festhalten, dass die Mobilitätsförderung in Russland seit dem Beginn des Bologna-Prozesses nicht wesentlich entwickelt wurde. Für ausländische Studierende bestehen immer noch verschiedene Hindernisse, die bislang nicht in ausreichendem Maße abgebaut wurden. Geldmangel und das Fehlen einer Arbeitserlaubnis können zu eingeschränkten Kontakten sowie zum schlechteren Lernerfolg bezüglich der Sprache und dementsprechend zu schlechteren Studienergebnissen führen. Aufgrund dessen ist es vor allem notwendig, dass russische Universitäten den Geldmangel der ausländischen Studierenden beheben.

Das größte Problem der Untersuchung besteht darin, dass an russischen Universitäten keine Statistiken über Studierende mit Migrationshintergrund geführt werden. Die nationalen statistischen Systeme verfügen nicht über eine einheitliche Methode zur Erfassung und Verarbeitung von Informationen, was zu Schwierigkeiten beim Vergleich ihrer Erhebungsergebnisse führt. Für die Analyse im Rahmen der vorliegenden Studie wären derartige Statistiken jedoch hilfreich gewesen. Darüber hinaus wurde im Rahmen der Befragung deutlich, dass innerhalb der Einrichtungen das Bewusstsein für Studierende mit Migrationshintergrund häufig nicht ausreichend ausgeprägt ist. Einige der interviewten Experten und Expertinnen stellten nur oberflächliche Standardinformationen zur Verfügung oder beantworteten die Fragen nicht deutlich oder sehr kurz. Eine andere Schwierigkeit der Untersuchung resultiert aus ihrem Zeitpunkt: Die Ergebnisse können nur als vorläufig gelten, da der Bologna-Prozess noch nicht abgeschlossen ist, und sind zu überprüfen, wenn Auswirkungen des Bologna-Prozesses die Praxis in höherem Maße prägen.

Die gewonnenen Ergebnisse liefern dessen ungeachtet wichtige Hinweise auf die Zusammenhänge zwischen einigen Einflussvariablen und der Studierendenzufriedenheit an russischen Hochschulen. Diese Zusammenhänge können in zukünftigen Studien

gezielt analysiert werden.

Weiteres Potenzial für zukünftige Forschung bietet die Differenzierung nach Typen bzw. Arten von studienbezogener Auslandsmobilität. So können die in der vorliegenden Arbeit untersuchten Zusammenhänge beispielsweise eine je andere Rolle in Abhängigkeit des betrachteten Typus studienbezogener Auslandsmobilität einnehmen. Zudem kann vertieft untersucht werden, inwieweit die soziale Herkunft sowie die Zusammenhänge zwischen der sozioökonomischen Stellung der Eltern und der Entscheidung für einen höheren Bildungsweg eine für die Anpassung wesentliche Rolle spielen. Es ist zudem bisher nicht bekannt, inwiefern die Effekte von Auslandsaufenthalten zusätzlich in Abhängigkeit von der Reputation der Gastgeberhochschule sowie der in Russland verbrachten Zeit variieren. Des Weiteren ist die Frage unbeantwortet, ob die Effekte eines studienbezogenen Auslandsaufenthalts von dessen zeitlicher Position im Studienverlauf abhängen.

## **11.2 Handlungsempfehlungen**

Die Globalisierung in der Wirtschaftsentwicklung führt die gesamte Welt allmählich zu einer integrierten Einheit. Dabei werden nicht nur Wirtschaft und Technologie in Austausch gebracht, auch Kultur und Wertesysteme bewegen sich ständig. In diesem Prozess spielt das Auslandsstudium eine wichtige Rolle. Die Internationalisierung der russischen Hochschulen sollte nicht nur eine Reform zum Zweck der internationalen Vergleichbarmachung von Studienabschlüssen beinhalten, sondern auch kulturelle, soziale und psychologische Betreuungsmaßnahmen für ausländische Studierende aus allen Kulturen bereitstellen. Ausländische Studierende sollten in Russland nicht nur Fachkenntnisse erwerben, sondern darüber hinaus auch für Kultur, Geschichte und Mentalität interessiert und sensibilisiert werden. Mit Unterstützung der Umgebung sollten sie die Besonderheit des russischen Studiensystems und der gesellschaftlichen Umgebung sowohl zur Erweiterung ihrer Fachkompetenzen als auch zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit nutzen, indem sie lernen, unabhängig, selbstverantwortlich und autonom zu agieren (Guan, 2007, S. 209 f.)

Um die zukunftsorientierte und nachhaltige Internationalisierung zu fördern und somit zur Attraktivität Studienstandortes beizutragen, sollte jede Hochschule eine Internationalisierungsstrategie entwickeln, denn diese trägt maßgebend zur weiteren

Entwicklung der Qualität von Studium und Nachwuchsförderung bei und somit für die Positionierung der Universität im globalen Wettbewerb in Forschung und Lehre. Die steigende Attraktivität würde dementsprechend zum Gewinn der ausländischen Studenten führen (Internationalisierungsstrategie, 2014, S. 4).

Ein weiterer wichtiger Aspekt zur Förderung der Internationalisierung ist die zielgerichtete und auch dauerhafte Finanzierung. Es werden bereits gewisse Maßnahmen vorgenommen: So werden die wichtigsten Stipendienprogramme in Saudi-Arabien, China und Brasilien durchgeführt. Darüber hinaus werden von einigen nationalen Stipendienprogrammen, an denen sich Russland auch teilweise beteiligt, die Kosten im Rahmen des Studiums an russischen Universitäten von den Herkunftsländern übernommen, was eine wesentliche Finanzierungsquelle der Internationalisierung für die russischen Hochschulen ist. Dementsprechend wäre die Teilnahme russischer Hochschulen an diesen Programmen bzw. die stärkere Nutzung dieser Stipendienprogramme sehr effizient.

Mit der Bezugnahme auf die Praxis in Deutschland ist für einen Paradigmenwechsel hinsichtlich der Wahrnehmung und Organisation des Ausländer- und Ausländerinnenstudiums in Russland zu plädieren. Notwendig dazu sind eine intensivere akademische Betreuung, vielfältige zielgruppenorientierte Beratungsangebote, mehr Partizipation von ausländischen Studierenden an den Hochschulen und in der Gesellschaft und eine interkulturelle Neuakzentuierung des Auslandsstudiums.

Betreuungs- und Unterstützungsmaßnahmen sollten insbesondere für Studierende verstärkt werden, die sich in einem fremden sozialen und kulturellen Kontext befinden. Insbesondere Maßnahmen wie die Unterstützung bei der psycho-sozialen und kulturellen Integration in Verbindung mit fachstudienbegleitenden Tutorenprogrammen können für ausländische Studierende eine große Erleichterung bringen.

Ein weiterer wichtiger Schritt zur Förderung der Willkommenskultur ist die interkulturelle Sensibilisierung und Kompetenzentwicklung der Hochschulangehörigen sowie die Einführung einer entsprechenden Sprachenpolitik, die u. a. Englisch als zweite offizielle Campussprache festlegt.

Die Hochschulen sollten für ihre ausländischen Studierenden zur sprachlichen Vorbereitung mehr Russischkurse anbieten, die entweder vor dem Studium oder studienbegleitend erworben werden können, sodass die ausländischen Studierenden bei der Aufnahme an der russischen Hochschule die Sprachprüfung bereits bestanden haben. Um das Spezialwissen bei der Fremdsprache zu gewinnen, sollten Sprachkurse an dem

Bedarf des jeweiligen Fachs orientiert sein.

Die Ökonomisierung in der Internationalisierung gewinnt immer mehr an Relevanz, denn gute Kontakte zu Unternehmen in der Region können nützlich sein, um Praktikums- und Arbeitsplätze für ausländische Studierende zu vermitteln. Die Finanzierungsquellen der Region für die Gewinnung ausländischer Studenten werden an russischen Universitäten jedoch kaum verwendet, obwohl diese Praxis im Ausland verbreitet und wirksam ist.

In Übereinstimmung mit anderen Studien verdeutlichen die Untersuchungsergebnisse die Notwendigkeit, den Anpassungsprozess ausländischer Studierender an russischen Hochschulen mit geeigneten Maßnahmen zu unterstützen und die Kommunikation zwischen ausländischen Studierenden und ihren russischen Kommilitonen und Kommilitoninnen zu verbessern. Für eine weitere Mobilitätsentwicklung in Russland sollten zudem die rechtlichen Rahmenbedingungen bezüglich der Arbeits- und Aufenthaltserlaubnis sowie die Finanzierungsmöglichkeit für ausländische Studierende verbessert werden.

Als weitere Maßnahme wäre daher den Studierenden, die ins Ausland gehen möchten, zu empfehlen, bereits im Heimatland entsprechende Vorbereitungstrainings, -seminare und Beratungen durch ihre Auslandsämter und entsprechend geschulte Tutoren bzw. qualifiziertes Personal in Anspruch zu nehmen. Solche interkulturellen Trainings und ggf. auch Informationsveranstaltungen sollten speziell auf die Unterschiede zwischen den Hochschul-, Lern- und Arbeitsgegebenheiten von Heimat- und Zielland abgestimmt sein. Dies würde den mentalen und kulturellen Adaptionsprozess von Austauschstudierenden erheblich erleichtern, Kräfte für die inhaltliche Arbeit im Zielland freisetzen und damit den Erfolg eines Auslandsstudienaufenthaltes deutlich erhöhen können.

Insgesamt zeigt die vorliegende Untersuchung, dass der Kenntnisstand über ausländische Studierende in Russland und ihre Potenziale noch relativ wenig entwickelt ist. Für russische Hochschulen, die sich der eigenen Internationalisierung aktiv annehmen wollen, ergibt sich somit in dieser Studie eine Reihe von Ansatzpunkten, für welche praktische Implementierungsmöglichkeiten zu entwickeln sind oder in dieser Arbeit z. T. bereits vorgeschlagen wurden. Zudem verweist die vorliegende Arbeit auf viele noch ungenutzte Möglichkeiten auf sowohl der Hochschul- als auch Politikebene, mit denen der Wissensstand erhöht und Maßnahmen vorangetrieben oder an den aktuellen Stand angepasst werden können.



## Quellenverzeichnis:

Amirov, R. (2018). Export obrazovatel'nyh uslug kak vaznejschij factor powyschenija konkurentosposobnosti strany. *Zurnal Upravlentscheskoje konsultirowanije* [Electronische Version], 2018 (2). DE: Amirov, R. M. (2018). Export von Bildungsdienstleistungen als wichtiger Faktor zur Steigerung der Wettbewerbsfähigkeit des Landes. *Management Consulting Journal*, 2018 (2), 72-78.

Andonova, A. & Sereva, D. (2016). Adaptacija inostrannyh studentov k polikul'turnoj obrazovatel'noj srede VUZa. Obrazovanie v jetnopolikul'turnoj srede: sostojanie, problemy, perspektivy. *Materialy VI Mezhdunarodnogo molodezhnogo nauchno-kul'turnogo foruma*, 248-252. DE: Andonova, A. & Sereva, D. (2016). Anpassung ausländischer Studierender an das multikulturelle Bildungsumfeld der Hochschule. *Proceedings of the VI International Youth Scientific and Cultural Forum 2016*, 248-252.

Andreyev, A. Y. (2009). *Rossiyskiye universitety XVIII – pervoy poloviny XX veka v Vysshem universitete istorii Yevropy*. M: Znak. DE: Andreev, A. Y. (2009). *Russische Universitäten des 18. bis zur ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts an der Höheren Universität für Europäische Geschichte*. Moskau: Zeichen.

Apolinarski, B. & Poskowsky, J. (2012). *Ausländische Studierende in Deutschland 2012. Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)*. Zugriff am 12.03.2019 unter: [https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/soz20\\_auslaenderbericht.pdf](https://www.studentenwerke.de/sites/default/files/soz20_auslaenderbericht.pdf)

Arefjev, A. (2008). Mezhdunarodnyy rynek obrazovatel'nykh uslug i rossiyskiye vuzy. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 2008 (2), 144-146. DE: Arefjev, A. (2008). Internationaler Markt für Bildungsdienstleistungen und russische Universitäten. *Hochschulbildung in Russland*, 2008 (2), 144-146.

Aref'yev, A. & Sheregi, F. (2014). *Inostrannyye studenty v rossiyskikh vuzakh*. Moskau: Tsentr sotsiologicheskikh issledovaniy, DE: Aref'yev, A. & Sheregi, F. (2014). *Ausländische Studierende in Russland*. Moskau: Zentrum für soziologische Forschungen.

Avrus A. (2001). *Istoriya rossiyskikh universitetov*. Moskva: Kompaniya Nauchnyy fond.

DE: Avrus, A. (2001). *Geschichte der russischen Universitäten*. Moskau: Moskauer Forschungsstiftung.

Babelyuk, E. & Hurshudyan, A. (2017). *Zur jüngeren Entwicklung, der Haupttrends und des Zustands der russischen Hochschulausbildung*. Wismar: Ostinstitut.

