

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

Forum für Interkulturalität, Diversity-Management,
Anti-Diskriminierung und Inklusion

Internationalisierung an Hochschulen

- Jenseits der Internationalisierung
Eine Kritik und metaphorreiche Abhandlung
- Internationalisierung an Hochschulen
- Internationalisierung an niederländischen Hochschulen
 - International attraktive Hochschulstandorte:
Neue Antworten und Strukturen
- Gender in die Akkreditierungspraxis einer Hochschule

2 | 2007

Herausgeberkreis

Anne Dudeck, Gleichstellungsbeauftragte der Stiftungsuniversität, Lüneburg
Anke Eglomassé, Bereich Antidiskriminierung, interkulturelle Arbeit, VNB NordWestBildung, Barnstorf (geschäftsführende Herausgeberin)
Dr. Gerhild Framheim, Universität Konstanz, Auslandsreferat/International Office, Konstanz
Prof. Dr. Desiree H. Ladwig, Helmut-Schmidt-Universität Hamburg, Management Development Center, Hamburg
Prof. Dr. Doris Lemmermöhle, Vizepräsidentin, Universität Göttingen
Dr. Bettina Jansen-Schulz, TransferConsult, Bildung, Konzept, Projekte, Lübeck

Prof. Barbara Schwarze, Gastprofessorin Gender und Diversity an der Fachhochschule Osnabrück
Klaus Schwerma, Diplom-Soziologe, Dissens eV., Berlin-Marzahn
Prof. em. Dr. Hartmut Wächter, Universität Trier
Dr. Heidemarie Wünsche-Piétzka, Strategy Transnational, Chemnitz
Prof. Dr. Wolff-Dietrich Webler, Universität Bergen (Norwegen), Staatliche Pädagogische Universität Jaroslaw/Wolga, Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), (Mitarbeit für eine Übergangszeit)

Hinweise für die Autor/innen

Senden Sie bitte zwei Exemplare des Manuskripts in Papierform sowie einmal in Dateiform (kann als Daten-CD der Papierform beigelegt oder per E-Mail zugeschickt werden) an die Redaktion (Adresse siehe Impressum). Beiträge werden nur dann angenommen, wenn die Autor/innen den Gegenstand nicht gleichzeitig in einer anderen Zeitschrift behandeln.

Wichtige Vorgaben zu Textformatierungen und beigefügten Fotos, Zeichnungen sowie Abbildungen erhalten Sie in den „Autorenhinweisen“ auf unserer Verlags-Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“. Ausführliche Informationen zu den in diesem Heft aufgeführten Verlagsprodukten erhalten Sie ebenfalls auf der zuvor genannten Verlags-Homepage.

Impressum

Anschrift

Verlag, Redaktion, Abonnementsverwaltung
UVW UniversitätsVerlagWebler
Der Fachverlag für Hochschultemen
Bünder Straße 1-3 (Hofgebäude)
33613 Bielefeld
Tel.: 0521 - 92 36 10-12
Fax: 0521 - 92 36 10-22

Satz:

K. Gerber
E-Mail: gerber@universitaetsverlagwebler.de

Anzeigen:

Die IVI veröffentlicht Verlagsanzeigen, Ausschreibungen und Stellenanzeigen. Aufträge sind an den Verlag zu richten. Die jeweils gültigen Anzeigenpreise sind der Homepage „www.universitaetsverlagwebler.de“ zu entnehmen.

Erscheinungsweise:

4mal jährlich

Redaktionsschluss dieser Ausgabe:

15. Oktober 2007

Grafik:

Variation eines Entwurfes von:
Ute Weber Grafik Design, München
Gesetzt in der Linotype Syntax Regular

Abonnement/ Bezugspreis:

Jahresabonnement 49 Euro/76 SFR zzgl. Versandkosten
Einzelpreis 12.50 Euro/19.50 SFR zzgl. Versandkosten

Abobestellungen und die Bestellungen von Einzelheften sind unterschrieben per Post, E-Mail oder Fax an den Verlag zu richten. Eine Abo-Bestellvorlage finden Sie unter „www.universitaetsverlagwebler.de/zeitschriftenkonzept.html“ Das Jahresabonnement verlängert sich automatisch um ein Jahr, wenn es nicht 6 Wochen vor Jahresende gekündigt wird.

Druck:

Sirius Direktmarketing
Grafenheider Str. 100, 33729 Bielefeld

Copyright:

UVW UniversitätsVerlagWebler
Die mit Verfassernamen gekennzeichneten Beiträge geben nicht in jedem Falle die Auffassung der Herausgeber oder Redaktion wieder. Für unverlangt eingesandte Manuskripte und Rezensionsexemplare wird keine Verpflichtung zur Veröffentlichung bzw. Besprechung übernommen. Sie können nur zurückgegeben werden, wenn ausreichendes Rückporto beigefügt ist. Der Nachdruck von Artikeln, auch auszugsweise, sowie die Verwendung für Rundfunk und Fernsehen ist nur mit Quellenangabe und Genehmigung des Verfassers gestattet.

Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen

Forum für Interkulturalität, Diversity-Management, Anti-Diskriminierung und Inklusion

Editorial

29

Internationalisierung an Hochschulen

Michael Daxner

Jenseits der Internationalisierung

Eine Kritik und metaphorreiche Abhandlung

30

Wolff-Dietrich Webler

Internationalisierung an Hochschulen

34

Britta Küst

Internationalisierung an niederländischen Hochschulen

44

Werner Jakob Stüber

International attraktive Hochschulstandorte: Neue Antworten und Strukturen

47

Integratives Gendering

Bettina Jansen-Schulz & Anne Dudeck

Gender in die Akkreditierungspraxis einer Hochschule

am Beispiel der Universität Lüneburg im Projekt Gender-Kompetenz in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen, Lehre, Forschung und in der Hochschulorganisation

50

Meldungen

56

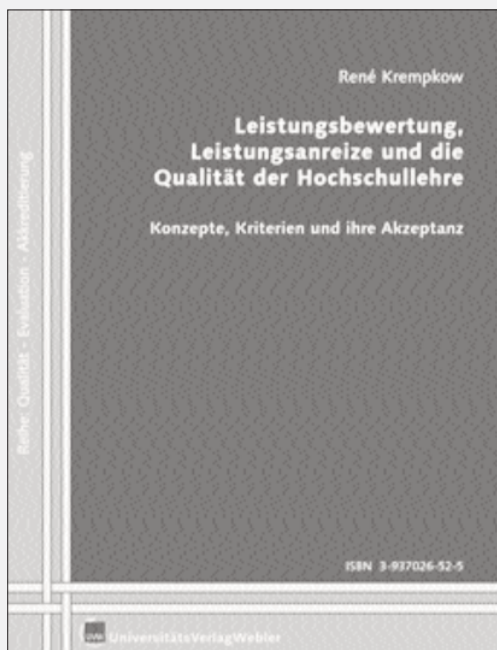
Seitenblick auf die Schwesterzeitschriften

Hauptbeiträge der Hefte HM, QiW, P-OE, HSW und ZBS

IV

René Krempkow

Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz



ISBN 3-937026-52-5, Bielefeld 2007,
297 Seiten, 39.00 Euro

Mehr als eineinhalb Jahrzehnte sind vergangen, seit das Thema Bewertung der Hochschulleistungen und dabei vor allem der „Qualität der Lehre“ in Deutschland auf die Tagesordnung gebracht wurde. Inzwischen wird eine stärker leistungsorientierte Finanzierung von Hochschulen und Fachbereichen auch im Bereich der Lehre immer stärker forciert. Bislang nur selten systematisch untersucht wurde aber, welche (auch nicht intendierten) Effekte Kopplungsmechanismen zwischen Leistungsbewertungen und Leistungsanreizen wie die Vergabe finanzieller Mittel für die Qualität der Lehre haben können. Für die (Mit-)Gestaltung sich abzeichnender Veränderungsprozesse dürfte es von großem Interesse sein, die zugrundeliegenden Konzepte, Kriterien und ihre Akzeptanz auch empirisch genauer zu untersuchen. Nach der von KMK-Präsident Zöllner angeregten Exzellenzinitiative Lehre und der vom Wissenschaftsrat angeregten Lehrprozessur sowie angesichts des in den kommenden Jahren zu erwartenden Erstsemesteransturms könnte das Thema sogar unerwartet politisch aktuell werden. Im Einzelnen werden in dieser Untersuchung die stark auf quantitative Indikatoren (v.a. Hochschulstatistiken) bezogenen Konzepte zur Leistungsbewertung und zentrale Konzepte zur Qualitätsentwicklung bezüglich ihrer Stärken und Schwächen sowie Weiterentwicklungsmöglichkeiten diskutiert. Bei der Diskussion von Leistungsanreizen wird sich über den Hochschulbereich hinaus mit konkreten Erfahrungen in Wirtschaft und öffentlicher Verwaltung auseinandergesetzt – auch aus arbeitswissenschaftlicher und gewerkschaftlicher Sicht. Bei der Diskussion und Entwicklung von Kriterien und Indikatoren zur Erfassung von Qualität kann auf langjährige Erfahrungen und neuere Anwendungsbeispiele aus Projekten zur Hochschulberichterstattung mittels Hochschulstatistiken sowie Befragungen von Studierenden und Absolventen sowie Professoren und Mitarbeitern zurückgegriffen werden. Abschließend werden Möglichkeiten zur Einbeziehung von Qualitätskriterien in Leistungsbewertungen und zur Erhöhung der Akzeptanz skizziert, die zumindest einige der zu erwartenden nicht intendierten Effekte und Fehlanreizwirkungen vermeiden und damit zur Qualität der Lehre beitragen könnten.

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Peter Viebahn

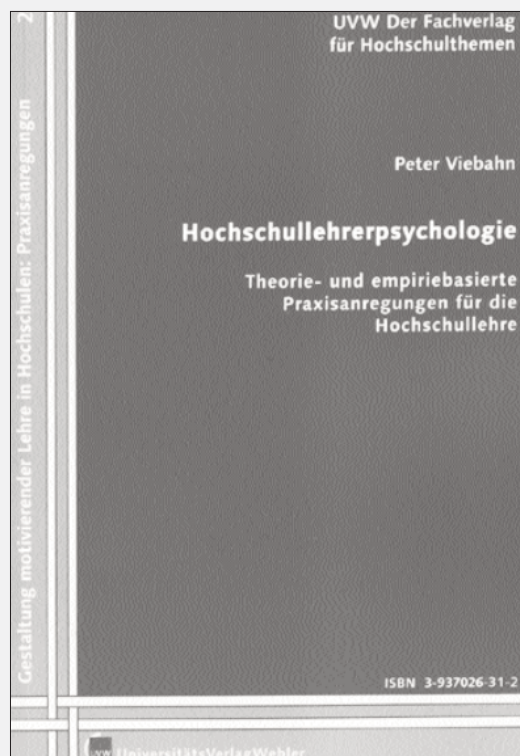
Hochschullehrerpsychologie

Theorie- und empiriebasierte Praxisanregungen für die Hochschullehre

Dieser Band ist die erste Buchveröffentlichung, die die Funktion von Lehrenden an der Hochschule in ihren vielschichtigen Beziehungen systematisch untersucht und in den Mittelpunkt einer psychologischen Betrachtung stellt. Der Hochschullehrer wird sowohl als handelndes Subjekt wie auch in seinem sozialen Kontakt zu Studierenden und in seiner Verflechtung mit der Institution Hochschule analysiert. Die verstreut vorliegenden empirischen Forschungsbefunde zur Hochschullehrerpsychologie werden im Rahmen dieses integrativen Konzepts aufgearbeitet und zur Grundlage für vielfältige Anregungen zur Verbesserung der Lehrpraxis genutzt.

Dieses Buch richtet sich vor allem an Psychologen, Pädagogen und Hochschuldidaktiker, die an einem Überblick über die verschiedenen Formen des Lehrverhaltens und die Rolle und Arbeitsbedingungen von Lehrenden an der Hochschule interessiert sind. Aber auch für betroffene Lehrende, soweit sie sich über die psychologische Seite ihres Berufes und über theoretisch begründete Arbeitshilfen informieren möchten, ist dieses Buch sehr empfehlenswert.

ISBN 3-937026-31-2,
Bielefeld 2004, 298 Seiten, 29.50 Euro



Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Sie halten das zweite Heft der Zeitschrift „Vielfalt und Inklusion in Hochschulen - Forum für Internationalisierung, Diversity-Management, Antidiskriminierung und Inklusion“ in den Händen. Es widmet sich dem thematischen Schwerpunkt **„Internationalisierung an Hochschulen“** - ein Bereich, der in Zeiten grenzüberschreitender Kommunikation, Forschung und Lehre an Bedeutung gewinnt und dem sich Hochschulen, nicht nur im Zuge des europäischen Zusammenwachsens, stellen müssen.

Den Blick über nationale und europäische Prozesse hinaus zu globalen Entwicklungen öffnet der Beitrag von *Michael Daxner* **„Jenseits der Internationalisierung. Eine Kritik und metaphernreiche Abhandlung“**. Er definiert und diskutiert die Rolle der Universitäten in diesem Kontext und präferiert die transnational orientierte, von nationalstaatspolitischen System losgelöste Hochschule und globale wissenschaftliche Problemlösungsstrategien.

Seite 30

Die Bandbreite möglicher Schritte und Maßnahmen zu einer Internationalisierung von Hochschule zeigt *Wolff-Dietrich Webler* in seinem Beitrag **„Internationalisierungsstrategien der Hochschulen“** auf, wobei Schwächen und Stärken der gängigen Praxis beleuchtet werden. Nötig ist, seiner Ansicht nach, den Bereich der zufälligen Einzelmaßnahmen zu verlassen und zu einem zusammenhängenden, theoretisch abgeleiteten und unterfütterten Programm für die jeweilige Einrichtung zu kommen.

Seite 34

Einen doppelten Blick bietet der Beitrag von *Britta Küst* **„Internationalisierung an niederländischen Hochschulen“**. Zum einen stellt sie am Beispiel der Rijksuniversiteit Groningen deren Bestrebungen zur Internationalisierung vor, zum anderen hat sie als Deutsche den Blick von außen, als Migrantin, darauf.

Seite 44

Die Bemühungen der Universität Düsseldorf um ausländische Studierende beschreibt *Werner Jakob Stüber* in **„International attraktive Hochschulstandorte: Neue Antworten und Strukturen“**. Im internationalen Wettbewerb bedeutet dies auch, Hochschulen zunehmend als öffentliche Dienstleister wahrzunehmen und das Profil dahingehend zu schärfen.

Seite 47

Integratives Gendering ist die Überschrift, unter die *Bettina Jansen-Schulz* und *Anne Dudeck* ihren Artikel stellen. In **„Gender in der Akkreditierungspraxis einer Hochschule“**, hier am Beispiel der Universität Lüneburg im Projekt **„Gender-Kompetenz in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen, Lehre, Forschung und in der Hochschulorganisation“** beschreiben sie Bedeutung von Genderprozessen in der Profilbildung einer Hochschule.

Seite 50

A. Egblomassé



Anke Egblomassé

Sehr geehrte Abonnentin, sehr geehrter Abonnent der Zeitschrift „Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion in Hochschulen“,

bei Einführung der von Ihnen abonnierten Zeitschrift im vorigen Jahr wurden wir von allen Seiten gewarnt: Bei ständig sinkenden Bibliotheksetats (bzw. steigenden Preisen vor allem der internationalen Zeitschriften) wurden uns nur geringe Chancen eingeräumt, eine neue Fachzeitschrift zu platzieren.

Daher haben wir den Einführungspreis mit 49 Euro für ein Jahres-Abonnement (4 Hefte) so hart kalkuliert, dass mit dieser Summe mehr (oder weniger) kein Etat eines Fachbereiches oder einer Bibliothek zu sanieren war.

Allerdings ergaben sich auch keine Spielräume. Wir sind zwar weiterhin im Aufbau, müssen aber nun doch der Kostentwicklung folgen. Mit dem künftigen Preis von 59 Euro jährlich hoffen wir, den Service zu verbessern, mehr Gestaltungsspielraum zu gewinnen und Ihnen eine noch attraktivere Zeitschrift bieten zu können.

Verglichen mit anderen Zeitschriften, sind das immernoch sehr geringe Beträge.

Die Vorteile der Mehrfach-Abonnements unserer Zeitschriften (diese plus ihre Schwesterzeitschriften) bleiben auf Basis der neuen Preise bestehen. Wir hoffen, sie nun einige Zeit stabil halten zu können.

Wir bitten Sie um Verständnis und verbleiben mit freundlichen Grüßen
Ihr UniversitätsVerlagWebler

Michael Daxner

Jenseits der Internationalisierung Eine Kritik und metaphorreiche Abhandlung



Michael Daxner

1. Nach der nationalen Wissenschaft

Kollektive Frühwarnsysteme funktionieren meistens schlecht. Sie fallen im Börsengeschehen fast völlig aus, weil wenige Tycoons und viele Kleinaktionäre ein gieriges Bündnis gegen den normal funktionierenden Kapitalismus schmieden, und erstere im letzten Moment sich meist retten, letztere massenhaft zur Vernichtung ihrer eigenen kleinen Anlagen beitragen. Auch vor anderen weltweiten Krisen konnte man lange vor dem Eintreten der ersten Symptome Warnungen hören; das liegt nicht nur an der Fähigkeit unserer Spezies, gegen unsere gemeinsamen Interessen und unser Wertesystem zu handeln, sondern auch daran, dass wir uns an die überholende Kreativität unserer *Leonardo*-Welt gewöhnt haben (mit diesem Begriff bezeichnet Jürgen Mittelstrass die Gesellschaft, die von den Produkten ihrer Ingenuität umgeben ist und immer weiter überholt wird, sodass die meisten Probleme auch und eben aus dieser Dissonanz bestehen, - eben wie die Lösungen).¹ Das Frühwarnsystem im Bereich der Internationalisierung von Hochschulen setzte verspätet und zaghaft ein.

Ich spreche hier bewusst von Hochschulen und nicht schon von Austausch oder Auslandssemestern oder kulturell animierten *years abroad*. Internationalisierung von Hochschulen heißt zunächst sehr formal die Tatsache, dass Institutionen unter Regeln und Standards funktionieren, die das Normensystem des eigenen Nationalstaats überschreiten. Wir verdanken Guy Neave schon in den Achtziger Jahren viele Ausführungen zur *Supra-Nationalität*, die den Idealtypus des Nationalstaats zur Folie hat. Damit wird etwas abgebildet, was nicht eigentlich die Intention des aufgeklärten und noch früheren studienbezogenen Hochschulwechsels war. Die mittelalterlichen Studenten-*Nationen* waren Herkunftsregionen mit kulturellen, sozialen und traditionellen Bindungen, die an den verschiedenen Hochschulorten eine Verbindung zu den mitgebrachten Lebenswelten herstellten. Das passte noch zu einem zünftigen Wandern zwischen anerkannten Ausbildungsorten. In der Aufklärung und später zog es die Studierenden nach der Reputation und einem weltanschaulichen Ortsmythos, wenn sie die Universität eines Ortes oder Landes einer anderen vorzogen. Daraus ergaben sich gleich drei Mobilitätsmotive: *Reputation* ist ein Wechsel auf spätere Karriere; *Weltanschauung* eine Anwartschaft auf eine intellektuell aktive Rolle, und das *Kennenlernen* anderer akademischer Kulturen und ihrer Umgebung versprach ein Bildungserlebnis.² Das kosmopolitische Motiv und die frühe Globalität unter einem

universalen Vernunftansatz gaben genügend Gründe für akademische Mobilität, der Versuch, nationale Potentiale staatlich zu koordinieren und politisch zu disziplinieren, produzierte wichtige Gründe gegen sie. Schließlich waren in der Vergangenheit und sind heute vermehrt politische und wirtschaftliche Gründe, kurz: Hunger und Unterdrückung, Motive für unfreiwillige Mobilität, die immer auch Inhalte und nie nur Schicksale transportiert und tauschfähig macht.³

Als sich die Forschungsgeschichte von der Geschichte der Universität trennte, wurden das Forschungssystem und seine Reputationsmechanismen oft schneller inter-national als die Studienmobilität, weil die Anerkennungsmechanismen in der Forschung sich deutlich von denen über Studienabschlüsse und Berufsberechtigungen unterscheiden. Auch bedeutet Forschungsk Kooperation seit langem eine transnationale Arbeitsform, die weniger strenge nationale Regeln mit sich bringt. In all diesen Fällen ist die eigentlich Kritik die Zensur, um Karl Marx zu paraphrasieren, will sagen das Reiseverbot und die Nichtanerkennung von im Ausland erworbenen Graden und Titeln.⁴ Ich verlasse also die historische hinreichend erklärte Mobilität und wende mich der Internationalisierung der Universitäten zu. Ich sage jetzt nicht mehr Hochschulen sondern fasse unter Universitäten alle Einrichtungen des tertiären Sektors zusammen, die auf Wissenschaft in Studium und/oder Forschung hauptsächlich basieren und wenigstens in ihrem Land anerkannte Titel und Grade mit Berechtigungscharakter verleihen. In diesem Satz sind bewusst fast alle Trigger-points und Stolpersteine des Themas versammelt. Wenn in einem tertiären Sektor ein Staat seine Bildungsanstalten als dritte Stufe nach Primär- und Sekundar-Stufe etabliert, hat das

¹ Jürgen Mittelstrass: *Leonardo-Welt*, Frankfurt 1992 (Suhrkamp): „In ihren ‚technischen‘ Strukturen gibt sich die Welt als das Produkt, als das Werk des Menschen zu erkennen“ (S. 14). Nur erkennen „wir“ uns nicht in den technischen Strukturen.“

² Vigdis Finbogadottir, die frühere isländische Präsidentin, erklärte uns auf einer Tagung, dass das Wort „heimelig“ in ihrer Sprache so etwas wie einen zurück gebliebenen Deppen bedeutete, weil der nicht aus seinem Dorf und von der Insel weggekommen war.

³ Michael Daxner: *Two Threats to Mobility: Information Technology and Brain Drain*. Salzburg Seminar, Session 419, 23-28 Juli 2004; *Brain Circulation*. Enwise Valorisation Conference, Tallinn 9-10 September 2004; *People on the Move – Die Entgrenzung der Wissensgesellschaft*. Hochschule und hochqualifizierte Migranten. Universität Oldenburg, IBKM und ZWW, 1.12.2005

⁴ Das führt in einigen Bundesländern zur Genehmigungspflicht von Ehrendoktoraten ausländischer, akkreditierter Universitäten durch die Ministerien!

zur Folge, dass die vertikalen Durchlässigkeits- und Anerkennungsmechanismen konsistent und daher von außen schwerer zu beeinflussen sind als das bei zweistufigen Systemen mit einem „freien“ Hochschulmarkt der Fall ist.

2. International war noch nicht global

Thematisiert wird die Internationalisierung mit dem Fortschritt der supra-nationalen Zusammenschlüsse, deren Kennzeichen ja Normierung ist. Nicht zufällig sind Waffensysteme und der Agrarmarkt der EU bevorzugte Objekte dieser supranationalen Übereinkünfte. Im Gegensatz zu inter-nationalen Konventionen (Postformate, Schienenabstand, Maßeinheiten) sind diese Normierungen schon mit Begrenzungen oder gar Einbußen an nationaler Souveränität verbunden. Die Domäne von Bildung und Wissenschaft als Gegenstand von nationaler Unveräußerlichkeit ist ein sehr typisches Merkmal eines eher klassischen Nationenbegriffs, weil nur starke Nationalstaaten es sich leisten können, Übergriffe auf „ihre Kultur“ nicht zu dulden.⁵ Dies hat sich im Subsidiaritätsprinzip aller Kultur- und Bildungsfragen von Maastricht und später niedergeschlagen, aber immer weniger im Bereich Forschung, Anerkennung und Kreditierung von Abschlüssen, und zunehmend in den Qualitäts- und Klassifizierungsstandards. Wer allerdings die Diskussionen der britischen, österreichischen und deutschen EU Präsidentschaften zum Europäischen Qualifikationsrahmen miterlebt hat, weiß um die Zähigkeit des nationalen Souveränitätsanspruchs (man kann sagen, die deutsche föderale Rückständigkeit wird auf europäischer Ebene abgebildet...aber aus anderen Gründen). Nun hat sich der Hochschulbereich schon vor der Bologna-Erklärung von 1999 aus der nationalen Fokussierung herausgearbeitet und durch die Lissabonziele noch weiter davon distanziert. Das bedeutet einerseits eine Schwächung des nationalstaatlichen Prärogativs, andererseits eine Verengung der Reichweite institutionellen Anspruchs von Universitäten, vor allem in bildungsbezogener und intellektueller Hinsicht. Die Marktgängigkeit sticht die nationalen Kulturvorbehalte aus, aber sie opfert die Wissenskomponente und die kritische Funktion der Universität einem massiven Austausch von Wissen in Kompetenz und von Forschung in Innovation. Da aber der Wettbewerb supra-national organisiert ist, ergibt sich nun für die Ausbildungskomponente das, was für die Forschung schon im vollen Gange war.

