

Olga Graumann (Deutschland)

Zur Internationalisierung von Schule und Hochschule

Zusammenfassung: Internationalisierung ist heute für Hochschulen und Schulen wichtiger denn je. Bis in das 20. Jahrhundert war der Wissenschaftsaustausch über die Landesgrenzen hinaus in der Regel der Initiative Einzelner überlassen. Heute wird Internationalisierung der Schule und Hochschule von Förderprogrammen getragen, die Mobilität und internationale Forschungstätigkeit finanziell absichern. Anhand konkreter Beispiele internationaler Netzwerkbildung wird gezeigt, wie Hochschule dem Anspruch an Internationalisierung gerecht werden kann. Heterogenität sollte auf allen Ebenen als Motor für Innovationen und Weiterentwicklung genutzt werden. Obgleich Schule seit Jahrzehnten mit Migrationsbewegungen konfrontiert wird, wird gesellschaftliche Vielfalt noch zu wenig als innovative Chance gesehen. Interkulturelle Bildung muss heute im Zentrum stehen. Die Internationalisierung von Hochschule und Schule steht zwischen globalen, nationalen und regionalen Herausforderungen. Internationalisierung an sich ist zunächst weder „gut“ noch „schlecht“, ob sie aber zum „Guten“ führt, zu mehr „Humanitas“ und zum Leitbild eines „Global Citizen“, liegt in der Hand der dafür Verantwortlichen an Hochschule und Schule.

Schlüsselwörter: Universität, Schule, Internationalisierung, Vielfalt, Mobilität, Interkulturelle Bildung, Netzwerkbildung

Резюме: Интернационализация является сегодня для высших школ и школ важнее, чем когда-либо. Вплоть до 20-го века научный обмен, выходящий за пределы стран, был, как правило, инициативой отдельных лиц. Сегодня интернационализация школы и высшей школы осуществляется программами поддержки, которые финансово гарантируют мобильность и международную научную деятельность. На основе конкретных примеров показывается международное сетевое образование, как школы могут ответить требованию интернационализации. Гетерогенность должна использоваться на всех уровнях как двигатель инноваций и развития. Хотя школа уже десятилетиями занимается миграционными движениями, но общественное разнообразие еще слишком мало рассматривается как инновационный шаг. Межкультурное образование должно находиться сегодня в центре. Интернационализация высшей школы и школы стоит между глобальными, национальными и региональными вызовами. Интернационализация не является «хорошей» или «плохой», ведет ли она к «хорошему», к большему «гуманизму» и к идеалу «гражданина мира», находится в руках тех, которые отвечают за вузы и школы.

Ключевые слова: университет, школа, интернационализация, многообразие, мобильность, межкультурное образование, сетевое образование

Summary (On the Internationalization of Schools and Universities): Internationalization is more important than ever for today's universities and schools. Up until into the 20th century, research exchanges beyond national boundaries were left to individual initiatives. Today the internationalization of schools and universities is carried out through funding programs which financially secure mobility and international research activities. Through concrete examples of international network creation, the article demonstrates how universities can fulfill the mandate of internationalization. Heterogeneity should drive innovation and development on all levels. Although schools have been faced with migration movements for decades, social diversity is still not recognized enough as a possibility for innovation. Nowadays, intercultural education must be central. The internationalization of schools and universities is situated between global, national and regional challenges. Internationalization per se is neither „good“ nor „bad“; however, whether it leads to „the good“, to more „humanitas“ and the ideal of the „global citizen“, rests in the hands of those who are responsible for internationalization at the respective school or university.

Keywords: University; school; internationalization; diversity; mobility; intercultural education; network creation

Weshalb ist in der heutigen Zeit Internationalisierung für Hochschule und Schule bedeutsam?

Hochschule

Internationalisierung ist heute für Hochschulen wichtiger denn je: „Internationalisierung ist die Antwort der Universitäten auf die Globalisierung. Oder anders gesagt: Die Universität der Zukunft wird international sein oder sie wird keine sein“, schreibt Dr. Christian Bode, ehemaliger Generalsekretär des DAAD (Borgwardt, 2012, S. 7).

Es ist zu fragen, weshalb das so ist. Ein Streiflicht auf die vergangenen Jahrhunderte zeigt, dass Internationalisierung an Universitäten nichts Neues ist. Schon seit dem Mittelalter gibt es internationale Kontakte zwischen Wissenschaftlern und Studienaufenthalte an ausländischen Universitäten. Doch bis zum 20. Jahrhundert war der Wissenschaftsaustausch über die Landesgrenzen hinaus der Initiative Einzelner überlassen. Heute ist Internationalisierung strategisch in den universitären Entwicklungsplänen und Zielvereinbarungen verankert und institutionalisiert. Das wurde insbesondere durch Förderprogramme ermöglicht, die Mobilität und internationale Forschungstätigkeit finanziell absichern. Die Bedeutung des Trends zu mehr internationalem Austausch kann auch daran gemessen werden, dass z.B. die Mittel für den European Research Council im nächsten EU-Rahmenprogramm um 77 Prozent aufgestockt werden (s. Bossfeld u.a. 2012, S. 111). Das mittlerweile 8. EU-Forschungsrahmenprogramm mit einer Laufzeit von 2014 bis 2020 verfügt über ein Gesamtbudget von ca. 70 Mrd. Euro und stellt damit das weltweit größte Förderprogramm seiner Art dar. Im selben Zeitraum sollen die Mittel für das neue ERASMUS-Programm um 85 Prozent bis 95 Prozent erhöht werden (vgl. Europäische Kommission 2011, S. 18). Man kann die Entwicklung der Internationalisierung der Hochschule seit Beginn des 20. Jahrhunderts unter 3 Gesichtspunkten betrachten:

- organisatorische und finanziell abgesicherte Umsetzungsmöglichkeiten,
- Notwendigkeit des Austausches wissenschaftlicher Erkenntnisse sowie gemeinsamer Forschungsarbeiten und
- Bedeutung von Internationalisierung für die Entwicklung der Persönlichkeit.

Zu den organisatorisch und finanziell abgesicherten Umsetzungsmöglichkeiten

Erst durch Gründungen von Förderinstitutionen wie insbesondere die Gründung des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) im Jahr 1925 öffneten sich die Türen zu einem wissenschaftlichen internationalen Austausch für alle Studierenden und Dozierenden, da eine Finanzierung bzw. Teilfinanzierung von Auslandsaufenthalten gewährleistet wurde.

Der politisch engere Zusammenschluss westeuropäischer Länder, der zur Gründung der Europäischen Union führte, machte nach dem zweiten Weltkrieg erstmals eine Förderung der Internationalisierung von Schule und Hochschule auf einer sehr breiten Basis möglich. Die erste Phase in der Entwicklung europäischer Forschungsförderung kann auf den Anfang der 1950er bis 1980er Jahre datiert werden. Das Programm ERASMUS wurde z.B. 1987 begründet.

Die politisch-programmatische Erklärung zu einer europaweiten Harmonisierung von Studiengängen – und insbesondere auch von Studienabschlüssen –, die 1999 von 29 europäischen Bildungsministern in Bologna unterzeichnet wurde (Stichwort Bologna-Prozess), machte den Weg frei für die gegenseitige Anerkennung von Studienleistungen und Abschlüssen, die im Ausland erworben wurden. Durch den Bologna-Prozess ist ein europäischer Hochschulraum entstanden.