Barney, G. & Strauss, L. (1998). *Grounded Theory. Strategien qualitativer Forschung*. Bern: Huber.

Baydenko, V. I. (2018). Bolonskiy protsess: v preddverii tret'yego desyatiletia. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, 27 (11), 136-148. DE: Baidenko, V. I. (2018). Der Bologna-Prozess: am Vorabend des dritten Jahrzehnts. *Hochschulbildung in Russland*, 27 (11), 136-148.

Berghorn, G. (2017). *Hochschul- und Wissenschaftsreform in Russland. Der lange Abschied vom sowjetischen System*. Zugriff am 16.03.2019 unter: [https://www2.daa.d.de/medien/der-daad/analysen-studien/blickpunkt\\_hochschulreform\\_russland.pdf](https://www2.daa.d.de/medien/der-daad/analysen-studien/blickpunkt_hochschulreform_russland.pdf)

*Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012 bis 2015 in Deutschland* (2015). Zugriff am 12.05.2022 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_02\\_12\\_NationalerBericht\\_Umsetzung\\_BolognaProzess.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_12_NationalerBericht_Umsetzung_BolognaProzess.pdf) zuletzt geprüft am 27.01.2021

Beschluss des russischen Ministeriums für Bildung und Wissenschaft vom 25. April 2005 (N. 126). *Zur Umsetzung des Bologna-Gipfels im Hochschulwesen der Russischen Föderation*. Zugriff am 12.05.2022r unter <https://docs.cntd.ru/document/901940412>

Beyer, J. (2018). *Studium und Mobilität. Das Wanderungsverhalten von Studierenden von und nach Sachsen*. Nicht veröffentlichte Dissertation, Technische Universität Dresden. Zugriff am 27.04.2022 unter <https://tud.qucosa.de/api/qucosa%3A31035/attachment/ATT-0/>

Bochner, S. (1982). *The social psychology of cross-cultural relations. Cultures in contact*. Oxford: Pergamon

Bode, Chr.. (2019). *Kommentierte Grafiken zum deutschen Hochschul-Forschungssystem*. Zugriff am 25.04.2022 unter [www.daad.de/kommentierte-grafiken](http://www.daad.de/kommentierte-grafiken)

Bogner, A, Littig, B. & Menz, W. (2005). *Das Experteninterview: Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Bogner, A., Littig, B. & Menz, W. (2014). *Interviews mit Experten: Eine praxisorientierte Einführung*. Springer-VS

Borisova, M. (2017). Razvitiye motivatsii studentov v protsesse obucheniya. *Materialy IX. Mezhdunarodnaya studencheskaya nauchnaya konferentsiya «Studencheskiy nauchnyy forum»*. DE: Borisova, M. (2017). Entwicklung der Motivation der Studierenden im Lernprozess. *Materialien IX. Internationale studentische wissenschaftliche Konferenz „Student Scientific Forum“*. Zugriff am 17.05.2023 unter URL: <https://scienceforum.ru/2017/article/2017038886>

Brim, S. (1985). *Universitäten und Studentenbewegung in Russland im Zeitalter der Großen Reformen 1855-1881*, S.17. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Buck-Bechler, G., Schaefer, H.-D. & Wagemann, C.-H. (1997). *Hochschulen in den neuen Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Ein Handbuch zur Hochschulerneuerung*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2004). *Deutschland. Das von Morgen. Bundesbericht Forschung 2004*. Zugriff am 25.04.2022 unter <https://www.bundesbericht-forschunginnovation.de/files/2004%20BuFo.pdf>

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2007). *20 Jahre Wissenschaftlich-Technische Zusammenarbeit und 2 Jahre Strategische Partnerschaft zwischen Deutschland und Russland in Bildung, Forschung und Innovation*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Zugriff am 12.05.2022 unter [http://www.bio-economy.ru/sotrudnichestvo\\_s\\_germaniey/20\\_Jahre\\_D-R\\_WTZ\\_2\\_Jahre\\_SP\\_Low\\_Data.pdf](http://www.bio-economy.ru/sotrudnichestvo_s_germaniey/20_Jahre_D-R_WTZ_2_Jahre_SP_Low_Data.pdf)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2007). *20 Jahre Wissenschaftlich-Technische Zusammenarbeit und 2 Jahre Strategische Partnerschaft zwischen Deutschland und Russland in Bildung, Forschung und Innovation*. Zugriff am 20.05.2022 unter [http://www.bio-economy.ru/sotrudnichestvo\\_s\\_germaniej/20\\_Jahre\\_D-R-WTZ\\_2\\_Jahre\\_SP\\_Low\\_Data.pdf](http://www.bio-economy.ru/sotrudnichestvo_s_germaniej/20_Jahre_D-R-WTZ_2_Jahre_SP_Low_Data.pdf)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2012). *Berichterstattung zur Forschungs-, Technologie- und Innovationspolitik weltweit*. (24.01.2012). *Internationale Zusammenarbeit in Forschung und Bildung. 5. Schwerpunktausgabe 01/12*, S.31.

Verfügbar unter [https://www.kooperationinternational.de/fileadmin/public/downloads/itb/info\\_12\\_01\\_24\\_SAG.pdf](https://www.kooperationinternational.de/fileadmin/public/downloads/itb/info_12_01_24_SAG.pdf) zuletzt geprüft am 12.05.2018

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2013). *Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland (Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 in Berlin)*

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2014). *Verwaltungsvereinbarung zwischen Bund und Ländern gemäß Artikel 91 b abs. 1 Nr. 2 des Grundgesetzes über den Hochschulpakt 2020 gemäß Beschluss der Regierungschefinnen und Regierungschefs von Bund und Ländern vom 11. Dezember 2014 (Hochschulpakt III)*. Zugriff am 17.04.2022 unter <https://www.gwkbonn.de/fileadmin/Redaktion/Dokumente/Papers/BLV-HSPA-III.pdf>

Chebotareva, E. (2011). Intercultural adaptation to Russia of students from Asia, Africa, Latin America and the Middle East. *Bulletin of the Peoples' Friendship University of Russia, Series Psychology and Pedagogy*, 3, 6-11.

Chikarova, G. & Gavrilov, P. (2020). Mezhdunarodnaja studencheskaya migratsiya: nametiwschijesja trendy I nowyje wysowy [Elektronische Version]. *Humanities of the South of Russia*, 9 (45), 54-58. DE: Chikarova, G. & Gavrilov, P. (2020). Internationale Studentemigration: neue Trends und neue Höhen [Elektronische Version]. *Humanities of the South of Russia*, 9 (45), 54-58.

Chutkerashvili, Y. (1991). *Razvitiye vysshego obrazovaniya v SSSR*. Statisticheskiy sbornik. 255-257. Moskau: Vysshaya shkola. DE: *Die Entwicklung des Hochschulwesens in UDSSR*. Statistische Sammlung. 255-257. Moskau: Hochschule

Danckwortt, D. (1958). *Anpassungsprobleme von Studenten und Praktikanten aus Entwicklungsländern in Westdeutschland – eine sozialpsychologische Untersuchung*. Hamburg: Psychologisches Institut der Universität Hamburg.

Danckwortt, D. (1959). *Probleme der Anpassung an eine fremde Kultur – eine sozialpsychologische Analyse der Auslandsbildung*. Köln: Carl Duisberg-Gesellschaft für Nachwuchsförderung.

de Rudder, H. (2010). Mission accomplished? Which mission? The 'Bologna Process' - a view from Germany. *Higher Education Review*, 43 (1), 3-20.

*Der europäische Hochschulraum: Bericht über die Umsetzung des Bologna-Prozesses*. (2012). Zugriff am 21.01.2020 unter <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (2009). *Russische Föderation: Bildung und Wissenschaft*. Zugriff am 08.05.202 unter <https://www.daad.de/de/laenderinformationen/europa/russische-foederation/ueberblick-bildung-und-wissenschaft/>

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (2011). *Die Sicht deutscher Unternehmen auf Auslandserfahrungen und Qualifikationen*. Bonn. Zugriff am 12.05.2022 unter <https://eu.daad.de/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/studien-und-auswertungen/bachelor-master-publikation.pdf>

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (2016). *Kommentierte Grafiken zum deutschen Hochschul- und Forschungssystem*.

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (2016). *Russische Föderation: Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort*. Zugriff am 22.04.2022 unter [https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/russland\\_daad\\_bsa.pdf](https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/russland_daad_bsa.pdf)

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (2017). *Russische Föderation. Daten & Analysen zum Hochschul- und Wissenschaftsstandort*. Zugriff am 22.05.2022 unter [https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/russland\\_daad\\_bsa.pdf](https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/bildungssystemanalyse/russland_daad_bsa.pdf)

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (2019). *Kommentierte Grafiken zum deutschen Hochschul- und Forschungssystem 2018/19*. Zugriff am 22.04.2022 unter [https://static.daad.de/media/daad\\_de/pdfs\\_nicht\\_barrierefrei/derdaad/analysenstudien/kommentierte\\_grafiken\\_zum\\_deutschen\\_hochschu\\_und\\_forschungssystem.pdf](https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/derdaad/analysenstudien/kommentierte_grafiken_zum_deutschen_hochschu_und_forschungssystem.pdf)

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (2020). *Russische Föderation: Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten*. Zugriff am 22.04.2022 unter [https://static.daad.de/media/daad\\_de/pdfs\\_nicht\\_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/laendersachstaende/expertise-zu-themen-laendern-regionen/russland\\_daad\\_sachstand.pdf](https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/infos-services-fuer-hochschulen/laendersachstaende/expertise-zu-themen-laendern-regionen/russland_daad_sachstand.pdf)

Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD). (2021). *Länderinformationen Russische Föderation*. Zugriff am 12.05.2022 unter <https://www.daad.de/de/laenderinformationen/europa/russische-foederation>

Deutscher Bildungsserver. (2019). *20 Jahre Bologna-Prozess 1999-2019: Jubiläumsveranstaltung in Bologna, 24./25.Juni 2019: Bologna Process beyond 2020: Fundamental values of the EHEA*. Zugriff am 17.05.2023 unter [https://www.bildungsserver.de/nachricht.html?nachricht\\_id=631](https://www.bildungsserver.de/nachricht.html?nachricht_id=631)

Deutsches Studentenwerk (2012). *Bologna-Prozess zum Erfolg führen, soziale Dimension stärken!* Zugriff am 18.05.2022 unter <https://www.studentenwerke.de/de/content/bologna-prozess-zum-erfolg-f%C3%BChren-soziale-dimension-st%C3%A4rken>

*Deutsch-Russische Partnerschaft*. (2020). Zugriff am 05.02.2021 unter [www.deutsch-russische-partnerschaft.de](http://www.deutsch-russische-partnerschaft.de)

Die Zeit: Forschung & Lehre. (2022). *Das deutsche Hochschulsystem: Typen, Abschlüsse, Struktur*. Verfügbar unter

<https://www.academics.de/ratgeber/hochschulsystem-deutschland>. Zugriff am 15.03.2022

Döring, N. & Bortz, J. (2015). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5. Aufl.). Berlin: Springer.

Dorozhkin, Y. & Masitova, I. (2007). Problemy sotsial'noy adaptatsii inostrannykh studentov. *Sotsiologicheskiye issledovaniya*, (3), 73–77. DE: Dorozhkin, Y. & Masitova, I. (2007). Probleme der sozialen Anpassung ausländischer Studierender. *Soziologische Forschung*, (3), 73–77.

Drozhzhina, D. & Martynenko, I. (2013). Izucheniye adaptatsii inostrannykh studentov: diskussiya o metodologii. *Zhurnal Universitasa*, 1. (3), 33-47. DE: Drozhzhina, D. & Martynenko, I. (2013). *Studium der Anpassung ausländischer Studierender. Zeitschrift Universität*, 1 (3), 33-47.

Efremov, M. (2004). Rossiyskiye universitety v obshcheyevropeyskom obrazovatel'nom prostranstve. V *Zhurnale obrazovatel'nykh tekhnologiy*, 3 (4), 47-57. DE: Efremov, M. (2004). Russische Universitäten in gemeinsamen Europäischen Bildungsraum. *Bildungstechnologie*, 3 (4), 47-57.

Ehling, M. (1987). *Als Ausländer an deutschen Hochschulen: Das Studium von Ausländern in der Bundesrepublik Deutschland. Historische, theoretische und soziale Aspekte*. Darmstadt: World University Service.

Eljutin, V. E. (1969). *Das Hochschulwesen in der UdSSR 1917-1967*. München: Consult.

Ellwein, T. (1997). *Die deutsche Universität. Vom Mittelalter bis zur Gegenwart*. Wiesbaden: Fourier

Erllass des Präsidenten der Russischen Föderation vom 13.06.2012 Nr. 804 „Über die Genehmigung des Konzepts der staatlichen Migrationspolitik der Russischen Föderation für den Zeitraum bis 2025“. Zugriff am 11.04.2022 unter <https://docs.cntd.ru/document/902352946> RUS: Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 13.06.2012 №804 «*Ob utverzhdanii Kontseptsii gosudarstvennoy migratsionnoy politiki Rossiyskoy Federatsii na period do 2025 g*».