3. Glokalisierung

Die Globalisierung findet seit längerem im virtuellen Bereich statt: Informationen, wissenschaftliche Texte, Kommunikation und geistiges Eigentum sind durch IT und alle Formen von „e-“ in einem gewaltigen Echtzeitorbit, während die Institutionen ja meistens standort-stabil sind. Wie schon die Soziologie sehr früh festgestellt hat, führt dies teilweise zu einer Glokalisierung (Zygmunt Bauman), d.h. die lokale, kleinstflächige Komponente eines prinzipiell globalen, also entgrenzten Systems, spielt die Schlüsselrolle. Die Open University of Hongkong hat 2 Millionen Studierende, ist aber eben eine städtische Institution mit relativ beschränktem Wirkungsradius, obwohl sie virtuell auch ganz andere Reichweiten haben könnte.⁶ Umgekehrt agie-

ren einzelne Universitäten weltweit, unterhalten Botschaften auf anderen Kontinenten und gründen eine Vielzahl von inter-nationalen Verbänden, die mehr als nur Interessenverbände sind, sondern ein Merkmal der jeweils zusammengeschlossenen Hochschulen hervorheben, z.B. Exzellenz oder technische Schwerpunkte. Die ganz feinen Universitäten und große Lehrhochschulen haben Außenstellen. Und der Franchise-Betrieb globalisiert die Anerkennungsmärkte bei unveränderten Standortmerkmalen. Jede dieser Variation für sich ist international, alle zusammen sind global, d.h. durch nationale Politik bestenfalls zu behindern, aber nicht zu regulieren. Was soll der deutsche Staat machen, wenn ich nach meiner Pensionierung in den Emiraten oder den USA lehre? Die Behinderungen allerdings sind massiv und nationalistisch, wenn nicht ignorant. Sie sind dann nationalistisch, wenn eine Regierung allen Ernstes behauptet, ihr Land müsse sich im Wettbewerb bewähren. Das haben die Globalisierungsgegner schon früher erkannt: es geht um kontinentale Konkurrenz und den Wettbewerb von Großregionen, und innerhalb der jeweiligen Region gibt es eine Rangordnung, die vertikal, also weniger auf Konkurrenz als auf Hegemonie aufgebaut ist.

Internationalisierung ist also noch ein korrekter Begriff, wenn es um die Ereignisse innerhalb Europas nach 1989 und die Erweiterung der Europäischen Union. Im Ungleichgewicht der älteren und der jüngeren Mitglieder gibt es einen deutlichen Konkurrenzkampf um relative nationale Standortvorteile: man kann sie als Positionsgewinne und Verluste der *Brain Circulation*⁷ bezeichnen. Auch die Positionierung der Mobilitätsfaktoren gehört in diesen Wettkampf: so behindern Visavorschriften die Mobilität durchschnittlicher oder defizienter Leistungsträger oder potentiell prekärer Einwanderer, während sofort nach 1989 der Wettbewerb um das Einkauf von Spitzenleistungen zu Dumpingpreisen begonnen hatte. Mit dem Wieder-Erstarken nationalistischer Ideologien (Ex-Jugoslawien, Ungarn, Polen) werden Europäisierungseffekte (als Vorstufe zu Globalisierungseffekten) wieder abgebaut. Das bekommt der Bologna-Prozess zu spüren, dessen Interpretation immer stärker Konzessionen dem traditionellen institutions-immanenten Widerstand macht, während ja das Haben europäischer statt nationaler Standards noch vor zehn Jahren eher positiv und gegen die verschlafene nationale Bürokratie gewertet werden konnte. Es gibt auch Bangalore-Effekte in Europa, d.h. Produktionsverlagerungen in Länder mit intellektuellen Stücklohnkosten unter dem kontinentalen und globalen Standard.

⁵ Staats- und Völkerrechtlich interessant ist der Konflikt zwischen Jugoslawien, später Serbien und den Vereinten Nationen darüber, ob die Sicherheitsrats-Resolution 1244, die der UNMIK alle verwaltungsrechtlichen Vollmachten über Kosovo gab, das bildungs- und Hochschulsystem unter die allgemeine Staatsverwaltung fassen dürfte.

⁶ Gajaraj Dhanarajan: Distance and open Learning. Leadership and Managements of Universities in the 21st Century. Amman 25.-29. März 2006, (UNU-IL). Auf der gleichen Tagung hielt der frühere Brasilianische Wissenschaftsminister Cristovam Buarque ein leidenschaftliches und höchst prekäres Plädoyer für die Auflösung der Universität in eine ort-, zeit- und verfahrensfreie Wissenschaft ohne Grenzen: das populistische Gegenteil zum Kosmopolitismus (Democracy and Higher Education).

⁷ Michael Daxner: Migration and its Impact on Higher Education in Europe. Keynote and study prepared for CEPES, International Conference Bucharest 12-13 October 2007. Bei dieser Tagung werden auch Mobilität und Migration mit einander in Beziehung gesetzt.

Anders als bei der studentischen Mobilität hat die Europäische Union mit dem European Research Council und dem 7. Rahmenprogramm bereits einen weiteren Schritt zur endgültigen De-Nationalisierung in Richtung auf Globalität getan. Das ist keine Internationalisierung mehr, sondern positioniert Europa gegen die USA und den Fernen Osten.

4. Die Europäische Universität ist die globale

Es lassen sich zwei hart antagonistische Trendanalysen formulieren, die nicht ganz fern der Debatte zwischen Globalisierungsgegnern und ihren moderaten Befürwortern liegen. Zunächst der globalisierungskritische Befund:

Wir können, wie auch auf anderen Gebieten, im Hochschulbereich eine breite Horizontalisierung im Weltmaßstab feststellen, die von lokaler Hierarchisierung und Vertikalisation der konkreten Machtstrukturen begleitet ist. Innerhalb der nationalen Systeme werden sozusagen „Klassen“ von globalen Akteuren gebildet, die dann jeweils auf ihrem Niveau mitspielen müssen, dürfen, können oder es eher lassen sollen. Es ist nicht neu, aber in dieser Deutlichkeit ungewöhnlich, dass die nationalen Systeme ihre Verlierer schon markieren: wer nicht in den Exzellenz-Clustern ist, wer nicht eine bestimmte Form der internationalen Netzwerke und Reputationspunkte vorweisen kann, etc., wird auch nicht „hergezeigt“.

Das ist nicht ganz unsinnig, weil es die genealogischen Hierarchien eher in Frage stellt: was früher gut war, muss es heute noch lang nicht, und vieles, das schon heute gut ist, kann sich gegen die Champions League der Fossile nicht durchsetzen. Aber es verweist auf die eigentliche Globalisierung. Wer in welcher Liga spielt, braucht eine Lizenz. Und die Qualifikationskriterien für diese Ligen werden mit harten Bandagen durchgesetzt. Es wird dabei Verlierer geben, wie es sie früher nur in den nationalen Grenzen gab. Die Verlierer sind im Großen klar: Afrika, ein Großteil Zentralasiens und der arme Lateinamerikas. Wo der Demokratie- und Wissensgewinn durch die technisch unterlaufene Zensur nichts bringt, haben es auch die Universitäten schwer. Verlieren werden in Europa ein Teil des Balkans und einige der früheren Sowjetländer; (boshaft füge ich hinzu, wenn sich nicht schnell etwas ändert, werden auch die alten Beamtenysteme Deutschland und Österreich zu den Verlierern gehören; aber es soll sich ja schon bessern, dass ausländische Professoren vom xenophoben Ausländerrecht Österreichs so schlecht behandelt werden ...). Die Gewinner kämpfen untereinander, die Kriterien sind performativ und recht ordentlich sortiert. In der Forschung dominiert die innovative Anwendung und Problemlösung, in den Studiengängen die Beschäftigungsfähigkeit der Absolventen und die Gewinnerwartung gegenüber den investierten Bildungskosten. Zum letzteren ein Hinweis: Das *Lebenslange Lernen* ist auch unter den Aspekten des ortlosen, zeitlosen globalen Kapitalismus eine harte ökonomische Frage nach dem Zeitpunkt, von dem an es sich nicht mehr lohnt, in Qualifikationszuwächse eines Individuums zu investieren. Das schnelle Oszillieren von Nachfrage, z.B. nach Ingenieuren und dem Angebot der Fachkonjunkturen an den Universitäten lässt kaum noch eine auf sozialen Ausgleich, Nachhaltigkeit und soziale Gerechtigkeit ausgerichtete Hochschul-Außenpolitik zu. Auch kritische Inhalte und in-

tellektuelle reservate werden in das performative Kalkül einbezogen, man kann auch mit der besten Ägyptologie und dem Star der Gesellschaftskritik punkten. Exzellenz kennt keine Grenzen und keine Ideologien. Oder, konkludierend und etwas brüsk: die Kapitalmischung instrumentalisiert die symbolischen Kapitale, soziale und kulturelle also, indem sie sie auf individuelle Karriere- und Mitnahmeeffekte beschränkt, aber ihren Wirkungsradius ökonomisch und politisch-strukturell (also repressiv) determiniert. Wer gegen die Ökonomisierung der Wissenschaft und Universitäten klagt, meint auch diesen Aspekt von Globalisierung, der sich oft noch internationalistisch tarnt.

Das andere Szenario hat es an sich, dass es die soeben kritisierten negativen Befunde gar nicht leugnet und eher von den immunisierenden und kompensatorischen Gegenkräften ausgeht als einen anderen globalen Kapitalismus oder einen Rückzug aufs Nationale zu fordern. Der Befund beginnt damit, dass die Globalisierung ja die „Unvermeidlichkeit“ der europäischen Universität als Leitbild und Standard konstatiert.⁸ Wo immer ein Mensch hinkommt, um zu studieren, zu forschen, einen akademischen Titel oder eine höher, d.h. wissenschaftsbezogene Berufsberechtigung zu erwerben, stößt er oder sie auf die Universität, oder ihre Derivate, und sie sind „europäisch“ im Sinne einer historisch lokalisierbaren Genealogie. Alle Versuche, sie zu segmentieren und ihre Fraktionen effizienter zusammenzusetzen sind gescheitert. (Ich erkläre das hier nicht, aber es lässt sich sowohl bildungssoziologisch als auch wissenschaftstheoretisch begründen). Europäisch heißt natürlich, dass alle Universitäten und Hochschulen auch mit dem Erbe von religiöser Konfrontation, Inquisition, Kolonialismus, Aufklärung und Gegenaufklärung, von Elite und Massendemokratie belastet sind, wo immer sie ihre analogen Rituale entfalten. Da sie ohne Bildung nicht denkbar sind (Universität und Bildung gehören zusammen wie der Gott der Philosophen zur Säkularisierung), „emigriert“ wer immer eine Universität aufsucht, wo immer er oder sie sich auch befinden mag. Und was sich in den Hochschulen abspielt, mag alles so ablaufen, wie das erste Szenario es beschreibt, und hat doch seinen widerständigen Kern bei sich und zwar aus handfesten Gründen und nicht aus bloß retrospektiver Romantik und Sehnsucht nach der akademischen Provinz: Keine performative Leistungsanforderung kann auf die *Qualitäten* verzichten, die – den Markt bedienen müssen und von ihm gefordert werden. Deren Produktion erfordert aber nicht nur die Freiheit der goldenen Käfige (Beamtenlaufbahn, Bezahlung, Reputation, Standes- und Klassenprivilegien, soziales und kulturelles Kapital), sondern die Frei-

⁸ Als Odo Marquard 1985 der Westdeutschen Rektorenkonferenz seine provokanten Thesen von der Unvermeidlichkeit der Geisteswissenschaften präsentierte, war die Kritik schnell präsent: noch konnten wir Linken uns an den Traum von der gesetzmäßig und besser machbaren Geschichte klammern, um Marquards Kompensationsthese zu zerlegen. Ich selbst habe ihm mit meiner Kritik nicht unrecht getan, aber seine Voraussage nicht verstanden: heute passt sie hierher und soll deshalb die ironische Anspielung auf seinen Vortragstitel erklären. Marquard schließt einer seiner Thesen: „Sie (die Geisteswissenschaften) helfen bei der Emigration aus der nur noch versachlichten oder nur noch fortschrittsgeschichtlichen Welt; und weil sie das machen, haben die Geisteswissenschaften mit Bildung zu tun: „Denn Bildung ist die Sicherung der Emigrationsfähigkeit“ (Marquard 1985, zitiert in: M.D.: Die Rettung der Geisteswissenschaften durch die Westdeutsche Rektorenkonferenz, in Michael Daxner und Barbara Kehm: Hochschulen auf dem rechten Weg. Bochum 1986 (Germinal), S. 106.

heit zur Kritik der Realität. Wissenschaftsfreiheit in Echtzeit, über E-Mail und Internet und Handy, greift so schnell um sich, wie keine Diktatur es heute dauerhaft unterbinden kann. Universitäten zusperrern geht heute nicht mehr so leicht und es nützt auch nicht viel. Ich verkenne nicht die gewalttätigen Repressionen, die vielfachen Menschenrechtsverletzungen, die *diesen* Markt eindämmen wollen. Im Gefolge von 9/11 haben die USA ihren vorbildlichen freien Universitätsmarkt eingeschnürt – mit dem Erfolg, dass mehr gute Leute nach Europa zurückkehren als erwartet, und die Lücken werden von Menschen gefüllt, denen diese Freiheit weniger bedeutet; – meine Prognose ist, dass ihr Leistungen auf Dauer und im allgemeinen nicht so gut sein werden; aber das kann nicht kurzfristig so gedacht werden. Die Begründung für diese auf den ersten Blick veröhnliche These ist nicht in der Funktionalität der Universität zu finden, sondern in der institutionellen Anthropologie der bürgerlichen Gesellschaft. Die großen Institutionen – Familie, Kirche, Militär, Schule, Krankenhaus etc. – haben ihre Konjunkturen gehabt, die meisten gehen als Konstituenten der modernen, post-industriellen, post-nationalen, post-kolonialen Gesellschaft eher schwächer als gestärkt hervor. Kirchen lösen sich auf in spirituelle Erlebnismgemeinschaften, Militär – einst nationaler Kern von Gesellschaft – wird privatisiert ebenso wie die öffentliche Gesundheitsfürsorge und viele anderen Institutionen, die sich über den Staat vermittelten. Diese Art von Dissoziation erfährt die Universität weltweit nicht, als Folge und Voraussetzung ihrer systemübergreifenden Form und ihrer Unvermeidlichkeit, wo auch immer, beides zu generieren: Qualifikation und gesellschaftliche Diskursmacht; altmodisch. Arbeit und Kritik. Das letztere ist der eigentümlichen Mischung der Systeme Qualifikation (Studium) und Wissenschaft (Wissensgenerierung) zu verdanken. Weshalb keine wissenschaftliche Tradition und Extrapolation in die Zukunft ohne Studium und kein Studium ohne Wissenschaft vorstellbar ist, keine Dauer in unproduktiven kurzen Sequenzen. Dies war ein Schnelldurchlauf durch die Theorie. Er hat seine Berechtigung einzig darin, dass das Thema ja die Globalisierung und Internationalisierung ist. Wenn man die globalitätsfreundliche Variante sieht, dann ist sie im Wortsinne *kosmopolitisch avant la lettre*, vor jedem Austausch- und Mobilitätsprogramm. Ich will die negativen, meist stalinistischen, antisemitischen und nazistischen Konnotationen des Kosmopolitismus hier nicht marginalisieren, weil sie ja darauf hinweisen, dass die *Migranten*, mit Wissenschaft gebildeten Ortlosen, die Inhalte und Methoden immer dort neu anbringen, wo sie entweder verschüttet oder noch nicht vorhanden sind.

5. Die Herberge der Migranten

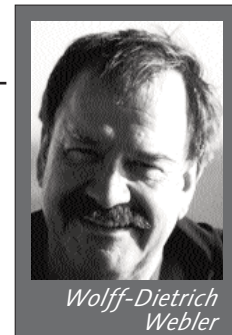
Zurück auf den Boden des herrschenden Diskurses. *International* wird gedeutet als marktfähig, weltoffen, tauschgeneigt, innovationsfähig. Das ist richtig, und nennen wir es stattdessen *transnational*, trifft es einen wichtigen Kern. Wenn die Universität bestimmte, nationsunabhängige und nur mäßig gesellschaftsform-abhängige Qualitäten besitzt, dann vermitteln sich diese jenseits der nationalen Systemnormen, z.B. Hochschulgesetzen und Ritualen. Damit wird auch die Sprache zwischen den Mitgliedern dieser Institu-

tionen transnationale Übersetzungsfähigkeiten entwickeln, die jenseits der enger begrenzten anderen Sektoren – Recht, Soziales, Wirtschaft jenseits des polyglotten Geldmarktes selbst, aber auch der Politik selbst sich befinden. Wissenschaft „besetzt“ nicht nur Felder (AIDS, Klimawandel, Artensterben, Neurokognition, regenerative Energie, Biotechnologie ...), sie besetzt auch Probleme und thematisiert sie. Das muss auch vermittelt werden, und Studium ist immer auch Erziehung und Bildung, nie reine Qualifikation für eine determinierte Tätigkeit. Als 1988 in Bologna mehrere hundert Rektoren aus dem Ostblock die Wissenschaftsfreiheit und Hochschulautonomie thematisiert hatten, wussten sie nicht ihre Rolle einzuschätzen, die sie beim beschleunigten Ende des staatssozialistischen Hegemoniepolars der Welt spielen würden.⁹ Als UNMIK 1999, zeitgleich mit der Erklärung von Bologna, das Staatsmandat über die serbische Provinz Kosovo übernahm, waren die Hochschulen – eine Konflikt- und Kriegsursache – die ersten Einrichtungen, an denen sich transnationale Politik demonstrieren ließ. In präventiver Diplomatie konnten die Hochschulpolitiker einiges erreichen, von dem die Außenpolitiker noch weit entfernt waren. Diese besondere Rolle der Universitäten haben sie selbst oft nicht gewollt, häufig nicht gesehen und auch gar nicht annehmen wollen. Sie spielen sozusagen immer die *Herberge für die Migranten*; (darum kann man auch keine exzellenten Universitäten kaufen oder gründen). Die Bedingungen der Möglichkeit globaler Wissenschaftlicher Entfaltung und grenzenlos anerkannten Studiums werden durch die Universitäten gegeben und nicht umgekehrt. Die Institution ermöglicht den beiden Systemen Wissenschaft und Hochschulen sich zu verbinden, und die Zeitachsen so zu schneiden wie die verschiedenen gesellschaftlichen Bedingungen von Wissensproduktion und -erwerb. Mit dem Nationalstaat hat die Universität ihre „tertiäre“ Karriere begonnen, als dritte und oberste Stufe eines öffentlichen, staatlich regulierten Bildungssystems. Mit dem Ende nationalstaatlicher Interessenpolitik sind die Universitäten einerseits entgrenzt worden, andererseits setzen sie nur global Grenzen gegenüber den versuchen ihrer Fragmentierung und ihren Aufgaben jenseits der Märkte. Nachsatz: der etwas pathetische Schluss ist nicht unbeabsichtigt, er erhält seine ironische Färbung gleichermaßen. Ich habe in den letzten Jahren viel in Nachkriegsgebieten und zerstörten Gesellschaften gearbeitet. Meine Erfahrung ist, dass die Zivilgesellschaft durch die Universitäten gehen muss, oder sie bleibt fragil und zufällig. Und keine Politik kann sich dem begriffsetzenden kritischen Potenzial der Universitäten auf die Dauer widersetzen, ohne dass die Studenten und Professoren Bestandteil des Widerstands werden.

⁹ Am 21. September 1988 wurde die Magna Charta Universitatum verabschiedet, deren Prinzipien europäischen Ursprungs, virtuell universaler Geltung und real Opposition zu Staatswillkür und Interessenkämpfen in Ost und West waren. Vgl. www.magna-charta.org.

■ Dr. Dr. Michael Daxner, Professor für Soziologie, Universität Oldenburg, Präsident des Collegiums des Magna Charta Observatory Bologna, E-Mail: Michael.daxner@uni-oldenburg.de

Wolff-Dietrich Webler



Wolff-Dietrich Webler

Internationalisierung an Hochschulen

Der nachfolgende Artikel gibt zunächst einen sammelnden und strukturierenden Überblick über die grundsätzlich existierenden Möglichkeiten einschlägiger Aktivitäten, orientiert an Initiativen in der Gegenwart deutscher Hochschulen. Sie werden dann an Beispielen von Hochschulen in diesem und den Folgeheften konkretisiert. Gleichzeitig gibt er denen, die sich erst in dieses Gebiet einarbeiten wollen, einen Überblick über die Möglichkeiten, Internationalisierung voran zu treiben.

1. Einleitung

Der vorliegende Artikel behandelt nicht internationalen Kulturaustausch allgemein, wie er von Goethe-Instituten, British Council oder Maisons de France getragen wird, sondern nur den Bereich der Hochschulen und Wissenschaft. Da Wissenschaft in höchstem Maße auf Kommunikation und Austausch von Ideen und Ergebnissen angewiesen ist und als Medium neben Publikationen am intensivsten durch Personen hin- und hergetragen werden kann, haben die Staaten, hat die EU, haben die einzelnen Hochschulen sehr unterschiedliche Programme und gezielte Strategien entwickelt, mit denen sie international tätig werden. Hierzu auch nur einen Überblick geben zu wollen, würde ein Buch erfordern. Die großen Stipendien-Programme zum Austausch für Lehrende und Studierende sind entweder gut bekannt (z.B. international: Fulbright; auf EU-Ebene: Tempus- und Erasmus-Programm; Erasmus-Mundus; national: Humboldt-Stipendien usw.) oder gut im Internet zugänglich; auf deren erneute Darstellung kann hier verzichtet werden.

Die Förderung des internationalen Austausches zählt zu den Aufgaben der Hochschulen, wie sie im Hochschulrahmengesetz und in dessen Gefolge in den Landesgesetzen den Hochschulen zugewiesen worden sind. Die wenigsten Hochschulen haben bisher ein zusammenhängendes, auch theoretisch abgeleitetes und unterfüttertes Programm. Statt dessen existieren noch immer überwiegend nur Sammlungen von Einzelinitiativen, die wenig aufeinander bezogen sind. Oft nehmen Aktivitäten in einer einzigen Hochschule kaum voneinander Kenntnis, vor allem, wenn sie von Einzelpersonen in Fachbereichen initiiert und aufrecht erhalten wurden. Sie sind in den meisten Fällen nicht miteinander vernetzt. Das hängt schon allein organisatorisch damit zusammen, dass kaum eine einzige, koordinierende Stelle die Initiative übernimmt oder wenigstens bündelt, sondern unterschiedliche Zuständigkeiten bestehen und verteidigt werden. So reicht die Zuständigkeit für den Austausch von Studierenden über ein weites Spektrum von

überregionalen Förderorganisationen mit Stipendienangeboten und einem Netz von Vertrauensdozenten (die eher auf Fachbereichsebene angesiedelt sind) bis zu den Akademischen Auslandsämtern der Hochschulen, die besonders eng mit dem DAAD zusammenarbeiten. Während die ersteren eher auf die individuellen Anträge der (künftigen) Stipendiaten hin aktiv werden, betreuen letztere die bereits an die Hochschule gekommenen Studierenden individuell und mit Programm-Angeboten verschiedenster Art. Viele Fachbereiche und zentrale Verwaltungen sehen bisher auch keine Notwendigkeit, diese Maßnahmen zu bündeln und aus einer gemeinsamen (auch kulturtheoretisch abgeleiteten) Programmatik heraus zu koordinieren - oder sie haben keine Ressourcen dafür vorgesehen. Nur vereinzelt sind Akademische Auslandsämter zu International Offices mit einem breiteren Aufgabenspektrum weiter entwickelt worden (z.B. an der Universität Hamburg).

Der Austausch von Dozent/innen ist weitgehend der individuellen Initiative der Dozenten selbst überlassen, die sich an entsprechende nationale und internationale Förderorganisationen wenden. Es sind kaum Hochschulen bekannt, die als Institution von sich aus - in ein Programm z.B. der Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses gefasst - den Austausch bestimmter Gruppen von Lehrenden bzw. Forschern vorsehen.

Und doch nimmt die Zahl der Hochschulen zu, die aufeinander bezogene Maßnahmen zur Internationalisierung ergreift und dies z.T. in Projektform gebündelt vorantreibt (u.a. auch die Universität Mainz). Dabei wird auch auf entsprechende programmatische Empfehlungen in den Ländern zurückgegriffen, wie die Empfehlungen der Wissenschaftlichen Kommission Niedersachsen „Internationalisierung von Forschung und Lehre an den niedersächsischen Hochschulen“ oder eine entsprechende Studie in Rheinland-Pfalz. Während sich die Entwicklung traditionell innerfachlich abspielte, verlagern sich Initiativen zunehmend als strategische Aufgabe auf die Ebene der Hochschulleitungen. Auslöser sind Verschiebungen, die an Internationalisierung immer mehr den Aspekt von wirtschaftlicher Attraktivität und Wettbewerb betonen. „Die allgemeine Motivation für die Internationalisierung hat sich in den letzten Jahrzehnten immer mehr von dem Bemühen um internationale Zusammenarbeit, Netzwerkbildung und Verständigung zu Wettbewerb und Konkurrenz verlagert.“ (Wiss. Kommission Niedersachsen 2003, S. 8) In einer neuen Qualität unterstützt wird der Internationalisierungsprozess seit dem Sommer 2007 von Weiterbildungsangeboten im Rahmen der „Internationalen DAAD-Akademie (IDA)“ (DAAD 2007).

2. Internationale Vernetzung

Wissenschaft und die mit den Einzeldisziplinen verbundenen Scientific Communities waren schon immer international vernetzt. Ob in der Antike die Mathematiker im Mittelmeerraum (vor Entwicklung der Formelsprache) mit Langtexten auf Papyrusrollen ihre Ideen und Erkenntnisse per Schiff austauschten oder in der Gegenwart Wissenschaftler sich in internationalen Fachzeitschriften verständigen, über das Internet korrespondieren oder auf Weltkongressen treffen, die Kommunikation überschreitet alle Grenzen. Dies galt sogar in Zeiten der Isolation, wie in der NS-Zeit die deutschen Physiker Kontakte ins Ausland aufrecht zu erhalten suchten (wie der dramatische Besuch von Werner Heisenberg bei Nils Bohr in Kopenhagen) oder in den Zeiten des Kalten Krieges. Wissenschaft lebt von Kommunikation – weltweit. Internationale Vernetzung ganzer Hochschulen geschieht einerseits seit langem in Partnerschaften, deren Verträge als Kooperationsformen zumindest den Studierenden- und Lehrendenaustausch vorsehen, darüber hinaus auf spezifische Partnerschaften in Fächern und Projekten gerichtet sein können. Andererseits gibt es – zumindest in Deutschland – seit langem die Übung, dass die jeweils grenznahen Universitäten sich in besonderer Weise um Kultur und Angelegenheiten der Nachbarländer kümmern und in ihrem Fächerspektrum abbilden (z.B. Münster für die Niederlande; im Falle Münchens gilt dies allerdings nicht nur für die benachbarten Länder Österreich und Schweiz, sondern auch für Italien).

