

Matthias Bürgel/Andreas Umland (Hrsg.)

Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa IV

Chancen und Hindernisse internationaler Bildungskooperation



PETER LANG

Internationaler Verlag der Wissenschaften

I Einleitung

Internationale Hochschulkooperation(en) zwischen Ost und West

Matthias Bürgel

Hochschulvergleiche und Internationalität – Vorbemerkung

Dem Vergleich von Hochschulsystemen – unter welchem Blickwinkel auch immer – liegen unterschiedliche Bildungsvorstellungen zugrunde. Im politisch häufig instrumentalisierten Hochschulvergleich Deutschland – USA beruhen, nach Gero Lenhardt, die deutschen „Zerrbilder“ US-amerikanischer Hochschulen im Wesentlichen auf den ihnen *unterstellten* Strukturmerkmalen „Exklusivität und Selektion“, „Ungleichheit“ und „Marktförmigkeit“.¹ In diesen Irrtümern suchen deutsche (Hochschul)Politiker Bestätigung, wenn sie z.B. gegen die (weitere) Öffnung der Hochschulen opponieren oder für eine stärkere Konkurrenz unter den Hochschulen werben wollen. Grundsätzlich ist der Bezug auf unterschiedliche Referenzrahmen, die aus den historischen Entwicklungen der jeweiligen Gesellschaften entstanden sind, nicht neu, kann aber – sozusagen als Motto dieses Sammelbandes – Anlaß geben, „alte“ Vorstellungen *neu* zu betrachten, d.h. „Schockzustände“ im West-Ost- bzw. Ost-West-Austausch aufzugreifen sowie vorherrschende Stereotypen und Vorurteile zwischen Ost und West zu erkennen und diskutieren (dazu später mehr).

Obwohl sich eines der von Lenhardt für das bundesdeutsche (Fach)Hochschulwesen – in Abgrenzung zum amerikanischen – besonders herausgestellten Strukturelemente, nämlich Ausrichtung auf die Fachkräfteausbildung² (bis heute am starken Einfluß von Wirtschafts- bzw. Arbeitsmarktentwicklungen auf die Bildungsplanung und Hochschulsteuerung sichtbar), durchaus mit den Bildungsvorstellungen der ehemals staatssozialistischen Länder deckte,³ prägte die

-
- 1 Vgl. Gero Lenhardt: *Hochschulen in Deutschland und in den USA. Deutsche Hochschulpolitik in der Isolation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2005, S. 16ff.; ders: Deutsche Zerrbilder amerikanischer Hochschulen, in: *Die Hochschule* 1/2006, S. 149-169.
 - 2 Vgl. Lenhardt: *Hochschulen in Deutschland und in den USA*, S. 51; ders: Deutsche Zerrbilder, S. 151.
 - 3 Vgl. dazu Matthias Bürgel: Osteuropäische Hochschullehre zwischen Politik und Gesellschaft, in: ders./Andreas Umland (Hg.): *Geistes- und sozialwissenschaftliche Hoch-*

kommunistische Herrschaft (und ihre Nachwirkungen) unsere Vorstellungen von der Bildungs- bzw. Hochschulentwicklung im Europa des sowjetischen Einflußbereiches:

Während sich im Westen das emanzipatorische Ziel der Erziehung zur individuellen Mündigkeit durchsetzte, dominierte im sowjetischen Bildungssystem die Erziehung zu Unterordnung, zu Gehorsam und zur Einordnung in das Kollektiv.⁴

Ganz am anderen Ende hinsichtlich ihrer (traditionellen) Zielausrichtung stehen die US-amerikanischen Hochschulen:

In den Hochschulen der USA wurde dagegen die Vorstellung wirksam, die geistigen und moralischen Kräfte des Einzelnen seien das Erste. Ihrer Entwicklung habe die Bildung zu dienen. Dieser Überzeugung kommt die Hochschulentwicklung auch nah.⁵

In einer abschließenden Zusammenfassung veranschaulicht Lenhardt die Annäherungen zwischen dem deutschen und amerikanischen Hochschulsystem (infolge der Demokratisierung beider Länder) an den Kriterien „Hochschulexpansion“, „Gleichheit [= Einheitlichkeit, M.B.] der tertiären Bildung“, „Selektion und Hochschulkonkurrenz“ sowie am Themenkomplex „Hochschulstruktur, Staat und Gesellschaft“.⁶ Deutlich wird, wie die soziokulturelle Bedingtheit eines Landes (aus historischer Perspektive) die Hochschulentwicklung (z.B. den Grad ihrer Modernität und Demokratisierung) bestimmt.⁷

Wie weit die Annäherung zwischen „den USA“ und „Deutschland [innerhalb Westeuropas]“ auch aus osteuropäischer Perspektive fortgeschritten ist, belegt bspw. der Auftakt zu einer historischen Studie zum studentischen Austausch zwischen der Ukraine und Deutschland am Ende des 19., zu Beginn des 20. Jahrhunderts. Dort heißt es:

Während (West-)Deutschland bereits bald nach dem Ende des 2. Weltkriegs in einer Phase der Internationalisierung Teil der europäischen und

schullehre in Osteuropa III. Transformation und Stagnation an postsowjetischen Universitäten. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 2007, S. 15-24, hier S. 15.