Eßbach, W. (2009). Jenseits der Fassade. Die deutsche Bachelor-/Master-Reform. In J. Kaube (Hrsg.), *Die Illusion der Exzellenz*, (S. 14-25). Wagenbach

Federal'naya sluzhba gosudarstvennoy statistiki (Rosstat). (2017). Vyssheye i dopolnitel'noye professional'noye obrazovaniye (Minobrnauki Rossii). DE: Statistisches Landesamt (Rosstat). (2017). *Hochschule und Weiterbildung. (Ministerium für Bildung und Wissenschaft Russlands)*

Federal'naya Sluzhba Gosudarstvennoy Statistiki. (2018). *Rossiya v tzyfrakh*. Rosstat. *Kratky statisticheskiy sbornik*. DE: Föderaler Statistikdienst (2018). *Russland in Zahlen. Kurze statistische Sammlung*. Zugriff am 22.04.2021 unter [https://www.gks.ru/free\\_doc/doc\\_2018/rusfig/rus18.pdf](https://www.gks.ru/free_doc/doc_2018/rusfig/rus18.pdf)

Federal'nyy zakon ot 07.2002 n 25-fz.115. *Pravovoye polozheniye inostrannykh grazhdan v rossiyskoy Federatsii (v redaktsii federal'nogo zakona n 16-Fg*. DE: Bundesgesetz Nr. 25-Fz.115 vom 07.2002. Rechtsstatus ausländischer Staatsbürger in der russischen Föderation (in der Fassung des Bundesgesetzes n.16-Fg)

Feldhaus, M & Logemann, N. (2002). *Student sein – Ausländer sein: eine Replikationsstudie über die soziale Situation und Integration ausländischer Studierender an der Universität Oldenburg*. Zugriff am 23.04.20 unter <http://oops.uni-oldenburg.de/563/2/felstu02.pdf>

Filipp, S.-H. (1989). Kritische Lebensereignisse im Kontext der Berufsberatung. Vier Fragen an die Lebensereignisforschung. *Zeitschrift für Berufsberatung und Berufsbildung*. 74 (2), S. 37-45.

Filipp, S.-H (1990). *Kritische Lebensereignisse*, München, S. 24

Finken, H. (2006). *Russland im Bologna-Prozess: Beschlüsse und Orientierungen der russischen Regierung*. Kassel: Universität Kassel. Zugriff am 03.05.2022 unter <https://portal.ub.uni-kassel.de/kup/d/9783899581843>

Fischer, M. & Fischer, U. (1990). Wohnortwechsel und Verlust der Ortsidentität als nicht-normative Lebenskrisen. In S.-H. Philipp, (Hrsg.), *Kritische Lebensereignisse*, (S. 139-153). München: Kohlhammer.

- Flick, U. (2014). *Qualitative Sozialforschung: Eine Einführung*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Flitner, A. (2002). Neuere Forschung und interpretierende Literatur. *Zeitschrift für Pädagogik*, 48 (2), 287-29.
- Frank, A., Hieronimus S., Killius, N. & Meyer-Guckel, V. (2010). *Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland*. Essen: Stifterverband
- Furnham, A. & Bochner, S. (1986). *Culture Shock: Psychological reactions to unfamiliar environments*. New York, NY: Methuen.
- Galkina, V., Zueva D., Volkov, A. (2016). Modernizatsiya rossiyskogo obrazovaniya. Vyzovy novogo desyatiletia. Moskwa: Delo DE: Galkina, V., Zueva D., Volkov, A. (2016). *Modernisierung des russischen Bildungswesens. Herausforderungen des neuen Jahrzehnts*. Moskau: Delo
- Garben, S. (2010). The Bologna Process and the Lisbon Strategy: Commercialisation of Higher Education through the Back Door? *Croatian Yearbook of European Law and Policy*. Zugriff am 21.04.2022 unter [https://www.researchgate.net/publication/291776069\\_The\\_Bologna\\_Process\\_and\\_the\\_Lisbon\\_Strategy\\_Commercialisation\\_of\\_Higher\\_Education\\_through\\_the\\_Back\\_Door](https://www.researchgate.net/publication/291776069_The_Bologna_Process_and_the_Lisbon_Strategy_Commercialisation_of_Higher_Education_through_the_Back_Door)
- Gissing, M. (2017). Bewältigungsstrategien bei kritischen Lebensereignissen, (S. 15-19), Karl-Franzens-Universität Graz
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1998). *Grounded theory: Strategien qualitativer forschung*. Bern: Huber
- Gorylev, A. I. (2019). Normativno-pravovoye regulirovaniye uchastiya ros-siyskikh vuzov v Bolonskom protsesse. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N. I. Lobachevskogo, 2019. (No 4), S. 20–27. DE: Gorylew, A. I. (2019). Gesetzliche Regelung der Teilnahme von russischen Universitäten im Bologna-Prozess. *Zeitschrift der Universität Nizhniy Nowgorod Lobatschewski*, (4), 20–27.

Gorzka, G. & Lanzendorf, U. (2006). *Russlands Hochschulen und Forschungseinrichtungen auf dem Wege nach Europa. Eine aktuelle Bestandaufnahme*. Kassel: Kassel University Press.

Grebennikova, I. (2010). *Pedagogicheskoye soprovozhdeniye adaptatsii inostrannykh studentov v rossiyskom vuze (na primere kitayskikh studentov)*. Dissertatsiya, Novosibirskiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet. DE: Grebennikova, I. (2010). *Pädagogische Unterstützung bei der Anpassung ausländischer Studierender an einer russischen Universität (am Beispiel chinesischer Studenten)*. Nicht veröffentlichte Dissertation, Staatliche pädagogische Universität Novosibirsk. Zugriff am 23.05.2021 unter [https://new-disser.ru/\\_avtoreferats/01004706837.pdf](https://new-disser.ru/_avtoreferats/01004706837.pdf)

Grebnev, L. (2007). Bolonskiy protsess v Rossii: proverka na doveriye? *Vyssheye obrazovaniye v Rossii*, (1), 44–50. DE: Grebnev, L. (2007). Der Bologna-Prozess in Russland. *Hochschulbildung in Russland*, (1), 44–50.

Greco, A.L., Völcker, M. (2018). Mixed Methods. In: Maier, M., Keßler, C., Deppe, U., Leuthold-Wergin, A., Sandring, S. (eds) *Qualitative Bildungsforschung. Studien zur Schul- und Bildungsforschung*, (229-246). Wiesbaden: Springer VS

Grinwald, O. & Sergejtschik, T. (2019). Sotsialno-pedagogical soprovozhdeniye inostrane students vie rossiyskom vouzé (na primere kemerovskiy gosudarstvennogo university). *Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii*, (6), 151-155. DE: Grinwald, O. & Sergejtschik, T. (2019). Sozialpädagogische Unterstützung für ausländische Studierende an einer russischen Universität (am Beispiel der Staatlichen Universität Kemerowsk). *Moderne wissenschaftsintensive Technologien*, (6), 151-155. Zugriff am 23.05.2022 unter <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=37566>

Groß, M. (2017). *Innovationen im Zeitalter der Digitalisierung. Chancen und Risiken für Topmanager und Mitarbeiter*. Wiesbaden: Springer Gabler.

Guan, H.. (2007). *Anpassung und Integration der chinesischen Studierenden in Deutschland*. Nicht veröffentlichte Dissertation, Universität Bremen. Zugriff am 15.04.2022 unter <http://webdoc.sub.gwdg.de/ebook/dissts/Bremen/Guan2007.pdf>

Gurov, W. (2004). Katschestwo obrazowanija v negosudarstwennych wusach. *Wysschee obrazowanijw w Rossii*, (6). DE: Gurow, V. (2004). Die Qualität der Bildung in nichtstaatlichen Schulen. *Hochschulbildung in Russland*, (6),148-152.

Haberstroh, M.. (1999). Kultur, Identität, ethnische Kolonie und Akkulturation-  
Zentrale Begriffe des Ausländerstudiums. *Problemkreise der Angewandten Kulturwissenschaft*, Doppelheft 1998 (2) – 1999 (1), 47-61.

Haft, A. & Müskens, I. (2005). *Bologna und die Folgen für die Hochschule*. Bielefeld: Webler.

Hannemann, D. (2003). Zeitbemessung in Studiengängen: ECTS und Work Load (Elektronische Version). *Die neue Hochschule*, (6), 1-5.

Helmke, A. (2017). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, 7. Überarb. Aufl. Klett-Kallmeyer.

Herrmann, S. (2021). *Private Hochschulen in Deutschland. Eine Bestandsaufnahme*. Zugriff am 05.04.2022 unter [https://edoc.ub.uni-muenchen.de/29010/1/Herrmann\\_Sonja.pdf](https://edoc.ub.uni-muenchen.de/29010/1/Herrmann_Sonja.pdf)

Hochschulkompass (2017). *Studierende und Promovierende in Deutschland*. Zugriff am 12.05.2022 unter [https://www.hochschulkompass.de/fileadmin/user\\_upload/editors/Dokumente/Flyer\\_Hochschulkompass/Flyer\\_Hochschulkompass.pdf](https://www.hochschulkompass.de/fileadmin/user_upload/editors/Dokumente/Flyer_Hochschulkompass/Flyer_Hochschulkompass.pdf)

Hochschulrahmengesetz (HRG), in der Fassung der Bekanntmachung vom 19.Januar 1999 (BGB1 S.18) zuletzt geändert durch Artikel 1des Gesetztes vom 15.November 2019 (BGB1.1 S.1622)

Hochschulrektorenkonferenz (1999). *Der Europäische Hochschulraum: Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999*. Zugriff am 17.05.2023 unter [http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna\\_Dokumente/Bologna\\_1999.pdf](http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-03-Studium/02-03-01-Studium-Studienreform/Bologna_Dokumente/Bologna_1999.pdf)

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2017). *Organisationsstrukturen der Hochschulen. Beschluss des Präsidiums der HRK vom 21.03.2017*. Zugriff am

03.03.2022 unter [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Organisationsstrukturen\\_der\\_Hochschulen\\_Praesidium\\_21.3.2017\\_an\\_MV.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Organisationsstrukturen_der_Hochschulen_Praesidium_21.3.2017_an_MV.pdf)

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2017). *Organisationsstrukturen der Hochschulen*. Zugriff am 12.05.2022 unter [https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Organisationsstrukturen\\_der\\_Hochschulen\\_Praesidium\\_21.3.2017\\_an\\_MV.pdf](https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-01-Beschluesse/Organisationsstrukturen_der_Hochschulen_Praesidium_21.3.2017_an_MV.pdf)

Hochschulrektorenkonferenz (HRK). (2020). *Praktische Leitlinien für eine faire und flexible Anerkennung von ausländischen Abschlüssen und Auslandsstudienzeiten: Handbuch Anerkennung an europäischen Hochschulen*. (2020). Zugriff am 12.04.2022 unter [https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Handbuch\\_Anerkennung\\_an\\_europaeischen\\_Hochschulen\\_2020\\_Web.pdf](https://www.hrk-nexus.de/fileadmin/redaktion/hrk-nexus/07-Downloads/07-02-Publikationen/Handbuch_Anerkennung_an_europaeischen_Hochschulen_2020_Web.pdf)

Iljushina, A. (2017). *Bolonskiy protsess: plyusy y minusy bolonskogo protsessa*. DE: *Bologna-Prozess: Vor und Nachteile des Bologna-Prozesses*. Zugriff am 20.05.2021 unter <https://files.scienceforum.ru/pdf/2017/35306.pdf>

Imhof, A. & Blättler, F.-D. (2019). *Bologna emeritus? 20 Jahre hochschulpolitische Integration Europas – Analyse und Kritik*. Bielefeld: wbv.

Internationale Hochschulkooperationen. (2019). *Studierendenmobilität als Herzstück internationaler Hochschulzusammenarbeit*. Zugriff am 26.04.2020 unter <https://www.internationale-hochschulkooperationen.de/home.html>

Internationalisierungsstrategie. (2014). *Zur Sicherung eines attraktiven Forschungs- und Studienstandortes*. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg. Zugriff am 23.06.2023  
[https://uol.de/fileadmin/user\\_upload/io/Internationalisierung/Strategiepapier\\_Internationalisierung.pdf?v=1417779392](https://uol.de/fileadmin/user_upload/io/Internationalisierung/Strategiepapier_Internationalisierung.pdf?v=1417779392)

Ivanova, M. (2001). *Social'no-psihologicheskaja adaptacija inostrannyh studentov k vysshej shkole Rossii*. Dis. DE: Ivanova, M. (2001). *Sozialpsychologische Anpassung*

*ausländischer Studierender an die Hochschulbildung in Russland*. Unveröffentlichte Dissertation, Technische Universität Sankt Petersburg.

