

Schmidt-Lauff, Sabine

Wie steht es um die Internationalisierung von Studiengängen in Deutschland? Das Beispiel Erziehungswissenschaft

Erziehungswissenschaft 18 (2007) 34, S. 38-60

urn:nbn:de:0111-opus-10801

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.budrich-verlag.de/>

Nutzungsbedingungen / conditions of use

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.
By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF)
Mitglied der Leibniz-Gemeinschaft
Informationszentrum (IZ) Bildung
Schloßstr. 29, D-60486 Frankfurt am Main
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Erziehungswissenschaft

**Mitteilungen der Deutschen Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft (DGfE)**

18. Jahrgang 2007
ISSN 0938-5363

Verlag **Barbara Budrich**

INHALTSVERZEICHNIS

Editorial	5
-----------------	---

Beiträge

<i>Stefan Koch / Heinz-Hermann Krüger / Andreas Krapp</i> Forschungsförderung in der Erziehungswissenschaft durch die DFG – Zwischenbilanz nach drei Jahren Arbeit des Fachkollegiums ..	7
<i>Peter Faulstich</i> Hauptfach Erziehungs- und Bildungswissenschaft im BA/MA-Studiengangssystem und in der Lehrerbildung	16
<i>Ewald Terhart</i> Wozu führt Modularisierung? Überlegungen zu einigen Konsequenzen für die Praxis der akademischen Lehre	23
<i>Sabine Schmidt-Lauff</i> Wie steht es um die Internationalisierung von Studiengängen in Deutschland? Das Beispiel Erziehungswissenschaft	38
<i>Jürgen Helmchen</i> Kontaktaufnahme zwischen der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft und der <i>Association des Enseignants et Chercheurs en Sciences de l'éducation</i> (Frankreich)	61

Mitteilungen des Vorstandes

<i>Wichtige Hinweise des Vorstandes</i>	63
<i>Mitteilungen des Vorstandes</i>	69

Berichte aus den Sektionen

<i>Sektion Historische Bildungsforschung</i>	87
<i>Arbeitskreis Vormoderne Erziehungsgeschichte (AVE)</i>	97
<i>Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft</i>	98
<i>Kommission Bildungs- und Erziehungsphilosophie</i>	105
<i>Kommission Pädagogische Anthropologie</i>	110

Kommission Erziehungswissenschaftliche Biographieforschung	111
<i>Sektion International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft</i>	115
<i>Sektion Empirische Bildungsforschung</i> Kommission Bildungsorganisation, Bildungsplanung, Bildungsrecht (KBBB)	118
<i>Sektion Schulpädagogik</i> Kommission Schulforschung und Didaktik	119
<i>Sektion Sonderpädagogik</i>	122
Arbeitskreis Internationale Heil- und Sonderpädagogik	125
<i>Sektion Erwachsenenbildung</i>	127
<i>Sektion Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik</i> Kommission Pädagogische Freizeitforschung	131
Kommission Sportpädagogik	135
<i>Sektion Frauen- und Geschlechterforschung</i>	138
<i>Sektion Medien- und Umweltpädagogik</i> Kommission Medienpädagogik	141
<i>Sektion Differentielle Erziehungs- und Bildungsforschung</i>	142
Kommission „Psychoanalytische Pädagogik“	143

Notizen

<i>Notizen aus der Forschung</i>	147
<i>Notizen aus der Wissenschafts- und Bildungspolitik</i>	163
<i>Ausschreibungen</i>	172
<i>Tagungskalender</i>	175
<i>Personalialia</i>	184

Wie steht es um die Internationalisierung von Studiengängen in Deutschland? Das Beispiel Erziehungswissenschaft

Die Frage nach der Internationalisierung von Studiengängen ist im Zuge der Transformation der Hochschulen durch den Bologna-Prozess so aktuell wie nie zuvor. Gleichzeitig findet eine Auseinandersetzung darüber nur selten explizit statt, so dass konkrete Umsetzungen und Strategien in den Fachbereichen noch weitgehend ausstehen. Dabei könnten durch die Integration internationaler Aspekte interessante Richtungen und Wege innerhalb der sich aktuell neu formierenden bzw. transformierten Studiengänge eingeschlagen werden, und zwar in lokaler wie auch in curriculärer Hinsicht.

Diese doppelte Perspektivität soll im Folgenden aufgegriffen werden, indem Internationalisierung sowohl als Ursache wie auch als Teil der Transformation der Hochschulstudiengänge und speziell der erziehungswissenschaftlichen Disziplin (die beispielhaft für derzeitige Entwicklungen betrachtet wird) verstanden wird.

Internationalität und Internationalisierung entspringen und sind Teil des derzeitigen Globalisierungsdenkens innerhalb unserer Gesellschaft, das vor den Toren der Universitäten und Hochschulen nicht Halt macht und gleichzeitig genährt wird durch wissenschaftliche Forschungsarbeit bzw. Auslegung von Wissenschaft heute. Damit sind Entwicklungen nicht als isolierte bildungs- oder hochschulpolitische zu betrachten, sondern rückzubinden an gesamtgesellschaftliche Auslegungen (politisch, sozial, ökonomisch) zur Bedeutung von Internationalität. Entsprechend muss sich eine kritisch reflektierende Bestandsaufnahme über die Internationalisierung von Studiengängen zwischen zwei Ebenen bewegen:

- *Pragmatische Oberflächenebene:* Wie kann (u. a. aufgrund des Bologna-Prozesses) die Notwendigkeit zur Internationalisierung in bestehenden und neu entstehenden Studienstrukturen integriert und organisiert

werden? Für welche Position steht die Bildungs- und Erziehungswissenschaft exemplarisch?

- *Reflexives Bewusstsein*: Gibt es ein internationales oder europäisches Bewusstsein innerhalb der disziplinspezifischen Kultur und der Studiengänge der Bildungs- und Erziehungswissenschaft? Welches ‚internationale Bewusstsein‘ kennzeichnet die neuzeitliche Vorstellung von ‚Bildung‘ in den Erziehungswissenschaften?

Strukturimmanente und Struktur gebende Funktionen von Internationalisierung

Die folgenden Betrachtungen sollen mit der zweiten Ebene einer reflexiven Bewusstmachung beginnen, um in der Frage von Organisation und Integration von Internationalität und Änderungen der Studienrichtungen nicht einem verkürzten Instrumentalisierungs- und Ökonomisierungsgedanken zu erliegen. Dieser Gedanke folgt, im Sinne einer Ausrichtung auf ökonomische Prinzipien und auf ‚Employability‘ (EU-Commission, OECD; vgl. dazu Kraus 2004), einem verallgemeinernden Einfluss von Globalisierung auf alle Lebensbereiche und damit auch auf Bildung und Bildungsinstitutionen.¹ Als Zielperspektive (bildungs-)politischer Aktionen fungiert neben einer ‚europäischen Identität‘ auch die ‚individuelle Beschäftigungsfähigkeit‘, die in eine neue Gesellschafts- und Wirtschaftsform münden soll welche als Wissensgesellschaft tituiert wird.

Betrachtungen über eine „globalisierte Reise der Bildungsinstitutionen“ haben mit ihrer Beobachtung, „wie sehr dieser Prozess pädagogische Grundfesten in Frage stellt“, Recht (Angiletta 2005, 4), weil sich sowohl das Lernen als auch das (berufliche) Handeln internationalen, globalen und transnationalen Veränderungen längst nicht mehr entziehen können. Über Zusammenhänge und Auswirkungen des „Systemwettbewerbs“ (ebd. 2005, 5) auf internationale Bildungs wie auch Kompetenzmärkte unter dem Stichwort des ‚Brain Drain‘² (z. B. durch freie Wahl von Unternehmensstandorten oder mit virtuellen Teams) und steigenden Druck auf nationale Bildungsinstitutionen lässt sich jedoch argumentativ unterschiedlich umgehen. Hilfreich ist es, von einer eher reaktiv, meist systemtheoretisch gestützten Argumentation (vgl. Angiletta 2005) hin zu einer aktiv strukturierenden Auseinandersetzung zu kommen. Einen interessanten Ansatz dazu bietet die von Forneck/Wrana aus feldtheoretischer

Sicht dargestellte Suche nach „struktureller Gerichtetheit“ innerhalb eines differenzierten Feldes (ebd. 2005, 9). Es geht dann darum, die Beziehungen einzelner Bereiche eines „parzellierten Feldes“ – hier des pädagogischen Feldes – untereinander sowie die Verhältnisse zueinander zu klären (ebd. 2005). Nimmt man den spezifischen Bereich der Internationalität innerhalb des pädagogischen Feldes, so ließe sich in einer Art Hin- und Herbewegen zwischen (normativen) Leitgedanken von Bildung und ihrer Umsetzung in studierbare Curricula eine „disziplinäre [internationale] Identität“ entwickeln (ebd. 2005, 9), die sich nicht allein durch die Abgrenzung nach Außen oder im Bedauern eines allumfassenden globalen Einflusses begründet. Als fruchtbarer erweist sich hingegen die Suche nach verbindenden Aspekten aufgrund von Internationalisierung.

