

Mobilität und Kooperation als Instrumente europäischer Bildungspolitik

Wirkungsdimensionen von SOKRATES II in der Erwachsenen- und der Hochschulbildung

Bettina Alesi
Ute Lanzendorf
Kassel

Obwohl die Bildungssysteme in Europa seit jeher zu den besonders argwöhnisch geschützten nationalstaatlichen Hoheitsbereichen gehören und die Europäische Kommission nur über sehr begrenzte Finanzmittel verfügt, hat die Kommission ihren bildungspolitischen Handlungsspielraum im Laufe der Jahre deutlich ausgebaut. Sie fördert heute ein breites Spektrum von innovativen Maßnahmen und Projekten, von denen sie sich eine umfassende Wirkung im europäischen Interesse verspricht. Europäisch finanzierte Aktivitäten sollen einen „europäischen Mehrwert“ erbringen bzw. zur Europäisierung des Bildungswesens beitragen. Im Laufe der neunziger Jahre hat die EU-Kommission ihre Bildungsprogramme so weit ausdifferenziert, dass mittlerweile von einer europäischen Programmpolitik gesprochen werden kann. Eines ihrer zentralen Instrumente ist das SOKRATES-Programm, das Aktivitäten in den verschiedenen Bereichen der allgemeinen Bildung fördert. Am Beispiel deutscher Erfahrungen mit dem europäischen Bildungsprogramm SOKRATES II lässt sich im weiteren illustrieren, wie und inwieweit die Europäische Union die Entwicklung des Bildungswesens in ihren Mitgliedsstaaten mitgestaltet.¹

¹ Dies geschieht auf der Grundlage von Befunden der Zwischenevaluation des SOKRATES II-Programms in Deutschland. Dabei werden die Beispiele zweier unterschiedlicher Förderarten – der Dozentenmobilität in der Hochschulbildung (unten Punkt 2.) und der Kooperationsprojekte in der Erwachsenenbildung (Punkt 3.) – gewählt, um die Reichweite und Wirkung europäisch geförderter Maßnahmen zu veranschaulichen. Die Zwischenevaluation wurde im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung in Kooperation von drei Einrichtungen durchgeführt: dem Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Koordinator), dem Wissenschaftlichen Zentrum für

Zunächst skizzieren die Autorinnen die Entwicklung der europäischen Bildungspolitik und führen das SOKRATES-Programm ein.

1. Europäische Bildungspolitik und das SOKRATES-Programm

Die bis heute gültigen Bestimmungen des Vertrags über die Europäische Union („Vertrag von Maastricht“) aus dem Jahr 1992 sehen vor, dass die Europäische Union einen Beitrag leisten soll „zu einer qualitativ hoch stehenden allgemeinen und beruflichen Bildung“ (Artikel 3p). Indem der Union im Rahmen des Maastrichter Vertrags erstmals über die berufliche Bildung hinaus einen Handlungsspielraum auch für die allgemeine Bildung zugesprochen wurde, erweiterte sich das Politikmandat europäischer Instanzen einerseits erheblich; andererseits sind die Möglichkeiten der Einflussnahme sowohl auf die berufliche als auch auf die allgemeine Bildung auch nach Inkrafttreten des Maastrichter Vertrags stark begrenzt, da die hoheitliche Kompetenz für das Bildungswesen nach wie vor bei den Mitgliedsstaaten liegt. Der Vertrag von Maastricht berechtigt die EU im Bereich der allgemeinen Bildung im Wesentlichen zur Durchführung von Maßnahmen der internationalen Kooperation und Mobilität. Die Verantwortung für „die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungswesens“ (Art. 126) liegt weiterhin bei den Mitgliedsstaaten. Wächter (1996: 7) schlussfolgert: „Maastricht bietet (...) eine Bestandsgarantie für die ‚Vielfalt‘ [der europäischen Bildungssysteme, d. Verf.] und verbietet jegliche Harmonisierung“.

Die im Maastrichter Vertrag vorgenommenen Kompetenzzuschreibungen an die Union sind das Ergebnis einer jahrzehntelangen Entwicklung. Die EU-Kommission hatte es schon früh verstanden, trotz begrenzter formaler Zuständigkeiten ihren Einfluss auf die Bildungssysteme Europas kontinuierlich auszuweiten und sich zu den nationalen Bildungspolitiken komplementäre Handlungsfelder zu erschließen. Dies trifft auch für die allgemeine Bildung zu.