4 Vgl. Michael Staack: West-östliche Bildungskooperation in der Republik Belarus, in: Klaus Erdmann/Heinz Theisen (Hg.): *Der west-östliche Hörsaal. Interkulturelles Lernen zwischen Ost und West.* Berlin: Wostok, S. 87-97, hier S. 89. Vgl. auch den Beitrag von Tobias Knubben i.d.Bd.

5 Vgl. Lenhardt: *Hochschulen in Deutschland und in den USA*, S. 230.

6 Ebd. S. 230ff.

7 Vgl. dazu auch Gero Lenhardt/Robert D. Reisz/Manfred Stock: Internationalisierung der Hochschulen und vergleichende Hochschulforschung, in: *Die Hochschule* 1/2007, S. 36-42, hier S. 38f.

der „westlichen“ Wissenschaftsentwicklung wurde, blieben die Staaten und Nationen des östlichen Europas mehrere Jahrzehnte von diesen Prozessen isoliert und kannten Internationalität nur als Integration in die Gemeinschaft der „sozialistischen“ Länder.⁸

Regionale Entwicklung(en), nationale Transformation(en) und internationaler Bildungsraum

Während sich Band III des Projektes „Hochschullehre in Osteuropa“ schwerpunktmäßig mit der Hochschulgeschichte osteuropäischer Staaten vor, seit Beginn und nach der staatssozialistischen Herrschaft sowie mit den Transformationen einzelner (Fach)Disziplinen und (ganzer) Hochschulen auseinander setzte,⁹ geht es im vorliegenden 4. Band vorwiegend um grenzüberschreitende Bildungs- bzw. Austauschprojekte und -programme sowie Hochschulkooperationen zwischen West- und Osteuropa fast 20 Jahre nach dem Zusammenbruch des sowjetischen Herrschaftsbereichs. Grundsätzlich können bei allen länderübergreifenden Projekten und Programmen im Hochschul- bzw. Bildungsbereich unterschieden werden: a) lokal bzw. regional begrenzte Bildungs Kooperationen sowie b) landesweite (Strategie)Kooperationen à la Bologna – erste werden häufig bi- oder trinational etc. arrangiert (z.B. TEMPUS), zweite mehr oder weniger national verordnet. Ein weiterer, damit zusammenhängender Unterscheidungspunkt ist c) die Finanzierung entweder durch den Staat oder durch private Stiftungen (z.B. Soros, Bosch). Wie abhängig *inländische* (fach)wissenschaftliche Transformation von *ausländischer* Förderung ist bzw. sein kann, hat z.B. Maria Golubeva am Beispiel Lettlands in Band III deutlich gemacht.¹⁰

Aus *theoretischer* Sicht sind sowohl politisch und sozioökonomisch beeinflusste Diskurse über die Hochschulbildung (ihre Rolle in der Gesellschaft, in der jeweiligen Region etc.) als auch prozeß- und akteursrelevante (Handlungs)Komponenten innerhalb einzelner Hochschulen im gesamtstaatlichen

8 Vgl. Sergij Stel'mach: Hochschullehrer und Studenten aus der Ukraine an den deutschen Universitäten am Ende des 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts, in: Hartmut Rüdiger Peter (Hg.): *Schnorrer, Verschwörer, Bombenwerfer? Studenten aus dem Russischen Reich an deutschen Hochschulen vor dem 1. Weltkrieg*. Frankfurt/M.: Peter Lang, 2001, S. 143-153, hier S. 143.

9 Wobei das Thema postkommunistische Hochschulentwicklung auch zwei Berichte über die Amerikanische Universität (AUCA) in der vormaligen Sowjetrepublik Kyrgyzstan mit einschloß. Ansonsten lag ein weiterer Schwerpunkt des Bandes auf den Hochschultransmutationsprozessen in der Russischen Föderation.

10 Vgl. Maria Golubeva: Diskurse zu Nation, Staat und Gesellschaft an geistes- und sozialwissenschaftlichen Fakultäten Lettlands, in: Bürgel/Umland (Hg.): *Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa III*, S. 123-166.

Kontext zu beachten. Aus *praktischer* Sicht sind Hochschulen, wie auch andere (moderne) Institutionen, von den Ressourcen (Alimentierung, Gehälter etc.) des jeweiligen Landes abhängig, die als solche wiederum die jeweiligen Professionalisierungs- und Institutionalisierungsprozesse einzelner Hochschulen bzw. der gesamten Hochschulbildung eines Landes beeinflussen.¹¹ Die jeweiligen Wandlungs- bzw. Modernisierungsprozesse im gesamtgesellschaftlichen Rahmen individueller Länder werden von der Theorie als „Transformationspfade“ bezeichnet. Die einzelnen Pfade wiederum verbindet die weltweite, d.h. landesunabhängige Durchsetzungsmacht von (Hochschul)Bildungsdiskursen, jeweils in Abhängigkeit von der vorherrschenden „Weltideologie“.¹²