In den Erziehungswissenschaften erscheinen Fremdheit und die Auseinandersetzung mit ‚dem Anderen‘ als ein grundlegendes Prinzip von Bildung und Lernen im Sinne subjektiven Bewusstseins und persönlicher Reflexion. Feldtheoretisch ausgeführt, stellt Fremdheit auf der einen Seite eine Art inhaltliche Beziehung innerhalb der Disziplin dar: „when boundaries become contact surfaces, foreignness becomes a significant experience“ (Schäffter 2003, 25). Auf der anderen Seite wird das Erleben von Fremdheit zu einem pädagogischen Themenbereich, in dem „foreignness as relationship“ gesehen werden kann bzw. „foreignness as an experience challenging one’s own identity as an indicator and vivid expression of the fact that today we are able to explore interpersonal relationships“ (ebd. 2003, 25). Für Bildungs- und Lernprozesse gilt die Auseinandersetzung mit dem Fremden als fundamental: „a relational term whose significance becomes fully apparent only when we are able to take into account our own part in this relationship (...) [T]his involves the ability to realize one’s own position and angle of vision as one possibility among others“ (ebd. 2003, 25). Das Über-die-eigenen-Grenzen-Hinausschauen ist innerhalb von Bildungsprozessen Normalität, wenn Lernen als Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt verstanden wird. Und wenn sich die Umwelt dabei globalisiert und internationalisiert, dann entspricht diese internationale Auseinandersetzung nur einer selbstverständlichen Erweiterung des bisherigen Lebensweltbezugs: „Nicht bei sich selbst, weder bei der zufälligen Einzelheit des eigenen Daseins noch der gesellschaftlich vermittelten Bestimmung der eigenen Existenz stehen zu bleiben, auch nicht zu sich selbst unverändert oder bloß um neue Erfahrungen und Einsichten bereichert, zurückkehren, sondern zusätzlich ‚auf die Welt über‘ zu gehen, die Welt, namentlich Geschichte und Sprache, Länder, Natio-

nen, äußere Verhältnisse, Staatsgeschäfte, Menschen sich anzueignen und durch die Beschäftigung mit Fremdem, Unbekanntem, selbst ein anderer zu werden, alles nach einem ‚inneren Maßstab‘, der jedoch permanent in Veränderung begriffen ist, zu beurteilen, dies war und ist das Programm der neuzeitlichen Bildungstheorie und Bildungspraxis“ (Benner 1990, 21).

Entsprechend agieren seit über 15 Jahren EU-Programme (ERASMUS-Sokrates) auf unterschiedlichsten Ebenen (individueller Studierendenaustausch, Gruppenaustausch spezifischer Studiengänge, Dozentenmobilität u. a.), um eine Europäisierung von Studium und Studiengängen zu ermöglichen. Für die Studierenden wie auch für Lehrende und Forschende bietet die Beschäftigung mit fremden Kulturen, mit anderen Gegebenheiten bzw. Gepflogenheiten und auch mit differierenden Wissenschaftsverständnissen die Chance, eigene kulturelle Normen und Werte zu prüfen. Internationale Vergleiche können den Blick für institutionelle und strukturelle Besonderheiten des eigenen Landes schärfen, die sonst allzu leicht als ‚naturegegebene‘ Konstanten angesehen werden. So hat Olesen in seinem Artikel über *Opportunities for reflection and learning* beschrieben, dass die Auseinandersetzung mit anderen Erscheinungsformen zur Entdeckung und Reflexion des eigenen Verständnisses und zur Konfrontation mit dem eigenen Kulturerbe, d. h. mit eigenen, spezifischen Denkweisen und Traditionen führen kann (vgl. Olesen 2000). „Aus der vergleichenden Perspektive, gleichsam als Kontrapunkt, treten die Charakteristika der nationalen Bildungslandschaft hervor“ (Jütte 2000, 122).

Ein weiteres Argument für einen komparativen Blick über nationale Grenzen hinweg ist die Suche nach Orientierungshilfen und Unterstützung in eigenen Problemlagen. Es finden Austausch- und Adaptionsprozesse statt, die zwischen Öffnung und Schließung gegenüber internationalen Einflüssen in ein „dialektisches Wirkungsverhältnis“ treten (ebd. 2000, 123). Das Ziel internationaler und interkultureller Austauschprogramme ist es, neben Toleranz auch Verständnis zu wecken und vor allem Sensibilität auszuprägen, die als Voraussetzung konstruktiven Miteinanders auch in anderen Lebens- und Arbeitsbereichen zu verstehen ist. Im Rahmen seiner *Grenzgänge der Ästhetik* proklamiert Welsch: „Toleranz wäre ohne Sensibilität bloß ein leeres Prinzip“ (ebd. 1996, 60). Erst durch die Ausprägung von Sensibilität sei der Mensch der Differenzwahrnehmung fähig, die nicht bloße Abweichungen, sondern wirkliche kulturelle Unterschiede wahrnehmen und akzeptieren lässt. „Sensibilität für Differenzen ist eine Realbedingung von Toleranz“ (ebd. 1996, 60).

Und noch ein weiterer Begriff ist in der reflexiven Auseinandersetzung um Internationalisierung von Studiengängen anzuführen: Interkulturalität. Innerhalb europäischer Austauschprogramme wird Interkulturalität sowohl als faktische Gegebenheit angenommen als auch als normatives Handlungskonzept, welches innerhalb internationaler Kontakte und Programme verfolgt wird und so einen prozessualen Charakter erhält. Als Beispiel sei die Zielsetzung innerhalb des Antrags eines *Intensiv Programm* (IP) angeführt: „Building bridges is not only something that is just happening within the curriculum. We also structure the curriculum in a way that it initiates and strengthens *networks of universities, teachers, experts and students* (...) We expect that, as in former years, these networks will lead to follow-up mobility and collaboration in cross-border projects and research projects“ (International Programme on Adult Education³ 2001). Die hier zugrunde liegende (erwachsenen-) pädagogische Festlegung folgt dabei nicht der gängigen Unterscheidung von Interkulturalität, wie sie aus der schulpädagogischen Forschung zu interkultureller bzw. multikultureller Bildung bekannt ist (vgl. Apitzsch 2001). Es stehen weniger kompensatorisch oder integrativ ausgerichtete Bildungsaspekte im Vordergrund, als vielmehr die Anregung selbstreflexiver Diskurse im Rahmen hochschul- und wissenschaftsorientierter Zusammenhänge. „Interkulturalität bezeichnet ein Verhältnis zwischen Kulturen, so wie Internationalität ein solches zwischen Nationen (...). Sie alle erlauben, von einem übergeordneten Standpunkt aus das In-Beziehung-Stehen von zwei (oder mehr) Größen zu erfassen, für das sowohl Unterschiedlichkeit und Grenze als auch Ähnlichkeit und Verbindung konstitutiv sind“ (Friedenthal-Haase 2000, 134).