Eine bestimmte Form der Internationalität, nämlich die aus einer *kolonialen Vergangenheit*, hat Deutschland aufgrund seiner besonderen Geschichte kaum (von seltenen Beispielen wie dem Tropeninstitut in Hamburg oder den Agrarwissenschaften in Witzenhausen bei Kassel abgesehen), während dies in den betreffenden Ländern sonst noch eine erhebliche Rolle spielt. Vor allem im Bewusstsein vielfacher Vernetzung (auch mit den Führungsschichten der post-kolonialen Länder), in internationaler Offenheit und in der Selbstverständlichkeit von Fernkontakten können solche Vergangenheiten als Differenz noch eine erhebliche Rolle spielen. Differenzen sind sogar aufgrund lokaler Traditionen im Bewusstsein deutscher Universitäten in Seehäfen (Bremen, Hamburg, Kiel, Rostock) im Vergleich zu denen im Binnenland zu erkennen (s.u.), von fachbezogenen besonderen internationalen Verbindungen abgesehen, wie in den Geowissenschaften, Forstwissenschaften und mit Wasser als Gegenstand verbundenen Fachbereichen. Für Internationalität, Vernetzung und Kooperation spielt dabei eine erhebliche Rolle, dass die Kolonien oft als Amtssprache Englisch, Spanisch, Portugiesisch oder Französisch angenommen und auch in der nachkolonialen Zeit beibehalten haben. So ergaben sich nicht die gleichen Sprachprobleme, wie auf deutschsprachigen Konferenzen, wo noch in jüngster Vergangenheit für die deutschen Teilnehmer und ihre internationalen Gäste Simultandolmetsch-Anlagen notwendig gewesen waren (und oft nicht finanziert wurden), wobei auch die deutschen Konferenzteilnehmer keineswegs ein konferenzfestes Englisch sprachen.

Wie wissenschaftliche Ergebnisse in anderen Ländern auch, werden Ergebnisse außerhalb nationaler Grenzen praktisch nur noch in englischsprachigen Publikationen wahrgenom-

men, (vor allem in denen, die in den USA erscheinen). Internationale Vernetzung als eine Variante der Internationalisierungsstrategien ist daher notwendig, um mit eigenen Ergebnissen sichtbar zu sein und als Kooperationspartner attraktiv zu werden. Diese Form internationaler Kooperation wird durch umfangreiche Austauschprogramme für Wissenschaftler (etwa die Humboldt-Stipendiaten) und der Werbung dafür gefördert.

Dieser Aufsatz geht noch von der allgemein kommunikativen fördernden Wirkung von Internationalisierung aus, also von ihren positiven Wirkungen für den Austausch von Ideen, Erkenntnissen und die Förderung der Vielfalt. Allerdings mehren sich die Warnungen vor einem wissenschaftsfeindlichen Missbrauch der Internationalisierung. Die zu kapitalakkumulierenden Unternehmen mutierten Universitäten können sich international verbünden, um über Meinungsführerschaft und Gutachtereinflusssphären noch wirksamer Qualitätsmerkmale und Relevanzkriterien „guter Wissenschaft“ bis hin zur Lancierung von Themengebieten und Forschungsansätzen in Förderorganisationen und in wissenschaftlicher Öffentlichkeit beeinflussen zu können. Sie erweitern auf diese Weise sowohl ihr symbolisches Kapital (Marktmacht) als auch ihr monetäres Kapital (Drittmittel) (vgl. Münch 2007). Solche Vorgänge waren in der Vergangenheit auch innerhalb einzelner Fachgemeinschaften zu beobachten gewesen; zur Strategie ganzer Hochschulverbände erhoben, gewinnt das Problem neue Dimensionen. Nicht den so favorisierten Bereichen zurechenbare Wissenschaft könnte es als Konsequenz solcher internationaler Zusammenschlüsse schwerer haben, die gleichen Förderchancen eingeräumt zu bekommen, als vorher.

3. Öffentlicher Auftritt/Programmatik

Von den noch immer relativ wenigen deutschen Universitäten, die der Internationalität oberhalb von Selbstverständlichkeiten ein hohes Gewicht beimessen, haben einzelne vor etwa 10 Jahren damit begonnen, Internationalität als programmatische Aussage in ihre Außendarstellung aufzunehmen. Eines der prominentesten Beispiele ist die Universität Hamburg. Die Universität in der Stadt, die sich selbst als „Tor zur Welt“ bezeichnet, griff diese Bezeichnung auf und führte sie weiter. Ihr 1998 formuliertes Leitbild beginnt mit den Worten: „Tor zur Welt der Wissenschaft: Mit der Vielfalt und Tradition ihrer Fächer und Bildungsangebote versteht sich die Universität Hamburg als Tor zur Welt der Wissenschaft.“ Weiter nahm sie in ihr Leitbild als Prinzip auf, wofür sie sich einsetzen wollte: „Weltoffene Internationalität: In der Tradition der Freien und Hansestadt Hamburg verwirklicht die Universität Weltoffenheit und Toleranz, internationale Zusammenarbeit und Universalität von Wissenschaft.“ Geleitet von dem Bild einer weltoffenen, wissenschaftlich leistungsfähigen Universität setzte sie sich als Ziele ihrer künftigen Entwicklung u.a. die „Internationalisierung von Bildung und Wissenschaft für eine friedliche und menschenwürdige Welt“... (Universität Hamburg 1998).

Unter den Hochschulen hat zumindest die Zahl internationaler Partnerschaften und deren gelebte Intensität deutlich zugenommen. In vielen Fällen ist die Initiative dazu aber von den ausländischen Hochschulen ausgegangen. Sie hatten ihrerseits ein starkes Interesse an internationaler Ver-

netzung und waren dabei auch auf deutsche Partnerhochschulen zugegangen. Die waren dann z.B. bereit, Mitglieder der Partnerhochschule auf zu nehmen und mit Betreuungszusagen zu versehen, hatten aber ihrerseits kein gesteigertes Interesse am Austausch in umgekehrter Richtung. Nicht zuletzt deshalb dümpeln viele Partnerschaften vor sich hin oder ruhen nach dem Ausscheiden ihrer Initiatoren.

Zur internationalen Sichtbarkeit deutscher Hochschulen haben die Messeauftritte auf vielen Arten von Messen (Industriemessen, Bildungsmessen) in Deutschland und im Ausland beigetragen. Hochschulen präsentieren sich - oft auf Ständen der einzelnen Bundesländer - mit ihrem Innovationspotential und bereits dokumentierbaren Kooperationsprodukten, um sich für weitere Kooperationen zu empfehlen.

4. Wissenschaftliche Ausrichtung/Internationalisierung der Forschungsprozesse und sonstigen Aktivitäten nationaler Mitglieder

Zu unterscheiden sind a) individuelle Aktivitäten; b) Bereitstellung von fördernden Maßnahmen der Hochschule (inkl. Bereitstellung einer entsprechenden Infrastruktur); c) institutionelle Aktivitäten der Hochschule selbst. Viele der hierzu gehörenden Maßnahmen sind bekannt und bedürfen keiner näheren Erläuterung; einzelne werden hier weiter ausgeführt:

- a) individuelle Aktivitäten
- eigene Sprachkenntnisse verbessern,
 - häufig internationale Gäste einladen,
 - regelmäßig auf internationale Tagungen fahren,
 - internationale Zeitschriften abonnieren,
 - Publikation in internationale Zeitschriften,
 - Konferenzen gezielt international ausrichten,
 - internationale Kooperationsprojekte durchführen,
 - Forschungsfelder im Ausland wählen und zu Erkenntnissen in diesen Regionen beitragen,
 - internationale Erfahrungen an den wissenschaftlichen Nachwuchs und die Studierenden weitergeben.
- b) Bereitstellung fördernder Maßnahmen der Hochschule (inkl. Bereitstellung einer entsprechenden Infrastruktur)
- Angebot von Sprachkursen für Lehrende und Studierende,
 - Angebot von Übersetzerdiensten für Publikationen,
 - Angebot von Kursen in Konferenzenglisch,
 - internationale Kontakte intern in der Hochschule durch Zuweisung zusätzlicher Haushaltsmittel belohnen,
 - Infrastruktur für internationale Kooperation durch die Hochschule anbieten: Dolmetscherdienste einrichten.
- c) institutionelle Aktivitäten der Hochschule selbst
- internationale Forschungsschwerpunkte definieren, dafür interdisziplinäre Einrichtungen als Infrastruktur unterhalten,
 - Hochschulpartnerschaften anbahnen und als ganze Hochschule mit Leben erfüllen,
 - Förderung der Vielfalt in der Hochschule durch entsprechende Zusammensetzung der Studierenden und Lehrenden.

Natürlich sind internationale Aktivitäten dieser Art relativ teuer, da sie häufig mit (Fern-)Reisen, Aufenthaltskosten u.ä. verbunden sind. Ihr Aufbau und Umfang ist daher stark vom Vorhandensein zusätzlicher Mittel durch ein entsprechendes Ausstattungsniveau und durch interne Prioritätenbildung abhängig.

5. Internationalisierung des Lehrkörpers

5.1 Werbung um ausländische Wissenschaftler

Die oben angesprochenen drei Motive gelten auch für die Werbung um ausländische Wissenschaftler:

A) Die traditionelle internationale Kommunikation unter Wissenschaftlern, B) die Erweiterung des Lehrkörpers um ausländische Kollegen, um neuen Aspektreichtum und ein neues Angebot für ausländische Studierende bereit zu stellen und C) den Gewinn ausländischer wissenschaftlicher Arbeitskräfte zur Verstärkung der deutschen Wissenschaftslandschaft, um Kreativität, neue Ideen, neue Praktiken „einzukaufen“. In allen drei Fällen profitieren die Hochschulen erheblich von einem so zusammen gesetzten Lehrkörper.

Voraussetzung für die Vorstellung, der Lehrkörper der Hochschulen müsse durch ein geänderte Berufungspolitik deutlich internationaler zusammengesetzt werden, ist der allmähliche Abschied von einer der Leitideen des 18. bis 20. Jahrhunderts: von der Universität als Kaderschmiede der staatsloyalen Beamten (eines jeden deutschen Kleinstaates). Diese Entwicklung ist (neben anderen Ursachen) begleitet von der Abkehr vom Beamtenstatus der Professoren. Stattdessen wird für die internationaler und heterogener werdende Zusammensetzung der Studierenden ein entsprechend zusammengesetzter Lehrkörper berufen, um sich leichter auf deren Erwartungen einstellen zu können. Dabei stellt sich dem Lehrkörper eine zunehmend schwieriger werdende Aufgabe:

Inklusion: Mit wachsender Internationalisierung der Hochschulen (Studierende, Lehrkörper) und der Herausforderung zur Lösung der Integrationsproblematik im Lande (auch gegenüber Bildungsinländern an Hochschulen) soll zwar Ausgrenzung verhindert, aber für die vorübergehend in Deutschland lebenden Kolleginnen keine Integration (im Sinne von Anpassung) angestrebt werden; z.B. soll unter Vielfalt und Inklusion nicht der deutsche Bildungsstandard und das deutsche Wissenschaftsverständnis unreflektiert verbreitet, sondern den internationalen Studierenden und Forschungsnachwuchskräften die Wertigkeit der eigenen (Wissenschafts-)Kultur bewusst gemacht und ihr kulturelles Selbstbewusstsein gestärkt werden. Die Betonung liegt auf „unreflektiert“, denn ausländische Studierende wollen auch deshalb zeitweise in Deutschland studieren, weil sie das deutsche Wissenschaftsverständnis kennen lernen wollen; es soll also auch nicht verleugnet werden, sich aber internationaler Diskussion stellen.

Diversity: Sie soll durch die Hochschulen beachtet, geachtet, wenn nicht sogar gefördert werden. Zwar gibt es keine einheitliche Definition für „(personelle) Vielfalt“ (Diversity), aber allmählich setzen sich als Definition die Kriterien der EU-Richtlinie (gegen Diskriminierung) durch: Alter, Geschlecht, Herkunft (national, ethnisch und konfessionell),

Behinderung und sexuelle Orientierung bzw. Identität sind ihre Hauptbestandteile. Daneben gibt es Bestandteile wie z.B. Bildung, soziale Herkunft, Sprache, Kultur, Hierarchie, Arbeits- und Lebensstil. In Hochschulen und insbesondere im Umgang mit Studierenden sollte Basis des Handelns die Anerkennung sein, dass alle ihre individuell verschiedene Lerngeschichte haben und ihre eigenen Lernvoraussetzungen in den Lernprozess einbringen. Diese Differenz ist horizontal, also gleichberechtigt, nicht vertikal, also in einer Rangreihe hierarchisch oder als Wertigkeitsskala zu interpretieren. Vielfalt ist keine Last (wie „Heterogenität“ in pädagogischen Prozessen oft negativ gesehen wird) sondern ein Reichtum, der bei ausreichender eigener Kompetenz der Lehrpersonen ausgeschöpft und zu einer wesentlichen Qualitätssteigerung genutzt werden kann. Außerdem werden die Individuen dadurch in ihrer Vielfalt wahr- und ernstgenommen. Um solche Konzepte verfolgen zu können, bedarf es einer

1. multinationalen Zusammensetzung,
2. interkulturellen Zusammensetzung des Lehrkörpers.

Beide sind nicht gleichzusetzen, weil in der Phase der Nationenbildung aus machtpolitischen Gründen viele Ethnien getrennt und neu zusammengewürfelt worden sind. Trotz vieler Ähnlichkeiten bestehen innerhalb der heute bestehenden politischen (Staats-)Grenzen viele, für das jeweilige Selbstverständnis wesentliche Unterschiede. Eine multinationale Zusammensetzung des Lehrkörpers sollte sich einerseits selbstverständlich an der wissenschaftlichen Attraktivität der zu berufenden Personen orientieren, andererseits ist es erstrebenswert, zumindest diejenigen Weltregionen im Kollegium zu repräsentieren, die an der betreffenden Hochschule als Studierende in größeren Gruppen vertreten sind. Meistens ist von ausländischen Dozenten kaum mehr als deren nationale Zugehörigkeit bekannt, nicht ihre ethnische.

Mittel, um dieses Ziel zu erreichen sind:

- den regulären Lehrkörper international zusammensetzen,
- internationale Fellowships einzurichten/Gastprofessuren auf Zeit zu berufen,
- reguläre (Zeit-)Professuren in Teilzeit einzurichten (s.u.),
- auslandserfahrene Hochschullehrer (rück-)zuberufen (s.u.),
- internationale Clubs/Begegnungszentren/Dozentenwohnheime einzurichten (s.u.).

5.2 Reguläre (Zeit-)Professuren in Teilzeit einrichten

Diese Art Professur ist eine Spezialität der norwegischen Universitäten, insbesondere, um internationale Erfahrungen an norwegische Universitäten rückzubinden und die Universitäten stärker in die internationale Forschungsgemeinschaft zu integrieren. In der Absicht, Kolleginnen und Kollegen aus anderen Ländern auf Zeit zu gewinnen, die noch hauptamtlich gebunden sind, hat sie einen Umfang von nur 20% einer Vollzeitstelle. Daher lassen sich die Aufgaben in Forschung und Lehre und evtl. Lehrbeiträge im Curriculum zur Förderung des wissenschaftlichen Nachwuchses so bündeln, dass nur eine periodische Anwesenheit in Zeitblöcken erforderlich ist, um die Hauptaufgaben im Herkunftsland noch ausfüllen zu können.

Die Aufgaben umfassen nicht nur die üblichen Aufgaben in der eigenen Organisationseinheit; sie umfassen außerdem Lehre, Betreuung und Prüfungen im eigenen Wissenschaftsgebiet außerhalb der eigenen Organisationseinheit, in die berufen wurde. Schließlich werden in Form von Kolloquien internationale Überblicke und Erfahrungen in das eigene Kollegium rückgekoppelt bzw. über den eigenen Fachbereich hinaus zugänglich gemacht.

5.3 Auslandserfahrene Hochschullehrer (rück-)berufen

Internationalisierung ist in Grenzen auch dadurch förderbar, dass deutsche Wissenschaftler/innen, die ins Ausland gegangen sind, rückberufen werden und ihre internationalen Erfahrungen in die Lehre einbringen.

5.4 Internationale Clubs/Begegnungszentren/Dozentenwohnheime einrichten

Von offiziellen Begegnungsveranstaltungen der Hochschule abgesehen, kann der Aufenthalt ausländischer Wissenschaftler ziemlich isoliert verlaufen. Die Betreuung lässt an vielen Orten noch zu wünschen übrig, wie auch der Verbund Norddeutscher Universitäten 2002/2003 noch einmal feststellte. Die deutschen Kollegen haben oft mit ihren Dienstaufgaben, ihrer Familie und Karriere mehr als genug zu tun, sodass Einladungen in deutsche Familien rar bleiben. Andererseits sollte unbedingt vermieden werden, dass die ausländischen Wissenschaftler unter sich und sogar in kleinen nationalen Gruppen bleiben. Durch die Einrichtung internationaler Clubs/Begegnungszentren/Dozentenwohnheime können Begegnungsstätten untereinander und mit deutschen Kollegen und deren Angehörigen geschaffen werden. Dazu müssen allerdings Anreize geboten werden, dort (möglichst auch mit Begleitung) zum Mittag- bzw. Abendessen hinzugehen. Durch Einladungsveranstaltungen des Rektors/der Dekane und entsprechende Einladungsschreiben, in denen den Eingeladenen der Begegnungszweck wiederholt nahegebracht wird, kann die entsprechende Einrichtung den Betroffenen immer wieder ins Gedächtnis gerufen werden. Wenn das Ganze noch mit Auftritten/Gastspielen aus dem Bereich der Kleinkunst, Literatur/Musik usw. ergänzt wird, kann hier ein beliebter Treffpunkt geschaffen werden. Getragen werden kann eine derartige Einrichtung von einer Hintergrundorganisation, in der Studierende aus einschlägigen Studiengängen (von einer Theater-AG bis zum Studiengang „Bildungs- bzw. Kulturmanagement“) Praktika machen, in der sich angehende Freizeitpädagogen ebenso engagieren (und Kreditpunkte sammeln) können wie ausländische Dozenten evtl. selbst eine Lesung, einen Musikabend o.ä. arrangieren können. Der Betrieb kann sowohl an das Studentenwerk als auch an das Akademische Auslandsamt/International Office angeschlossen werden oder einer eigenen Initiative mit fest angestellten Kräften übertragen werden. Der Fantasie der Aktionen sind kaum Grenzen gesetzt.

6. Internationalisierung der Studiengänge

Hierzu gibt es eine Reihe informativer Beiträge, auf die hier verwiesen wird: HIS 1997, Müßig-Trapp und Schnitzer 1998, von Queis 2002, Webler 2002.

6.1 Bilinguale (deutsch-englische, deutsch-spanische usw.) Studiengänge

Solche Studiengänge sind geeignet, ausländische Studierende mit den entsprechenden Verkehrssprachen besonders anzuziehen, weil sie sich eine Erleichterung des Umgangs mit dem „Hindernis deutsche Sprache“ versprechen bzw. sind geeignet, deutsche Studierende durch die Fremdsprache, in der gelehrt wird, zusätzlich auf die Auslandssituation vorzubereiten.

6.2 Internationalisierung der Inhalte

Im Studiengang wird stärker als bisher auf internationale Zusammenhänge, Verflechtungen, Kausalitäten (etwa im Bereich der Globalisierung) hingewiesen und mit entsprechenden Beispielen gearbeitet. Die entsprechenden wirtschaftlichen Folgen werden sichtbar gemacht, Möglichkeiten des Gegenwirkens gegen negative Folgen erarbeitet. Das dient sowohl dem erweiterten Verständnis deutscher Studierender von internationaler Problematik, als auch der Annäherung der Studieninhalte an die Bedürfnisse ausländischer Studierender (s. Ziff.6.3).

6.3 Internationalisierung der Kompetenzprofile

Deutschland wirbt um ausländische Studierende nicht nur für Gastaufenthalte, sondern für das ganze Studium. Damit taucht ein besonderes Problem auf, dessen sich die deutsche Seite noch kaum bewusst geworden ist: Die ausländischen Studierenden, soweit sie ihr Studium im wesentlichen an deutschen Hochschulen verbringen, müssen einen berufsqualifizierenden Abschluss bekommen, der sie auch befähigt, in ihrem Herkunftsland erfolgreich zu arbeiten. Zweck der Internationalisierung kann ja nicht sein, in einer Form des Neo-Kolonialismus zwar nicht mehr Bodenschätze und Landesprodukte, aber die Ressource Mensch aus diesen Ländern abzuziehen und durch die Art ihrer Ausbildung eine Rückkehr eher unwahrscheinlich zu machen. Rein fachwissenschaftliche Inhalte sind kaum das Problem, sondern ihre gesellschaftliche, insbesondere kulturelle Einbettung; sensibel wird der Fall, wenn die Berufsausübung voraussichtlich in sehr traditionellen oder von westlicher Kultur sehr verschiedenen Zusammenhängen stattfinden soll (Kommentar bei einem biologischen Fachvortrag im Jemen: „We don't believe in Evolution!“). Ein weiteres Beispiel ist das Problem der Untersuchung von Frauen durch männliche Ärzte in arabischen Ländern usw.

6.4 Relevanz des Erwerbs interkultureller Kompetenz

Auch wenn im internationalen Umgang relativ große Nachsichtigkeit bei der Nichtbeachtung nationaler bzw. kultureller Selbstverständlichkeiten (auch als Teil der Gastfreundschaft) üblich ist, sind natürlich beide Seiten aufgerufen, sich auf die Begegnung auch bzgl. der gegenseitigen Verhaltenserwartungen vorzubereiten. Je geringer die Kenntnis der anderen Kultur ist, desto geringer werden die Differenzen zur eigenen Kultur eingeschätzt, desto geringer ist auch das Problembewusstsein. Gerade dann wird die eigene Kultur naiv zum Maßstab genommen, statt die eigene Kultur aus der Perspektive aller anderen zur Ausnahme zu erklären. Auch der Eurozentrismus spielt hier unbewusst eine wesentliche Rolle. Um so dringender müssen Internationalisierungsstrategien einhergehen mit der Ausbildung in interkultureller Kompetenz, die in den Studiengängen in

geeigneter Form verankert werden muss. Ein bisschen Sprache und oberflächliche Landeskunde reichen dafür nicht aus (vgl. dazu von Queis 2002 und Webler 2002 sowie HIS 1997 und Müßig-Trapp/Schnitzer 1998).

7. Internationalisierung der Zusammensetzung der Studierenden

7.1 Werbung um ausländische Studierende

Anders gelagert sind die beobachtbaren Interessen an der Werbung um ausländische Studierende. Vier Interessen stehen dabei im Vordergrund. A) Weltweite Offenheit und Interesse am internationalen Austausch und der kulturellen Begegnung mit Studierenden. B) Soweit es die EU-Austauschprogramme betrifft, dienen sie vornehmlich der europäischen Integration, dem gegenseitigen Verständnis - aber auch einer möglichen Vorbereitung auf die weitere Berufskarriere auf dem europäischen Arbeitsmarkt. C) Mindestens ebenso wichtig ist die Gewinnung ausländischer Studierender jenseits der kollegialen Nachbarschaften als künftige Wirtschaftspartner. Sie stellen nach Auffassung insbesondere der deutschen Wirtschaft die künftigen Kunden und Geschäftspartner deutscher Firmen dar, wenn sie in ihre Heimatländer zurückgekehrt und in Leitungspositionen aufgestiegen sind, wie vor einigen Jahren die große „Startkonferenz“ für eine Internationalisierungskampagne unter den deutschen Hochschulen auf dem Petersberg in Godesberg auf Initiative von Bundestagsabgeordneten, finanziert von der Quandt-Stiftung, in Anwesenheit des DAAD und vieler Hochschulvertreter zeigte. D) Relativ neu hinzugekommen ist die Imitation der Strategie des „intellektuellen Imperialismus“ der USA in der weltweiten Anwerbung hervorragender Wissenschaftler zunächst als Doktoranden, dann als Arbeitskräfte - eine Strategie, die gegenüber den Herkunftsländern in der Verlangsamung der dortigen Entwicklung und des Abzugs der dort national bereits aufbrachten Investition in Humankapital mehr als problematisch ist.

Um für hervorragende ausländische Studierende attraktiv zu sein, müssen die deutschen Hochschulen nicht nur fachlich und didaktisch gut und studierendenfreundlich, sie müssen vor allem sichtbar sein. Auf diese internationale Sichtbarkeit richten sich daher explizit Internationalisierungsstrategien deutscher Hochschulen, bis hin zur Eröffnung eines Kontaktbüros durch eine deutsche Hochschule in New York.