Eine wichtige Rolle im Transformations- und Internationalisierungsprozeß östlicher Hochschulen spielen nationale und regionale Akteure, nicht nur Hochschul- und Landespolitiker, die auf länderübergreifende Zusammenarbeit drängen, sondern auch (junge) Hochschulabsolventen und -vertreter, die ins westliche Ausland gehen und dort forschen, unterrichten und sich (im Profil) weiter bilden¹³ sowie Studierende, die an ausländischen Hochschulen Wissen erwerben, Erfahrungen sammeln und ggf. in ihre Hochschule zurück tragen.¹⁴ Gerade an den konkreten Erfahrungen und Erkenntnissen der beteiligten Akteure (Incoming-Outgoing-Bilanzen) manifestiert sich die Internationalisierung der Hochschulen.¹⁵

Aus westlicher Perspektive verblüfft die Beharrlichkeit und Ausdauer (vgl. alle Beiträge dieses Bandes), mit der dem Osten nach dem Zusammenbruch der kommunistischen Regime akademische „Hilfeleistungen“ in Form von Wissenschafts- und Hochschulkooperationen, Projektfinanzierungen, Entsendungen von Lektoren etc. angeboten wurden. Neben der noch zu klärenden Frage: Was verspricht sich die fördernde bzw. entsendende Seite davon? stellen sich auch

11 Zu Rußland vgl. die jüngst erschienene Monografie von Stefan Meister: *Das post-sowjetische Universitätswesen zwischen nationalem und internationalem Wandel. Die Entwicklung der regionalen Hochschule in Russland als Gradmesser der Systemtransformation*. Mit einem Vorwort von Joan DeBardeleben. Soviet and Post-Soviet Politics and Society 85. Stuttgart: *ibidem*-Verl., 2008.

12 Neben der eher politologisch ausgerichteten Transformationsforschung versucht v.a. der neuere soziologische Institutionalismus („Neoinstitutionalismus“) weltweite Norm- und Wertorientierungen zu akzentuieren. Löst man sich von einem rein ökonomisch determinierten Funktionalismus, eröffnen sich durch diese Erklärungsansätze neue Potentiale für die beobachtbaren Angleichungs- und Blockierungsprozesse (einzelner Länder) im postsowjetischen Raum.

13 Vgl. den Beitrag von Annett Polk und Lil Reif i.d.Bd.

14 Vgl. den Beitrag von Corinna Sons und Matthias Bürgel i.d.Bd.

15 Vgl. den Beitrag von Stefan Schwan und Matthias Bürgel i.d.Bd.

die – keineswegs banalen – Fragen: Wie erklärt sich die große und anhaltende Bereitschaft der Empfängerseite, sich darauf einzulassen? Woher kommt die Motivation zur internationalen Zusammenarbeit bzw. zum Austausch? Ist es das anfängliche Nachholbedürfnis dieser lange Zeit isolierten Länder im Osten? Oder existiert gar ein quasi natürliches Verlangen nach Vernetzung von Wissenschaft und Kultur, das nach einer (langen) Phase der Isolation, man nehme nur das russisch-deutsche Beispiel, (bloß) wieder aufgenommen werden mußte?

Globalisierte Universität?

Haben die nationalen Entwicklungen in der Hochschulbildung möglicherweise denselben Ursprung? Einer der Aspekte, an dem versucht wird, eine system- bzw. landesunabhängige Hochschulentwicklung aufzuzeigen, ist die Expansion der Studierendenzahlen, die den Wandel der Hochschule von einer Elite- zur Masseninstitution bezeugt. Vor allem nach dem 2. Weltkrieg ist eine stark gesteigerte Rolle von Hochschulbildung zu beobachten: weltweit 20 Prozent einer jeden Alterskohorte sind mittlerweile in Hochschulen institutionalisiert.¹⁶ Isolierte, d.h. landestypische Gründe für diesen Trend gibt es zwar allorts genug, z. B. die Aufhebung von Rassenschranken, die Emanzipation benachteiligter Gruppen, der allgemeine wirtschaftliche Aufschwung usw. Schofer/Meyer weisen aber darauf hin, daß „lokale“ Erklärungen zwar für einige Gesellschaften bzw. bestimmte Regionen hinreichende Ergebnisse liefern, nicht aber den globalen Trend erklären können.¹⁷ Im Rahmen ihres *Global Polity* Ansatzes setzen sie die expansive Hochschulentwicklung mit den strukturell notwendigen (globalen) Voraussetzungen einschließlich der ihr zugrunde liegenden Werteorientierungen in Verbindung.¹⁸ Insgesamt, so Schofer/Meyer, habe der (westliche) Nachkriegswandel hin zu einem liberalen, rationalen und fortschrittlichen Gesellschaftsmodell zu dem weltweiten Muster gesteigerter Hochschulbildungsexpansion geführt.¹⁹ Zwar sei, so Schofer/Meyer, in der globalisierten Welt

16 Vgl. Evan Schofer/John W. Meyer: The Worldwide Expansion of Higher Education in the Twentieth Century, in: *American Sociological Review* 7/2005, S. 898-920, S. 898; John W. Meyer/Evan Schofer: Universität in der globalen Gesellschaft. Die Expansion des 20. Jahrhunderts, in: *Die Hochschule* 2/2005, S. 81-98.