Damit braucht es weder zu erstaunen noch zu erschrecken, dass ein Wandel hin zum Internationalen einsetzt. Gleichzeitig sollte deutlich geworden sein, dass dies im Zusammenhang mit Lernen, Bildung und den betreffenden Wissenschaften keinesfalls allein auf ökonomische Entwicklungen und Interessen zu reduzieren ist. Die Veränderungen sind genuiner Teil eines neuzeitlichen Bildungsverständnisses, das in einem Wechselspiel innerhalb der Studiengänge sowohl reproduziert als auch produziert wird. Indem man es zulässt, eröffnen sich Möglichkeiten der Integration und des konstruktiven Umgangs. Die Fragen, die sich deshalb im Weiteren stellen, suchen nach Hintergründen, Einflüssen und bereits vollzogenen Schritten. Welche konkreten Einflüsse, die nicht wie oben beschrieben von ‚innen‘, sondern von ‚außen‘ kommen, gibt es? Wie weit ist die Internationalisierung bereits Realität in den neuen Bachelor- und Master-Studien-

gängen? Welche Merkmale und Beispiele lassen sich innerhalb der Erziehungswissenschaft finden?

Internationale Einflüsse von ‚außen‘

Aktuell wichtigstes Einflussorgan zur „tiefgreifendsten Hochschulreform der letzten Jahre“ (BMBF 2005) ist der Bologna-Prozess. Der Startpunkt wurde am 25. Mai 1998 mit der Sorbonne-Deklaration zwischen Deutschland, Frankreich, Italien und dem Vereinigten Königreich geschaffen. Kennzeichen der derzeitigen Entwicklung ist die insgesamt hohe Dynamik und ein „übergroßer Aktionismus“ der Akteure (Weber 2005, 18), die vor allem durch Hoffnung auf Zugänge zu finanzpolitischen Mitteln (ebd. 2005) und Ressourcenaufstockung beim Personal (Rauschenbach/Krüger 2003) getragen werden. Manche Kritiker sprechen sogar von „Formen eines alternativlosen Sachzwanges“ in Art einer „hochschulpolitischen Erpressung“ (ebd. 2003, 24). Dabei gibt es in Deutschland eigentlich kein Heraushalten mehr aus dem Prozess, weil, wie Faulstich formuliert, „die Hochschulpolitik der KMK“ gekennzeichnet ist „durch die Rigidität, eine grundlegende Transformation der Studienstrukturen an deutschen Hochschulen zu erzwingen“ (Faulstich 2004, 59). Es stellt sich im jetzigen Prozess also vielmehr die Frage, welche konkreten Einflussfaktoren (europäische und internationale Ebene, s. u.) wie auch Zielrichtungen (Hochschulen, BA/MA-Studiengänge, s. u.) zu finden sind.

Von Bologna bis zur UNESCO

Seit der Geburtsstunde des Bologna-Prozesses zur Harmonisierung des Hochschulwesens in der EU, mit seinen Nachfolgekonzferenzen Prag 2001, Berlin 2003 und zuletzt Bergen (Norwegen, 2005) geht es um die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums. Im Folgenden sollen die wichtigsten Aspekte des Bologna-Prozesses im Überblick dargestellt werden⁴:

- Der Bologna-Prozess ist ein *top-down Prozess*, der von der transnationalen Ebene in die einzelnen beteiligten Länder hineinwirkt (ausgehend von nur vier EU-Staaten ist er auf mittlerweile 40 beteiligte Staaten gewachsen).

- Übergeordnetes Ziel ist die Schaffung eines *Europäischen Hochschulraumes* bis zum Jahr 2010.
- Verknüpft werden soll das Prinzip der *Employability* (es geht um die Verantwortlichkeit des Individuums zur vorrangig arbeitsmarktbezogenen Qualifizierung im Rahmen gesellschaftlicher, sozialer und individueller Restriktionen, die aber als „freie Wahl“ propagiert werden; vgl. hierzu kritisch Kraus 2004) mit dem des *Citizenship* (europäische Bürgerschaft als Komponente und Bewusstsein für gemeinsame Werte und ein Gefühl der Zugehörigkeit zu einem gemeinsamen sozialen und kulturellen Raum; vgl. kritisch dazu Baert 2003).
- Der Bologna-Prozess ist vorrangig bestimmt durch *fünf Zielsetzungen*:
 - Einführung eines *zweistufigen Studienmodells* in Anlehnung an das angelsächsische Modell des undergraduate (BA) und graduate (MA),
 - Etablierung transparenter, durchlässiger und vergleichbarer *Abschlüsse* (Diploma Supplement),
 - Anwendung des *ECTS-Studienpunktsystems* zur Kenntlichmachung der zeitlichen Arbeitsleistung und Vergleichbarkeit von Studienleistungen in Modulen,
 - Erhöhung der *Mobilität* von Studierenden durch Abbau formaler, rechtlicher und bürokratischer Vorgaben,
 - Bemühung um *Qualitätssicherung* durch vergleichbare Kriterien und wiederholte Akkreditierung.

Bedacht werden muss, dass der Bologna-Prozess eine historische Vorgeschichte besitzt, durch die er mit anderen europapolitischen Proklamationen und Verlautbarungen zu Bildung und Lebenslangem Lernen⁵ vernetzt ist (z. B. das *Europäische Jahr für lebensbegleitendes Lernen* 1996, *Lissabon-Konvention* 1999, *Memorandum zum lebenslangen Lernen* 2000). Unter solchen Aktionsschwerpunkten wurden und werden wiederholt auch Hochschulinitiativen mit angeregt (s. u.).

Beispiele für ein historisch konkretes Wirken von Austauschprogrammen sind ebenfalls in den drei verschiedenen Programmgenerationen von ERASMUS-Sokrates gegeben⁶. Bereits vor knapp 20 Jahren wurde 1987 ERASMUS als hochschulspezifisches Programm von Sokrates II aufgelegt, um Hochschulaustausch- und Kooperationsvorhaben zu unterstützen und auszuweiten: Es „continues and extends the European Community Action Scheme for the Mobility of University Students“ (EU 2005). Hintergrund waren Vereinbarungen des Maastrichter Vertrags Art.129, nach dem strukturelle Bedingungen für eine gemeinsame europäische Bildungs- und Forschungslandschaft zu schaffen seien. Dabei ragten die

ERASMUS-Sokrates-Programme von Anfang an im Umfang an Teilnehmern und Mitteln aus anderen europäischen Bildungsprogrammen heraus. Zur Feier des millionsten ERASMUS-Studierenden veröffentlichte die Pressestelle des DAAD Ende 2002: „Seit 15 Jahren schreibt das ERASMUS-Programm der Europäischen Union eine Erfolgsgeschichte, die ihresgleichen sucht. Kein anderes Programm hat das Auslandsstudium der Studierenden und die Internationalisierung der Hochschulen in Europa mehr befördert“ (DAAD Pressestelle Bonn vom 11.10.2002). ERASMUS wird insgesamt der größte Erfolg zugesprochen, wenngleich es die angestrebten 10 % Austauschstudierende im europäischen Ausland bis heute nicht erreicht hat (vgl. Sellin 2002).⁷ Möglicherweise ändert sich dies durch die noch umfangreichere Finanzierung und die empfohlenen Veränderungen in der Programmstruktur für die Nachfolgeperiode 2007-2013 der Europäischen Bildungsprogramme (vgl. Preisinger-Kleine 2006).

An dieser Stelle soll noch kurz auf zwei weitere bildungspolitische Wirkungsbereiche heutiger Hochschulentwicklungen zur Internationalisierung hingewiesen werden. Zum einen auf das *EU-Memorandum on Lifelong Learning* (2000). Diesem zufolge sind „[c]urrent debates in the Member States on the future of universities [...] an example of how policy thinking is beginning to grapple with the practical implications of this vision. Opening university studies to new and wider publics cannot be achieved unless higher education institutions themselves change – not only internally, but also in their relations with other ‚learning systems‘“ (European Higher Education Forum, EUCEN (European Universities Continuing Education Network), July 2000).

Zum anderen geht es um Bereitschaftsbekundungen der EU-Kommission wie „Einen Europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen“ (2001):

„Die Kommission unterstützt in Zusammenarbeit mit den Mitgliedstaaten und Hochschulen aktiv den für den Hochschulbereich konzipierten Bologna-Prozess. Die Erfahrungen aus diesem Prozess sollen für eine engere Zusammenarbeit auch auf anderen Ebenen – z. B. in der Berufsbildung – genutzt werden“ (ebd. 2001, 17).

