

Stefan Zotti (Hrsg.)

International Lectures

22 Beiträge zur Internationalisierung
der Hochschulen



Stefan Zotti (Hrsg.)

International Lectures

Schriftenreihe der OeAD-GmbH

Band 8

Reihenherausgeber: Dr. Stefan Zotti

Stefan Zotti (Hrsg.)

International Lectures

22 Beiträge zur Internationalisierung
der Hochschulen

StudienVerlag

Innsbruck

Wien

Bozen

© 2016 by Studienverlag Ges.m.b.H., Erlenstraße 10, A-6020 Innsbruck
E-Mail: order@studienverlag.at
Internet: www.studienverlag.at

Buchgestaltung nach Entwürfen von hoeretzeder grafische gestaltung, Scheffau/Tirol
Satz: Da-TeX Gerd Blumenstein, Leipzig
Umschlag: Studienverlag/Karin Berner
Umschlagmotiv: Erdkugel iStock/goldmaedchen
Redaktion/Lektorat: Rita Michlits, Barbara Sutrich, Simone Widhalm

Gedruckt auf umweltfreundlichem, chlor- und säurefrei gebleichtem Papier.

Bibliografische Information Der Deutschen Bibliothek
Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-7065-5600-2

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil des Werkes darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie, Mikrofilm oder in einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Editorial International Lectures
Stefan Zotti

9

Kapitel 1 **Ideen, Ansätze und Strategien**

Vom „nominellen“ zum „realen Internationalisierungsprodukt“. Von
möglichen Potenzialen zur weiteren Internationalisierung am Beispiel
der Studierendenstruktur.

Elmar Pichl

15

Developing Employability Skills at Home, an Emerging Focus in
Internationalisation of Universities of Applied Sciences

Jos Beelen

19

Research Global, Engage Local – Universitäre Internationalisierung
und gesellschaftliche Verantwortung

Florian Kerschbaumer

23

Measuring Internationalisation: Studierende zählen ist zu wenig

Elisabeth Fiorioli, Nadine Shovakar

26

Area Studies as Internationalisation

Manuela Boatcă

32

Challenges and Opportunities for Internationalising Higher Education
in Europe

Hans de Wit

36

Kapitel 2 **Antidiskriminierung**

Islamisation of Knowledge – Symptom of the Failed
Internationalisation of the Social Sciences?

Wiebke Keim

43

Power & Prejudice: Die globalisierte Welt ist keine Scheibe. Kritische
Anmerkungen zur Internationalisierung in den Gender Studies.

Stefanie Mayer, Kirstin Mertlitsch

48

Austausch mit interner und externer Vielfalt: Vom Schaffen inklusiver Erinnerungskulturen <i>Johanna Mitterhofer</i>	55
Jenseits von „Trickle-down“: Rassistische Kontinuitäten, feministische Re-Marginalisierungen <i>Silvia Schröcker</i>	58
Kontaktzone Universität <i>Eva Vetter</i>	61
Gedächtnis- und Erinnerungsdiskurse im Alpen-Adria-Raum: Internationalisierung als Chance? <i>Daniel Wutti</i>	65

Kapitel 3

Lehrer/innenbildung

„Internationalisierung“: ein aktuelles Aufgabenfeld in der Lehrer/innenbildung <i>Ellen Christoforatos</i>	71
Internationalisierung der Lehrer/innenbildung: Profile von Lehrpersonen der Zukunft <i>Ulrike Greiner</i>	75
Herausforderungen in der Internationalisierung der Lehrer/innenbildung – die internationale Zusammenführung heterogener Pädagog/innen- Ausbildungsschienen <i>Juliana Naglmayr, Maximilian Wagner</i>	79

Kapitel 4

Mobilität im Studium und im Arbeitsleben

Internationalisation versus Efficiency: A Call for Studying Abroad <i>Pertti Ahonen</i>	83
„180 ECTS Wissen“ <i>Marie-Therese Fleischhacker, Anna Kumnig, Florian Rainer, Philipp Rohringer</i>	86
Der Stellenwert der interkulturellen Ausbildung für Unternehmen <i>Thomas Paulik</i>	91

Kapitel 5

Good Practice

It's the Music, Stupid! Internationalität und Globalisierung aus Sicht der Kunstuniversität Graz <i>Elisabeth Freismuth</i>	97
How Estonia Became an Attractive Study Destination <i>Eero Loonurm</i>	101
Just Doing It: Chancen und Möglichkeiten universitärer Internationalisierung am Beispiel der Graz International Summer School Seggau <i>Roberta Maierhofer</i>	104
Doktorand/innenqualifizierung an der Universität Leipzig: Das Beispiel der Graduate School Global and Area Studies <i>Matthias Middell</i>	110

Editorial International Lectures

Stefan Zotti, Geschäftsführer der OeAD-GmbH

Die Forderung nach der Internationalisierung unserer Universitäten und Hochschulen gehört heute zum Standardprogramm der Reformrhetorik, wenn es um Entwicklungsmöglichkeiten und -notwendigkeiten der Hochschulen geht. Dabei wird oft nicht ganz klar, was damit eigentlich gemeint sein soll: der Ausbau der internationalen Kooperationen, die Positionierung (samt klarer Profilierung) am internationalen Bildungsmarkt, die Anforderungen an das Curriculum, die Berufspolitik oder gar die Ausrichtung des eigenen Bildungsangebots an internationalen Herausforderungen und Moden. In vielen Fällen bleibt der Internationalisierungsdiskurs an der Oberfläche hängen, orientiert sich an den Zahlen der Erasmus-Absolventinnen und -Absolventen und fremdsprachiger Publikationen der Institution. – Wenn er denn überhaupt geführt wird.

Internationalisierung umfasst dabei natürlich all diese Dimensionen (und noch einige mehr) und kann wohl als eine umfassende Reformagenda unserer Bildungsinstitutionen verstanden werden. So banal es klingt: Im global village ist der Blick über den Tellerrand, die Orientierung an anderen und die Kooperation über Raum- und Zeitgrenzen hinweg längst kein Privileg weniger, sondern die Normalität aller geworden. Es scheint diese Normalität allerdings noch nicht überall entsprechend Raum gefunden zu haben. Dabei geht es keineswegs grundsätzlich um den Blick in die Ferne um seiner selbst willen – selbst wenn dieser oftmals hilft, Scheuklappen abzulegen und neue Perspektiven zu gewinnen, was wiederum ein Wert in sich selbst ist –, sondern um die Sicherstellung einer umfassenden Sicht, wenn es darum geht, qualitätsvolle Studienprogramme und Forschungsprojekte zu entwerfen und auf der Höhe der Zeit und der eigenen Disziplin zu arbeiten.

Ein solch umfassendes Internationalisierungskonzept umfasst zumindest drei Dimensionen, die, wiewohl einzeln zu bearbeiten, nur in der Gesamtheit die Ansprüche als Reformagenda erfüllen kann: die Internationalisierung in Lehre und Forschung an der Institution selbst, Mobilität von Lehrenden und Lernenden und schließlich den Aufbau strategischer Partnerschaften zur Realisierung gemeinsamer Lehr- und Forschungsaktivitäten mit internationalen Partnern.

Die erste Dimension wird oftmals unter dem Titel „Internationalisation@Home“ verhandelt: Den Anspruch an sich selbst, eine international orientierte Institution zu sein, ernstnehmen, die Blicke nach außen, in die nähere und fernere Nachbarschaft zu richten und entsprechende Trends und Entwicklungen in der eigenen Disziplin, aber auch in der Art und Weise der Wissensvermittlung zu antizipieren. Hier sind Fragen der Curriculumsentwicklung ebenso anzusprechen wie jene nach dem Einsatz neuer Lehr- und Lernformen (Stichwort: MOOCs) oder nach einer international ausgerichteten Berufspolitik und den damit verbundenen Fragen

nach dem Aufbau einer umfassenden Willkommenskultur an den Universitäten und Hochschulen.

Die Möglichkeit, im Laufe des Studiums an anderen Bildungsinstitutionen im Ausland zu lernen, dabei neben der intellektuellen Anregung auch persönlich bereichert zu werden, gehört heute glücklicherweise in vielen Fällen zu einer vollständigen akademischen Ausbildung dazu. In Zeiten zunehmend verschulter Studienbedingungen mag das „Auslandssemester“ für eine umfassende und ganzheitliche Entwicklung der jungen Akademiker/innen noch bedeutsamer geworden sein. Demgegenüber ist an vielen Institutionen noch ein gewisser Nachholbedarf bei der Mobilität der Lehrenden und Forschenden festzuhalten (ganz zu schweigen vom administrativen Personal). Gerade hier aber zeigt die Erfahrung eine besondere Bedeutung für die Internationalisierung der gesamten Institutionen, bringen Lehrende von ihren Aufenthalten doch in vielen Fällen neue fachliche oder didaktische Zugänge und Ansätze, in jedem Fall aber neue Netzwerke mit, die über den eigenen Bereich hinaus wirken.

Kooperationen auf institutioneller Ebene sind oft das sichtbarste Zeichen für die internationale Ausrichtung der Universitäten: Zahllose „memoranda of understanding“ werden jährlich unterzeichnet, in Besuchen versichert man sich der gegenseitigen Wertschätzung und in vielen Fällen entstehen aus zufälligen Begegnungen bei Konferenzen langanhaltende strategische Partnerschaften und Netzwerke zwischen Universitäten auf mehreren Kontinenten. Auch wenn der unmittelbare Nutzen nicht in allen Fällen immer klar ist und Streuverluste wohl in Kauf genommen werden müssen, kann nicht übersehen werden, welche hohe Bedeutung die Kooperation in Forschung und Lehre für die eigene Qualitätsentwicklung und -sicherung hat, welche neuen Horizonte die Institutionen ihren Mitarbeiter/innen und Studierenden eröffnen können und welche große Rolle solchen Partnerschaften heute auch für die Positionierung am internationalen Bildungsmarkt zukommt.

Die OeAD-GmbH als Agentur für die Förderung von Mobilität und internationaler Kooperation im Bildungsbereich hat zwischen 2014 und 2016 fünf Semester lang gemeinsam mit der Universitätenkonferenz (uniko) und der Österreichischen Hochschüler/innenschaft (ÖH) International Lectures an fünf unterschiedlichen Hochschulstandorten – Wien, Innsbruck, Graz, Klagenfurt und Salzburg – organisiert. Viele Vorlesungen lassen sich hier nachhören: https://uniko.ac.at/projekte/international_lectures/on_demand/

Diese Lectures, teilweise in englischer Sprache, jedenfalls aber immer auch mit ausländischen Referentinnen und Referenten, waren der Versuch, die Herausforderung Internationalisierung zu thematisieren und möglichst viele unterschiedliche Aspekte und Blickwinkel zu eröffnen: Migrationspolitische Fragen standen einigermaßen unvermittelt neben Genderaspekten, Rankings und Lehrer/innen-ausbildung neben Curriculumsentwicklung, konkreten Regionen neben politische Fragen, etwa nach der Rolle von Universitäten in Demokratisierungsprozessen. Diese Vielfalt war gewollt und hat von Anfang an verhindert, dass die Diskussionen zu eng, in vorgezeichneten und ausgetretenen Wegen enden würden.

Der vorliegende Band bietet eine Zusammenschau der meisten Beiträge. Dankenswerterweise sind viele Referentinnen und Referenten der letzten fünf Semester

der Einladung gefolgt, ihre Überlegungen, ihre oft auch spontan in der Diskussion entstandenen Ansätze nochmals nachzudenken und in schriftlicher Form einem noch breiteren Publikum vorzulegen. Insofern ist dieser Band keine Dokumentation, sondern Frucht der Lectures und der Diskussionen und zielt darauf ab, diese nach- aber vor allem auch weiterzudenken und sich in der eigenen Arbeit an der Internationalisierung inspirieren zu lassen. Dabei war und wird nie der Anspruch auf irgendeine Form der Vollständigkeit gestellt: die Themen und Aspekte wurden von den Universitäten ausgesucht, verdanken sich konkreter Überlegungen und aktueller Diskussionen der Universitäten zum jeweiligen Zeitpunkt. Es geht hier nicht um eine systematische Darstellung des breiten Bereichs der Internationalisierungsagenden oder gar Rezeptsammlung für erfolgreiche Internationalisierungsstrategien oder -initiativen – es ist vielmehr ein Kaleidoskop, welches seinen Reiz gerade aus der zufälligen Anordnung der Einzelteile bezieht, die aber in ihrer Gesamtheit ein einzigartiges Muster zeigen.

So selbstverständlich der klassische Erasmus-Aufenthalt im Laufe des Studiums heute in vielen Fällen geworden ist, so fremd scheint die Frage der internationalen Positionierung und der Folgen der Integration etwa des Europäischen Hochschulraums dem hochschulpolitischen Diskurs bis heute geblieben zu sein. Der vorliegende Band ist ein Versuch, die Frage der Internationalisierung in die politische Diskussion um die Zukunft des Bildungs- und Hochschulraums Österreich zu bringen und damit einen Beitrag zu leisten, eingefahrene Fragestellungen mit seit Jahren hinlänglich bekannten Antworten in einen neuen Kontext zu stellen und damit neue Bilder zu entwickeln, die als Anstöße für die politische Diskussion, aber auch als Anregung für die alltägliche Arbeit in den Bildungsinstitutionen, Hörsälen und Klassenzimmern bieten.

Dr. Stefan Zotti ist seit 2016 Geschäftsführer der OeAD (Österreichischer Austauschdienst)-GmbH. Nach ersten beruflichen Stationen im Europäischen Parlament wurde der promovierte Theologe 2007 Referent für Forschungspolitik und internationale Angelegenheiten im Kabinett des damaligen Wissenschaftsministers Johannes Hahn. 2010 folgte er EU-Kommissar Hahn ins Kabinett für Regionalpolitik nach Brüssel. Zotti lehrte nebenberuflich an österreichischen Fachhochschulen und hat zahlreiche wissenschaftliche Beiträge zu Fragen der Angewandten Ethik und der Europapolitik veröffentlicht.



© Sabine Klimpt

Kapitel 1

Ideen, Ansätze und Strategien

Vom „nominellen“ zum „realen Internationalisierungsprodukt“. Von möglichen Potenzialen zur weiteren Internationalisierung am Beispiel der Studierendenstruktur.

Elmar Pichl, Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, Österreich

Das Abschneiden der einzelnen österreichischen Universitäten in globalen Rankings relativiert sich entlang zweier essenzieller Gedankenstränge: Einerseits findet sich regelmäßig eine Handvoll österreichischer Universitäten unter den, in den globalen „League Tables“ sichtbar gelisteten Universitäten, was bedeutet, dass sich österreichische Universitäten unter den besten fünf Prozent weltweit befinden (wenn auch nicht unter den Top-100). Andererseits leiden sie unter zwei systemischen Hemmnissen: Als „Massen-Universität“ in der Liga der Forschungs-Universitäten mitspielen zu wollen erweist sich als „mutiges“ Unterfangen, das vergleichsweise mit Bravour gemeistert wird (würde z. B. das Ergebnis des Shanghai-Rankings regelmäßig auch mit den Studierendenzahlen des Universitätssystems gewichtet werden, wären die österreichischen Universitäten in ihrer Gesamtheit sicherlich an der Spitze dabei). Und als „deutschsprachige“ Universitäten mit Deutsch als maßgeblicher Arbeits-, Lehr- und Publikationssprache hat man es dann auch nicht so leicht, innerhalb der globalen, englischsprachigen Wissenschaftscommunity „Gehör“ zu finden. Umso interessanter ist es, wenn das österreichische Hochschulsystem – als gesamtes System – bewertet in einem globalen Vergleich auf Rang 13 platziert wird (vgl. U21 Ranking of National Higher Education Systems).

Das U21 System-Ranking des von der Universität Melbourne vertretenen gleichlautenden Universitätsnetzwerks (www.universitas21.com) ist das einzige Ranking, das gesamte Systeme hinsichtlich ihrer Leistungsfähigkeit vergleicht und entsprechende Berichte seit 2012 veröffentlicht. Dabei werden 50 Hochschulsysteme – über alle Kontinente verteilte – entlang von 25 Kategorien beurteilt.

Neben den Hauptbereichen „Ressourcen“, „Rahmenbedingungen“ und „Output“ ist es die „Konnektivität“ der Systeme, die in diesem Ranking verglichen wird und in die Bewertung der Gesamtleistung Eingang findet. Österreich zählt in diesem Bereich neben der Schweiz, Dänemark, Großbritannien und Belgien zu den Top-Nationen und ist 2016 sogar auf Rang drei platziert. Zur Beschreibung, was Kon-

nektivität ausmacht, werden konkret sechs Kennzahlen verwendet, die in Folge zu unterschiedlichen Anteilen in das Gesamtranking einfließen:

- C1: der Anteil internationaler Studierender im Tertiärsystem (zu vier Prozent),
- C2: der Anteil von Publikationen mit internationalen Co-Autorinnen und Co-Autoren (zu vier Prozent),
- C3: die Zahl der im Internet Open Access zur Verfügung stehenden Volltext-Files pro Bevölkerungskopfzahl (zu zwei Prozent),
- C4: die externen Verlinkungen, die Universitätsdomains durch Dritte erhalten, pro Bevölkerungskopfzahl (zu zwei Prozent),
- C5: die Platzierung beim Indikator Wissenstransfer zwischen Unternehmen und Universitäten gemäß des IMD World Competitiveness Rankings (zu vier Prozent),
- C6: Prozentsatz der universitären Forschungspublikationen mit Co-Autorinnen und Co-Autoren aus der Industrieforschung (zu vier Prozent).

Innerhalb dieses Kennzahlen-Bündels sind es vor allem die Kennzahlen C1 und C6, die das gute Abschneiden Österreichs im Bereich Konnektivität begründen, wobei uns hier vor allem der Anteil internationaler Studierender im Tertiärsystem näher interessiert. Was steckt hinter dem Ergebnis, das Österreich – neben Singapur, Australien, Großbritannien und der Schweiz – als einen in Bezug auf die Studierendenstruktur international erfolgreichen Standort zeigt?

Das österreichische Hochschulsystem hat im internationalen Vergleich einen hohen Anteil an ausländischen Studierenden und bildet in der OECD gemeinsam mit Luxemburg, Australien und Großbritannien die Führungsgruppe. Zieht man nur die öffentlichen Universitäten heran, so sieht man einen Wert von rund 25 Prozent ausländische Studierende. Auch im historischen Längsschnitt kann das österreichische Hochschulsystem eine interessante Bilanz legen: von ca. 12.000 ausländischen Studierenden im Jahr 1980, auf rund 30.000 um die Jahrtausendwende hin zur Verdoppelung dieses Wertes ab 2010 in Richtung 65.000 ausländische Studierende. Doch kommen nur knapp 14.000 Studierende an den öffentlichen Universitäten von einem anderen Kontinent (das sind rund fünf Prozent). Die meisten ausländischen Studierenden kommen aus Deutschland, Italien (v. a. Südtirol), der Türkei, dem ex-Jugoslawischen Raum bzw. den übrigen (süd-)östlichen „Nachbar“-Ländern Ungarn, Rumänien und Bulgarien. Nicht wenige dieser Studierenden leben aber mit einem entsprechenden Migrationshintergrund schon seit längerer Zeit in Österreich. Bereinigt man die Incoming-Studierenden an den Universitäten statistisch auf nicht-deutschsprachige Studierende, bleiben nur mehr neun Prozent an den ausländischen Studierenden gemessen an der Gesamtstudierendenzahl. So positiv das „nominelle Internationalisierungsprodukt“ in Bezug auf die Studierendenstruktur im internationalen Vergleich wirkt und Österreich eine hohe Konnektivität bescheinigt, so realistisch gilt es an den möglichen Potenzialen zur Verbesserung des „realen Internationalisierungsprodukts“ zu arbeiten.

Welche Potenziale sind das nun, die es zu nutzen gilt – und warum eigentlich? Insbesondere im wissenschaftlichen Bereich ist eine starke internationale Vernetzung ein unabdingbares Kernelement einer starken institutionellen Profilbildung. Denn die Mobilität von Humankapital ist eine der Voraussetzungen für eine erfolgreiche

Anbindung an die globale Wissensproduktion. Obwohl die österreichischen Hochschulen und insbesondere Universitäten in den letzten Jahren internationalisierungsbezogen enorm an ihrer Strategie- und Umsetzungsfähigkeit gearbeitet haben (Stichworte dazu sind z. B. Internationalisierungs- und Mobilitätsstrategien, strategische Kooperationen, aktive Beteiligung an internationalen Programmen, Verbesserung der Mobilitätsqualitäten und -quantitäten, „Internationalisation at Home“, curriculare Mobilitätsfenster, Joint Studies), bleibt der wachsende globale Wettbewerb um die besten Studierenden, Lehrenden und Forschenden und letztlich auch Geldgeber (philanthropisch oder nicht) auch in Zukunft ein prioritäres Thema. Und in diesem Kontext sagen die (europäischen) Universitäten selbst, dass 1.) ein Anziehen Studierender aus dem Ausland, 2.) die Internationalisierung von Lehre und Forschung und 3.) insbesondere das Anziehen von graduierten Studierenden die Top-Prioritäten für ihre Internationalisierungsanstrengungen sind (vgl. EUA (2013), Internationalisation in European higher education: European policies, institutional strategies and EUA support, 11). Übersetzt in den österreichischen Kontext bieten sich beispielsweise für eine intensivere Operationalisierung als bisher folgende Handlungsfelder an:

- ganzheitlichere Internationalisierungsstrategien mit einem bewussteren „geopolitischen“ Duktus,
- strategischer orientierte institutionelle Kooperationen über den europäischen Kontinent hinaus (vgl. auch die Empfehlungen an die FTI-Taskforce der Bundesregierung (2013), Beyond Europe. Die Internationalisierung Österreichs in Forschung, Technologie und Innovation über Europa hinaus),
- Ausbau der fremdsprachigen bzw. englischsprachigen Studienangebote,
- internationalere „faculties“ und eine entsprechende Berufungspraxis bzw. Personalentwicklung,
- smarte Weiterentwicklung des Hochschulmarketings.

Mit englischsprachigen Studienangeboten (bzw. Arbeitsumgebungen) macht sich eine Universität bzw. Hochschuleinrichtung attraktiver für internationale Studierende. Dafür braucht es eine operativ englischsprachige „faculty“ an Lehrenden bzw. Forschenden. Daraus gewinnt die Einrichtung wiederum Studierende und Absolventinnen und Absolventen bzw. im Doktoratsprogramm „early stage researchers“, die ihr interkulturelle Inspirationen und globale Vernetzung bringen. Und wenn dieser Wirkungszusammenhang – eingebettet in „geopolitische“ Überlegungen – durch ein smartes Hochschulmarketing ergänzt wird, kann sich wohl auch das „reale Internationalisierungsprodukt“ verbessern. Der guten Ordnung halber muss an dieser Stelle angemerkt werden, dass sich die österreichischen Universitäten mangels flächendeckender Zugangsregeln nicht überall ihre Studierenden aussuchen können und – abgesehen von der Medizin – keine „Quotenregelungen“ existieren. Doch kann dies nicht bedeuten, dass kein stärker fokussierter Angang zum Thema „real“, global internationalisierte Studierendenstruktur möglich ist.

Internationalisierung und strategische internationale Ausrichtung sind kein Selbstzweck. Sie sind gleichsam „Riesenteleskope“, die dem Bildungs-, Wissenschafts- und Wirtschaftsstandort Österreich die Anbindung an die globale Wissensproduktion sichern. Deshalb braucht es dafür bewusst Aufmerksamkeit, Förderung und Aktivität.

Zum Autor

Der Jurist SC Elmar Pichl wurde 1973 in der Steiermark geboren und arbeitet seit 2007 im Wissenschaftsressort. Von 2007 bis 2010 war er Kabinettchef für die Minister/innen Dr. Johannes Hahn und Dr. Beatrix Karl. Seit August 2013 ist er Leiter der Hochschulsektion, seit August 2011 Aufsichtsratsvorsitzender der OeAD-GmbH.



© *justsmilepics*

Developing Employability Skills at Home, an Emerging Focus in Internationalisation of Universities of Applied Sciences

Jos Beelen, The Hague University of Applied Sciences, The Netherlands

The recent European focus on employability skills (e.g. Humburg, Van der Velden & Verhagen, 2013) seems “right up the alley” of UAS since preparation for the world of work has always been their core business. In addition, the notion that internationalisation enhances those employability skills provides European UAS with a much needed new focus for the internationalisation of their teaching and learning. While these are positive developments, three main issues have manifested themselves.

Terminological confusion

The first of these issues is of a terminological nature. Employability skills are often confused with employment skills. The latter are specific to individual disciplines and professions, and no employer would hire a graduate who lacks those skills. Employability skills (also called transversal skills) however, are relevant to all disciplines and professions. They cover a broad spectrum, including teamwork, (intercultural) communication, critical thinking, conflict resolution and empathy. Employers increasingly prefer to employ graduates that not only have employment skills but also employability skills. These transversal skills also form the basis of broader concepts such as global citizenship. However, the fact that transversal skills reach across disciplines, does not mean that they have the same role in every discipline. One of the main challenges is to enable students to develop skills within the specific context of the discipline, where they will also apply them.

The home curriculum

The second issue is that the literature has until now mostly associated the acquisition of employability skills with student mobility. Several publications have claimed that students develop employability skills through international mobility (European Union, 2014; Centre for International Mobility, 2014). This raises the question of

how the overwhelming majority of non-mobile students will develop their employability skills at home and what kind of curriculum would support this. As yet, there is very little evidence of students developing transversal skills at home, but a study from the USA (Soria & Troisi, 2014) suggested that students can learn them without mobility.

The discourse on the internationalisation of home curricula is hampered by “conceptual fog”. Therefore, Beelen and Jones (2015) introduced a new definition: “Internationalisation at Home (IaH) is the purposeful integration of international and intercultural dimensions into the formal and informal curriculum for all students within domestic learning environments.” This definition stresses the purposefulness of international and intercultural dimensions which should benefit all students in the compulsory curriculum.

Outcomes of an internationalised curriculum

The third issue is that little is known about the effects of an internationalised home curriculum on students. While the concept of IaH has gained traction in the Nordic countries, The Netherlands, Flanders and more recently also in Austria, its implementation is not a matter of course. One of the complications is that Higher Education Institutions (HEIs) have embraced IaH in their policies, but still lack strategies for its implementation, as a study in the Dutch context found (Van Gaalen et al., 2014). While two thirds of European universities reported that they have activities for IaH (Sursock, 2015), it is not known what these consist of, if they go beyond electives for a minority of students and if and how student learning is assessed. Many of the known cases of curriculum internationalisation are infusion based (i. e. internationalising teaching and learning without setting learning outcomes in advance). The *European Parliament Study* (De Wit et al., 2015) therefore recommended to focus on internationalising outcomes for international and intercultural learning for all students. However, in order to do this successfully, the key actors in the internationalisation of teaching and learning at home need to be on board: the lecturers. Yet, most of them have not received training in internationalisation nor are they adequately skilled in the “crafting” of learning outcomes, which is a major obstacle in the internationalisation process.

Research

In order to design home curricula that have a real impact on the employability skills of all students, it is imperative to research the experiences and perspectives of employers, graduates and other stakeholders. Initial research has emerged at The Hague UAS (Funk, 2015) and Amsterdam UAS (Kosteljik, Coelen & De Wit, 2015), but this has mostly been in the field of international business programmes, which

generally include compulsory mobility. More of this type of research is required also in other disciplines, particularly in those that deliver the curriculum in the local language. Doing such research in an international comparison between UAS in different countries should be high on the agenda of researchers of internationalisation at UAS in Europe.

Bibliography

Beelen, J., & Jones, E. (2015): Redefining internationalization at home. In: A. Curai, L. Matei, R. Pricopie, J. Salmi & P. Scott (eds.), *The European higher education area: Between critical reflections and future policies* (pp. 67–80). Dordrecht: Springer

Centre for International Mobility (2014): *Hidden competences*. Helsinki: Author

De Wit, H., Hunter, F., Howard, L., & Egron-Polak, E. (eds.). (2015): *Internationalisation of Higher Education*. Brussels: European Parliament, Directorate-General for Internal Policies

European Union (2014): *The Erasmus Impact Study. Effects of mobility on the skills and employability of students and the internationalisation of higher education institutions*. Brussels: Author

Funk, A. (2015): Internationalisation, international competencies and employability: Lessons from the HBO Monitor, in J.H.C. Walenkamp (ed.), *The world is mine oyster*, pp. 147–167. The Hague: The Hague University of Applied Sciences

Humburg, M., Van der Velden, R. & Verhagen, A. (2013): *The employability of higher education graduates: The employers' perspective*. Brussels: European Union

Kostelijk, E., Coelen, R., & De Wit, H. (eds.) (2015): *The development of international competences by IBMS alumni; An examination of the match between education and professional needs*. Amsterdam: Centre for Applied Research on Economics and Management

Soria, K.M., & Troisi, J. (2014): Internationalization at home alternatives to study abroad: Implications for students' development of global, intercultural and international competencies. In: *Journal of Studies in International Education* 18 (3), 261–280. doi:10.1177/1028315313496572

Sursock, A. (2015): *Trends 2015; Learning and teaching in European universities*. Brussels: European University Association

Van Gaalen, A., Hobbes, H.J., Roodenburg, S., & Gielesen, R. (2014a): Studenten internationaliseren in eigen land; Nederlands instellingsbeleid [Students internationalise in their own country; Policies of Dutch HEIs]. The Hague: EP-Nuffic

About the Author

Jos Beelen is senior researcher at The Hague University of Applied Sciences and honorary Research Fellow at Coventry University. He is affiliated to the Centre for Higher Education Internationalisation (CHEI) at Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan. He is also chair of the Expert Community Internationalisation at Home of the EAIE. His main research interest is the skills of academic staff that enable them to assume ownership of curriculum internationalisation.