Dies waren und sind entscheidende Voraussetzungen, Schule und Hochschule in die internationale Diskussion zu bringen.

Notwendigkeit des Austausches wissenschaftlicher Erkenntnisse und gemeinsame Forschungsarbeiten

Die Qualität des Bildungssystems eines Landes entscheidet heute mehr denn je über dessen Wettbewerbsfähigkeit und damit über dessen allgemeinen Wohlstand. In einem von der Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft in Auftrag gegebenen Gutachten heißt es: „Unsere Unternehmen stehen im globalen Konkurrenzkampf. Dafür brauchen sie hervorragend qualifizierte Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. Und sie brauchen Menschen, die in internationalen Zusammenhängen denken können. Darüber hinaus erleben wir derzeit einen Strukturwandel hin zu einer stärker wissensbasierten Wirtschaft. Die Nachfrage nach innovativen, kreativen Köpfen wird steigen. Nur wenn wir diese Menschen auch entsprechend ausbilden, werden wir auf den Märkten der Zukunft erfolgreich sein.“ (Blossfeld, Bos u.a., 2012, S. 7)

Als wesentlicher Baustein der Modernisierung der Hochschule gilt daher heute die Internationalisierung. In dem eben zitierten Gutachten wird angemahnt, dass Deutschland „eine Verpflichtung zur einwirkenden Teilhabe am globalen Bildungsgeschehen“ (ebd., 2012, S. 9) habe, und dass sie mit dazu beitragen müsse, Bildungsarmut in Entwicklungs- und Schwellenländern zu bekämpfen.

Man spricht heute von der Entwicklung eines „Welthochschulsystems“, wobei hier dem deutschen Hochschulsystem eine führende Rolle zugesprochen wird. Für mich ist allerdings ein Welthochschulsystem nur schwer vorstellbar, denn diese Idee geht weit über die internationalen Kontakte mit Nachbarstaaten hinaus, die derzeit von jeder Hochschule gepflegt werden. Man spricht heute jedoch nicht nur von einem Welthochschulsystem, sondern auch von der Entstehung eines „Weltwissenschaftssystems“, zu dem gemeinsame internationale Forschungen gehören wie u.a. die globale Erwärmung, die Verbreitung von Infektionskrankheiten, Vereinbarungen ethischer Art, Bewältigung von Krisen und Verhinderung von Kriegen usw. (vgl. Blossfeld, Bos u.a. 2012, S. 25). Ein „Weltwissenschaftssystem“ vernetzt und fördert den internationalen Wettbewerb unter den Hochschulen, aber auch unter nationalen Hochschullandschaften. Wollen die Hochschulen im Wettbewerb um die besten Köpfe bestehen, müssen sie sich der "Global Scientific Community" öffnen und ihre eigene Internationalisierung vorantreiben. Dabei darf es jedoch nicht nur um Forschung und Auslandsmobilität gehen, sondern auch darum, Curricula und Lehrmethoden an einem internationalen Level zu messen. Das von 1990 bis 2013 gelaufene Programm der EU namens TEMPUS z.B. unterstützte die Modernisierung und Reform des Hochschulwesens in Osteuropa und Russland, Zentralasien, auf dem Westlichen Balkan, in Nordafrika und im Nahen Osten. Ziel war die Umsetzung des Bologna-Prozesses – sprich Aufbau konsekutiver Studiengänge, Modularisierung der Curricula sowie Entwicklung innovativer Lehrmethoden.

Bedeutung von Internationalisierung für die Entwicklung der Persönlichkeit

Wissenschaft kann sich nur in dem Spannungsfeld „Individuum und Gesellschaft“ weiterentwickeln. Viele Universitäten legen daher neben den Zielen von Forschung und Lehre besonderen Wert auf das Element der Persönlichkeitsbildung, für welches Internationalität als Herausbildung eines „Weltbürgertums“ und einer „weltbürgerlichen Persönlichkeit“ eine besondere Rolle spielt. Das Bildungssystem wird in einem solchen Konzept als Schlüsselrolle für die Möglichkeit des Einzelnen gesehen, „die mit dem Globalisierungsprozess erforderlich gewordene Balance zwischen Risiken und Chancen für die Menschen herzustellen“ (Blossfeld, Bos u.a. 2012, S. 26).

Der internationale Austausch bleibt nicht ohne Einfluss auf den Einzelnen, auf die Corporate Identity, auf seine Beziehung zur eigenen Universität, seine Auffassung von Lernen bzw. Lehren. Studierende und Dozierende vertreten im Ausland ihre Heimatuniversität, sie stellen Vergleiche an, sehen Vieles kritisch, Vieles aber auch positiv. Der „Verfremdungseffekt“ lässt Vertrautes durch den Vergleich in einem anderen Licht erscheinen. Widersprüche werden sichtbar, vielleicht auch Illusionen von der einen oder anderen Seite zerstört. Die Studierenden und Lehrenden kommen an ihre Universität mit den neuen Eindrücken und Erkenntnissen zurück, was nicht ohne Einfluss auf die eigene Einrichtung bleibt. Es geht nicht darum, z.B. Aspekte des Lehrens- und Lernens aus dem Ausland unmittelbar zu übernehmen, sondern darum, dass die Konfrontation mit anderen Ideen, Gedanken, Vorstellungen und Auffassungen ihrerseits etwas Neues – im besten Fall eine neue Qualität - hervorbringt.

Man kann zusammenfassend feststellen, dass sich das klassische Verständnis von Internationalisierung im Sinne von internationalen Diskussionen über Lehre und Forschung (die sich in Deutschland häufig auf den anglo-amerikanischen Raum beschränkt), dahingehend erweitert, dass die globale Verpflichtung besteht, ein Welthochschulsystem entstehen zu lassen. Deutschland sollte hier eine mitsteuernde Funktion übernehmen, *„weil es darauf ankommen wird, die akademischen Werte des klassischen kontinentalen Hochschulsystems, das sehr stark durch das deutsche Universitätsverständnis geprägt war, gleichwertig neben den internationalen Wissensverwertungsinteressen zur Geltung zu bringen.“* (Blossfeld, Bos u.a., 2012, S. 29).

Schule

Hochschule und Schule sind insbesondere in Bezug auf Internationalisierung als unterschiedliche institutionelle Systeme zu betrachten. Ist Hochschule *per se* eher international ausgerichtet, so ist das System Schule eher national bestimmt. Adick spricht von einem „nationalstaatlichen Paradigma der Erziehungswissenschaft“ (2005, S. 244), da die Bildungssysteme eine wesentliche Rolle bei der Konstituierung der modernen Nationalstaaten spielten. „Nationalstaaten' sind das Projekt des Ineinanderfügens von 'Kulturen' mittels kultureller Homogenisierung, d.h. der Inklusion und / oder Exklusion von 'Fremden' und 'Fremdem' zu einer 'Nation' auf einem abgegrenzten physischen 'Raum', dem Staatsterritorium“, schreibt Adick (ebd., S. 244). Nationalstaatlich organisierte Bildungssysteme gewannen in der Neuzeit eine Monopolstellung innerhalb von Erziehung und Bildung. Auf dem staatlichen Territorium lebende ethnische Gruppen wurden ausgeblendet oder in ihrer Bedeutung reduziert und hatten daher auch in der sich neu konstituierenden Pädagogik als Wissenschaft zunächst keine oder nur eine geringe Bedeutung (ebd., S. 245). Heute gibt es dagegen zahlreiche Handbücher über die Bildungssysteme der Länder und international vergleichende Lernleistungsstudien (s. u.a. PISA). Sie verdeutlichen jedoch nach wie vor die Relevanz des nationalstaatlichen Paradigmas. Doch die Vielfalt ethnischer Gruppen im Bildungsbereich zu ignorieren, kann sich derzeit kein (Industrie-)Staat mehr leisten.