„Die Kommission wird in enger Zusammenarbeit mit den Mitgliedstaaten, Hochschulen, Berufsverbänden und Sozialpartnern freiwillige Initiativen zur Entwicklung und Einführung europäischer Berufsabschlüsse und Qualifikationsnachweise sowie der für sie geltenden Kriterien fördern. Dies betrifft sowohl Initiativen aus dem Hochschulbereich als auch Initiativen der Wirtschaft“ (ebd.).

Anders sieht die Einflussnahme auf internationaler Ebene aus (Unesco und OECD). Dort ist es eher so, dass Strategien des Lernens und der Bereitstellung proklamiert werden. Der Bericht des BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) aus dem Forschungsprojekt⁸ *The role of qualification systems in promoting lifelong learning* macht dies deutlich: „Ziele sind der internationale Austausch von Erfahrungen in der Gestaltung und im Management von Systemen formaler Bildungsabschlüsse, die Identifizierung unterschiedlicher Strategien sowie die Identifikation von Innovationen und geeigneten Instrumenten. [...] Geht man davon aus, dass die Lernenden mit dem Qualifikationsniveau, Ausbildungsstand und Lebensalter zunehmend selbststeuernd und eigenverantwortlich bestimmen sollen, wann, wo und was sie lernen, dann kann man das deutsche Qualifikationssystem wie folgt charakterisieren: Für den Erwerb von Qualifikationen auf dem Niveau der Sekundarstufe II bestehen für die Lernenden begrenzte Möglichkeiten zur Entwicklung von Eigenverantwortung und Selbstbestimmung. Im Bereich der Hochschulen und der beruflichen Weiterbildung haben sie vergleichsweise mehr Möglichkeiten zu Selbststeuerung ihres Lernens. Um lebenslanges Lernen zu fördern, richten sich neuere Initiativen zur Reform des deutschen Qualifikationssystems insbesondere auf die engere Verbindung zwischen beruflicher Erstausbildung und Weiterbildung bzw. Hochschulbildung“ (BIBB 2005).

Übergreifend lässt sich für die derzeitige Situation der Initiierung einer Hochschulreform bzw. einer Reform der Studiengänge an Hochschulen durch die Einführung von Bachelor- und Master-Strukturen feststellen, dass ein kohärentes System angestrebt wird, welches auf eine direkte Vereinheitlichung und Transparenz zielt. Diese setzt zunächst auf die Einheitlichkeit und Übertragbarkeit nationaler Studiengänge und Abschlüsse. Letztlich steht dahinter aber auch eine „transnationale Zukunftsperspektive“ im Sinne einer transnationalen Öffnung (Weber 2005, 14). Für Deutschland ergeben sich daraus allerdings „große Umstellungserfordernisse“ (ebd. 2005, 16), die durch eine sich verselbständigende Dynamik noch forciert werden. ‚Bologna‘ ist nicht mehr nur eine Staateninitiative, sondern ein konkreter Katalog aus Zielen und vorgegebenen Maßnahmen. Oder, wie Furck feststellt, handelt es sich um „politische Vorentscheidungen“, deren Umsetzung bis 2010 ansteht und die unausweichlich zu erwarten sind (Furck 2004, 22). Auf der Jahrestagung 2005 des ‚Berufsverbands der Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler e.V.‘ sprach man denn auch schon vom „Ende des Diploms“. Dies mag auf lange Sicht erwartbar sein, nichtsdestotrotz ist es derzeit noch richtiger, von

einem Prozess der Transformation zu sprechen. Denn, so zeigt eine Recherche in Papieren und Stellungnahmen der DGfE der letzten Jahre, dieser wird immer noch ambivalent beurteilt (vgl. Habel 2003; Rauschenbach/Krüger 2003; Preisinger-Kleine 2006). So gehen manche Akteure die Umstellung offensiv an, andere verhalten sich abwartend. Deshalb sollen im Folgenden eine knappe Bestandsaufnahme sowie erste empirische Daten und Erfahrungen zur Umsetzung des Bologna-Prozesses vorgestellt werden.

Studiengänge – Gestaltende und Ausführende von Internationalisierung

Mit dem Fokus auf Internationalisierung und Internationalität innerhalb der neuen Studiengänge Bachelor und Master lassen sich zwei Ebenen unterscheiden:

- generelle Tendenzen einer Internationalisierung der Hochschulen
- konkrete Umsetzungsbeispiele und Daten zu Studiengängen.

Beide Ebenen bedingen sich gegenseitig und unterliegen einem Wechselwirkungsverhältnis, das in der folgenden Darstellung deutlich wird.

Generelle Tendenzen einer Internationalisierung

Generelle Tendenzen einer Internationalisierung beziehen sich auf die Abschlüsse. Grob lassen sich drei Modelle finden, die teilweise auch schon vor ‚Bologna‘ existiert haben: a) eigenständiger EU-Master, b) konsekutiver EU-Master und c) doppelter Abschluss (z. B. binationale Programme⁹ mit Doppeldiplom). Es wird sich in Zukunft zeigen, in welche Richtung sich multi-nationale Abschlüsse entwickeln. Bislang ist der Aufwand eines gemeinsamen Studiengangs so hoch, dass Bemühungen zurzeit eher auf der Ebene weiterführender (graduate) Masterstudiengänge laufen.

Ein weiterer Aspekt der generellen Tendenzen ist die neuerdings sowohl an Universitäten als auch Fachhochschulen gleichermaßen betonte Orientierung auf *Berufsqualifizierung* (damit sind nicht Berufsfertigkeiten gemeint). Sie hat zum Ziel, mit Bachelor-Studiengängen zu einem Einstieg in berufliche Erwerbstätigkeit zu qualifizieren durch „dafür notwendige wissenschaftliche Grundlagen, Methodenkompetenz und berufsfeldbezo-

gene Qualifikationen“ (HRG § 10, Abs.1). Im Zusammenhang mit den berufsfeldbezogenen Qualifikationen erhält die fachliche Profilbildung eine Erweiterung um ‚Schlüsselqualifikationen‘, ‚Optionalbereiche‘ oder ‚General Studies‘, für die u. a. Fremdsprachen- und interkulturelle Kompetenzen angerechnet werden können. Das bedeutet, dass Studierende internationale berufsfeldqualifizierende Studienleistungen in einem spezifischen Umfang z. B. durch Sprachkurse und -prüfungen abdecken können. Dabei ist kritisch anzumerken, dass diese Bereiche optional wählbar sind, was eine hohe Abhängigkeit von einem bereits bestehenden Interesse und grundsätzlichen Studierverhalten annehmen lässt (vgl. Schulze-Krüdener / Homfeldt 2001). Es bestehen dann Interessen an zusätzlichen (hier: internationalen) Praxisqualifikationen für eine Kompetenz- und dezidiert internationale Professionsorientierung, wenn diese durch persönliche Vorlieben, ein spezifisches Berufsverständnis oder erwartungen geprägt sind (keinesfalls ist davon auszugehen, dass hier die Globalisierung schon umfassend gegriffen hat, so dass internationale Anteile bislang eher geringen Zuspruch erfahren und stärker individuelle Interessen als ein übergreifendes Studierverhalten widerspiegeln, s. u.).

Als dritte generelle Tendenz ist auszumachen, dass Studienumfang und Studienleistungen grundsätzlich nicht mehr an Semesterwochenstunden (SWS) und Teilprüfungen gebunden sind (in der Regel bislang: Zwischen-/Abschlussprüfung), sondern nun nach workload berechnet (1 CP-Creditpunkt oder auch 1 ST-Studienpunkt entspricht 30 Stunden Arbeitsaufwand) und Studien begleitend jeweils mit einer Modul-Prüfung abgeschlossen werden. Der studentische *workload* kann sich speisen aus:

- inhaltlicher Präsenzzeit (Seminar, Übung, Praktika etc.) oder aus
- Zeit für die Erstellung von studienbezogenen Arbeiten oder aus
- Prüfungszeit.