Ivanova, N., Ivanova, O. (2017). *Probleme der interkulturellen Anpassung von ausländischen Studierenden bei der Umsetzung des Bologna-Prozesses in Russland*. Zugriff am 05.06.2021 unter [https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/39977/file/pbhsf03\\_S285-299.pdf](https://publishup.uni-potsdam.de/opus4-ubp/frontdoor/deliver/index/docId/39977/file/pbhsf03_S285-299.pdf)

Jaudzims, S. (2011). *Learning Outcomes in der Hochschulbildung Chancen, Herausforderungen und Grenzen eines lernorientierten Ansatzes in der Hochschullehre*. Unveröffentlichte Dissertation, Carl von Ossietzky Universität in Oldenburg.

Jubara, A., Kaschlun, G., Kiessler, O. & Smolarczyk, O. (2006). Glossary on the Bologna Process. *Beiträge zur Hochschulpolitik*, 7.

Khan, K. (1988). *Auslandsstudien als kritisches Lebensereignis – eine empirische Untersuchung zur psychosozialen Situation ausländische Studenten in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: World University Service |

Kamara, I. (2014). *Inostrannyye studenty v rossiyskom vuze: sotsiokul'turnyye osobennosti adaptatsii i professional'noy sotsializatsii*, Universität Krasnodar. DE: Kamara, I. (2014). *Ausländische Studierende an einer Russischen Universität: Soziokulturelle Merkmale der Anpassung und berufliche Sozialisierung*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Krasnodar.

Kausar, J. K. (1988). *Auslandsstudien als kritisches Lebensereignis – eine empirische Untersuchung zur psychosozialen Situation ausländische Studenten in der Bundesrepublik Deutschland*. Wiesbaden: World University Service

Kehm, B. (2004). Hochschulen in Deutschland, Gründung, Blütezeit und Niedergang. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, 25, 109-119

Keller, A. (2015). *Studieren war noch nie so gefragt wie heute – also alles Bestens nach Bologna?* Zugriff am 11.05.2022 unter [https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=23419&token=d89313bf00ba950d064f3cc71a6cc83d8eae5e37&download=&n=Vortrag\\_DGB\\_Bologna\\_Symposium.pdf](https://www.gew.de/index.php?eID=dumpFile&t=f&f=23419&token=d89313bf00ba950d064f3cc71a6cc83d8eae5e37&download=&n=Vortrag_DGB_Bologna_Symposium.pdf)

- Kim, I. & Lisivenko, S. (2012). *O roli magistratury v strategicheskom razvitiye vuza*. Nauchno-pedagogicheskij zhurnal: Vyssheye obrazovaniye v Rossii. (11), 23-29.  
DE: Kim, I. & Lisivenko, S. (2012). *Zur Rolle des Masters in der strategischen Entwicklung der Universität*. Hochschulbildung in Russland, (12), 23-25
- Klemm, F. (2008). Wanderungsverhalten der Studienanfänger 2006 unter dem Blickwinkel des Hochschulpaktes 2020. *Statistik in Sachsen*, (3), 43-49. Zugriff am 17.05.2023 unter [http://www.statistik.sachsen.de/download/300\\_Voe-Zeitschrift/zeitschrift\\_2008\\_3.pdf](http://www.statistik.sachsen.de/download/300_Voe-Zeitschrift/zeitschrift_2008_3.pdf).
- Klieme, E. & Hartig, J. (2007). *Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften und im empirischen Diskurs*. In M. Prenzel, I. Gogolin & H.-H. Krüger (Hrsg.), *Kompetenzdiagnostik. Sonderheft 8 der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 11-29.
- Klyushnikova, E. (2018). Problemy adaptatsii inostrannykh Studentov v Rossii. *Vestnik Tvgu. Seriya "Pedagogika I psikhologiya"*, (1), 127-138  
DE: Klyushnikova, E. (2018). *Probleme der Anpassung von ausländischen Studierenden in Russland*. *Bulletin Tambover staatliche Universität. Reihe "Pädagogik und Psychologie"*, (1), 127-138.
- Komarov, V. & Petrov, V. (2020). *Russian-German cooperation in the field of higher education*. National University of Science and Technology. Moscow: MISiS, 4(4), 318-325
- Konegen-Grenier, Ch. (2011). Bachelor und Master auf dem Arbeitsmarkt: Ergebnisse aus zwei Unternehmensbefragungen. *Wirtschaftsdienst*, 91 (13), 20–26.
- Konegen-Grenier, Ch. (2012). *Die Bologna-Reform: Eine Zwischenbilanz zur Neuordnung der Studiengänge in Deutschland*. Köln : Inst. der Dt. Wirtschaft.
- Krasnova, G. (2016). Setevoje vzaimodeystviye Vusov: Sravnitelnyy analiz podkhodov k realizatsii sovместnykh obrazovatelykh programm v Kitaye i Rossii. *Vestnik RUDN*, 3, 123-130.  
DE: Krasnova G. (2016). Netzwerkinteraktion von Universitäten: Eine vergleichende Analyse von Ansätzen zur Umsetzung gemeinsamer Bildungsprogramme in China und Russland. *Vestnik RUDN University*, 3, 123-130

Kropatshev, M. (2015). *Entwicklungstrends der Hochschulbildung in der Russischen Föderation*. Zugriff am 03.01.2021

unter [https://alu.spbu.ru/files/text\\_Deutsch\\_Kropachev.pdf](https://alu.spbu.ru/files/text_Deutsch_Kropachev.pdf)

Kultursministerkonferenz (2004). *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004. Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen*. Zugriff am 17.05.2022 unter

[https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2000/2000\\_09\\_15-Leistungspunktsysteme-Modularisierung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2000/2000_09_15-Leistungspunktsysteme-Modularisierung.pdf)

Kultursministerkonferenz (KMK) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2018). *Nationaler Bericht von Kultusministerkonferenz und Bundesministerium für Bildung und Forschung unter Mitwirkung von HRK, DAAD, Akkreditierungsrat, fzs, DSW und Sozialpartnern vom 15.02.2018*. Zugriff am 03.05.2022 unter <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/beschluesse-und-veroeffentlichungen/wissenschaft-hochschule.html>

Kultusministerkonferenz (2017). *Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 07.12.2017. Musterrechtsverordnung gemäß Artikel 4 Absätze 1 – 4*

*Studienakkreditierungsstaatsvertrag*. Zugriff am 14.05.2023 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2017/2017\\_12\\_07-Musterrechtsverordnung.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2017/2017_12_07-Musterrechtsverordnung.pdf)

Kultusministerkonferenz (KMK) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2018). *Die Umsetzung der Ziele des Bologna-Prozesses 2015–2018*. Zugriff am 23.03.2022 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2018/2018\\_02\\_15-Umsetzung-Nationaler-Bericht-Bologna\\_2018.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2018/2018_02_15-Umsetzung-Nationaler-Bericht-Bologna_2018.pdf)

Kultusministerkonferenz (KMK) & Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF). (2004). *Realisierung der Ziele des Bologna-Prozesses. Nationaler Bericht 2004 für Deutschland von KMK und BMBF*. Zugriff am 22.03.2022 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_00\\_00\\_Bologna\\_Nationaler\\_Bericht.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_00_00_Bologna_Nationaler_Bericht.pdf)

Kultusministerkonferenz (KMK). (1999). *Gemeinsame Erklärung zur gegenseitigen Anerkennung von Studienzeiten und Abschlüssen im Hochschulbereich*. Zugriff am 15.03.2022 unter <https://www.kmk.org/zab/zentralstelle-fuer-auslaendisches-bildungswesen>

Kultusministerkonferenz (KMK). (2003). *10 Thesen zur Bachelor- und Masterstruktur in Deutschland. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 12.06.2003*. Zugriff am 12.05.2022 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2003/2003\\_06\\_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_06_12-10-Thesen-Bachelor-Master-in-D.pdf)

Kultusministerkonferenz (KMK). (2003). *Studierende ausländischer Herkunft in Deutschland von 1993 bis 2001*. Zugriff am 10.05.2022 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok\\_165.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/Statistik/Dokumentationen/Dok_165.pdf)

Kultusministerkonferenz (KMK). (2015). *Nationaler Bericht der Bundesregierung über die Umsetzung des Bologna-Prozesses 2012 bis 2015 in Deutschland*. Zugriff am 01.05.2022 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_02\\_12-NationalerBericht\\_Umsetzung\\_BolognaProzess.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_02_12-NationalerBericht_Umsetzung_BolognaProzess.pdf)

Kultusministerkonferenz (KMK). (2017). *Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Darstellung der Kompetenzen, Strukturen und bildungspolitischen Entwicklungen für den Informationsaustausch in Europa*. Zugriff am 21.01.2022 unter [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/tertiaerer\\_bereich.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/tertiaerer_bereich.pdf)

Landshuter, J. H.-W. (2010). *Der dritte Zyklus des Bologna-Prozesses bei Masterabsolventen der Fachhochschulen – Eine kritische Studie zur Umsetzung eines europäischen Bildungsprogramms*. Unveröffentlichte Dissertation, Julius-Maximilians-Universität in Würzburg. Zugriff am 11.05.2022 unter <https://opus.bibliothek.uni-wuerzburg.de/opus4-wuerzburg/frontdoor/deliver/index/docId/4287/file/landshuterpromotion.pdf>

Latipov, Z. & Ziyatdinov, A. (2017). The problem of adaptation of foreign students studying in Russian universities. *Especial*, 38 (56). Zugriff am 03.05.2022 unter <http://www.revistaespacios.com/a17v38n56/a17v38n56p27.pdf>

Lebedeva, M. (1993). *Sotsial'naya psikhologiya etnicheskikh migratsiy*. Moskva: Institut etnologii i antropologii im. N.N. Miklukho-Maklaya RAN. DE: Lebedeva, M. (1993). *Sozialpsychologie ethnischer Migrationen*. Unveröffentlichte Dissertation. Institut für Ethnologie und Anthropologie. N.N. Miklukho-Maclay RAN in Moskau.

Lenz, R. (2011). Russlands Hochschulen im Modernisierungsprozess. Die Hochschule. Journal für Wissenschaft und Bildung, (2). Zugriff am 23.04.2022 unter [https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/11\\_2/dhs\\_2\\_2011.pdf](https://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/11_2/dhs_2_2011.pdf)

Lörz, M. (2008). Räumliche Mobilität beim Übergang ins Studium und im Studienverlauf: Herkunftsspezifische Unterschiede in der Wahl und Nachhaltigkeit des Studienortes. *Bildung und Erziehung*, 61 (4), 413-436

Maaß, F. & Kay, R. (2011). Erfahrung mittelständischer Unternehmen mit den neuen Abschlüssen Bachelor und Master. *IfM-Materialien*, 20.

Marinenko, O. & Snopkova, E. (2017). Pedagogical Tracking of International Students in the Course of Their Education. *Scholarly Notes of Transbaikal State University, Series Pedagogical Sciences*, 12, (2), 22-31.

Martynenko, O. & Zhukova, M. (2008). *Akademitscheskaja mobilnost w Rossii: segodnja i dalneschije Perspektivy*. DE: 102. Martynenko, O. & Zhukova, M. (2008). *Akademische Mobilität in Russland heutzutage und weitere Perspektive*. Zugriff am 03.05.2022 unter: <file:///C:/Users/BVB/AppData/Local/Temp/akademicheskaya-mobilnost-v-rossii-segodnyashnie-problemy-i-blizhayshie-perspektivy-vzglyad-iz-regionalnogo-vuza.pdf>

Mayer, H. O. (2009). *Interview und schriftliche Befragung: Entwicklung, Durchführung und Auswertung*. Oldenbourg, München-Verlag, 2009, S.48.

Meister, St. (2007). Hochschulpolitik zwischen Wettbewerb und staatlicher Kontrolle. *Russlandanalysen*, 132. Zugriff am 02.05.2022 <https://www.laenderanalysen.de/russland-analysen/132/russlands-hochschulpolitik-zwischen-wettbewerb-und-staatlicher-kontrolle/>

Miao, L.-D. (2012). *Studienerfolg und Metakognition – eine empirische Untersuchung zur Qualität von Lern- und Studienbedingungen chinesischer Studierender in Deutschland*. Unveröffentlichte Dissertation, Ludwig-Maximilians-Universität in München. Zugriff am 03.05.2022 unter [https://edoc.ub.unimuenchen.de/15044/1/Liu\\_Miao.pdf](https://edoc.ub.unimuenchen.de/15044/1/Liu_Miao.pdf)

Michaelis, S. (2017). *Exposition des Bologna-Prozesses und dessen Auswirkungen auf Bachelorstudiengänge unter besonderer Berücksichtigung der Forderungen Employability, Studierbarkeit und Studienerfolg*. Unveröffentlichte Dissertation, Technische Universität Dortmund Dortmund.

Middendorff, E., Apolinarski, B., Becker, K., Bornkessel, P., Brandt, T., Heißenberg, S. & Poskowsky, J. (2017). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in Deutschland 2016: 21. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks - durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung*. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF).