Im internationalen Vergleich und Wettbewerb bleibt nicht verborgen, dass die „Hürde“ der deutschen Sprache und eine nicht immer gut organisierte Betreuung an deutschen Hochschulen Wettbewerbsnachteile bringt. Zumindest an der Qualität der Betreuung kann gearbeitet werden. Ausländerfeindliche Ereignisse in Deutschland haben international große Beachtung gefunden, auch wenn sie in keiner Weise typisch für das Klima an den Hochschulen oder in den betreffenden Städten waren. Feindlichkeit bestimmten Herkunftsländern gegenüber ist bei näherer Betrachtung bedauerlicherweise in vielen Ländern ein Problem. Aber es wird unterschiedlich deutlich zur Kenntnis genommen. Wenn sich Studierende im geplanten Gastland nicht willkommen fühlen, wenden sie sich anderen Zielen zu. Dabei kommt es vielfältig auf die Bilder an, die medial erzeugt werden, weniger auf die Tatsachen. Das gilt etwa für einen

Vergleich zwischen der Art und Weise und der Intensität, mit der - in der Wirkung - Studierende sich in den USA willkommen fühlen und bei uns. In der Werbung um ausländische Studierende, die über Internet-Auftritte und Print-Werbung vor Ort (z.B. in den deutschen Botschaften und Goethe-Instituten) betrieben wird, können zahlreiche Aspekte in den Vordergrund gerückt werden, die für die Zielgruppe attraktiv sein könnten:

7.1.1 Inhaltliche Attraktivität

Studium von hoher Qualität: Die eigene Unzufriedenheit mit Studienangeboten in Deutschland liegt oft an eigenen hohen Maßstäben. Zweifellos gibt es an Spitzenuniversitäten im Ausland gleich gute oder bessere Ausbildungen - vor allem auch durch die wesentlich günstigere Personalrelation. Aber diese Studienplätze sind außerordentlich teuer. Von hervorragenden Spitzenangeboten in Deutschland abgesehen, ist auch die Qualität in der Fläche sehr hoch. Das kann in der Werbung herausgestellt werden.

Kultureller Kontext (Gemeinsamkeiten und Kontraste): Gleichgültig ob aus dem europäischen Ausland oder von anderen Kontinenten, es lohnt sich, die vielfältigen Kontraste und Gemeinsamkeiten der Kulturen zu erkunden und erklärt zu bekommen. Das allein ist eine Bildungserfahrung von hohem Rang, die zu interkultureller Kompetenz (Relativierung eigener Selbstverständlichkeiten, Verhaltensflexibilität, Vorurteilsfreiheit, Respekt vor Vielfalt, Einfühlungsvermögen, Weitung des Horizonts usw.) wesentlich beiträgt.

Geographisch-regionaler Kontext: An kaum einer anderen Stelle in der Welt können so unterschiedliche und so schöne Landschaften - und regionale Subkulturen - so dicht beieinander erlebt werden wie in Mitteleuropa. Diese Weltregion gehört zu den sichersten, ist mit Verkehrsmitteln bestens erschlossen und kann wie ein Freilichtmuseum bereist werden.

7.1.2 Intensive Betreuung

Die Werbung sollte bei intensiver Betreuung darauf verweisen, dass die ausländischen Studierenden in Deutschland nicht in eine schein-moderne englisch-sprachige Welt eingehüllt werden, die ihnen vordergründiges Sprach-Verstehen erleichtert, sondern dass sie diejenige Kultur näher kennen lernen, wegen der sie gekommen sind. Entsprechend sollte die Betreuung dann auch organisiert werden.

7.1.3 Materielle Sicherung des Aufenthalts

Während in der Vergangenheit nicht erhobene Studiengebühren durchaus ein Anreiz sein konnten, in Deutschland zu studieren, wird sich ein Aufenthalt jetzt in vielen Fällen über Stipendienprogramme ermöglichen lassen, soweit die Eltern nicht im Stande sind, solche Aufenthalte zu finanzieren.

7.2 Realisierung

Es ist nicht immer einfach, „die Versprechungen aus den bunten Prospekten“ einzulösen. Allerdings stellen sich immer mehr Hochschulen dieser Aufgabe, ziehen (Zwischen-)Bilanzen ihrer Internationalisierungsstrategien, wie die Mitglieder des Verbundes Norddeutscher Universitäten (Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg und Rostock) mit der entsprechenden Evaluation 2002/2003, und ergreifen Maßnahmen (www.uni-protokolle.de/nachrichten/id/1305, Zu-

griff am 11.10.07 sowie als weiteres Beispiel www.uni-mainz.de/downloads_nsm/Protokoll_1_Sitzung.pdf)

7.2.1 Inhaltliche Attraktivität

7.2.1.1 Studium/Summerschools

Mit besonderen Summerschools als vorübergehenden Studienangeboten kann zunächst auf deutsche Hochschulen und Studienangebote aufmerksam gemacht werden. Sie können wie ein „Schnupperstudium“ wirken. Daraus kann sich schnell ein umfangreicherer Studienwunsch ergeben, wenn die Sommerschulen attraktiv verlaufen.

Aufgrund der immer heftiger werdenden Kritik an der mangelnden Qualität vieler neuer Bachelor-Studiengänge aufgrund mangelnder Vorbereitung der Fachbereiche auf ihre curricularen Entwicklungsaufgaben und aufgrund der Mängel in den Akkreditierungsverfahren kann jetzt bei den bevorstehenden Re-Akkreditierungen gehofft werden, dass die Studiengänge wieder deutlich an Qualität gewinnen.

7.2.1.2 kultureller Kontext

Die jeweiligen Studienorte haben auf allen Ebenen kulturellen Lebens so viel zu bieten, dass hiermit mit Fug und Recht geworben werden kann. Hier wären allerdings noch engere Kontakte zwischen den entsprechenden Stellen der Hochschule mit den Akteuren bzw. deren Organisationen und den Kulturämtern der Kommunen wünschenswert. Sind Gruppen aus bestimmten Herkunftsländern etwas größer, lohnt auch (gemeinsam produziert vielleicht als ins Studium integriertes studentisches Projekt von Studierenden aus den verglichenen Ländern) eine Untersuchung (und mediale Darstellung) der Gemeinsamkeiten und Kontraste der beiden Kulturen. Über Semester hinweg kann so eine ganze Reihe von Vergleichen produziert werden. Diese aktive Auseinandersetzung mit anderen Kulturen kann wesentlich zu interkultureller Kompetenz auch der deutschen Studierenden beitragen.

7.2.1.3 geographisch-regionaler Kontext

Die ganze Vielfalt der deutschen Landschaften und die eng beieinander liegenden regionalen kulturellen Unterschiede sollten sichtbar und erfahrbar gemacht werden - was über Exkursionen viele Male heute schon geschieht.

7.2.2 Intensive Betreuung

Die Betreuung sollte die Studierenden nicht dauernd an die Hand nehmen, sondern nach deutschen universitären Wertvorstellungen erfolgen, nämlich Hilfe zur Selbsthilfe, d.h. nach einer Einführung in engem Kontakt dann ansteigend möglichst viele selbständige Entfaltungsmöglichkeiten eröffnen. Allerdings muss der Anfang des Aufenthaltes intensiver betreut werden als später. Hier haben sich sog. brother-sister-Programme und sonstige intensive Betreuung im ersten Semester des Aufenthaltes bewährt. Diese bestehen in einer Art Adoption bzw. Patenschaft auf Zeit. Deutsche Studierende übernehmen für das erste Studienjahr in einer Bruder-/Schwester-Konstellation die Begleitung der ausländischen Studierenden, um sie in den deutschen Alltag einzuführen. Erfahrungsgemäß zögern deutsche Studierende, diese Chance und Aufgabe wahrzunehmen; dafür muss geworben, dazu muss ermuntert werden. Die Erfahrungen zeigen, dass dabei oft Freundschaften entstehen, die sich nicht selten auch in Einladungen durch die betreuten Stu-

dierenden in deren Heimat niederschlagen. Freiwilligkeit der deutschen Studierenden wäre zu wünschen; allerdings käme auch eine Anrechnung solcher Aktivitäten im Studium im Bereich des Erwerbs interkultureller Kompetenz in Frage. Eine gewisse Vorbereitung auf diese Aufgabe ist notwendig (vgl. von Queis 2002; Webler 2002).

Bei größeren Hochschulen bzw. größeren Kontingenten von Studierenden aus gleichen Erdteilen sollten speziell geeignete Betreuerinnen und Betreuer aufgeboten werden, wie z.B. für asiatische, südamerikanische, arabische und mittel-/osteuropäische Studierende.

Weitere Aktivitäten können sein:

- internationale Clubs/Begegnungszentren/Studentenwohnheime,
- international gemischte WG's (Auflösung von Gettos/Förderung der Vielfalt),
- Projekte von Stipendiaten,
- aktive Landsmannschaften organisieren,
- Auslands-Alumni: Verbindung und Zusammenhalt organisieren.

Internationale Clubs/Begegnungszentren/Studentenwohnheime

Was hierzu bei den Dozenten angemerkt wurde, trifft in variiert Form auch auf die Studierenden zu. Von offiziellen Begegnungsveranstaltungen der Hochschule abgesehen, kann der Aufenthalt ausländischer Studierender ziemlich isoliert verlaufen. Die deutschen Studierenden haben oft mit ihrer Studienbelastung, ihrer Familie und ihrer Studienfinanzierung durch Jobs mehr als genug zu tun, sodass engere Kontakte zu deutschen Studierenden, geschweige denn Einladungen in deutsche Familien rar bleiben. Andererseits sollte unbedingt vermieden werden, dass die ausländischen Studierenden unfreiwillig unter sich und sogar in kleinen nationalen Gruppen bleiben. Durch die Einrichtung internationaler Clubs/Begegnungszentren/Studentenwohnheime können Begegnungen untereinander und mit deutschen Studierenden und deren Angehörigen herbeigeführt werden. Durch entsprechende Werbung, in der den deutschen Studierenden der Begegnungszweck wiederholt nahegebracht wird, kann die entsprechende Einrichtung den Betroffenen immer wieder ins Gedächtnis gerufen werden. Wenn das Ganze noch mit altersgemäßen Auftritten/Gastspielen von Studierendeninitiativen aus dem Bereich der Kleinkunst, Literatur/Musik usw. ergänzt wird, kann hier ein beliebter Treffpunkt geschaffen werden. Getragen werden kann eine derartige Einrichtung (wie bei den Dozenten) von einer Hintergrundorganisation, in der Studierende aus einschlägigen Studiengängen (von einer Theater-AG bis zum Studiengang „Bildungs- bzw. Kulturmanagement“) Praktika machen, in der sich angehende Freizeitpädagogen ebenso engagieren (und Kreditpunkte sammeln) können wie ausländische Studierende evtl. selbst eine Lesung, einen Musikabend o.ä. arrangieren können. Der Betrieb kann wie bei den Dozenten organisiert werden (s.o. Ziff. 5.4).

International gemischte WG's (Auflösung von Gettos/Förderung der Vielfalt)

Erfahrungen aus Auslandsaufenthalten zeigen, dass die Ziele des Aufenthalts weit besser erreicht werden, wenn die aus-

ländischen Studierenden mit den einheimischen Studierenden gemischt wohnen und nicht in selbst gewählten Gettos. Allerdings sind internationale Begegnungen mit den Studierenden anderer Nationen (z.B. in Wohnheimen) ebenfalls sehr wünschenswert, um internationale Querverbindungen als Ergebnis solcher Aufenthalte zu ermöglichen.

Projekte von Stipendiaten

Mit den Worten: „Leistungsstipendien für ausländische Studierende: Eine SPAS-sige Weltanschauung

Die Abteilung Internationales der Universität Hamburg bringt, in perfekter Harmonie mit der liberalen Tradition der Hamburger Hochschulen und der multikulturellen Identität der Stadt Hamburg, das Ziel der Weltoffenheit und näherer Zusammenarbeit des wissenschaftlichen Nachwuchses aus der ganzen Welt auf den Punkt: Durch das Leistungsstipendienprogramm für ausländische Studierende (abgekürzt: SPAS) werden ausländische Studierende und Doktoranden der Universität gefördert, die besondere Leistungen erbringen und wiederum bereit und willig sind, sich für diese Vision einzusetzen.“ wirbt ein Förderprogramm der Universität Hamburg auf ihrer Homepage. Gleich darunter meldet sich ein Projekt, das Stipendiaten unter diesem Dach zum Laufen gebracht haben: „So kam unsere Stipendiatengruppe zusammen, mit vielen Ideen, Eifer – und vor allem: mit der festen Überzeugung, dass wir einen kleinen, aber wesentlichen Unterschied machen können, um unsere ausländischen Kollegen zu unterstützen und deutschen Kommilitonen „fremde“ Kulturen näher zu bringen. Unsere Projektprogramme bieten viele interessante Aktivitäten an, und zwar sowohl kulturelle, als auch wissenschaftliche, die den Herausforderungen des Studiums und Lebens in Deutschland gerecht werden. Auf unseren Seiten kannst Du Dir einen Überblick über das aktuelle SPAS-Semesterangebot verschaffen.

Diesbezüglich stehen wir unter folgender Internet-Adresse zur Verfügung: spas@uni-hamburg.de (Zugriff am 25.09.2007 unter <http://www.verwaltung.uni-hamburg.de/vp-2/5/52.html>).

Eine ähnliche studentische Initiative existiert seit Jahren auch an der Universität Rostock.

Aktive Landsmannschaften organisieren

Bei den anfänglich mangelnden Kontakten ausländischer Studierender mit deutschen Studierenden und wenig anderen Begegnungen mit Deutschen kann es zu Isolierungen kommen, die die Flucht zu den Studierenden aus dem gleichen Kulturraum geradezu erforderlich machen. Dieser Zusammenschluss bietet Hilfe und Verhaltenssicherheit gegenüber den vielen neuen, verunsichernden Eindrücken in ihrer Umgebung. Die Gastaufenthalte verlaufen jedoch suboptimal, wenn die Studierenden sich auf Dauer in rein ausländische oder sogar nationale Zirkel zurückziehen, wozu einige Kulturen besonders neigen. Ziel des Studienaufenthalts ist es ja, möglichst viel von der Kultur und den Menschen des Gastlandes zu erfahren. Die Einheimischen isolieren sich allerdings auch, sodass Begegnungen auf Dauer angeregt und organisiert werden müssen. Ohne solche Impulse kann es zu Vereinsamung kommen. Daher ist es letztlich nicht widersprüchlich, eigene Organisationen zu empfehlen: Soweit Studierende gleicher nationaler Her-

kunft nicht ohnehin dazu neigen, „Cluster“ zu bilden, sollte daher für die Bildung aktiver Landsmannschaften (nach mittelalterlichem Muster) gesorgt werden, sodass sie zunächst versorgt sind, dann aber auch als Organisation erreichbar und ansprechbar bleiben. Diese Organisationen sollten ihrerseits nicht nur die Beschwörung der gemeinsamen Heimat zum (informellen) Programm haben, sondern im Gegenteil (z.B. in Zusammenarbeit mit dem Akademischen Auslandsamt der Hochschule) Programme, die zu einer aktiven Beschäftigung mit dem Gastland und zu vielfältiger Kontaktaufnahme anregen und anleiten. Als Ganze müssten sie allerdings wieder vielfältig mit ihrer deutschen Umgebung verbunden werden, damit Isolierungen ganzer Gruppen vermieden werden. Zu viel Umgang miteinander reduziert die Bildungswirkung des Auslandsaufenthalts. Hierzu könnten auch offizielle Partnerschaften zwischen solchen Landsmannschaften und affinen Fakultäten bzw. Instituten beitragen, die ihren eigenen Studierenden wiederum die Kontakte erleichtern könnten. Mit diesen Landsmannschaften sollte auch quer zu den Fakultäten Kontakt aufgenommen werden, wenn irgendwo in der Hochschule eine Exkursion in deren Herkunftsland vorbereitet wird. Soweit Einrichtungen der Hochschule Partnerschaften mit studentischen Landsmannschaften eingehen, sollten sie für diese Zusatzaufgabe auch Zusatzmittel erhalten.

Auslands-Alumni: Verbindung und Zusammenhalt organisieren

Bei den Studierenden, die ihr Studium im wesentlichen in Deutschland oder sogar an der gleichen Hochschule verbringen, sollte eine Auslands-Alumni-Organisation und ein entsprechender Zusammenhalt organisiert werden. Dies sollte nicht der Eigeninitiative und damit dem Zufall überlassen bleiben, sondern eine organisatorische Basis in der deutschen Hochschule haben, um die es geht. Sie profitiert von dieser Alumni-Vereinigung besonders stark, u.U. nicht nur ideell (und durch Senden weiterer Studierender), sondern auch materiell durch Spenden.

7.2.3 materielle Sicherung des Aufenthalts

Die Sicherung ist meist über Stipendien bereits geklärt; hier kann allerdings von Seiten der Hochschule über Hilfskraftverträge u.ä. bei denen nachgebessert werden, bei denen das Stipendium zu gering ausfallen sollte.

7.2.4 Erfahrungen auswerten

Aufgrund auch datenrechtlicher Probleme existieren kaum Studienverlaufsdaten ausländischer Studierender, die zur Grundlage gezielter fachlicher Betreuungsangebote gemacht werden könnten. Eine erste Annäherung, die datenschutzrechtliche Bedenken vermeidet, stellen Fakultätsbeauftragte für Internationales dar, wie sie an der Universität Kiel existieren. Auch ist heute (etwa im Rahmen des Erasmus-Programms) schon üblich, Erfahrungsberichte der Studierenden über ihren Auslandsaufenthalt ins Internet zu stellen. Solche Erfahrungsberichte sollten systematisch auf Optimierungsmöglichkeiten hin ausgewertet werden - gerade auch, was das eigene Land anbetrifft. Das kann Organisations- und Betreuungsmängel, unsinnige Regelungen oder auch Kommunikationsmängel (mangelnde Erklärung sinnvoller Regelungen und Eigenheiten) betreffen. Die Er-

fahrungen deutscher Studierender im Ausland (s.u. Ziff. 8) können daraufhin ausgewertet werden, inwieweit die Vorbereitung in Deutschland verbessert werden kann - zu landeskundlichen Inhalten oder zur Didaktik der Information.

8. Förderung der Internationalisierung deutscher Studierender

8.1 Vorbereitung deutscher Studierender für die Arbeit im Ausland

Noch einmal eine andere Facette der Internationalisierung zeigen die Interessen an der Ausbildung deutscher Studierender für die Arbeit im Ausland. Das betrifft nicht nur ein individuelles Interesse daran, sondern starke Interessen der (insbesondere exportorientierten) Wirtschaft, die über derartig ausgebildete Arbeitskräfte verfügen will. Dabei ist eine solche öffentlich finanzierte Leistung willkommen, denn sonst müssten firmeneigene Kurse für die Einsatzfähigkeit sorgen. Der Erwerb interkultureller Kompetenz steht im Vordergrund, um sich angemessen in anderen Kulturen bewegen zu können.

Solange die Praxis der Anerkennung im Ausland erworbener Leistungen für deutsche Studierende durch deutsche Fachbereiche so enttäuschend verläuft, dass sich das Studium glatt um die im Ausland verbrachten Semester verlängert, solange wird die Förderung internationaler Erfahrungen bei deutschen Studierenden zumindest stagnieren. Wenn hier endlich eine Lösung gefunden werden sollte, kommen folgende vorbereitende Inhalte und fördernde Maßnahmen in Betracht:

- Kulturtheorie,
- Praxisbeispiele aus dem Ausland, eingeflochten in die hiesige Lehre,
- Landeskunde,
- Fremdsprachen,
- lebendige internationale Begegnungen an der deutschen Hochschule,
- Auslandskurse,
- Auslandssemester,
- Auslandspraktika.

Aus dieser Sammlung von Möglichkeiten bedürfen drei einer näheren Erläuterung.

8.2 Kulturtheorie

Hierbei handelt es sich um eine systematische Behandlung der Bedeutung historisch gewachsener kultureller Identität für Menschen, von Herkunft, Bestand und Interaktion unterschiedlicher Kulturen, typische Harmonie- und Konfliktmuster, des Phänomens „Eurozentrismus“ und die Ableitung dessen, was als interkulturelle Kompetenz bezeichnet und zum Gegenstand des Erwerbs im Studium erklärt wird.

8.3 Auslandssemester

Um den Integrationsprozess in Europa voran zu treiben, sollten im Bologna-Konzept alle Studiengänge - soweit möglich - Europabezug erhalten und die Mobilität fördern. Dies wurde bald auf eine allgemeine Internationalisierung ausgedehnt. Viele deutsche Fachbereiche taten sich mit dieser Entwicklung schwer. Was Internationalisierung in diesem Zusammenhang heißen konnte, wurde von den

Fachbereichen mit sehr unterschiedlicher Sachkenntnis ausgefüllt. Nicht selten erschöpfte sich das Ganze in der Empfehlung zu Sprachkursen, zu einem Auslandssemester/-jahr bzw. einem Auslandspraktikum. Erst allmählich kam hinzu, im Kompetenzspektrum auch die interkulturelle Kompetenz zu fördern, wobei sich auch hier große Verständnis- und Interpretationsunterschiede zeigten. Ein tieferes Eindringen in Interkulturalität kam bisher nur sehr selten vor. Auch das Niveau der Information über das Gastland erreichte nicht entfernt das Niveau, mit dem z.B. deutsche Experten bei Auslandseinsätzen im Auftrag des Auswärtigen Amtes bzw. nachgeordneter Organisationen informiert werden. Besonders problematisch entwickelte sich die Austausch- und Anerkennungspraxis. Statt im Sinne echter interkultureller Kompetenz zu fördern, dass die Studierenden sich im Gastland auf ein anderes Hochschulsystem, auf eine andere Hochschulkultur einlassen und sich damit arrangieren müssen und diese Erfahrungen als wesentlichen Zweck des Aufenthaltes zu verfolgen, nimmt der abgebende Fachbereich häufig Kontakt zum aufnehmenden Fachbereich auf, um sicher zu stellen, dass die während des Aufenthaltes besuchten Lehrveranstaltungen denjenigen des Herkunftsfachbereichs möglichst nahe kommen. Damit handelt es sich nicht mehr um die Auseinandersetzung mit einer anderen Wissenskultur, sondern lediglich um einen Wechsel des Lernortes bei möglichst gleichem Curriculum. Der Vergleichbarkeit werden wesentliche Ziele des Aufenthaltes geopfert. Weichen die Lehrveranstaltungen wider Erwarten doch vom heimischen Curriculum ab, bekommen die Studierenden bei ihrer Rückkehr erhebliche Anerkennungsschwierigkeiten. Das Verhalten der Fachbereiche lässt nicht nur auf eine wenig reflektierte Interpretation der Ziele des Auslandsstudiums schließen; es vermittelt den Studierenden mit dem dokumentierten Misstrauen gegenüber dem anderen Fachbereich auch eher eine gegenteilige Botschaft vom Integrationsprozess in Europa und von der Offenheit gegenüber ausländischen Erfahrungen.

8.4 Auslandspraktika

Der Idee, Auslandspraktika vor, in oder nach dem Studium zu empfehlen, lag außer der Vorstellung, zweifellos nützliche Erfahrungen in einem beruflichen Kontext im Ausland zu sammeln, kaum ein reflektiertes Konzept zu grunde. Auslandspraktika leiden noch mehr als solche im eigenen Land unter mangelnder Vorbereitung und Begleitung, geschweige denn Nachbereitung in der eigenen Hochschule. Daher bleibt der Zusammenhang zwischen Studium und den Kenntnissen, die im Studium erworben wurden, und dem z.T. banalen Alltag oder auch interessanteren Vorgängen im Praktikumsbetrieb ungeklärt. Zumindest die Begleitung und Betreuung stößt im Ausland auf große organisatorische und kostenmäßige Probleme. Aber auch die Vor- und Nachbereitung bleibt allzu häufig Wunschdenken. „Praktika werden idealerweise als professionell angeleitete Lernphasen mit Ausbildern bzw. Ausbildungsbeauftragten interpretiert. Hier wird eine Betreuungsintensität vorausgesetzt, die die meisten Betriebe aus Kostengründen und mangels spezifisch vorgebildeten Personals nicht leisten können. Die Betriebe haben von 3-Monatspraktika (und weniger), wie sie in viele Studienordnungen geschrieben worden sind, außer Kosten nichts zu erwarten. Darüber hinaus verfolgen

Betriebe in der Regel andere Ziele, die in der Konzipierung von Praktika durch die Hochschulen angemessen berücksichtigt werden müssten. Während in der Schule jede Unterrichtsstunde meist stofforientiert ausgeplant, mit Zielen versehen und auch noch möglichst abwechslungsreich gestaltet ist - was mit Abstufungen auch für Veranstaltungen im Studium gilt - folgt ein Praktikum völlig anderen Regeln. Bis auf bewusste Schulungen bzw. Informationsgespräche, die in den Arbeitswochen verstreut stattfinden, *soll hier in erster Linie der für diesen Beruf typische Alltag erlebt werden*. Das ist der primäre Zweck eines Praktikums. *Im Mittelpunkt steht der Betriebszweck, dem sich alles unterordnet*. Die Verfolgung des Betriebszwecks bestimmt den Ablauf der Arbeitsprozesse, den Zuschnitt des Alltags ...

Es geht um Informationen über die Praxis, die die Praktikant/innen gewinnen, und um eine Selbsterprobung in der Praxis. Dabei soll das Praktikum auch bei der Klärung der eigenen beruflichen Neigungen helfen. Die Praktikanten sollen also herausfinden, ob die hier vorfindlichen berufstypischen Tätigkeiten solche sind, die als lebenslange Berufsperspektive in Frage kommen. Von einem Praktikumsverlauf enttäuscht oder begeistert zu sein, liegt meist nicht an der Art der Führung bzw. Betreuung des Praktikums, sondern ist selbst schon ein wichtiges Ergebnis dieser Praxiserkundung, das weitere Schlüsse zulässt. ...