Der Begriff *workload* intendiert eine einfachere Anerkennung und Übertragbarkeit von Arbeitsleistungen, was auch auf erbrachte Leistungen während eines Auslandssemesters oder Praktikums im Ausland zu beziehen wäre. Kritisch zeigt sich in der Realität allerdings noch die krasse Dissonanz zwischen dem vereinfachten (Mess-)Verfahren und seiner tatsächlichen Integration in neue Wege der Erbringung dieser Arbeitsleistung. Zum einen findet bislang keineswegs eine Ausschöpfung möglicher flexibler Arbeits- und Zeitformen statt. (Immer noch weisen die Curricula und Studienordnungen eine übermäßige Orientierung an den traditionellen Präsenzformen von Vorlesungen (96 %), Übungen (92 %) und Seminaren (89 %) auf; Schwarz-Hahn / Rehburg 2003, 50). Zum anderen unter-

liegen die Gestaltenden und Bewertenden solcher Arbeitsleistungen, wie aus Studien zum beruflichen Alltag bekannt ist (vgl. Rinderspacher 2002), allzu oft noch der Meinung, Anwesenheitszeit sei gleich Arbeitszeit. Bereits in den traditionellen Studienverläufen von Magister und Diplom ließ sich allerdings erkennen, dass gerade zum Ende des Studiums und besonders deutlich mit der Abschlussarbeit eine ambivalente Situation entsteht, in der manche Studierenden der Zeitsouveränität dieser Phase erliegen (im schlimmsten Fall die Abschlussarbeit nicht fertig stellen) und andere, mehr als je zuvor, für das Studium arbeiten und eigenverantwortlich viel Zeit investieren.

Für Deutschland zeigt sich, dass derzeit bei der Vergabe von Leistungspunkten „im überwiegenden Teil der Fälle der studentische Arbeitsaufwand zumindest theoretisch berücksichtigt wird, dass sich aber die konkrete Umsetzung als kompliziert erweist“ (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003, 62). Weil der Aufwand „sehr viel Zeit und Mühe“ erfordert, ist „das Ideal eines Leistungspunktsystems, in dem über die Semesterwochenstunden hinaus gedacht wird, nur schwer zu verwirklichen“ (ebd. 2003, 62). Die Option des *workload* ist in den neuen Studiengängen zwar eine interessante Möglichkeit, wird aber derzeit noch stark begrenzt durch reale Gegebenheiten¹⁰, was sich auch auf die Anerkennung von Leistungen aus Auslandsaufenthalten, -projekten oder Studienprogrammen hinderlich auswirkt.

Generelle Tendenzen der Internationalisierung von Hochschulen lassen sich nicht ohne *inhaltliche Koppelung* diskutieren. Zunächst geht es ganz allgemein um die Integration von Zertifikaten bzw. Modulleistungen, die an unterschiedlichen Orten erworben wurden. Momentan richtet sich die Gestaltung von Lerneinheiten und -inhalten stark auf in sich geschlossene *Module*. Module werden dabei als Gliederungseinheiten zwischen Studienjahr bzw. Semester und Lehrveranstaltungsebene gesehen, die studienbegleitend geprüft werden. Nur noch selten (14 %) geht es um einzelne Lehrveranstaltungen, sondern um „differenzierte Studieninhalte in übergeordneten Themenfeldern“, die eine inhaltlich-didaktische Geschlossenheit sichern sollen (vgl. Schwarz-Hahn/Rehberg 2003, 54). Kritisch ist hierbei zu bewerten, dass inhaltliche Festlegungen auch kapazitären Möglichkeiten der Fachbereiche folgen müssen (vgl. Faulstich 2004, 61). Es wäre naiv davon auszugehen, dass Module zu Curricula so zusammengefügt werden, wie es inhaltlich ideal wäre. Vielmehr spielen personale Ressourcen eine wichtige Rolle (vgl. DGfE 2005).

Ansätze von hochschulübergreifenden und besonders von internationalen Kooperationen als Lösung und Erweiterung von Kapazitäten sind erst vereinzelt zu finden. Derzeit sind in nur 17 % aller Bachelor- und Masterstudiengänge verpflichtende Auslandsaufenthalte als Module oder Moduleile integriert (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003, 66). Damit bleibt für den Großteil der neuen Studienangebote immer noch eine deutliche Hürde bei der Anerkennung von ortsfremden Inhalten und Modulabschlüssen anzunehmen.

Übergreifend ließe sich an den Bachelor- und Masterstudiengängen kritisieren, dass es sich zunächst nicht um eine inhaltliche Internationalisierung handelt, sondern um eine abschlussbezogene Transnationalität. Damit bezieht sich das neue Studiensystem auf die „Stärkung der deutschen Hochschulen im Prozess der Internationalisierung durch Hinführung zu transnational transferierbaren Studienabschlüssen in der akademischen Erstausbildung und wissenschaftlichen Weiterbildung“ (Habel 2003, 17). Dies erscheint konträr zu Ergebnissen des Projektberichtes *Trends in Learning Structures in Higher Education*, wonach Bachelor und Master „internationally recognised“ as „an appropriate level of qualification“ erscheinen, mit dem Ziel: „should be recognised for international comparison and equivalence“ (Knudsen u. a. 1999, S.28). Es steht gleichzeitig in deutlichem Widerspruch zu den Anliegen und Forderungen der in Deutschland angestrebten Studienstrukturreform, für die „aber eines nicht vergessen werden“ sollte: „der bedeutendste Anteil, den die neuen Studiengänge für die Internationalisierung erbringen, besteht in ihrer Existenz selbst; er liegt in ihrer ureigentlichen Funktion: Durch die Einführung von Bachelor und Master, so der Kerngedanke, sind deutsche Studienabschlüsse international anerkannt und kompatibel. Ob diese Anerkennung und Kompatibilität auch eine inhaltliche ist, oder ob sie sich bisweilen auf formale Aspekte beschränkt, sei zunächst dahingestellt“ (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003, 63).

Entsprechend zeigt sich auf der Ebene dieser generellen Tendenzen auch beim DAAD (Deutscher Akademischer Austausch Dienst) Gegenwehr¹¹: „Ferner muss bei der laufenden Umstellung zur neuen, zweistufigen Studienstruktur darauf geachtet werden, dass die bisherige Flexibilität zur Integration von Auslandsphasen nicht verloren geht, sondern die anstehende Studienreform zu einer gleichzeitigen Internationalisierung der Curricula genutzt wird, die jedenfalls fakultativ, möglichst auch obligatorisch integrierte Studien- und Praxisphasen im Ausland umfasst. Auch in Zukunft sollten dabei in Studiengängen mit besonderem Auslandsbezug

entsprechend längere Regelstudienzeiten vorgesehen werden, die auch substantielle Auslandsaufenthalte ermöglichen“ (DAAD 2004, 5).

Abschließend sei noch erwähnt, dass die Hauptrichtung einer „international competitiveness“ (Knudsen 1999, 29) mit Vorsicht zu betrachten ist. Eine solche Ausrichtung und Schwerpunktlegung würde nicht nur eine Einschränkung und Reduzierung des Bildungsverständnisses auf Verwertungsbezogenheit bedeuten, sondern auch die ökonomische Engführung von Internationalität durch den impliziten Konkurrenzgedanken verstärken.

Konkrete Veränderungen durch die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge

Nach den dargestellten generellen Tendenzen sollen hier noch einige konkrete Veränderungen betrachtet werden. Dabei ist vorab und zunächst losgelöst von der Bachelor- und Master-Debatte festzustellen, dass die Zahl der an ERASMUS-Hochschulverträgen beteiligten Universitäten seit vielen Jahren steigt. Die Zahl der IC-(Institutional Contact) und OM-(Organisational Mobility) Anträge liegt bei mittlerweile 1.982 pro Jahr (2004); die Anzahl von Austauschstudierenden lag 2003/2004 in Deutschland bei 21.000 aus 270 Hochschulen (d. h. rund 2.200 mehr als noch im Vorjahr); bundesweit gehen 2400 Lehrende ins Ausland¹². Als europäisches Gesamtziel bleibt die Grundstruktur der Mobilitätsangebote bis 2010 bestehen, bei einer gleichzeitigen Aufstockung der finanziellen Aufwendungen auf das Vierfache (vgl. DAAD 2005). Zu fragen bleibt, welche Änderungen die Bachelor- und Masterstudienstruktur konkret erbringt und wie bestehende Konzepte wie z. B. die ERASMUS-Sokrates Programme darin eingebunden werden.