© EAIE

Research Global, Engage Local – Universitäre Internationalisierung und gesellschaftliche Verantwortung

Florian Kerschbaumer, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt,
Österreich

Transkontinentale Waren- und Finanzströme, supranationale politische Institutionen und nie dagewesene Kenntnisse über die ökologischen und sozialen Verflechtungen unseres Planeten sind nur einige der Aspekte, die die Omnipräsenz der Globalisierung in unserem Alltag unterstreichen, mit der wir tagtäglich in Berührung kommen. Ein aktiver globaler Lebenslauf hingegen (Hausberger, 2006), im Sinne einer in vielen Regionen der Welt zu verortenden Biografie, stellt aber für die meisten Menschen auch heute noch mehr die Ausnahme als die Regel dar. Globalisierung ist daher für viele von uns eher ein mentaler, passiv spürbarer Prozess als etwas tatsächlich aktiv Beeinflussbares. Damit einher geht nicht selten das Gefühl einer Abhängigkeit, des Ausgeliefertseins, aber auch der Undurchschaubarkeit angesichts der Komplexität globaler Zusammenhänge. Dies wiederum erzeugt vielfach nachvollziehbare und keineswegs unbegründete Ängste, die wenig gedeihliche Handlungen und Konsequenzen zur Folge haben können (Bude, 2014).

Diese Ängste zu thematisieren, klärendes Wissen aufzubereiten und umsetzbare Lösungsvorschläge auszuarbeiten, sollte für Universitäten angesichts dieser skizzierten Beobachtungen und den aktuellen Entwicklungen in Zukunft zu einer noch zentraleren Aufgabe werden. Hierbei bringen die genuinen Internationalisierungstendenzen und -erfahrungen der Hochschulen einen wesentlichen Vorteil, wenn diese nicht nur in ihren hermetischen Netzwerken zur Entfaltung gebracht, sondern das in ihnen verdichtete Wissen und die dadurch erhaltenen Kompetenzen – allgemein verständlich, ohne jedoch zu banalisieren – in ihren jeweiligen regionalen Kontexten eingebracht werden. Dadurch könnten die Universitäten einerseits als ein Orientierungs- und Ankerpunkt in einer zunehmend komplexer werdenden Welt fungieren, bei dem globale Prozesse nachhaltig und nachvollziehbar vermittelt werden, andererseits aber auch einen aktiven Beitrag zur Demokratisierung des Wissens leisten, was in Anbetracht der ökonomischen und geopolitischen Bedeutung von Informationen zu einer der wesentlichen Fragen der Zukunft geworden ist. Umgekehrt profitieren die Universitäten selbstverständlich auch von den im regionalen Kontext vorhandenen Expertisen, Know-how und Erfahrungen, die wiederum wertvolle Impulse für die internationale Forschung liefern.

Um die Verschränkungen von regionalen und globalen Dimensionen unter der Prämisse einer gesellschaftlichen Verantwortung noch besser in der Realität veran-

kern zu können, bedarf es einer intensiven Debatte über das Selbstverständnis von Universitäten, wie es unlängst Dieter Lenzen, Präsident der Universität Hamburg, in klaren Worten forderte:

„Die Universität muss sich, neben der Presse und der Kultur, als vierte Gewalt verstehen und deshalb Öffentlichkeit zum Prinzip erheben. Das heißt auch, dass sie Aufklärung nicht nur für ihre Studierenden leistet, sondern für die gesamte ‚Gemeinde‘, die sie unterhält und der sie angehört. Die Universität wird die berufliche und allgemeine Bildung nur dann erfolgreich fördern können, wenn die Partizipation an Prozessen und Entscheidungen an der Basis gesichert wird.“ (Lenzen, 2014, 83)

Bedenkt man den immer häufiger zu vernehmenden Vertrauensverlust bei den klassischen „Gewalten“ (Legislative, Judikative, Exekutive) und den Medien, so ist eine stärkere und aktivere gesellschaftliche Positionierung der Universitäten nicht als Chance, sondern vielmehr als demokratische Notwendigkeit zu verstehen. Um dem Anspruch eines aktiven, offenen, gesellschaftspolitischen Akteurs gerecht zu werden, bedarf es aber vieler zu berücksichtigender Aspekte und auch den Willen zur Veränderung.

Denken wir in diesem Zusammenhang beispielsweise an die – unter Berücksichtigung länderspezifischer Unterschiede – immer häufiger zu beobachtenden prekarierten Arbeitsverhältnisse an Universitäten (Ullrich, 2016). Diese sind nicht nur für die Betroffenen ein großes Problem, sondern die herrschenden Bedingungen minimieren auch sukzessive Räume des kritischen Diskurses und das mögliche Engagement im Bereich der Public Science oder generell für das Gemeinwohl. Letzteres wird zudem noch verstärkt durch die allgegenwärtige Messbarmachung wissenschaftlicher Leistungen. Im Zeitalter des „akademischen Kapitalismus“ und der zunehmenden „Ökonomisierung der Universitäten“ (Münch, 2009) entsteht so nicht selten der Eindruck, dass quantitative Parameter mehr zählen als bewährte qualitative Merkmale guter Forschung. Dass dies jüngst sogar als eine Art Fetisch bezeichnet worden ist (Fleck, 2013), sei nur am Rande erwähnt. Solche Beobachtungen sollten uns zu kritischen Fragen animieren: Sind Impact-Faktoren wirklich die einzig erstrebenswerten Messgrößen an Universitäten? Wie können wir sozial abgesicherte Räume des kritischen Diskurses schaffen und ist der gesellschaftliche Wissenstransfer nicht auch ein Kriterium für erfolgreiche Wissenschaft?

Fest steht, es bedarf – ausgehend von einer umfassenden und (selbst-)kritischen Reflexion der vergangenen und gegenwärtigen Rolle(n) – eine bereite und intensive Diskussion darüber, welchen Aufgaben sich Universitäten in den nächsten Jahrzehnten verstärkt widmen möchten. Aufgrund der rasanten sozialen, technischen und ökonomischen Veränderungen, der zunehmenden Komplexität und Globalität unseres Lebens und den damit verbundenen Sorgen und Ängsten sollten sie sich ihrer gesellschaftlichen Verantwortung nicht verschließen.

Wenn wir also hier von der Internationalisierung der Universitäten sprechen, dann sollten dabei nicht nur unterschiedliche (räumliche) Dimensionen und deren Interdependenzen Berücksichtigung finden, sondern auch die Bedeutung des in den weitreichenden akademischen Netzwerken akkumulierten Wissens für das regionale Umfeld (und vice versa) ernstgenommen werden. Oder in Abwandlung eines bekannten Bonmots: Research global, (but also) engage local.

Literaturverzeichnis

Bude, H. (2014): Gesellschaft der Angst. Hamburg, Hamburger Edition

Fleck, C. (2013): Der Impact Faktor-Fetischismus. In: Leviathan. Berliner Zeitschrift für Sozialwissenschaft 41 (4), S. 611–646

Hausberger, B. (Hrsg) (2006): Globale Lebensläufe. Menschen als Akteure im weltgeschichtlichen Geschehen. Wien, Mandelbaum Verlag

Lenzen, D. (2014): Bildung statt Bologna! Berlin, Ullstein

Münch, R. (2009): Globale Eliten, lokale Autoritäten. Bildung und Wissenschaft unter dem Regime von PISA, McKinsey & Co. Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag

Ullrich, P. (2016): Prekäre Wissensarbeit im akademischen Kapitalismus. Strukturen, Subjektivitäten und Organisationsansätze in Mittelbau und Fachgesellschaften. In: SozBlog. Blog der Deutschen Gesellschaft für Soziologie, <http://soziologie.de/blog/2016/05/> (20.07.2016)

Zum Autor

Florian Kerschbaumer ist Historiker und Lehrbeauftragter am Zentrum für Friedensforschung und Friedenspädagogik der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Zu seinen Forschungs- und Arbeitsschwerpunkten zählen u. a. die Geschichte sozialer Bewegungen, historische Netzwerkforschung und Politische Bildung.



© Helga Rader Photography

Measuring Internationalisation: Studierende zählen ist zu wenig

Elisabeth Fiorioli, Nadine Shovakar, Österreichische
Universitätenkonferenz, Österreich

Die International Lectures haben über fünf Semester ein breites Spektrum an Beiträgen zum Thema Internationalisierung der Universitäten aufgezeigt. Zu Beginn der Reihe hat Hans de Wit¹ Internationalisierung als weitgefassten Überbegriff mit dessen unterschiedlichen Dimensionen, Umsetzungsformen und teilweise konfligierenden Strategien aufgezeigt. In der Mitteilung der Europäischen Kommission „European higher education in the world“ von 2013 wurde eine Lanze für die Internationalisierung der Universitäten gebrochen. De Wit greift in seiner Lecture deren drei Eckpfeiler, nämlich „international student and staff mobility“, „internationalisation and improvement of curricula and digital learning“ und „strategic cooperation, partnerships and capacity building“ auf und gibt daraus abgeleitet Empfehlungen, wie die europäische Hochschullandschaft innovativer gestaltet werden könnte. Er empfiehlt u. a. eine stärkere Fokussierung auf die sog. „internationalisation at home“, einen Ausbau von Joint Degrees, mehr online Zusammenarbeit und eine Einbettung der Internationalisierung bei der universitären Strategiefindung und Qualitätssicherung.

Vor dem Hintergrund dieser Empfehlungen macht es sich dieser Artikel zur Aufgabe, einen Blick auf das Verständnis von Internationalisierung zu werfen, wie es derzeit von österreichischen Universitäten gefordert bzw. an diesen umgesetzt wird. Dazu werden zwei gesetzlich definierte Instrumente herangezogen, die einerseits eine intern-strategische Funktion und andererseits eine externe Steuerungsfunktion haben: die Entwicklungspläne und die Wissensbilanz. Welches Verständnis von Internationalisierung und welche Schwerpunktsetzungen werden darin sichtbar?

Internationalisierung in den Entwicklungsplänen der Universitäten 2016–18

Laut dem Universitätsgesetz 2002 ist „der Entwicklungsplan [ist] das strategische Planungsinstrument der Universität (UG §13b Z2). Der § 13 gibt folgende Definition der Internationalität und Mobilität vor:

„Aktivitäten und Vorhaben in diesem Bereich beziehen sich insbesondere auf mehrjährige internationale Kooperationen mit Universitäten, mit anderen For-

schungseinrichtungen und Institutionen aus dem Kunst- und Kulturbereich, auf gemeinsame Studien- und Austauschprogramme für Studierende, für das wissenschaftliche und künstlerische Personal sowie auf die Erhöhung des Anteils der ausländischen Studierenden und Postgraduierten.“

Durch eine Bestandsaufnahme der in den Entwicklungsplänen von 21 Universitäten für die Jahre 2016–18 angeführten Aktivitäten für den Bereich Internationales wird im Folgenden versucht, Trends und Tendenzen der Internationalisierung auszumachen. Das betrifft sowohl die Internationalisierung im engeren Sinn (Mobilität, Kooperationen, „internationalisation at home“ usw.) als auch internationale Aspekte in anderen Universitätsagenden wie Personal, Forschung und Lehre.

Profil, Leitlinien und Schwerpunktregionen

Internationalisierung wird von den Universitäten als Querschnittsmaterie verstanden, die sich durch alle Bereiche der Universität und folglich auch durch viele Bereiche der Entwicklungspläne zieht. Die eigene Internationalität wird mit einer internationalen Studierendenschaft, Belegschaft oder mit der Einbettung in Netzwerke argumentiert und als charakteristisches Merkmal von Wissenschaft im Allgemeinen oder als Qualitätssiegel für die jeweilige Institution betitelt. Oftmals wird betont, dass Internationales nicht als Selbstzweck betrieben wird, sondern ein entscheidender Faktor zur Qualitätssicherung bzw. notwendig ist, um im Wettbewerb mit anderen Einrichtungen zu bestehen. Einige Universitäten unterstreichen, dass Internationalität charakteristisch für die universitäre Organisationskultur sei, die sich durch Offenheit, Diversität und Pluralismus als zentrale Werte auszeichnet.

Viele Universitäten erwähnen die Internationalität bereits in ihrem Profil beispielsweise im Leitbild. Andere betten ihre Internationalisierungsbestrebungen in überregionale Entwicklungen wie die Smart Specialisation der EU, die EU-Strategie für den Donauraum (EUSDR) oder auch in regionale Verbünde wie den Alpen-Adria-Raum oder die Europaregion Tirol – Südtirol – Trentino ein.

Darüber hinaus haben viele Universitäten Schwerpunktregionen definiert, die – zumindest für neue Kooperationen – prioritär herangezogen werden sollen. Einige Universitäten haben auch sogenannte „strategische Partnerschaften“ definiert, die zumeist auf Ebene der Rektorate eingegangen werden. Entwicklungspolitische Zielsetzungen wurden selten angegeben.

Konkrete Maßnahmen

Anhand der konkreten Maßnahmen zur Internationalisierung wird die Bedeutung der gesetzlichen Vorgaben wie auch die der europäischen Programme und Finanzierungsmodelle deutlich. So werden die „Teilnahme an europäischen Programmen und internationalen Partnerschaften“ und die Erhöhung der Outgoing-Mobilität bei Studierenden und Mitarbeiter/innen von beinahe allen Universitäten als prioritäre Ziele verstanden.

Immerhin zwei Drittel der Universitäten streben eine Stärkung der sogenannten „internationalisation at home“ durch Incoming-Mobilität bei Studierenden und Forscher/innen und englischsprachigen Unterricht an. Weitere Themen, die von zumindest der Hälfte der Universitäten als wichtig erachtet werden, sind „Evaluierung der Kooperationen“, „Internationale Qualitätssicherung/Audit“, „Mobilitätsfenster vorsehen“ oder „Double/Joint Degrees“.

Nur vereinzelt hingegen gibt es spezifische Services und ressourcenintensive Angebote wie Deutschkurse an Kunstuniversitäten, fremdenrechtliche Beratung, Transparenz bei Aufnahmeverfahren für internationale Bewerber/innen aber auch Kurse zur interkulturellen Kompetenz und Buddy-Systeme.

Internationalisierung in der Wissensbilanz

Ein zentrales Instrument der Rechenschaftslegung und damit (externen) Steuerung für Universitäten ist die Wissensbilanz, in der das intellektuelle Kapital einer Universität dargestellt wird. Dieses Kapital meint Humankapital, Strukturkapital und Beziehungskapital und es erscheint daher sinnvoll, diese Ebenen im Hinblick auf unser Thema ebenfalls näher zu beleuchten.

Dabei geht es im Folgenden nicht um eine Analyse konkreter Daten der einzelnen Universitäten, sondern vielmehr um die der Wissensbilanz zugrundeliegenden Indikatoren. Die Fokussierung auf bestimmte Bereiche, die über die Auswahl der Indikatoren sichtbar wird, ist gewissermaßen die Folie, auf der sich das Verständnis von Internationalisierung abbildet. Da die Definition der Indikatoren einem Aushandlungsprozess zwischen Ministerium und Universitäten entstammt, fließt das Verständnis beider Partner ein. Die Definitionsmacht liegt jedoch beim Ministerium, das sein „Informationsbedürfnis“ mittels Verordnung zum Ausdruck bringt und somit zeigt sich über eine Betrachtung der Wissensbilanz viel stärker das Verständnis von Internationalisierung, das von der Aufsichtsebene an die Universitäten herangetragen wird, als jenes der Universitäten selbst.

Indikatoren

Internationalisierung wird in der Wissensbilanz-Verordnung 2016 (idF BGBl II 97/2016) dominant über Indikatoren zu Studierenden (insgesamt neun) erfasst, und zwar über den Bereich Mobilität, nämlich bei der Erfassung des Anteils der Studierenden und Studienabschlüsse nach Staatsangehörigkeit (incoming), und der Anzahl der Studierenden, die an internationalen Mobilitätsprogrammen teilnehmen (outgoing). Im Bereich des wissenschaftlichen Personals tauchen zwei Indikatoren auf, einer erfasst die Auslandsaufenthalte und ein zweiter Vorträge und Präsentation im Ausland. Die übrigen Indikatoren mit Internationalisierungsbezug finden sich bei

- Erlösen aus F&E –Projekten (internationale Auftraggeber),
- Internationalen Joint Degrees,

- Wissenschaftlichen Veröffentlichungen (internationale Ko-Publikationen),
- Patentanmeldungen (Internationale Zusammenarbeit),
- Tätigkeiten der Ethikkommissionen (Beachtung relevanter internationaler Regelwerke).

Internationalisierung im Spiegel dieser Indikatoren nimmt ebenfalls vor allem Mobilitäten in den Blick, lässt sonst aber kaum Ausrichtungen im Sinne der von Hans de Wit angesprochenen innovativen Strategien erkennen.

Die Wissensbilanz umfasst allerdings auch einen narrativen Teil, der folgende Bereiche enthält:

„Profilunterstützende Kooperationen und strategische Partnerschaften in Lehre, Forschung und Entwicklung/Entwicklung und der Erschließung der Künste, insbesondere: Umsetzung der Strategie und Zielsetzung, Schwerpunkte und Erfolge, auch hinsichtlich gemeinsamer Studienprogramme, europäische Mobilitätsprogramme gemeinsame Forschung und Entwicklung/Entwicklung und Erschließung der Künste mit Hochschulen und außeruniversitären Forschungs-/Kunsteinrichtungen, Beteiligungen und Mitgliedschaften in internationalen Netzwerken und Verbänden, Darstellung von Maßnahmen zur Förderung internationaler Kooperationen, Kooperationen in Lehre und Forschung und Entwicklung/Entwicklung und Erschließung der Künste mit Unternehmen.“ (WIBI §4 ZI 7)

und

„Internationalität und Mobilität: Umsetzungsstand der Schwerpunkte zur Förderung der Internationalität, vor allem entlang der strategischen und profilgebenden Leitlinien der Universität und Maßnahmen zur Stärkung der internationalen Positionierung und Sichtbarkeit der Universität, Maßnahmen zur Erhöhung und Förderung der Studierendenmobilität, Maßnahmen zur Erhöhung und Förderung der Mobilität des wissenschaftlichen/künstlerischen Personals sowie des allgemeinen Personals, Maßnahmen zur Steigerung der Attraktivität der Universität im Hinblick auf internationale Forschungs- und Lehraufenthalte, insbesondere auch hinsichtlich des Umsetzungsstands bei der Implementierung der Mobilitätsfenster.“ (WIBI §4 ZI 8)

In diesem Teil wird Internationalität als wichtiges Element der Strategie und Profilbildung bzw. Positionierung angesprochen und gibt den Universitäten die Möglichkeit jedenfalls auch Bereiche der Internationalisierung „at home“ darzustellen.

Resümee

Das Verständnis von Internationalisierung, das über die Vorgaben der Wissensbilanz aber auch der Entwicklungspläne sichtbar wird, lässt den Schluss zu, dass diese Formen der Erfassung und Darstellung sowohl dem in den International Lectures sichtbar gewordenen Forschungsstand zur Internationalisierung als auch der Wirklichkeit der Universitäten hinterherhinken.

So ist die Erkenntnis, dass Internationalisierung kein Wert an sich ist, sondern eine Querschnittsmaterie und ein Treiber für Qualität, an den Universitäten durchaus angekommen. Dies belegen einschlägige programmatische Aussagen, die sich in weiten Teilen der Entwicklungspläne wiederfinden. Dennoch sollte auch festgehalten werden, dass die geforderte vermehrte Zusammenarbeit über Joint Degrees, online-tools oder die Internationalisierung der Curricula derzeit bei den meisten Universitäten nicht im Vordergrund der dargestellten internationalen Aktivitäten steht.

Dies verwundert wenig, bedenkt man die eingangs zitierte Definition der Internationalisierung im Universitätsgesetz und die damit zusammenhängende Bewertung und Finanzierung über die Leistungsvereinbarungen. Auch finanzielle Anreizsysteme, die an diesen Indikatoren orientiert sind, sowie europäische Förderprogramme unterstützen einen ganzheitlichen Ansatz von Internationalisierung bisher kaum. Schließlich reduzieren europäische Benchmarks Internationalisierung oftmals auf Outgoing-Mobilitäten, die im Gegensatz zu anderen Internationalisierungsparametern leicht quantifizierbar sind. Andere Formen von Zusammenarbeit der Universitäten, die über Austauschprogramme hinausgehen, werden kaum priorisiert oder finanziert.

Im Sinne einer gesamtheitlichen und strategischen Herangehensweise an Internationalisierung sollten sowohl die Berichtspflichten als auch die Finanzierungssysteme offener gestaltet werden. Kompetitiv vergebene, aber bei der Wahl der Instrumente flexible Förderschienen wären eine gute Möglichkeit, um ein breites Verständnis von Internationalisierung zu befördern.

Anmerkungen

- 1 Lecture: Challenges and Opportunities for Internationalising Higher Education in Europe, Hans de Wit, S. 36 in diesem Buch

Zu den Autorinnen

Elisabeth Fiorioli hat Geschichte/Germanistik/Soziologie an der Universität Graz studiert. Seit 2012 Generalsekretärin der Österreichischen Universitätenkonferenz, davor war sie Geschäftsführerin des Akkreditierungsrates. Autorin zahlreicher Publikationen und Konferenzbeiträge im Bereich Qualitätssicherung und Hochschulbildung.



© SommerArt

Nadine Shovakar hat BWL und Spanische Literaturwissenschaft studiert. Seit 2008 ist sie Referentin für Internationales bei der Österreichischen Universitätenkonferenz und Mitverfasserin des sogenannten „Internationalisierungs panorama“, einer Publikationsreihe zur Internationalisierung von Universitäten. Nebenberuflich arbeitet Shovakar als Sprachtrainerin für Englisch.



© Franz Pfluegl Fotostudio

Area Studies as Internationalisation

Manuela Boatcă, Albert-Ludwigs-University Freiburg, Germany

If German academics and policy-makers, much like their counterparts throughout Western Europe, deplore the Americanisation of their university systems today, a similar, if reversed process of de-Germanisation of higher education (DiMeglio 2004), was taking place in the U.S. in the beginning of the twentieth century.

Faced with a rapid capitalist development since the Civil War, but also with weak state structures not equipped to deal with the ensuing “social question”, the United States, unlike the Western European states before it, witnessed a boom in private rather than public universities, financed through the wealth of industrial magnates. As higher education was becoming more of an enterprise, its promoters, mainly social scientists trained in nineteenth-century Germany, gradually abandoned the distinctly German tradition of thought that emphasised historicity, holism, and disciplinary synthesis in favor of the scientism, positivism, and empiricism dictated by the rise of the natural sciences in the context of industrial capitalism (DiMeglio 2004). The German-inspired university pattern, organised around individual chairs, was soon replaced by a structure of departments with multiple professors, better suited to the large student bodies in the U.S. and to the creation of scientific networks whose research attracted significant corporate funds (Stremlin 2004). The emergence of the pattern of the American university and its model of universalistic internationalism after World War I was thus premised on a de-Germanisation of university structures – of the American social sciences in particular. Following the influx of Western European scientists into the U.S. during World War II and especially the drastic increase in government funding of scientific research for military purposes during the Cold War, American research universities became firmly established as leaders of the world scientific culture.

It is with this “Golden Age” of the U.S. university system in mind that one of the prominent targets of the excellence initiative and funding in Germany became the revival of area studies. Awareness of the need to promote research on world regions was prompted by similar strategic considerations as in the U.S. in the 1940s and 1950s, where the institutionalisation of area studies was primarily argued on geopolitical grounds and directly catered to the United States’ foreign policy in the Cold War context. Against this background, large amounts of federal funds as well as research grants from major foundations went to the study of non-Western, especially communist areas as well as toward keeping the newly decolonised states in Asia and Africa from falling under Soviet influence (Wallerstein 1997). Theoretically informed by modernisation theory, the area studies of the mid-20th century were primarily directed at implementing development policies on the U.S. model.

Unlike in the United States, area studies in Germany were neither so copiously funded nor so coherently implemented. The rationale for their institutionalisation came, first, in the context of the so-called “transformation research”, centered on postcommunist Europe as a whole – but mostly carried out with respect to East Germany; second, and more importantly, in the context of the same strategy of the federal government to internationalise German science and research in order to better keep up with global competition that had also informed the excellence initiative and which was seen as associated with globalisation. If the first line of work resulted in transition and democratisation research of a neo-modernisationist kind, the second, more recent one joins the excellence initiative in drawing up research frameworks that further reproduce modernisation theory’s main assumptions. Thus, in the call for research proposals launched by the German Federal Ministry of Education and Research (BMBF) in 2008, the rationale for the “promotion and further development of area studies” is seen in developing strategic resources for the management of globalisation phenomena such as the growing (im)migration flows:

“The need for in-depth knowledge about other regions of the world is growing steadily. In light of globalization processes and migration processes, knowledge of local and regional as well as trans-national and trans-cultural realities and relationships become increasingly important” (BMBF 2008).

Against the background of what has by now become a state policy of university excellence, however, academic objectives that foreground regional expertise and downgrade historical-philological knowledge to the benefit of “systematic disciplines” (i. e., hard science), reveal wider geopolitical goals: In the race for the top positions in the global hierarchy of knowledge production, reproducing a core perspective on the value of knowledge (neutral expertise in the core vs. empirical evidence in the periphery), the methods used in order to generate it (science vs. the humanities), as well as the intellectual division of labor among subjects and objects of knowledge production on a global scale (the West vs. the Rest) all become means to the end of “catching up” with the top dog:

“To maintain and improve competitiveness in the globalization process, it is essential that Germany’s remote expertise with regard to different regions of the world be further developed. Only when a broad range of expertise is available will it be possible to successfully communicate with other world regions” (BMBF 2008).

Analogously to the excellence initiative’s funding line for elite universities, the research grants allotted on this basis only ensure financing for a period of four years and widely differ in size depending on the scope of the submitted proposals. Moreover, despite the existence of area studies centers in formerly East German universities, only 7 proposals were selected after the first round and only 4 ultimately received funding. The extent of state support in this case is thus hardly comparable with the long-standing, large-scale aid granted to U.S. area studies by such initiatives as the Ford Foundation’s Foreign Area Fellowship Program, which contributed \$ 270 million to 34 universities for area and language studies between 1952 and 1966; or the U.S. National Defence Education Act, issued in 1958 as a reaction to the Soviet Union’s launching of the first Sputnik the year before, and which subsequently allocated funds to 125 area studies units at U.S. universities, alongside

Foreign Language and Area Studies fellowships for graduate students (Wallerstein 1997, Szanton 2004).

At the same time, the limited extent and scope of government control in the German case presents the area studies programs being funded with the opportunity to implement their own intellectual agendas and to choose neither to reinforce the main assumptions of modernisation theory in their study of “other” world regions, nor to reproduce the asymmetries of knowledge production characteristic of Euro- and state-centered approaches to the issues under scrutiny. In this particular instance, the chronic underfinancement of German higher education translates into (partial) academic freedom. Nevertheless, questioning the capitalist logic of knowledge production remains a matter of individual responsibility and is contingent upon, as well as subordinated to, the excellence of funding, not of scholarship. While critics focus on disclosing the rhetoric of academic excellence as a political construction within an academically asymmetrical power field, and the large research networks it funds as structurally inert and inefficient, they leave unquestioned the larger logic prompting self-designated “knowledge societies” to engage in a race for top positions in the global hierarchy of knowledge production.