Trotz nationaler Orientierung von Schule hat sich in den letzten zweihundert Jahren ein neues Weltmodell durchgesetzt. Weltweit wurde die moderne Schule eine Einrichtung für die Organisation von „Massenlernprozessen“, so dass von der „Universalisierung der modernen Schule“ (vgl. Adick 1992) gesprochen werden kann. Insbesondere zwischen 1950-1970 ist ein enormer Anstieg der weltweiten Bildungsbeteiligung zu verzeichnen, bekannt unter dem Begriff „world educational revolution“ (vgl. Meyer; Ramirez u.a. 1977).

Die Stanforder Forschungsgruppe um John W. Meyer u.a. führte in den 1970er Jahren nach dem sogenannten „world polity Ansatz“ umfangreiche empirische Studien durch. Sie stellten fest: *„Alle Staaten weltweit weisen in der Organisationsstruktur ihrer Schulsysteme ähnliche Merkmale auf wie eine staatlich verantwortete Bildungsadministration, professionalisierte Lehrerbildung und ein nach*

Schultypen und Schulstufen ausdifferenziertes Bildungssystem, in dem staatlich autorisierte Schulberechtigungen in Form von schulischen Zertifikaten vergeben werden“ (Hornberg, 2010, S. 46). Nach den von Meyer/Kamens/Benavot (zit. n. Hornberg, 2010, S. 47 f) erhobenen Daten, haben alle Staaten weltweit seit 1945 im Elementarbereich eine Art „globales Kerncurriculum“. Im Sekundarbereich konnten in 100 Staaten im Zeitraum von 1920 bis 1990 vier Typen festgestellt werden: Classical Curricula (klassische humanistische Allgemeinbildung); Comprehensive Curricula (Bildung für alle Sozialschichten); Mathematics and science curricula“; „Arts, humanities, and modern language curricula“. Es ließ sich feststellen, dass in allen untersuchten Staaten der Anteil der klassischen Curricula deutlich abgenommen hat (1980 nur noch 9 %), während sich der Anteil der Comprehensive Curricula deutlich erhöhte.

Es gibt also trotz Nationalstaatlichkeit erstaunlich viele Gemeinsamkeiten in den Bildungssystemen, und nur weil die Systeme international vergleichbar geworden sind, machen Lernleistungsvergleichsstudien wie u.a. PISA überhaupt erst Sinn.

Schule kann nicht mehr nur national gedacht werden, das ist längst erwiesen. Auch in den Fachdidaktiken haben sich in den 1950er bis 1970er Jahren internationale Gremien gebildet, und es finden seit dieser Zeit internationale Tagungen statt. Z.B. wird in diesem Jahr in Hamburg die 13. Internationale Mathematikdidaktische Tagung ICME (International Conference of Mathematics Education) durchgeführt, an der Wissenschaftler/innen und Lehrkräfte aus über 100 verschiedenen Ländern teilnehmen. Beispiel für international agierende pädagogische Gesellschaften sind die International Academy for the Humanization of Education (IAHE), die Internationale Herbart Gesellschaft u.v.m.

Angesichts der Migrations- und Flüchtlingsbewegungen ist Schule heute in Deutschland bereits sehr viel internationaler, als es die für Schule Verantwortlichen und die Lehrkräfte oft wahrhaben wollen. Vielfalt an Schule ist damit kein Randthema mehr.

In einem Interview sagt die Wissenschaftlerin Yasemin Karakaşoğlu (Mitglied im Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration): „Auf allen Ebenen von Schule spiegelt sich die Vielfalt der Gesellschaft wider - in den Unterrichtsinhalten, in der Unterrichtsorganisation, in der Ausbildung von Lehrern und Lehrerinnen und auch in der Zusammensetzung des Personals. Alle finden sich in der Schule mit ihren biographischen Bezügen, mit ihren Ressourcen und Zukunftsvorstellungen wieder.“ (Karakaşoğlu, 2013)

Was ergibt sich aus dem bisher Gesagten nun konkret? Unter drei Aspekten werde ich Internationalisierung der Schule im Folgenden betrachten:

Der erste Aspekt bezieht sich auf *Pädagogik und Didaktik*: Es stellt sich die Frage, wie Vielfalt in der Schule gelebt wird? Obgleich Schule seit Jahrzehnten mit Migrationsbewegungen konfrontiert wird, setzen sich dringend erforderliche pädagogische und didaktische Maßnahmen zu langsam durch, wie u.a. die Akzeptanz von Bilingualität (insbesondere bezüglich der Einwanderungssprachen) und strategische Zielsetzungen, die die Heterogenität der Lernenden und die gesellschaftliche Vielfalt als innovative Chancen sehen. Der Blick für die gesellschaftliche Realität hat sich in den deutschen Schulen noch nicht ausreichend geöffnet.

Lehrkräfte (auch Lehrkräfte für die Primarstufe) brauchen heute Fremdsprachenkenntnisse, die nicht nur die in der Regel im Gymnasium erlernten Sprachen wie Englisch und Französisch umfassen. Selbstverständlich wird nicht erwartet, dass Lehrkräfte in einer Klasse alle Herkunftssprachen ihrer Schülerinnen und Schüler beherrschen. Es ist heute jedoch die Aufgabe jeder Lehrkraft, Sensibilität

für die Probleme der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, für die Deutsch Zweit- oder Drittsprache ist. Das Türkische kennt z.B. keinen Artikel und kein grammatisches Geschlecht. Lassen Kinder türkischer Abstammung also im Deutschen den Artikel weg, so wird eine Lehrkraft, die das weiß, mit Verständnis reagieren und dem Kind zunächst den Unterschied zwischen dem Deutschen und dem Türkischen erklären. Dazu muss sie nicht DaZ (Deutsch als Zweitsprache) studiert haben. Das Kind fühlt sich verstanden und seine Muttersprache wird wertgeschätzt. Ein wesentlicher Aspekt ist auch, dass eine Lehrkraft, die wenigstens einige Worte in der Erstsprache des Kindes sprechen kann, zu diesem einen sehr viel besseren persönlichen Bezug herstellen kann, als eine Lehrkraft, die sich der Muttersprache des Kindes – und damit einem wesentlichen Teil seiner Persönlichkeit – gegenüber ignorant verhält.

Der zweite Aspekt betrifft die *Mobilität von Lehrkräften und Schüler/innen*: Lehrkräfte in allen Schulformen brauchen interkulturelle Kompetenz, die sie nicht in einem Urlaub, sondern nur in längeren Studienaufenthalten oder theoretisch reflektierten Praktika im Ausland erwerben können. Es ist notwendig, das Bildungssystem des Landes aber auch den Alltag der Menschen, die kulturellen Werte und Kommunikationsstrukturen kennen zu lernen und diese Erkenntnisse im Vergleich mit den Gegebenheiten des eigenen Landes zu reflektieren. Lehrkräfte und Schüler/innen müssen andere Schulsysteme, Lehrmethoden und Wissensbereiche kennenlernen und „best practice“ übernehmen. Für Schüler/innen, die sich auf Arbeitsplätze im Ausland vorbereiten wollen und die dafür erforderliche interkulturelle Kompetenz erwerben wollen, ist ein Studienaufenthalt noch während der Schulzeit unerlässlich.