Dazu gehört die oben bereits angerissene Situation *internationaler Kooperationen*: „In 60 % aller Studienprogramme werden internationale Kooperationsbeziehungen unterhalten. Bei differenzierter Betrachtung dieses bemerkenswert hohen Gesamtanteils zeigt sich, dass die eigenständigen Bachelorstudiengänge unterdurchschnittlich oft auf internationaler Ebene kooperieren: Während jeweils knapp zwei Drittel der eigenständigen Masterstudiengänge und der konsekutiven Programme internationale Kooperationsbeziehungen aufweisen, gilt dies für nur knapp die Hälfte der eigenständigen Bachelorstudiengänge (46 %). Unter diesen Studien-

programmen wiederum ist die Zusammenarbeit mit ausländischen Hochschulen in Forschungsprojekten deutlich seltener als bei Masterstudiengängen oder Konsekutivprogrammen (13 % im Vergleich zu 26 % bzw. 24 %“ (Schwarz-Hahn 2003, 63)¹³.

Die Zahl *ausländischer Studierender in Deutschland*, die an den neuen Studiengängen Bachelor und Master teilnehmen, liegt insgesamt bei 53 % und in der Erziehungswissenschaft mit 32 % im unteren Drittel (vgl. ebd. 2003, 65). Die Anziehungskraft der Bachelor- und Masterstudiengänge auf ausländische Studierende ist ein wichtiger Teilaspekt von Internationalisierung. Dabei zeigen die Zahlen, dass ausländische Studierende in Deutschland selten in Bachelor Studiengängen anzutreffen sind und „sowohl häufiger als auch in größerer Zahl an Masterstudiengängen“ teilnehmen (ebd. 2003, 65).

Das Werben um exzellente *incomings* ist dabei eines der Sorgenkinder der Hochschulen und wird derzeit auf europäischer Ebene durch spezifische Programme (z. B. ERASMUS-Mundus) forciert und unterstützt (vgl. DAAD 2004). Entsprechende Bemühungen müssten sich eigentlich in englischsprachigen Lehrangeboten (Module oder einzelne Lehrveranstaltungen) niederschlagen. Wie oben bereits ausgeführt, trifft dies nach den letzten Zahlen aus dem Jahr 2003 zufolge aber nur auf 17 % der Studiengänge zu: „Insgesamt geben 17 % der Befragten an, vollständig oder zum großen Teil in Englisch zu lehren; davon entfällt allerdings der wesentliche Anteil auf die Masterstudiengänge. Zu 16 % wird laut Auskunft der Befragten teilweise in englischer Sprache gelehrt. In einem Drittel der Studienangebote erfolgt die fremdsprachige Lehre zum kleinen Teil, und in einem weiteren Drittel der Studiengänge werden alle Lehrveranstaltungen in Deutsch abgehalten. Dieser Punkt trifft auf fast die Hälfte der Bachelorstudiengänge, jedoch nur auf ein Viertel der Masterstudiengänge zu“ (Schwarz-Hahn/Rehberg 2003, 67f.).

Betrachtet man die Ergebnisse nach dem Studienfachgebiet, so zeigt sich, „dass die Lehrveranstaltungen in den Wirtschafts- und Rechtswissenschaften am häufigsten vollständig oder zum großen Teil in englischer Sprache abgehalten werden (zusammen 27 %). In den Kultur- und Sozialwissenschaften hingegen erfolgt der überwiegend englischsprachige Unterricht in lediglich 12 % der Fälle“ (ebd. 2003, 68).

Der Internationalisierungsgrad drückt sich weiterhin darin aus, wie viele *deutsche Studierende* im Rahmen ihres Studienprogramms eine bestimmte Zeit *im Ausland* verbringen. Dies ist aber nur dort explizit als Internationalisierung und nicht als Option zu werten, wo dieser Aufent-

halt explizit oder sogar verpflichtend in der Studienordnung vorgesehen ist. Dies sehen jedoch nur knapp ein Fünftel (17 %) obligatorisch vor, wobei die kultur- und sozialwissenschaftlichen Fächer (ebenfalls 17 %) genau im Durchschnitt liegen (vgl. Schwarz-Hahn/Rehburg 2003, 66). Unterschiede bestehen zwischen eigenständigen Studiengängen und konsekutiven Studiengängen¹⁴. Den höchsten Anteil an obligatorischen Auslandsaufenthalten sehen die eigenständigen Masterstudiengänge vor (27 %), den geringsten Anteil mit 11 % die eigenständigen Bachelorstudiengänge (ebd. 2003, 67).

An Universitäten bestehen Formen eines verpflichtenden Aufenthalts zu 80 % in Lehrveranstaltungen, gefolgt von Praktika (35 %) und Exkursionen (11 %). Im europäischen Vergleich sehen allein Dänemark und Norwegen beim Bachelor ein komplettes „Auslandssemester als festen Bestandteil vor“, für welches grundsätzlich alle Studierenden einen „Anspruch auf ein vom Staat finanziertes „Exchange Semester““ besitzen (duzNachrichten 15.4.2005). Dies verdeutlicht einen der zu Beginn aufgeführten Standpunkte, nach dem international gelebte Studienkultur in einem Wechselspiel aus individuellen Initiativen und Interessen (Differenzierung) wie auch Regelungen und Unterstützungssystemen entsteht.

Zuletzt soll noch auf die Integration *internationaler Inhalte* hingewiesen werden. Stellvertretend für andere Studiengänge zeigt der Blick auf die Erziehungswissenschaft, dass die explizite Einführung von Inhalten mit internationaler Ausrichtung im erziehungswissenschaftlichen Kerncurriculum innerhalb des Moduls 2 bereits vorgesehen ist: „Gesellschaftliche, politische und rechtliche Bedingungen (...) unter Einschluss internationaler Aspekte“ (vgl. Strukturkommission der DGfE 2004). Neben kulturellen Fragen soll es auch um „international vergleichende Fragestellungen“ und „empirisch und sozialhistorische Bedingungen pädagogischen Handelns und erziehungswissenschaftlichen Fragestellungen in nationaler und internationaler Perspektive“ gehen – und dies sowohl in Bachelor und Masterstudiengängen als auch in modularisierten Lehramtsstudiengängen (ebd. 2004).

Den Hintergrund hierfür benennt die Präambel zur Kerncurriculum-Empfehlung: „Das Erfordernis gemeinsamen erziehungswissenschaftlichen Wissens und methodischen Könnens wird durch Prozesse der europäischen Integration, der Internationalisierung und Globalisierung verstärkt. Sie machen es notwendig, Wissen, Methoden und Denkweisen des Faches international austauschen zu können. Dies gilt sowohl für be-

rufliche Tätigkeiten als auch für die wissenschaftliche Kommunikation“ (DGfE 2004). Damit werden Gestaltungsbereiche für die Profilbildung einzelner Fakultäten und Fachbereiche eröffnet (vgl. Kil 2005, 29) wie auch die Integration bereits bestehender Auslandsnetzungen ermöglicht.

Es bleibt zu hoffen, dass die Akteure der Ausgestaltung und Umsetzung des Kerncurriculums diese Initiallegung aktiv gestaltend unterstützen. Wie Weber etwas zweifelnd aus einem Vergleich mit den Ingenieurwissenschaften folgert, kann nämlich für die Erziehungswissenschaft kaum auf eine erhöhte Nachfrage – und dadurch Druck von außen – durch die „Abnehmer“ der Studierenden (wie z. B. internationale Industrieunternehmen) gewartet werden (Weber 2005, 25).