Bibliography

- BMBF (2009): Bekanntmachung des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Förderrichtlinien zur Stärkung und Weiterentwicklung der Regionalstudien (area studies), www.bmbf/foerderungen/13101.php
- DiMeglio, M. (2004): *The Social Sciences and Alternative Disciplinary Models*. In: Lee, R. E./Wallerstein, I. (Hrsg.): *Overcoming the Two Cultures: Science versus the Humanities in the Modern World-System*, Boulder: Paradigm Publishers
- Stremlin, B. (2004): *Constructing Authority: The Rise of Science in the Modern World*, in: In: Lee, R. E./Wallerstein, I. (Hrsg.): *Overcoming the Two Cultures: Science versus the Humanities in the Modern World-System*, Boulder: Paradigm Publishers
- Szanton, D.L. (2004): *The Origin, Nature and Challenges of Area Studies in the United States*. In: Szanton, D.L. (Hrsg.): *The Politics of Knowledge: Area Studies and the Disciplines*, University of California Press
- Wallerstein, I. (1997): *The Unintended Consequences of Cold War Area Studies*. In: Chomsky, N. (Hrsg.): *The Cold War and the University. Toward an Intellectual History of the Postwar Years*, New York: The New Press

About the Author

Dr. Manuela Boatcă is Professor of Sociology with a focus on macrosociology at the Albert-Ludwigs-University Freiburg, Germany. She works on world-systems analysis, postcolonial and decolonial perspectives, gender in modernity/coloniality and the geopolitics of knowledge in Eastern Europe and Latin America.



© Michael Fahrig

Challenges and Opportunities for Internationalising Higher Education in Europe

Hans de Wit, Boston College, USA

The Brexit resulting from the EU referendum in the United Kingdom has highlighted a trend already developing in other countries over the past years: the dramatic strengthening of populist parties in Austria, Hungary, France, the Netherlands, Sweden, Greece and elsewhere. Analysts and media write about a divide in the population, between highly skilled and low skilled, young and old, urban and rural, and between “global” and “local”. In the first category, people see themselves as citizens of the world, strongly committed to global and regional cooperation, diversity, the environment, and other Sustainable Development Goals. In contrast, the other group appears narrow-minded and fiercely opposed to immigration, free trade, and Europe.

One can question if the divide is as clear as the media suggest, but in higher education, there also seems to be a trend towards a division between world-class universities – with global research, students, and scholars; competing and collaborating across the world; located in vibrant cosmopolitan urban environments; and benefiting from ample (inter)national and private resources – and others struggling with shrinking budgets, low-talented students and scholars, and located in gradually deserted rural areas. Internationalisation is seen as a privileged activity for the first group, leading to increased quality and opportunities. Its students and scholars have access to international grants and scholarships, travel around the world, and become professionals with great global career perspectives: Its graduates are seen as the future leaders of the world. For the other group, internationalisation reflects an unrealistic aspiration to climb higher in the rankings, to find scarce sources for grants and scholarships, and to stay in touch with the rest of the world. Such institutions invest in agents, pathway programmes, and recruitment of international students and scholars, and they shift to teaching in the language of the cosmopolitan elite, English (instead of keeping to the mother language their staff and students are fluent in), all in the desperate attempt to become part of the world-class, well ranked elite. These universities see their numbers of local students shrink, and pay high bonuses to agents and other commercial providers to bring in rich Chinese, Indians, and Koreans, ignoring the increasing number of cases of incompetency, fraud, and corruption that go with that trade. Even public universities and high schools – the new international market – are falling for this temptation, resulting from shrinking public funding and numbers of local students.

This is a trend in higher education in several of the traditional developed countries: North America, Australia and also Europe. Although its manifestations might be more dominant outside of Europe, we see examples of this development in Europe as well and Brexit might strengthen this trend.

How did we get here?

Both the outcome of the Brexit Referendum and the increasing divide between world-class universities and the large other group of higher education institutions and the related increase in commercialisation in higher education would have appeared unthinkable at the beginning of the 21st century when Europe seemed to be emerging as a stronger and more integrated reality. The European Union had expanded from 15 to the current 28 countries, the Euro had been adopted by 19 as a single currency, and the Schengen area had opened borders in 20 EU and six non-EU countries (although the UK opted out of both). As the European project made headway, strong internal and external forces started to weaken its foundations. At the global level, the attack on the Twin Towers in New York in 2001 generated instability and fear of terrorism, and a more united Europe was perceived by some as a solution but by others as problematic. Dutch and French voters rejected the European Constitution in 2005, and the economic crisis that began in 2008 generated new tensions and fears.

With Europe in the grips of an economic and political crisis, and a refugee emergency unfolding along its borders on an unprecedented scale, the integration process began to fall apart. The issues are now bigger, the climate tenser. The spirit of cooperation has diminished and lack of confidence in Europe has grown as its institutions have not been able to present credible solutions to the problems faced. Anti-European Union sentiment is spreading among the member states, with Brexit as its most manifest outcome so far.

The European Higher Education Area

The emergence of the European Higher Education Area in the first decade of the 21st century told a different story. Building on the successful experience of Erasmus cooperation, the Bologna Process rapidly gained momentum from four countries in 1999 to 48 countries, 5,600 universities and 31 million students by 2010. It focussed initially on putting the European house in order through greater commonality in degree structures, credit systems and quality assurance, but it quickly acquired an external dimension. Convergence of structures and tools was aimed not only at increasing cooperation within Europe but also at making it a more competitive and attractive destination to the rest of the world. This was the period in which European universities began to feel the winds of change, as globalisation and the

emergence of the knowledge economy required them to develop a more competitive approach, engage in the global search for talent, and to position themselves beyond their own borders. The Bologna Process offered a framework for shared solutions to shared problems.

While it was hailed as a landmark reform, achieving in only ten years what many national governments had failed to achieve in several decades, the various action lines did not evolve along equal paths, and there was significant variation in the scope and pace of change in the different countries and institutions. These trends were magnified by the even faster pace of globalisation that was creating previously unknown levels of instability and volatility in the economic and political environments of the different EU member states, even though the universities themselves were and continue to be firm believers in – and strong beneficiaries of – European co-operation.

How do we move forward?

Challenges in the higher education sector, including the European Higher Education Area, as described above, are not completely coming as a surprise, and warnings against its risks and dangers neither. But it is clear that these developments, and the dangers that go with them, are accelerating. The competition for international students is becoming more intense, more commercial, and more frequently outsourced, with increased risk of corruption. Universities and students are both actors and victims of this development, in particular institutions that are not highly ranked, less competitive and lacking sophisticated international students. An increasing number of commercial enterprises, international students, and universities at the lower end of the higher education hierarchy are using loopholes and the current lack of oversight to engage in varying degrees of fraud, contributing to a mismatch between students and institutions and (ultimately) to the decreased quality of education at the institutions involved.

Ethics in higher education is under threat everywhere in the competitive, global university environment. The divide between world-class universities listed at the top of national and international rankings, and those that are not, is not narrowing but increasing. As a result, institutions in the second group engage in desperate, expensive commercial paths to try to turn their circumstances around.

In response to this development, some call for an *ethical internationalisation*. Others have been calling for an *internationalisation for all*. Focusing attention on an “elitist” internationalisation, affordable only for a small group of global universities and privileged students and scholars, is dangerous because it contributes to increasing the gap with the more disadvantaged institutions. Given the fact that the international dimension of higher education gains more attention and recognition, people tend to use it in the way that best suits their purpose, leading to many myths and misconceptions concerning internationalisation of higher education. It is important to highlight the fundamental point that internationalisation is not an end in itself but rather a means to enhance the quality of teaching, research and the service role of higher education to society.

In general, we still witness much rhetoric around Internationalisation of Higher Education that does not always match reality on the ground. Competitive pressures of globalisation may have led to greater convergence of aspirations, but this has not always led to a translation into actions.

In an attempt to shift the focus towards a concept of internationalisation that could have wider reach and create greater impact, a European Parliament study (de Wit et al. 2015), using a Delphi Panel exercise, set out to expand Jane Knight's generally acknowledged definition, in a way that could guide and inspire universities in their internationalisation efforts, as follows:

“the **intentional** process of integrating an international, intercultural or global dimension into the purpose, functions **and** delivery of post-secondary education, **in order to enhance the quality of education and research for all students and staff, and to make a meaningful contribution to society**”.

This revised definition seeks to make three key points:

1. It indicates that the process is a planned and purposeful one, which creates a framework for future direction and is designed to strengthen and enhance HEI performance and quality. An intentional process is one of consideration, decision and action.
2. It reflects increased awareness that Internationalisation of Higher Education needs to be more inclusive and less elitist and that the “abroad” component is an integral part of an internationalised curriculum for all students. It also includes staff since Internationalisation of Higher Education is critically dependent on active engagement and wholehearted commitment of all HEI members, who through their various academic and management functions will be at “the coalface of delivery”.
3. It re-emphasises that Internationalisation of Higher Education is not a goal in itself, but a means to enhance quality within and beyond the institution, and for that reason it should not focus *solely* on economic rationales.

The current political and economic climate needs measures enhancing mutual understanding and cooperation, not a further divide. More than ever, internationalisation needs to be for all, also local institutions and their students and staff, and it must be ethical.

Bibliography

De Wit, Hans; Hunter, Fiona; Egron-Polak, Eva; Howard, Laura (eds.). (2015): Internationalisation of Higher Education. A study for the European Parliament, Brussels

De Wit, Hans. (2016): Internationalisation should be ethical and for all. University World News, 15 July 2016, Issue No:422

About the Author

Dr. Hans de Wit is Professor at/Director of the *Center for International Higher Education (CIHE)* at Boston College, USA. He is Founding Editor of the *Journal of Studies in International Education*, and a founding member and past president of the *European Association for International Education (EAIE)*. He publishes, presents and advises on internationalisation of higher education.



© Hans de Wit

Kapitel 2

Antidiskriminierung

Islamisation of Knowledge – Symptom of the Failed Internationalisation of the Social Sciences?

Wiebke Keim, CNRS/Strasbourg University, France

Academic and scientific internationalisation has been accompanied by critiques of knowledge divides (ISSC 2010) and centre-periphery relations (Keim 2008b, 2010b; Rodríguez Medina 2013). The theoretical and epistemological consequences have been variously termed captive mind (Alatas 1974), Eurocentrism (Amin 1988; Quijano 2000), irrelevance (Alatas 2001), coloniality (Mignolo 2004), or North-Atlantic domination (Keim 2008a). Various alternatives to this status quo have been proposed – indigenisation (Akiwowo 1990, 1999), theoretical parables (Sitas 2004), alternative discourses in Asian social science (Alatas 2006), Southern theory (Connell 2007), counter-hegemonic currents (Keim 2008b, 2011), and decolonisation (Gutiérrez Rodríguez/Boatcă/Costa 2010). Islamisation of knowledge (IOK), at first sight, appears as yet another such alternative to Eurocentrism.

The IOK-project is interesting in as far as it has led to an institutional set-up of international dimensions that has hardly been taken into account within debates around the internationalisation of the social sciences until now. The common denominator among the various propositions for IOK is to subordinate scientific knowledge production to an overarching, holistic Islamic worldview as a precondition to the *universalisation* of science (Edipoğlu 2008). In my view, however, it is also revealing to analyse the IOK-project as a phenomenon of *internationalisation*. Not only are the scholarly networks and institutions which are built around IOK highly international but also, at least for the domain of the social sciences, IOK can be understood as a reaction to the failures of the overall internationalisation of the disciplines under North-Atlantic domination.

The emergence of the IOK-debate is usually traced back to the “Mecca conference on education”, which was held in 1977 at King Abdulaziz University (First World Conference on Muslim Education, 1977). The key reason for the Muslim Ummah’s current crisis, according to the conference debates, was the bifurcation into, first, the modern, public, secular education as imposed through colonialism and, second, the marginalised persistence of traditional, Islamic education, causing identity loss and civilisational decline. The major challenge was, therefore, to solve the problem of education by instilling truly Islamic education in all branches of knowledge.

The conference had had various organisational predecessors: the Muslim Students Association of the U.S. & Canada, formed in 1963 at the University of Illinois, with support from the Egyptian-based Muslim Brotherhood (Ahmed-Ullah, Roe et

Cohen 2004), and the Association of Muslim Social Scientists (AMSS), which was founded at the Illinois Institute of Technology in 1971. As the Mecca conference had recommended in its report, several international meetings followed. Furthermore, the International Institute of Islamic Thought (IIIT) was founded in 1981 with its headquarters in the U.S. and branches in a variety of countries. Several Islamic Universities emerged as another result of the conference.

The IOK-project has been symptomatic of the failed internationalisation of the social sciences from the outset: Historically, the movement of students from peripheries into the centres of the international scholarly arena has historically been unilateral. The IOK-debate developed out of the unhappy encounter of Muslim students and scholars with western institutions. At the same time, the universities in the home countries, where most of the scholars obtained their first degrees, were modelled similarly on the structure of North-Atlantic universities. The internationalisation of higher education had not allowed scholars from different regions of the world to integrate their views, aspirations and experiences on an equal footing but was led according to North-Atlantic standards. The core actors of the 1977 Mecca conference were products of this situation: “So you look into the list of the people who attended that conference. You will find that all of them were graduates actually of that colonial system of education. It’s not those who were coming from the traditional [Islamic] system. [...] It also reflected the crisis that these people were going through when they were educated in these institutions, in parallel” (Interview I. Zein 2012).

In addition to that, regarding the social sciences in particular, internationalisation was affected by and consolidated an unequal global division of scientific labour (Keim 2010b). The Eurocentric disciplinary division of the social sciences (Wallerstein et al. 1996) directly affected the international circulation of students from Muslim-majority societies into Islamic Studies Departments of North America and Europe (Keim 2010a). IOK-proponents also criticised the existence of Oriental Studies in universities of the Muslim worlds (AbūSulaymān [1982] 1995, 17). Those (neo)colonial institutional structures were perceived as a serious impediment to the flourishing of Muslim intellectual creativity. The supposedly general theory of established social sciences did not encompass the experience of students and scholars from Muslim countries: “First of all, for me, I’m not part of the European history, okay? To take that framework as given. [...] you know, you have to take this way and this path in order to be quote ‘model’. ‘Model’ like whom? Like European modernism [...] Now, this is not me. [...] It’s not my history. [...] It is not my destination, it is not my future” (Interview I. S. El-Hassan 2004). Studying in (neo) colonial and later in North-Atlantic institutions thus provoked a profound experience of alienation: “Just imagine the dilemma that we have, okay? When I go and study in U.S., and I put on the U.S. spectacles, okay. Then I’ll see everybody through that spectacle, okay? And that spectacle is not me. So I’m seeing the world through the eyes of somebody else. And I assume that is me” (Interview I. Zein 2004). He continues: “Paradoxes when you see the other. But when the other is inside you [...]. Because when I see the other over there, the other is me.”

The lived experience of alienation by exposure to the existing international social sciences provoked a countermove. The International Islamic University of Malaysia (IIUM), which was founded in 1983 and where the quoted interviews were conducted, has the key mission to work on the Islamisation of knowledge in all scholarly and disciplinary fields. Beyond financial and language aspects, what seems to attract scholars and students to IIUM is a certain feeling of belonging through the creation of what I would call a nearly exclusive “comfort zone” for Muslims: “As it is an Islamic university, [...] so many persons, you know, [...] have faith. Ehm. Here, nobody is there who is against Islam. [...] Many persons, actually a majority of the people, believe that Islam is the only right path. And their Islamic ideology, Islamic standard of morality is good. If you will follow that, then we get benefit of that” (Interview J. Farooqi 2004).

The Mecca conference aspired to an internationalisation project of its own and serves here as an example of parallel, disconnected structures which shape today’s international academic landscape. Its scholarly production remains largely unknown to mainstream debates but would probably provoke scepticism. The push towards Islamisation has occurred in a period when post-modern *laissez-faire* has inhibited serious scientific debate. In more recent years, identity-discourses have been fashionable. The achievements of post-colonial interventions have made those North-Atlantic academics who feel concerned by international debates aware of their limitations and vulnerabilities and apologetic of any voice raised from the global South. In the same vein, critiques of Eurocentrism have gained currency and prestige to such a point that their underlying premises and foreseen outcomes are not questioned anymore. To sum up, international debate across institutional and paradigmatic divides has become difficult, if not impossible, as a result of the failed history of internationalisation and of the currently persisting power differentials at a global level.

Bibliography

- Abaza, Mona (1993): Some reflections on the questions of Islam and social sciences in the contemporary Muslim world. In: *Social Compass*, 40/2: 301–321
- Abaza, Mona (2002): *Debates on Islam and knowledge in Malaysia and Egypt*. London: RoutledgeCurzon
- AbdulḤamid AbūSulaymān, ed. ([1982] 1995): *Islamization of knowledge. General principles and work plan*. Herndon: IIIT
- Ahmed-Ullah, Noreen S.; Roe, Sam Roe; Cohen, Laurie (2004): A rare look at secretive Brotherhood in America. In: *Chicago Tribune*, 19 septembre 2004. <http://www.chicagotribune.com/news/watchdog/chi-0409190261sep19-story.html#page=1>, (7.5.2015)

- Akiwowo, Akinsola (1990): Contributions to the sociology of knowledge from an African oral poetry. In: Martin Albrow/Elizabeth King, eds.: *Globalization, knowledge and society*. London: 103–117
- Akiwowo, Akinsola (1999): Indigenous sociologies – extending the scope of the argument. In: *International Sociology*, 14/2: 115–138
- Alatas, Syed Farid (2001): The study of the social sciences in developing countries: towards an adequate conceptualisation of relevance. In: *Current Sociology*, 49/2: 1–28
- Alatas, Syed Farid (2006): *Alternative discourses in Asian social science*. New Delhi u. a. O.: Sage Publications India
- Alatas, Syed Hussein (1974): The captive mind and creative development. In: *International Social Science Journal*, XXVI/4: 691–700
- Amin, Samir (1988): *L'eucentrisme*. Paris: Anthropos
- Barazangi, Nimat Hafez et al. (2015): Education. In: *The Oxford Encyclopedia of the Islamic World*. Oxford: Oxford University Press, n.p. <http://www.oxfordislamicstudies.com/article/opr/t236/e0212> (2. 5. 2015)
- Connell, Raewyn (2007): *Southern theory*. Cambridge: Polity Press
- Eđipođlu, Kerim (2008): *Islamisierung der Soziologie oder Soziologisierung des Islam?* Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller
- First World Conference on Muslim Education, ed. (1977): *Conference Report*. Mecca, King Abdulaziz University, 31. 3.-8. 4. 1977
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación, Boatcă, Manuela & Costa, Sergio (eds.): *Decolonizing European sociology*. Farnham, Burlington: Ashgate
- ISSC ed. (2010): *World Social Science Report 2010. Knowledge divides*. Paris: Unesco Publishing
- Keim, Wiebke (2008a): Distorted universality – internationalization and its implications for the epistemological foundations of the discipline. In: *Canadian Journal of Sociology* 33/3: 555–574
- Keim, Wiebke (2008b): *Vermessene Disziplin*. Bielefeld: transcript
- Keim, Wiebke (2010a): Analyse des invitations de chercheurs étrangers par l'EHES. In: *Cahiers de la Recherche sur l'Education et les Savoirs* 9: 33–52

Keim, Wiebke (2010b): Aspects problématiques des relations internationales en sciences sociales: pour un modèle centre-périphérie. In: *Revue d'Anthropologie des Connaissances*, 4/3: 570–598

Keim, Wiebke (2011): Counter hegemonic currents and internationalization of sociology. In: *International Sociology*, 26/1: 123–145

Mignolo, Walter (2004): Colonialidad global, capitalismo y hegemonía epistémica. In: Irene Sánchez Ramos/Raquel Sosa Elizaga, eds.: *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. México: 113–137

Quijano, Aníbal (2000): Coloniality of Power and Eurocentrism in Latin America. In: *International Sociology*, 15/2: 215–232

Rodriguez Medina, Leandro (2013): *Centers and peripheries in knowledge production*. Routledge

Sitas, Ari (2004): *Voices that reason – theoretical parables*. Pretoria: University of South Africa Press

Wallerstein, Immanuel et al., eds. (1996): *Ouvrir les Sciences Sociales*. Paris: Descartes et Cie

About the Author

Dr. Wiebke Keim completed a PhD in Sociology at the Universities of Freiburg and Paris IV-Sorbonne. She led the research project “Universality and Acceptance Potential of Social Science Knowledge” (2010–2014) at the University of Freiburg and has been employed as a CNRS researcher at SAGE, Strasbourg University, since 2013. Her focus areas are history and epistemology of the social sciences, sociological traditions of the global South, sociology of science and knowledge, fascisms.



© *Wiebke Keim*

Power & Prejudice: Die globalisierte Welt ist keine Scheibe. Kritische Anmerkungen zur Internationalisierung in den Gender Studies.

Stefanie Mayer, Kirstin Mertlitsch, Alpen-Adria-Universität
Klagenfurt, Österreich

Die unternehmerische Hochschule ist leistungs- und erfolgsorientiert und setzt Schwerpunkte auf Internationalisierung, Mobilität und Exzellenz. Sie ist nicht nur privilegierter Raum der Wissensproduktion und als solcher einflussreiche Institution in westlichen Gesellschaften, sondern auch selbst durch Machtverhältnisse strukturiert. Wer sich an den „ernsten Spielen“ der Wissenschaft (Bourdieu, 1988) beteiligen will, muss formale Bildungsvoraussetzungen nachweisen (die nicht zuletzt vom familiären Hintergrund abhängen), braucht Zeit und Ressourcen, sollte die dominanten Wissenschaftssprachen beherrschen und die *richtige* Staatsbürger_innenschaft¹ bzw. einen entsprechenden Aufenthaltstitel mitbringen. Und auch im Inneren ist die akademische Welt durch Strukturen geprägt, in denen ein akademisches Prekariat, das zwischen Lehraufträgen, befristeten Projektstellen und Phasen der Beschäftigungslosigkeit navigiert, der vergleichsweise kleinen Gruppe der Professor_innen gegenübersteht.

Die Konsequenzen dieser machtvollen Strukturiertheit der Universitäten wirken nicht nur unmittelbar auf die daran Beteiligten wie Encarnación Gutiérrez Rodríguez in ihrer International Lecture an Hand der Auswirkungen von ethnierten Differenzen, Rassismen und Migrationsregimen eindrucksvoll darlegte (vgl. Gutiérrez Rodríguez, 2016), sondern auch auf die Wissensproduktion selbst. Wenn wir daher heute über die Internationalisierung der Bildung sprechen, geht es nicht allein um Lehrende und Lernende, sondern auch darum, *welches* Wissen erzeugt und vermittelt wird. Anders ausgedrückt: Welches Wissen gilt als relevant, welches bleibt ausgespart? Macht- und Herrschaftsverhältnisse schreiben sich auch in die theoretischen Grundlagen und epistemologischen Zugänge und damit in die Fragestellungen, Methoden und Ergebnisse akademischen Arbeitens ein. Das gilt auch für jene Fachbereiche, die sich als kritisch verstehen und den Anspruch haben, zum Abbau von Ungleichheit beizutragen. Im Folgenden wollen wir uns am Beispiel der Gender Studies einige damit zusammenhängende Fragen stellen.

Feminism Goes Academia

Feministische Wissenschaften/Gender Studies artikulieren ihren politisch-emanzipatorischen Anspruch so deutlich wie nur wenige andere Forschungsbereiche. Aus einer sozialen Bewegung hervorgegangen, verlangen sie nachdrücklich die Berücksichtigung von Geschlechterverhältnissen *als* Machtverhältnisse auf allen Ebenen. Feministische Forschung (in- und außerhalb der Academia) ging stets über ein „Hinzufügen“ von Frauen hinaus – „just add women and stir“, wie Charlotte Bunch (1987, 140) treffend formulierte, war nie genug. Stattdessen sollte das Hinterfragen von Geschlechterverhältnissen und die Kritik der impliziten Gleichsetzung des „Allgemeinen“ und „Normalen“ mit dem Männlichen (Androzentrismus) die Wissenschaft als Ganzes, das heißt ihre Institutionen und die Regeln des akademischen Spiels, die Erkenntniswerkzeuge und theoretischen Grundlagen transformieren. Auf diesem Weg hat die feministische Wissenschaft im Zuge ihrer Institutionalisierung einiges erreicht, dabei aber auch einige ihrer radikaleren Federn gelassen. So können Gender Studies heute, anstatt unbequem zu sein, dank ihres hohen Grads an Internationalisierung, ihrer Inter- bzw. Transdisziplinarität oder auch schlicht ihrer relativen Neuheit wegen als – noch dazu kostengünstiges – Asset in der universitären Standortkonkurrenz und als Bestandteil marktorientierter Logiken fungieren. Damit zeigt sich eine neue Facette des Dilemmas feministischer Wissenschaft „gegen die [im Universitätsbetrieb; Anm. Autorinnen] geltenden Regeln und Routinen angehen zu wollen, doch zugleich *innerhalb* dieser agieren zu müssen, um erfolgreich zu sein“ (Hark, 2005, 244), das den *akademisch gewordenen Feminismus* von Anfang an begleitete.

Produktive Verunsicherung

Die akademisch-feministische Selbstgewissheit in Bezug auf das eigene kritisch-emanzipatorische Projekt wurde seit den 1990er Jahren aus mehreren Gründen erschüttert: Einerseits öffnete die poststrukturalistische Verunsicherung gesellschaftlicher Gewissheiten und politischer Identitäten neue Denkräume, die es feministischen Theoretiker_innen erlaubten *Geschlecht* als offene, sozial konstituierte Kategorie ohne biologische Essenz oder natürliche Fundierung zu denken. Andererseits erreichte die – in frauenbewegten Zusammenhängen und an den Rändern der Academia seit Jahren von Migrantinnenbewegungen, Schwarzen² und jüdischen Feministinnen geübte – Kritik an antisemitischen und rassistischen Aus- und ethnischen Kurzschlüssen auch im deutschsprachigen Raum die universitären Zentren. Feministische Akademiker_innen mussten nicht nur erkennen, dass ‚die Frauen‘ keine homogene Gruppe sind, sie mussten v. a. zugeben, den Mechanismus des Androzentrismus in verschobener Form wiederholt zu haben: *Die Frau* des deutschsprachigen Feminismus war ebenso weiß, deutschsprachig, heterosexuell, nicht-behindert, christlich sozialisiert und der Mittelschicht zugehörig, wie *der Mensch* des Main-/Malestream männlich, europäisch und bürgerlich. Bestenfalls

waren diesen – nur scheinbar *allgemeinen* – Frauen sogenannte Dritte-Welt-Frauen, Migrantinnen oder Women of Color als *Sonderfälle* gegenübergestellt worden; *add color and stir* um in Bunchs Bild zu bleiben.

Internationalisierung ernst genommen

Es waren vor allem zwei Theorietraditionen, deren Rezeption ab den 1990er Jahren der europäischen feministischen Theorie neue Wege aufzeigte. Erstens die bis heute breit geführte Debatte um das aus dem US-amerikanischen Black Feminism stammende Konzept der Intersektionalität (Crenshaw, 1989), das die Überlagerung – oder besser: Ko-Konstituierung – unterschiedlicher Linien sozialer Differenz erfasst. Das bedeutet, dass innerhalb der Gender Studies, unter der Prämisse von Heterogenität, Diversität und Vielfalt Kategorien wie Gender, Sexualität, Ethnizität oder Schicht zusammen gedacht werden. In der deutschsprachigen akademisch-feministischen Theoriebildung wurde dieses Konzept u. a. von der Erziehungswissenschaftlerin Katharina Walgenbach weiterentwickelt, die von *interdependenten Kategorien* spricht (Walgenbach, 2007).

Sie versteht Geschlecht als interdependent, also in wechselseitiger Abhängigkeit von anderen sozialen Differenzen – und zwar auch dort, wo diese Kategorien meist unbenannt bleiben, etwa in Bezug auf weiße Frauen und Männer aus der Mittelschicht. Walgenbach radikalisiert damit die Idee von Verschränkung und meint damit ein Ineinandergreifen und -übergehen von Kategorien: Geschlecht, Ethnizität, Klasse lassen sich nicht mehr *für sich* thematisieren, jede Kategorie entsteht von vornherein im Zusammenspiel mit anderen.³ Weil Geschlecht als interdependente Kategorie historisch und geographisch ganz unterschiedliche Formen annimmt, kann es keinen einheitlichen, universell gültigen Ansatz feministischer Forschung und Politik geben. Die Abhängigkeit von Kategorien untereinander impliziert somit auch eine Kritik am eurozentrischen Blickwinkel.