Mironov, B. (2006). Bolonskij Prozess i nacionalnaja sistema obrasowanija. *Westnik mirowogo obshestwennogo foruma „Dialog Tziwilizatiy“*, (1), 236-245. DE: Mironov, V. (2006). Bologna-Prozess und das nationale Bildungssystem. *Bulletin des World Public Forum "Dialogue of Civilizations"*, (1), 236-245.

Mittag, W. (2014). Qualitätssicherung von Präventions- und Interventionskonzepten aus Sicht der Interventions-, Implementations- und Evaluationsforschung. *Wirtschaftspsychologie*, 16 (2), 50-58.

Mühlfeld, C., Windolf, P., Lampert, N. & Krüger, H. (1981). Auswertungsprobleme offener Interviews. *Soziale Welt*, 32, 325-352.

Mummendey, H. D. (1999). *Die Fragebogen-Methode*. Göttingen: Hogrefe.

Nabivacheva, E. (2006). *Problemy adaptatsii inostrannykh studentov v svoey mestnosti. Zhurnal: Vysshye obrazovaniye v Rossii*. 2006 (№12), C. 89-94. DE: Nabivacheva, E. (2006). Anpassungsprobleme ausländischer Studierender in ihrem Wohnort. *Hochschulbildung in Russland*, (12), 89-94.

- Nabivacheva, E. (2007). *Profilaktika dezadaptacii inostrannyh studentov v obrazovatel'nom prostranstve rossijskogo vuza*. Diss. kand. ped. nauk. Dal'nevostochnyy gosudarstvennyy gumanitarnyy universite, Habarovsk. DE: Nabivatscheva, E. (2007). *Verhinderung der Fehlanpassung ausländischer Studierender im Bildungsbereich einer russischen Universität*. Unveröffentlichte Dissertation, Ferner Osten Staatliche Universität für Geisteswissenschaften in Habarovsk
- Naletova, I. (2011). *Dve volny differentsiatsii vysshego obrazovaniya*, Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta imeni Derzhavina, 4 (96), 7-15. DE: Naletova, I. (2011). *Zwei Wellen der Hochschuldifferenzierung*. Vestnik Staatliche Universität Tambov Namens Derzhavin, 4 (96), 7-15
- Nickel, S. (2011). Der Bologna-Prozess aus Sicht der Hochschulforschung Analysen und Impulse für die Praxis. *CHE gemeinnütziges Centrum für Hochschulentwicklung. Arbeitspapier*, 148.
- Novikov, L. (1981). *Hochschulen in der Sowjetunion. Eine Untersuchung zum Verhältnis von Bildungs- und Beschäftigungssystem*. Weinheim: Beltz
- Novikova, I. & Novikov, A. (2015). Relation between Communicative Tolerance and Intercultural Adaptation in International Students. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6 (2), 109-116.
- Oberg, K. (1960). *Culture shock: Adjustment to new cultural environments*. *Practical Anthropology*, 7, 177-182
- Odenbach, I. (2011). *Akademitscheskaja mobilnost kak faktor sozialisacii litschnosti studenta universiteta*. Disertazija na soiskanije stepeni kandidata pedagogitscheskih nauk, Orenburg 2011. DE: Odenbach, I. (2011). *Akademische Mobilität als Faktor des Persönlichkeitsbewusstseins des Studenten*. Unveröffentlichte Dissertation, Föderale staatliche Universität in Orenburg.
- Otten, M. (1999). Bestandsaufnahme und Forschungsstand zum Ausländerstudium in Deutschland. In C. Y. Robertson-Wensauer (Hrsg.), *Campus Internationale? Entwicklung und Perspektiven des Ausländerstudiums am Beispiel der Universität*

Karlsruhe (TH), (S. 29-46). Karlsruhe: Universität Karlsruhe. Interfakult. Inst. f. Angew. Kulturwiss.

Otten, M. (2001). Internationalisation at Home: Leitbild für internationale Hochschulzusammenarbeit in Europa? *Kaleidoskop. ÖdaF Mitteilungen III, Zeitschrift des Österreichischen DaF-Verbands*, 44-50.

Otten, M. (2004). Das Studienmodul INTER-ACT. Internationalisierung und interkulturelle Handlungskompetenz als Zusatzqualifikationen im Studium Generale. In A. Triebel (Hrsg.), *Identitäten und interkulturelle Verständigung im Wirtschaftsleben*, (S. 42-45). Berlin: Sonderheft der SSIP Mitteilungen.

Pashuk, M. (2021). *Normativno-pravovoye regulirovaniye akademicheskogo vzaimodeystviya Rossii i Germanii v ramkakh Bolonskogo protsessa: problemy sovershenstvovaniya*. Rossiyskiy gosudarstvennyy gumanitarnyy universitet Moskva, Zhurnal: Mezhdunarodnyye otnosheniya, (2), 91-104. DE: Pashuk, Maria. (2021). *Gesetzliche Regelung akademischer Mobilität zwischen Russland und Deutschland im Rahmen des Bologna-Prozesses. Staatliche Universität Moskau für Geisteswissenschaften. Zeitschrift für Internationale Beziehungen*, (2), 91-104.

Peisert, H. & Framheim, G. (1994). *Higher Education in Germany*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft.

Petrov, V. & Komarov, V. (2020). Scientific and educational partnerships between Russia and Germany. Results of 2019. *Mining Science and Technology*, 4, 318–325. Zugriff am 03.05.2022 unter: [https://www.researchgate.net/profile/Vadim-Petrov-5/publication/339613963\\_Scientific\\_and\\_educational\\_cooperation\\_between\\_Russia\\_and\\_Germany\\_Results\\_of\\_2019](https://www.researchgate.net/profile/Vadim-Petrov-5/publication/339613963_Scientific_and_educational_cooperation_between_Russia_and_Germany_Results_of_2019)

Pietzonka, M. (2014). *Die Umsetzung der Modularisierung in Bachelor- und Masterstudiengängen. Zeitschrift für Hochschulentwicklung*, 9 (2), 78-90.

Pineda, J. (2018). *Problemlagen und Herausforderungen internationaler Studierender in Deutschland. Ergebnisse einer qualitativen Vorstudie im Rahmen des SeSaba-Projekts-DAAD*. Zugriff am 20.05.2022 unter [https://static.daad.de/media/daad\\_de/pdfs\\_nicht\\_barrierefrei/der-daad/analysenstudien/veroeffentlichungen\\_vorstudie\\_pineda\\_2018](https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysenstudien/veroeffentlichungen_vorstudie_pineda_2018)

Pineda, J., Kercher, J., Falk, S. & Thies, T. (2022). Internationale Studierende in Deutschland. Hürden beim Studienstart und Wege zum Erfolg. *Forschung & Lehre*, 29 (2), 120-121.

Pohl, J. (2020). *Messung der Internationalen Mobilität der Studierenden*. Zugriff am 03.05.2022 unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/messung-mobilitaet-5213202209004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/messung-mobilitaet-5213202209004.pdf?__blob=publicationFile)

Popov, A. & Prokhorov A. (2005). *Problemy obucheniya inostrannykh grazhdan v tekhnicheskoy universitete na nerodnom dlya nikh yazyke*. Zhurnal:Nauch. Vestn. MGTU GA. Ser. Mezhdunarodnaya deyatelnost' vuzov, 94(12), C. 66–73. DE: Popov, A. & Prokhorov A. (2005). *Probleme beim Unterrichten ausländischer Staatsbürger an einer technischen Universität in einer fremden Sprache*. *Wissenschaftlicher Vestnik MGTU GA*, 94 (12), 66–73.

Porst, R. (2009). *Fragebogen. Ein Arbeitsbuch* (2. Aufl.). Wiesbaden: Springer.

Postanovleniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 25 avgusta 2008 g. N 638 g. Moskva "O sotrudnichestve s zarubezhnyimi stranami v oblasti obrazovaniya" V sootvetstvii so stat'yey 33. DE: Beschluss der Regierung der Russischen Föderation vom 25. August 2008 N 638 Moskau „Über die Zusammenarbeit mit dem Ausland im Bildungsbereich“ gemäß Artikel 33.

Prahl, Th. (2001). *DAAD-Auslandsinformation: Studienführer Russische Föderation*. Bielefeld: Bertelsmann

Prahl, Th. (2004). *Studienführer Russische Föderation, Baltische Staaten*. Bielefeld: Bertelsmann

Prahl, Th. (2009). *Akademische Mobilität – Deutschland als Zielland*. Zugriff am 11.05.2022 unter <https://www.gate-germany.de/fileadmin/dokumente/Publikationen/Laenderprofile/GATE-Germany-Laenderprofil-Russland.pdf>

Radčenko, O. (2008). *Russland im Bologna-Fieber. Das Wort. Germanistisches Jahrbuch Russland*, 11-22. Zugriff am 12.03.2021 unter [https://wort.daad.ru/wort2008/2\\_Radcenko\\_Bologna.pdf](https://wort.daad.ru/wort2008/2_Radcenko_Bologna.pdf)

Rahmenvorgaben für die Einführung von Leistungspunktsystemen und die Modularisierung von Studiengängen: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 15.09.2000 i. d. F. vom 22.10.2004. Zugriff am 12.03.2022 unter <https://uol.de/fk2/studium/koordination/leistungs-bzw-kreditpunkte-system>

Rech, J. (2012). *Studienerfolg ausländischer Studierender: eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung der deutschen Hochschulen*. Münster: Waxmann.

Reznikov, E. (2010). Psihologičeskie osobennosti adaptacii inostrannyh studentov v rossijskikh vuzah. *Vestnik RUDN. Serija: Psihologija i pedagogika*, (1), 6-13. DE: Reznikov, E. (2010). Psychologische Merkmale der Anpassung ausländischer Studenten an russischen Universitäten. *Zeitschrift der RUDN-Universität. Reihe: Psychologie und Pädagogik*, (1), 6-13.

Ringeisen, T., Genkova, P. & Leong, L. (2021). *Stress und Kultur*. Wiesbaden: Springer.

Romanova, S. (2014). Teoreticheskie osnovy programmy psikhologičeskogo soprovozhdeniya inostrannykh studentov vuza. *Vestnik Soveta molodykh uchenykh i spetsialistov Chelyabinskoi oblasti*, (5), 114–120. DE: Romanova, S. (2014). Theoretische Grundlagen des Programms zur psychologischen Unterstützung ausländischer Studentenuniversitäten. *Bulletin des Rates junger Wissenschaftler und Spezialisten der Region Tscheljabins*, (5), 114–120.

Rösch, O. & Strewe, B. (2011). *Lernsituation von Studierenden aus Russland im deutschen Hochschulumfeld. Das Wort, Germanistisches Jahrbuch Russland 2010*, Moskau, 75 – 88.

Rotter, C. (2005). *Internationalisierung von Studiengängen. Typen – Praxis – empirische Befunde*. Unveröffentlichte Dissertation, Ruhruniversität Bochum. Zugriff am 03.05.2022 unter <http://www-brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/RotterCarolin/diss.pdf>

Russische Stiftung für Grundlagenforschung (Hrsg.). (2013). *Bericht über die Ergebnisse der Aktivitäten der föderalen staatlichen Hochschulen*. Zugriff am 03.05.2022 unter

<https://www.rfbr.ru/rffi/getimage/?objectId=2086047&v=1651593428389> RUS: Rossijskij fond fundamental'nych issledovanij (Hrsg.): Otčet o rezul'tatach dejatel'nosti federal'nogo gosudarstvennogo bjudžetnogo učreždenija „Rossijskij fond fundamental'nych issledovanij“ i ispol'zovanii zakreplennogo za nim federal'nogo imuščestva za 2012 god, Moskva 2013, S. 18.

Sadykova, P. (2013). *Bolonskaja sistema obrasowanija: Plusy i minusy*. DE: Sadykova, P. (2013). Bologna-Prozess: Pro und Kontra. Zugriff am 17.05.2022 unter <https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskaya-sistema-obrazovaniya-v-rossii-plyusy-i-minusy/pdf>

Savel'ev, A. (2001). *Vysšee obrazovanie: sostojanie i problemy razvitija. Natsional'nyy issledovatel'skiy universitet, Moskva, 120*. DE: Savel'ev, A. (2001). *Hochschule: Zustand und Entwicklungsprobleme. Nationale Forschungsuniversität, Moskau, 120*.

Schaich, Chr., Heinze, B., Meyer, U., Rajewsky, A., Melnikova, G., Dobrowolskaja, N. et al. (2008). *Wissenschaft – Forschung – Bildung in der Russischen Föderation – Ein Überblick*, (erweiterte und aktualisierte Ausgabe). Moskau: Deutsche Forschungsgemeinschaft, Helmholtz-Gemeinschaft & Botschaft der Bundesrepublik Deutschland. Zugriff am 22.04.2022 unter [https://www.dfg.de/download/pdf/dfg\\_im\\_profil/geschaeftsstelle/dfg\\_praesenz\\_ausland/russland/2008/wissenschaft\\_forschung\\_bildung\\_2008.pdf](https://www.dfg.de/download/pdf/dfg_im_profil/geschaeftsstelle/dfg_praesenz_ausland/russland/2008/wissenschaft_forschung_bildung_2008.pdf)

Schnitzer, K. & Schröder, M. (1996). *Die wirtschaftliche und soziale Lage der ausländischen Studierenden in Deutschland – Ergebnisse der 14. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks 1996*. Bonn: Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie.