17 Für die osteuropäischen Hochschulen vgl. z.B. Christine Teichmann: Aus dem Weg nach Bologna: Osteuropäische Lehrerfahrten aus der Perspektive der Hochschulforschung, in: Thomas Keith/Andreas Umland (Hg.): *Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa II. Deutsche und österreichische Impressionen zur Germanistik und Geschichtswissenschaft nach 1990*. Frankfurt/M. u.a.: Peter Lang, 2006, S. 159-172, hier S. 160ff. Vgl. auch den Beitrag von Polk und Reif i.d.Bd.

18 Vgl. dazu auch Lenhardt u.a.: Internationalisierung der Hochschulen, S. 39ff.

19 Schofer/Meyer: The Worldwide Expansion of Higher Education, S. 901ff.

grundsätzlich für jedes Land sowohl eine *Etablierung* als auch *Ablehnung* dieses Modells denkbar, d.h. nicht jeder Staat müsse sich diesem Modell grundsätzlich gleich stark verpflichtet fühlen. Dennoch entwickle sich Bildungsexpansion in den Staaten am stärksten, welche in internationalen Organisationen vereinigt sind und sich mit dem Weltmodell identifizieren.

Sonderfall Belarus!

Das Beispiel für einen europäischen Staat, der sich diesem Modell nicht verhaftet fühlt, ist Belarus. Während allorts die Vernetzung und Internationalisierung (der Hochschulen) voranschreitet, bleibt das Land eine Trutzburg des Widerstandes – ähnlich dem gallischen Dorf bei „*Asterix und Obelix*“. Das Spannende am „Sonderfall Belarus“ und seinen mittlerweile stark eingeschränkten Möglichkeiten für den internationalen (Hochschul)Austausch ist, daß er die westliche bzw. Weltgesellschaft (noch einmal) zwingt, die Frage nach dem „Sinn und Unsinn“ westlicher Förderung²⁰ in Osteuropa aufzuwerfen. Warum überhaupt Austausch? Mit welchen Zielen und zu welchem Preis? Wie viel akademische Mobilität kann und darf sich ein Land bzw. eine Region wünschen bzw. erlauben und in welchem Umfang soll bzw. „muß“ (Hochschul)Mobilität gefördert werden?

Zu den Kapiteln und einzelnen Beiträgen

Dieser Band IV des Projektes „Hochschullehre in Osteuropa“ beginnt mit dem Kapitel „**Inländische Hochschullandschaft – Ausländisches Hochschulangebot**“. Es behandelt Belarus und Rumänien sowie andere ost-, mittelost- und südosteuropäische Länder, insbesondere deren Deutsch- bzw. DaF-Studiengänge. Die Beiträge dieser Sektion haben die historisch veränderten, politisch schwierigen und institutionell heterogenen Bedingungen der jeweiligen Länder (besonders im Hinblick auf den Bologna-Prozeß) im Auge. Die selbst gewählte internationale Ausgrenzung im Hochschulbereich schildert *Tobias Knubben* vor dem Hintergrund eines einst (1992) mit viel Hoffnung begonnenen Projektes einer Europäischen Humanistischen Universität (EHU) in Minsk. Dem staatlichen Bildungsmonopol, das gerade in Osteuropa seit dem Zusammenbruch der kommunistischen Regime durch zahlreiche Neueinrichtungen privater und alternativer Hochschulen herausgefordert wurde, wird nun unter Präsident Lukašen-

20 In Anlehnung an die 14. und letzte Broschüre zur Aufarbeitung der Herausforderungen im Wissenschafts- und Hochschulbereich in der Russischen Föderation: Karl Eimermacher/Ursula Justus (Hg.): *Vom Sinn und Unsinn westlicher Förderung in Russland*. Bochum: Ruhr-Universität, 2002.

ka mit Hilfe formal liberaler und marktwirtschaftlicher Instrumente wie Lizenzierung, Akkreditierung etc. Geltung verschafft und zum Instrument politischer Kontrolle umfunktioniert. Leidtragende sind vor allem die belarussischen Studierenden, deren Hoffnungen an die internationalen Projekte geknüpft waren. Das seit 1998 bestehende Institut für Deutschlandstudien (IFD) mußte seine Bildungstätigkeiten in den nicht-formalen Sektor verlegen; faktisch wurde es eine (Bildungs-)NGO, mit allen damit einhergehenden organisatorischen und finanziellen Problemen. Knubbens Beitrag endet mit dem Appell, den für die demokratische Entwicklung Belarus' so notwendigen Bildungsaustausch, wenn auch über Umwege, weiterhin zu unterstützen.

Der Beitrag von *Tanja Becker* gibt einen Überblick über Rumäniens deutschsprachiges Studienangebot. Die Einrichtung und Etablierung sowie die Neuausrichtung der größtenteils DAAD-geförderten deutsch- bzw. englischsprachigen Studiengänge mußte sich dort über die Jahre einer veränderten Situation anpassen, nur mit großen Schwierigkeiten kann die Balance zwischen einer traditionellen Angebots- und einer kommerzielle(re)n Nachfrageorientierung solcher Studiengänge aufrecht erhalten werden. Die klassische philologisch-orientierte Germanistik hat dabei immer weniger Chancen, aber auch die praxis- und berufsorientierte Fremdsprachenvermittlung in der Übersetzer- bzw. Dolmetscher-, Lehrer- sowie Ingenieurausbildung (vgl. dazu auch den Beitrag von Katharina Lampe) hat mit Widrigkeiten zu kämpfen, angefangen mit schwindenden Sprachkenntnissen der Schulabsolventen bis hin zur Organisation der Hochschulausbildung und ihrem Stellenwert in der Gesellschaft. Ob sich Deutschland mit seinem breit angelegten System von Mittlern (Lektoren etc.) gegenüber anderen Ländern auch in Zukunft und unter Bologna-Bedingungen neue Chancen und (Wettbewerbs)Vorteile herausarbeiten kann, wird sich in Zukunft zeigen.