Der zweite zentrale theoretische Strang geht auf postkoloniale Theorien zurück, die sich nicht zuletzt an der anmaßenden Selbst-Universalisierung Europas abarbeiten. In der Philosophie und der politischen Theoriebildung ist diese Universalisierung ebenso Ausdruck wie Fortschreibung einer Machtposition. „Whiteness as racelessness becomes abstractness becomes philosophical representativeness“, bringt es Charles W. Mills (2015, 12) auf den Punkt und benennt damit einen zentralen Mechanismus der „Kolonialität des Wissens“. Damit ist gemeint, dass die gegenwärtige Wissensproduktion von der imperialen Expansion Europas und von aktuellen postkolonialen Machtverhältnissen geprägt ist. Die Herausbildung von Disziplinen, akademischen Institutionen und die Entwicklung der westlichen Wissenschaft erfolgte, der Soziologin Manuela Boatcă zufolge, im Kontext der modernen Nationalstaatenbildung und der Entstehung von Kolonialmächten in Europa (Boatcă 2010) – und die Folgen dieses Zusammenspiels zeigen sich bis heute. Die als universal erscheinenden Regeln der akademischen Wissensproduktion und der Kanonbildung erweisen sich als Produkte einer bestimmten Epoche

der europäischen Geschichte, die hegemonial gesetzt wurden und andere Formen des Wissens marginalisiert haben. Wissens- und Forschungspraktiken stehen somit in einem unauflösbaren Zusammenhang mit Gewalt, Macht- und Herrschaftsverhältnissen. Die postkoloniale Theoretikerin Gayatri Spivak (1999, 205) spricht daher auch von *epistemischer Gewalt*. Damit ist die Unterdrückung durch eine Wissensproduktion gemeint, die diejenigen, *über* die Wissen produziert wird (kolonialisierte Bevölkerungen, aber auch Migrant_innen als Objekte von Problemdiskursen) von der Produktion dieses Wissens ausschließt, es jedoch gleichzeitig bedeutsam für Lebensumstände, Bedingungen und Chancen (und in letzter Konsequenz für Selbstverhältnisse) macht. Wenn also heute in der unternehmerischen Hochschule Internationalisierung forciert wird, findet diese immer schon unter den Bedingungen globaler Ungleichheit statt – auch in den Gender Studies.

Denken an der Grenze

Um diesen herrschaftlich strukturierten Prozessen auf die Spur zu kommen und ihnen andere Perspektiven entgegenzusetzen, sind unseres Erachtens (selbst-)reflexive Formen der Wissensproduktion unverzichtbar. Der Ansatz Gender als interdependente Kategorie zu denken, verbindet sich mit dem Konzept der *Situierung von Wissen* (Haraway, 1988). Situierung meint eine Kontextualisierung, die Prozesse der (akademischen) Wissensproduktion in geographischer, temporaler und sozialer Hinsicht einbettet und in Beziehung zu anderen Formen des Wissens setzt. Gender als bedeutsame interdependente Variable steht damit jedem Universalitätsanspruch entgegen.

Auch die Chicanafeministin⁴ Gloria Anzaldúa (2007) geht in ihrer Theoriebildung von der Situiertheit von Wissen aus. Der Ansatz von Gender als interdependente Kategorie und der Zugang von Anzaldúa, die ein geo- und körperpolitisches Denken an der Grenze entwirft, verfolgen eine ähnliche Logik: Beide Konzepte kritisieren ein vermeintlich objektives Wissenschaftsverständnis, indem sie universelle Wissensvorstellungen radikal hinterfragen. In ihrem Buch *Borderlands, La Frontera* (2007 [1987]) geht Anzaldúa von (je unterschiedlichen) lokalen Wissen aus und kritisiert damit eine universal-westliche hegemoniale Geschichtsschreibung und Wissenstradition. Über das Borderland (Grenzland) schreibt sie:

„The actual physical borderlands that I'm dealing with in this book is the Texas-U.S. Southwest/Mexican border. The psychological borderlands, the sexual borderlands and the spiritual borderlands are not particular to the Southwest. In fact, the Borderlands are physically present whenever two or more cultures edge each other, where people of different races occupy the same territory, where under, lower, middle and upper classes touch, where the space between two individuals shrinks with intimacy.“ (Anzaldúa 2007, Preface to First Edition)

Anzaldúa geht in ihrem Buch von einem erkenntnistheoretischen Ansatz aus, der sich bereits im Hinblick auf die Bedingungen der Möglichkeit der Erkenntnis vom Denken der Moderne distanziert. Zentrale Themen von Borderland und den

daraus hervorgegangenen Border Studies sind die kulturelle und wirtschaftliche Hegemonie des Westens, der Kampf gegen Kapitalismus, Sexismus, Rassismus und Homophobie sowie die Identifikation mit dem weiblichen Prekariat aus dem globalen Süden (Mertlitsch, 2016). Die Gender Studies müssen heute bereit sein, solche kritischen, dekonstruktivistischen, de- und postkolonialen Zugänge aufzunehmen; und zwar nicht als *Zusatz* und *Spezialisierung*, sondern als Bestandteil ihrer epistemologischen und theoretischen Grundlagen.

Und weiter?

Wenn die Gender Studies sich nach wie vor als kritische Wissenschaft innerhalb einer unternehmerischen Hochschule verstehen, dann wird die Frage der Internationalisierung auch für sie zunehmend virulent. Dabei ist entscheidend, wer Wissen (re-)produziert und an den Universitäten vertreten ist, wie Gutiérrez Rodríguez schreibt. Gleichzeitig läuft Repräsentationspolitik immer auch Gefahr, einem identitären Verständnis zu verfallen – und die Geschichte feministischer Politik liefert reichlich Belege dafür, dass ein Mehr an Repräsentation (von Frauen) nicht automatisch zu inklusiveren Politiken (für Frauen) führt. Für uns ist daher nicht nur die Frage der Repräsentation und Partizipation entscheidend, sondern auch welches Gender-Wissen erzeugt und vermittelt wird. Dabei erscheinen uns die Situiertheit jedes Wissens, ein Verständnis von Gender als interdependenter Kategorie und ein Denken von den Grenzen her wichtig. Eine kritische Perspektive gegenüber einer eurozentrischen Wissensform verbindet sich so mit einer Kritik an Identitätslogiken, die Sexismus, Rassismus und Homophobie hervorbringen. Eine solche kritische Form der Wissensproduktion, wie sie zum Teil in den Gender Studies entwickelt wird, ist notwendiger Bestandteil von Internationalisierungsstrategien, die mehr wollen, als das Immer-Gleiche mit dem Glitter harmloser *Diversität* auszustatten.

Literaturverzeichnis

- Anzaldúa, Gloria (2007 [1987]): *Borderlands. La Frontera. The New Mestiza*, (3. ed.). San Francisco CA, Aunt Lute Books
- Boatcă, Manuela (2010, Hg.): *Globale, multiple und postkoloniale Modernen. Theoretische und vergleichende Perspektiven*. München, Rainer Hampp Verlag
- Bourdieu, Pierre (1988): *Homo Academicus*. Frankfurt, Suhrkamp Verlag
- Bunch, Charlotte (1987). *Passionate Politics. Essays, 1968–1986: Feminist Theory in Action*. New York, St. Martin's Press

- Crenshaw, Kimberlé (1989): Demarginalizing the Intersection of Race and Sex. A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics. In: The University of Chicago Legal Forum (139), 139–167.
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (1999): Intellektuelle Migrantinnen – Subjektivität im Zeitalter der Globalisierung. Eine postkoloniale dekonstruktive Analyse von Biographien im Spannungsverhältnis von Ethnisierung und Vergeschlechtlichung. Opladen, Leske + Budrich
- Gutiérrez Rodríguez, Encarnación (2016): Sensing dispossession: Women and gender studies between institutional racism and migration control policies in the neoliberal university. In: Women's Studies International Forum 54, 167–177
- Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective'. In: Feminist Studies 14(3), 575–599.
- Hark, Sabine (2005): Dissidente Partizipation. Eine Diskursgeschichte des Feminismus. Frankfurt, Suhrkamp
- Mertlitsch, Kirstin (2016): Sisters, Cyborgs, Drags. Das Denken in Begriffspersonen der Gender Studies. Bielefeld, transcript
- Mills, Charles W. (2015): Decolonizing Western Political Philosophy. In: New Political Science 37(1), 1–24.
- Spivak, Gayatri (1999): A Critique of Postcolonial Reason. Toward a History of the Vanishing Present. Cambridge, Mass./London, Harvard University Press
- Walgenbach, Katharina (2007): Gender als interdependente Kategorie. In: Walgenbach, Katharina/Dietze, Gabriele/Hornscheidt, Antje/Palm, Kerstin (Hrsg.). Gender als interdependente Kategorie. Opladen, Budrich, 23–65

Anmerkungen

- 1 Der durch Unterstrich markierte *Gender Gap* verweist auf eine Leerstelle zwischen männlicher und weiblicher Form und damit auf geschlechtliche Vielfalt jenseits der Zweigeschlechtlichkeit.
- 2 Die Großschreibung verweist auf die Bedeutung von *Schwarz* als politischer Identität, die Anfang der 1990er Jahre in deutschsprachigen Debatten als Allianzbegriff für alle von Rassismen betroffenen Menschen verstanden wurde.
- 3 Gutiérrez Rodríguez verwendet in ähnlichem Zusammenhang den Begriff „Geschlechtsethnisierung“ (1999, 205).
- 4 Chicanafeminismus ist eine von mexikanisch-amerikanischen Aktivistinnen geprägte Strömung des US-amerikanischen Feminismus, die die Erfahrungen des Lebens an Grenzen – geographischen, kulturellen, geschlechtlichen usw. – zum Ausgangspunkt ihrer Politik macht.

Zu den Autorinnen

Dr. Stefanie Mayer lebt als Politikwissenschaftlerin in Wien und beendete im Februar 2016 ihr Doktoratsstudium bei Dr. Birgit Sauer. Sie forscht v. a. zu feministischen politischen Theorien und feministisch-aktivistischen Politiken sowie zu Rassismus, Rechtsextremismus und Rechtspopulismus. Ab Herbst 2016 ist sie als Lehrende an der FH Campus Wien beschäftigt.



© Alexander Wallner

Dr. Kirstin Mertlitsch ist Leiterin des Universitätszentrums für Frauen- und Geschlechterstudien an der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Die Philosophin und Genderforscherin promovierte an der Humboldt-Universität zu Berlin im Rahmen des DFG-geförderten Graduiertenkollegs „Geschlecht als Wissenskategorie“. Zuletzt erschien ihre Monographie „Sisters-Cyborgs-Drags. Das Denken in Begriffspersonen der Gender Studies“ (2016), transcript-Verlag, Bielefeld.



© Riccio Photography

Austausch mit interner und externer Vielfalt: Vom Schaffen inklusiver Erinnerungskulturen¹

Johanna Mitterhofer, Europäische Akademie Bozen, Italien

John Tunbridge und Gregory Ashworth schreiben, dass jede Erinnerung und jegliches historisches Erbe jemandem gehört: einer Person, einer Familie, einer Gruppe, einer Nation. Folglich werden andere Personen, Familien, Gruppen, Nationen komplett oder teilweise ausgeschlossen (Tunbridge/Ashworth, 1996, 21). Dass dieser Prozess der In- und Exklusion Geschichte und Erinnerung höchst politisch macht, ist nichts Neues. Die Vergangenheit hat oft die schwere Aufgabe, Identitäten zu stützen und zu zelebrieren, meist durch Ausschluss anderer Identitäten, wie jenen von Minderheiten.

Erinnerung wird meist monologisch geschrieben und zelebriert, so die Literatur- und Kulturwissenschaftlerin Aleida Assmann. Erinnerung konzentriert sich auf eigene Erfahrungen und ignoriert andere Perspektiven. Tatsache ist aber, dass es nie komplett homogene Gedächtniskulturen und Geschichtsbilder geben kann, sondern diese immer vielfältig und daher auch oft umstritten sind. Deshalb fordert Assmann ein dialogisches Erinnern, d. h. „die wechselseitige Verknüpfung und Aufräuterung allzu einheitlicher und kompakter Gedächtniskonstruktionen entlang nationaler Grenzen.“ (Assmann, 2013)

In immer heterogener werdenden Gesellschaften verändern sich herkömmliche Erinnerungskulturen; es entstehen neue Perspektiven, neue Erfahrungen, neue Kontroversen zum traditionellen Geschichtsverständnis. Interpretationen werden vielschichtiger und komplexer. Angeblich objektive Daten und Fakten, die im herkömmlichen Geschichtsunterricht jungen Menschen präsentiert werden, können der multiperspektivischen Realität innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers oftmals nicht mehr gerecht werden. Assmanns Aufruf ist daher aktuell wie vielleicht noch nie zuvor. Der Veränderung weg vom Eindimensionalen und hin zum Multidimensionalen muss Sichtbarkeit gegeben werden. Dazu braucht es neue Ansätze des Erinnerns, Gedenkens und Interpretierens von Vergangenen, die auch neue alternative Orte, Ereignisse und Objekte des Erinnerns miteinbeziehen können, wollen und müssen.

Dass Wissenschaft und Lehre in diesem Schaffen von alternativen, inklusiven und mehrschichtigen Erinnerungen und Geschichtsnarrativen eine wichtige Rolle spielt, ist schon dadurch gegeben, dass Geschichtsnarrative und Erinnerungskulturen heute meist von Wissenschaftlern und Wissenschaftlerinnen ausformuliert, beschrieben, konzipiert, analysiert werden. Dies ist bei Denkmälern so, bei Ausstellungen und Museen, aber auch bei vielen Bildungs- und Jugendprojekten zu

Geschichte und Erinnerung. Die Wissenschaft kritisiert und ist oft unangenehm; sie fühlt sich oft ignoriert von Politik und Gesellschaft. Und dennoch hat die Wissenschaft eine Stimme und ein Publikum, und oft eine legitimierende Funktion. Gerade deshalb ist es wichtig, dass die Wissenschaft nicht nur *für* „die anderen“ (Minderheiten und Migrant/innen) spricht, sondern dass diese auch selbst Erinnerungskultur gestalten können. Dazu gehört auch, dass Personen, die unterschiedlichen Erinnerungskulturen angehören, nicht nur an Initiativen und Projekten teilnehmen, sondern diese auch planen und leiten, und dass ein offener Dialog und Umgang mit Diversität sowohl jenseits der Staatsgrenzen als auch – oder vielleicht vor allem – innerhalb unserer Gesellschaft stattfindet.

Der Begriff „Internationalisierung“ ist momentan in aller Munde. Wir sprechen von einer internationalisierten, oder zu internationalisierenden, Gesellschaft, Bildungssystem, Forschungswelt. Gewiss brauchen wir den Austausch mit *externer* Pluralität, der aber oft schon sehr gut gelingt und bereits eine zentrale Rolle in der heutigen Welt der Wissenschaft spielt: angefangen von internationalen Konferenzen, Studien- und Forschungsaufenthalten bis hin zur wachsenden Anzahl ausländischer Forscher/innen und Studierenden in hiesigen Universitäten. Aber der Weg zu vielschichtigen Erinnerungskulturen führt nicht allein über den Austausch nach außen, sondern auch über den Austausch mit der *inneren* Vielfalt, der oft weniger „sexy“ scheint und aufgrund fehlender räumlicher Distanz vielleicht noch schwieriger und komplexer ist: Wir verbringen zwar ein Erasmus-Jahr in Portugal, grüßen aber unsere türkischen Nachbarn nicht. Wir forschen in einem internationalen Forschungsnetzwerk, umgeben uns aber mit Freunden, die so denken und handeln, wie wir. Die Professorin ist zwar Engländerin, aber Studierende aus Minderheitengruppen bzw. mit Migrationshintergrund sind an den europäischen Universitäten immer noch unterrepräsentiert.

Der internationale Austausch, internationale Forschungsprogramme und internationale Studierendenkontakte leisten gewiss einen Beitrag zu inklusiveren und mehrschichtigen Interpretationen von Geschichte und zu vielfältigen Erinnerungskulturen. Um aber wirklich pluralistische Erinnerungskulturen zu schaffen, mit denen sich unsere Gesellschaft vielleicht zwar nicht identifizieren kann, aber zumindest auseinandersetzen muss, müssen wir aber auch den oft überhörten Stimmen *innerhalb* unserer Gesellschaft Platz und Gehör bieten.

Literaturverzeichnis

Assmann, A., Das neue Unbehagen an der Erinnerungskultur. Eine Intervention (Munich: C.H.Beck, 2013)

J. Tunbridge, J. and Ashworth, G., Dissonant Heritage: The Management of the Past as a Resource in Conflict (New York: John Wiley & Sons, 1996), 21

Anmerkungen

- 1 Eine erweiterte Version dieses Texts erscheint unter folgendem Titel: Mitterhofer, Johanna, „Beyond the Nation: Making Heritage Inclusive“, in Hooper, Glenn (Hrsg.), *Heritage at the Interface* (Florida University Press, forthcoming).

Zur Autorin

Johanna Mitterhofer ist Sozialanthropologin. Nach Abschluss ihrer Studien der Sozialanthropologie an den Universitäten von Cambridge und Durham in Großbritannien und der University of Massachusetts Amherst in den USA, arbeitet sie seit 2013 als wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Minderheitenrecht, Europäische Akademie (EURAC) Bozen. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Migration und kommunale Integrationsprozesse in Minderheitengebieten, Grenzen und grenzüberschreitende Zusammenarbeit, sowie Erinnerungskultur(en) in pluralen Gesellschaften.



© Annelie Bortolotti

Jenseits von „Trickle-down“: Rassistische Kontinuitäten, feministische Re-Marginalisierungen

Silvia Schröcker, Universität Wien, Österreich

In einem Interview über ihre Forschung zu institutionellem Rassismus an österreichischen Hochschulen befindet Araba Evelyn Johnston-Arthur, dass der Diskurs um rassistische Exklusionen im universitären Betrieb in Österreich noch sehr am Anfang stehe – oder, genauer, dass existierende Forschung und gelebte Erfahrung von Wissenschaftler/innen of Color noch wenig Beachtung fänden. Mit Bezug auf Fatima El-Tayeb führt sie diese anhaltende Ausblendung auch darauf zurück, dass Ungleichheitsstrukturen, die uns am nächsten liegen – das heißt auch in unseren Universitäten – unangenehm zu thematisieren sind als jene auf abstrakten, weiter entfernten Schauplätzen (Johnston-Arthur, 2014).

Aus Studierendenperspektive wird die neoliberalisierte Universität in verschiedener Hinsicht als Ort der Produktion und des Managements von Differenzen erfahren. Die alltäglichen Erfahrungen von Studierenden mögen von mehr Unterschieden strukturiert sein als von Gemeinsamkeiten. Die Studierendenproteste 2011, in denen österreichische Universitäten zu den Hauptschauplätzen der internationalen Proteste gegen den Bologna-Prozess zählten, zeugten auch von den Schwierigkeiten, den neoliberalen Differenzierungslogiken kollektiv zu begegnen: Auch wenn dort punktuell Anläufe der Selbstorganisation von Studierenden aus „Drittstaaten“ unternommen wurden, blieben deren Forderungen – allen voran eine Aufhebung der doppelten Studiengebühren, die Drittstaatsangehörige zahlen müssen – letztlich ohne breitere Resonanz in der Studierendenschaft und stellen auch aktuell noch eine der offensichtlichsten Exklusionsmechanismen in der Hochschule entlang ethnisierter und klassistischer Logiken dar. Alltägliche Rassismuserfahrungen von Studierenden of Color und von Drittstaatsangehörigen werden universitätsintern kaum beforscht und es gibt wenig Strukturen, an die sich mit Diskriminierungserfahrungen gewendet werden könnte. Demgegenüber steht das Image der „Internationalität“, das österreichische Universitäten transportieren wollen und beispielsweise in Entwicklungsplänen als „wichtige Ressource“ im internationalen wissenschaftlichen Wettbewerb thematisiert wird (z. B. Universität Wien 2015, 12). Mitunter tritt die Diskrepanz zwischen Internationalität als Branding und der tatsächlichen Anerkennung von Lebensrealitäten von Studierenden of Color und aus Drittstaaten recht offensichtlich hervor: So etwa 2014 im Zuge des Relaunchs der Homepage der Universität Wien, auf der mit einem Foto eines jungen Schwarzen Studierenden für Internationalität geworben wurde. Kurz darauf veröffentlichte der

Abgebildete in einem Onlinemagazin einen offenen Brief, in dem er darauf hinwies, österreichischer Staatsbürger und kein „internationaler“ Student zu sein und seine Verwunderung darüber zum Ausdruck brachte, dass sein Foto von der Universität zum wiederholten Mal als Aushängeschild der Internationalität ihrer Studierendenschaft verwendet worden wäre (Reichel, 2014). Die Universität entschuldigte sich daraufhin und entfernte das Foto von der Homepage.

Diskrepanz zwischen Branding und tatsächlichen Maßnahmen zur Förderung von Inklusion und zum Abbau von Hierarchien waren auch ein Thema, das von Studierenden im Kontext des 650-Jahr-Jubiläums der Universität Wien aufgegriffen wurde. Im Rahmen der Feierlichkeiten fand ein gesondertes Programm statt, das die Gleichstellungspolitiken der Universität würdigen sollte. Eine Petition von Studierenden der Politikwissenschaft, die über tausend Mal unterzeichnet und dem Rektorat übergeben worden war, kritisierte, dass zur Zeit der Feierlichkeiten mehrere Professuren, die zuvor von feministischen Professorinnen innegehalten worden waren, noch nicht nachbesetzt worden waren oder Gefahr liefen, überhaupt nicht mehr nachbesetzt zu werden. Die Studierenden forderten ein klares Bekenntnis der Universität, die eigenen Kriterien der Gleichstellung umzusetzen und erkämpfte feministische Freiräume nicht einzuschränken.

Kontinuitäten rassistischer Exklusionen in den Hochschulen und aktuelle Entwicklungen der Re-Marginalisierung von Genderforschung verweisen auf die anhaltende Bedeutung feministischer und antirassistischer Kämpfe im wissenschaftlichen Betrieb – und auf die Notwendigkeit, diese Kämpfe zu verbinden. In ihrem Artikel „Feminismus und Antirassismus – Another Unhappy Marriage?“ reflektieren Iris Mendel und Petra Neuhold aktuelle Debatten um die Möglichkeiten und Hindernisse rassistischer feministischer Solidarität und schließen mit der Forderung, feministische Aufmerksamkeit auf die Verwobenheit gesamtgesellschaftlicher Machtverhältnisse zu lenken anstatt diese zugunsten der Freiheiten *mancher* Frauen auszublenden. In eine ähnliche Richtung weist auch das Fazit in Nina Scholz' Artikel „Woanders kämpfen“, in dem die Vorstellung eines „Trickle-down-Feminismus“ – also der „Glaube daran, dass Geld, Macht oder auch Rechte von oben bis nach unten durchsickern“ – als Analogie zu neoliberalen Erfolgsmymen kritisiert und verworfen wird (Scholz, 2016). Bezogen auf die unternehmerische Universität gälte es dann, der neoliberalen Indienstnahme partieller feministischer Erfolge entgegenzuwirken und gegen die unterschiedlichen Logiken der Differenzierung gerade im Kontext der zunehmend prekären Studier- und Arbeitsbedingungen anzukämpfen. Ein erster Ansatzpunkt dazu wäre, das Bewusstsein für ethnisierte Differenzen und Exklusionen sowie deren Perpetuierung auch innerhalb der Frauen- und Geschlechterforschung zu stärken (Gutiérrez-Rodríguez, 2015), nicht zuletzt bezogen auf konkrete Fragen von Ressourcen und akademischen Netzwerken.

Literaturverzeichnis

- Gutiérrez-Rodríguez, E. (2015): Sensing dispossession: Women and gender studies between institutional racism and migration control policies in the neoliberal university. In: Women's Studies International Forum, 54, 167–177
- Johnston-Arthur, A. E. (2014): Rassismus ist gut integriert. Online: <https://www.progress-online.at/artikel/„rassismus-ist-gut-integriert“> (abgerufen 22. 7. 2016)
- Mendel, I./Neuhold, P. (2015): Feminismus und Antirassismus – another unhappy marriage? Der Diskurs um „kulturelle Gewalt“ und die Möglichkeiten transnationaler feministischer Solidarität. In: Feministische Studien 1, 38–54
- Reichel, T. (2014): Ein offener Brief eines Nicht-Erasmus-Studenten an die Uni Wien. Online: <http://www.vice.com/alps/read/student-ein-offener-brief-eines-nicht-erasmus-studenten-an-die-uni-wien-967> (abgerufen 22. 7. 2016)
- Scholz, N. (2016): Woanders kämpfen. Online: <http://m.taz.de/!5320846;m/> (abgerufen 22. 7. 2016)
- Universität Wien 2015: Universität 2020 Entwicklungsplan. Online: <https://www.univie.ac.at/rektorenteam/ug2002/entwicklung.pdf> (abgerufen 22. 7. 2016)
-

Zur Autorin

Silvia Schröcker ist Dissertantin am Institut für Politikwissenschaft der Universität Wien. Nach dem Politikwissenschaftsstudium an der Freien Universität Berlin und der Universität Wien war sie ebendort als Universitätsassistentin (prae doc) und als Projektmitarbeiterin im FWF-Projekt „Affektive Arbeit in der Arbeitsvermittlung“ tätig.



© Berk Özdemir

Kontaktzone Universität

Eva Vetter, Universität Wien, Österreich

Beginnen wir bei der Vorstellung von Universität, wie sie in Mecherils und Klinglers Konzeptualisierung der transgressiven Universität im Anschluss an Derrida (2001) formuliert wird (Mecheril/Klingler 2010): Die Auffassungen, Bilder und Darstellungen des Menschen stehen in Frage an dem Ort der Universität, der ein, vielleicht der Ort ist, „an dem nichts außer Frage steht“ (Mecheril/Klingler mit Bezug auf Derrida 2001: 14). Mecheril und Klingler knüpfen an die unbedingte Universität an, die Derrida vorschwebt. Dieser „Raum akademischen Typus“ muss durch eine „Art absoluter Immunität symbolisch geschützt werden“ (Mecheril/Klingler mit Bezug auf Derrida 2001: 45). Dazu weiter: Die Universität sei Bewegung auf der Grenze zum (Un-)Üblichen und über diese Grenze hinweg. Sie sei grundlegend transgressiv und an eine spezifische Form der Thematisierung von Inhalten und Wissensbeständen gebunden, nicht an spezifische Wissensbestände.

Ich antworte aus der Perspektive der Angewandten Sprachwissenschaft. Dies stellt im vorliegenden Zusammenhang eine inhaltliche Einschränkung dar, die ich bewusst in Kauf nehme. Aus der sprachwissenschaftlichen Perspektive lassen sich bestimmte Aspekte der migrationspädagogischen Kritik an der Internationalisierung der Universität aufnehmen und – möglicherweise – weiter denken.

Lässt man sich auf Mecherils und Klinglers Vorstellung von Universität ein und auf das Bekenntnis zur Massenuniversität als demokratische Form der Universität, so muss man sich auch mit der Frage der Selektivität auseinandersetzen und diese mit der Selektivität des Bildungssystems in Verbindung bringen. Die Bildungspolitik bringt in diese Auseinandersetzung die Kategorien der Diversität ein – Sprache ist fraglos eine relevante Diversitätskategorie, vielleicht die relevanteste. In jedem Fall ist Sprache eine Kategorie, die sehr einfach zu operationalisieren scheint.

Eine sich internationalisierende Universität kann sich diese Diversität im Sinne der Minderung sozialer Ungleichheit zu eigen machen und sich überlegen, wie Diversität im Bereich des Zugangs und des Hineinfindens in die universitäre Kultur, sowie im Bereich der Aushandlung von Wissensbeständen berücksichtigt oder vielleicht sogar kapitalisiert werden kann. Sie kann sich aber auch der Praxis anderer europäischer Universitäten anschließen – auch jener der multilingualen Vorzeigemodelle in Finnland und Luxemburg (Weber/Horner 2013) – und Internationalisierung als Erhöhung des Englischanteils bezogen auf Lehre, ganze Studiengänge oder Publikationen, verstehen.

Nehmen wir den ersten, aus migrationspädagogischer Sicht und im Sinne des Abbaus sozialer Ungleichheit wünschenswerten Fall, auch wenn er nicht dem tatsächlichen Lauf gegenwärtiger Entwicklungen zu entsprechen scheint. „Wir brauchen mehr Studierende mit Migrationshintergrund“, tönt es aus dieser Richtung,

gemeint ist natürlich auch, „mehr Absolvent/innen mit Migrationshintergrund“. Mit dem Blick auf Sprache führt das Unterscheidungsmerkmal Migrationshintergrund zu den bekannten und problematischen Kategorien: mit bzw. ohne Migrationshintergrund lässt sich übersetzen in ohne bzw. mit Deutsch als Muttersprache, später: mit anderen Erstsprachen als Deutsch bzw. Deutsch als Erstsprache, zuletzt: mit anderen Familien- und Umgebungssprachen bzw. mit Deutsch als Familien- und Umgebungssprache, manchmal auch: mehrsprachig bzw. Deutsch. Man kennt das Spiel und seine politischen Implikationen.

Erstens: Überall, wo Deutsch fehlt, gilt es, entsprechende Maßnahmen zu setzen. Zweitens: Die Rezeption sprachwissenschaftlicher Forschung der 1970er und 80er Jahre belegt einen Vorteil additiver Schulmodelle gegenüber subtraktiven, d. h. Kinder deren Erstsprache weiter entwickelt wird, haben einen Vorteil gegenüber Kindern deren Erstsprache durch die Zweitsprache ersetzt wird. Oder, die strenge Interpretation: Erst auf Basis einer sehr gut entwickelten Kompetenz in der Erstsprache kann die Entwicklung der Zweitsprache erfolgreich sein. Damit lassen sich auf Basis der Diversitätskategorie Sprache Maßnahmen entwickeln, auch für die Universität. Aber Achtung, die Kategorie Sprache ist sperriger als es auf den ersten Blick scheint.