Zusammenfassung und Ausblick

In Ergänzung zu der zu Beginn getroffenen theorieorientierten Annahme der Normalität von Fremdheit (und damit auch Internationalität) in Bildungsprozessen als Auseinandersetzung mit dem Anderen und das Überdie-Grenzen-Hinausschauen (regional räumlich wie auch subjektiv-interpersonal gedacht) steht die Tatsache, dass die Internationalisierung erziehungswissenschaftlicher Studiengänge nicht (allein) Resultat ökonomischer Einflüsse von außen ist, sondern genuines Prinzip der Disziplin selbst (Gieseke 1988; Faulstich/Zeuner 2005). Anders gesagt, die Erziehungswissenschaft bewegt sich in einem Kulturraum von Wissenschaft, Studium und Praxis, der schon immer die Auseinandersetzung mit dem Fremden zum Inhalt gehabt hat und in dem derzeit, forciert durch äußere Einflüsse wie den Bologna-Prozess, der Wandel zur Europäisierung und Internationalisierung deutlicher als je zuvor expliziert wird. Geht man wie Kalscheuer in ihren Forschungen zu Transdifferenzen davon aus, dass Kulturen „Interaktionsräume sind, in denen permanent Aushandlungen geschehen“, ist es nicht verwunderlich (oder noch mehr: braucht es auch nicht zu erschrecken), dass „Kultur keine dauerhafte Gültigkeit“ besitzt und „gegebene Ordnungen zu jedem Zeitpunkt wieder in Frage gestellt werden“ können und vielleicht sogar müssen (Kalscheuer 2005, 76). Die Integration der Internationalität kann dabei vielfach auf bereits geschaffenen Strukturen aufsetzen. Dies ist wichtig, denn: „Jede Kooperation ist aufwendig, bei internationalen Projekten – ob sie nun institutionell gefordert werden oder auf privater Initiative beruhen – steigt der Aufwand noch

einmal erheblich. Manche von uns haben die Erfahrung gemacht, dass die wissenschaftlichen Erträge demgegenüber oftmals zurückbleiben“ (Wittpoth 2000, 6).

Aus den *Empirischen Befunden zur Studienstrukurreform* ist zu resümieren, dass „die Fachbereiche hier mit den Bachelor- und Master-Studiengängen“ im „gesamten Bereich der Internationalisierung“ zwar deutliche Schwerpunkte setzen, deren Überprüfung ihrer Bedeutung für veränderte Studienrealitäten aber noch aussteht (Schwarz-Hahn/Rehburg 2003, 93ff.).¹⁵ Wie bereits bei der Einführung früherer Studiengänge (z. B. Diplom-Pädagogik) ließe sich für die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge und den Bereich der Internationalisierung festhalten, dass auch heute die „Bewährungsprobe“ noch aussteht und der Nachweis einer Akzeptanz und Umsetzung auf breiter Ebene und in den Berufsfeldern noch zu erbringen ist (Rauschenbach/Krüger 2003, 29).

Anmerkungen

- 1 Wie Ramirez kritisch zu ökonomischen und verwertungsbezogenen Entwicklungen bei der Gestaltung von Studiengängen bemerkt: „On the contrary, this is bad news if universities as shopping malls offend your sensibilities, or if the marketization of higher education violates your idea of the university. Some critics lament the fact that the credential is no longer a preparation for a life journey but merely an insurance policy to safeguard against unemployment and downward mobility“ (Ramirez 2005, 12).
- 2 Angiletta rekurriert auf das Phänomen derzeitig entstehender transnationaler Bildungsinstitutionen, wie z. B. die University of Phoenix, die Universidad Obierda de Catalunya oder Corporate Universities (ebd. 2005, 7).
- 3 Für die Jahre 2002 bis 2004 gab es an der Humboldt-Universität zu Berlin, Abteilung Erwachsenenbildung/Weiterbildung, ein ‚IP‘ im Bereich Erwachsenenbildung. Die Finanzierung erfolgte über ERASMUS-Sokrates, ‚European Commission, Directorate-General for Education and Culture‘ in Brüssel. Das Programm fand über drei Jahre hinweg als ‚students-exchange‘ zwischen 15 verschiedenen Partneruniversitäten aus ganz Europa statt. Dabei gab es einen jährlichen 14-tägigen Austausch zwischen 50 Studierenden und ca. 14-16 beteiligten Lehrenden (vgl. zur ausführlichen Beschreibung des Projektes: Schmidt-Lauff/Rehfeldt 2003; Schmidt-Lauff 2003).
- 4 Für eine detailreiche und auf die Erziehungs- bzw. Bildungswissenschaft bezogene Vertiefung siehe Weber 2005, für einen breiteren Einstieg das Mitteilungsheft Nr. 27 der DGfE 2003, sowie zur Entstehung und Vernetzung des gesamten Bologna-Prozesses mit seinen Folgekonferenzen und Deklarationen BMBF 2005.

- 5 Vgl. http://europa.eu.int/comm/education/policies/III/life/communication/com_de.pdf [Stand: 25.5.2005]. Deutschland gehört z. B. zu den Unterzeichnerstaaten der am 01.02.1999 in Kraft getretenen Lissabon-Konvention Übereinkommen über die Anerkennung von Qualifikationen im Hochschulbereich in der europäischen Region.
- 6 Erasmus (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) „is the European Commission’s educational programme for Higher Education students, teachers and institutions. It was introduced in 1987 with the aim of increasing student mobility within the European Community, subsequently the European Economic Area countries, and now also the Candidate Countries of Bulgaria, Romania and Turkey“ (s. http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/erasmus_en.html [Stand 23.5.2005]).
- 7 In Deutschland nehmen nahezu 250 Hochschulen, an denen 98 % aller deutschen Studierenden immatrikuliert sind, an ERASMUS teil. Dazu wurden im Jahr 2001 Stipendienmittel in Höhe von rund 154 Mio. Euro zur Verfügung gestellt, mit denen über 150.000 Studierende ein Auslandsstudium von durchschnittlich sieben Monaten im europäischen Ausland ermöglicht wurde. Im europäischen Vergleich liegt Deutschland bei der Entsendung von Studierenden ins Ausland hinter Frankreich und Spanien an dritter Stelle (vgl. DAAD-Arbeitsstelle EU, April 2002).
- 8 Bestandteil dieses Forschungsprojekts sind nationale Hintergrundberichte der am Projekt beteiligten Staaten. Für Deutschland hat das BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung) die Forschungsbefunde zusammengefasst.
- 9 In Deutschland fördert der DAAD zurzeit rund 20 integrierte binationale Programme mit Doppeldiplom-Abschluss. „Der Anteil der Bachelor- und Master-Abschlüsse an den gemeinsamen bzw. doppelten Abschlüssen nimmt zu“ (DAAD 2005). Als problematisch wird bislang bezüglich der Doppeldiplome und Joint Degrees eingeschätzt, dass „Klärungsbedarf vor allem im nationalen Rechtsrahmen und bei der Akkreditierung“ besteht: „Die Frage ist, ob für eine Leistung zwei Abschlüsse vergeben werden können bzw. ob die nationale Gesetzgebung der beteiligten Länder die Vergabe eines gemeinsamen Titels zulässt und wie die internationale Komponente akkreditiert werden kann“ (ebd. 2005).
- 10 Diese Berechnungsform muss auch in engem Zusammenhang zur modularen Gestaltung und personalen Kapazitätsauslastung gesehen werden.
- 11 Vgl. Drittes Aktionsprogramm des DAAD ‚Auf dem Weg zur Internationalen Hochschule‘, verfügbar in: <http://www.daad.de/de/download/aktionsprogramm.pdf> [Stand 26.4.2005].
- 12 Aus den Entwicklungen der Studierendenzahlen und der Zahl der beteiligten Fachbereiche für die Jahre 1987 bis 2003 lässt sich erkennen, dass der Bereich der Erziehungswissenschaft enorm angezogen hat (von 43 auf über 4.000 Austauschstudierende) und dabei insgesamt immer noch im unteren Drittel liegt (vgl. <http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/erasmus/statisti/stat3.pdf> [Stand 23.4.2005]).