Diese Darstellung bezieht sich auf typische Inhalte und Verläufe von „Informationspraktika“, wie sie inzwischen viele Studienordnungen vorsehen. Etwas anders verlaufen sog. *qualifizierende Praktika*, in denen auch ein Ausbildungszweck aktiv verfolgt werden soll. Sie sind Zwitter und befinden sich auf halbem Wege zwischen einer beruflichen Ausbildung (Lehre) und einem Informationspraktikum. Sie dauern mindestens 6 Monate. Dementsprechend geht es nicht nur um Informationen über die Berufspraxis, sondern auch darum, zusätzliche Fähigkeiten zu erwerben...“ (GBM Bielefeld 2006) Zu diesem Typ zählen auch die Auslandspraktika. Ohne Vor- und Nachbereitung und - wenn irgend möglich - Begleitung (wie etwa in Auslandslehrforschungsprojekten, die Praktikumscharakter haben können) bleiben sie weit hinter ihren Möglichkeiten zurück - was die Regel ist.

9. Resümee

Eine stärkere Internationalisierung der Hochschulen ist das Gebot der Stunde. Eine zusammenhängende Konzeption auf hohem Reflexionsniveau ist bisher nur an wenigen Hochschulen anzutreffen. Die bereits ergriffenen Maßnahmen bleiben oft personenbezogene Zufallsprodukte und können in vielen Fällen nicht genügen. Sie müssen arrondiert und auf eine gemeinsame Basis gestellt werden. Die Hochschulen müssten dazu ihre Internationalisierungsbemühungen intensivieren und entsprechende Strategien als aufeinander bezogene Maßnahmen mit klaren Zielen entwickeln. Um solche Ziele zu verwirklichen, steht ihnen ein breites Spektrum von möglichen Maßnahmen zur Verfügung - wie der Artikel gezeigt hat. Allerdings sollten die Strategien auf einer kulturtheoretischen Konzeption beruhen, um die Passung zwischen Zielen und Maßnahmen zu erhöhen, aus dem Stadium der Zufallskonstellationen heraus zu kommen und selbstkritische Prüfungselemente aufzunehmen.

Literaturverzeichnis

- BMBF (Hg.) (1997):* Vorbereitung auf Europa durch Mobilität und Internationalisierung des Studiums, Bonn.
- DAAD (2007):* Internationale DAAD-Akademie: Know-how für Hochschulen zum Thema Internationalisierung. Pressemitteilung vom 21.06.2007. www.innovations-report.de/html/berichte/bildung_wissenschaft/bericht-86228.html, sowie: <http://idw-online.de/pages/de/news?print=1&id=215015>, Zugriff am 14.10.2007.
- Gesellschaft für Bildung und Medien (GBM) Bielefeld (2006):* Informationen zum Praktikum (Auszug).
- Hahn, K. (2004):* Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Reihe Hochschulforschung, Bd. 1. Wiesbaden.
- HIS (Hg.) (1997):* Vorbereitung auf Europa durch Mobilität und Internationalisierung des Studiums, HIS-Kurzinformation A14/97, Hannover.
- Kampf, K. (2001):* Die Internationalisierung von Studium und Lehre an rheinland-pfälzischen Hochschulen. Bericht für das Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Weiterbildung. Mainz: MBWW.
- Kampf, K. (2002):* Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Fallstudien, Konzepte und Strategien (Diss.).
- Münch, R. (2007):* Akademischer Kapitalismus. In: DIE ZEIT Nr. 40, 27. September 2007, S. 67f.
- Müßig-Trapp, P./Schnitzer, K. (1998):* Internationales Studium. Modelle für die Zukunft. In: Das Hochschulwesen Jg. 46/H. 2, S. 89 - 95.
- Schwarze, B./Webler, W.-D. (Hg.) (1998):* Lernen in Europa. Neue Anforderungen an die Ausbildung von Ingenieurinnen und Ingenieuren. Weinheim.
- Teichler, U. (2001):* Internationalisierung als Aufgabe und Problem der Hochschulen. In: U. Welbers (Hg.): Studienreform mit Bachelor und Master. Neuwied.
- Teichler, U. (2002):* Internationalisierung der Hochschulen - Vergleichende Perspektiven und deutsche Erfahrungen. In: Das Hochschulwesen, Jg. 50/H. 1, S. 3-9.
- Universität Hamburg (1998):* Leitbild. (<http://www.uni-hamburg.de/Dienste/leitbild1.html>, Zugriff am 6.10.2007).
- von Queis, D. (2002):* Lehren und Lernen mit fremden Kulturen: Internationalisierung und interkulturelle Kompetenz im Hochschulbereich. In: Das Hochschulwesen, Jg. 50/H. 1, S. 27-31.
- Webler, W.-D. (1998):* Evaluation und Akkreditierung von Hochschulen in der Ukraine. Erfahrungen als Berater in einem EU/Tacis-Projekt mit Reformen in einem ehemaligen Mitgliedsstaat der GUS. In: Das Hochschulwesen, Jg. 46/H. 2, S. 78 - 89.
- Webler, W.-D. (2002):* Internationalisierung - schon eingelöst? Inhaltliche Anforderungen an die Entwicklung internationaler Studiengänge und deren Umsetzung in Lehre und Studium. In: Das Hochschulwesen Jg. 50/H. 1, S.18-26.
- Webler, W.-D. (2007):* Zur Theorie-Praxis-Beziehung der Wissenschaft und dem Problem des Praxisbezuges im Studium. In: Das Hochschulwesen, Jg. 55/H. 3, S. 74-75.
- Weiler, H.N. (2005):* Internationalisierung des Studienwesens. In: Handbuch Qualität in Studium und Lehre. Stuttgart. (Sowie): <http://www.stanford.edu/~weiler/Texts05/Internationalisierung.pdf>, Zugriff am 14.10.2007.
- Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (2003):* Empfehlungen zur Internationalisierung von Forschung und Lehre an den niedersächsischen Hochschulen. http://cdl.niedersachsen.de/blob/images/C1877773_L20.pdf, Zugriff am 14.10.2007.
- Wissenschaftsrat (Hg.) (1992):* Empfehlungen zur Internationalisierung der akademischen Beziehungen. Köln.

■ **Dr. Wolff-Dietrich Webler**, Professor of Higher Education, University of Bergen (Norway); Leiter des Instituts für Wissenschafts- und Bildungsforschung Bielefeld (IWBB), E-Mail: webler@iwbb.de

Europäischer Austausch bis 2013 gesichert**Universität Bonn erhält erneut die ERASMUS University Charta und neue Fördermöglichkeiten**

Die Universität Bonn erhält von der EU-Kommission erneut die „ERASMUS University Charta“. Damit ist die Förderung der europäischen Mobilität Bonner Studierender, Professoren und erstmals auch von Mitarbeitern bis 2013 gewährleistet. In Bonn nehmen jährlich mehrere Hundert Studierende dieses Angebot wahr.

Anfang des Jahres hatte sich die Universität Bonn in Brüssel um die neue ERASMUS Charta beworben. Als „ERASMUS-Hochschule“ ist sie berechtigt, das Auslandsstudium von Studierenden und Lehraufenthalte von Professoren an europäischen Partnerhochschulen zu fördern. Darüber hinaus war die Universität Bonn mit ihrem Antrag auf Teilnahme an neuen Förderungslinien in ERASMUS erfolgreich. Damit kann sie erstmals auch Auslandspraktika von Studierenden (früher LEONARDO) und Auslandsaufenthalte zu Fortbildungszwecken von Verwaltungspersonal unterstützen.

Auch finanziell gewinnt die Universität Bonn mit der nächsten Generation von ERASMUS dazu. Für das akademische Jahr 2007/2008 erhält sie mit rund 630.000 Euro deutlich mehr Mittel. Der Großteil kommt Studierenden zu Gute, die ein Studium oder Praktikum in Europa machen möchten. Sie erhalten künftig einen erhöhten monatlichen Zuschuss. Außerdem werden Angebote zur Vor- und Nachbereitung von Auslandsstudienaufenthalten und Auslandspraktika ausgebaut.

Für die Universität Bonn ist Internationalität in Forschung und Lehre ein zentraler Teil ihres Selbstverständnisses. Schon seit Beginn des ERASMUS-Programms 1987 nimmt Bonn erfolgreich daran teil und feiert somit in diesem Jahr das 20jährige ERASMUS-Jubiläum.

Fast 400 Bonner Studierende nutzen derzeit jährlich die Gelegenheit, mit dem Programm ein bis zwei Semester an einer der über 250 europäischen Partnerhochschulen ihren fachlichen wie persönlichen Horizont zu erweitern. Und etwa 250 ausländische Studierende kommen jedes Jahr mit ERASMUS nach Bonn.

Kontakt: Susanne Maraizu, Leiterin Abteilung Auslandsstudium/ERASMUS-Hochschulkoordinatorin im Dezernat für Internationale Angelegenheiten, E-Mail: marazu@uni-bonn.de

Quelle: <http://www1.uni-bonn.de/pressDB/jsp/pressemitteilungsdetails.jsp?detailjahr=2007&detail=304>, 25.9.07

Britta Küst

Internationalisierung an niederländischen Hochschulen



Britta Küst

1. Arbeiten an der Rijksuniversiteit Groningen

Als ich vor acht Jahren an der Universität Groningen auf einer Post-Doc-Stelle begann, war ich neugierig darauf, was mich als Deutsche in den Niederlanden erwarten würde. Vorurteile? Zurückhaltung? Neugier? Im Großen und Ganzen habe ich festgestellt, dass es hauptsächlich Offenheit ist, mit der die Groninger Zuwanderern begegnen. Allerdings hat mich erstaunt, dass es hier einen haarfeinen Unterschied zwischen „autochtonen“, also westlichen, europäischen, und „allochtonen“ – den „restlichen“ Migranten zu geben scheint. Unter diese zweite Gruppe fallen unter Anderem auch Indonesier und Surinamer, Bewohner der ehemaligen niederländischen Kolonien, die hier teilweise schon in der zweiten oder dritten Generation leben. Offenheit, Interesse und Hilfsbereitschaft begegnen mir nicht nur in dem kleinen Dorf in der Nähe von Groningen, in dem ich lebe, sondern auch an der Universität. Als Wissenschaftlerin wurde ich sofort in die Arbeitsgruppe integriert, was aber nicht automatisch auch die Integration im Privatbereich betraf - die ersten privaten Kontakte mit Kolleginnen und Kollegen gab es erst Jahre später.

2. Die organisatorische Seite der wissenschaftlichen Ausbildung

Als Beschäftigte mit einem Quasi-Beamtenstatus kann man an einer niederländischen Universität ganz gut über die Runden kommen, auch wenn man - wie unter Wissenschaftlern so weit verbreitet - nur eine befristete Stelle hat. Wie es an der Universität aus der Perspektive der Studierenden aussieht, habe ich später kennengelernt, als ich mich dazu entschloss, meine befristete Forschungskarriere zugunsten einer auf Dauer gerichteten Tätigkeit aufzugeben. Seit mittlerweile zwei Jahren bin ich wissenschaftliche Koordinatorin einer Graduate School an der Universität Groningen. Bevor ich diese besondere Position beschreibe, erst ein paar Worte zu der Institution der Graduate Schools: In den Nachwehen des Bologna-Abkommens (1999) hat sich die Universitätswelt auch in den Niederlanden ziemlich verändert. Die meisten Universitäten haben ihr früheres Ausbildungssystem aufgegeben und sich nach angelsächsischem Vorbild für ein Bachelor-Master System entschieden: eine 3-jährige breite Ausbildung gefolgt durch eine 2-jährige Spezialisierung in einem Fachbereich. Auch das sogenannte Post-Graduate System, also das Promotionssystem, wurde in diesem Zuge verändert. Während früher Dokto-

randen zusammen mit den Wissenschaftlern in teilweise inter-fakultären Research Schools, also Wissenschaftsschulen, organisiert waren, hat man nun, wieder nach amerikanischem Vorbild, Graduate Schools ins Leben gerufen. Diese Graduate Schools sollen mehrere Zwecke erfüllen: Zum einen sollen sie, wie zuvor die Research Schools, für eine breitere Ausbildung der Doktoranden sorgen. Daneben haben sie aber auch die neue Aufgabe der Master-Ausbildung. War es vorher ausschliesslich Aufgabe der intrafakultären Ausbildungsinstitute, die Studierenden bis zum Diplom (Doctoralexamen) zu begleiten, können jetzt auch Graduate Schools eine sogenannte Research-Master-Ausbildung anbieten. Der dahinterliegende Gedanke ist, dass man durch einen logischen Anschluss zwischen Master und PhD die Dauer der Promotionszeit von 4 auf 3 Jahre verkürzen könnte – eine sogenannte „Rendements-Verbesserung“. Die frühere Einbettung der Research Schools in wissenschaftlichen Instituten hilft heute den Graduate Schools – die nun eigentlich pure Ausbildungsinstitutionen sind – den Kontakt zu den Wissenschaftlern, also auch Dozenten, zu halten.

3. Das Promotionssystem in Groningen

In Groningen gibt es verschiedene Arten von Doktoranden. Ursprünglich gab es nur die sogenannten AIOs, „Assistenten in Ausbildung“, Doktoranden mit Arbeitnehmerstatus. Diese Positionen konnten gleichermaßen mit Niederländern wie mit Migranten besetzt werden – einziges Kriterium war die Qualität der Bewerber. Trotzdem waren bei weitem die meisten AIOs Niederländer - vielleicht nicht ganz unverständlich, betrachtet man den Status und die guten Verdienstmöglichkeiten dieser Position.

Im Zuge des Bolognaabkommens herrschte europaweit Einnigkeit darüber, dass der „akademische Output“ vergrößert werden sollte. Es sollten mehr promovierte Wissenschaftler „produziert“ werden. In den Niederlanden war das ohne weiteres nicht möglich, denn das AIO System war zu teuer. Erstaunlicherweise war Groningen – eine als eher „provinziell“ angesehene Stadt - einer der Vorreiter mit einer ziemlich revolutionären Idee, nämlich der Einführung des Ubbo-Emmius-Systems im Jahre 1996. Dieses nach dem Groninger Gründungsrektor benannte System erlaubt es, ausländische Doktoranden auf einer PhD-Studenten-Position anzustellen. Kein Arbeitnehmerstatus, keine Arbeitnehmerrechte, geringfügig weniger Einkommen (eher eine

Studienfinanzierung), kein Pensionsaufbau etc, aber auch keine Lehrverpflichtungen. Für Niederländer bis dato völlig unakzeptabel, für viele aus dem Ausland eine willkommene Möglichkeit, um eine Doktoranden-Position in den Niederlanden zu bekommen. Und die Idee hat sich bezahlt gemacht: nicht nur die Zahl der Doktoranden an der Universität Groningen steigt stetig, sondern auch der Anteil an Migranten hat sich deutlich erhöht. In den letzten 5 Jahren ist der Anteil ausländischer Doktoranden um 20% gestiegen. Ein Problem ist jedoch, dass in diesem System der klassische *niederländische* Doktorand für die Universität stets unattraktiver (weil zu teuer) wird.

4. Internationalisierung an der Universität

Die Zahl der ausländischen Studierenden an der Groninger Universität soll steigen, denn auch hier wird realisiert, dass man bei sinkenden niederländischen Studentenzahlen von dem vorhergesagten internationalen Studentenstrom der Zukunft¹ profitieren muss. Ziel ist es, in den kommenden sieben Jahre auf einen ausländischen Studentenanteil von 20% zu kommen, rund dreimal soviel wie die Zahl, von der heute ausgegangen wird.²

Wie wird nun mit diesem Potential umgegangen? Aus eigenen Erfahrungen würde ich sagen: „gut“. Das Thema Integration ist an der Groninger Universität scheinbar gar keins, weil mit jedem Menschen gleich umgegangen wird. Wichtige erste Schritte auf dem Weg, den Umgang mit ausländischen Gästen zu professionalisieren, sind gemacht. So sind Internationale Büros nicht nur in der Universitätsverwaltung eine gefestigte, gut funktionierende Einrichtung, sondern es werden auch interfakultär internationale Einrichtungen gegründet und englischsprachige Master-Programme angeboten. Darüber hinaus gibt es eine internationale Studentenvereinigung, die soziale und kulturelle Events organisiert. Die Personalabteilungen der einzelnen Fakultäten machen jeden neuen Mitarbeitenden direkt am Anfang auf alle Angebote aufmerksam, die es (teilweise speziell für Migranten) an der Universität gibt.

Dennoch kann man deutliche Probleme für alle Beteiligten erkennen. Obwohl die niederländische Politik Internationalisierung propagiert, gibt es doch einige Auslandsvertretungen, die von diesem Geist noch nicht erfasst sind. Die Probleme beginnen dann schon bei der Einreise zum Vorstellungsgespräch, nämlich durch simple, unbegründete Verweigerung eines Visums durch holländische Botschaften z.B. in afrikanischen Ländern. In Indien gibt es Botschaftsvertretungen, die sehr erfindungsreich sind, die Hürden für den Erhalt einer befristeten Aufenthaltsgenehmigung so hoch zu legen, dass sie beinahe nicht mehr zu überwinden sind: Die Voraussetzung eines (in Indien früher eher unüblichen) Geburtszeugnisses, ein „Verifikationsverfahren“, in dem Botschaftsbeamte in die Geburtsgemeinde der Bewerber fahren, um die Angaben persönlich zu überprüfen, und die allgemeine Dauer und die Kosten des Visumsverfahrens sind hierbei nur einige Beispiele.

Teilweise haben ausländische Studenten hier aber auch Probleme aufgrund von Kulturunterschieden. Die niederländische Haltung ist, dass jeder, der in dieses Land kommt, erst einmal willkommen ist, solange er sich an gesellschaftli-

chen Regeln hält. Das klingt relativ einfach, ist es in der Praxis aber nicht. Häufig wird davon ausgegangen, dass jeder Student ähnlich selbständig und selbstbewusst ist, wie ein Niederländer, aber das Gegenteil ist bei vielen der Fall, die mit anderen Dimensionen von Gastfreundschaft und Individualismus, Respekt vor Autoritäten und Geschlechtergleichheit aufgewachsen sind. Zu beobachtende Probleme sind dann zum Beispiel geringes kulturelles Verständnis oder der Gebrauch der niederländischen Sprache auf Formularen, in E-Mails und bei Besprechungen etc. Gleichzeitig mit der erklärten Aussage, um mehr internationale Studenten zu werben, sind zudem die Teilnahmegebühren einiger Programme für Nicht-EU-Studenten von circa 2000 auf 11.000 (elftausend!) Euro pro Jahr erhöht worden. Welchen Effekt dies haben wird, wird sich schon in den kommenden Jahren bemerkbar machen.

Zusammenfassend kann man sagen, dass hier in Groningen und in den Niederlanden im Allgemeinen trotzdem eine Menge Aktivitäten im Gange sind, die das Thema „Internationalisierung“ positiv befördern. Für mein Empfinden gibt es hier zum Beispiel deutlich mehr Auslandsaufenthalte von Studierenden während der Diplomphase als in Deutschland – es gilt beinahe als wünschenswert, eine der zwei Research-Projekte im Ausland zu absolvieren, was dann heute auch circa 30% der Master-Studenten vorweisen können. Diese Auslandsaufenthalte werden sicherlich auch durch die stets wachsende Zahl an Partneruniversitäten und gemeinsamen Programmen erleichtert. Im Moment ist unsere Universität damit beschäftigt, strukturelle Partnerschaften auf allen Kontinenten auf- und auszubauen – Schwerpunkte sind hierbei Asien und Südamerika.

Daneben gibt es in Groningen nun auch regelmässig Symposien, die sich mit Internationalisierungsfragen beschäftigen; häufig zielen diese auf einen bestimmten Kulturkreis, so wie etwa „Adaption and Integration of Chinese Students at Dutch Universities“, Workshops wie „Working with International Students“ oder – sehr beliebt – „Frau Antje im Blick der deutschen Öffentlichkeit – Kulturunterschiede zwischen Deutschland und den Niederlanden“.

Wenn diese Initiativen auch nicht unmittelbare Wirkung zeigen, so fördern sie dennoch die Bereitschaft über Internationalisierungsfragen nachzudenken – sicher ein erster Schritt in die richtige Richtung. Eine weitere Erneuerung, um Internationalisierung zu fördern, ist die Einführung der sogenannten „Kenntnis-Migranten“, also von hochqualifizierten Zuwanderern. Diese Positionen ermöglichen es, europäische - aber vor allem auch außereuropäische – qualifizierte Arbeitnehmer in die Niederlande zu holen, ohne dass diese sich einem aufwendigen Immigrationsverfahren unterziehen müssen. Leider gibt es an dieser eigentlich guten Idee einen grossen Nachteil, nämlich dass diese Arbeitnehmer hier ein Gehalt verdienen müssten, dass zumindest an niederländischen Universitäten kaum erreicht werden kann.

¹ Internationalization and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges. Notion of the Organization for Economic Cooperation and Development (OECD), 2004.

² Internationalisierungsbericht „Die Welt als Podium“ der Universität Groningen, vorgelegt durch die Kommission des Rector Magnificus Frans Zwarts, 2005.

5. Zukunftsaussichten

Was sind nun die Ziele der Groninger Universität für die nächsten Jahre? An aller erster Stelle steht der Versuch, einen Migrantenanteil von 20% zu erreichen. Zukunftsstrategien werden darum auch hauptsächlich auf einer verstärkten Sichtbarkeit der Universität im Ausland und eine aktivere Werbung basieren. Anvisiertes Ziel ist es zum Beispiel auch, den Anteil an deutschen Studenten - bezüglich Austausch und Abschluss - zu verfünffachen.

Gepaart mit der erhofften Erhöhung des ausländische Studentenanteils gehen Initiativen einher, eine bessere Begleitung zu gewährleisten, mehr englischsprachige Programme anzubieten, sowie die Zahl der Studentenwohnungen in Groningen zu erhöhen. Daneben soll mehr internationale Beschäftigte angezogen werden, aber auch eigene Mitarbeiter sollen vermehrt im Ausland ausgebildet werden. Es wird noch mehr Studentenmobilität angestrebt, daher wird die Unterstützung von sogenannten Reise- und Austauschfonds verstärkt. Auf Fakultätsebene wird dieses Ziel zum Beispiel durch das massive Fördern des Internationalen Medizinstudenten-Kongresses durch die Fakultät deutlich.

Nicht allein die Organisation, sondern auch Reisestipendien oder zweiwöchige Praktikumsplätze samt Aufenthaltsstipendien für 15 ausländische Studenten werden durch die Fakultät angeboten.

Im Großen und Ganzen denke ich, dass die Universität auf dem richtigen Weg ist, um Internationalisierung ernst zu nehmen und zu fördern, ja ich glaube sogar, dass die Universität Groningen hierin eine Vorreiterrolle in den Niederlanden haben könnte. Vielleicht haben wir das auch dem heutigen Rector Magnificus, Professor Frans Zwartz zu verdanken, der immer wieder betont, dass die Idee „Universität“ an sich international ist. Die Groninger Reichsuniversität von 1614, vor beinahe 400 Jahren als eine der ersten nordeuropäischen Universitäten gegründet und allein daher schon per Definitionem international, sollte daher in diesen Bestrebungen eine Vorbildfunktion ausüben.

■ **Dr. Britta Küst**, Scientific Coordinator, Graduate School for Behavioral and Cognitive Neurosciences (BCN), Rijksuniversiteit Groningen, E-Mail: b.m.kuest@med.umcg.nl

Impulse für bessere Qualifizierung und Erleichterung für Zuwanderung

Schavan: Meseberger Ergebnisse wegweisend für die Zukunft

„Das Kabinett hat in Meseberg wichtige Impulse für bessere Qualifizierung in den Bereichen der beruflichen Bildung beschlossen. Sie werden in eine Nationale Qualifizierungsoffensive eingehen, die im Herbst vorgelegt wird. Einigkeit bestand darin, dass Qualifizierung vor Zuwanderung geht. Ebenso bestand Konsens darüber, dass angesichts der demographischen Entwicklung zusätzlicher Bedarf an hochqualifizierten Fachkräften schon heute bei den Ingenieuren besteht. Die beschlossenen Erleichterungen für einen entsprechenden Zuzug wie die erreichten Verbesserungen durch das novellierte Aufenthaltsrecht werden den Standort Deutschland insgesamt stärken“, erklärte die Bundesministerin für Bildung und Forschung, Annette Schavan in Berlin. Das Kabinett hat die beteiligten Ressorts beauftragt, eine Konzeption zu erarbeiten, auf deren Basis die Zuwanderung Hochqualifizierter aus dem Ausland dauerhaft geregelt werden soll. Die Konzeption soll entsprechende Instrumente zur gezielten Steuerung der Zuwanderung enthalten.

Dazu zählen unter anderem die flexible Orientierung am Fachkräftebedarf mit einer Option zur Festlegung von Zuwanderungshöchstgrenzen oder die Berücksichtigung möglicher Auswirkungen der spätestens ab 2011 bzw. 2013 geltenden vollen Freizügigkeit aller Bürger in den neuen EU-Mitgliedsstaaten.

Ergebnisse von Meseberg, die zum 1. November 2007 in Kraft treten, u.a.:

- Verzicht auf Vorrangprüfung für ausländische Absolventen deutscher Hochschulen:

Die Regelung soll für alle Fachrichtungen gelten.

Absolventen, die innerhalb eines Jahres einen ausbildungsadäquaten Arbeitsplatz gefunden haben, können dann ohne Vorrangprüfung durch die Bundesagentur für Arbeit eine befristeter Arbeits- und Aufenthaltserlaubnisse erhalten. Diese kann verlängert werden. Nach 5 Jahren Aufenthalt und Erwerbstätigkeit kann eine unbefristete Niederlassungserlaubnis erteilt werden.