Schomburg, H., Flöther, C. & Wolf, V. (2013). *Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht*. Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel). Kassel: Universität Kassel.

Schramm, J. (2008). Russische Bildung auf dem langen Weg nach Europa: Der Bologna-Prozess in der Russländischen Föderation. *Diskussionsbeiträge des Fachbereichs Wirtschaftswissenschaft der Freien Universität Berlin*.

*Volkswirtschaftliche Reihe*, (20). Zugriff am 06.05.2022 unter <https://www.econstor.eu/bitstream/10419/28091/1/597858438.PDF>

Schütte, G. (2010). Wissenschaft im globalen Wandel gestalten. In D. Simon, A. Knie & S. Hornbostel (Hrsg.). *Handbuch Wissenschaftspolitik*, (S. 151-161). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. Zugriff am 08.04.2022 unter [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-91993-5\\_11ft](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-531-91993-5_11ft) am 08.04.2022

Schütte, G. (2008). Die neue Landkarte akademischer Mobilität. In: Schütte, Georg (Hrsg.). *Wettlauf ums Wissen: Außenwissenschaftspolitik im Zeitalter der Wissensrevolution*. Berlin: Berlin University Press, S. 12–26.

Serova, E. (2017). Dinamika mobil'nosti rossijskikh studentov v vuzy stran Severnoy Yevropy. *Petrozavodskiy gosudarstvennyy universitet. Studencheskiy nauchny elektronny zhurnal*, 3 (7). DE: Serova, E. (2017). Dynamik der Mobilität russischer Studierender in den nordischen Ländern. *Staatliche Universität Petrosawodsk. Wissenschaftliche elektronische Zeitschrift für Studierende*, 3 (7). Zugriff am 06.05.2022 unter: <http://saf.petrso.ru>

Sieh, I. (2014). *Das Bologna-Prozess in Deutschland und in Frankreich im Vergleich*. Wiesbaden: Springer.

Sivertseva, N. (1995). Velikaya Otechestvennaya voyna i vysshaya shkola. *Sotsiologicheskiye issledovaniya*, (5). DE: Sivertseva, N. L. (1995). Der Große Vaterländische Krieg und die Hochschulbildung. *Zeitschrift: Soziologische Forschung*, Moskau (5), 136-144.

Skorbatova, V. (2020). *Setevoje vzaimodejstvje rossijskih vusov. Institut demograficheskikh issledovaniy Federal'nogo nauchno-issledovatel'skogo sotsiologicheskogo tsentra Rossiyskoy akademii nauk. Zhurnal*, (2), 17-24 DE: Skorbatova, V. (2020). Netzwerkinteraktion russischer Universitäten. *Zeitschrift des Instituts für Demografische Forschung Nishnij Novgorod*, (2), 17-24.

Sokolova, M., Sokolova A. & Kalita,V. (2017). Inostrannyye studenty v mezhkul'turnom prostranstve vuza .*Vestnik SPbGU. Sotsiologiya*, 10 (4), 425-440.  
DE: Sokolova, M., Sokolova A. & Kalita,V. (2017). Ausländische Studierende im interkulturellen Raum der Universität. *Bulletin Soziologie*, 10 (4), 425-440.

Statistisches Bundesamt (2012). *Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen*. Zugriff am 21.03.2021 unter [https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft\\_derivate\\_00010187/2110410127004.pdf](https://www.statistischebibliothek.de/mir/servlets/MCRFileNodeServlet/DEHeft_derivate_00010187/2110410127004.pdf)

Statistisches Bundesamt (2019). *Bildung und Kultur: Studierende an Hochschulen*. Zugriff am 23.03.2021 unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads>

Statistisches Bundesamt (Destatis) (2017). *Deutsche und ausländische Studierende, in absoluten Zahlen und Anteile in Prozent, Wintersemester 2016/2017*. Zugriff am 25.03.2020 unter <https://www.bpb.de/>.

Statistisches Bundesamt (Destatis). (2018). *Studierende an Hochschulen*. Zugriff am 10.05.2022 unter [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410187004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=4](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung-Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/studierende-hochschulen-endg-2110410187004.pdf?__blob=publicationFile&v=4)

Statistisches Bundesamt (Destatis). (2019). *Zahl der Studierenden erreicht im Wintersemester 2019/2020 neuen Höchststand*. Zugriff am 06.05.2022 unter [https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/11/PD19\\_453\\_213.html](https://www.destatis.de/DE/Presse/Pressemitteilungen/2019/11/PD19_453_213.html)

Statistisches Bundesamt (Destatis). (2021). *Private Hochschulen 2019*. Zugriff am 10.05.2022 unter: [https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/private-hochschulen-5213105197004.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bildung-Forschung Kultur/Hochschulen/Publikationen/Downloads-Hochschulen/private-hochschulen-5213105197004.pdf?__blob=publicationFile)

Stepanova, Y. (2007). *Bolonskiy protsess v Rossii. Argumenty: «za» i «protiv»*. Zhurnal sotsiologii i sotsial'noy antropologii. 2007. Tom KH. № 4. DE: Stepanova, Y. (2007). Bologna-Prozesse in Russland. Argumente: Pro und Kontra. *Zeitschrift für Soziologie und Sozialanthropologie*, (4). Zugriff am 10.05.2022 unter:

<https://cyberleninka.ru/article/n/bolonskiy-protsess-v-rosii-argumenty-za-i-protiv/pdf>

Stichweh, R. (1991). *Der frühmoderne Staat und die europäische Universität*. Frankfurt/M.: Suhrkamp

Stifterverband der deutschen Wissenschaft e. V. (2010). *Rolle und Zukunft privater Hochschulen in Deutschland. Eine Studie in Kooperation mit McKinsey & Company*. Zugriff am 02.05.2022 unter <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/269>

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e. V. (2019). *Bildung, Wissenschaft, Innovation. Private Hochschulen*. Zugriff am 12.05.2022 unter <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/9148>

Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft e. V. (2020). *Hochschulbildungsreport 2020*. Zugriff am 20.05.2022 unter <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/7803>

Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e. V. (2020). *Hochschul-Bildungs-Report 2020. Für morgen befähigen*. Zugriff am 10.05.2022 unter <https://www.stifterverband.org/download/file/fid/7803>

studieren.org (2020). *Studium Russland*. Zugriff am 20.03.2021 unter <https://studieren.org/ausland/auslandsstudium/studium-russland/>

Study in Russia (o. J.). *Hochschulbildung in Russland für internationale Studierende*. Zugriff am 03.04.2022 unter <https://studyinrussia.ru>

Tauch, C. (2016). *Bologna in Deutschlands Universitäten. Theorie meets Praxis*. Zugriff am 05.04.2021 unter [https://www.hss.de/download/publications/PS\\_466\\_Bologna-Prozess.pdf](https://www.hss.de/download/publications/PS_466_Bologna-Prozess.pdf)

Teichler, U. (2007). Potentiale der professionellen Relevanz des universitären Bachelor – einige Überlegungen auf der Basis des internationalen Vergleichs. *Das Hochschulwesen*, 55 (1), 25–32.

Teichmann, Ch. (2001). *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen*. Zugriff am 15.05.2022 unter [https://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab\\_4\\_2001.pdf](https://www.hof.uni-halle.de/dateien/ab_4_2001.pdf)

Teichmann, Ch. (2006). Bildungssouveränität in der modernen Transformationsgesellschaft: Private Hochschulen in Russland und ihr Verhältnis zum Staat. *Bildung und Erziehung*, 59 (1), 67-81.

Teichmann, Ch. (2008). *Akademische Ausbildung in Russland an staatlichen Hochschulen. Auf Kosten des Staates oder gegen Gebühren*. *Russlandanalysen*, 162, 2-8

Teichmann, Ch. (2009). Hochschulbildung und Chancengleichheit in Russland. *Bildung und Erziehung*, 62 (3), 295-310. Zugriff am 10.05.2022 unter <https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=880900>

Thies, T. & Falk, S. (2021). Der Einfluss der Bildungsherkunft auf die Studienabbruchintention von internationalen Studierenden im ersten Studienjahr. In M. Jungbauer-Gans & A. Gottburgsen (Hrsg.), *Migration, Mobilität und soziale Ungleichheit in der Hochschulbildung*, (S. 137–167). Wiesbaden: Springer VS.

Tikhonova E. (2010). Osobennosti adaptatsii inostrannykh studentov vuza v regione. *Regionologiya*, (2), 149-156. DE: Besonderheiten der Anpassung ausländischer Studierender einer Hochschuleinrichtung in der Region. *Regionologie*, (2), 149-156.

Tillmann. (2014). *Gründung und Aufbau privater Hochschulen in Deutschland. Ein Wegweiser*. Zugriff am 09.05.2022 unter [https://static1.squarespace.com/static/51c04fa5e4b0d7362841bc40/t/5446b113e4b0e63ab638797a/1413918995839/gruendung\\_und\\_aufbau\\_privater\\_hochschulen\\_in\\_deutschland\\_oktober\\_2014.pdf](https://static1.squarespace.com/static/51c04fa5e4b0d7362841bc40/t/5446b113e4b0e63ab638797a/1413918995839/gruendung_und_aufbau_privater_hochschulen_in_deutschland_oktober_2014.pdf)

Timofeyeva, N. (2017). Sostoyaniye meditsinskoy pomoshchi, okazyvayemoy inostrannymi studentam v SPbGPMU, *Vestnik. meditsina i organizatsiya zdravookhraneniya*, 2, (1), S. 22-31. DE: Timofejeva, N. (2017). Medizinische Versorgung für ausländischen Studierenden an St. Petersburger medizinischer Universität. *Bulletin für Medizin und Gesundheitsorganisation*, 2(1),22-31. Zugriff am 03.05.2022 unter <https://cyberleninka.ru/article/n/sostoyanie-meditsinskoy-pomoschi-okazyvaemoy-inostrannym-studentam-v-spbgpmu>

Titova, O. (2015). Psihologicheskoe soprovozhdenie inostrannykh studentov i ego rol' v obespechenii kachestva obrazovanija v polikul'turnoj srede. *Sibirskij vestnik special'nogo obrazovanija*, 1 (14), 72-82. DE: Titova, O. (2015). Psychologische Unterstützung für ausländische Studenten und ihre Rolle bei der Sicherung der Qualität der Bildung in einem multikulturellen Umfeld. *Sibirisches Bulletin für Sonderpädagogik*, 1(14), 72-82.

Trommsdorf, G. (Hrsg.). (1995). *Kindheit und Jugend in verschiedenen Kulturen. Entwicklung und Sozialisation in kulturvergleichender Sicht*. Weinheim: Juventa.

Trotsuk I. & Vitkovskaya M. (2004). Adaptatsiya inostrannykh studentov k usloviyam zhizni i ucheby v Rossii. *Zhurnal RUDN. Sotsiologiya*, 1 (6), 267-283 DE: Trotsuk I. & Vitkovskaya M. (2004). Anpassung ausländischer Studenten an die Lebens- und Studienbedingungen in Russland. *Zeitschrift der RUDN-Universität. Soziologie*, 1 (6), 267-283

Tschubais, A. (2011). Innowativnaja äkonomika w Possii: Schto delat? *Voprosy Ekonomiki*, 1, (120-127). DE: Tschubais, A. (2011). Innovative Ökonomie in Russland: was ist zu tun? *Fragen der Ökonomie*, (1), 120-127.

UNESCO Institute of Statistics (2015). *Global Flow of Tertiary-Level Students. UIS data on the mobility of students from Russia*. Zugriff am 17.05.2023 unter <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>

Unezheva, M. (2016). Nekotoryye Aspekty Sotsial'no-Kul'turnoy Adaptatsii Inostrannykh Studentov k Protsessu Obucheniya v Rossii. *Gramota Tambov*, 10 (2), 208-211. DE: Unezheva, M. (2016). Einige Aspekte der soziokulturellen Anpassung ausländischer Studenten im Lernprozess in Russland. *Gramota Tambov*, 10 (2), 208-211.

Usova, Y. (2015). *Die Zusammenarbeit zwischen der Russischen Föderation und dem Westen in der Wissenschaftspolitik*. Unveröffentlichte Dissertation, Rheinisch-Westfälische Technische Hochschule Aachen.

Ustav Rossijskogo fonda fundamental'nych issledovanij, Teil I, §.1. (2016). Charta der russischen Grundlagenforschung, Teil I, § Zugriff am 08.04.2022 unter [http://www.rfbr.ru/rffi/ru/charter/o\\_12081](http://www.rfbr.ru/rffi/ru/charter/o_12081)

Verbitzkaja, L. & Kasevitsch, A. (2004). O modernizatii wysschej shkoly: segodnjashnii problemy i vozmozhnosti. *Obrasowatel'naja politika*, (5), 11-22.