Dazu eine Geschichte aus der Schule, nicht aus der Universität: Eine ehemalige Studentin – sie hat vor Kurzem brillant ihr Studium in Wien abgeschlossen – empfand sich in der Volksschule als Mitglied der Klasse – bis zu jenem Tag, an dem sie mit der Maßnahme konfrontiert war: Sie sollte einen besonderen Unterricht besuchen, er wurde damals noch als „Deutsch für Ausländer“ bezeichnet. Aufgrund ihrer ausgezeichneten Deutschleistungen war dort für sie – dem eigenmächtigen Handeln der Lehrer/innen sei gedankt – Mathematik Thema, ein Fach, in dem sie sich tatsächlich nicht so sicher fühlte. Gleichzeitig hat sich eine neue Zugehörigkeit konstituiert, ebenso wie ein Ausschluss.

Aber es geht letztlich nicht um Zuschreibungen, sondern um die dahinter stehenden Fragen der Macht: Unsere Besuche in Wiener Schulen führten uns in den muttersprachlichen Unterricht, eine der aktuell wichtigsten Maßnahmen, um der Internationalität (oder Diversität) der Schüler/innenpopulation gerecht zu werden. Muttersprachenunterricht trifft auf strategische Überlegungen von Eltern, insbesondere dann, wenn sie Minderheitssprachen verwenden und Erfahrungen mit Machtlosigkeit und Ausschluss in den Herkunftsländern gemacht haben. Sie entsenden ihre Kinder in den Muttersprachenunterricht, der Chancen erhöht – das kann dann beispielsweise auch Türkisch statt Kurdisch bedeuten.

Was aber, wenn die Kategorie sprachliche Diversität somit ein neues, möglicherweise internationales Unterscheidungsmerkmal einführt, das zu Ausschluss führt, Fragen der Macht eher zuspitzt als im Sinne der Beseitigung sozialer Ungleichheit bearbeitet?

Wir stoßen an die Grenzen des postmodernen Diversitätsbegriffs, der sich in der Auseinandersetzung mit Globalisierung entwickelt hat und im Konzept der Superdiversität in Anlehnung an Vertovec seinen bekannten Ausdruck findet. Die Diversifizierung von Diversität bedeutet hier, dass immer mehr Menschen mit immer unterschiedlicheren sprachlichen Ressourcen aufeinander treffen. Sie lassen sich in

Kategorien einteilen, doch sollen diese aussagekräftig bleiben, müssten sie immer präziser und damit kleinteiliger werden. Ich möchte demgegenüber zwei Konzepte einbringen, die mir in der gegenwärtigen Internationalisierungsdebatte hilfreich erscheinen, das der Kontaktzone und das des Raumes.

Dabei knüpfe ich zunächst an die Forderung von Marie-Louise Pratt an, statt von einer Linguistik der Gemeinschaft, doch von einer Linguistik des Kontakts zu sprechen und beziehe mich auf das Konzept der Kontaktzone (Pratt 1991). Jüngst knüpft Suresh Canagarajah (2013) hier an, indem er festhält dass Kontaktzonen nicht Zonen zwischen Sprechergemeinschaften seien, sondern: Alles sei eine Kontaktzone – jede wie auch immer sich verstehende Gemeinschaft selbst sei eine Kontaktzone. Kommunikation findet in Kontaktzonen statt. Das bricht Sprache als Diversitätskategorie auf. Die Universität ist eine Kontaktzone.

Die Universität ist auch ein Raum, schafft Raum. Hier hilft der *spatial shift* in der Angewandten Sprachwissenschaft, im Rahmen dessen das aus soziolinguistischer Tradition wenig Vorstellbare vollzogen wird: Sprache sei nicht als ein Merkmal von Menschen zu betrachten, sondern als Eigenschaft des Raumes, als Möglichkeiten, die der Raum schaffe, sodass Menschen ihre Ressourcen nützen können oder auch nicht. In einem offenen und nicht durch Diversitätskategorien geregelten Raum zeigt sich das Potenzial der Universität, die sich als Kontaktzone versteht.

Literaturverzeichnis

- Canagarajah, Suresh (2013): Theorizing a Competence for Translingual Practice at the Contact Zone. In: Stephen May (ed.): The multilingual turn. Implications for SLA, TESOL and Bilingual Education. New York and London: Routledge, 78–102
- Blommaert, Jan, James Collins & Stef Slembrouch (2005): Spaces of multilingualism. *Language & Communication* 25, 197–216
- Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt/Main: Suhrkamp.
- Mecheril, Paul/Klingler, Birte (2010): Universität als transgressive Lebensform. Anmerkungen, die gesellschaftliche Differenz- und Ungleichheitsverhältnisse berücksichtigen. In: L. Darowska, L./Th. Lüttenberg, Th./C. Machold, C. (eds.): Hochschule als transkultureller Raum? Kultur, Bildung und Differenz in der Universität. Bielefeld: transcript, 83–116
- Pratt, Marie-Louise (1991): Arts of the contact zone. *Profession* 91, 33–40
- Weber, Jean-Jacques/Horner, Kristine (2013): Multilingual Universities and the Multilingual Mindset. In: De St. Georges, Ingrid/Weber, Jean-Jacques (eds.): Multilingualism and Multimodality. Current Challenges for Educational Studies. Rotterdam: Sense Publishers, 101–118

Zur Autorin

Dr. Eva Vetter ist seit 2011 Professorin für Sprachlehr- und Lernforschung / Fachdidaktik an der Universität Wien. Sie forscht und publiziert zu Mehrsprachigkeit, Sprachenpolitik, Minderheiten und dem Lehren und Lernen von Sprachen.
<http://homepage.univie.ac.at/eva.vetter/php/wordpress/>



© Barbara Mair

Gedächtnis- und Erinnerungsdiskurse im Alpen-Adria-Raum: Internationalisierung als Chance?

Daniel Wutti, Alpen-Adria-Universität Klagenfurt, Österreich

Das vergangene Jahrhundert führte wohl auch aufgrund seiner gesellschaftlichen und sozialen Komplexität zur „Flucht“ in Denkmuster nach binären Kategorien: In Kärnten/Koroška, einem südlichen Bundesland Österreichs, beispielsweise in die scharfe gesellschaftliche Trennung zwischen „slowenischer Minderheit“ und „deutscher Mehrheit“. Die über Jahrzehnte hinweg oft bis heute unthematisierten Trennlinien zwischen ehemals im Nationalsozialismus Verstrickten und Opfern des Nationalsozialismus in der Region verlaufen inmitten kleinster Dörfer und oft sogar innerhalb von Familien. Oft führten fast schon willkürliche Gründe zu bestimmten Identifikationen zur jeweiligen „Großgruppe“. Erst langsam wird es möglich, die währenden Ängste vor dem Slowenischen in Kärnten/Koroška als Ängste vor dem eigenen, ungeliebten Anteil zu deuten: In vielen slowenischsprachigen Familien, die aufgrund des existenzbedrohenden Drucks während des Nationalsozialismus und in den Jahrzehnten danach zur deutschen Umgangssprache wechselten, wurde die slowenische Sprache zu etwas Bedrohlichem, dessen man sich am liebsten entledigen würde – das aber trotz aller Anpassungsbemühungen doch Teil der persönlichen oder familiären Vergangenheit und auch gesellschaftlich mehr oder weniger sichtbar blieb. Auch aufgrund der jahrzehntelang versäumten gesellschaftlichen Verantwortung Österreichs für die NS-Verbrechen und dem damit verstrickten Mangel an Möglichkeiten, die kritische Zeitgeschichte Kärntens aufzuarbeiten und zu bearbeiten, blieb Kärntens Zweisprachigkeit bis ins aktuelle Jahrhundert stark umstritten. Damit einhergehend umstritten blieb die Version der Kärntner Geschichte, so wie sie von vielen Angehörigen der Kärntner slowenischen Minderheit gesehen wird. Gegenwärtig gibt es sichtbare Bestrebungen, das Thema der Zweisprachigkeit in Kärnten zu internationalisieren: Marjan Sturm und Josef Feldner, zwei ehemalige Kontrahenten im Volksgruppen- bzw. Minderheitenkonflikt organisieren gemeinsam mit ähnlich gesinnten Kontrahent/innen in Slowenien sogenannte Dialogworkshops zur Thematisierung strittiger Erfahrungen aus der Vergangenheit, wissenschaftliche Begleitprojekte sind in Planung bzw. finden bereits statt. Der internationale Austausch soll hier als förderlich erfahren werden.

Welchen historischen Ereignissen eine Gesellschaft Aufmerksamkeit schenkt und welchen gar ein Feiertag gewidmet wird, welche Personen in Schulbüchern genannt und wem Gedenksteine errichtet werden, wer an den Rand der Öffentlichkeit gedrückt wird oder unerwähnt bleibt und welche vergangene Epochen

erwähnt, verleugnet oder nur verschwiegen werden, wird von der Perspektive jener Gruppen bestimmt, die die Deutungsmacht über die Vergangenheit innehaben. Von ihnen wird die Vergangenheit „geschrieben“ und mithilfe von Denkmälern, Museen, Büchern, Filmen und nicht zuletzt Lehrmaterial manifestiert und verbreitet. Im öffentlichen und im privaten Raum treffen so verschiedene Narrative über die Vergangenheit eines Landes, einer Nation oder Region aufeinander. Die Definitionsmacht ist keineswegs als statisch zu sehen, sondern als stets umkämpft und herausgefordert. „Erinnerungskultur“ ist in diesem Sinn als dynamisches Feld von Verhandlungen und Konflikten und als ein unabgeschlossener Prozess der Auseinandersetzung zu sehen, über das, was die Geschichte einer Gruppe ausmacht (vgl. Uhl 2010: 8). „Welche Gruppen ihr Geschichtsbild öffentlich ausstellen und somit sichtbar und geltend machen können, hängt davon ab [...], welchen Platz sie in der Hierarchie der Erinnerung einnehmen [...]. Welche Interpretationen und Narrative sich etablieren können, ist immer politisch bestimmt und das Ergebnis einer permanenten Aushandlungsprozesses“, schreiben Hajnalka Nagy und Werner Wintersteiner (2015: 17), zwei Klagenfurter Literaturwissenschaftler/innen. Dabei ist eine solche Heterogenität der Geschichtserzählungen für demokratisch-pluralistische Gesellschaften durchaus als normal zu sehen (vgl. Uhl 2002: 225). Auch schließen sich die Erinnerungen unterschiedlicher Gruppen nicht gegenseitig aus, sondern beziehen sich vielfach aufeinander, beeinflussen sich auch gegenseitig und stehen trotz unterschiedlicher hierarchischer Standpunkte in einem permanenten gegenseitigen Austauschprozess. Die ist selbstverständlich im nationalen Kontext, aber auch international, beispielsweise im Alpen-Adria-Raum, passiert dies.

Generationenwechsel als Potenzial

Gerade für den Alpen-Adria-Raum ist aber signifikant, dass auch heute noch nationale Geschichtsdiskurse und nationale Großgruppenidentitäten (vgl. Volkan 1999: 59) vorherrschen. Dabei ist allerdings bemerkenswert, dass jüngere Menschen, heutige Jugendliche, sich in der Regel wenig in die aktiven Initiativen für Gedächtnis und Erinnerung bzw. in identitätsstiftende historische „Events“ beider Großgruppen einbringen. Es ist noch immer die Generation der Kinder von Zeitzeugen und Zeitzeuginnen des Zweiten Weltkriegs, die diesbezüglich tätig ist. In der Vielzahl an (kollektiven) Identitäten, (Groß-)Gruppen und Erinnerungsgemeinschaften in pluralistischen, demokratischen Gesellschaften ist für Jugendliche wohl kein eindeutiger Ort zu finden, von dem aus Geschichte zu interpretieren wäre. Genau diese Unverbundenheit, gepaart mit einer gewissen Unbefangenheit, könnte die Chance bieten für einen neuen Prozess von Aneignung und Auseinandersetzung, ein Aushandeln neuer, inklusiver und transgenerationaler Erinnerungskulturen (vgl. Messerschmidt 2008: 104). Im Vergleich dazu war die ältere Generation jahrzehntelang an derartige „eindeutige“ Orte gebunden, oft auch ideologisch verknüpft. Verantwortung heute, 70 Jahre nach dem Ende des Nationalsozialismus, zu übernehmen wäre in diesem Sinn etwa: Dass einerseits die aktuell wirkenden und tätigen zumeist

privaten und kleinen Gedenkinitiativen im Hinblick auf ein neues, inklusiveres Erinnern unterstützt werden und auch mehr und mehr in die sichtbare Öffentlichkeit rücken können. Dass gleichzeitig jüngere Menschen dazu ermutigt werden, sich auf eine andere, neue Art und Weise mit der Vergangenheit auseinander zu setzen und so neue, inklusive Erinnerung entstehen kann. Im Kärntner Kontext würde dies bedeuten, dass die Gesellschaft von ehemaligen „Deutschkärntner/-innen“ und „Kärntner Slowen/innen“ es schafft, inklusiv nicht nur für sich selbst zu sein, sondern auch offen für die Herausforderungen der Gegenwart werden, etwa für Migrantinnen und Migranten, Flüchtlinge und somit „neue Minderheiten“. Alte Feindbilder dürfen nicht auf neue Minderheiten übertragen werden, etwa Menschen mit muslimischem Hintergrund. Hierfür ist der Austausch mit Menschen mit Migrationshintergrund und Flüchtlingen von Bedeutung.

Im universitären Kontext ist für viele junge Menschen internationaler Austausch etwa im Rahmen von Austauschsemestern oder Exkursionen selbstverständlich. Die Alpen-Adria-Universität Klagenfurt unterstützt mit mindestens zwei konkreten Initiativen den Austausch zwischen Flüchtlingen und regulär Studierenden: Durch den Universitätslehrgang „Inklusionsbegleiter*in“, bei dem Flüchtlinge und regulär Studierende gemeinsam eine mehrsemestrige Ausbildung mit den Schwerpunkten Interkulturalität, Psychotrauma und Fremdenrecht abschließen. Das von der Universitätenkonferenz ins Leben gerufene MORE-Programm, bei dem Flüchtlinge als außerordentliche Studierende an Lehrveranstaltungen teilnehmen können, ist die zweite Initiative. Auch solche Initiativen führen zu einer Vielschichtigkeit und Koexistenz der verschiedenen Geschichtsdiskurse im alltäglichen Leben junger Menschen. Es stellt sich allerdings die Frage nach Dominanzverhältnissen: Wissenschaft soll nicht nur für „die anderen“, die Minderheiten, sprechen, sondern diese sollten auch selbst in das Gestalten von Erinnerungskultur eingreifen können. Dabei genügt nicht nur ein Einbeziehen diverser Zielgruppen in Initiativen und Projekte, es müsste die Teilnahme oder auch Leitung dieser Projekte durch Personen gewährleistet sein, die unterschiedlichen Erinnerungskulturen angehören.

Zwar scheint es aktuell wenig klare Positionen zu geben, von denen junge Menschen aus geschichtlich, erinnerungspolitisch, politisch argumentieren. Die Kompetenz vieler junger Menschen, sich zwischen diesen parallel existierenden Angeboten zu bewegen, wird dennoch bzw. gerade deswegen massiv gestärkt. Ein Abwiegen, Argumentieren, Verwerfen und neu Verknüpfen scheint aktuell und ich gehe davon aus, dass sich dies in naher Zukunft auch in der Wissenschaftskultur der Geistes-, Sozial und Kulturwissenschaften als auch gesellschaftlich bemerkbar machen wird. Spätestens dann nämlich, wenn die jüngere Generation zunehmend den gesellschaftlichen Diskurs übernehmen wird. Es gilt in diesem Sinne, internationalen Austausch zu stützen und zu fördern – über verschiedene Communities hinweg und nachhaltig.

Literaturverzeichnis

- Messerschmidt, A. (2008): Zwischen Abwehr und Kritik der Erinnerung. Zum pädagogischen Umgang mit dem Holocaust in der dritten Generation. In: Birkmeyer, J. (Hrsg.): Holocaustliteratur und Deutschunterricht. Perspektiven schulischer Erinnerungsarbeit. Hohengehren: Baltmannsweiler
- Nagy, H./Wintersteiner, W. (2015): Erinnerungskulturen im Umbruch? Eine Einführung. In: Nagy H./Wintersteiner, W. (Hrsg.): Erinnern – Erzählen – Europa. Das Gedächtnis der Literatur. Innsbruck: StudienVerlag.
- Uhl, H. (2002): Konkurrierende Vergangenheiten. Offizielle Narrationen, »Gegenerzählungen« und Leerstellen des »österreichischen Gedächtnisses« in der Zweiten Republik. In: Csáky, M./Zeyringer, K. (Hrsg.): Inszenierungen des kollektiven Gedächtnisses. Eigenbilder, Fremdbilder. Innsbruck, StudienVerlag
- Uhl, H. (2010): Warum Gesellschaften sich erinnern. Informationen zur Politischen Bildung, 32, 5–14.
- Volkan, V. (1999): Das Versagen der Diplomatie. Zur Psychoanalyse nationaler, ethnischer und religiöser Konflikte. Gießen, Psychosozial-Verlag.

Zum Autor

Daniel Wutti, Psychologe und Medien- und Kommunikationswissenschaftler. Wissenschaftlicher Mitarbeiter und Lehrbeauftragter an verschiedenen Instituten der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Transgenerationalität von Traumata, Erinnerungsgemeinschaften und Gedächtniskulturen bezogen auf den Nationalsozialismus.



© Daniel Wutti

Kapitel 3

Lehrer/innenbildung

„Internationalisierung“: ein aktuelles Aufgabenfeld in der Lehrer/innenbildung

Ellen Christoforatu, Universität Kassel, Deutschland

Mit dem Schlagwort „Internationalisierung der Lehrer/innenbildung“ werden Erwartungen verbunden, die zunehmend an Universitäten herangetragen werden. Weltweit wird, oft ausgehend von „Good-Practice-Beispielen“, diskutiert, welche Chancen und Herausforderungen Internationalisierungsbestrebungen im Bereich der Lehrer/innenbildung mit sich bringen und wie sich die mitunter kostspieligen Maßnahmen rechtfertigen lassen (stellvertretend für andere¹: Quezada, 2012; Kricke/Kürten, 2015; HRK, 2014). Der oft zitierte „Blick über den Tellerrand“ liefert dabei eine wichtige Begründung für länderübergreifende Aktivitäten. Durch ein möglichst breites Angebot berufsrelevanter Auslandsaufenthalte soll angehenden Lehrkräften Gelegenheit geboten werden, fremde Unterrichtskulturen und Lerntraditionen kennenzulernen und im Spiegel eines anderen Landes das ihnen vertraute Bildungssystem wie auch ihr Selbst- und Rollenverständnis als Lehrperson zu reflektieren. In den letzten Jahren sind darüber hinaus auf europäischer bzw. globaler Ebene weitreichende bildungspolitische Ansprüche an Universitäten herangetragen worden, die eine systematische Internationalisierung der Lehramtsausbildung notwendig machen:

Dass die Ausbildung, Berufstätigkeit und Weiterqualifikation von Lehrkräften längst keine nationale Angelegenheit mehr ist, machen die Common European Principles for Teacher Competences and Qualification (Europäische Kommission, 2005) und das vom Europarat verantwortete Teacher Manifesto for the 21st Century (The Pestalozzi Programme, 2014) deutlich. Auch sollen sich Studierende gemäß dem Leitbild des European Teachers mit anderen europäischen Bildungssystemen und länderübergreifenden bildungspolitischen Fragen befassen und darüber hinaus dazu befähigt werden, Unterricht in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache zu halten (grundlegend: Schratz, 2005). Einen wichtigen inhaltlichen Begründungszusammenhang bildet die 2013 von der UNESCO verabschiedete Leitlinie der „Global Citizenship Education“ (UNESCO, 2014). Bei der Vermittlung globaler Kompetenzen, die angesichts der Vielfalt und Instabilität der augenblicklichen globalen Krisen immer notwendiger wird, haben Lehrer/innen die zentrale Schlüsselfunktion inne. Es stellt sich die Frage, welche Kompetenzen sie ihrerseits benötigen, um die heranwachsende Generation befähigen zu können, sich konstruktiv in die anstehenden Wandlungsprozesse hin zu globaler nachhaltiger Entwicklung einzubringen. Fest steht: Für die erfolgreiche Gestaltung

entsprechender Lerngelegenheiten und Erfahrungsräume ist die Überschreitung nationaler Grenzen unabdingbar.

Trotz zahlreicher zu Papier gebrachter Absichtserklärungen bleibt zu konstatieren, dass internationale Aktivitäten im Bereich der Lehrer/innenbildung realiter zumeist noch als Add-on betrieben werden und sich auf einige wenige Fachgebiete beschränken. Sie sind punktuell und zumeist vom Engagement, der Expertise und vom persönlichen Netzwerk einzelner Hochschullehrender getragen. Bei der Entwicklung und Umsetzung einer Internationalisierungsstrategie ist es daher umso wichtiger, von Anfang an alle, nicht nur die lehrerbildenden Institutionen und Gremien, zu beteiligen: neben den Zentren für Lehrerbildung bzw. Schools of Education auch die Fakultäten sowie den Senat und die Hochschulleitung selbst.

Da der Begriff der „Internationalisierung“ mit sehr unterschiedlichem Anspruch verwendet wird, ist die Verständigung auf klar definierte Ziele und Maßnahmen – womöglich sogar auf einen gemeinsamen, interdisziplinär zu bearbeitenden Inhalt (Christoforatu, 2015, 110–123; Christoforatu, 2016) – von hoher Bedeutung. Ausgehend von der Frage, welche konkreten berufsrelevanten Kompetenzen mit den einzuleitenden Maßnahmen aufgebaut werden sollen – neben den Lehramtsstudierenden ist hier auch an die Lehrerbildner/innen zu denken, die internationale Vorhaben gestalten und ihrerseits spezieller Fortbildungen bedürfen –, sind geeignete Lernanlässe und Lehr-Lernformate zu identifizieren. Hier haben sich niedrigschwellige Angebote bewährt, die unterschiedliche Zugänge zu internationalen und globalen Studieninhalten eröffnen. Neben begleiteten Berufsfeldpraktika im Ausland sind dies vor allem länderübergreifende Lehrveranstaltungen (HRK, 2014, S. 98–113; Kricke, Kürten & Amrhein, 2015, 81–98; Christoforatu, 2014), da sie auch solche Studierende ansprechen, die längeren Auslandsaufenthalten (zunächst) skeptisch gegenüber stehen.

Eine Gelingensbedingung für die dauerhafte Umsetzung der zu entwickelnden inhaltlichen Maßnahmen besteht in deren struktureller Absicherung. Sie erfolgt u. a. durch die curriculare Verankerung von Inhalten, die Etablierung fachbereichsübergreifender Strukturen und den Aufbau eines internationalen Kooperationsnetzwerks. Auch sind die Integration des Gesamtkonzepts in die allgemeine Internationalisierungsstrategie der betreffenden Hochschule und eine frühzeitige Klärung von Ressourcenfragen entscheidend: Der hohe zeitliche und finanzielle Aufwand wird von den Beteiligten oft unterschätzt.

Abschließend ist darauf hinzuweisen, dass bei der Ausarbeitung von Vorhaben zur Internationalisierung der Lehrer/innenbildung gegenwärtig auf wenige Forschungsbefunde zurückgegriffen werden kann. Zwar scheinen Mobilitätsaufenthalte positive Effekte auf die Persönlichkeits- und Kompetenzentwicklung angehender Lehrkräfte zu haben (z. B. DAAD & DZHW, 2014, 63), doch beruhen die vorliegenden Forschungsergebnisse zumeist auf retrospektiven Selbstaussagen von Studierenden (Baedorf, 2015, 32–56). Es wäre daher unbedingt wünschenswert, parallel zur Implementierung von Maßnahmen zu untersuchen, worin deren konkreter Mehrwert besteht. So entsteht sukzessive ein theorie- und forschungsbasiertes Gesamtkonzept, das dauerhaft in die Breite der Lehrer/innenbildung hineinwirkt.

Literaturverzeichnis

- Baedorf, Dominik (2015): Empirische Befunde zur Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Effekte internationaler Mobilität und dessen Beitrag zur LehrerInnenprofessionalisierung. In: Meike Kricke / Louisa Kürten (Hrsg.): Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Münster / New York, Waxmann
- Christoforatu, Ellen (2014): Planning and Teaching Lessons in Transnational Teams: Outline of an Interdisciplinary, Transnational Course with Swedish and German Student Teachers. In: Romita Lucu, Mojca Pecek, Michael Schratz (Eds.): Changing Roles of Teachers in the European Context (European Network of Teacher Education Policy). Bucharest, Ars docendi
- Christoforatu, Ellen (2015): Auf den Inhalt kommt es an. Perspektiven der Umsetzung eines themenzentrierten Internationalisierungskonzepts. In: Meike Kricke / Louisa Kürten (Hrsg.): Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Münster / New York, Waxmann
- Christoforatu, Ellen (Hrsg.) (2016): Education in a Globalized World: Teaching Right Livelihood (= Theory and Practice of School Pedagogy 30). Immenhausen, Prolog
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD)/Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH (DZHW) (Hrsg.) (2014): Wissenschaft weltoffen 2014. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Bielefeld, W. Bertelsmann
- Europäische Kommission (2005). Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications. Verfügbar unter: http://www.atee1.org/uploads/EUpolicies/common_eur_principles_en.pdf
- Hochschulrektorenkonferenz [HRK] (2014): Auf internationale Erfolge aufbauen. Beispiele guter Internationalisierungspraxis an deutschen Hochschulen. Bonn, Brandt
- Kricke, M. / Kürten, L. / Amrhein, B. (2015): Der Blick über den Tellerrand – Innovation und Professionalisierung durch Internationalisierung einer inklusiven Lehrerbildung. In: Kricke, M. / Kürten, L. (Hrsg.): Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis. Münster / New York, Waxmann
- Quezada, R. (Hrsg.) (2012): Internationalization of Teacher Education. Creating Globally Competent Teachers and Teacher Educators for the 21st Century. London, Routledge

Schratz, M. (2005): Was ist ein „europäischer Lehrer“? Ein Diskussionspapier. European Network for Teacher Education Policy (ENTEP). Verfügbar unter: <http://entep.unibuc.eu/docs/61-documents/entep-papers/89-entep-papers>

The Pestalozzi Programme Council of Europe Training Programme for Education Professionals (2014). Education for Change – Change for Education. The Professional Image and Ethos of Teachers. Teacher Manifesto for the 21st Century of the Conference “The Professional Image and Ethos of Teachers”, April 2014, Council of Europe, Strasbourg. Verfügbar unter: http://www.coe.int/t/dg4/education/pestalozzi/Source/Documentation/T21/FinalManifesto_En.pdf

UNESCO (2014): Global Citizenship Education. Preparing Learners for the 21st Century. Verfügbar unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002277/227729e.pdf>

Anmerkungen

- 1 Aus Platzgründen kann dieser Artikel keinen Überblick über die zahlreichen Veröffentlichungen bieten, in denen Fragen zur Internationalisierung der Lehrer/innenbildung diskutiert werden. Ansatzpunkte für weiterführende Recherchen bieten die jeweiligen Literaturverzeichnisse der unten angegebenen Publikationen.

Zur Autorin

Dr. Ellen Christoforatu ist Geschäftsführerin des Zentrums für Lehrerbildung an der Universität Kassel. Seit 2012 leitet sie die AG Teaching Right Livelihood, in der Erziehungswissenschaftler/innen und Fachdidaktiker/innen gemeinsam curriculare und hochschuldidaktische Konzepte zur Internationalisierung und zur Implementierung des Lernbereichs Globale Entwicklung erarbeiten.



© Rode

Internationalisierung der Lehrer/innenbildung: Profile von Lehrpersonen der Zukunft

Ulrike Greiner, Universität Salzburg, Österreich

Bekannterweise gelten Lehramtsstudierende nicht unbedingt als sehr mobil, zudem wird das Lehramtsstudium stark von lokalen Einflüssen und nationalen Besonderheiten des Bildungssystems bestimmt. Dies steht in einer gewissen Spannung zur universitären Tradition einer selbstverständlichen Internationalität, die sich heute insbesondere über die weltweite Forschungszusammenarbeit begründet und in Folge grundsätzlich die internationale Ausrichtung der Wissenschaftler/innen und des akademischen Nachwuchses erfordert. Die Gründe, weshalb heute intensiver als noch vor einem Jahrzehnt auch die Internationalisierung der Lehrer/innenbildung samt der damit verbundenen Mobilität der Studierenden gefordert wird und von den Universitäten eigene Förderprogramme gestartet wurden und werden, haben aber offensichtlich auch mit den zukünftigen Herausforderungen des Lehrberufs zu tun und nicht bloß mit der Angleichung an die universitären Standards der Internationalisierung.