- Verzicht auf Vorrangprüfung für ausländische Ingenieure, Ausweitungsmöglichkeit auf andere Berufsgruppen nach Bedarf, Öffnung für osteuropäische Fachkräfte:

Verzicht auf Vorrangprüfung bei Ingenieuren aus den neuen EU-Beitrittsstaaten zunächst Elektro- und Maschinenbauingenieure, ggf. Erweiterung um Wirtschaftsingenieure, Energietechnik und IT-Technik.

Spätere Ausdehnung des Verzichtes auf weitere Berufe bei besonderem Fachkräftemangel möglich.

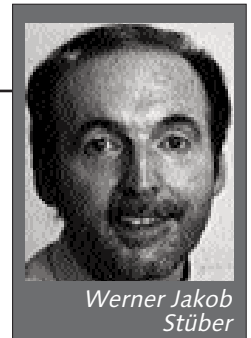
- Erleichterung der Zuwanderung durch die zurückliegenden Novellierung des Aufenthaltsgesetzes:

1 Jahr Aufenthaltsrecht nach Studienabschluss in D zur Suche nach ausbildungsadäquatem Arbeitsplatz (§16 Abs. 4 Aufenthaltsg 2004) Arbeitserlaubnis für 90 ganze bzw. 180 halbe Tage zur Finanzierung des Lebensunterhaltes während der einjährigen Suchzeit nach einem ausbildungsadäquatem Arbeitsplatz (§16 Abs. 4 AufhG i.d.F. des RichtlinienumsetzungsG 2007). Erleichtertes Verfahren zur Erteilung einer Aufenthaltserlaubnis an Forscher an privaten und öffentlichen Forschungseinrichtungen, die in einem neuen Verfahren anerkannt sind (§20 Aufenthaltsg i.d.F. des RichtlinienumsetzungsG 2007).

Quelle: <http://www.bmbf.de/press/2109.php>, 24.08.2007 [Pressemitteilung 165/2007]

Werner Jakob Stüber

International attraktive Hochschulstandorte: Neue Antworten und Strukturen



Werner Jakob
Stüber

Die Verbesserung der Betreuung ausländischer Studierender wird seit längerem als eine Voraussetzung für einen attraktiv anmutenden Hochschulstandort angemahnt. Es gilt, an den Hochschulen einer neuen Dienstleistungsmentalität den Weg zu ebnen und entsprechende administrative Strukturen zu schaffen im Angesicht veränderter Rahmenbedingungen des Ausländerstudiums. Das Akademische Auslandsamt der Universität Düsseldorf hat in den zurückliegenden Jahren richtungsweisend einen Weg beschritten, auf dem neben der Verbesserung der Lehre und der Stärkung exzellenter Forschung die Administration Wettbewerbsforderungen angepasst werden sollte. Die Hochschule wandelte sich zum öffentlichen Dienstleister, und der Anspruch „kundengerechte Leistungen“ zu erbringen, wurde Leitbild.

1. Veränderte Rahmenbedingungen

Sowohl auf Bundes- als auch auf Länderebene, von Seiten zentraler Förder- und Mittlerorganisationen sowie von den Hochschulen wird bekanntlich die Verbesserung der Betreuung ausländischer Studierender seit geraumer Zeit als eine wichtige Vorbedingung für einen attraktiv anmutenden Hochschulstandort gesehen. All dies setze voraus, dass ausländischen Studierenden, Graduierten und Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen ein Umfeld bereitet wird, in dem sie sich willkommen fühlen. Eine solche Befindlichkeit lässt sich nicht administrativ verordnen, aber administrative Strukturen zu schaffen, die zu einem solchen Umfeld führen mögen, wurde als Aufgabe apostrophiert und primär als Zuständigkeitsbereich der Akademischen Auslandsämter an deutschen Hochschulen betrachtet. Herausgestellt wurde, dass für Deutschland als Exportnation Internationalität in allen Lebensbereichen von existentieller Bedeutung sei. Dies gelte vor allem für Bildung und Wissenschaft, den wichtigsten „erneuerbaren“ Ressourcen des Landes. Generell hielten Bund und Länder die Einschätzung fest, dass die deutschen Hochschulen weltweit konkurrenzfähig bleiben müssten. Die gegenwärtige Position Deutschlands auf dem rasch wachsenden, globalen Bildungsmarkt entspreche weder der akademischen Leistungsfähigkeit noch den nationalen Interessen des Landes. Mittelfristig könne dies zu einer Belastung der Außen- und wirtschaftlichen Beziehungen und zu einer Minderung der

kulturpolitischen Möglichkeiten Deutschlands führen. Hinzu komme, dass die deutschen Hochschulen schon allein aus wissenschaftlichen und kulturellen Gründen an einem intensiven Austausch von Studierenden und Wissenschaftlern ein starkes Interesse hätten.

Als die Alexander von Humboldt-Stiftung 1994 – also am Anfang der so genannten Internationalisierungsdebatte im tertiären Bildungssektor Deutschlands – eine Auswertung von über 1700 Erfahrungsberichten ihrer Stipendiaten und Stipendiatinnen vornahm, fiel das Ergebnis überraschend aus. Sie publizierte die Ergebnisse unter dem fragenden Titel: Alles klar – alles in Ordnung!? (Holl 1994). In der Tat war für die Befragten aus 89 Ländern vieles nicht in Ordnung in Deutschland, was Erfahrungen im Alltag innerhalb und außerhalb der Universitäten anbelangt.

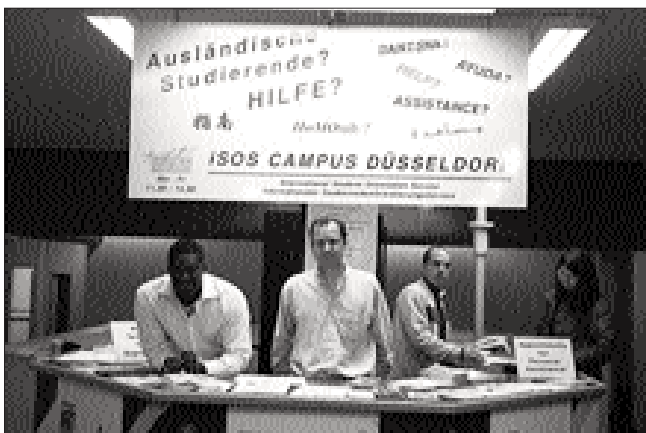
Für manche vielleicht erstaunlich, war es nicht Ausländerfeindlichkeit, die an die erste Stelle des Negativkataloges rückte, gleichwohl 51% aller ausgewerteten Berichte negative Kommentare hierzu anführten, sondern das Thema Bürokratie. 65% aller Befragten äußerten sich eher negativ, wenn Erfahrungen mit deutscher Bürokratie innerhalb und außerhalb der Universitäten in Erinnerung gerufen wurden. Der historische Rückblick zeigt, dass den Akademischen Auslandsämtern ursprünglich Unterstützungsfunktionen zukamen. Zum einen hatten sie für ihre jeweiligen Hochschulen Verwaltungsaufgaben (Studieninformation, Bewerbungsverfahren, Zulassung) mit auswärtigem Bezug wahrzunehmen, und zum anderen für ausländische Studierende vor Beginn des Studiums und in dessen Verlauf Betreuungsarbeit (sprachliche Vorbereitung, kulturelle Begegnung, soziale Belange) zu leisten. Der Form und der Art der Betreuung kam hierbei nur allzu oft der Charakter einer Ausgleichsbemühung angesichts der generellen Defizite in der Studienorganisation deutscher Hochschulen zu. In jener Phase wäre die heute im gleichen Kontext als angemessen empfundene Formulierung „zu erbringende Dienstleistungen“ für eine „internationale Klientel“ allenthalben als terminologisch überfrachtet gewertet worden. Damit aber ist die Frage nach dem Wandel von einem frühen Selbstverständnis bezüglich der Betreuung ausländischer Studierender und Wissenschaftlerinnen hin zu neuen Ansichten und Einsichten vor dem Hintergrund veränderter Rahmenbedingungen aufgeworfen.

2. iSOS: internationaler StudierendenOrientierungsService an der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf

Das Akademische Auslandsamt der Universität Düsseldorf hatte in der ersten Jahreshälfte 2001 eine Initiative auf den Weg gebracht, der der AstA der Universität, die katholische Hochschulgemeinde, die Evangelische Studierendengemeinde, das Studentenwerk Düsseldorf, das Studienbegleitprogramm Rheinland (Kirche Rheinland), das Studiengebiet Deutsch als Fremdsprache sowie die Fachhochschule Düsseldorf als Partner angehörten. Erreicht werden sollte eine deutliche Verbesserung der Betreuung ausländischer Studierender. Der DAAD hatte großzügig bemessene Mittel zur Verfügung gestellt.

Der Initiative wurde der leicht einprägsame und konnotativ eindeutige Name iSOS-Campus Düsseldorf gegeben. Zum 1. November 2001 wurde in Zusammenarbeit mit dem Geschäftsführer des Studentenwerkes im Mensa-Foyer eine Zentrale Anlaufstelle für ausländische Studierende eingerichtet; die täglich zu den Öffnungszeiten der Mensa mit Betreuungstutoren/innen besetzt ist. Die Betreuungstutoren/innen sind fortgeschrittene, aus Mitteln des DAAD finanzierte ausländische Studierende, die aus eigener Erfahrung über wertvolle Informationen verfügen. Sie wurden zudem in Seminaren geschult, um über alle für Ausländer relevante Belange informieren zu können.

iSOS soll den Studierenden die Sammlung von ersten Informationen über alle Dienst- und Betreuungsleistungen an der Universität und im Umfeld ermöglichen. Ferner sind die Betreuungstutoren/innen ausländischen Kommilitonen/innen persönlich z.B. bei Behördengängen und beim Einschreibeverfahren etc. behilflich. Grundlegend war die Überzeugung, dass nur eine so konzipierte, persönliche Beratung einen qualitativen Schritt nach vorne bringen könne. Information, Beratung, Hilfe sind die drei Standbeine, die campusweit und über das Internet kommuniziert werden. Zusätzlich wurden an den Fakultäten den Auslandsbeauftragten im Rahmen der gleichen Initiative Betreuungstutoren/innen von Seiten des Akademischen Auslandsamtes zur Verfügung gestellt, um somit campusweit die Initiative ins Leben und im Bewusstsein zu halten sowie eine Vernetzung zu erreichen.



3. Mobiler Service der Kommunalen Ausländerbehörde der Landeshauptstadt Düsseldorf

Ein weiterer Baustein ist der nunmehr bereits seit 2001 operierende Mobile Service der Kommunalen Ausländerbehörde, der regen Zuspruch auf dem Campus findet. Vermittels der Initiative iSOS-Campus Düsseldorf wurde ein umfassender Betreuungsservice erreicht. Die Kommunale Ausländerbehörde der Landeshauptstadt hatte 2001 in Zusammenarbeit mit dem Akademischen Auslandsamt der Heinrich-Heine-Universität diesen Service auf dem Campus eingerichtet. Vor dem Hintergrund, dass lange Wartezeiten, verbunden mit ungünstigen Öffnungszeiten in der Dienststelle der Ausländerbehörde zu einem unbefriedigenden Ergebnis führten, wurde eine mobile Präsenz auf dem Campus als sinnvoll erachtet.

Es wird ein umfassender Beratungsservice für ausländische Studierende und Gastwissenschaftler/innen geboten. Die Heinrich-Heine-Universität hat rd. 2.500 eingeschriebene ausländische Studierende und rangiert unter den bundesdeutschen Universitäten an ca. 17. Stelle. Darüber hinaus halten sich jährlich zwischen 80 und 100 Gastwissenschaftler/innen an ihren Instituten und Seminaren auf. Zu 50% kommen die Gastwissenschaftler/innen aus europäischen Nachbarländern und zu 50% aus Übersee.

Die Mitarbeiter/innen der Kommunalen Ausländerbehörde bieten in Zusammenarbeit mit dem Akademischen Auslandsamt in der Universitätsverwaltung die folgenden Dienstleistungen an:

- Aufenthaltsgenehmigung (Visa),
- Beratung zum Ausländerrecht,
- Information zur Arbeitsgenehmigung,
- Information zu Lohnsteuerkarten,
- Beratung zur Krankenversicherung.



Seinerzeit gab es an nordrhein-westfälischen Universitäten keine vergleichbare Zusammenarbeit zwischen Kommunalen und Landesbehörden mit Universitäten. Die Initiative hat alle Aussichten, zur Verbesserung der Betreuung ausländischer Studierender und Wissenschaftler/innen beizutragen, dies gerade auch im Sinne der bundesweit geforderten, ausländerfreundlichen Dienstleistungen an Hoch-

schulstandorten. In der Vergangenheit war wiederholt vom Auswärtigen Amt, den großen Förderorganisationen, wie dem DAAD und der Alexander von Humboldt-Stiftung, aber auch von Bundestagsfraktionen darauf hingewiesen worden, die Rahmenbedingungen für Aufenthalte ausländischer Studierender und Wissenschaftler in der Bundesrepublik deutlich verbessern zu müssen. Nur so könne Deutschland attraktiv vermittelt werden und im Zusammenhang mit den übrigen Internationalisierungsbestrebungen der Hochschulen zu einem nachgefragten Bildungsstandort werden. Die in Düsseldorf zustande gekommene Zusammenarbeit zwischen der Kommunalen Ausländerbehörde der Landeshauptstadt und dem Akademischen Auslandsamt kann als wichtiger Schritt und als bedeutendes Signal in dem skizzierten Zusammenhang gewertet werden.

Der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD), Bonn, hatte im März 2002 entschieden, dem Akademischen Auslandsamt der Universität für iSOS Fördermittel für weitere 3 Jahre zuzusprechen. Bei bundesweit 132 Förderanträgen erhielten lediglich rund 35 beantragte Hochschulen, Fachhochschulen und Studentenwerke aufgrund der Qualität ihrer Betreuungsprojekte und des innovativen Charakters eine Förderzusage.

4. Hochschulen und Dienstleistungsmentalität

Die Auswirkungen von Globalisierung und Internationalisierung machten vor den Toren der Hochschulen nicht halt. Nicht nur der Industrie- und Dienstleistungssektor sind gehalten, sich partizipierend auf den nicht mehr „zwischen den Nationen“ sondern „grenzenlos“ vermittelten Wettbewerb einzulassen, wobei die Konstellation eines globalen Marktes selbstbestimmtes Zögern und Handeln erschwert.

Auch die Hochschulen Deutschlands wurden herausgefordert, die Qualität ihrer Lehre, ihrer Forschung und gerade auch ihrer Administration Wettbewerbsforderungen anzupassen, bzw. ein charakteristisches Profil im Vergleich mit anderen in- und ausländischen Hochschulen zu entwickeln; einmal mehr so angesichts knapper Ressourcen bzw. parametergestützter Zuweisungen aus den Landeshaushalten. Fast zwangsläufig kommen somit unternehmerische Elemente auf die Organisation und Handhabung der internen Betriebsabläufe zum tragen, und Begriffe wie „Qualitätsmanagement“ und „Mindeststandards“ deuten die zukünftige Richtung an. Die Hochschulen wandeln sich vom auf sich selbst bezogenen Dasein im elfenbeinernen Turm zum öffentlichen Dienstleister und der Wandel ist nachvollziehbar: In Zeiten, als ein Studium an einer Hochschule das Privileg weniger war, wäre die heute dominante Haltung, dass ein subjektiv öffentlicher Anspruch auf einen Studienplatz bestehe, nur von wenigen gut geheißenen worden. Der heute zu Recht verbreiteten Anspruchshaltung der Studierenden wohnt die Tendenz zu einer kritischen Beurteilung der gebotenen Leistungen. In der Folge erscheint das Erbringen eines „Nachweises kundengerechter Dienstleistungen“ nicht abwegig.

Literaturverzeichnis

Holl, W. (1994): Alles klar – alles in Ordnung!? Beobachtungen und Erfahrungen ausländischer Wissenschaftler in Deutschland, Bonn.

■ **Dr. Werner Jakob Stüber**, Leiter des Akademischen Auslandsamtes der Heinrich-Heine-Universität Düsseldorf,
E-Mail: stueber@verwaltung.uni-duesseldorf.de

**Ulrich Welbers (Hrsg.):
Studienreform mit Bachelor und Master
Gestufte Studiengänge im Blick des Lehrens und Lernens an Hochschulen
Modelle für die Geistes- und Sozialwissenschaften**

Der Band befasst sich mit den Chancen und Problemen, die eine Reform der Studiengänge durch gestufte Systeme beinhaltet.

Es werden Analysen und eine Fülle von Materialien bereitgestellt, die für die praktische Studienreformatarbeit vor Ort direkt nutzbar sind.

Im ersten Teil des Buches analysieren Hochschulforscherinnen und Hochschulforscher fächerübergreifend zunächst die mit dem Thema verbundenen Stichworte, die einer näheren Bestimmung bedürfen.

Im zweiten Teil werden Modelle aus den Geistes- und Sozialwissenschaften anschaulich vorgestellt, in denen auf unterschiedliche Art und Weise eine qualitätsvolle Studienreform bereits gelungen bzw. zu erwarten ist.

Ein Band für alle, die nach fundierten und pragmatischen Studienreformlösungen für die Arbeit vor Ort im Fachbereich suchen, die wirkliche Verbesserungen des Lehrens und Lernens erwarten lassen.

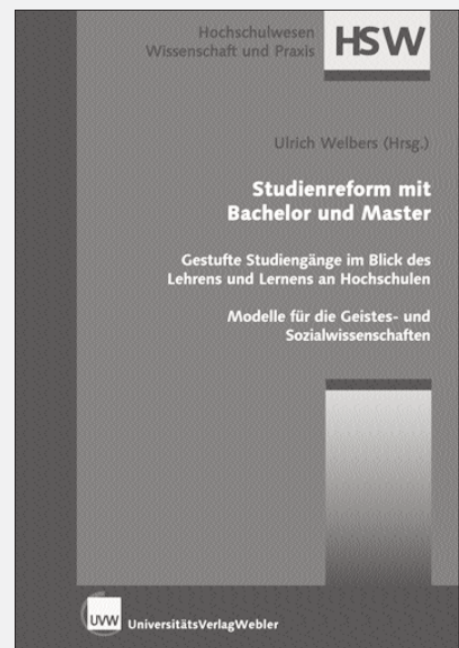
ISBN 3-937026-11-8

Bielefeld 2003, 2. Auflage, 528 Seiten, 29.50Euro

Bestellung

Mail: info@universitaetsverlagwebler.de,

Fax: 0521/ 923 610-22



Bettina Jansen-Schulz & Anne Dudeck

Gender in die Akkreditierungspraxis einer Hochschule am Beispiel der Universität Lüneburg im Projekt Gender-Kompetenz in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen, Lehre, Forschung und in der Hochschulorganisation



*Bettina
Jansen-Schulz*



Anne Dudeck

Im Zuge des Bologna-Prozesses ist „Geschlechtergerechtigkeit“ als eines der Ziele für Hochschulen aller Länder festgeschrieben worden. Der Akkreditierungsrat hat zugesagt, „Gender“ als eines der Qualitätskriterien für die Akkreditierungen aller Studiengänge festzulegen und unterstützt damit einen Top-Down Prozess (s.u.).¹ Die Hochschulen berücksichtigen Genderaspekte bisher in ihren jeweiligen Akkreditierungsprozessen unterschiedlich stark und mit unterschiedlichen Strategien (Becker/Jansen-Schulz/Kortendiek/Schäfer 2006).

Im Folgenden wird am Beispiel der Universität Lüneburg beschrieben, welche Gender-Aspekte und Gender-Kategorien mit welchen Strategien in den Akkreditierungsprozess eingebracht werden.

Die Universität Lüneburg hat nach ihrer Fusion mit der Fachhochschule Nordostniedersachsen mehrere Profileckpunkte entwickelt, darunter auch das Profilelement „Gender“. Um einem Profilelement „Gender“ gerecht zu werden, ist es notwendig, in den einzelnen Fachbereichen und Studiengängen und deren Modulen Genderansätze zu entwickeln, Wege der Umsetzung zu finden und Gender-Kompetenz bei Lehrenden, Forschenden und Leitenden zu entwickeln. Im Fusionsprozess werden durch das HWP-Projekt „Gender-Kompetenz“² vertiefende Gender-Maßnahmen gebündelt, um insbesondere in den naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen eine genderorientierte Fachkultur (Jansen-Schulz 2004) zu entwickeln.

Die Berücksichtigung von Genderaspekten ist ein hochschulpolitischer Marketing-Baustein. Hochschulen stehen heute unter starkem Konkurrenzdruck untereinander, gleichzeitig müssen sie auch für mehr Studierende werben, wollen sie in Zukunft bestehen. Für ein Hochschulmarketing ist daher „Gender“ als ein Profilelement unverzichtbar. Durch Genderaspekte verändern sich Fachkulturen (insbesondere in natur- und ingenieurwissenschaftlichen Fachbereichen), es verändern sich sowohl der Habitus als auch die Inhalte, wodurch sich mehr Studierende, besonders jedoch Frauen, angesprochen fühlen.

1. Fachkulturen und Fachhabitus

Um zu verstehen, warum insbesondere Frauen nach wie vor selten technische und naturwissenschaftliche Studiengänge wählen - trotz vielfacher und jahrelanger Bemühungen in der Schule, Mädchen für Naturwissenschaft und Technik zu interessieren - muss neben vielen anderen Kategorien auch der Fachhabitus solcher Studiengänge reflektiert werden.

Habitus wird nach Pierre Bourdieu (1987, 1992, 2001) ausgebildet durch Besitz und Teilhabe an

- ökonomischem Kapital (Hintergrund),
- kulturellem Kapital (erworbene Bildungsstandards, Zugehörigkeit zu Institutionen) und
- sozialem Kapital (Systeme sozialer Beziehungen). Der Habitus wirkt sich als strukturierte und strukturierende Disposition aus, er ist ein formbares eher unbewusstes (aber bewussterwerbendes) System von Gedanken, Wahrnehmungen und Handlungen. Jede wissenschaftliche Disziplin hat eine eigene Fachkultur und einen eigenen Fachhabitus entwickelt, der ein- und ausschließende soziale Funktionen beinhaltet.

Die Ingenieursausbildung ist nach wie vor eher traditionell nur an der Technik und zu wenig an anderen Bildungsbedürfnissen von Studierenden und Bildungsbedarfen der Wirtschaft ausgerichtet. Der vorherrschende Lehrhabitus unterstreicht Dominanz, Distanz und Hierarchie, er sequen-

¹ Im Dezember 2005 hat der Akkreditierungsrat eine Kategorie Gender (Kriterium 10.4.) zur Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen beschlossen. Das Kriterium beinhaltet, dass die Agentur „die Umsetzung des Konzepts der Hochschule zur Förderung der Geschlechtergerechtigkeit im gegebenen Studiengang“ überprüft.

² Laufzeit 2004-2006, mit der Finanzierung des Projektes „Gender-Kompetenz in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen und der Hochschulorganisation“ aus Mitteln des Hochschulwissenschafts-Programmes (HWP) hat das niedersächsische Wissenschaftsministerium ein deutliches Zeichen gesetzt, Gender Mainstream in seinen vielfältigen Dimensionen in der neuen Stiftungsuniversität zu realisieren.

ziert Fachinhalte anstatt auf Zusammenhänge zu verweisen, er pflegt eine eher traditionelle Didaktik und fördert zu wenig soziale Kompetenzen, eigenständiges, wissenschaftliches, ganzheitliches Denken und demotiviert daher viele Frauen – aber auch viele Männer – ein naturwissenschaftlich-technisches Studium aufzunehmen (Metz-Göckel/Brendel 2001; Schwarze/Webler (Hg.) 1998; Schaeffer-Hegel 2001; Müntz 2002, 2005).

Diese Fachkultur und der Habitus bei Lehrenden und Studierenden suggeriert Studentinnen, dass sie hier nicht am richtigen Ort sind und führt zu „Gate-Keeping-Processes“³ und Demotivierung.

Frauen werden durch diese Fachkultur, durch die Strukturen, Technikleitbilder und den Habitus weniger eingebunden als Männer. Das Ingenieurstudium muss also, um die Anzahl der Studentinnen und Studenten zu halten, bzw. zu erhöhen, attraktiver werden, muss ein modernes ganzheitliches Bild von Technik entwerfen, muss allen Bildungsneigungen und Lebensplanungsmustern von Studierenden – insbesondere denen von Frauen – Rechnung tragen, es muss die nach wie vor vorhandenen Ressentiments gegenüber Frauen in Ingenieurberufen aufbrechen (Minks, HIS 2004). Dafür bedarf es besonderer Strategien.

2. Strukturelle und inhaltliche Implementierung von Genderaspekten im Akkreditierungsprozess

An der Universität Lüneburg wird derzeit im hochschulischen Aktionsfeld Lehre die Strategie des „Integrativen Genderings“ konzipiert und realisiert. Ziel dieser Strategie ist das Gendering aller Studiengänge und Studiengangsmodule und die Gender-Kompetenz von Wissenschaftlerinnen, Wissenschaftlern und Lehrenden zu stärken. Gleichzeitig soll erreicht werden, dass Genderaspekte in möglichst vielen Themenbereichen der jeweiligen Disziplin, des jeweiligen Studiengangs berücksichtigt werden.

Die Umstellung aller Studiengänge auf ein gestuftes System (BA/MA) und die Modularisierung der Studiengänge, einhergehend mit der Entwicklung neuer Studiengänge im Rahmen des Bologna-Prozesses bietet die einmalige Chance, Genderaspekte von Anfang an einzubinden.