Kernfragen bzw. -probleme von DaF-Studiengängen in (Ost)Europa, insbesondere vor dem Hintergrund der Studienstrukturenreformen im Rahmen des Bologna-Prozesses, werden von *Annegret Middeke* und *Julia Schmidt* analysiert. Ihr Beitrag, der sich neben einigen Sekundärberichten auf die Auswertung von Landesberichten (2005-2006) stützt, macht die Heterogenität der Probleme auf *länderübergreifender*, d.h. europaweiter Ebene bei gleichzeitigem Blick auf die *länderspezifischen* Voraussetzungen und Bedingungen deutlich: Unterschiedliche Fachtraditionen, -spezifika und -identitäten (inhaltliche Schwerpunkte und Profile), differierende Ausbildungsziele und Berufsperspektiven sowie ungleiche Ressourcen (Ausstattung, Gehälter, Qualität des Lehrpersonals). Folgendes Fazit drängt sich auf: Die Vereinheitlichung ganzer Studiensysteme, oder auch

nur eines Studiengangs, scheint relativ utopisch, der Aufbau von bi- und multilateralen Hochschulkoperationen sowie regionalen bzw. internationalen Netzwerken (mit gemeinsamen Projekten) dagegen realistisch. Bei der Lösung der – Bologna gelagerten – Probleme, z.B. beim Übergang vom Bachelor- zum Masterstudium oder in Hinblick auf die studentische Mobilität, also die Beweglichkeit der Studierenden, können spezielle Übersichten sowie der Aufbau einer Datenbank helfen („Transparenzen schaffen“, „Konvergenzen finden“, „Kompatibilitäten und Anschlußfähigkeiten ermöglichen“) – Ziel ist die Erhöhung der Attraktivität und Effizienz des internationalen DaF-Studiums bei gleichzeitiger Qualitätssicherung.

Das Kapitel **„Rußland als Teil des europäischen Bildungsraums“** behandelt die Frage nach den russischen Fortschritten auf dem europäischen Weg der Bildungsintegration. Zunächst schildern *Stefan Gänzle*, *Stefan Meister* und *Guido Müntel* ihre Erfahrungen aus einer dreijährigen Hochschulkoperation (2004-2006) zwischen den Universitäten Jena und Kaliningrad, einer der besonders präsenten russischen Universitäten im internationalen Hochschulkoperationsprozeß (vgl. den Beitrag von Schwan/Bürgel). Im Mittelpunkt des Beitrags steht die Entwicklung der noch jungen Fachdisziplin „Politikwissenschaft“ und ihrer Teildisziplin „Internationale Beziehungen“. Das Ziel von westlicher Seite war es, die Etablierung und gleichzeitige Modernisierung des Studiengangs zu unterstützen. Insgesamt, so die Einschätzung der Autoren, lag eine zwar eine grundsätzliche Bereitschaft zur Kooperation (Lehre) und zum Austausch (Mobilität) vor. Neben Problemen in der Finanzierung russischer Hochschulbildung (Ausstattung, Gehälter) wurden aber auch zahlreiche Hindernisse deutlich, insbesondere in Bezug auf die institutionellen Voraussetzungen in Lehre und Forschung („Überfrachtung des Lehrplans“, „fehlende Fremdsprachenkenntnisse“, „mangelndes Verständnis für die Freiheit von Forschung und Lehre“). Darüber hinaus führte fehlende (internationale) Koordinierung zwischen den einzelnen Projekten an der Universität auch zu Synergieverlusten (vgl. dazu auch den Beitrag von Pezoldt/Kolesnikova). Eine Dauerhaftigkeit des Wissenstransfers sowie die Nachhaltigkeit der Transfer- bzw. Harmonisierungsprozesse, so das Fazit, scheinen nur mit bzw. nach einem vollständigen Generationswechsel bei stetiger (weiterer) Förderung des akademischen Nachwuchses und des studentischen Austausches in Rußland möglich.