Der dritte Aspekt betrifft die *Anerkennung von Abschlüssen*, die im Ausland erworben werden: Schülerinnen und Schüler wie auch Studierende werden sehr viel eher einen Auslandsaufenthalt in Erwägung ziehen, wenn sie sicher sein können, dass die Abschlüsse, die sie dort erwerben, im Heimatland auch anerkannt werden, wenn sie also ihre Schulzeit dadurch nicht verlängern müssen. Die Notwendigkeit von Anerkennung von Abschlüssen gilt ebenso für die, die in unser Land kommen. Menschen, die in ein anderes Land einwandern (freiwillig oder zur notwendigen Verbesserung ihrer Lebenssituation), müssen die Chance erhalten, ihren erlernten Beruf auch im Lehramtsbereich im Einwanderungsland ausüben zu können. Ich möchte dies am Beispiel der so genannten Spätaussiedler veranschaulichen. Unter ihnen sind auch viele Absolventen von Lehramtsstudiengängen (meist Frauen), die in Russland zum Teil schon viele Jahre im Schuldienst waren. Diese Gruppe von Arbeitssuchenden hat große Schwierigkeiten, in den deutschen Schuldienst übernommen zu werden. Das liegt zum einen daran, dass sie häufig die deutsche Sprache nur unzureichend beherrschen und zum anderen, dass die russischen Abschlüsse von den deutschen Schulbehörden nicht anerkannt werden. Nicht selten sind ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen gezwungen, in Jobs im Niedriglohnbereich (z.B. Putzstellen in Haushalten oder Betrieben) zu arbeiten.

Es ist zwar richtig, dass Lehrkräfte die deutsche Sprache perfekt beherrschen sollten. Angesichts der Notwendigkeit, mehr Lehrkräfte mit Migrationshintergrund in den Schulen zu beschäftigen, um ein besseres Verständnis für fremde Kulturen zu wecken und Vorbilder sowie Ansprechpersonen für deutsche und ausländische Schüler zu gewinnen, sollten Kultusministerien und Behörden flexibler mit der Anerkennung von Abschlüssen umgehen.



Wie kann Schule und Hochschule dem Anspruch an Internationalisierung gerecht werden? Was kann dadurch konkret bewirkt werden?

Im Folgenden werde ich auf der Basis meiner langjährigen Erfahrungen mit internationalen Kooperationen in Forschung und Lehre - insbesondere mit osteuropäischen Ländern - an konkreten Beispielen zeigen, wie Schule und Hochschule durch Internationalisierung gewinnen kann.

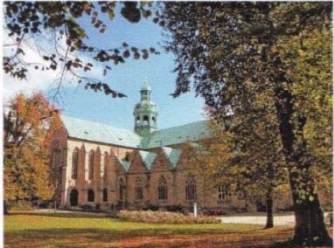

Dabei greife ich drei Aspekte heraus:

- Mobilität von Studierenden und Lehrenden
- Interkulturelle Bildung
- Internationalisierung von Curricula und Lehrmethoden

Mobilität von Studierenden und Lehrenden



Erziehungswissenschaft
international
Педагогика интернациональ



Deutsch-russischer
Doppelabschluss
Двойной русско-
немецкий диплом

Seit 2004 leite ich das Projekt „Deutsch-russischer Integrierter Studiengang mit Doppelabschluss in Erziehungswissenschaft“ mit der russischen Universität in Welikij Nowgorod. Es ist bislang das einzige Doppelabschlussprojekt zwischen einer deutschen und einer russischen Universität, das über eine so lange Zeit im Bereich Erziehungswissenschaft aktiv läuft. Es ist nicht leicht, in diesem Fachgebiet ein Doppelabschlussprogramm auf den Weg zu bringen, denn der „Nutzen“ eines Doppelabschlusses in einem geisteswissenschaftlichen Bereich ist nicht so offensichtlich wie im Bereich Technik oder Naturwissenschaften. Dazu kommt noch, dass es nach wie vor nicht einfach ist, deutsche Studierende dazu zu ermutigen, in ein osteuropäisches Land zu gehen. Der Trend für Auslandsstudien geht eindeutig in Richtung Westen. Der Westen ist vertraut, der Osten ist es eher nicht.

Einen Doppelabschluss gerade in Erziehungswissenschaft zu erwerben, macht Sinn, denn in der Erziehungswissenschaft ist Fremdheit und die Auseinandersetzung mit „dem Anderen“ ein grundlegendes Prinzip von Bildung und Lernen. Das Erleben von Fremdheit ist ein pädagogischer Themenbereich. Das Hinausschauen über die eigenen Grenzen ist innerhalb von Bildungsprozessen unverzichtbar, wenn Lernen als Auseinandersetzung des Individuums mit seiner Umwelt verstanden wird. Im Umgang mit dem Fremden und Unbekannten selbst ein anderer zu werden, ist das Programm neuzeitlicher Bildungstheorie (Benner, 1990, S. 21). Ein neuzeitliches Bildungsverständnis muss international in den Studiengängen sowohl reproduziert als auch produziert werden.

Für die – aus deutscher Sicht – sehr jungen russischen Studentinnen und Studenten, die Deutsch nicht als Studienfach haben, ist es eine sehr große Herausforderung, sich in der fremden Stadt zurechtzufinden, den Inhalten der Seminare zu folgen und Prüfungen am Ende des Semesters abzulegen. Die russischen Studierenden erlebten nicht selten, dass die Seminare überfüllt waren, und dass sie nicht alle ausgewählten Seminare besuchen konnten. Auch Vorlesungen mit mehr als 500 Studierenden waren für sie fremd. Dagegen begrüßten die deutschen Studierenden an der Universität Nowgorod vor allem die kleinen und überschaubaren Seminare und die individuelle Betreuung durch die Dozenten.

Für mich war es besonders beeindruckend zu erleben, wie sich die russischen Studierenden im Laufe der Zeit entwickelten. Waren sie zu Beginn des Studiums schüchtern und trauten sie sich kaum ein Wort auf Deutsch zu sagen, so änderte sich das bei den Meisten im Laufe des Semesters. Das zweite Auslandssemester traten sie dann schon mit sehr viel mehr Selbstbewusstsein an.

Die Studienaufenthalte der russischen Studierenden bei uns und die der deutschen Studierenden in Nowgorod waren durchgängig erfolgreich. Immer wenn ich mich gefragt habe, ob sich der doch oft allzu große organisatorische Aufwand lohnt, dann haben mich die Studierenden überzeugt.



(Deutsche Studentinnen während ihres Auslandsstudiums an der Staatlichen Universität Nowgorod zu Besuch in St. Petersburg)

Es erfüllte mich mit tiefer Freude, als die russischen Studierenden in ihrer Abschlussprüfung in Nowgorod in deutscher Sprache ihre Abschlussarbeit verteidigten und ich sehen konnte, wie selbstsicher und weltoffen sie durch ihren Aufenthalt in einem ihnen zunächst fremden Land geworden sind. Oder wenn die deutschen Studierenden in Russland mit behinderten Menschen ein Märchen gestalteten und ich sehen konnte, wie sie sich in die Sprache und die Landestraktionen eingelebt haben.