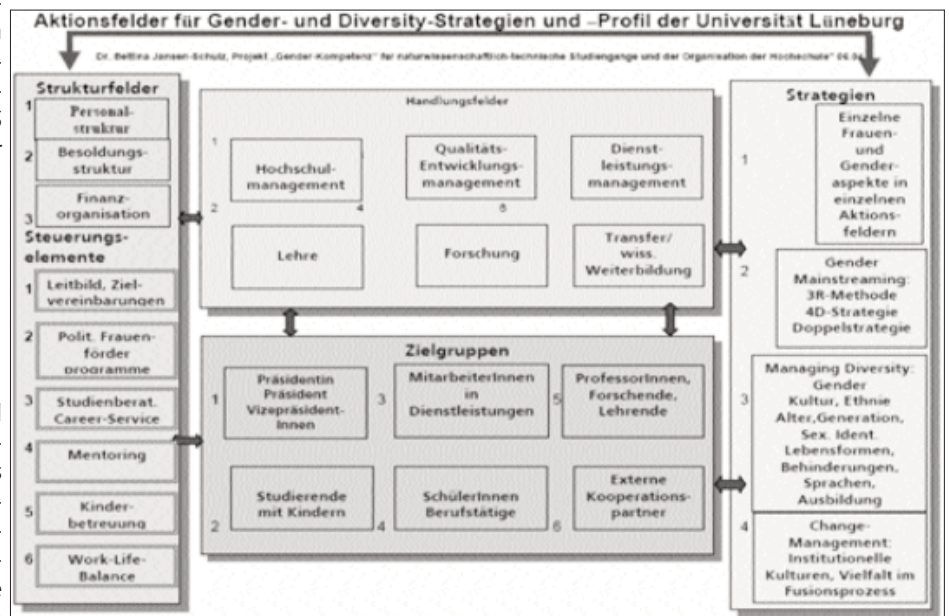
Im Rahmen dieses Prozesses und der Akkreditierungen der Studiengänge wurden in Lüneburg Gendersynopsen von bisher ca. 700 Modulen von ca. 30 (von insgesamt 45) Studiengängen erstellt. Für diese Synopsen wurden sieben Genderkategorien⁴ entwickelt und in mehreren Schritten dazu Auswertungen vorgenommen:

- Zunächst findet eine Prüfung jedes Studiengangs-Moduls auf Genderaspekte statt.
- Vorfindbare Genderaspekte werden in die Synopse eingetragen.

- Vorschläge zu weiteren möglichen Genderissues werden eingefügt.
- Die so entstandene Synopse eines jeden Studienganges wird an die Studiengangsplanerinnen und -planer der Fachbereiche verbunden mit einem Gesprächsangebot geschickt.
- Diese Gesprächsangebote werden bisher zumeist mit Interesse angenommen.
- Die in den Gender-Gesprächen diskutierten Genderaspekte aus der Synopse werden bearbeitet und in die Modulplanungen integriert.

Durch diese Schritte fließen letztendlich in allen Studiengangsmodularisierungen Genderaspekte in die Akkreditierungen ein⁵. Bisher sind es noch vereinzelt Studiengänge, die diese Schritte gehen, auch wird seitens der Akkreditierungsgesellschaften bisher Gender sehr selten als Akkreditierungs-Kategorie abgefragt. Hier ist noch weitere Arbeit

Abbildung 1: Hochschulische Aktionsfelder

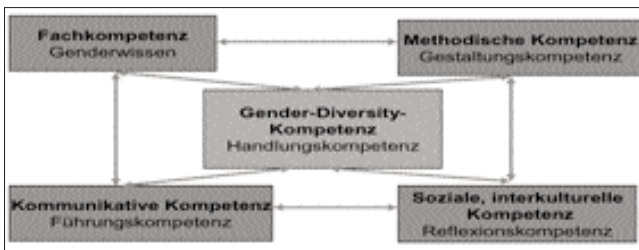


³ Der theoretische Ansatz der Cultur-Gates versucht die Wege des gate-keepings und der Gate-keys aufzuzeigen. Er geht davon aus, dass diejenigen, die Schlüsselpositionen in Institutionen, Verbänden, Jurys etc. besetzen auch darüber entscheiden, wer an der jeweiligen „institutionellen Kultur“ teilhaben darf. Die Kriterien hierfür sind keineswegs objektiv, sondern orientieren sich relativ subjektiv: am eigenen Standard, am eigenen Geschlecht, an der eigenen sozialen Herkunft, am eigenen Habitus. Dieser Ansatz stammt aus der Kulturforschung, wo er auch unter geschlechtsspezifischen Aspekten reflektiert wird: Cliché, D./ Wiesand, A. (2003); ERI-Carts/MEDIACULT/FinnEKVIT/Observatorio des Actividades Culturais.

⁴ Die 7 Kategorien sind: 1. Geschlechterforschung und/oder Forschungsansätze von Wissenschaftlerinnen, 2. Gender-Kompetenz als Schlüsselkompetenz, 3. Gender als Inhalt, 4. Diversityansätze, 5. genderorientierte didaktische Ansätze, 6. Gendermodule, 7. Genderaspekte in der Studienorganisation.

⁵ In der Universität Lüneburg ist die Gendersynopse freiwillig, d.h. die Hochschul- oder Studiengangsplanerinnen und -planer schicken die Module zur Synopsenerstellung an die Beraterin im Gender-Kompetenz-Projekt. Einen anderen Weg geht z.B. die Universität Dortmund: Dort wurde beim Rektorat eine Gender-AG eingerichtet, der alle Studiengangsmodule zur Begutachtung und Beratung vorgelegt werden müssen. Die AG berät und macht Vorschläge zur Einbindung von Genderaspekten in die Module. Die Kategorien sind ähnliche wie in Lüneburg. (näheres dazu in Becker/Jansen-Schulz/Kortendiek/Schäfer 2006).

Abbildung 2: Schlüsselkompetenz: Gender-Diversity-Kompetenz



Top Down und Bottom Up sowohl seitens des Akkreditierungsrates, der Akkreditierungsstellen und der Hochschulleitung als auch seitens der Studiengangplanerinnen und -planer notwendig. Ein erster Schritt in diese Richtung wurde Ende 2005 durch die Aufnahme einer Genderkategorie des Akkreditierungsrates in die Kategorienliste zur Akkreditierung von Akkreditierungsagenturen gemacht worden.

3. Gender-Kompetenz

Eine genderbewusste Hochschule und ihre Studiengänge brauchen Gender-Kompetenz. Die Entwicklung von Gender-Kompetenz bei allen Akteurinnen und Akteuren einer Universität - Hochschulleitung, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter im wissenschaftlichen und im Dienstleistungsbereich, Studierende, Lehrende, Forschende - kann nur erreicht werden, wenn sowohl strukturell, als auch hochschuldidaktisch Lehr-, Lern- und Handlungsprozesse eingeleitet werden, die genderorientiertes Handeln auf allen Ebenen, in allen Handlungs- und Strukturfeldern einer Hochschule ermöglichen. Das Schaubild zeigt die verschiedenen Handlungsfelder (Mitte) mit ihren jeweiligen Akteurinnen, Akteuren (aus hochschuldidaktischer Perspektive sind dies Zielgruppen), die Strukturfelder und die darin befindlichen Aufgabenbereiche (links) und die Gender- und Diversitystrategien (rechts), die für alle Handlungs- und Strukturfelder in unterschiedlichem Maße gelten.

Ziel ist, dass die Akteurinnen und Akteure in den Handlungs- und Aktionsfeldern Gender- und Diversity-Kompetenz entwickeln. Gender-Kompetenz ist eine Schlüsselkompetenz, die in Lehr-Lernprozessen, durch ein gut entwickeltes Wissensmanagement als integratives Element erlernt und entwickelt werden kann. Ziel ist – wie oben schon erwähnt - eine genderorientierte Fach- und Hochschulkultur. Als Lehrende und Forschende sind Professorinnen und Professoren und wissenschaftliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter neben ihrer Forschung und Lehre auch für die Sicherung des Hochschulstandortes, für die Qualität der Studiengänge und für inhaltliche und didaktische Vielfalt verantwortlich, dies bezieht Genderorientierung mit ein. Gender-Kompetenz zielt auf Fähigkeiten, Geschlechterverhältnisse in den Fachkulturen in ihren befördernden und behindernden Dimensionen zu erkennen. Hochschullehrende müssen sich in Zukunft Gender-Kompetenz sowohl aneignen als auch in der Lehre vermitteln und in der Forschung berücksichtigen können. Studierende müssen Gender-Kompetenz entwickeln, denn von ihnen wird diese u.a. in ihren zukünftigen Tätigkeitsbereichen als eine Schlüsselkompetenz erwartet. Darüber hinaus bringt ein ausgewo-

genes Verhältnis der Geschlechter sowohl in Lehre und Forschung als auch bei den Studierenden andere und neuere Aspekte und Perspektiven für die jeweiligen Lehr- und Forschungsinhalte ein. Damit werden innovative Prozesse von Studien- Lehr- und Forschungsinhalten gefördert und der Fachhabitus und Fachkulturen können verändert werden. Beides trägt mittelfristig auch zum wissenschaftlichen Paradigmenwechsel bei. Ein hochschuldidaktisches Genderprogramm (s.u.), welches an der Universität Lüneburg angeboten wird, unterstützt diese Lehr-, Lern- und Veränderungsprozesse.

4. Gender-Kategorien in der Lehre und Forschung

Ein gendersensitives Lehrangebot muss Gender-Wissen über Genderkategorien vermitteln zu

1. frauenorientierten Studiengängen, (inhaltlich, didaktisch),
2. Studiengangs-Modulen (strukturell),
3. für die Forschung (wissenschaftlich).

5.1 Frauenorientierte Studiengänge

Frauenorientierte Studiengänge sind inhaltlich und didaktisch gekennzeichnet durch (zu einem geschlechtergerecht gestalteten Studiengang vergl. auch Becker/Jansen-Schulz/Kortendiek/Schäfer 2006, S. 37ff):

- Anwendungsbezug,
- Interdisziplinarität,
- Berufsbezug,
- interkulturelle Aspekte,
- Betonung der Sprachkompetenz,
- vielfältige Lehr-Lernmethoden,
- ökologischen Nachhaltigkeitsbezug,
- Verbesserung der Studierbarkeit im Grundstudium,
- Überprüfung der Notwendigkeit des hohen Mathematikanteils und seinen Anwendungsbezug im Grundstudium,
- Transfer der Lehrinhalte in verschiedene Praxisebenen,
- Ermöglichung von Praxiskontakten und Praxisrelevanzen des Studieninhaltes,
- weibliche Vorbilder in Naturwissenschaft und Technik,
- ganzheitliche Ansätze, Technikfolgenabschätzung unter Berücksichtigung von Genderaspekten.

Diese Anforderungen an frauenorientierten Studiengängen entsprechen auch Qualitätsstandards einer „guten Lehre“. In unseren hochschuldidaktischen Genderveranstaltungen diskutieren wir mit den Lehrenden und Planenden über Prinzipien guter Lehre und die Verbindung zu frauenorientierter Lehre und entwickeln mit ihnen auch eigene Lehrkonzepte.

5.2. Studiengangsmodule

Studiengangsmodule müssen strukturell so angelegt sein, dass sie nicht Frauen, Männer oder andere Personengruppen ausschließen. Dazu gehört, dass

- geschlechtshomogene und –heterogene Seminare angeboten werden,
- Genderseminare zu Inhalten aus der Frauen- und Männerforschung und der Genderforschung mit genderorientierter Methodik – Didaktik stattfinden,

- Interdisziplinarität, Fächervielfältigkeit strukturell möglich sind,
- sowohl gesellschaftswissenschaftliche als auch natur- und technikkwissenschaftliche Anteile für alle (insbesondere crossdisziplinär – also fächerfremd) angeboten werden,
- eine Vernetzung verschiedener Disziplinen (Natur- Technikwissenschaft - Geisteswissenschaft) ermöglicht wird,
- Fachorientierung auch an beruflichen Handlungsfeldern ausgerichtet ist,
- Studienorganisation ein Vollzeit- oder Teilzeitstudium ermöglicht und die Workloads für die Studierenden familienfreundlich sind,
- Studiengänge eine genderorientierte Evaluation – im Rahmen des hochschulischen Qualitätsmanagement durchführen.

Im Rahmen unserer hochschuldidaktischen Veranstaltungen sowohl an der Universität Lüneburg als auch an anderen Hochschulen in Niedersachsen⁶ und auch bundesweit werden schon fertige oder in Planung befindliche Studiengangsmodule exemplarisch sowohl hinsichtlich der inhaltlichen als auch der strukturellen Möglichkeiten einer Frauen- und Genderorientierung bearbeitet. Mit diesem situativen didaktischen Ansatz wird eng an den tatsächlichen Situationen und Fragen der Lehrenden und Planenden angesetzt. Es soll damit auch Hilfestellung bei konkreten Fragestellungen geboten werden und gleichzeitig der Zeit- und Handlungsdruck der Teilnehmerinnen und Teilnehmer berücksichtigt werden. Für den Wissenschafts- Forschungsbereich sind Forderungen für Genderorientierung formuliert, wir richten unsere Projektberatungen zu Genderissues in den Projektanträgen an den Forderungen des Gender-Action-Plannings (GAP) der EU-Forschungs-Rahmenpläne aus.

5.3. Genderkategorien für Forschung

Genderkategorien für Forschung sind danach:

- Berücksichtigung des Standes der Genderforschung in jeder Fachdisziplin – auch unter internationalen Perspektiven,
- Frauen- Genderforschung mit interkulturellen, internationalen Ansätzen,
- Berücksichtigung des Standes der Genderforschung in jedem Forschungsdesign,
- Berücksichtigung beider Geschlechter in jedem Forschungsdesign: Diversity, Genderanzahl, Genderförderung, Genderbetroffenheit,
- Genderbudgetierung in Forschungsprojekten,
- Genderverteilung in Forschungsteams,
- weibliche Leitungen von Forschungsteams,
- Gender- und Diversity-Berücksichtigung bei Drittmittelforschung,
- Gender- und Frauenforschung ausweisen in Forschungsberichten,
- Genderaspekte in der Exzellenzinitiative.

Diese Gender-Kategorien für Forschung vermitteln wir wiederum situativ bei Anfragen für Beratungen zum Gender-Action-Planning im Rahmen von EU- und Bundes-Projektanträgen, die mit der Bitte um Unterstützung bei der Erstellung des GAP an uns von den Projektplanenden herangebracht werden.

5. Genderorientierte Hochschuldidaktik und Integratives Gendering

Die Diskussion um eine genderorientierte Hochschuldidaktik steht noch in den Anfängen. Sie wird auch nicht durch die Evaluationen von Lehre und Studium vorangetrieben. In Ingenieur- und Technikwissenschaften hat die Diskussion zur Frauen- und Geschlechterforschung überwiegend nur in Frauenstudienbereichen Einzug gehalten, nicht jedoch in den „normalen“ Studiengängen. Der Ansatz des „Integrativen Genderings“ (Jansen-Schulz 2005a) geht über den Ansatz der genderorientierten Didaktik (Kahlert 2003, S. 123) hinaus. Integratives Gendering findet auf mehreren Ebenen gleichzeitig statt und umfasst sowohl genderorientierte Didaktik und Methodik, Gendermodule als auch Empowerment von Frauen durch situative monoedukative Angebote und Mentoringmodelle für Frauen.

Integratives Gendering zielt auf Veränderung der Fachkulturen in kleinen Schritten und auf Vermittlung von Gender-Kompetenz als eine Schlüsselkompetenz sowohl bei Lehrenden als auch bei Lernenden (zum Stand der Forschung zu Schlüsselkompetenzen siehe Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations-, Entwicklungs-Management 1997-2004; Erpenbeck/v. Rosenstiel 2003; Chur 2005).

Der Ansatz des integrativen Genderings ist theoretisch einem integrativen Bildungsverständnis (vgl. hierzu Chur 2005) verpflichtet, welches alle hochschuldidaktischen Lern- und Aktionsbereiche berücksichtigt. Integratives Gendering setzt an sowohl an der inhaltlichen Ebene, der Verhaltensebene als auch der Bewusstseins-ebene. Genderaspekte und Gender-Wissen wirken bei den Akteurinnen und Akteuren der hochschulischen Handlungsfelder ein auf Handlungskompetenzen, auf ihr Wissen und auf ihren Informationsstand, die Genderaspekte sind damit somit auch neben der Hochschuldidaktik Teil der hochschulischen Personalentwicklungsplanung. Integrativ heißt also auch, Gender in Fachveranstaltungen, durch spezifische Sequenzen und durch eine spezifische Didaktik zu vermitteln.

Unsere hochschuldidaktischen Gender-Angebote finden auf unterschiedlichen didaktischen Ebenen statt:

- zielgruppenspezifisches Fortbildungsangebot zu Gender in Lehre und Forschung,
- Erstellung einer Gendersynopse aller Studiengangsmodule mit Rückmeldung in die Studiengangspläne für Akkreditierungen oder Re-Akkreditierungen,
- Gender-Gespräche mit dem Professorium des jeweiligen Fachbereichs oder einer Gruppe von Lehr-Verantwortlichen,
- Einzelgespräche mit den jeweiligen Lehrenden zu ihren Modulen und den darin möglichen Genderissues,
- Gruppendiskussion exemplarischer Studiengangsmodule und der darin enthaltenden oder einzubauenden Genderkategorien,

⁶ Aufgrund der vielfachen Nachfrage nach dem Lüneburger Konzept des Integrativen Genderings wurde das Projekt ab September 2005 auf die niedersächsischen Hochschulen ausgeweitet.

- Unterstützung bei Suche nach entsprechender Literatur,
- Unterstützung bei Vorbereitung und Durchführung entsprechender Lehrveranstaltungen mit integrierten Genderissues,
- Genderpackages (kurze genderorientierte Lehreinheiten) zu Modulhalten als Serviceangebot seit Herbst 05 auf der Projekt-Homepage (www.uni-lueneburg.de/gender-kompetenz (Zugriff: 20.02.2007)

Darüber hinaus werden Gendertrainings sowohl im eigenen Haus als auch für andere Hochschulen des Landes Niedersachsen und bundesweit angeboten. Das bisher entwickelte hochschuldidaktische Fortbildungsangebot richtet sich mit seinen zielgruppenspezifischen Angeboten:

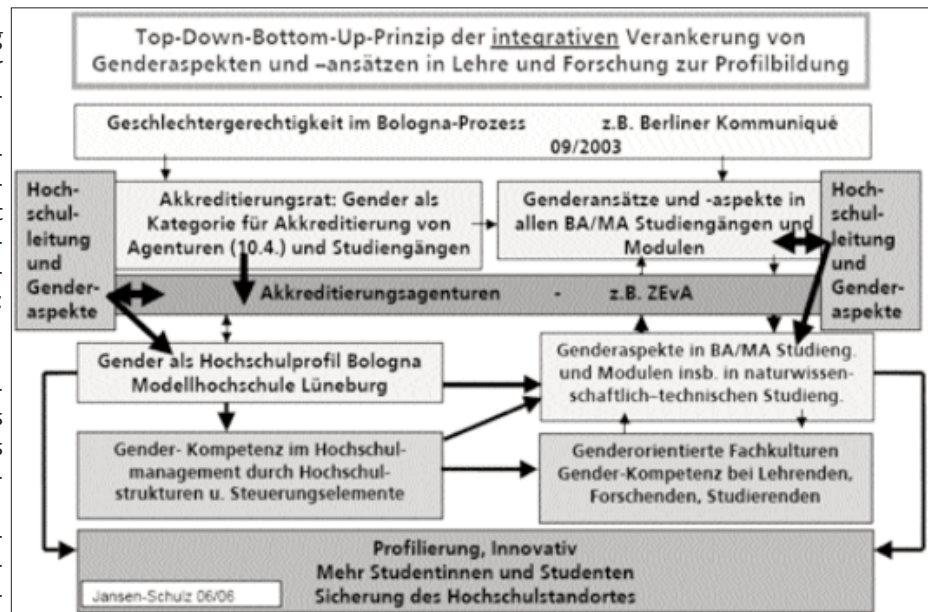
- an Nachwuchswissenschaftlerinnen und –wissenschaftler (Integratives Gendering; Gender Action Planning bei Drittmittelprojekten; Hochschuldidaktische Methoden),
- an Professorinnen, Professoren, Lehrende (vorwiegend aus Informatik, Natur- und Ingenieurwissenschaften (Fächerkultur und Fachhabitus; Wissenschafts- und Technikulturen jenseits eingeschränkter Geschlechterbilder; Genderdidaktik in der Lehre der Informatik; Genderissues in den Studiengangmodulen zu Wasserwirtschaft und Umwelttechnik) an leitende Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (Gender-Strategien und Genderansätze in der Hochschulstruktur),
- an eine Gruppe von Mentees des weiblichen wissenschaftlichen Nachwuchses (Gender Action Planning, Integratives Gendering),
- für alle Interessierten: Eine interaktive Webpage des Projektes soll den Erfahrungsaustausch zum integrativen Gendering fördern. Genderpackages zu Studiengängen und Modulen werden im Laufe des Projektes auf der Grundlage der Gendersynopsen entwickelt und in die Homepage gestellt. Sie dienen sozusagen als Handout für genderorientierte Lehre, Forschung, Studium und sollen von allen Interessierten abgerufen, aber auch ergänzt und erweitert werden können (in Planung).

6. Integratives Gendering durch Top-Down-Prinzip

Erste Ansätze eines integrativen Genderings in naturwissenschaftlich- technischen, wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen sind erreicht:

- Das Angebot zur Gender-Action-Planning-Beratung bei Drittmittelprojekten und die Angebote zum „Gender-Gespräch“ werden zunehmend nachgefragt.
- Die vorhandenen Genderissues in den Modulen und die eingearbeiteten Vorschläge tragen zur Erweiterung des

Abbildung 3: Top-down-Bottom-Up-Prinzip



- Genderwissens und der Gender-Kompetenz bei Lehrenden und Forschenden der Universität Lüneburg bei.
- Die zusätzliche Einarbeitung der in den Synopsen vorgeschlagenen Genderissues erhöhen deutlich die zu berücksichtigten Genderaspekte in den Studiengängen und werden z.T. in den Akkreditierungsprozess, bzw. den geplanten Re-Akkreditierungsprozess übernommen.
- Ein vielfältiges hochschuldidaktisches Genderprogramm wird angeboten.

Diese ersten Ergebnisse sind jedoch nicht ohne ein Top-Down-Prinzip zu erreichen: Die Unterstützung der Hochschulleitung beim Umsetzen von Integrativem Gendering ist unverzichtbar. Die Hochschulleitung muss in allen Gremien auf Genderissues hinweisen und Gender-Beratung in allen Gremien ermöglichen. Sie muss Unterstützungsstrukturen schaffen innerhalb der Handlungsfelder der Universität für Gender-Beratung, Gender-Gespräche, Gender im Career-Service, Gender in der Hochschuldidaktik und Gender in der internen Weiterbildung der Universität. Wie die Untersuchung von Becker et.al. deutlich macht (S. 61ff), ist es dringend notwendig, dass Hochschulen selbst Zielvereinbarungen zu Gender und Diversity Zielen und Implementationsstrategien entwickeln müssen, denn die Akkreditierungsagenturen überprüfen Gender- und Diversityaspekte nur dann, wenn sie in den Anträgen, Zielvereinbarungen, Modulbeschreibungen benannt werden. Dies gilt sowohl für die Programmakkreditierungen als auch für die zunehmend durchgeführten/geplanten Prozessakkreditierungen. Gerade bei den Prozessakkreditierungen werden Qualitätsmanagementansätze einer Hochschule überprüft. Dabei ist besonders wichtig, dass im hochschulischen Qualitätsmanagement Gender und Diversity auf allen Ebenen und Stufen verankert und benannt sind, damit sie in den Prozessakkreditierungen auch tatsächlich überprüft werden können. Widerstände zum Integrativen Gendering gibt es nicht so sehr direkt gegen das Integrative Gendering oder gegen Gender Mainstreaming Ansätze. Sie sind eher strukturell oder persönlich begründet: Widerstände liegen:

- in den Planungs- und Zeitstrukturen,
- in den Bedenken, die Berücksichtigung von Genderaspekten sei ein „add-on“, also zusätzlich zu erbringen,
- in den Bedenken, zeitlich überfordert zu sein,
- in den Bedenken, inhaltlich, fachlich überfordert zu sein (mangelndes Gender-Wissen),
- in den Bedenken, die mühsam entwickelten Module wieder bearbeiten zu müssen,
- in der spezifischen Situation in Lüneburg seit 2005: Die zeitliche, persönliche und mentale Verarbeitung der Fusion, neuer Hochschulkulturen, der Zusammenarbeit mit neuen Kolleginnen und Kollegen, der neuausrichtung der Universität.

Ohne dieses Top-Down-Prinzip, das auch durch den Akkreditierungsrat, unterstützt wird, und somit Genderaspekte sowohl bei den Studiengangakkreditierungen als auch bei den zukünftigen Prozessakkreditierungen verbindlich berücksichtigt, werden sich die einzelnen Akteurinnen und Akteure einer Hochschule nur wenig dem Integrativen Gendering verpflichtet fühlen.

Ohne Gender als Qualitätskriterium werden Hochschulen bei den kommenden Prozessakkreditierungen, im Konkurrenzkampf untereinander (Exzellenzinitiative) und bei der Werbung für Studentinnen und Studenten in Zukunft es schwer haben, den internationalen Anschluss zu behalten.