Es folgen zwei Untersuchungen, die im Rahmen einer Lektoren-AG des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) in der Russischen Föderation im Studienjahr 2005/2006 entstanden. Zwei Projekte im Rahmen dieser AG gingen den allgemeinen Transformationen russischer Hochschulen vor dem

Hintergrund des Bologna-Prozesses und seiner Forderung eines einheitlichen europäischen Hochschulraums statistisch nach. Der Beitrag von *Stefan Schwan* und *mir* wertet die Ergebnisse einer Umfrage unter russischen Hochschulen aus. Im Mittelpunkt stand die Frage der Internationalität bzw. Internationalisierung russischer Hochschulen vor dem Hintergrund allgemeiner Wandlungsprozesse und Tendenzen im russischen Hochschulsystem. Der Austausch mit (West)Europa ist dabei längst nicht die einzige Möglichkeit, die sich den Hochschulen (auf dem gesamten Gebiet der Russischen Föderation) bietet. Die Untersuchung liefert eine erste Einschätzung der Transformations- und Internationalisierungsentwicklung russischer Hochschulen. Die Ergebnisse der Studie können sowohl den (west)europäischen aber auch den russischen Hochschulen selbst als konzeptionelle Grundlage für zukünftige internationale Kooperationsentscheidungen dienen.

Der Beitrag von *Corinna Sons* und *mir* untersucht die akademische Mobilität unter russischen Studierenden im Ural („erweiterter Mobilitätsbegriff“). Die Untersuchung liefert statistisches Material rund um die vielfältigen Auslandsaufenthalte Uraler Studierender (Welche Länder?, Wie finanziert?, Welche Studierenden? etc.) sowie darüber hinaus Einschätzungen über Faktoren, die studentische Mobilität an russischen Hochschulen begünstigen bzw. behindern. Die Ergebnisse widerlegen zum Teil alt hergebrachte bzw. neu entstandene Stereotype über studentische Mobilität in Rußland. Insgesamt stellt die Studie einen ersten Orientierungs- bzw. Ausgangspunkt (für weitere Untersuchungen) dar. Sie kann sowohl von russischen als auch von deutschen Hochschulen und anderen Organisationen genutzt werden, die sich für den russischen Bildungsmarkt interessieren und studentische Mobilität aus der Russischen Föderation ins Ausland, z.B. nach Deutschland, unterstützen wollen.

Im Kapitel „**Potentiale der Hochschulkooperation**“ werden Möglichkeiten, Nachhaltigkeiten und Perspektiven langjähriger west-osteuropäischer Austausch- und Kooperationsprojekte beleuchtet. Als Rückblicksstudien haben sie zum Teil auch Evaluationscharakter. Den Auftakt macht *Jürgen Weber* mit einer schon vor mehreren Jahren durchgeführten Studie zum Berufs- und Karriereverlauf von AbsolventInnen des in den 1990er Jahren gegründeten Instituts für Internationale Studien an der Karlsuniversität Prag. Die Befragung unter diesen im internationalen Kontext geistes- und gesellschaftswissenschaftlich ausgebildeten und auf eine europäische Region spezialisierten AbsolventInnen wurde zusammen mit Studierenden des Instituts geplant und durchgeführt. Die Untersuchung förderte positive, aber auch ernüchternde Ergebnisse zu Tage, z.B. die zahlreichen Berufs- bzw. Karrierechancen in der einheimischen Privatwirtschaft,

nicht aber in den anvisierten öffentlich-staatlichen Bereichen (internationaler Politikberatung, diplomatischer Dienst etc.). Dabei ist eine eher fragwürdige, auch für Österreich und Deutschland beobachtbare Tendenz der bis an die Grenze der Belastbarkeit ausgereizte allgemeine Fort-, Neben- und Zusatzqualifizierungszwang unter den Studierenden. Die Promotion scheint dabei noch die harmloseste aller Varianten, wird aber vom Autor, nicht ganz nachvollziehbar, eher als Überqualifizierungsmaßnahme eingestuft.

Es folgt eine von *Sebastian Litta* und *Tim B. Peters* durchgeführte Studie unter LektorInnen der Robert Bosch Stiftung, die als westliche Gastdozenten und Mittler in Mittel- und Osteuropa (MOE) tätig waren. Das seit 1993 bestehende Programm hat mittlerweile zahlreiche Absolventen hervorgebracht, so daß eine Alumni-Untersuchung sinnvoll erschien. Sie kann, darüber hinaus, als Programmevaluation betrachtet werden. Wer „sind“ bzw. zu wem „werden“ die Lektoren *vor* der Ausreise ins Gastland und *nach* ihrer Rückkehr in die heimische Berufslandschaft? Tendenzen zur beruflichen Entwicklung *nach* dem Lektorat werden durch eine Art persönlichen Rückblick auf die „Beziehung zum Gastland“ ergänzt. Die Ergebnisse, z.B. das Fortführen des Kontakts bzw. das Kontakt-Halten zum jeweiligen Gastland, verdeutlichen, daß die Lektoren mit ihrem erworbenen Wissen und ihren MOE-Erfahrungen durchaus dem Stiftungsanspruch („Völkerverständigung“) gerecht werden. Die Untersuchung von Litta und Peters findet im Beitrag von Polk/Reif eine passende Fortführung.