- 13 Leider ist ein 1:1-Vergleich mit den alten Studiengängen (Magister und Diplom) nicht möglich, da keine bundesweiten Zahlen existieren. In den überwiegenden Fällen handelt es sich auch in den neuen Studiengängen bei den Kooperationen um Studierendenaustausch, womit also die ERASMUS-Sokrates-Tradition weitergeführt wird.
- 14 Wenn ein Bachelorgrad erworben werden kann, ohne dass es einen entsprechenden Masterstudiengang gibt, spricht man von ‚eigenständigen Bachelorstudiengängen‘. Entsprechend bestehen ‚eigenständige Masterstudiengänge‘ dort, wo ein Mastergrad erworben werden kann, ohne dass ihm ein entsprechender Bachelorgrad vorausgeht. „Studienprogramme, in denen ein Bachelorgrad sowie in der Folge ein Mastergrad erworben werden kann“, werden als ‚konsekutive Studiengänge‘ bezeichnet (vgl. Schwarz-Hahn/Rehburg 2003, 23).
- 15 Dies ohne einen Vergleich mit bisherigen Studiensituationen als Veränderung, Entwicklung, Neuerung oder gar Zugewinn zu titulieren, wäre falsch.

Literatur

- ANGILETTA, SALVATORE-PASQUALE (2005): Wohin geht die globalisierte Reise der Bildungsinstitutionen? In: Der pädagogische Blick 1, S. 4-13.
- APIZSCH, U. (2001): Interkulturelle Bildung. In: Arnold, Rolf/ Nolda, Sigrid/ Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn, S. 160-162.
- BENNER, DIETRICH (1990): Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie - Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform. Weinheim und München.
- BIBB (Bundesinstitut für Berufsbildung): The role of qualifications systems in promoting lifelong learning - Nationaler Hintergrundbericht für die OECD. Verfügbar in: http://www2.bibb.de/tools/fodb/pdf/eb_10510.pdf [Stand: 25.4.2005].
- BMBF: Der Bologna-Prozess. Verfügbar in: http://www.bmbf.de/de/Stand_der_Umsetzung_in_Deutschland [Stand 20. Mai 2005].
- DAAD: Auf dem Weg zur Internationalen Hochschule – Drittes Aktionsprogramm des DAAD 2004-2010. Verfügbar in: <http://www.daad.de/hochschulen/de/> [Stand 23.4.2005].
- DEUTSCHE GESELLSCHAFT FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFT (DGfE): Personelle Mindestausstattung im Fach Erziehungswissenschaft. Arbeitspapier des Vorstands vom 10.12.2005.
- EU-COMMISSION (2000): A Memorandum on Lifelong Learning. Brüssel.

- EU-COMMISSION (2001): Making a European Area of Lifelong Learning a reality.
- FAULSTICH, PETER (2004): Hauptfach Bildungswissenschaft. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Mitteilungsheft Nr. 28, S. 55-62.
- FAULSTICH, PETER / ZEUNER, CHRISTINE (2005): Vorschlag für Empfehlungen der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE für ein Basiscurriculum EB/WB im Rahmen eines erziehungs- und bildungswissenschaftlichen Studiums mit dem Abschluss BA/MA. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Mitteilungsheft Nr. 29, S. 35-43.
- FORNECK, HERMANN J. / WRANA, DANIEL (2005): Ein parzelliertes Feld. Bielefeld.
- FURCK, CARL-LUDWIG (2004): Zur Geschichte und Funktion von Kerncurricula im Bereich der Erziehungswissenschaft. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Mitteilungsheft Nr. 28, S. 14-24.
- FRIEDENTHAL-HAASE, MARTHA (2000): Interkulturalität als Idee und Form von Bildung. In: Beiheft zum REPORT: Internationalität der Erwachsenenbildung – Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. Bielefeld, S. 133-144.
- GIESEKE, WILTRUD (1988): Professionalität und Professionalisierung. Bad Heilbrunn.
- HABEL, WERNER (2003): Weder „überflüssig“ noch „Mogelpackung und Irrweg“, sondern Einstieg in den Wandel des deutschen Studiersystems: Bachelor- und Masterstudiengänge in der BRD. In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Mitteilungsheft Nr. 27, S. 6-22.
- INTERNATIONAL LABOR OFFICE (2002): Learning and Training for Work in the Knowledge Society. Geneva.
- JÜTTE, WOLFGANG (2000): Modernisierung nationaler Erwachsenenbildungssysteme durch internationale Gestaltungsimpulse, in: Beiheft zum REPORT: Internationalität der Erwachsenenbildung – Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. Bielefeld, S. 122-132.
- KALSCHEUER, BRITTA (2005): Die raum-zeitliche Ordnung des Transdifferenzen. In: Allolio-Näcke, Lars/Kalscheuer, Britta/Menzeschke, Arne (Hrsg.): Differenzen anders denken. Frankfurt/New York, S. 68-85.
- KIL, MONIKA (2005): Positionen des Erziehungswissenschaftlichen Fakultätentages (EWFT) und des Berufsverbands (BV-Päd) zur BA-/MA-Umstellung. In: Der pädagogische Blick 1, S. 27-37.
- KNUDSEN, INGE U.A. (1999): Trends in Learning Structures in Higher Education. Brüssel.

- KRAUS, KATRIN (2004): Employability als Thema der betrieblichen Weiterbildung im Kontext gesellschaftlicher Individualisierung. In: Gonon, Philipp/Stolz, Stefanie (Hrsg.): Betriebliche Weiterbildung. Bern/Schweiz, S. 169-194.
- OECD (2001): Zentrum für Forschung in Innovation im Bildungswesen (CERI) - Bildungspolitische Analyse 2001. Paris.
- OLESEN, HENNING S. (2000): Opportunities for reflection and learning. In: Beiheft zum REPORT: Internationalität der Erwachsenenbildung – Analysen, Erfahrungen und Perspektiven. Bielefeld, S. 7-20.
- OPPERMANN, DETLEF (2004): Europäische Erwachsenenbildung – Erwachsenenbildung in Europa. In: HBV 4, S.289-295.
- PREISINGER-KLEINE, RANDOLPH (2006): Die neuen europäischen Bildungsprogramme: In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Mitteilungsheft Nr. 33, S. 79-88.
- RAMIREZ, FRANCISCO O.: The Rationalization of Universities. Paper for Stanford-Humboldt Junior Faculty Symposium‘ 25.-29. April 2005, Humboldt-Universität. Berlin.
- RAUSCHENBACH, THOMAS / KRÜGER, HEINZ-HERRMANN (2003): Diplomiert in die Zukunft? In: Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft: Mitteilungsheft Nr. 27, S. 23-30.
- RINDERSPACHER, JÜRGEN P. (Hrsg.) (2002): Zeitwohlstand. Berlin.
- SCHÄFFTER, ORTFRIED (2003): Experiencing Strangeness. In: Schmidt-Lauff, Sabine (Hrsg.): Adult Education and lifelong learning. Hamburg, S. 23-42.
- SCHMIDT-LAUFF, SABINE (Hrsg.) (2003): Adult Education and lifelong learning. Hamburg.
- SCHMIDT-LAUFF, SABINE / REHFELDT, JANINE (2003): Building Bridges – Interkulturalität in Europäischen Hochschulkooperationsprogrammen. In: Der pädagogische Blick 1, S. 32-42.
- SCHULZE-KRÜDENER JÖRGEN / HOMFELDT, HANS GÜNTHER (Hrsg.) (2001): Praktikum – Eine Brücke schlagen zwischen Wissenschaft und Beruf. Neuwied/Kriftel.
- SCHWARZ-HAHN, STEFANIE / REHBURG, MEIKE (2003): Bachelor und Master in Deutschland - Empirische Befunde zur Studienstrukturreform. Kassel. Im Internet: http://www.bmbf.de/pub/bachelor_und_master_in_deutschland.pdf [Stand: 27.4.2005].
- SELLIN, BURKART (2002): Bildung in Europa, in: Tippelt, Rudolf (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, S. 201-216.

WEBER, PETER C. (2005): Die Einbindung von Fächern in den Bologna-Prozess. In: Der pädagogische Blick 1, S. 14-26.

WELSCH, WOLFGANG (1996): Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart.

WITTPOTH, JÜRGEN (1999): Internationalität der Erwachsenenbildung. In: Beiheft zum Report. Dokumentation der Jahrestagung der Sektion Erwachsenenbildung der DGfE. Bielefeld, S. 5-7.