Verbitskaya, L. & Kasevich, A. (2004). Zur Modernisierung der Hochschulbildung: Probleme und Chancen von heute. *Bildungspolitik*, (5), 11-22. Zugriff am 03.05.2022 unter

[https://fgosvo.ru/uploadfiles/Library/Baidenko/Got\\_otch\\_10\\_Vorojeikina.pdf](https://fgosvo.ru/uploadfiles/Library/Baidenko/Got_otch_10_Vorojeikina.pdf)

Vershinina, I., Kurbanov, A. & Panich, N. (2016). Foreign students in Russia: features of motivation and adaptation. *University Management: Practice and Analysis*, (6), 94-102. Zugriff am 10.05.2022 unter

<https://www.umj.ru/jour/article/view/51>

Wernstedt, R. & John-Ohnesorg, M. (Hrsg.). (2010). *10 Jahre nach Bologna: Ziele und Umsetzung der Studienstrukturreform*. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung. Zugriff am 23.06.2020 unter <https://library.fes.de/pdf-files/studienfoerderung/07096.pdf>

Whaley, A. & Davis, K. (2007). Cultural competence and evidence-based practice in mental health services: a complementary perspective. *American Psychologist*, 62 (6), 563-574.

Wiling, S., Ge, X. & Schifferings, M. (2016). *Anerkennung – (k)ein Problem? Ergebnisse einer Umfrage des DAAD im Jahr 2015 zur Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen bei Studierenden deutscher Hochschulen*. Zugriff am 18.05.2022 unter

[https://eu.daad.de/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/studien-und-auswertungen/erkennung\\_-\\_k\\_ein\\_problem\\_2015.pdf](https://eu.daad.de/medien/eu.daad.de.2016/dokumente/service/medien-und-publikationen/studien-und-auswertungen/erkennung_-_k_ein_problem_2015.pdf)

Wisniewski, K. (2018). Sprache und Studienerfolg von Bildungsausländerinnen und –ausländern. Eine Längsschnittstudie an den Universitäten Leipzig und Würzburg. *Informationen Deutsch als Fremdsprache* 45 (4), 573-597.

Wissenschaft weltoffen (2010). *Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Zugriff am 09.05.2022 unter

<https://www.ssoar.info/ssoar/handle/document/52965>

Wissenschaft weltoffen (2017). *Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Zugriff am 09.05.2022 unter [http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe\\_2017\\_verlinkt.pdf](http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2017_verlinkt.pdf)

Wissenschaft weltoffen (2018). *Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Zugriff am 09.05.2022 unter [http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe\\_2018\\_verlinkt.pdf](http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2018_verlinkt.pdf)

Wissenschaft weltoffen (2020). *Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland und weltweit*. Zugriff am 09.05.2022 unter [http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe\\_2020\\_verlinkt.pdf](http://www.wissenschaftweltoffen.de/publikation/wiwe_2020_verlinkt.pdf)

Wissenschaftsrat (1992). *Empfehlungen zur zukünftigen Struktur der Hochschullandschaft in den neuen Ländern und im Ostteil von Berlin*, Bd. 1, Teil 4, Köln: Wissenschaftsrat.

Wissenschaftsrat (2018). *Untersuchung der Auswirkungen des Hochschulpakts 2020*. Zugriff am 18.05.2022 unter <https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/7013-18.pdf>

Woisch, A. & Willige, J.(2015). *Internationale Mobilität im Studium 2015. Projektbericht vom DAAD und DZHW*. Zugriff am 10.05.2022 unter [https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/daad\\_dzhw\\_internationale\\_mobilit%C3%A4t\\_im\\_studium\\_2015](https://www2.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/daad_dzhw_internationale_mobilit%C3%A4t_im_studium_2015)

Yildirim, H. H., Zimmermann, J. & Jonkmann, K. (2021). Lernerprofile bei Bildungsausländerinnen und längsschnittliche Zusammenhänge mit Studienzufriedenheit und Abbruchintention. *ZeHf-Zeitschrift für empirische Hochschulforschung*, 4 (1), 9-10.

Yu, B. & Wright, E. (2016). Socio-cultural adaptation, academic adaptation and satisfaction of international higher degree research students in Australia. *Tertiary Education and Management*, 22, 49-64.

Zaritskaya, L. & Fomina, M. (2016). Problemy lingvisticheskoi i akademicheskoi adaptatsii inostrannykh studentov v usloviyakh vnedreniya FGOS. *Modernizatsiya*

regional'nogo obrazovaniya: opyt pedagogov Orenburzh'ya. *Elektronnyi nauchno-metodicheskii zhurnal*, 4 (12), 95-103. DE: Fomina M.

Zaritskaya, L. (2016). *Probleme der sprachlichen und schulischen Anpassung ausländischer Studierender im Rahmen der Umsetzung des Landesbildungsstandards. Modernisierung der regionalen Bildung: die Erfahrung von Lehrern in der Region Orenburg. Electronic Scientific and Methodological Journal*, 4 (12), 95-103. Verfügbar unter <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-adaptatsii-inostrannyh-studentov>

Zherlitsyna, N. (2009). Sotsial'no-kul'turnaya adaptatsiya afrikanskikh studentov v vysshem obrazovanii RF (na osnove oprosa afrikanskikh studentov ryada rossiyskikh vuzov). RAN, *V sbornike: Afrikantsy v Rossii: obrazovaniye, brak, sud'ba*, 75–85. DE: Soziokulturelle Anpassung afrikanischer Studierender an Hochschulen in der Russischen Föderation (basierend auf einer Umfrage unter afrikanischen Studierenden mehrerer russischer Universitäten). RAN (Russische Akademie für Wissenschaft), *In der Sammlung: Afrikaner in Russland: Bildung, Ehe, Schicksal*, 75-85.

Zimmermann, J. & Neyer, F. J. (2013). Do We Become a Different Person When Hitting the Road? Personality Development of Sojourners. *Journal of Personality and Social Psychology*, 105 (3), 515–530.

**Anhang 1. Fragebogen der schriftlichen Studierendenbefragung:  
Teil 1: Welche Probleme mussten Sie während ihres Studiums in Russland bewältigen?**

<i>Faktoren</i>	<b>Die Wertung des Faktors (1 -kein Problem, -2- wenig- 3 –großes Problem)</b>		
	1	2	3
Sich in der Studienordnung zurechtfinden Kontakte zu Studierenden knüpfen Kontakte zu Professoren knüpfen Das Studium finanzieren Mit der russischen Mentalität zurechtkommen Ein Zimmer finden Einen Job finden Die erforderlichen Studienleistungen erbringen Studienleistungen anerkannt bekommen Im Alltag in fremder Sprache kommunizieren Sich an fremdes Essen gewöhnen Visum / Aufenthaltsgenehmigung zu bekommen Sprachliche Schwierigkeiten beim Studienprozess Eine Arbeitserlaubnis bekommen Sich an ein fremdes Klima gewöhnen Medizinische Versorgung Freizeitaktivitäten Das Problem des Rassismus Betreuungssystem			

**Teil 2. Fragen zum Person:**

Herkunftsland \_\_\_\_\_  
Geschlecht \_\_\_\_\_  
Alter \_\_\_\_\_  
Universität \_\_\_\_\_  
Fachrichtung \_\_\_\_\_  
Angestrebter Studienabschluss \_\_\_\_\_

**Teil 3. Gründe, die die Entscheidung für Russland als Studienort beeinflussen  
(Welcher Grund hat hauptsächlich bei der Entscheidung für ein Studium in Russland die Rolle gespielt?)**

<b>Gründe der Bildungsausländer/innen für ein Studium in Russland</b>	<b>Nicht wichtig</b>	<b>wichtig</b>	<b>Sehr wichtig</b>
Die geringen oder nicht erhobenen Studiengebühren			
Niedrige Lebenskosten			
Die besseren Berufschancen durch ein Auslandsstudium			
Bereits bestehende Kontakte zu in Russland lebenden Personen			
Die Vertiefung von russischen Sprachkenntnissen und Kultur			
Weil ich Finanzierung bekommen habe (ERASMUS)/Austauschprogramm			
Um in Russland zu bleiben			
Kontakte knüpfen			

Auf einer dreistufigen Antwortskala von 1 = „trifft gar nicht zu“ bis 3 = „trifft voll und ganz zu“

**Teil 4. *Wünsche und Verbesserungsvorschläge*** von befragten ausländischen Studierenden.

Nennen Sie bitte Ihre Wünsche und Verbesserungsvorschläge. Was würden Sie empfehlen, um das Studium in Russland attraktiver zu machen!

**Anhang 2. Leitfaden zum Interview mit Mitarbeiterinnen für Internationalen Abteilungen und Dekanen an den russischen Universitäten**

<i>Leitfragen</i>	<i>Nachfragen</i>
1. Welchen Schwierigkeiten sind Studierende mit Migrationshintergrund während Ihres Studiums ausgesetzt?	1.a) Sprache, finanzielle Situation, Studienanforderungen, Medizinische Versorgung, Adaptation, Wohnsituation 1.b) Womit haben internationale Studierende die meisten Schwierigkeiten? 2.b) Bietet ihre Universität kostenlose Russischkurse und andere Fremdsprachen an?
2. Mit welchen Anliegen und/oder Schwierigkeiten kommen diese Studierenden zu Ihnen?	2.a) Wie geht es mit Arbeitserlaubnis für internationale Studierende? 2.b) Dürfen internationale Studierende eigentlich Minijob machen? 2.c) Wie viel Zeit investieren internationale Studierende in das Studium?
3. Gibt es auch Unterschiede zwischen den einzelnen Herkunftsländern und hinsichtlich der einzelnen Studienfächer?	3.a) Haben Studierende mit Migrationshintergrund haben spezifische Schwierigkeiten? 3.b) Welche Fächer werden von internationalen Studierenden am häufigsten gewählt?
4. In welchem Studienabschnitt befinden sich die häufigsten Schwierigkeiten?	4.a) Wie werden die ausländische Studierende unterstützt, wenn Sie wesentliche Probleme mit den Studienleistungen haben? 4.b) Bietet Ihre Hochschule Tutorien und Mentoren an?
5. Brechen die Studierende mit Migrationshintergrund häufiger das Studium als russische Studierende ohne Migrationshintergrund ab?	5.a) Gibt es bei Ihnen statistische Angaben bezüglich des Studienabbruchs von internationalen Studierenden?
6. Gibt es an Ihrer Uni ausländische Studierende mit gesundheitlichen Problemen (Behinderte, chronisch krank...). Wie werden sie Ihrerseits unterstützt?	6.a) Ist es wirklich so, dass jeder Student, der nach Russland kommt HIV-Test nachweisen muss?
7. Welche Maßnahmen bzw. Unterstützung könntet Ihre Abteilung anbieten?	7.a) Gibt es bei Ihnen solche Beratungsstellen wie Sozial-, Studienfinanzierung- oder psychologische Beratung?
8. Welche weiteren Angebote (Verbesserungsvorschläge) würden Sie sich an Ihrer Universität für Studierende mit Migrationshintergrund wünschen?	8.a) Gibt es in Russland Stiftungen, die das Studium bzw. Unterkunft und Verpflegung für internationale Studierende finanzieren?