Die deutsche Studentin Olga Feist schreibt über ihren Aufenthalt:

„Ganze 365 Tage durfte ich in Welikij Nowgorod leben, studieren und wachsen. Obwohl ich der russischen Sprache mächtig bin, war es nicht immer leicht, aber gerade das hat mich persönlich und fachlich sehr bereichert. (...) Während dieser Zeit habe ich an der Universität Nowgorod einen anderen Einblick in die Psychologie und Pädagogik erhalten. Ich durfte mich näher mit den Werken des Pädagogen Wygotski, dem Begründer der Neuropsychologie Lurija und anderen russischen WissenschaftlerInnen beschäftigen. Es ist meiner Meinung nach prekär, dass die Theorien und Arbeiten von russischen Denkern und Denkerinnen bislang kaum oder sehr wenig Beachtung in Hildesheim finden. Desto wichtiger war und ist es für mich, davon zu wissen und jenes Wissen auch weiter zu tragen. Ich habe viel mitnehmen können, was mich bis heute prägt. (...) Jeder der 365 Tage war eine Bereicherung für mich, die ich nicht missen möchte.“ (Graumann; Pewsner 2015, S. 142 ff)

Die russische Studentin Tatjana Schirina schreibt:

„Das Studium an einer deutschen Universität unterscheidet sich zweifellos vom Studium an einer russischen Universität: in den Seminaren finden freie Diskussionen statt, die Studenten

arbeiten nach individuellen, von ihnen zusammengestellten Studienplänen. Das System der Hochschulbildung ist mehr auf Individualisierung des Lernprozesses und vertieften Kenntniserwerb der ausgewählten Fächer gerichtet. Deswegen war es für uns interessant, neue Formen und Methoden zu erleben. Andererseits gibt es auch viel Ähnliches: Es werden genauso die Prüfungen am Ende jedes Semesters abgelegt. Während des Praktikums brachte ich den Kindern Russisch bei und half beim Unterrichten. Die deutschen Schüler waren sehr gutherzig, emotionell, es spielte für sie keine Rolle, wie gut mein Deutsch war. Für sie waren meine Freundlichkeit, Rücksicht, Aktivität sowie unsere gemeinsame schöpferische Tätigkeit wichtig.“ (ebd., S. 144 ff).

Ein wesentliches Element des Programms ist der Austausch von Dozenten. Viele der Veranstaltungen wurden im russisch-deutschen Team durchgeführt.



Über seine Erfahrungen schreibt der Erziehungswissenschaftler Volker Schubert, Universität Hildesheim:

„Thema des Seminars mit dem russischen Kollegen (Eugen Iwanow) war 'Erziehung im Kollektiv – die Pädagogik Makarenkos'. Ich hatte mich schon häufiger mit dem bedeutenden Pädagogen und Schriftsteller aus der Frühzeit der Sowjetunion befasst, dessen „Pädagogisches Poem“ zu den interessantesten und spannendsten literarischen Auseinandersetzungen mit pädagogischen Fragen gehört. Beide interessiert uns die Auseinandersetzung mit Makarenko sehr. Bei der gemeinsamen Arbeit an den Texten und den darin angesprochenen Sachfragen konnten sich unterschiedliche Sichtweisen in eine produktive Auseinandersetzung verwickeln: Die russische Innensicht (...), die neben zahlreichen hierzulande kaum bekannten Fakten auch auf praktische Beispiele aus früheren Versuchen verweisen konnte, Makarenkos Pädagogik umzusetzen, und die eigene, notwendigerweise eher theoretische Annäherung (...) mit oft ganz unterschiedlichen Sichtweisen, was für alle Beteiligten sehr interessant und bereichernd war (...). Einmal mehr wurde deutlich, dass Vielfalt und Aspektreichtum pädagogischen Denkens, aber auch gemeinsame Grundprobleme gerade in internationaler Perspektive besonders deutlich werden.“ (ebd., S. 103 ff).

Interessant ist auch die Erfahrung des Musikpädagogen Andreas Hoppe, Universität Hildesheim, die er in einem gemeinsamen Seminar mit russischen Dozentinnen und Studierenden machte:

„Folgendes wurde im Verlauf der von den Gästen gestalteten Sitzung klar: Die Ansätze, die im Hinblick auf eine Singkultur in Schulen verfolgt werden, sind sowohl in Nowgorod als auch in Hildesheim grundsätzlich ähnlich. Beide musikpädagogischen Lehrkörper sind der Auffassung,

dass das Singen eine mehrmals im Schulalltag praktizierte absolute Selbstverständlichkeit sein müsse, ja dass das Singen für den Zusammenhalt einer Klasse als Gemeinschaft, die ja sogar temporäre Ersatzfamilie ist, einen unverzichtbaren rituellen Rahmen darstellt. Die musikpädagogische Herangehensweise der russischen Gäste ist allerdings anders als bei uns. Die Neigung zum Singen bekam in Deutschland nach 1945 bekanntermaßen (...) einen erheblichen Dämpfer. Hier hat Russland mit langer Tradition und einer intensiv gepflegten Volksliedkultur einen etwas 'selbstverständlicheren' Ansatz und Zugang zum Singen. In Russland erscheint es auch nicht außergewöhnlich, wenn beispielsweise ein erwachsener Mensch ein Volkslied, ein Wiegenlied oder auch ein einfaches Kinderlied singt. Das ist normal. Wir Deutschen arbeiten noch immer daran, dass das Singen, egal welchen Liedguts, überhaupt wieder eine alltägliche Selbstverständlichkeit (zumindest in der Schule!) wird. (...) Unsere unterschiedlichen Schulformen und Schultraditionen mögen hier und da kleine oder auch größere Abweichungen im Methodenkanon mit sich bringen, und das russische System scheint mir auch, allerdings auf eine recht unverkrampfte Art und Weise, etwas 'autoritärer' zu sein, aber es gibt auch in den musikpädagogischen Betätigungsfeldern beider Länder mehr Gemeinsamkeiten als Trennendes.“ (ebd., S. 209ff.).

Die russischen Dozentinnen und Dozenten hoben insbesondere die Unterschiede zwischen der Lehr- und Lernweise hervor. Swetlana Goritschewa, Erziehungswissenschaftlerin an der Staatlichen Universität Nowgorod, schreibt beispielsweise:

„Deutsche Studierende zeichnen sich durch hohes Arbeitsvermögen, schöpferisches Denken und Neigung zur Diskussionsführung aus. (...) Bemerkenswert ist, dass die Masterstudenten der Universität Hildesheim nicht nur bei den Dozenten lernen, sondern auch selbst zur Quelle der schöpferischen Ideen und neuen Informationen für ihre Ausbilder werden. Bei der Behandlung des Themas 'Bedeutung der Netzwerkarbeit in der Region für die Qualität der Lehre' präsentierten die deutschen Studierenden viele neue Ansätze, die in Russland wenig bekannt oder gar unbekannt sind. Eine heftige Diskussion warf die Frage darüber auf, ob Bildung von Netzwerken ein Entwicklungsfaktor oder ein verstecktes Druckmittel für die Schulentwicklung ist. Aussagekräftige Argumentationen sowie Vergleiche von verschiedenen Sichtweisen auf die Frage ließen niemanden kalt.“ (ebd., S. 118 ff)

Als wesentlicher Lerneffekt durch Internationalisierung kann die Interkulturelle Bildung genannt werden, das zeigen auch die Zitate der Studentinnen und der Lehrenden. Sie ist eine Schlüsselqualifikation des 21. Jahrhunderts (vgl. Auernheimer, 2002) und eine Entwicklungsaufgabe, an der alle beteiligt sind.