Mit Bezug auf die neusten Umstrukturierungen des Lektorenprogramms der Robert Bosch Stiftung lenken *Annett Polk* und *Lil Reif* die Aufmerksamkeit in ihrem Beitrag auf das zukünftige Potential bilateraler bzw. internationaler Hochschulforschung und -zusammenarbeit. Nach der Umstrukturierung des Lektorenprogramms bieten sich den entsandten Lehrkräften auf organisationaler Ebene neue Plattformen des Austausches und der gemeinsamen Arbeit in den örtlichen und regionalen Strukturen. Die Zusammenarbeit der Gastlektoren mit den heimischen Lektoren wird dadurch scheinbar noch einmal verstärkt. Im Profil „Bildungsmanagement“ liegt der Schwerpunkt naturgemäß auf dem internationalen Hochschulwandel und den Besonderheiten der Hochschulen (der jeweiligen Region), insbesondere den (unterschiedlichen) Funktionsweisen, vor allem in der – nach wie vor aktuellen – Ost-West bzw. West-Ost-Auseinandersetzung (vgl. die Beiträge des nächsten Kapitels). Die in ihrem Tätigkeitsfeld spezialisierten und sich darüber hinaus noch gemeinsam weiter bildenden Profillektoren werden zu kritischen Bildungsexperten, für die einfache Pauschalurteile bzw. reproduzierte Stereotypen ihren Standort in Osteuropa betreffend nicht mehr möglich sind. Ein wesentliches Fazit des Beitrags betrifft dabei un-

mittelbar auch die Konzeption der Buchreihe „Hochschullehre in Osteuropa“ und sei deshalb an dieser Stelle herausgehoben:

Die Einblicke in verschiedene Hochschulstandorte in Osteuropa im Profil Bildungsmanagement haben deutlich gemacht, daß sich die Länder des ehemaligen Ostblocks innerhalb der letzten Jahre z.T. höchst unterschiedlich entwickelt haben. Dementsprechend gibt es keine einheitliche „osteuropäische“ Ausprägung der Hochschulsysteme in diesen Ländern [mehr].

Die Bedeutung einer Hochschulk Kooperation in einer südosteuropäischen Grenzregion macht der Beitrag von *Katharina Lampe* am Beispiel des im Jahr 2000 initiierten Bulgarisch-Rumänischen-Europainstituts (BRIE) deutlich. Sie schildert die Anbahnungs- und Umsetzungsschwierigkeiten im Kooperationsprozeß – von der vagen Planungsidee bis zur Projektumsetzung. Wesentliche Faktoren, so die Autorin, sind das Einbeziehen aller kooperierenden (internationalen) Partner und das Engagement der beteiligten Akteure sowie der Blick auf die institutionellen Voraussetzungen vor Ort im Kontext größerer internationaler Kooperationsprojekte (Stabilitätspakt, Bologna-Prozeß). Am Ende des Beitrags werden einige Handlungsprämissen und -empfehlungen ausgesprochen, die für künftige Hochschulk Kooperationen wegweisend sein können. Der sich anschließende Beitrag von *Pezoldt/Kolesnikova* greift das Thema „Hochschulk Kooperationen“ unter dem Blickwinkel „interkultureller Zusammenarbeit“ nochmals auf.

Im Kapitel „**Interkulturelle Begegnungen zwischen den Grenzen**“ geht es um die Auseinandersetzung und Reflexion von kulturell-bedingten Verstehensproblemen („Schockzuständen“, „Mißverständnissen“ etc.) vorwiegend zwischen Deutschland und Rußland. In ihrem eher konzeptionell angelegten Beitrag referieren *Kerstin Pezoldt* und *Marina Kolesnikova* über die Möglichkeiten und Notwendigkeiten interkultureller Zusammenarbeit vor dem Hintergrund einer langjährigen Partnerschaft zwischen den wirtschaftswissenschaftlichen Fakultäten der TU Ilmenau und der Staatlichen Universität St. Petersburg. Nach der Analyse des allgemeinen Transformationsprozesses russischer Hochschulen am Beispiel der Wirtschaftswissenschaften beschreiben die Autoren das Konfliktpotential in der internationalen (Zusammen)Arbeit zwischen den Hochschulen. Nicht unerheblich ist, den Autoren zufolge, dabei der Abstand zwischen den jeweiligen Kulturen. Diese Differenzen können bzw. müssen in einem Prozeß der Kooperation durch Kommunikation und gemeinsames Handeln überwunden werden. Wichtige Stichwörter dabei sind „Interkulturelles Lernen“ sowie „Kompetenzentwicklungen durch Wissenstransfer“. Die durch internationale Hochschulpartnerschaften erreichten Synergieeffekte ermöglichen den Hochschulen

dann einen Wettbewerbsvorteil auf dem (inter)nationalen Hochschul- und Bildungsmarkt.