Literaturverzeichnis

- Arbeitsgemeinschaft Betriebliche Weiterbildungsforschung e.V./Projekt Qualifikations- Entwicklungs- Management (1997-2004):* Kompetenzentwicklung ab 1997 folgende Jahrgänge. Waxmann Verlag, Münster.
- Becker, R./Kortendiek, B./Schäfer, G./Jansen-Schulz, B. (2006):* Genderaspekte bei der Einführung und Akkreditierung gestufter Studiengänge – eine Handreichung. Studie Netzwerk Frauenforschung NRW, Nr. 7 Dortmund.
- Bourdieu, P. (1987):* Die feinen Unterschiede. Kritik der Gesellschaftlichen Urteilskraft, Neuauflage 1999, Suhrkamp Verlag Frankfurt/M.
- Ders. (1992):* Homo Academicus, Suhrkamp Verlag Frankfurt/M.
- Ders. (2001):* Kulturelles Kapital und kulturelle Praxis; in: Ders.: Wie die Kultur zum Bauern kommt. Hamburg.
- Brendel, S./ Metz-Göckel, S. (2001):* Das Studium ist schon die Hauptsache, aber.... Maschinenbau, Wirtschafts- und Erziehungswissenschaften aus Sicht von Studierenden einer Universität und einer Fachhochschule im Revier. Bielefeld.
- Chur, D. (2005):* (Aus-)Bildungsqualität durch Schlüsselkompetenzen – zur Konkretisierung eines integrativen Bildungsverständnisses. (Das Heidelberger Modell) Manuskript Workshop „Grundfragen der General Studies“, Lüneburg.
- Cliché, D./Wiesand, A. (2003):* Exposing and Opening Gates... Introduction and Recommendations; in: ERICarts/ MEDIACULT/ FinnEKVIT/ observatorio des Actividades Culturais (2003): Culture-Gates. Exposing professional „Gate-Keeping“ Processes in Music and New Media Arts. Bonn.
- ERICarts/MEDIACULT/ FinnEKVIT/Observatorio des Actividades Culturais (2003):* Culture-Gates. Exposing professional „Gate-Keeping“ Processes in Music and New Media Arts. Bonn.

- Erpenbeck, J./Rosentiel, L. v. (Hg.)(2003):* Handbuch Kompetenzmessung. Erkennen, verstehen, und bewerten von Kompetenzen in der betrieblichen, pädagogischen und psychologischen Praxis. Stuttgart.
- Jansen-Schulz, B. (2004):* Konzeptentwurf zum Antrag für Wettbewerb „get the Best“ der Initiative D 21, unv. Manuskript Universität Lüneburg.
- Jansen-Schulz, B. (2005a):* „Integratives Gendering“ und „genderorientierte Didaktik“ in naturwissenschaftlich-technischen Studiengängen. Unv. Manuskript, Universität Lüneburg.
- Jansen-Schulz, B.(2005b):* Integratives Gendering als eine Gender Mainstreaming Strategie für genderorientierte Fachkulturen in Naturwissenschaft und Technik. In: Burkhardt, A./ König, K. (Hg.) 2005: Gender. Zweckbündnis statt Zwangsehe. Gender Mainstreaming und Hochschulreform. Bonn, S. 195-206.
- Jansen-Schulz, B./Dudeck, A. (2005c):* Genderaspekte in der Hochschulentwicklung – Netzwerkstrukturen zur Förderung von genderorientierten Fachkulturen. Strategien zur Umsetzung des Gender Mainstreamings an der Universität Lüneburg im Rahmen des Projektes „Gender-Kompetenz“ in: Ernst, S./ Warwas, J./ Auwärter, E. (Hg.) (2005): Wissenstransform. Wissensmanagement in gleichstellungsorientierten Netzwerken. Münster S. 107-120.
- Kahlert, H. (2003):* Gender Mainstreaming an Hochschulen. Anleitung zum qualitätsbewussten Handeln. Opladen.
- Minks, K.-H. (2004):* Wo ist der Ingenieur Nachwuchs? Vortrag beim VDI, Manuskript.
- Münst, A. S. (2002):* Wissensvermittlung und Geschlechterkonstruktionen in der Hochschule. Ein ethnographischer Blick auf natur- und ingenieurwissenschaftliche Studienfächer. Weinheim/Basel.
- Münst, A. S. (2005):* Lehrstrukturen in naturwissenschaftlichen Studienfächern und die Herstellung der Geschlechterhierarchie in Lehrprozessen. In: Steinbrenner, D./Kajatin, C./Mertens, E.-M. (Hg.) (2005): Naturwissenschaft und Technik (k)eine Männersache. Aktuelle Studien und Projekte zur Förderung des weiblichen Nachwuchses in Naturwissenschaft und Technik. Rostock.
- Schaeffer-Hegel, B. (2001):* Technik, Gender und Gesellschaft. Bedingungen und Forderungen einer sich verändernden Arbeitswelt. In: Hoeltje, B./Jansen-Schulz, B./Liebsch, K. (Hg.) (2001): Stationen des Wandels. Rückblicke und Fragestellungen zu dreißig Jahren Bildungs- und Geschlechterforschung. Festschrift für Ingrid N. Sommerkorn-Abrahams. Hamburg.
- Schaeper, H.(1997):* Lehrkulturen, Lehrhabitus und die Struktur der Universität – Eine empirische Untersuchung fach- und geschlechtsspezifischer Lehrkulturen. Weinheim.
- Schwarze, B./Webler, W.-D.(Hg.)(1998):* Lernen in Europa. Neue Anforderungen an die Ausbildung von Ingenieurinnen und Ingenieuren. Weinheim.
- Steinbrenner, D./Kajatin, C./Mertens, E.-M. (Hg.)(2005):* Naturwissenschaft und Technik (k)eine Männersache. Aktuelle Studien und Projekte zur Förderung des weiblichen Nachwuchses in Naturwissenschaft und Technik. Rostock.

- **Bettina Jansen-Schulz**, freiberufliche Gender- und Diversity Beraterin der Universität Lüneburg und anderer Hochschulen, E-Mail: jansen-schulz@transferconsult.de
- **Anne Dudeck**, hauptamtliche zentrale Frauen- und Gleichstellungsbeauftragte der neuen Stiftungsuniversität Lüneburg, E-Mail: dudeck@uni-lueneburg.de

im Verlagsprogramm erhältlich:

Wim Görts (Hg.)

Projektveranstaltungen in Mathematik, Informatik und Ingenieurwissenschaften

ISBN 3-937026-00-2, Bielefeld 2003, 142 Seiten, 18.70 Euro

Projektveranstaltungen in den Sozialwissenschaften

ISBN 3-937026-01-0, Bielefeld 2003, 98 Seiten, 14.70 Euro

Bestellung - Mail: info@universitaetsverlagwebler.de, Fax: 0521/ 923 610-22

Survivors beat budget woes

The number of universities at fiscal risk is far smaller than recent reports suggest.

Six higher education institutions are currently "at risk" of financial failure, The Times Higher can exclusively reveal.

Funding chiefs confirmed the current position on the financial health of the sector without naming the institutions amid a furore this week over the release of the names of institutions deemed to have been at risk in the past.

Historical financial monitoring records, covering 1998 to 2003, made public under the Freedom of Information Act, revealed that at least 17 higher education institutions had been in the "category 1" risk band - indicating an "immediate risk" to the institutions' future.

A series of board papers, released on the advice of the Government's Information Commissioner, show in detail how 46 named universities and higher education colleges were deemed to have been at risk, at varying levels of severity, at one time or another in the five years.

Among 17 in the highest "category 1" risk band were the universities of Lancaster, East London, Westminster, Greenwich, Derby and South Bank. Luton University, now Bedfordshire University, was in the highest-risk category in four of the five years.

After some newspapers reported that the information suggested continuing financial risks to named institutions, Hefce has stressed that the material released under the Fo... is at least three years old - some of it almost a decade old - and that all named universities are now on a sound financial footing.

The names of three institutions have been removed from the historical documents on the basis that their disclosure might increase the risks they still face.

The Higher Education Funding Council for England confirmed to The Times Higher this week that its latest data on the financial health of institutions, as of March 2007, lists six institutions as being at "higher risk".

This is a new categorisation of risk and encompasses the old "category 1" risk as well as the old slightly lower-risk category 2. It covers "institutions whose health is considered to be immediately at risk, or likely to be at risk in the near future, unless action is taken".

Hefce said: "Higher education is a high-performing sector. Institutions are generally well managed and at low risk, but there are usually a small number at higher risk at any one time. We work with these institutions to ensure that they develop a robust recovery plan. This normally results in their restoration to financial health."

No more than about half a dozen institutions have been on the "at risk" list between 2004 and 2007, Hefce said, although institutions have changed category.

Diana Warwick, chief executive of Universities UK, said: "The headlines about this issue have been inaccurate, misleading and irresponsible. There is no doubt that higher education is a UK success story, bringing substantial benefits to the UK economy and with a well-deserved world-class reputation.

Institutions are multimillion-pound businesses - and risk is part of any business of that size and complexity."

She added that in the period covered by the disclosed documents, the sector was working with tight operating margins. "This should come as no surprise, as at that time UUK was lobbying hard for increased resources in its spending review submissions and other public discussions. These led to a Higher Education Bill, enabling new income streams and opportunities for additional funding, which institutions are now beginning to benefit from."

Sally Hunt, general secretary of the University and College Union, said: "It is a matter of concern if any higher education institution is in financial difficulties. It is only three months since Hefce declared the sector to be in a financially sustainable position to the end of the decade."

Hefce has confirmed that it will in future publish its Institutional Risk Board papers three years after they have been considered at the board meetings. Papers for 2004 will be released after a review in early 2008.

Hefce chief executive David Eastwood said: "There is public interest in knowing that particular institutions have faced difficulties and are in the process of working their way through these. Generally, with support, institutions are able to recover sufficiently within three years."

However, Hefce will continue to withhold any information where there is deemed to be a continuing, current risk of financial failure.

How do funding chiefs define which institutions are at risk? In Higher Education Funding Council for England documents for 1998 to 2003 released this week, four risk categories are referenced:

1. Institutions whose health is considered immediately at risk.
2. Institutions whose health is likely to be at risk in the near future unless action is taken by the institution as a matter of urgency.
2. Institutions whose health is likely to be at risk in the near future unless action is taken by the institution.
3. All others.

These categories were developed at a time when Hefce did not formally communicate risk assessments to the institutions. In 2005 it simplified risk bands into two categories: "at higher risk", covering previous categories 1 and 2, and "not at higher risk", covering categories 2 and 3.

From 2005, Hefce directly informed each institution in the "at higher risk" category, and in 2006 wrote to all institutions including those "not at higher risk" informing them of the categories they were in.

When an institution is at higher risk, Hefce said, "it is generally because its combined financial and market positions require steps to be taken to ensure its long-term sustainability. It can also be because the rate, scale and cost of strategic change are stretching the resources and management capacity."

Where an institution is deemed to be at risk, Hefce implements its "support strategy".

A support officer is designated for the institution, more audit information is collated, and the institution applies for further funding support.

The universities in 'HEFCE'S 'immediate risk' category 1998-2003

Institution	Period in category 1	Problems	Survival	The university says
Lancaster University	At least four months (January-April 1998)	Hefce diagnosed 'financial management problems' and noted breaches of the Financial Memorandum.	Hefce projected a return to financial health for February 1999, if the university managed its 'overdraft position'.	'This relates to information from ten years ago, and since then the university has been turned around so that it is now one of the healthiest in the sector.'
Derby University	Four months (January 1998-April 1998)	The withdrawal of Mackworth College from a merger deal and a failed Ofsted inspection meant 'the underlying financial position remains weak'.	A merger with High Peak College to form the Buxton campus formed part of a plan to 'develop a financial strategy to ensure long-term viability, including strengthening of the net cash position'.	'In the late 1990s, we acknowledge that the university felt the strain of its ambitious growth plans, but more recently the university's performance demonstrates what successful achievement can deliver to its community.'
100 Westminster University	At least one month (January 1998)	The university had 'poor financial management' and 'weak financial controls' prior to 1998.	By March, the university had 'addressed the majority of the control weaknesses' identified by Hefce.	'The university did experience financial difficulties in the mid-1990s. However, under the leadership of vice-chancellor Geoffrey Copland [appointed in 1996], the institution put in place a series of vigorous cost-cutting measures.'
University of East London	Less than one year (September 1999-June 2000)	There were 'significant discrepancies in student numbers revealed through data audit ? non-completion significantly higher than stated.' In 1999, the non-completion at UEL was the worst in higher education at 36per cent.	Hefce withheld funds from 1998-99 while two campuses were developed, and the university introduced a new student data system.	'The UEL is in good financial health and has been so for several years, following a successful programme of restructuring and expansion. Our student numbers have nearly doubled over the past five years.'
Greenwich University	Less than one year (June 2001--September 2002)	The university suspended members of staff who were criticised by consultants Ernst and Young for poor management. Hefce saw 'no reason to bail out such a substantial management failure'.	Third-party companies were involved in revising business plans and improving 'staff utilisation' following significant redundancies.	'The university has not been in category 1 since February 2002 and has posted financial surpluses in every year since 2004. The balance sheet including reserves is stronger than for a very long time.'
London South Bank University	Less than one year (February 2002-December 2002)	Under-recruitment in 2000-01 led to the withdrawal of 76.2 million from Hefce. The university's action plan included 'six financial scenarios, only one of which presents the possibility of avoiding institutional collapse'.	South Bank made 120 members of staff redundant, while student numbers increased, providing greater funds.	'At the moment we are in an extremely healthy position because we have diversified and our business plan has developed for circumstances that will inevitably change. We have grown in size and in income. The circumstances at the time in no way represented a crisis.'

Other institutions in "category 1" between 1998 and 2003 were: College of Guidance Studies; Luton (now Bedfordshire) University; North Riding College; Westhill College; London Guildhall University (now London Metropolitan); Rose Bruford College; Bretton Hall College; Trinity College of Music; Liverpool Institute for the Performing Arts; and University of Northumbria in Newcastle (for just two months).

Source: The Times Higher Education Supplement (THES), http://www.thes.co.uk/current_edition/story.aspx?story_id=2037450, Phil Baty, Published: 13 July 2007

Liebe Leserinnen und Leser,

nicht nur in dieser lesenden Eigenschaft (und natürlich für künftige Abonnements) sind Sie uns willkommen. Wir begrüßen Sie im Spektrum von Forschungs- bis Erfahrungsberichten auch gerne als Autor/in. Wenn das Konzept Sie anspricht - wovon wir natürlich überzeugt sind - dann freuen wir uns über Beiträge von Ihnen in den ständigen Sparten „Forschung über Internationalisierung, Vielfalt und Inklusion (IVI)“, „Politik, Gestaltung und Entwicklung der IVI“, „Anregungen für die Praxis/Erfahrungsberichte“, aber ebenso „Rezensionen“, „Tagungsberichte“, „Interviews“ oder im besonders streitfreudigen „Meinungsforum“. Die Hinweise für Autorinnen und Autoren finden Sie auf Anfrage im Verlag bzw. unter www.universitaetsverlagwebler.de.

Hauptbeiträge der Hefte HM, QiW, P-OE, HSW und ZBS

Auf unserer Homepage www.universitaetsverlagwebler.de erhalten Sie Einblick in das Editorial und Inhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Ausgaben.

HM

Hochschulmanagement

Zeitschrift für die Leitung, Entwicklung und Selbstverwaltung von Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen

Heft 2/2007

9. Workshop Hochschulmanagement 2007 in Münster

Politik, Förderung, Entwicklung und strukturelle Gestaltung von Leitungskonzepten

André Horstkötter & Aloys Prinz

Reaktionen von Studierenden auf Studiengebühren:

Mikroökonomische Überlegungen und empirische Ergebnisse

Leitung von Hochschulen und deren Untergliederungen

Katharina Spraul

Anwendungsfelder der Bildungsrendite als Zielgröße für das Hochschulmanagement

Organisations- und Managementforschung

Sonja Lück

Studentische Lehrevaluation im Rahmen neuer Studienstrukturen

Helge Krusche, Joachim Prinz & Andreas Wiendl

Auswirkung von Lernsoftware in der universitären Lehre

QiW

Qualität in der Wissenschaft

Zeitschrift für Qualitätsentwicklung in Forschung, Studium und Administration

Heft 2/2007

Qualitätsentwicklung, -politik

Wolff-Dietrich Webler

System- bzw. Prozessakkreditierung - Ausweg aus den Dilemmata der Programmakkreditierung?

Qualitätsforschung

René Krempkow

Leistungsbewertung, Leistungsanreize und die Qualität der Hochschullehre

Qualitätsentwicklung, -politik

Boris Schmidt & Tim Loßnitzer

Konzepte für ein fachinternes Qualitätsmanagement der Lehre - Das Modell des Universitätsprojekts Lehrevaluation an der Friedrich-Schiller-Universität Jena

Gudrun Faller

Gesundheitsförderung als Beitrag für eine hochschulische Qualitätskultur

P-OE

Personal- und Organisationsentwicklung in Einrichtungen der Lehre und Forschung

Ein Forum für Führungskräfte, Moderatoren, Trainer, Programm-Organisatoren

Heft 2/2007

Forschung zur Personal- und Organisationsentwicklung

Hans-Jürgen Lorenz

„Von der Qualität zur Exzellenz“ – Anforderungen an Hochschulen durch Akkreditierungsverfahren, Evaluation, Qualitätssicherungsmaßnahmen und Qualitätsmanagement

Personal- und Organisationsentwicklung/-politik

Ina Voigt & Anja von Richthofen

Weiterentwicklung der Berufungsverfahren an Hochschulen

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Simone Gruber & Petra Pistor

Lehrevaluation - Entscheidend ist, was man draus macht!

Qualitätsentwicklung durch studentische Lehrveranstaltungsbeurteilung am Beispiel des Lehrevaluationsverfahrens an der Universität Duisburg-Essen

Anne Brunner

Team Games – Schlüsselkompetenzen spielend trainieren. Spiele für Seminar und Training - Folge 2

Wertschätzung der Zeitschrift für Beratung und Studium (ZBS)

„Wenn die Qualität der Beiträge gehalten wird, kommt keine qualitätsbewusste Beratungsstelle um die Wahrnehmung dieser Publikation herum - ein Muss für Praktikerinnen und Ausbilder.“

Othmar Kürsteiner, Berufs- und Studienberatung Zürich, in seiner Rezension der ZBS in PANORAMA, Die Fachzeitschrift für Berufsberatung, Berufsbildung, Arbeitsmarkt, H. 2/07, S. 27.

HSW

Das Hochschulwesen

Forum für Hochschulforschung, -praxis und -politik

Heft 3/2007
Praxisbezug auf unterschiedlichen Handlungsebenen

Hochschulentwicklung/-politik

Stephan Laske, Claudia Meister-Scheytt, Bernadette Loacker & David Lederbauer

Eckpunkte für eine erfolgreiche Arbeit von Hochschulräten - Schlussfolgerungen aus einem Realexperiment

Love Letter to Higher Education:
Wolff-Dietrich Webler
Zur Theorie-Praxis-Beziehung der Wissenschaft und dem Problem des Praxisbezuges im Studium

Gerd Grözinger
Studiengebühren und Familiengründung - Eine (noch) unterschätzte Problemzone

Hochschulforschung

Brigitta K. Pfäßli, Marius Metzger, Gregor Imhof & Irene Dietrichs
Wie begleitete Selbststudien gelingen Ergebnisse einer Studierenden- und Dozierendenbefragung

Anregungen für die Praxis/ Erfahrungsberichte

Sandra Müller
eLearning im Europarecht – Ein Praxisbericht

In eigener Sache

Ludwig Huber zum 70. Geburtstag

ZBS

Zeitschrift für Beratung und Studium

Handlungsfelder, Praxisbeispiele und Lösungskonzepte

Heft 2/2007
Vielfältige Aufgaben in der Beratung von Studierenden

Beratungsentwicklung/-politik

Der Übergang von der Schule zur Hochschule: Gibt es einen Handlungsbedarf für die Politik? Interview mit Prof. Dr. E. Jürgen Zöllner, Senator für Bildung, Wissenschaft und Forschung in Berlin und Präsident der Kultusministerkonferenz

Gerhart Rott
Wissenserwerb und Kompetenzentwicklung im Studium – neue Rollenanforderungen

Michael Katzensteiner
Anmerkungen eines Psychologischen Studentenberaters zu Studienbeiträgen in Österreich

Praxisberichte

Ottmar L. Braun & Britta Buchhorn
Berufliche Zielklarheit und Auseinandersetzung mit Praxisanforderungen fördern - Evaluation eines Trainingskonzepts

Constanze Keiderling
Das Wohnheimtutorenprogramm des Studentenwerkes Berlin

Rezension

Brigitte Reysen-Kostudis:
Leichter lernen. Für ein erfolgreiches Lernmanagement in Studium und Beruf
(Gesa Schubert)

Tagungsberichte

„Studienberatung an deutschen Hochschulen“ Aktuelle Themen der GIBeT-Fachtagung in Bochum vom 14.-17. März 2007
(Ludger Lampen)

„Beratung zeigt Profil“ Fachtagung des Deutschen Studentenwerks vom 6.- 8. Dezember 2006 in Berlin
(Helga Knigge-Ilner)

Workshop „Suizidalität und Krisenintervention in der Beratung“, anlässlich der DSW-Tagung in Berlin 2006
(Henrike Selling)



Für weitere Informationen

- zu unserem Zeitschriftenangebot,
- zum Abonnement einer Zeitschrift,
- zum Erwerb eines Einzelheftes,
- zum Erwerb eines anderen Verlagsproduktes,
- zur Einreichung eines Artikels,
- zu den Autorenhinweisen

oder sonstigen Fragen, besuchen Sie unsere Verlags-Homepage:

www.universitaetsverlagwebler.de

oder wenden Sie sich direkt an uns:

E-Mail:
info@universitaetsverlagwebler.de

Telefon:
0521/923 610-12

Fax:
0521/923 610-22

Postanschrift:
UniversitätsVerlagWebler
Bünder Straße 1-3
33613 Bielefeld

Sehr geehrte Leserinnen und Leser,

viele Hochschulen bauen zur Zeit ihre Tutorenprogramme aus.
Im Folgenden bietet der UniversitätsVerlagWebler mit der Kombination von zwei Titeln die ideale Ratgeberliteratur für Tutorien.

Fachbereiche geben diese beiden Bücher (zus. 37.40 Euro zzgl. Versandkosten) mit Hilfe der Studienbeiträge jedem Tutor als persönliche Ausstattung an die Hand („Verbrauchsmaterial“).
Das ist eine einmalige Investition in die Qualität der Tutorien, die den Studierenden direkt zugute kommt, also sich lohnt!

Helen Knauf: Tutorenhandbuch Einführung in die Tutorienarbeit

Das Tutorenhandbuch bietet eine grundlegende Einführung in die Tutorienarbeit und kann als Ideenschatz für die Gestaltung von Tutorien und Workshops zur Tutorenqualifizierung dienen. Einzelne Veranstaltungskonzepte laden zur Nachahmung ein; Erfahrungsberichte aus der Tutorienarbeit zeigen, wie Tutorien an Hochschulen etabliert werden können.

Das Handbuch gibt in übersichtlicher Form Antworten u.a. zu den Fragen:

Was ist Tutorienarbeit?

Wie kann erfolgreiche Tutorienarbeit geleistet werden?

Welche Methoden finden Anwendung?

Für jeden, der sich mit Tutorienarbeit beschäftigt, ist dieses Buch ein unentbehrliches Arbeitsmittel.

ISBN 3-937026-34-7, Bielefeld 2007,
2. überarbeitete Auflage, 159 Seiten, 22.80 Euro

Bestellung

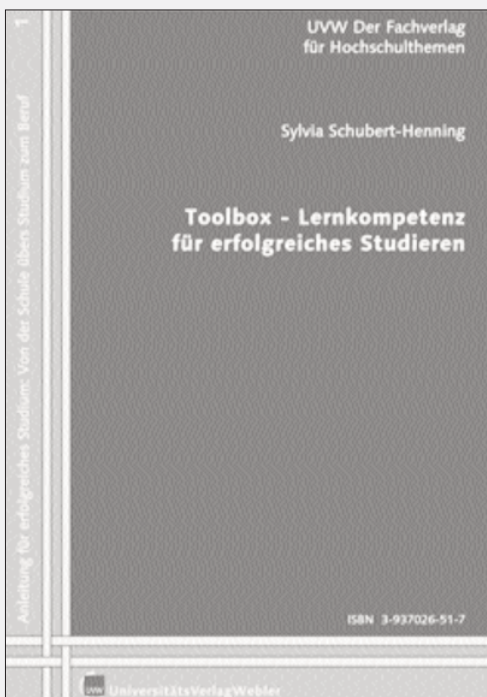
Mail: info@universitaetsverlagwebler.de,

Fax: 0521/ 923 610-22



Sylvia Schubert-Henning

Toolbox - Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren



Die „Toolbox – Lernkompetenz für erfolgreiches Studieren“ enthält 40 Tools, die lernstrategisches Know-how für selbstgesteuertes Lernen mit Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens verknüpfen. Diese Handwerkszeuge unterstützen Studierende bei der Verbesserung ihres Selbstmanagements, beim gezielten Lesen von wissenschaftlichen Texten sowie beim Vorbereiten und der Präsentation von Referaten. Darüber hinaus erhalten Studierende mit den Tools grundlegende Tipps zum Erstellen von Hausarbeiten oder zur Prüfungsvorbereitung. Die Tools eignen sich besonders gut als kompaktes Material für Fachtutorien in der Studienanfangsphase, für selbstorganisierte Lerngruppen oder auch für Studierende, die sich diese Fertigkeiten im Selbststudium aneignen wollen. Ein Blick auf die theoretischen Grundlagen von Lernkompetenzen lassen die Werkzeuge des selbstgesteuerten Lernens im Studium „begreifbar“ werden. Mit einer gezielten Anwendung der Tools werden die Lernmotivation und die Freude am Studieren maßgeblich gestärkt.

ISBN 3-937026-51-7, Bielefeld 2007, 110 Seiten, 14.60 Euro

Bestellung

Mail: info@universitaetsverlagwebler.de,

Fax: 0521/ 923 610-22