„Interkulturelle Bildung und Erziehung bedeutet vorrangig nicht neue bzw. zusätzliche Inhalte und Methoden, sondern die kritische Überprüfung der bisherigen Inhalte und Methoden sowie die Überprüfung und Veränderung von Einstellungen, Denk- und Wahrnehmungsmustern, von Selbstverständlichkeiten, Gewohnheiten, professionellen Routinen usw. Diese sind daraufhin zu prüfen, ob sie den aktuellen gesellschaftlichen Verhältnissen angemessen sind, ob sie das Recht auf Bildung eines jeden Menschen unabhängig von seinem sprachlichen und kulturellen Hintergrund, seiner Staatsangehörigkeit oder ethnischen Zugehörigkeit behindern oder fördern, welche Vorstellungen sie über das Verhältnis von 'eigen' und 'fremd' vermitteln, ob sie ethnozentrische oder pluralistische Denkmuster stützen, und inwieweit sie eine reflexive Haltung befördern“ (Krüger-Potratz, 2005, S. 34f.).

Im Bereich der Hochschule ist die interkulturelle Arbeit eher noch nicht etabliert. Das internationale Potential von Studierenden an der Universität könnte für einen Ausbau und eine Stärkung

internationaler Beziehungen zu den Herkunftsländern der Familien von Studierenden mit Migrationshintergrund genutzt werden. „*Indem diese Perspektive der transnationalen Orientierungen gezielt in die Internationalisierungsstrategie der Universität einbezogen wird, wächst ihre Attraktivität für transnationale Karrieren anstrebende Studierende*“ schreibt Karakaşoğlu (2010). Die Studierenden mit Migrationshintergrund tragen ebenso zur kulturellen Vielfalt und mit ihren transnationalen Netzwerken auch zur Internationalisierung auf dem Campus bei wie die Bildungsausländer. Wird deren internationales Potential genutzt, so kann das zu einem kontinuierlichen wie auch temporären, nationale Grenzen überschreitenden Austausch führen, von dem man sich Horizonterweiterung, Innovation und gegenseitige intellektuelle Befruchtung erhofft.

„In einer sich durch Globalisierung und Wanderungsprozesse stetig verändernden Gesellschaft sind Universitäten als Orte der Reflexion und wissenschaftlichen Analyse gesellschaftlicher Transformationsprozesse durch verschiedenste Forschungsansätze in besonderer Weise dazu aufgefordert, nicht nur das kulturelle Selbstverständnis der Gesellschaft sondern auch das eigene, institutionell verankerte kulturelle Selbstverständnis kritisch zu hinterfragen“ (Karakaşoğlu, 2010).

Nach Krüger-Potratz werden heute drei politische und gesellschaftliche Entwicklungen genannt, die begründen, weshalb interkulturelle Bildung und Erziehung notwendig ist: die internationale Migration, die europäische Einigung und der Prozess der Globalisierung (2005, S. 15).

Internationalisierung von Curricula und Lehrmethoden

Einen besonders großen Raum nimmt die Internationalisierung durch drittmittelfinanzierte internationale EU-Projekte ein. Der Europäische Hochschulraum hat in den letzten Jahrzehnten zahlreiche internationalisierungsfördernde Programme hervorgebracht wie insbesondere das Programm TEMPUS. Diese Programmphase umfasst im Sinne des Three-Cycle-Systems auch ein Promotionsprogramm. Das Programm bietet zum einen eine Finanzierung, die erforderlich ist, um den wissenschaftlichen Austausch und die Mobilität von Studierenden und WissenschaftlerInnen zu ermöglichen und trägt zum anderen zur Verbesserung der Qualität der Hochschulbildung und zur Förderung des interkulturellen Verständnisses durch die Zusammenarbeit mit Drittstaaten bei.

In den EU-Projekten im Rahmen TEMPUS mit west- und osteuropäischen Universitäten, die ich seit fast zehn Jahren leite, werden insbesondere Curricula gemeinsam erarbeitet. Diese Projekte ermöglichten gemeinsame Tagungen und Workshops in unterschiedlichen Universitäten in den verschiedenen Ländern, gemeinsame wissenschaftliche Werke, Aufsätze und Lehrbücher, Lehren im Team mit unterschiedlichen Partnern, Austausch von Studierenden, Forschungsaufenthalte von Promovenden, Betreuung von Promotionsarbeiten im Team. Die größten Erfolge in den Projekten sind die Implementierung der im Projekt entwickelten Module und die Lizenzierung der entwickelten Studiengänge.

Die westeuropäischen Universitäten und ihre WissenschaftlerInnen verstanden sich im ersten Projekt als Berater und als diejenigen, die die „Humanisierung der Bildung“, d.h. die Demokratisierung nach Osteuropa trugen. Wir konnten nun jedoch die Erfahrung machen, dass es sich längst nicht mehr um ein einseitiges, sondern um ein gegenseitiges Geben und Nehmen handelt. Es sind nicht mehr die Berater der EU-Universitäten, die Innovationen anstoßen und Qualitätsmaßstäbe setzen, sondern es finden Diskurse auf Augenhöhe zwischen den deutschen und den WissenschaftlerInnen der Partneruniversitäten statt. Dies ist ein wichtiges Ergebnis internationaler Kooperation.

Die russische Wissenschaftlerin der Staatlichen Universität Nowgorod, Prof. Dr. Rosa Schereisina schreibt über ihre Erfahrungen in der Arbeit in den EU-Projekten mit der Universität Hildesheim:

„Für mich ist die Teilnahme an den internationalen Projekten (...) viel mehr, als einfach die Projekt- und Forschungstätigkeit, mehr als eine neue Weise der beruflichen Arbeit (...). Sie ist ein Teil meines Lebens, meines Herzens, ein untrennbarer Bestandteil von mir und des von mir geleiteten Lehrstuhls. Das ist meine professionelle Bildung und Entwicklung und die meiner Kolleginnen und Kollegen als Erziehungswissenschaftler, (...) das ist Seelenverwandtschaft fürs ganze Leben. Die Teilnahme an den Projekten 'Tempus III' und 'Tempus IV' ist nicht nur Erwerb neuer Kenntnisse im Bereich des Bildungsmanagements – der Kenntniserwerb ist nur ein Zehntel von dem, was uns die internationale Projektstätigkeit gab und gibt.