Der Beitrag von *Olga Frik* basiert auf Eindrücken und Erfahrungen aus der Hochschulkooperation zwischen dem Institut für Erziehungswissenschaft der Universität Hannover und der Fakultät für Geisteswissenschaften der TU in Omsk. Er spiegelt – neben dem Blick auf einen deutschen Hochschulangehörigen in Rußland – vor allem die (subjektiven) Erfahrungen der Autorin in Deutschland wider, versucht diese aber als ein (typisches) Beispiel interkultureller „Begegnungssituationen“ im russisch-deutschen bzw. deutsch-russischen Hochschulaustausch darzustellen. An dieser Stelle sei – ohne abwertende oder belehrende Absichten – angemerkt, daß ihre Ausführungen besonders große Unterschiede aufgreifen, die sich in Abhängigkeit von den Fachgebieten (technisch angewandte bzw. Natur- vs. Geisteswissenschaften) und Hochschultypen (Fachhochschule vs. Universität) relativieren, besonders aber mit den neueren Bologna-Umstrukturierungen mittlerweile auch insgesamt weiter relativiert haben dürften. Eine besondere Auffälligkeit wird immer dort deutlich, wo die Autorin davon spricht, „alles eher zu beobachten und [s]ich anzupassen, ohne [s]ich direkt einzumischen“ oder an anderer Stelle für sich resümiert, „das Fremde in einem anderen Land als eine andere Normalität zu begreifen und sich anzupassen, obwohl Manches unbegreifbar erscheint.“ Nach Bredella/Christ liegen dem interkulturellen Verstehen eigentlich zwei Bedürfnisse zugrunde: „*Einmal* will man lernen, sich in einer fremden Kultur zu bewegen, *aber andererseits* will man sich ihr auch nicht vorbehaltlos anpassen und auch einen kritischen Blick auf sie werfen können.“²¹ Verblüffend, wie sehr sich die Autorin den ersten Punkt zueigen macht, und – folgerichtig? – bereit ist, beim zweiten Punkt „nachzugeben“. Der Beitrag eignet sich demnach auch als empirische Grundlage für die nachfolgenden Beiträge.

In dem theoretisch anspruchsvollen und methodisch fundierten Beitrag von *Astrid Ertelt-Vieth* und *Elena Denisova-Schmidt* weiten die Autoren den Lakunen-Ansatz (Lakunen = Verstehens- bzw. Verständigungsdifferenzen) auf interkulturelle Begegnungen an deutschen Hochschulen aus (anhand von *Critical Incident* Beispielen – mit Blick auf russische Gastwissenschaftlerinnen und Gastwissenschaftler in Deutschland – in der Interpretation eines deutsch-russischen Wissenschaftlerteams). Lakunen sind keineswegs nur kulturraumbe-

21 Vgl. Lothar Bredella/Herbert Christ: Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, in: dies. (Hg.): *Didaktik des Fremdverstehens*. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen: Gunter Narr, 1995, S. 8-19, hier S. 16 (meine Hervorhebungen).

zogene Mißverständnisse, sondern auch grundlegende subjektpsychologisch, kommunikations- und tätigkeitsbezogene Verstehensprobleme innerhalb fehlerhafter Bewertungshorizonte. Die empirischen Beispiele im Text verdeutlichen, daß die (erste, zweite, ... n-te) kulturelle (Hochschul)Prägung im Ausgangsland in den neuen (unbekannten) (Hochschul)Situationen im Zielland entscheidend am (Miss)Erfolg solcher (Austausch)Begegnungen beteiligt ist: Die dabei wirkenden Mechanismen, so die Autorinnen, sollten

aufgedeckt und in ihrer Komplexität nachgezeichnet werden. Entsprechend muß das notwendige Kulturwissen immer wieder ausgebaut, korrigiert und neu systematisiert werden. Insofern ist Kultur ein selbstkonstruierter Horizont, der sich mit dem Fortgang von Erfahrung und Erkenntnis ständig verschiebt – auch und gerade für uns als Wissenschaftlerinnen und Referentinnen auf Fachtagungen und beim Schreiben dieses Beitrags.

Der Beitrag von *Galina Koptelzewa* stellt mit Blick auf die osteuropäische Hochschullehre zwei Aspekte in den Mittelpunkt der Untersuchung: Zum einen die generellen Differenzen in der akademischen Kommunikation zweier Regionen (Deutschland – Ukraine/Rußland), zum anderen die problematische interkulturelle Bewertung von Unterricht(sgeschehen). In beiden Bereichen fördert die Autorin ein erhebliches Ost-West- bzw. West-Ost-Gefälle zu Tage, die durch unterschiedliche Gruppenorientierungen und Hierarchievorstellungen hervorgerufen werden. Am Anfang des Beitrags werden die von westlichen Dozentinnen und Dozenten im Osten aufgedeckten „Pathologien“ problematisiert, indem die Autorin aus den Schilderungen der Gastlektoren und -dozenten einige „Paradoxien“ ableitet, z.B. von begabten und interessierten, aber durch die eigenen Lehrpersonen bzw. das gesamte Hochschulsystem in seiner Entfaltung unterdrückten osteuropäischen Studierenden. Wie schon im Beitrag von Polk/Reif wird betont, daß es – vor allem bei unvorbereiteten Aufenthalten – schlimmstenfalls zur Bestätigung von Stereotypen und Entstehung von Vorurteilen (über das System) kommt, die in der Folge dann zur Verschärfung von Konflikten führen können, deren Wurzeln in (nicht bewußten, nicht analysierten) kulturellen Unterschieden liegen. Der Beitrag weist neben den von ihm untersuchten kulturbedingten Orientierungen, die das „westliche“ bzw. „östliche“ Unterrichtsgeschehen maßgeblich beeinflussen, auch auf den möglichen Einfluß stärker betonter Geschlechterrollen oder stärker ausgeprägter „Liebe zum eigenen Land“ auf den Unterrichtsablauf hin. Ein Hinweis, den z.B. Band II von „Hochschullehre in Osteuropa“ zur Germanistik und Geschichtswissenschaft bestätigt.