Es ist daher konsequent und macht Sinn, die Internationalisierung der universitären Lehrer/innenbildung nicht nur an den möglichen Effekten von „mobility“-Maßnahmen zu messen, z. B. an der Erhöhung der Anzahl der sog. Outgoings unter Lehramtsstudierenden, sondern nach ihrer zunehmenden Bedeutung für die akademische Professionalisierung des Lehrberufs zu fragen. Die Beantwortung der letzteren Frage ist die Voraussetzung für nachhaltige Maßnahmen in diesem Bereich.

Daher geht es im Folgenden um drei Fragen bzw. Aspekte: Was ist das zentrale Ziel? Welche Ebenen kann man unterscheiden, wenn man von Internationalisierung spricht? Worum bemüht sich diesbezüglich die School of Education der Universität Salzburg?

Was ist das zentrale Ziel?

Die Tätigkeitsprofile von Lehrpersonen werden zunehmend international eingebettet. So müssen Lehrer/innen fähig sein, internationale Bildungsforschungsbefunde zu lesen, zu verstehen und für ihren eigenen Kontext zu interpretieren, eine schwierige Transformationsleistung, die durch reale Erfahrungen in anderen Bildungssystemen befördert werden kann. Dabei geht es um das hermeneutische

Hintergrundverständnis, dass man auf Unterricht und Bildung mit sehr differenten Perspektiven blicken kann, was wiederum den eigenen (lokalen) Standpunkt differenzieren hilft. Fremdheitserfahrungen mit genügend Anschlussfähigkeit an eigenes bedeutsames Erleben und Bewerten bieten eine gute Basis für die Persönlichkeitsbildung im Lehrberuf. Dies gilt neben dem für Schulen zunehmend wichtigeren Bereich „Forschen, Entwickeln, Innovieren“ ebenso für die zentralen Tätigkeiten „Unterrichten, Diagnostizieren, Erziehen, Beurteilen“. Das Verständnis des eigenen Faches in einem internationalen Umfeld bietet Lehrpersonen notwendige intellektuelle Herausforderungen, die ihre kognitive Aktivierung von Schülerinnen und Schülern wiederum befördern können. Ähnliches gilt für den Umgang mit der kulturellen Diversität der Schüler/innen im „Klassenzimmer der Zukunft“. Nur Menschen mit einem Grundverständnis für die Herausforderung einer „Global Citizenship“ können Internationalisierung ganzheitlich in ihrer Profession verwirklichen. Dass diese Ziele sehr direkt mit einer optimistischen weltoffenen Sicht auf Erziehung und Bildung in einem internationalen Umfeld zu tun haben, macht sie im Kontext gegenwärtiger Entwicklungen, die Internationalität zunehmend auch mit Angst, Unsicherheit und Gefährdung durch Gewalt verbinden könnten, allerdings auch fragil und angreifbar.

Ein anderes Problem ist die sog. Messbarkeit dieser gesteckten Ziele. Welche berufsrelevanten Kompetenzen lassen sich etwa tatsächlich nur durch einen Auslandsaufenthalt aufbauen bzw. stärken? Hier gilt vermutlich, obwohl die empirischen Befunde noch wenige sind, dass ähnlich wie in allen Lehrer/innenbildungs-Settings Nutzungseffekte und damit erworbene Kompetenzen nur in Wechselwirkung mit den Eingangsvoraussetzungen der Studierenden einerseits und der Qualität des Angebots andererseits nachgewiesen werden können.

Welche Ebenen kann man unterscheiden, wenn man von Internationalisierung spricht?

Wir unterscheiden Inhalte, international orientierte Organisationsformen von Lehr- und Entwicklungsangeboten, Mobilität von Personen, Kooperation von tertiären Systemen. Wesentliche Inhalte für den Lehrberuf, wie etwa Unterricht und Schule international zu verstehen, wurden schon angedeutet. Dies setzt interdisziplinäre Zusammenarbeit der vier Säulen in der Lehrer/innenbildung, Fachwissenschaften, Fachdidaktiken, Bildungswissenschaften und Schulpraktische Studien voraus bzw. kann sie auch initiieren. Internationalisierung ist eben eine Querschnittsaufgabe.

Es gibt bereits vielfältige Versuche bis zu größeren Programmen an Universitäten, solche Inhalte interdisziplinär, und zusätzlich auch in internationaler Kooperation umzusetzen. Die medientechnologischen Vernetzungsmöglichkeiten ermöglichen diesbezüglich auch eine Internationalisierung „at home“, die Studierenden, Lehrenden, Tutorinnen und Tutoren solcher Programme lernen in gemeinsam

entwickelten curricularen Angeboten zusammen, aber mitunter Tausende Kilometer physisch getrennt.

Aber immer noch gilt die Mobilität der Lehrenden und Studierenden als eigentliche Quelle und als wichtiges Ziel von Internationalisierung. Um diese bei Lehramtsstudierenden zu erhöhen, ist es wichtig, dass nicht nur aus fachwissenschaftlichen Gründen die ideale Auslandsuniversität ausgewählt wird. Diese sollte das gesamte Lehramtsstudium in einer ähnlichen Landschaft von Praxis und Theorie, Schule und Forschung situiert haben, sodass der/die Lehramtsstudierende im Ausland ebenso Schulpraktika absolvieren wie eben auch die dortige Bildungslandschaft kennenlernen kann. Hierfür gibt es den Weg von „Joint Studies“, die man noch enger knüpfen kann, sodass tertiäre Systeme miteinander kooperieren, zum Beispiel zwei oder mehr Schools of Education in unterschiedlichen Ländern, die unterschiedliche Module für ein gemeinsames Programm anbieten, standardisierte wechselseitige Anrechnungen des Angebots untereinander entwickelt haben und meist auch sonst in einem engeren wissenschaftlichen Arbeitszusammenhang in der Lehrer/innenbildung stehen.

Worum bemüht sich die School of Education (SOE) der Universität Salzburg?

Die SOE der Universität Salzburg hat es sich zum Ziel gesetzt, in Kooperation mit dem Vizerektorat für Internationales einerseits und den Fachbereichen andererseits, die Internationalisierung im Lehramt mehrdimensional zu intensivieren. Dabei spielen alle angesprochenen Ebenen mit, wobei die zwischen tertiären Partnern (zwei oder mehr Schools of Education) systematisch entwickelte Kooperation im Mittelpunkt steht. Es sind jene universitären Partner, die ein ähnliches Lehrpersonenprofil betreffend Internationalisierung vertreten und auch bereit sind, Schulpraxisplätze und begleitendes Mentoring für Studierende bereitzustellen. Aus der großen Liste internationaler Partnerschaften der Universität werden gemeinsam mit den Fachbereichen vorerst in einem Pilotprogramm jene Partner ausgewählt, die mit uns zusammen diese nächste Stufe einer systemisch abgestimmten Studierendenmobilität mit Blick auf das Lehramtsstudium UND die zukünftigen beruflichen Herausforderungen der Studierenden gehen wollen. Im Idealfall verbindet uns mit maximal zwei bis drei dieser Partner auch ein Forschungsprofil in der Lehrer/innenbildung, sodass der eine oder die andere hochinteressierte Studierende in dieses Forschungsprogramm eingeladen wird, dazu auch passgenau eine Abschlussarbeit verfassen könnte, und das im Ausland!

Literaturverzeichnis

<https://www.profl.uni-jena.de/Internationalisierung.html>. Download 25.7.2016

<http://www.uni-kassel.de/uni/internationales/referat-internationalisierung/startseite.html>. Download 25.7.2016

Lenzen, Dieter (2013): Einführungsvortrag. DAAD-Fachtagung zur Internationalisierung der Lehrerbildung, 8. November 2013. https://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk/02-Dokumente/02-07-Internationales/081113_VP_Lenzen_Vortrag_Lehrerbildung.pdf. Download 25.7.2016

Kricke, M./Kürten, L. (2015) (Hrsg.): Internationalisierung der LehrerInnenbildung. Perspektiven aus Theorie und Praxis. Münster,Waxmann

Zur Autorin

DDr. Ulrike Greiner, Bildungsforscherin, Germanistin, Religionspädagogin, ist seit Oktober 2014 Co-Direktorin der School of Education der Universität Salzburg. Ihre derzeitigen Arbeitsfelder sind u. a. Lehrerkompetenzforschung und Internationalisierung in der Lehrer/innenbildung.



© Ulrike Greiner

Herausforderungen in der Internationalisierung der Lehrer/innenbildung – die internationale Zusammenführung heterogener Pädagog/innen-Ausbildungsschienen

Juliana Naglmayr, Maximilian Wagner, ÖH Salzburg, Österreich

Nicht erst seit den ersten europaweiten standardisierten Leistungstests an Schulen (Stichwort: Pisa) sind die Schulsysteme erneut im Umbruch und umgeben von Debatten über Modernisierung, Neuausrichtung und Strukturierung. Auch die dazugehörigen Lehramt-Ausbildungssysteme an Hochschulen und Universitäten sind im Wandel, jedoch sind diese europaweit genauso heterogen wie die einzelnen nationalen Schulsysteme selbst.

In diesem Spannungsfeld zeigt sich die Internationalisierung innerhalb der Hochschulausbildung als Herausforderung: Schulpraktische Phasen sind heterogen organisiert und zu unterschiedlichen Zeitpunkten im Studium angesetzt, auch der intendierte Zweck ist häufig unterschiedlich. Da sich die Inhalte sowohl in der fachlichen als auch fachdidaktischen Ausbildung stark an den Schullehrplänen orientieren, sind diese sehr oft nur schwer vergleichbar.

Ein Auslandsaufenthalt und das Erleben fremder Hochschulsysteme, Kulturen und Sprachen mag ein nicht von der Hand zu weisender Mehrwert im Studium sein, jedoch muss dieser auch strukturell mit einem grundsätzlichen Vertrauen in fremde Hochschulsysteme untermauert sein. Eine großzügige Anrechnungspraxis, die sinnvolle Verkettung von ausländischen Hochschulhalten mit der eigenen Studienprogression im eigenen Studienplan stellen besonders im Lehramtsbereich hohe Anforderung an die Koordinatorinnen und Koordinatoren. Nur im engen Kontakt mit ausländischen Partnerinstitutionen kann hier ein sinnvoller Mehrwert sichergestellt werden.

Doch auch die interne Koordination an österreichischen Universitäten beinhaltet einige Hürden: die freie Kombinierbarkeit zweier Unterrichtsfächer, welche aber meist an unterschiedlichen Verwaltungseinheiten verankert sind. Studierende erleben hier oft nicht nur Studium, sondern auch einen Auslandsaufenthalt als „nicht aus einem Guss“. Viele Zuständigkeiten, viele abzuklärende Punkte, obwohl man doch „ein Lehramtsstudium“ studiert.

Hier muss Internationalität in der Lehramtsausbildung in weiten Bereichen neu und mutig gedacht werden. Wo alte Strukturen und Zuständigkeiten im Weg sind

müssen neue Strukturen aufgebaut werden um einen systematischen Mehrwert in Fachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis zu erreichen. Der erhöhte Aufwand in Administration und Betreuung muss honoriert, entsprechendes Know-how aufgebaut und gehalten werden. Der entscheidende Punkt für eine gelungene Internationalisierung bleibt aber am Ende: das Vertrauen in fremde Hochschulsysteme, die zwar anders aufgebaut sind, jedoch am Ende eine gleichwertige Lehramtsausbildung bieten. Ohne dieses Vertrauen sind jegliche Maßnahmen hinsichtlich eines europäischen Zusammenwachsens auch in der Lehramtsausbildung zum Scheitern verurteilt.

Zur Autorin, zum Autor

Juliana Naglmayr studiert an der Universität Salzburg Lehramt Deutsch/Geschichte und ist seit November 2015 Referentin im bildungspolitischen Referat der ÖH Salzburg. Sie war österreichische Delegierte innerhalb des EDS (European Democratic Students).



© Juliana Naglmayr

Maximilian Wagner studiert an der Universität Salzburg Lehramt Englisch/Geographie und BA Politikwissenschaft, ist in mehreren Studienvertretungen aktiv und war im bildungspolitischen Referat und im Vorsitz der ÖH Salzburg aktiv. Er entwickelte an der Universität das Konzept für die Internationalisierung in der Lehrer/innenbildung mit. Gemeinsam mit Naglmayr arbeitet er an Lösungen und Konzepten im Hochschulbereich, lokal wie international.



© Ludwig Seidl

Kapitel 4

Mobilität im Studium und im Arbeitsleben

Internationalisation versus Efficiency: A Call for Studying Abroad

Pertti Ahonen, University of Jyväskylä, Finland

In today's Europe, higher education authorities, particularly those at governmental levels, are sending out contradictory signals to students about the importance of the internationalisation of universities. On the one hand, there is a lot of talk about the major significance of international links and experiences. In an era in which globalisation, however vaguely defined, is the slogan of the day, just about anything international is typically described as an asset and a blessing, a source of presumed competitive advantage in the global job market. On the other hand, however, there is also more and more talk about goal-oriented efficiency in higher education. With the Bologna process and other ongoing reforms, old Humboldtian ideals of learning as an end in itself have largely fallen by the wayside, and the emphasis now lies on rationalisation and concrete results. Students are expected to follow tightly prescribed programmes of study and to graduate quickly, preferably with a practical degree that can bring immediate and tangible benefits to their country's national economy.

This new imperative of goal-oriented efficiency in higher education is not easy to reconcile with the simultaneous calls for growing internationalisation. Internationalisation is, after all, necessarily time-consuming. Learning foreign languages, spending time in other countries, interacting with students and others from abroad – all of that takes time and energy, and time invested in such international pursuits is time not spent directly on the collection of credit units towards a swift graduation. Not surprisingly, therefore, students are often hesitant to take advantage of opportunities for internationalisation, such as the various study abroad programmes available both within the EU and further afield. During my own teaching career, in both the United Kingdom and in Finland, I have repeatedly encountered students who are interested in studying abroad but remain reluctant to take the plunge because of the practical issues involved. In particular, many fear falling behind with progress in their degree programmes at their home institutions.

What should students do, then? How should they act in the face of these conflicting demands? My advice would be to cast hesitation aside and to seize international opportunities with open arms. In most cases, study abroad programmes available to European students are now flexible enough not to endanger the timely completion of degrees at home. Credit transfers and other practical arrangements tend to work increasingly smoothly. Any complications are usually just minor ones, with no significant impact on a student's progress towards a speedy graduation.

In any case, concerns about possible short-term inconveniences should not be the determining factor when students make decisions about international oppor-

tunities. That is because the manifold longer-term benefits of international experiences massively outweigh any potential short-term complications. International experiences are extremely useful in providing what, in Pierre Bourdieu's terms, may be called "cultural capital", i. e. knowledge, skills, and various related advantages that help a person to build and maintain his or her social status and to advance in society. The list of personal benefits that internationalisation can bring is long and far-ranging, including the following: foreign language skills; cultural knowledge of other societies and, through that knowledge, a deeper understanding of one's own society too; transnational personal networks; self-knowledge and self-confidence; appreciation and understanding of diversity and difference; ability to think more critically and independently and thereby to challenge and transcend the kinds of narrow, populist, often nationalistic and xenophobic attempts to explain contemporary social challenges that seem to have grown more prevalent recently, in a large part as a reaction to the seemingly uncontrollable transnational processes we tend to call globalisation. Most of these benefits of an international education are directly translatable into skills that have considerable value in the economic marketplace, as boosters of employability and career prospects. Even more significantly, such qualities are extremely valuable for a student's life-long personal development and growth, regardless of any materially definable academic or economic considerations.

Even at the risk of appearing self-indulgent, I would like to close with a few brief observations about the enormous value that international experiences collected in my student days, as well as in my subsequent academic career, have had in my own life. I entered university in my native Finland in the mid-1980s, straight out of secondary school completed in a small, provincial town. I became involved in the international students' association at university, gaining exposure to people, cultures and ideas I had never previously encountered. Largely inspired by these experiences and the curiosity that they provoked, I then went to study abroad, initially intending to go just for a one-year exchange. Ultimately, however, I ended up staying away – in several different countries, mostly the United States but to a lesser degree also Germany and Austria – for a total of thirteen years. During that time, I completed all of my academic degrees, the Bachelor's, the Master's, and the PhD, abroad. Following the completion of my doctorate, I went on to work at two different universities in the United Kingdom for a total of 15 years, with several sabbatical periods spent in Germany, prior to returning to Finland in the summer of 2014.

My life has been immensely enriched by the years spent abroad, and I cannot even imagine what and where I would be today without that life history. The international experiences have shaped me profoundly in my professional capacity, as an academic historian, but they have left an even deeper imprint in other ways, in terms of personal experiences and of what, for lack of a better term, one might simply call "life". Staying in my country of origin might have made my existence simpler and more straight-forward in some ways, but it also would have made my life immeasurably less rich, interesting and challenging, in the most positive of senses. Looking back, I would never trade away all those years and varied experiences in different countries for the sake of academic and professional efficiency – or for anything else.

The only words of advice for students that I can offer would therefore be: *Carpe diem* and go international! It will be worth it.

About the Author

Pertti Ahonen, PhD, is Professor of History at the University of Jyväskylä in Finland. He specialises in the history of twentieth-century Europe, particularly Germany and Central Europe since the Second World War. His main publications include *After the Expulsion: West Germany and Eastern Europe, 1945–1990* (Oxford UP, 2003) and *Death at the Berlin Wall* (Oxford UP, 2010).



© Louise Settle

„180 ECTS Wissen“

Marie-Therese Fleischhacker, Anna Kumnig, Florian Rainer,
Philipp Rohringer

Internationalisierungsprozesse sind durch vielfältige Kräfte beeinflusst, im Kern jedoch ein traditioneller Bestandteil der akademischen Kultur und der Förderung der wissenschaftlichen Erkenntnis. Durch verschiedene bi- und multilaterale Abkommen und Verträge wurde dies auch ausgebaut, bestärkt und gefestigt. Dabei wurden zunehmend marktwirtschaftliche Überlegungen und liberale Ziele in die Gestaltung der jeweiligen Hochschulsysteme eingebracht.

Mit Beginn des Bologna-Prozesses, dessen eigentliches Ziel die Einrichtung eines gemeinsamen Rahmens für die „Anerkennung akademischer Abschlüsse im Ausland, die Mobilität der Studierenden sowie auch ihre Vermittelbarkeit am Arbeitsmarkt zu fördern“ (Sorbonne Erklärung 1998) war, wurden über die Jahre über verschiedene Themenbereiche durch unterschiedliche Action Lines angesprochen. Bekannte Schlagworte sind hier das Bachelor/Master-System, ECTS, Qualitätssicherung, Anerkennung, Durchlässigkeit, Student-centered Learning, Social Dimension und Employability. Kritikpunkte am Bologna-Prozess gab es von verschiedensten Seiten, wobei (man hier fairer Weise auch erwähnen muss, dass) die meisten Problemfelder sich (eher) im Bereich der Umsetzung finden lassen.

Der Bologna-Prozess basiert auf freiwilliger Teilnahme der Länder und einer rechtlich nicht-bindenden Umsetzung der ausgearbeiteten Ziele der europäischen Ministerien. Dies lässt Interpretationsspielraum auf nationaler Ebene – Bologna à la carte – der einem gemeinsamen Europäischen Hochschulraum entgegensteht.

ECTS – Das European Credit Transfer System als Grundpfeiler des Bologna-Prozesses

In der Bologna-Erklärung von 1990 werden ECTS das erste Mal erwähnt:

„Einführung eines Leistungspunktesystems – ähnlich dem ECTS – als geeignetes Mittel der Förderung größtmöglicher Mobilität der Studierenden. Punkte sollten auch außerhalb der Hochschulen, beispielsweise durch lebenslanges Lernen, erworben werden können, vorausgesetzt, sie werden durch die jeweiligen aufnehmenden Hochschulen anerkannt.“ (ehea.info, 1998)

In den weiteren Kommunikés der alle zwei Jahre stattfinden Minister/innenkonferenzen werden ECTS zwar stetig erwáhnt als „allgemeine Grundlage für nationale Leistungspunktsysteme“ sowie als besonders förderungswürdig in Verbindung mit dem Diplomzusatz (Diploma Supplement), allerdings gibt es in keinem der Dokumente eine genauere Definition, wie ECTS berechnet werden können. Allerdings wird im Berlin Kommuniké 2003 (eha.info, 2003) erwáhnt, dass ECTS „nicht nur für die Übertragbarkeit, sondern auch für die Kumulierung von Leistungspunkten“ weiterentwickelt werden sollen. Das London Kommuniké (eha.info, 2007) geht soweit, dass „ECTS auf der Grundlage von Lernergebnissen und Arbeitspensum“ eingeführt werden sollen.

Arbeitsaufwand hoch 2

Bereits 2006/2007 prägten Bachelor-, Master-, und PhD-Programme mit einem Anteil von 67,5 Prozent den österreichischen Hochschulraum. Die radikale Umsetzung, die den einzelnen Hochschulen selbst überlassen war, wurde vor allem durch den steigenden Druck des damaligen Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung (nunmehr BMWFW) vorangetrieben. Die Befürchtung von finanziellen Konsequenzen für die einzelnen Hochschulen ließ weder eine effektive Partizipation aller Stakeholder, noch die Einrichtung einer großartigen Begleitmaßnahme zu. Diese Auswirkungen wirken direkt auf die Studierenden.

Bei der Umstellung auf ECTS wurde beispielsweise in Österreich die ursprüngliche Kennzahl Semesterwochenstunden (SWS) weitgehend mit dem Faktor 2 multipliziert, um in Folge die ECTS der einzelnen Lehrveranstaltungen wiederzugeben. 1 SWS wies einen Arbeitsaufwand von 45 Minuten pro Woche, also knapp 10 Stunden (1 Semester hat ca. 13 Wochen) pro Semester, aus – wohingegen 1 ECTS den Arbeitsaufwand von 25 Stunden pro Semester darstellen soll. Ähnlich wurde auch in Deutschland mit der Umstellung auf ECTS vorgegangen. Hier stellte der Multiplikator 2 bis 2,5 das Allerheilmittel zur Umsetzung des Bologna-Prozesses dar. Im Gegensatz dazu wurde in Italien die alte Kennzahl CFU (Credito Formativo Universitario) eins zu eins übernommen, um in einer späteren Reflexion eine Anpassung zu vollziehen. Auch wenn in Italien dadurch im ersten Durchlauf der Arbeitsaufwand weit über das Ziel hinausschoss, befindet sich das italienische Bildungssystem in einem stetigen Nachbesserungsprozess. Dies macht klar, dass es europaweit einer grundsätzlichen Auseinandersetzung des ECTS-Umstellungsprozesses bedarf. Es benötigt eine einheitliche Evaluierungsmethode, die nicht nur Arbeitsaufwand untersucht, sondern auch die Qualität der Lehrveranstaltungen sichert.

Auch studienfächerübergreifend sind große Unterschiede erkennbar. „So weisen zum Beispiel medizinische Studien einen höheren Gesamtarbeitsaufwand auf als geisteswissenschaftliche Studien, wobei der Aufwand für letztere weniger leicht messbar ist. Bei den ECTS-Credits soll auch jene Zeit miteinbezogen werden, die für Literaturrecherche, Bibliotheksarbeiten etc. aufgewendet wird. Bei technischen

Studien ist der Arbeitsaufwand aufgrund von mehr Kontaktzeiten, beispielsweise bei Laborübungen, leichter ersichtlich“, stellten Brandl und Gunzer fest (Brandl/Gunzer, 2009).

Wie willkürlich die Vergabe von ECTS ist, verdeutlicht die unterschiedliche Vergabe von ECTS für unterschiedliche Studien. So kann ein und dieselbe Lehrveranstaltung für ein Studium mit 3 ECTS, für ein anderes Studium mit 5 oder mehr ECTS berechnet werden (Karl-Franzens-Universität Graz, 2016).

Anerkennung

Der zweite Aspekt, den der Bologna-Prozess mit der Einführung von ECTS abdecken möchte, ist: „die Einführung eines Systems leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse, auch durch die Einführung des Diplomzusatzes (Diploma Supplement) [...] zu fördern.“ (chea.info, 1999) Dies wird im London Kommuniqué folgend vertieft:

„Eine gerechte Anerkennung von Hochschulabschlüssen, Studienzeiten und Vorkenntnissen (prior learning) einschließlich der Anerkennung nicht-formellen und informellen Lernens sind wesentliche Elemente des Europäischen Hochschulraums (EHR), sowohl innerhalb des EHR als auch weltweit.“

Aufgrund der bisher teils sehr zaghaften Anrechnungen von Studienabschlüssen durch die einzelnen Nationalstaaten gab es in diesem Bereich wenig Fortschritt zur Erreichung dieses Zieles. Dies ist vor allem auf das fehlende Vertrauen der einzelnen Länder innerhalb des EHR untereinander zurückzuführen (Nationalagentur Lebenslanges Lernen, 2009).

Dies spiegelt sich beim Übertritt von einem in das andere Studium wider, indem Studierende beim Übertritt nach wie vor zusätzliche Ergänzungsprüfungen absolvieren oder sogar teilweise Lehrveranstaltungen nachholen müssen, die in der aufnehmenden Hochschule in dem vorhergehenden Studium Teil des Curriculums waren. Nur 33 der 47 Länder des EHR geben Studierenden die Möglichkeit, vom ersten in den zweiten Cycle ohne Auflagen überzutreten.

Auch wenn ECTS eine bessere Anrechenbarkeit schaffen und den tatsächlichen Arbeitsaufwand abbilden sollen, gibt es durch die unterschiedliche und teilweise sehr schnelle Umstellung der Studien Problemfelder mit denen man im studentischen Alltag immer wieder kämpfen muss.

Conclusio

Alternative: Die ECTS-Diskussion ist eine Debatte um die Transparenz von Leistungsnachweisen, doch das Potenzial der Lernorientierung wird nicht ausgenutzt.

„Durch die präzise Formulierung von Lernzielen wird das Verständnis transportiert, dass Lernleistungen in (vormals so genannten) Bildungseinrichtungen in einer Wenn-Dann-Relation herstellbar sind und dadurch lehrveranstaltungsspezifischer Kompetenzerwerb möglich sei. Diese Auffassung setzt wahrlich einheitliche Maßstäbe.“ (Bakic, 2006, 111)

Es ist an der Zeit, der systematischen Problematik von der Rationalisierung des Lernaufwands entgegenzuwirken und sich der inhaltlichen Ausrichtung von Lehrveranstaltungen zu widmen, anstatt sich von Rankings und anderen externen Vorgaben verleiten zu lassen und dabei den „Wissensoutcome“ von Studierenden aufs Spiel zu setzen.

Literaturverzeichnis

Bakic, Josef (2006): Pädagogisches Glossar der Gegenwart, S. 111

Berlin Kommuniké 2003: http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2003_Berlin_Communique_German.pdf [22.07.2016]

Brandl & Gunzer (2009): Die Workload-Problematik. In: Kellermann, Paul (Hrsg.): Zur Kritik europäischer Hochschulpolitik. Heidelberg, Springer VS

Ehea.info: Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister 19. Juni 1999, Bologna: http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1999_Bologna_Declaration_German.pdf [22.07.2016]

Ehea.info: London Kommuniké 2007: http://www.ehea.info/Uploads/Documents/2007_London_Communique_German.pdf [22.07.2016]

Ehea.info: Sorbonne Erklärung 1998: http://www.ehea.info/Uploads/Documents/1998_Sorbonne_Erklaerung.pdf [22.07.2016]

Karl-Franzens-Universität Graz: Lehrveranstaltungsverzeichnis: https://online.uni-graz.at/kfu_online/wblv.wbShowLvDetail?pStpSpNr=440762&pSpracheNr=1&pMUISuche=FALSE [25.07.2016]

Nationalagentur Lebenslanges Lernen, http://www.lebenslanges-lernen.at/fileadmin/III/dateien/lebenslanges_lernen_pdf_word_xls/erasmus/bologna/ects_users_guide2009_de.pdf

Zu den Autorinnen und Autoren

Marie-Therese Fleischhacker studiert Rechtswissenschaften an den Universitäten Graz und Wien. Sie war Referentin für Internationales für die ÖH-Bundesvertretung von 2009–2011 und ist seit Juli 2016 im Vorsitzteam der ÖH-Bundesvertretung.



© Marie-Therese Fleischhacker

Anna Kumnig studiert Gender Studies und Inclusive Education im Master der Karl-Franzens-Universität Graz und arbeitet im Internationalen Referat der ÖH.