### **Anhang 3. Brief an Studierenden**

*Liebe Studierende,*

*Sie waren für ein Austauschsemester/-jahr in Russland. Ich führe derzeit eine Umfrage zum Forschungsthema «Perspektiven der Entwicklung von gemeinsamen deutsch-russischen Bildungsprojekten im Bologna- Prozess» durch. Ich bin Doktorandin, Uni Oldenburg Fakultät I - Bildungs- und Sozialwissenschaften. Im Rahmen meiner Doktorarbeit plane ich die Durchführung einer international vergleichenden Studie zu den Reformprozessen von Hochschulen als tertiären Bildungssystemen. Insbesondere die Mobilität von Studierenden steht im Fokus meiner Untersuchung.*

*Da es sich um persönliche Fragen handelt, werden die Fragebogen streng anonym, d. h. ohne Namensangabe gehalten. Ihre Angaben werden unter Beachtung der Datenschutzvorschriften vertraulich behandelt und nach wissenschaftlichen Gesichtspunkten ausgewertet. Die Ergebnisse werden so veröffentlicht, dass ein Rückschluss auf Einzelpersonen nicht möglich ist.*

*Ich würde mich freuen, wenn Sie sich 5-10 Minuten Zeit nehmen und an dieser teilnehmen würden. Bitte schicken Sie die ausgefüllte Word-Datei an meine Email zurück: [lisenkova2008@yandex.ru](mailto:lisenkova2008@yandex.ru) oder [elisenkova@web.de](mailto:elisenkova@web.de)*

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1. Ausländische Studierende in Russland von 1990 bis 2020 .....	118
Abbildung 2. Ausländische Studierende nach Herkunftsregionen (%).....	119
Abbildung 3. Migrationshintergrund der BefragungsteilnehmerInnen (%) .....	159
Abbildung 4. Die Verteilung ausländischer Studierenden nach dem Herkunftsland (Anzahl).....	159
Abbildung 5. Geschlechtsverhältnis nach der Herkunft (%).....	161
Abbildung 6. Die Befragten nach Altersgruppe (%).....	162
Abbildung 7. Der angestrebte Studienabschluss der Befragungsteilnehmer.....	166
Abbildung 8. Der angestrebte Studienabschluss bei Frauen und Männern (Anzahl).....	167
Abbildung 9. Gründe der Bildungsausländer(innen) für ein Studium in Russland.....	169
Abbildung 10. Probleme der ausländischen Studierenden in Russland .....	174
Abbildung 11. Probleme der ausländischen Studierenden bei Wohnungssuche.....	174
Abbildung 12. Sich in der Studienordnung zurechtfinden .....	176
Abbildung 13. Probleme bei der Kontaktaufnahme mit russischen Professoren (%) .....	177
Abbildung 14. Schwierigkeiten Kontakte mit russischen Studierenden aufzubauen (Anzahl). .....	178
Abbildung 15. Probleme bei der Studienfinanzierung (Anzahl).....	179
Abbildung 16. Probleme mit russischer Mentalität zurechtzukommen (%) .....	181
Abbildung 17. Schwierigkeiten einen Job während des Studiums zu finden (in %) .....	182
Abbildung 18. Probleme mit der Erbringung der erforderlichen Studienleistungen (Anzahl) . .....	183
Abbildung 19. Probleme bei der Anerkennung von Studienleistungen (%) .....	185
Abbildung 20. Problem bei der Alltagskommunikation (%).....	186
Abbildung 21. Schwierigkeiten, ein Visum zu bekommen (in %).....	187
Abbildung 22. Zufriedenheit von medizinischer Versorgung in Russland (Anzahl).....	188
Abbildung 23. Sprachliche Schwierigkeiten beim Studienprozess (Anzahl).....	190
Abbildung 24. Gewöhnung an das fremde Klima und Essen (Anzahl) .....	191
Abbildung 25. Zufriedenheit mit Freizeitaktivitäten (%).....	192
Abbildung 26. Probleme mit Rassismus und Diskriminierung in Russland (Anzahl).....	194
Abbildung 27. Zufriedenheit mit Beratung und Betreuung (%) .....	195

## Abkürzungsverzeichnis

<b>ANKOM</b>	Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge
<b>AR</b>	Der Akkreditierungsrat
<b>AvH</b>	Alexander von Humboldt-Stiftung
<b>APS</b>	Akademische Prüfstelle
<b>BA</b>	Bachelor
<b>BAföG</b>	Bundesausbildungsförderungsgesetz
<b>BMBF</b>	Bundesministerium für Bildung und Forschung BRD
<b>BDA</b>	Bund Deutscher Arbeitgeber (BDA)
<b>DAAD</b>	Deutscher Akademischer Austauschdienst
<b>DDR</b>	Deutsche demokratische Republik
<b>DSH</b>	Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang
<b>DFG</b>	Deutsche Forschungsgemeinschaft
<b>DZHW</b>	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
<b>ECTS</b>	European Credit Transfer and Accumulation System
<b>ERASMUS Students</b>	European (Community) Action Scheme for the Mobility of University Students
<b>EU</b>	Europäische Union
<b>FH</b>	Fachhochschule
<b>FASO</b>	Die Bundesagentur für wissenschaftliche Organisationen
<b>RF</b>	Russische Föderation
<b>Rosobrnadzor</b>	Föderaler Dienst für die Aufsicht in Bildung und Wissenschaft
<b>GUS</b>	Gemeinschaft Unabhängiger Staaten
<b>GIP</b>	Germanistische Institutspartnerschaft
<b>GEW</b>	Gewerkschaft für Erziehung und Wissenschaft
<b>HIS</b>	Hochschul-Informationen-System
<b>HRG</b>	Hochschulrahmengesetz
<b>HRK</b>	Hochschulrektorenkonferenz

<b>HS</b>	Hochschule
<b>HSP</b>	Hochschulpakt
<b>HoF-</b>	Institut für Hochschulforschung
<b>KMK</b>	Kultusministerkonferenz der Länder
<b>KP</b>	Kreditpunkten
<b>MA</b>	Master
<b>MBA</b>	Master of Business Administration
<b>MGU</b>	Moskauer Staatliche Universität Lomonosow
<b>MSHE</b>	Ministerium für Wissenschaft und Hochschulbildung
<b>NGIÖI</b>	Staatliche Ingenieur-ökonomische Universität Nischnij Nowgorod
<b>RAN</b> Wissenschaften	russ. Rossijskaja akademija nauk dt. Russische Akademie der Wissenschaften
<b>RUDNK</b>	Russische Universität für Völkerfreundschaft
<b>RF</b>	russ. Rossijskaja Federacija dt. Russische Föderation
<b>RFFI</b>	russ. Rossijskij Fond Fundamental'nych Issledovanij dt. Russische Stiftung für Grundlagenforschung
<b>RGNF</b>	russ. Rossijskij Gumanitarnyj Naučnyj Fond
<b>SPBU</b>	Staatliche Universität Sankt Peterburg
<b>TEMPUS</b>	Trans-European Cooperation Scheme for Higher Education
<b>TestDaF</b>	Test für Deutsch als Fremdsprache
<b>TU</b>	Technische Universität
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational Scientific and Cultural Organization
<b>WR</b>	Wissenschaftsrat
<b>WUS</b>	WORLD UNIVERSITY SERVICE
<b>ZAB</b>	Zentralstelle für Ausländisches Bildungswesen

## Tabellenverzeichnis

Tabelle 1. Ausländische Studierende in Deutschland seit 2005.....	108
Tabelle 2. Anzahl und prozentualer Anteil aller Bildungsausländer/innen an deutschen Hochschulen.....	109
Tabelle 3. Bildungsausländer nach Fächergruppe und Hochschulart .....	110
Tabelle 4. Studienanfänger/innen nach Herkunftsländer .....	119
Tabelle 5. Die gewählten Fächergruppen bei ausländischen Studierenden in Russland.....	121
Tabelle 6. Übersicht über Experten/innen.....	155
Tabelle 7. Die Verteilung der ausländischen Studierenden nach den Herkunftsländern .....	158
Tabelle 8. Die Verteilung nach drei Ländergruppen.....	160
Tabelle 9. Die Verteilung nach Geschlecht und die darausresultierende Summe.....	160
Tabelle 10. Die Verteilung der ausländischen Studierenden nach Geschlecht (%+Anzahl)....	161
Tabelle 11. Geschlechtsverhältnisse nach dem Abschlussziel (%+Anzahl) .....	161
Tabelle 12. Die Befragten nach Altersgruppen (Anzahl+%) .....	162
Tabelle 13. Altersstruktur nach Herkunft.....	162
Tabelle 14. Alter der Studierenden nach angestrebtem Abschluss von Bildungsausländer(innen), in %+Anzahl.....	163
Tabelle 15. Die beliebtesten Studiengänge bei Frauen und Männern .....	163
Tabelle 16. Die beliebtesten Studiengänge bei Frauen und Männern (S/S 2019).....	164
Tabelle 17. Die beliebtesten Fächer bei Studierenden aus den Industrieländern .....	165
Tabelle 18. Die beliebtesten Fächer bei Studierenden aus GUS .....	165
Tabelle 19. Die beliebtesten Fächer bei Studierenden aus Entwicklungsländern .....	166
Tabelle 20. Der angestrebte Studienabschluss bei Frauen und Männern.....	167
Tabelle 21. Welcher Grund hat hauptsächlich bei der Entscheidung für ein Studium in Russland die Rolle gespielt auf einer dreistufigen Antwortskala von 1=„trifft gar nicht zu" bis 3 „trifft voll und ganz zu" .....	169
Tabelle 22. Gründe der Bildungsausländer/innen für ein Studium in Russland nach der Herkunftsregion.....	172
Tabelle 23. Probleme der ausländischen Studierenden bei der Wohnungssuche.....	175
Tabelle 24. Probleme der ausländischen Studierenden bei der Wohnungssuche nach Herkunftsregion.....	175
Tabelle 25. Sich in der Studienordnung zurechtfinden (Anzahl+%) .....	176
Tabelle 26. Sich in der Studienordnung zurechtfinden nach Herkunft (Anzahl+%).....	176
Tabelle 27. Probleme bei der Kontaktaufnahme mit russischen Professoren (Anzahl+%).....	177
Tabelle 28. Kontakte zu russischen Professoren nach der Herkunft (Anzahl+%) .....	177
Tabelle 29. Schwierigkeiten Kontakte mit russischen Studierenden aufzubauen (Anzahl+%)	178
Tabelle 30. Schwierigkeiten Kontakte mit russische Studierenden aufzubauen (Anzahl+%) nach Herkunft .....	179
Tabelle 31. Probleme bei der Studienfinanzierung (Anzahl+Prozent).....	179
Tabelle 32. Probleme bei der Studienfinanzierung (Anzahl+Prozent) nach der Herkunft.....	180
Tabelle 33. Probleme mit russischer Mentalität zurechtzukommen (Anzahl+Prozent).....	181
Tabelle 34. Probleme mit russischer Mentalität zurechtzukommen (Anzahl+%) nach der Herkunft .....	181
Tabelle 35. Schwierigkeiten einen Job während des Studiums zu finden (Anzahl+Prozent)...	182
Tabelle 36. Schwierigkeiten einen Job zu finden nach der Herkunft.....	183
Tabelle 37. Probleme mit der Erbringung der erforderlichen Studienleistungen (Anzahl+%).	183
Tabelle 38. Probleme mit der Erbringung der erforderlichen Studienleistungen (Anzahl+%).	184

Tabelle 39. Probleme bei der Anerkennung von Studienleistungen (Anzahl+%).....	185
Tabelle 40. Probleme bei der Anerkennung von Studienleistungen (Anzahl+%).....	185
Tabelle 41. Probleme bei der Alltagskommunikation (Anzahl+%) .....	186
Tabelle 42. Probleme bei der Alltagskommunikation (Anzahl+%) .....	186
Tabelle 43. Schwierigkeiten, ein Visum zu bekommen (Anzahl+%) .....	187
Tabelle 44. Schwierigkeiten, ein Visum zu bekommen nach der Herkunft (Anzahl+%) .....	188
Tabelle 45. Zufriedenheit von medizinischer Versorgung in Russland (Anzahl+%) .....	188
Tabelle 46. Zufriedenheit von medizinischer Versorgung nach der Herkunft (Anzahl+%) .....	189
Tabelle 47. Sprachliche Schwierigkeiten beim Studienprozess (Anzahl+%) .....	190
Tabelle 48. Sprachliche Schwierigkeiten beim Studienprozess nach der Herkunft (Anzahl+%) .....	190
Tabelle 49. Gewöhnung an das fremde Klima und Essen (Anzahl+%) .....	191
Tabelle 50. Gewöhnung an das fremde Klima und Essen (Anzahl+%) nach der Herkunft .....	192
Tabelle 51. Zufriedenheit mit Freizeitaktivitäten (Anzahl+%) .....	193
Tabelle 52. Zufriedenheit mit Freizeitaktivitäten (Anzahl+%) nach der Herkunft .....	193
Tabelle 53. Probleme mit Rassismus und Diskriminierung in Russland (Anzahl+%).....	194
Tabelle 54. Probleme mit Rassismus und Diskriminierung in Russland (Anzahl+%) nach der Herkunft .....	194
Tabelle 55. Zufriedenheit mit Beratung und Betreuung (Anzahl+%).....	195
Tabelle 56. Zufriedenheit mit Beratung und Betreuung (Anzahl+%) nach Herkunft .....	196
Tabelle 57. Die Differenzierung nach dem Studienabschluss (in%).....	197
Tabelle 58. Wünsche und Verbesserungsvorschläge von Befragten (Anzahl+Prozent).....	200

Hiermit bestätige ich,

-dass die Dissertation „selbständig und ohne fremde unzulässige Hilfe erbracht hat, das heißt ohne Benutzung anderer als der angegebenen Hilfsmittel angefertigt und die aus fremden Quellen direkt oder indirekt übernommenen Gedanken als solche kenntlich gemacht“ hat;

- dass der Inhalt der Dissertation nicht schon überwiegend für eine eigene Bachelor-, Master-, Diplom- oder ähnliche Prüfungsarbeit verwendet wurde;

- dass die Regelungen zu guter wissenschaftlicher Praxis an der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg befolgt worden sind;

- dass im Zusammenhang mit dem Promotionsvorhaben keine kommerziellen Vermittlungs- oder Beratungsdienste (Promotionsberatung) in Anspruch genommen worden sind.

Ort: \_\_\_\_\_

Datum: \_\_\_\_\_