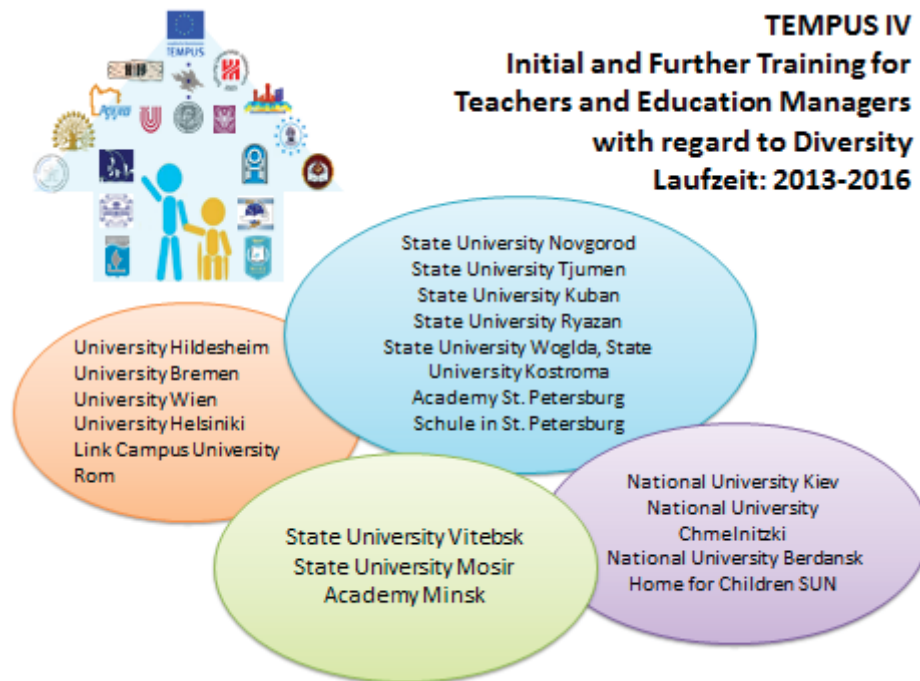
Und heute, den Blick zurück in das Jahr 2004, das Anfangsjahr der Kooperation werfend, dürfen wir behaupten, dass die Teilnahme an diesen Projekten uns, den Projektteilnehmern, ermöglicht hat, das neue Paradigma des lebenslangen Lernens von Führungskräften, ein innovatives Modell des Masterstudiums im 'Bildungsmanagement' in der unmittelbaren Verbindung mit den Prozessen der Aus- und Weiterbildung zu schaffen, sich mit neuen Ideen im Prozess der internationalen Interaktion im Netzwerk von achtzehn Universitäten zu bereichern. Die alten Begriffe 'Weiterbildung', 'Umschulung', 'gestufte Aus- und Weiterbildung' haben für uns jetzt einen neuen Sinn, der uns erlaubt, diese Prozesse auf neue Weise zu verstehen und das Bedürfnis nach Beherrschung von neuen Erkenntnisverfahren hervorruft.

Rückblickend auf die Ergebnisse von drei Projekten, die in der Kooperation mit der Universität Hildesheim (Deutschland) realisiert wurden, ist es notwendig, vor allem ihre positiven Auswirkungen auf die Entwicklung der Forschungs- und Projektkultur sowohl aller Dozenten des Lehrstuhls für die pädagogische Ausbildung und das Sozialmanagement, als auch der Meisterstudierenden des internationalen bilingualen Programms 'Bildungsmanagement' zu unterstreichen.

Das alles wurde möglich dank der charakteristischen Besonderheiten dieser Projekte wie: Offenheit, Interdisziplinarität, Integrativität, konsekutiver und vernetzter Charakter; die Dynamik der Projekte, die Entwicklung der Partnerbeziehungen, die produktive Interaktion der Projektteilnehmer; das optimale Verhältnis von Präsenz- und Nichtpräsenzphasen; die Realisierung des akademisch-wissenschaftlichen Potentials der Projekte durch die Einbeziehung der Projektteilnehmer in die Lehrtätigkeit und in die Lösung der innovativen Forschungsaufgaben“ (Graumann, Pewsner, 2015, S. 193f.).

Netzwerkbildung

Das derzeit noch laufende Projekt umfasst ein Konsortium von 20 Mitgliedern aus 4 EU-Ländern (Deutschland, Finnland, Österreich und Italien) sowie 3 Ländern Osteuropas (Russland, Ukraine und Weißrussland).



Es ist nicht leicht, ein so großes internationales Netzwerk zu schaffen und eine effektive Zusammenarbeit über viele Jahre zu gewährleisten. Im Folgenden werde ich einige wesentliche Aspekte ansprechen, die es uns ermöglicht haben, das Netzwerk ständig zu erweitern und nachhaltige Aktivitäten durchzuführen.

32

Eine wichtige Rolle bei der Netzwerkbildung spielte die Überlegung, inwieweit durch die Erweiterung des bisherigen Netzwerkes die „Stärke der schwachen Beziehungen“ die „Schwäche der starken Beziehungen“ (vgl. Granovetter, 1973) beeinflusst. Die starken Beziehungen, die bereits zwischen zwei Universitäten bestehen, können laut der Theorie von Granovetter, die intellektuellen und emotionalen Aktivitäten durch Stereotypen und alte Traditionen begrenzen und vielleicht sogar zu Stagnation führen. Neue „schwache Beziehungen“ dagegen bringen neue Informationen, neue Ideen und Sichtweisen und erzeugen Dialoge zwischen unterschiedlichen Kulturen. Trotz der „Schwäche der starken Beziehungen“ bleibt durch die „starken Beziehungen“ ein Kern, von dem ausgehend das neue Netzwerk aufgebaut werden kann. Dieser starke Kern war in diesem Projekt die enge Beziehung zwischen der Universität Hildesheim und der Staatlichen Universität Nowgorod.

Bei der Wahl der Partner ist es notwendig, danach auszuwählen, was die jeweiligen Universitäten zur Erreichung der Projektziele beitragen können und ob und wie sie in ihrem Land die Projektergebnisse verbreiten sowie nachhaltig weitertragen können. Damit kann die *Best-Practice* dieser Universitäten zur Erreichung von Synergieeffekten sowie zur gegenseitigen Ergänzung in der Curriculumentwicklung und in der Lehre genutzt werden. Um die Kontakte zu vertiefen und persönliche Beziehungen zwischen den KollegInnen zu schaffen, sind persönliche Kontakte notwendig. Es ist nicht sinnvoll, die Kommunikation nur über digitale Medien zu pflegen, sondern erst der Face-to-Face-Kontakt schafft Vertrauen und die Basis für eine effektive Zusammenarbeit, die dann selbstverständlich auch über digitale Medien laufen kann. Wichtig ist auch, dass die Partner untereinander ihre Stärken zeigen können, und dass sie die gegenseitige Wertschätzung erfahren. Das erhöht die Motivation zur aktiven Zusammenarbeit.

Bei der Netzwerkbildung sollte man die politische Bedeutung der Zusammenführung von Universitäten nicht außer Acht lassen. Im Konsortium des oben genannten Projektes arbeiten in den osteuropäischen Partnerländern WissenschaftlerInnen zusammen, die auf eine gemeinsame sowjetische Bildungsgeschichte zurückblicken können. Das hat den Vorteil, dass die heute geltenden Standards und Regelungen vergleichbar und teilweise auch vereinbar sind. Nur so können gemeinsam Curricula entwickelt und neue Studienrichtungen wie in unserem Fall ein Masterstudiengang in Bildungsmanagement und ein Masterstudiengang in Diversity in den osteuropäischen Universitäten auf den Weg gebracht werden. Nur dann kann auch Nachhaltigkeit erreicht werden. Es macht wenig Sinn, mit Ländern in einem Konsortium im Bereich der Curriculumentwicklung zu arbeiten, dessen Standards und gesellschaftliche Vorstellungen so stark differieren, dass es zu keiner gemeinsamen Entwicklung kommen kann.