© Anna Kumnig

Florian Rainer ist auf dem Gebiet „Bildung, Medien und gesellschaftliche Transformation“ tätig. Er arbeitet für vielzählige bildungspolitische und pädagogische Organisationen in Salzburg, Berlin, Brüssel und Wien.



© Florian Rainer

Philipp Rohringer befindet sich kurz vor seinem Bachelorabschluss in Wirtschafts- und Sozialwissenschaften an der WU. In seiner Spezialisierung Public und Non-Profit Management kam er bereits in Kontakt mit der Arbeit auf europäischer Ebene und setzt sich im Referat für Internationale Angelegenheiten an der Bundes-ÖH für die Rechte der Studierenden ein.



© Hannah Rohringer

Der Stellenwert der interkulturellen Ausbildung für Unternehmen

Thomas Paulik, SKIDATA AG, Österreich

Die Welt ist in den letzten Jahrzehnten global geworden und Unternehmen stehen in diesem wirtschaftlichen Umfeld vor der Herausforderung, erfolgreiche Geschäftsbeziehungen in anderen Ländern und damit auch sehr oft in anderen Kulturen zu etablieren. Die handelnden Personen stammen in einem solchen Umfeld aus unterschiedlichen Kulturkreisen und haben dadurch abweichende Wertvorstellungen, Denk- und Handlungsweisen.

Als Geschäftsführer einer neu gegründeten Tochniederlassung in Malaysia stand der Autor genau vor dieser Aufgabe, Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus einem anderen kulturellen Umfeld zu führen und gleichzeitig die Unternehmenskultur des europäischen Stammhauses in der neuen Niederlassung zu implementieren und zu manifestieren. Diese persönliche Erfahrung der Mitarbeiterführung soll in diesem Artikel zeigen, wie essenziell eine internationale Ausbildung und die Entwicklung von sogenannter interkultureller Kompetenz sind, um den Anforderungen im teilweise rauen Umfeld der globalen Wirtschaft zu entsprechen. Es soll aber auch der Raum geschaffen werden, um mit kleineren Anekdoten aus dem Geschäftsleben die Unterschiede zwischen den kulturell bedingten unterschiedlichen Herangehensweisen an bestimmte Situationen zu zeigen.

Was ist Kultur bzw. sind Kulturdimensionen?

An dieser Stelle muss zumindest oberflächlich auf die verschiedenen Kulturtheorien und den darin enthaltenen -dimensionen eingegangen werden, um der Leserin und dem Leser die Möglichkeit zu geben, Kulturdimensionen im privaten aber auch im beruflichen Leben erstens zu erkennen und zweitens daraus die richtigen Ableitungen im Umgang mit Menschen eines anderen Kulturkreises zu treffen.

In den verschiedenen Kulturtheorien (Hofstede, 1993, 22, Trompenaars 1997, 21, Blom 2004, 40, Dülfer, 1996, 227f und Schein, 1995, 14) werden Elemente der Kultur immer wieder in Schichten bzw. Ebenen ähnlich dargestellt und kategorisiert. Folgende Schichten lassen sich aus den verschiedenen Kulturtheorien ableiten: Grundannahmen, Werte und Normen, Rituale, Helden, Symbole und Artefakte. Letztere sind genau jene offensichtlichen Ausprägungen, die wir als erstes Zeichen einer (fremden) Kultur erkennen. Doch bestimmte Verhaltensweisen und Reaktionen auf bestimmte Situationen liegen in den tieferen Schichten verborgen, sind damit

nicht sofort offensichtlich und führen bei deren Unkenntnis zu den erwähnten Schwierigkeiten im interkulturellen Miteinander – unabhängig ob im Privatleben oder in der Wirtschaft.

Bevor wir die Bedeutung dieser Kulturdimensionen exemplarisch im wirtschaftlichen Umfeld näher betrachten, an dieser Stelle der wichtige Hinweis des Autors, dass der rein abstrakte Vergleich der Kulturdimensionen dazu verleiten könnte, das Ergebnis dieses Vergleichs als das Absolute und alleinig Gültige zu verstehen. Die Gefahr, dass dadurch eine stereotype Meinung entsteht und diese ohne kritische Auseinandersetzung mit den handelnden Personen als Begründung für Maßnahmen verwendet wird, ist sehr groß. Die Vergleiche sollen lediglich dazu dienen, ein grundsätzliches Verständnis zu erzeugen, worin mögliche Schwierigkeiten oder Konflikte begründet liegen könnten, soll aber grundsätzlich jede handelnde Person nicht davon entbinden, sich intensiv und individuell mit der eigenen und den anderen Persönlichkeiten zu beschäftigen.

Die Herausforderungen der interkulturellen Zusammenarbeit im Unternehmen

Unabhängig davon, ob das Unternehmen international tätig ist und sich daher eine interkulturelle Zusammenarbeit über Ländergrenzen hinweg automatisch ergibt, oder ob es innerhalb eines Unternehmensstandorts Mitarbeiter/innen unterschiedlicher Kulturen gibt, die zusammenarbeiten müssen, die Herausforderungen sind im Grunde immer dieselben.

Nehmen wir als praktisches Beispiel die Kulturdimension „Zeit“, die sich in praktisch allen bekannten Kulturdefinitionen wiederfindet. Edward T. Hall unterscheidet in diesem Zusammenhang monochrome und polychrone Kulturen. Mitglieder monochroner Kulturen arbeiten anstehende Aufgaben sequentiell ab, darauf fokussiert, diese gut geplant und strukturiert zu Ende zu bringen. Demgegenüber arbeiten Mitglieder polychroner Kulturen an mehreren Themen gleichzeitig (Hall, 1990, 13f). Schwierigkeiten bei der Zusammenarbeit von Mitgliedern, die einerseits dem monochronen Kulturkreis und andererseits jenen, die einem polychronen Kulturkreis angehören, können sich dadurch ergeben, dass sich zu einem bestimmten Zeitpunkt während der Aufgabenbearbeitung aus der individuellen Perspektive ein erheblicher Unterschied bei der Erfüllung der Aufgabe (zu schnell bzw. zu langsam) ergibt, obwohl am Ende der Zeitskala beide die gesetzten Ziele erreichen und die Aufgaben, allerdings mit unterschiedlicher Geschwindigkeit, erledigt sein werden.

Ähnlich verhält es sich mit der Dimension der Machtdistanz. Ist diese Dimension zwischen zwei Kulturen extrem ausgeprägt, ist dies bei der Zusammenarbeit in Teams entsprechend zu berücksichtigen, da Mitarbeiter/innen einer Kultur mit einem geringen Wert für die Machtdistanz Hierarchien erwarten aber auch akzeptieren. Jede/r versteht, dass er/sie einen bestimmten Platz in der Organisation hat und erwartet, dass er/sie von dem/der Vorgesetzten bzw. dem/der Teamleiter/in

klare Anweisungen erhält. Der erwartete Führungsstil auch innerhalb des Teams ist klar autokratisch. Partizipative oder delegative Stile, wie sie z. B. in Europa oder in den USA praktiziert werden, werden nicht zu den erwünschten Ergebnissen führen.

Für die interkulturelle Zusammenarbeit ist es daher nach Meinung des Autors unerlässlich, sich mit den Kulturtheorien und den damit zusammenhängenden Kulturdimensionen intensiv zu beschäftigen. Dies kann natürlich durch das Studium einschlägiger Literatur erfolgen, aber viel effizienter erscheint es, Teile der Ausbildung im Ausland zu absolvieren. Je größer die Differenzen in den Kulturdimensionen zwischen dem Heimat- und dem Gastland dabei sind, desto wertvoller wird die Erfahrung am Ende der Ausbildung sein und desto eher wird man bei Bewerbungen in Unternehmen, die auf interkulturelle Erfahrung Wert legen, erfolgreich sein und sich von anderen Bewerberinnen und Bewerbern positiv unterscheiden. Auch mögliche Entsendungen ins Ausland werden durch diese interkulturelle Ausbildung wesentlich begünstigt, da sich in diesem Zusammenhang der Begriff des „interkulturellen Managers“ etabliert hat, dessen Merkmale sich genau in Richtung globales Denken, interkulturelle Kompetenz, Toleranz und Anpassungsfähigkeit entwickelt haben (Rothlauf, 2012, 263 und 267).

Einige persönliche Erfahrungen während der Zeit in Malaysia sollen zeigen, zu welchen Auswirkungen Kulturdifferenzen zwischen Mitteleuropa und Süd-Ostasien in alltäglichen Situationen führen können.

Einstellungsgespräche wurden vom Autor nach europäischem Muster geführt, wobei die Fragen daher sehr stark in Richtung Persönlichkeit, Wünsche, Bedürfnisse, Ziele, Gefühle, etc. gestellt wurden und weniger auf die Ausbildung, Erfahrung oder die fachlichen Fähigkeiten abgezielt haben. Diese Technik hat bei den Kandidatinnen und Kandidaten Verwunderung und teilweise große Verwirrung ausgelöst, da sie diese Fragen aufgrund der Machtdistanz nicht erwartet hatten bzw. nicht bereit waren, diese sehr persönlichen Informationen preiszugeben.

Der Stellenwert von Statussymbolen im asiatischen Raum soll an Hand des einfachen Beispiels „Bürostuhl“ verdeutlicht werden: Die Höhe der Rückenlehne und die ergonomische Ausgestaltung sind Symbole für den Rang der Person, die auf dem Stuhl sitzt. Daraus abgeleitet muss der Stuhl des Geschäftsführers/der Geschäftsführerin die höchste Rückenlehne und die aufwendigste Verarbeitung haben. Wäre dieser z. B. gleich mit allen anderen, würde dies höchste Verwunderung bei den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern hervorrufen.

Da Malaysia offiziell ein muslimischer Staat ist, hat natürlich auch der Islam einen Einfluss auf die betrieblichen Abläufe. Dies spiegelt sich z. B. im Freitagsgebet wider oder auch in Ritualen während des Ramadan bzw. dem Fest des Fastenbrechens („Hari Raya Aidilfitri“), das als eines der höchsten Feste des Islam angesehen wird und während dessen das Geschäftsleben praktisch still steht. Internationale Schulungen genau zu dieser Zeit anzusetzen, zeugt daher aus Sicht der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter von wenig Verständnis und Respekt und wirkt sich daher kontraproduktiv auf deren Motivation aus.

Zusammenfassend wird festgehalten, dass der Aufbau von interkultureller Kompetenz als essenziell in international tätigen Unternehmen angesehen wird. Nach Meinung des Autors bekommt diese Fähigkeit immer stärkeres Gewicht und ist

der fachlichen Kompetenz mindestens gleich zu stellen. Es empfiehlt sich daher, sich bietende Möglichkeiten im Rahmen der universitären Ausbildung im Ausland unbedingt wahrzunehmen, um die notwendigen Erfahrungen bei Bewerbungen bereits mitzubringen und sich einen wesentlichen Vorteil gegenüber anderen Bewerberinnen und Bewerbern zu verschaffen.

Literaturverzeichnis

- Blom, Herman (2004): Interkulturelles Management: interkulturelle Kommunikation, internationales Personalmanagement, Diversity-Ansätze im Unternehmen. Herne/Berlin: Verlag Neue Wirtschafts-Briefe
- Dülfer, Eberhard (1996): Internationales Management in unterschiedlichen Kulturbereichen; mit Tabellen. München: Oldenbourg
- Hall, Edward T. (1990): Understanding cultural differences: keys to success in West Germany, France, and the United States. Yarmouth, Maine: Intercultural Press
- Hofstede, Geert (1993): Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen – Organisationen – Management. Wiesbaden: Gabler
- Rothlauf, Jürgen (2012): Interkulturelles Management – Mit Beispielen aus Vietnam, China, Japan, Russland und den Golfstaaten. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag
- Schein, Edgar H. (1995): Unternehmenskultur: ein Handbuch für Führungskräfte. Frankfurt/Main: Campus Verlag
- Trompenaars, Fons und Hampden-Turner, Charles (1997): Riding the waves of culture. London: Nicholas Brealey Publishing

Zum Autor

Thomas Paulik, 1970 in Salzburg geboren, stieg 1991 als Projektmanager bei SKIDATA AG ein. Nach mehreren beruflichen Stationen und Auslandseinsätzen war er von 2013 bis 2015 Geschäftsführer der SKIDATA Malaysia. Seit 2013 ist er auch Area Manager für ASEAN und absolvierte 2012 bis 2015 die Studien zum Master of International Business und Master of Business Administration der SMBS/Universität Salzburg.



© Thomas Paulik

Kapitel 5

Good Practice

It's the Music, Stupid!

Internationalität und Globalisierung aus Sicht der Kunstuniversität Graz¹

Elisabeth Freismuth, Universität für Musik und darstellende Kunst Graz, Österreich

Vor dem Hintergrund des Diskussionsforums *Exit, Noise and Disloyalty. Reflections on the Politics of Protest in the Age of Globalization and how Universities can contribute to Democratization Processes.*

Nehmen wir an, es finden gerade keine Fußballmeisterschaften, kein Präsidentschaftswahlkampf in Österreich oder in den USA, kein Austritt Großbritanniens aus der Europäischen Union statt. Welches Bild von der Welt zeichnen dann die Nachrichten in traditionellen wie sozialen Medien? Es ist ein krisenhaftes, prekäres – Finanzkrise, Flüchtlingskrise, Terrorismus, Putschversuche – Polarisierung und Extremismus beherrschen den Diskurs, prägen sein Vokabular. Beschleunigung ist zum Grundkonsens der Kommunikation geworden, Bestandsaufnahmen werden unmöglich, sie erscheinen unscharf, verwischt wie Fotografien mit zu hoher Belichtungsdauer.

„Kunst ist ein linkes Hobby“, wurde Geert Wilders im steirischen Herbst 2012 zitiert. Damals, als der „Arabische Frühling“ die Welt in Atem hielt, folgte das Festival für Neue Kunst mit dem Projekt „Truth Is Concrete“, der Diagnose des Dramaturgen Florian Malzacher, dass sich die Grenzen zwischen den Strategien künstlerischer und politischer Intervention auflösten. Quer über den Globus wurden Tangenten gelegt, vom Tahrir-Platz bis zu der in der Ukraine gegründeten Aktionistinnen-Gruppe FEMEN, die schon damals mit der Russischen Führung in Konflikt geriet. In einem 7-Tage/24-Stunden Marathon-Camp wurden rund 250 Künstlerinnen und Künstler, Aktivistinnen und Aktivisten versammelt; vor dem Hintergrund des Arabischen Frühlings entstand in Graz ein eindrucksvoll buntes Bild von der Repolitisierung der Kunst.

2014 erschien die Nachlese *Truth is Concrete. A Handbook for Artistic Strategies in Real Politics.* Zu diesem Zeitpunkt war der Arabische Frühling längst in blutige Auseinandersetzungen gemündet, die Weltnachrichten fokussierten auf die Krimkrise und die Flüchtlingsströme, die ihren Ausgang im syrischen Bürgerkrieg hatten. Wer dachte noch daran, dass dieser einst aus Protesten für mehr Demokratie erwachsen war? Wer sprach noch von Repolitisierung? Wo die Beschleunigung Grundkonsens der Kommunikation ist, funktioniert Öffentlichkeit nur mehr in Schlaglichtern. Kann Kunst da mithalten? Soll sie überhaupt?

1972 hat sich Peter Handke als „Bewohner des Elfenbeinturms“ deklariert. Er bekannte sich damit zu einer Kunst, die sich zuweilen auch selbst genug ist. Und oft gerade dadurch wirksam wird. Ohne daraus eine apolitische Ideologie abzuleiten, kann beobachtet werden, dass dieses Bild auch auf Kunstuniversitäten übertragbar ist.

Klare Bestandsaufnahmen und nüchtern reflektierter Diskurs sind Grundpfeiler, auf denen jene Gebäude ruhen, die Universitäten errichten. Das gilt für die Universität für Musik und darstellende Kunst Graz mindestens ebenso. Ein guter Teil der Lehre und Forschung an unserem Haus steht in Beziehung zur Reproduktion von Musik und Theater vergangener Zeiten, wir leben und entwickeln eine Tradition, die viel Zeit hatte, sich zu entfalten. Gerade an der Kunstuniversität Graz ist die Auseinandersetzung mit den Künsten eine sehr zukunftsorientierte, innovative. Jedoch: Sitzen vielleicht auch wir in einem Elfenbeinturm?

Von diesem Hochsitz aus betrachtet, könnte als eine Konstante in der Geschichte der menschlichen Zivilisation gesehen werden, dass Globalisierung stets mit einem Ruck in der Geschichte einhergeht. Der Monotheismus als Globalisierung der Religion, der Sozialismus als Globalisierung einer politischen Idee, die Weltkriege – Globalisierung der Gewalt – die Menschenrechte, der Kapitalismus und die Hegemonie materialistischer Gewinnmaximierung ...

Als österreichische Universität für Musik und darstellende Kunst ist die historische Globalisierung von Musik einer unserer bedeutsamsten Bezugspunkte. „Meine Sprache versteht man durch die ganze Welt“, war sich Joseph Haydn sicher. Er charakterisierte damit sehr genau eine Entwicklung jener Jahrhunderte, in denen erstmals in einer zunehmend professionalisierten Musikerwelt das Selbstverständnis einer Weltsprache der Musik entstand. Deren historischer Höhepunkt wurde in Wien verortet und gilt nicht zufällig als *klassische* Epoche.

Selbstverständlich meinte Haydn mit „Welt“ nur sein Europa. Und doch hat er, wie Mozart und Beethoven, eine Sprache kreiert, die bei aller Reminiszenz an Moden und regionalen Klangsprachen global gedacht ist – und global verstanden wird. Bis heute.

Zugegeben, auch die Musikgeschichte hat ihre Dialektik. Mit der Epoche der Romantik kehren verstärkt regional inspirierte und oft national motivierte Klänge zurück in die eben etablierte Weltsprache der Musik. Haben sie ihrer universellen Verständlichkeit geschadet? Sie haben die Musik wohl letztlich noch universeller, reicher gemacht.

Von den nationalistischen Tendenzen, die weltweit als Reaktion auf die Überforderung entstehen, welche Globalisierung, Beschleunigung und die Rhetorik der Krise zeitigen, kann dies nicht behauptet werden. Doch von diesen ist an unserem Haus im Unterrichtsalltag wenig zu spüren. Hier musizieren Menschen aus Serbien und Bosnien, Syrien und Israel, Russland und der Ukraine gemeinsam, hier hat sich eine lebendige Praxis des Miteinanders etabliert, die mehr ist als „Integration“.

„Man ist, sozusagen, selbst nur ein Instrument, auf dem das Universum spielt“, hat Gustav Mahler hundert Jahre später Haydns Diktum nicht ohne Pathos weiter gedacht. Heute ist es gar nicht mehr notwendig, Musik religiös zu verbrämen, um sie als – im wahrsten Sinne des Wortes – universell zu verstehen. Sie ist mehr denn

je Weltsprache, da die bestimmende Rezeptions- und Perzeptionshaltung, wie sie auch an unserem Haus gelebt und vermittelt wird, eine solche Universalität bedingungslos voraussetzt. Die Universität für Musik und darstellende Kunst Graz hat aktuell Studierende aus 68 verschiedenen Nationen, denn diese global gedachte Klangwelt wird inzwischen selbst in Korea, Kolumbien und Kanada verstanden, auch von dort kommen unsere Studierenden. Graz kann hier auf eine besondere Tradition verweisen, denn als sogenannter „Brückenkopf“ zum Südosten Europas kommt der Stadt seit Jahrzehnten eine verbindende Rolle zu. Doch auch diese hat sich längst „globalisiert“.

Junge Menschen finden, beseelt von der Eindringlichkeit einer jahrhundertealten Idee von Musik zu uns, um sich dieser zu widmen, üben sechs bis acht Stunden täglich, verschreiben sich einer fordernden, hoch elitären Ausbildung, die Aussicht auf finanzielle Sicherheit ist nicht garantiert. Sicher ist nur, dass unsere Studierenden ihr Berufsleben lang Weltenbummlerinnen und Weltenbummler bleiben werden. Nicht zuletzt damit sind sie ein Best-Practice-Beispiel für das positive Potenzial von Globalisierung.

Dazu vermitteln wir ihnen – das ist uns wichtig – Werte, die sie mittragen, mitatmen sollen. Und wir haben damit Erfolg, weil wir uns über eine globale Ausdrucksform begegnen, die mehr ist als nur international; Kunst, Wissenschaft und Pädagogik, wie wir sie leben, sind erhaben über alle nationalen, religiösen, oder geschlechterspezifischen Zuschreibungen, sie stehen für sich. Und das ist gut so.



© Johannes Gellner



© Ulrike Rauch

Anmerkungen

- 1 Titel variiert den Slogan „It’s the economy, stupid“ aus einer Kampagne von Bill Clinton. (1992 © Chester James Carville, Jr.) Siehe: https://en.wikipedia.org/wiki/It's_the_economy,_stupid

Zur Autorin

Dr. Elisabeth Freismuth ist Rektorin der Universität für Musik und darstellende Kunst Graz, Vorsitzende des Forum Internationales der Österreichischen Universitätenkonferenz. Studium Jus, Geschichte und Kunstgeschichte; Universitätsdirektorin an der Universität für Musik und darstellende Kunst Wien, Sektionsleiterin im Bundesministerium für Wissenschaft, Forschung und Wirtschaft, Präsidentin der Freunde der Filmakademie Wien, lehrte u. a. am Max-Reinhardt-Seminar.



© Christian Jungwirth

How Estonia Became an Attractive Study Destination

Eero Loonurm, Archimedes Foundation, Estonia

Estonia is one of the smallest countries in the EU, yet it has more than 20 higher education institutions, offering more than 100 different degree programmes in English. Every year, Estonian universities welcome more and more international students from all over the world. Internationally recognised English-based degree programmes and shorter courses are offered by universities that have agreed on common high academic standards and support services by signing the Agreement on Good Practice in the Internationalisation of Estonia's Higher Education Institutions.

When it comes to international higher education, we know that the size and limited resources of a small country make it more challenging to compete with larger countries with globally known institutions. Estonia is always looking to become more efficient, using limited resources smartly and, being always tech-savvy, everything is evaluated, analysed and tracked with advanced methods based on IT and broad-based cooperation with higher education institutions and other national and international stakeholders.

Numbers and figures

According to the Estonian Education Information System, this academic year (2015/2016), Estonia hosted nearly 3,500 international degree students, more than 1,600 exchange students and around 400 participants of summer or winter schools.

Ten years ago the situation was totally different. Estonia had a little more than 700 incoming Erasmus students and less than 900 international degree students in the year 2007. The number of international degree students in Estonia has almost quadrupled from around 900 in 2008/09 to around 3,500 in 2015/16. Besides that the number of Erasmus exchange students has grown tremendously. In the academic year 2008/2009 Estonian higher education institutions hosted 708 students, but in the academic year 2015/2016 the respective figure increased to 1,642 students.

The top countries of origin for international degree students are Finland, Russia, Ukraine, Nigeria, Georgia, Turkey, India, Latvia, China and the USA. These countries make 75 per cent of all the international degree students. All in all, our students come from more than 100 different countries. The top sending countries for Erasmus exchange students are Germany, Italy, France, the Czech Republic and Latvia.

When did it all start?

Why are more international students coming to Estonia? In the 1990s and in the beginning of the last decade our higher education institutions worked independently and carried out their own internationalisation activities without any remarkable cooperation with each other. This began to change some years later, in the mid-2000s, with the establishment of Estonia's Higher Education Internationalisation Strategy. The strategy was planned for ten years (2006–2015). As Estonia had entered the European Union just in 2004, this was exactly the right time to get the international experience and learn from major players in higher education international marketing. The state established the Archimedes Foundation in 1997 with the objective to implement different national and international programmes in the field of training, education and research, beginning with Erasmus and ending up with Youth in Action and academic recognition. In the early 2000s, it was decided that the foundation will be in charge of enhancing the attractiveness of the Estonian higher education landscape. So, shortly after signing the strategy, in 2008, the Archimedes Foundation launched the higher education international marketing campaign called "Study in Estonia".

What did we agree on?

Estonia first agreed on the objective of internationalisation which was according to the higher education internationalisation strategy to improve the competitiveness in the region, to make the public more aware of our universities and our education and to create a legal and sustainable environment to support the development of internationalisation.

Besides that there were pervading principles on implementing the whole strategy which were: valuing the international dimension, the development of the Estonian language, added value to society, autonomy of institutions of higher education and equal opportunities to all teachers and students regardless of their country of origin and to all Estonian institutions of higher education regardless of their size, type or area of specialisation. One of the key points about international students was that by 2015 Estonia was expected to have at least 2000 non-resident foreigners who would be enrolled in full-time study at its higher education institutions and universities.

We then decided to focus on the main actions: coordinating and promoting our national brand together with our universities; focusing our marketing communication activities on top-priority target markets; playing on our national strengths and focusing on any kind of fields beginning with the economy and ending up with culture and technology; focusing on our unique selling points; and enhancing the support systems that would help the students feeling welcome and taking the maximum out of their study experience.

About the future

As the amount of Estonian students is decreasing, there is a growing need to enhance the attractiveness of Estonia as a study destination. In the academic year 2007/2008 the student body (including both Estonian and international students) was over 68,000 students, but in 2015/2016 it was over 51,000 students. The statistics show that the student body has decreased by more than 20 per cent. At the same time the amount of international degree students has risen and we expect Estonia to keep growing as a study destination.

The long-term mobility of Estonian students is also decreasing, at the same time the short-term mobility schemes are extremely popular amongst the university students and professors. Our statistics show that mobility is not considered solely as a studying-oriented concept, but it has changed and is going to continue changing more towards practice and employability. We will continue to make it easier for international students regarding their career chances and employability.

To sum up – Estonia has been successful in enhancing the attractiveness of its higher education and has focused on its strengths. Hopefully in the future we can be a role model for others.

Bibliography

Estonian HE Internationalisation Strategy 2006–2015: from https://www.hm.ee/sites/default/files/higher_education_strategy.pdf

Estonian Education Information System: from https://www.eesti.ee/eng/services/citizen/haridus_ja_teadus/isikukaart_eesti_ee_portaali

About the Author

Eero Loonurm is Head of Communications at the Archimedes Foundation, Estonia. He has been active in higher education internationalisation for nearly ten years. Loonurm was one of the starting members to build up the national education marketing platform “Study in Estonia”, which was established to enhance the attractiveness of Estonian higher education. His responsibilities in the Archimedes Foundation include the development and execution of the communication strategy, advising executive and department staff in communication and representing the foundation in communication related working groups on the state level.



© Archimedes
Foundation

Just Doing It: Chancen und Möglichkeiten universitärer Internationalisierung am Beispiel der Graz International Summer School Seggau

Roberta Maierhofer, Universität Graz, Österreich

Eine der Schwierigkeiten, über Internationalisierung im universitären Bereich zu sprechen, ist die Tatsache, dass einerseits vieles einfach gesagt, aber schwer umzusetzen ist, aber andererseits dieses Gesagte – unabhängig vom gegenwärtigen Kontext – oft aus den gleichen Formulierungen besteht, die außerhalb der historischen und gesellschaftlichen Bezüge zuweilen missverständlich sind, da sich mit der Zeit die dazugehörigen Strukturen und Inhalte ändern. In meinem Beitrag möchte ich daher am Beispiel der *Graz International Summer School Seggau* die geänderten Rahmenbedingungen von internationalen Beziehungen im universitären Kontext aufzeigen. Diese zweiwöchige, sehr intensive Sommeruniversität ist ein gutes Beispiel dafür, wie aufbauend auf traditionellen Strukturen und Methoden der internationalen Beziehungen neue Inhalte entwickelt und innovative Aspekte positioniert werden. Zwar sieht dieses Programm auf den ersten Blick wie eine klassische Sommerschule aus, aber bei näherer Betrachtung bietet es eine erfolgreiche Plattform dafür, internationale universitäre Beziehungen ganz neu zu denken.

Die *Graz International Summer School Seggau* fand heuer bereits zum elften Mal statt, wo jedes Jahr 80 Studierende aus ungefähr 30 verschiedenen Ländern mit internationalen Lehrenden auf Schloss Seggau in der Südsteiermark, nahe der slowenischen Grenze, zwei intensive Wochen des akademischen Austausches verbringen. Alljährlich lädt die Universität Graz gemeinsam mit der Diözese Graz-Seckau und der Kommission der Bischofskonferenzen der EU-Staaten (COMECE) als ihre institutionellen Partner zu einer Plattform der internationalen Begegnung ein, wo gemeinsam mit Expertinnen und Experten aus Wissenschaft und Praxis gesellschaftspolitische Herausforderungen interdisziplinär und interregional analysiert und diskutiert werden. Unter dem Thema „Transformation, Transgressions, and Trust in Europe and the Americas“ kamen vom 3. bis 17. Juli 2016 wieder ungefähr 100 Personen zusammen, um ein Stück Internationalisierung zu realisieren. Neben interdisziplinären Vorlesungen und Seminaren bietet diese Sommeruniversität sowohl den Studierenden als auch den Lehrenden Gelegenheit zu weiterführenden Gesprächen, was eines der besonderen Merkmale dieses Programms ist. Denn diese

Gespräche sind kein zufälliges Beiprodukt der Sommeruniversität, sondern ein in das Konzept eingebautes und intendiertes Merkmal, das den veränderten internationalen Beziehungen im universitären Kontext Rechnung trägt. Es geht nämlich um das Überschreiten von Grenzen, was auf vielfältige Weise stattfindet.