Risiken und Gefahren der Internationalisierung von Schule und Hochschule

Bisher wurde gezeigt, welch hohen Stellenwert Internationalisierung sowohl in der Hochschule als auch in der Schule hat. Im Folgenden sollen noch einige Aspekte der Gefahren und Risiken angesprochen werden.

Reduzierung der Mobilität: Derzeit ist ein *Abwärtstrend der Zahlen von Auslandsmobilität* zu verzeichnen, was angesichts meiner bisherigen Ausführungen verwunderlich ist. Ein Hauptgrund ist die Anrechenbarkeit der Studienleistungen aus dem Ausland. Der Bologna-Prozess hat entgegen seiner Zielsetzung die Möglichkeiten eines Auslandsaufenthaltes oder Studienplatzwechsels nicht erhöht, sondern eher verringert. Viele Schülerinnen und Schüler wollen ihre Schulzeit durch ein Schuljahr im Ausland nicht verlängern, Lehrende sehen wenig Möglichkeiten während des Schuljahres oder Semesters ins Ausland zu gehen. Es genügt nicht, internationalen Austausch auf Landesebene und EU-Ebene zu wollen, und zugleich die Bedingungen dafür nicht in ausreichendem Maße zu schaffen.

Nationalität versus Internationalität: Der Spagat zwischen Internationalisierung und Erhalt der nationalen Identität ist nicht immer einfach. „Nationale“ Probleme werden durch Internationalisierung nicht gelöst. Um die Nationalität im Blick zu behalten, wird heute in der international vergleichenden Hochschulforschung interessanter Weise der Begriff „glonacal“ (global, national and local) verwendet, damit wird betont, dass der globale, nationale und lokale Kontext immer gleichzeitig von Bedeutung ist (vgl. Marginson/Rhoades 2002 in Blossfeld, Bos 2012, S. 9).

Ausrichtung auf die Welt als Ganzes: Unter Punkt 1.1 wurden folgende Begriffe angesprochen:

- Welthochschulsystem
- Weltwissenschaftssystem
- Weltbürgertum
- Weltbürgerliche Persönlichkeit

Diese Begrifflichkeiten haben heute offensichtlich an Bedeutung gewonnen. Ich möchte an dieser Stelle darauf hinweisen, dass man sie doch kontrovers und kritisch diskutieren sollte unter dem Gesichtspunkt, wie viele Risiken die Forderungen, jeweils die Welt als Ganzes so stark in den Focus zu rücken, in sich bergen kann, und ob wir uns als Nation damit nicht – umgangssprachlich ausgedrückt – „übernehmen“.

Leitbild eines verantwortlichen Global Citizen: Zuletzt möchte ich noch auf einen sehr wichtigen Gedanken hinweisen und dazu Dr. Christian Bode, Generalsekretär des DAAD a.D, zitieren:

„Unsere meist sehr fachspezifisch und auf den heimischen Arbeitsmarkt zugeschnittenen Curricula werden den Anforderungen der fortschreitenden Globalisierung nicht wirklich gerecht. In einer immer enger zusammenrückenden Welt müssen wir uns auch die Frage stellen, welche geistigen und moralischen Orientierungen die künftigen Führungskräfte dieser Welt brauchen, um die Globalisierung friedlich, fair und ertragreich für alle zu gestalten. Daran fehlt es komplett und das wird auch nicht durch ein Fitnesstraining an Soft Skills abgedeckt. Die Zocker in Wall Street, London und Frankfurt, oftmals Topabsolventen der Top-Business Schools, waren alle bestens international trainiert und doch ohne jeden moralischen Kompass, kurz: Sie waren qualifiziert, aber nicht gebildet. Wir brauchen endlich auch eine Debatte über das Persönlichkeitsziel, das unsere Bildung und Hochschulbildung befördern soll. Nach meiner Auffassung muss es das Leitbild eines verantwortlichen Global Citizen sein.“ (zit. in: Borgwardt, 2012, S. 17)

Literatur

- Adick, C. (1992): *Die Universalisierung der modernen Schule: Eine theoretische Problemskizze zur Erklärung der weltweiten Verbreitung der modernen Schule in den letzten 200 Jahren mit Fallstudien aus Westafrika*. Paderborn [u.a.]: Schöningh.
- Adick, C. (2005): Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. In: *Tertium Comparationis Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Vol. 11, No. 2, pp. 243–269. Münster und New York
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2002): *Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität*. Opladen: Leske + Budrich.
- Benner, D. (1990): *Wilhelm von Humboldts Bildungsgeschichte. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim: Juventa.
- Blossfeld, H.-P; Bos, W.; Daniel, H.- D.; Lenzen, D. u.a. (Hrsg.) (2012): *Internationalisierung der Hochschulen. Eine institutionelle Gesamtstrategie. Gutachten*. vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. Münster und New York: Waxmann.
- Borgwardt, A. (2012): *Internationalisierung der Hochschulen. Strategien und Perspektiven*. Schriftenreihe des Netzwerk Exzellenz an Deutschen Hochschulen. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung.
- Europäische Kommission (2011): *Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen – ERASMUS für alle: Das EU-Programm für allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport*. Brüssel.
- Gogolin, I.; Pries, L. (2014): Stichwort: Transmigration und Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7 (1), S. 5-19.
- Granovetter, M. (1973): The Strength of Weak Ties. In: *American Journal of Sociology*, 78, pp. 1360–1380
- Graumann, O.; Pewsner, M. (Hrsg.): *Von Ideen zu Taten. Zehn Jahre Partnerschaft zwischen der Stiftung Universität Hildesheim und der Staatlichen Universität Nowgorod*. Hildesheim: Universitätsverlag.
- Hornberg, S. (2010): *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster und New York: Waxmann.
- Karakaşoğlu, Y. (2013): "In der Schule spiegelt sich die Vielfalt der Gesellschaft wider". Interview mit Prof. Dr. Jasemin Karakaşoğlu über interkulturelle Schulentwicklung. In:

<http://bildungsklick.de/a/87592/in-der-schule-spiegelt-sich-die-vielfalt-der-gesellschaft-wider/>

- Karakaşoğlu, Yasemin (2010): Konzeptionelle Überlegungen zur Einrichtung eines Konrektorats: Interkulturalität und Internationalität. In: http://www.as.uni-bremen.de/xxiii_108_1.pdf
- Krüger-Potratz, M. (2005): *Interkulturelle Bildung. Eine Einführung*. Münster: Waxmann.
- Lenzen, D. (2015): *Eine Hochschule der Welt: Plädoyer für ein Welthochschulsystem*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Meyer, J. W.; Ramirez, F.-O.; Rubinson, R.; Boli-Bennet, J. (1977): The World Educational Revolution. In: *Sociology of Education*, 50, 4, pp. 242-58.

Über die Autorin

Prof. Dr. Dr. h.c. Olga Graumann: Professorin für Erziehungswissenschaft, Beauftragte für internationale Projektarbeit und Kooperation Universität Hildesheim, Fachbereich I Erziehungs- und Sozialwissenschaften. Präsidentin der International Academy for the Humanization of Education (<http://www.uni-hildesheim.de/iahe/index.php/en/>). Kontakt: jaugrau@uni-hildesheim.de