In der Auseinandersetzung mit Form und Inhalt von Wissenschaft und Forschung wird oft eine naive Fortschrittsgläubigkeit sichtbar. Was in der Vergangenheit gut war, muss demnach besser werden, was war, muss überwunden werden. Gerade im Bereich der internationalen Beziehungen wird zwar gerne auf die lange Tradition des universitären Austausches verwiesen, gleichzeitig wird häufig darauf gedrängt, dass nur durch ein effizientes System ein Ausbau der internationalen Beziehungen möglich ist: Sei es durch eine optimierte Verwaltung von Studierenden- und Lehrendenmobilität, durch die Einführung von Qualitätsstandards oder durch das Messen und Bewerten von internationalen Beziehungen zum Nachweis der Verbesserung des Status Quo oder vor allem durch das Berichten von gemachter Erfahrung in einer sogenannten nachvollziehbaren (messbaren) Form. Die *Graz International Summer School Seggau* beweist jedoch, dass internationale Beziehungen auch anders neu gedacht werden können, wenn die richtigen Rahmenbedingungen geschaffen werden.

Die Grundlage des Konzepts der Sommeruniversität bildet ein sozial- und geisteswissenschaftlicher Zugang. Innerhalb des universitären Kontextes werden die Geisteswissenschaften – vor allem in der Gegenüberstellung zu den Naturwissenschaften – oft als Disziplin gesehen, die keine unmittelbaren Resultate liefern könne und daher als ein schwer fassbares, mit keinen klaren Ergebnissen arbeitendes Wissenschaftsfach diskreditiert wird. Dennoch weiß man aber gerade im Bereich der internationalen Beziehungen die Geistes- und Sozialwissenschaften zu schätzen. Nicht nur dass die Geisteswissenschaften untersuchen, wie menschliche Erfahrung verarbeitet und dokumentiert wird, wie es die Webseite des *Stanford Humanities Centers* formuliert, sondern auch wegen des konsequenten nächsten Schritts dieses Auftrags, nämlich das Wissen über diese Aufzeichnungen von menschlicher Erfahrung als Basis der Verbundenheit mit anderen über die Zeitgrenzen hinweg zu definieren:

„The humanities can be described as the study of how people process and document the human experience. [...] Knowledge of these records of human experience gives us the opportunity to feel a sense of connection to those who have come before us, as well as to our contemporaries.” (<http://shc.stanford.edu/what-are-the-humanities>)

Im Aufbau nachhaltiger internationaler Beziehungen wird es besonders deutlich, dass die Geisteswissenschaften nicht nur ein wichtiger Partner sind, sondern dass ihre Methoden, Theorien und Zugänge von besonderer Relevanz für die Gestaltung und das Verstehen der internationalen Beziehungen sind. Wie das *Stanford Humanities Center* weiter ausführt, ist der Anspruch des kritischen Denkens und Hinterfragens des Gegebenen für universitäre internationale Beziehungen als grundlegende Prämisse unabdingbar. Wenn internationale Beziehungen weder touristisch („Geh ins Ausland, weil es dort schön ist.“) noch ethisch („Geh ins Ausland, weil es gut für dich ist.“), sondern als Unterstützung der Qualität in Lehre und Forschung begriffen werden, dann braucht es den geisteswissenschaftlichen Zugang, um dieses Ziel zu erreichen. Daher gelten die drei Antworten auf die Frage, „Wozu Geisteswis-

senschaften?“ („Why do humanities matter?“), die das Center vorgibt, auch für die Frage nach dem „Wozu“ von internationalen Beziehungen: grundlegende Einsichten in alle Lebensbereiche („Insights Into Everything“), grundlegendes Verstehen der Welt („Understanding Our World“) und die Möglichkeiten durch Erkenntnis und Analyse Verstehen und Strategien für zukünftige Prozesse zu entwickeln („Bringing Clarity to the Future“).

Ein wesentlicher Aspekt der Geisteswissenschaften ist die grundlegende Annahme, dass die Welt konstruiert ist und somit dekonstruiert und rekonstruiert werden kann und dass uns jedes Wissen um dieses Konstrukt „Welt“ hilft, nicht nur Dynamiken, die unsere Gesellschaft gestalten, zu verstehen, sondern uns auch Möglichkeiten bietet, selbst gestalterisch tätig zu sein. Wenn wir die geschaffenen Strukturen erkennen und die Welt nicht mehr als essenziell und „natürlich“ wahrnehmen, können wir unser eigenes Potenzial zur Gestaltung aktivieren.

Warum ist dieser Zugang so wichtig für die internationalen Beziehungen? Ich bin der festen Überzeugung, dass wir – nicht nur, aber vor allem – im internationalen Kontext auf unterschiedlichen Ebenen internationale Beziehungen nicht nur besprechen, sondern leben müssen. Dabei hilft eine Grundannahme der Geisteswissenschaften, dass unser Dasein von Ambivalenz geprägt ist. So werden etwa Innovation und Tradition nicht nur in ihrer Gegensätzlichkeit gesehen, sondern auch in ihrer Bezogenheit. In der Ambivalenz kommt es daher zur gleichzeitigen Annahme und Subversion der Strukturen der „Welt“. Dieser Zugang ermöglicht es, aufbauend auf Traditionen Neues zu schaffen. Dieser grundlegenden Einsicht folgend sind die internationalen Beziehungen auf allen Ebenen einer Universität, die sich diesen verpflichtet fühlt, relevant und nicht nur für eine zentrale Stelle – strategischer oder administrativer Art. Wir sind die Universität, wir sind daher auch die Gestalter/innen dieser Welt des Internationalen. Da geht es nicht nur um eine Rolle des Unterstützens, sondern vielmehr um einen kreativen und kritischen Zugang, der nicht von außen verpflichtend verlangt wird, sondern – ähnlich wie Qualitätsjournalismus – ein inhärenter Drang ist, unsere Aufgaben in Lehre und Forschung entsprechend unseren eigenen (hohen) Qualitätsansprüchen nachzukommen.

In der *Graz International Summer School Seggau (kurz GUSEGG)* wird der Zugang zu Lernen und Wissen neu verhandelt. Zwar finden Vorträge und Seminare in scheinbar konventionellen Formaten statt, aber die Diskussionen der Inhalte werden weitergetragen zu dem morgendlichen Lauf mit den Lehrenden, zu Frühstück, Mittagessen und Abendessen, zu den Diskussionen am Abend auf der Terrasse oder auch zum Verhandeln von Inhalten der gemeinsamen Präsentationen, die im Laufe der zwei Wochen stattfinden. Rund 900 Studierende aus etwa 50 Ländern haben seit 2006 bereits an GUSEGG teilgenommen. Seit 2014 ermöglicht eine Kooperation mit alumni UNIGraz den Absolventinnen und Absolventen der GUSEGG Gespräch und Nachhaltigkeit über Generationen hinweg.

Im Laufe der Jahre wurde zur Fortführung der begonnenen Beziehungen – neben der Einbindung der ehemaligen Absolventinnen und Absolventen – auch eine von mir initiierte Reihe „Off Campus: Seggau School of Thought“ etabliert. Der Titel der Reihe ist richtungsweisend für den Zugang zu internationalen Beziehungen im universitären Kontext. Oft muss man außerhalb des Üblichen neue Wege finden.

Der Begriff „off campus“ bedeutet nicht weniger Universität, sondern Universität anders. Ähnlich wie „off broadway“ Produktionen nicht einem konventionellen Massengeschmack entsprechen, sondern durch gewagte Werke und Darstellungen einen anderen Blick auf die Welt ermöglichen, kann eine Universität, die in einem ungewöhnlichen Kontext stattfindet, eine neue Sichtweise der internationalen universitären Zusammenarbeit ermöglichen.

Unsere Welt ist geprägt von Wandel, inhaltlich wie strukturell. Wenn wir internationale Beziehungen diesen Veränderungen anpassen wollen, dann müssen wir definieren, welchen Wert internationale Beziehungen im universitären Kontext haben. Wir müssen uns im universitären Alltag auch gängigen Meinungen widersetzen, wie etwa den heutzutage beinahe als Reflex formulierten Stehsätzen der Anwendungsorientierung und der Nützlichkeit von Wissenschaft. Ideen und Theorien haben die Welt nachhaltiger beeinflusst als Gegenstände und Erfindungen es je konnten. Wenn wir Leute ausbilden wollen, die kreativ und innovativ die Welt gestalten sollen, dann müssen wir kreative und innovative Formen des Austausches finden, wo interdisziplinär und interregional Ideen und Wissen ausgetauscht werden. Die *Graz International Summer School Seggau* ist so eine Plattform des Austausches, wo Grenzen des Denkens überwunden werden. Form und Inhalt der internationalen Beziehungen müssen sich diesen Gegebenheiten anpassen, um solche Lern- und Lehrumgebungen zu schaffen, wo wir alle lernen können, „out of the box“ zu denken. Neue Inhalte bedingen neue Strukturen, wo eine neue universitäre Kommunikationsform möglich ist, die von uns allen – Lehrenden, Studierenden und den Verantwortlichen für internationale Beziehungen – gestaltet wird. In solchen neuen Strukturen ist Lehren und Lernen auf höchstem wissenschaftlichen Niveau möglich.

Literaturverzeichnis

Goggin, M. D., Ratzenböck, B., Ursulesku, O., Tayebi, H. (Hrsg.) (2016): *Shifting Perspectives. Personal and Political Transformations. Band 1: Off Campus: Seggau School of Thought*. Graz, Universitätsverlag

Webseite des Stanford Humanities Centers: <http://shc.stanford.edu/> (Zugriff: 27. 7. 2016)



© GUSEGG



© GUSEGG

Zur Autorin

Dr. Roberta Maierhofer ist Professorin der (Inter)Amerikanistik, Leiterin des Zentrums für Inter-Amerikanische Studien (C.IAS) der Universität Graz und eine der führenden europäischen Expert/innen im Bereich der Alterntswissenschaften. Sie studierte Anglistik/Amerikanistik und Germanistik an der Universität Graz und Vergleichende Literaturwissenschaften an der State University of New York at Binghamton, USA, wo sie heute noch als *Adjunct Associate Professor* tätig ist. Zwölf Jahre lang war sie Vizerektorin für Internationale Beziehungen der Universität Graz.



© Furgler

Doktorand/innenqualifizierung an der Universität Leipzig: Das Beispiel der Graduate School Global and Area Studies

Matthias Middell, Universität Leipzig, Deutschland

Seit mehr als zwei Jahrzehnten entwickelt die Universität Leipzig strukturierte Formen der Doktorand/innenqualifizierung und hat diese 2006 in einer Research Academy zusammengefasst. Mehrere international und interdisziplinär ausgerichtete Programme in den Geistes- und Sozialwissenschaften wurden 2013 zu einer Graduiertenschule zusammengefasst. Im Folgenden möchte ich Einblicke in das Curriculum und die Position innerhalb der Profilbildung der Universität geben.

Für strukturierte Programme gibt es eine Reihe guter Gründe: Die mit der Bologna-Reform forcierte Möglichkeit einer vertikalen Untergliederung des Studiums in unterschiedliche BA- und MA-Fächer hat zur Folge, dass Promovierende nicht mehr notwendigerweise fünf Jahre lang jenes Fach studiert haben, in dem sie nun promoviert werden wollen. Mit der Zunahme von Fächerangeboten, die Teilaspekte eines klassischen Faches in den Mittelpunkt der Ausbildung rücken, kann es sogar passieren, dass Studierende mit exzellenten Abschlussnoten, die sie formal zur Promotion empfehlen, einen Teil ihres Promotionsfaches nicht wirklich studiert haben. Im Falle interdisziplinärer Felder ist das sogar ganz systematisch der Fall. Die Vervielfältigung der Optionen in den grundständigen Studiengängen erzwingt eine vertiefende Weiterqualifizierung, die mit umfangreicher Lektüre jenseits des engeren Promotionsthemas einhergehen muss.

Hinzu kommt eine wachsende geografische Mobilität des wissenschaftlichen Nachwuchses. Der Anteil der Promotionskandidatinnen und -kandidaten, die ihre Ausbildung an einer anderen Hochschule absolviert hat, ist massiv angewachsen. Schwerpunktbildungen und theoretische Grundlagen weichen erheblich voneinander ab, so dass eine Einführung in die lokale Sicht der Dinge während der Promotionsphase dringlicher wird. Dabei gilt es, Verschulung zu vermeiden und konstruktiv mit den Voraussetzungen umzugehen, die ein grundlegend reformiertes Bachelor- und Masterstudium auch für die Promotionsphase schafft.

Die Universität Leipzig ist eine mehr als 600 Jahre alte Volluniversität inklusive medizinischer Fakultät. Sie hat aktuell rund 28.000 Studierende und etwas über 5.000 Promovierende, von denen ca. die Hälfte in den medizinischen Fächern promovieren, bei denen die Bedingungen erheblich von denen in anderen Fächern

abweichen, weshalb sie im Folgenden außer Betracht bleiben. Die Universität hat zu den oben angeführten Problemkreisen für die Doktorand/innenqualifizierung einen konstruktiven Kompromiss gefunden, indem sie ausdrücklich darauf verzichtet hat, von oben verbindliche Strukturentscheidungen zu treffen, sondern Initiativen einzelner Gruppen von Forscher/innen zuzulassen.

Schwerpunktbildung und die Entwicklung zur Graduate School Global and Area Studies 1996–2013

Ein erstes Promotionskolleg wurde schon 1996 gemeinsam mit der gewerkschaftsnahen Hans-Böckler-Stiftung unter dem Titel „Ambivalenzen der Okzidentalisation“ eingerichtet. Obwohl es sich zunächst auf damals naheliegende Ost-West-Vergleiche konzentrierte, war es offen für alle Area Studies auch jenseits der Osteuropaforschung. So entstand ein Nukleus, der sich seitdem erweitert und generationell erneuert hat, aber in seiner Struktur bis heute Stand hält: Verbindung von regionalwissenschaftlicher Expertise mit sozialwissenschaftlicher Theorieorientierung und Methodenkompetenz, historischer Tiefenschärfe und kulturwissenschaftlichem Konstruktivismus.

Hier schloss sich 2001 ein Förderprogramm des DAAD an: „Promovieren an Hochschulen in Deutschland“ (PHD) war gedacht, um deutsche Universitäten auf die wachsende Bedeutung internationaler Ausbildungsmärkte zu lenken und sie zu veranlassen, entsprechend ausgerichtete Promotionsprogramme aufzulegen. Das Leipziger Programm „Transnationalisierung und Regionalisierung seit dem 18. Jahrhundert“ bildete für die nächsten fünf Jahre das Rückgrat der strukturierten Doktorand/innenqualifizierung in den Geistes- und Sozialwissenschaften der Universität. Es erlaubte die Einrichtung einer Koordinationsstelle, die die nunmehr systematisch zu beschreibenden Bereiche eines solchen internationalen Promotionsprogramms umfassend betreuen konnte. Dazu gehörten ein transparentes Auswahl- und Aufnahmeverfahren, ein verbindliches Curriculum, eine Gleichstellungsagenda, regelmäßige Qualitätsüberprüfung, die Einrichtung der nötigen Gremien und schließlich auch eine Alumnibetreuung.

Das Programm wuchs rasch (auf insgesamt 140 Promovierende zwischen 2001 und 2013), vor allem durch eine immer größer werdende Zahl von internationalen Bewerber/innen (aus insgesamt über 30 verschiedenen Ländern), die bislang an der Universität unterrepräsentiert waren. Mit seinem Fokus auf Transnationalisierungsprozesse in Latein- und Nordamerika, in Ostasien, im subsaharischen Afrika, im Nahen und Mittleren Osten, in Ostmittel- und Westeuropa bot das Programm zahlreiche Anknüpfungspunkte für bilaterale Vereinbarungen zu Cotutelle-Verfahren mit Partnerhochschulen in all diesen Regionen.

2006 entschied die Hochschulleitung, alle strukturierten Promotionsprogramme (v. a. DFG-finanzierte Graduiertenkollegs (DFG, 2010), aber eben auch die vorher vom DAAD unterstützten PHD-Programme) in einer Research Academy mit drei

Graduiertenzentren (Natur-, Lebens- sowie Geistes- und Sozialwissenschaften) zusammenzufassen.

Dies sicherte den Fortbestand der Projekte und eine gewisse Grundfinanzierung sowie eine größere Sichtbarkeit dieser zentralen Einrichtung der Universität, die allein der Doktorand/innenqualifizierung gewidmet war. Zugleich wurde hochschulweit die Etablierung der Research Academy als starkes Bekenntnis des Rektorates zu einer Entwicklung wahrgenommen, die bislang als Steckenpferd einiger Wissenschaftler/innen galt. Betont wurde die Freiwilligkeit der Teilnahme. Strukturierte Promotionsprogramme sind nicht verbindlich für alle Doktorand/innen – das Recht auf eine individuelle Betreuung wurde ausdrücklich festgehalten.

Das PHD-Programm „Transnationalisierung und Regionalisierung“ konnte sein Modell eines dreijährigen Promotionsstudiums mit dem klaren Schwerpunkt auf der eigenständigen wissenschaftlichen Qualifikation (120 ECTS) in Kombination mit einem Lehrprogramm (60 ECTS) ausbauen.

Forschungsseminare sind der Kern des Lehrangebots, sie dienen der gemeinsamen Diskussion von zentralen Fragen des Forschungsprogramms und sollen das Erörtern von Problemstellungen an der Schnittstelle der Disziplinen einüben helfen. Die Winterklausuren dienen der Qualitätskontrolle beim Arbeitsfortschritt an der Dissertation. Ihnen liegen (wie den Arbeitsgruppen) Kapitelentwürfe der Promovierenden zugrunde. Zu den Sommerschulen wiederum laden die Doktorand/innen ihre eigenen Peers zu thematischen Panels ein.

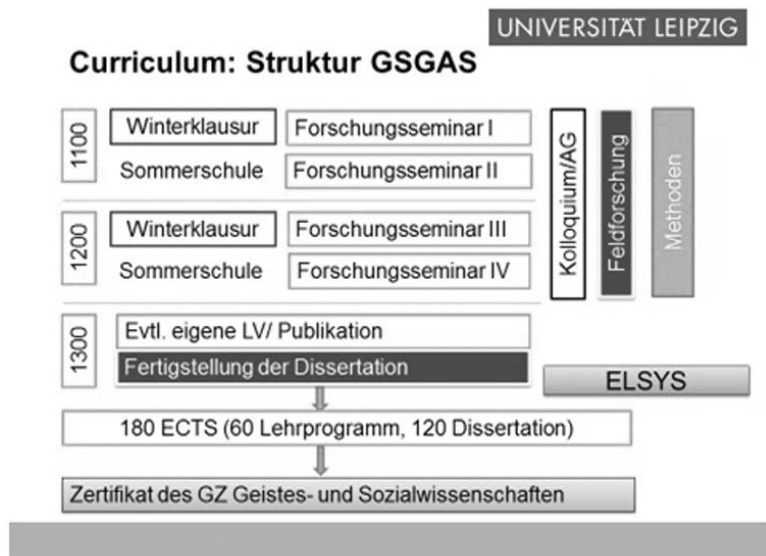


Abb. 1: Curriculums-Struktur GSGAS, Quelle: Universität Leipzig

Dazu kommt eine Soft-Skills-Ausbildung, die berufsvorbereitende Aspekte und ein Methodentraining sowie Veranstaltungen zu Genderaspekten der Hochschulentwicklung und allgemeine Probleme der Forschungsethik umfasst. Dieses Curricu-

lum wurde heftig diskutiert und manchmal auch verdächtigt, den Promovierenden zu viel neben ihrer eigentlichen Arbeit an der Dissertation abzufordern. Allerdings gibt es verschiedene Argumente, die dagegen ins Feld geführt werden können:

Das Curriculum wurde gemeinsam mit den Doktorand/innen entwickelt, die Zahl der Bewerber/innen, die genau dieses Programm nachfragen, übersteigt bei Weitem die Betreuungskapazitäten, das Forschungsprofil und das Lehrprogramm haben ihre Feuerprobe in zahlreichen Begutachtungen gefunden, mit denen das PHD-Programm seit 2006 ergänzt wurde.

Dabei gelang die Einwerbung eines Graduiertenkollegs „Bruchzonen der Globalisierung“ (DFG, 2006–2017), eines Internationalen Promotionsprogramms „The New Europe“ (DAAD, 2010–2015), eines Kooperationsprojektes „Ostmitteleuropa transnational“ mit Hochschulen in Brno, Budapest, Prag und Wrocław (2010–2013) sowie eines gemeinsamen PHD-Programms „Global and Area Studies (Peace & Security in Africa)“ mit der Universität Addis Abeba (DAAD, seit 2012).

Angesichts der Vielfalt der Förderformate wurde eine neue Governance-Struktur notwendig. Die Graduate School Global and Area Studies entstand 2013, unterstützt durch eine vierjährige DAAD-Förderung, und das in den DFG-Sonderforschungsbereich „Verräumlichungsprozesse unter Globalisierungsbedingungen“ integrierte Graduiertenkolleg wurde 2016 darin aufgenommen. Der Graduiertenschule gehören über 150 Promovierende und mehr als 50 Wissenschaftler/innen aus fünf Fakultäten an. Sie wurde zum Instrument für viele kleine Fächer, um von den Rändern ins Zentrum der Profilbildung der Hochschule zu rücken.

Finanzierung

Wenn bisher von Förderung die Rede war, dann handelt es sich in der Regel nicht um die Finanzierung der Promovierenden selbst. Es gehört zu den Paradoxien des deutschen Wissenschaftssystems, dass zwar das Promotionsrecht bei den Universitäten liegt, die finanziellen Mittel, die dafür notwendig sind, aber häufig in anderen Händen liegen. Ausnahmen bilden die Graduiertenkollegs der DFG, bei denen auch die Finanzierung der Promovierenden erfolgt. Graduiertenkollegs erfassen aber lediglich etwa sieben Prozent aller geförderten Doktorand/innen.

Der DAAD trennt dagegen strikt zwischen Förderung der Betreuungsstrukturen von den Stipendien, die von ausländischen Bewerber/innen selbst beantragt werden müssen und über die Kommissionen des DAAD entscheiden, die mit den bewilligten PHD-Programmen nichts zu tun haben.

Die den Hochschulen direkt verfügbaren Landesgraduiertenstipendien sind (wenigstens in Sachsen) in verschiedenen Sparrunden einen leisen Tod gestorben. Deshalb gewinnen Mittel, die als Zuweisungen aus dem Bundeshaushalt an Stiftungen gehen, die Parteien, Kirchen, Gewerkschaften und anderen Organisationen nahestehen und Doktorand/innen fördern, an Bedeutung.

Für eine Graduiertenschule bildete diese Situation eine erhebliche Herausforderung, denn die Forschungsagenda steht zunächst in gar keinem Zusammenhang zu

den Auswahlkriterien der Stiftungen. Zunächst gilt es, (v. a. internationalen) Bewerber/innen die Besonderheit dieses Systems überhaupt verständlich zu machen, d. h. zu verdeutlichen, dass die erfolgreiche Bewerbung für die Graduate School einer Universität keineswegs identisch ist mit der Sicherung des Lebensunterhalts für die Promotionsphase. Dann kommt es darauf an, die Präsentation des Dissertationsvorhabens mit den Bewerber/innen so zu entwickeln, dass sie den (vermuteten) Maßstäben der Stiftungen gerecht werden. Viele Bewerber/innen werden deshalb der Graduate School für ein halbes oder sogar ein ganzes Jahr assoziiert. In dieser Zeit nehmen sie an Seminaren teil und lernen ihr Exposé zu präzisieren. Unser Bemühen geht dahin, diese Phase möglichst kurz zu halten.

Schaut man auf die Erfolgsrate von rund 75 Prozent der eingereichten Anträge auf eine Stiftungs- oder DAAD-Finanzierung, dann lohnt es sich, diesen Prozess immer besser zu strukturieren.

Das Thesis Committee

Bewerber/innen werden von Anfang an durch mehrere Hochschullehrer/innen und die Koordinatorin unterstützt. Aus dieser zunächst informellen Praxis hat sich das 2013 offizialisierte Thesis Committee entwickelt. Es besteht aus zwei Hochschullehrer/innen, zwei Postdocs und der/dem Betreuer/in. Es trifft sich mit allen Doktorand/innen mindestens einmal pro Jahr und lässt sich über den Arbeitsstand und eventuell auftauchende Probleme berichten. Der Zeitaufwand lohnt sich für alle – Promovierende und Betreuer/innen explizieren vor Kolleg/innen den Stand ihrer gemeinsamen Diskussion. So entsteht ein Überblick zu den konzeptionellen und forschungspraktischen Herausforderungen, die im Lehrprogramm adressiert werden müssen. Entscheidend für den Erfolg des Komitees ist der Respekt aller Beteiligten für die Zentralität des Betreuungsverhältnisses zwischen Doktorand/-innen und Betreuer/innen. Das Komitee gibt Ratschläge, legt gegebenenfalls Blockaden frei, aber es diktiert keine Eingriffe in die zwischen Betreuer/in und Doktorand/in verabredeten Ziele.

Literaturverzeichnis

DFG (Hrsg.) (2010): 20 Jahre Graduiertenkollegs. Nährböden für neue Promotionskulturen: innovativ, interaktiv, international, Bonn o. J.

Zum Autor

Dr. Matthias Middell ist Professor für Kulturgeschichte und Direktor des Global and European Studies Institute der Universität Leipzig. Er ist Sprecher des SFB 1199 „Veräumlichungsprozesse unter Globalisierungsbedingungen“ und Mitglied des Vorstands des Internationalen Historikerverbandes (CISH). Seit 1991 gibt er die Zeitschrift „Comparativ“ heraus. Zu seinen jüngeren Publikationen zählen: „Transnational Challenges to National History Writing“ (2013); „Cultural Transfers, Encounters and Connections in the Global 18th Century“ (2014); „The Routledge Companion to the French Revolution in World History“ (2015).



© *Matthias Middell*

Weitere Bände der Reihe „Schriftenreihe der OeAD-GmbH“:

Ernst Gesslbauer, Carin Dániel Ramírez-Schiller, Lydia Rössler (Hrsg.)
Auslandserfahrung und duale Ausbildung – Praxis und Potenzial

Band 1

100 Seiten € 16,90, kartoniert mit Farbabbildungen
ISBN 978-3-7065-5120-5

Michael Dippelreiter, Hubert Dürstein (Hrsg.)

50 Jahre Bildungsmobilität

Eine kleine Geschichte des OeAD

Band 2

128 Seiten, € 18,90, kartoniert mit zahlreichen s/w-Abbildungen
ISBN 978-3-7065-5128-1

Ernst Gesslbauer, Gerhard Volz, Magdalena Burtscher (Hrsg.)

Mit Erasmus durch Europa

Österreichische Studierende berichten über ihren Auslandsaufenthalt. Eine Studie

Band 3

152 Seiten, € 21,90, kartoniert mit vielen Farbabbildungen und Grafiken
ISBN 978-3-7065-5173-1

Andreas J. Obrecht (Hrsg.)

Wissen und Entwicklung

30 Jahre Kommission für Entwicklungsfragen (KEF). Ein Reader zu Wissensproduktion und Entwicklungsforschung

Band 4

224 Seiten, € 24,90, kartoniert mit Farb- und s/w-Abbildungen
ISBN 978-3-7065-5228-8

Ernst Gesslbauer, Ursula Großruck, Petra Siegele (Hrsg.)

Schule grenzenlos

Erfahrungen und Herausforderungen im 21. Jahrhundert

Band 5

144 Seiten, € 21,90, kartoniert mit zahlreichen Farbbildungen

ISBN 978-3-7065-5229-5

Andreas J. Obrecht (Hrsg.)

Wissen und Entwicklung II

Ein Reader zu Theorie und Empirie in der Entwicklungsforschung. Texte zum
Nachwuchspreis der Kommission für Entwicklungsforschung (KEF)

Band 6

84 Seiten, € 21,90, kartoniert mit vielen Farb- und s/w-Abbildungen

ISBN 978-3-7065-5380-3

Ernst Gesslbauer, Carin Dániel Ramírez-Schiller (Hrsg.)

Die Rolle von Guidance in einer sich wandelnden Arbeitswelt

Band 7

144 Seiten, € 21,90, kartoniert mit Farb- und s/w-Abbildungen

ISBN 978-3-7065-5426-8