So förderte die Kommission beispielsweise seit 1976 die europäische Mobilität im Hochschulwesen. Aus dem zunächst eingerichteten Joint Stu-

Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel und der Gesellschaft für Empirische Studien (GES), Kassel. Ihre vollständigen Ergebnisse wurden veröffentlicht in Kehm (2005). Zu Ergebnissen für die Erwachsenenbildung vgl. auch Alesi/Lanzendorf (2004 und 2005).

dy Programme (vgl. Dalichow/Teichler 1986) ging 1987 das ERASMUS-Programm hervor. Rechtliche Vorbehalte der Mitgliedsstaaten gegen diese Aktivitäten umging die Kommission dadurch, dass sie die Hochschulbildung als Teil der Berufsbildung einstufte (in der sie formal berechtigt war, Programme anzubieten) – eine Auslegung, in der sie vom Europäischen Gerichtshof unterstützt wurde.

Die Mitgliedsstaaten duldeten die europäischen Maßnahmen gerne als eine Zugabe zu ihren eigenen – teilweise sehr begrenzten – nationalen Bildungsbudgets. Durch ihre Beteiligung an den europäischen Programmen und ihren Verzicht auf Einspruch gaben sie diesen Vorstößen der Kommission ihren stillschweigenden Segen. Hinzu kam, dass Angebote der Kommission, die Mobilitätsprogramme in nationaler Regie fortzuführen, von den Mitgliedsstaaten wiederholt ausgeschlagen wurden. So kamen die Mitgliedsstaaten schließlich nicht mehr umhin, eine europäische Zuständigkeit auch für die allgemeine Bildung formal zu verankern.

In den 1990er Jahren hat die Kommission dann durch wiederholte Neuzuschüsse der Förderprogramme Anstrengungen unternommen, deren Reichweite zu vergrößern. Sie ist nicht nur bemüht, die Teilnahme an dem traditionellen Instrument der Mobilitätsmaßnahmen ständig auszuweiten, sondern stellt zudem durch neue Fördertypen auch stärker die strukturelle Nachhaltigkeit der von ihr geförderten Maßnahmen in den Vordergrund. Zum Beispiel wird in den letzten Jahren vermehrt die Erarbeitung spezieller Wissens- oder Verfahrens-„Bausteine“ bzw. von Produkten mit einem europäischen Mehrwert gefördert. Diese „Bausteine“ können zum Beispiel Lerneinheiten mit spezifisch europäischen Inhalten sein oder sich Fragestellungen widmen, die in verschiedenen Bildungssystemen in ähnlicher Art und Weise auftreten. Ihre Erarbeitung wird im Rahmen so genannter „transnationaler Kooperationsprojekte“ gefördert.²

Außer in der Definition neuer Fördertypen schlug sich das Bemühen um eine Steigerung der Reichweite europäischer Aktivitäten auch in einem Konzentrationsprozess nieder: Im Jahr 1995 führte die Kommission ihre bis dahin eigenständigen Programme für einzelne Bereiche der allgemeinen Bildung unter dem Dach des neuen SOKRATES-Programms zusammen. Eine erste fünfjährige Phase des Programms (SOKRATES I) lief bis Ende 1999 und war mit einem Haushalt in Höhe von 850 Mio. Euro ausgestattet. Anschließend wurden für die siebenjährige Laufzeit

² Zur Geschichte europäischer Bildungsprogramme vgl. Teichler (2004).

von SOKRATES II (2000-2006) mehr als doppelt so viele Mittel (1,85 Mrd. Euro) bewilligt. Inzwischen nimmt neben den EU-Mitgliedsstaaten, den assoziierten Staaten Mittel- und Osteuropas, Island, Liechtenstein, Norwegen, Malta und Zypern auch die Türkei an SOKRATES teil. Der größte Anteil des Förderbudgets entfällt auf den Hochschulbereich (Aktion ERASMUS). Aber auch der Schulbereich (Aktion COMENIUS) und der Erwachsenenbildungsbereich (Aktion GRUNDTVIG) sind inzwischen fest etablierte Förderlinien im Programm.

2. Was bewirkt die Mobilität von Hochschuldozenten unter SOKRATES/ERASMUS?

Die ERASMUS-Aktion innerhalb des SOKRATES-Programms fördert mehrere verschiedene, sich inhaltlich ergänzende Maßnahmebereiche. Unter ihnen wurde die akademische Mobilität, speziell die Dozentenmobilität, zur näheren Betrachtung ausgewählt.³ Die Dozentenmobilität weist im Vergleich zur studentischen Mobilität ein größeres Potential dafür auf, Veränderungen im Hochschulwesen zu bewirken: Zum einen verbleibt die Auslandserfahrung mobiler Dozenten unmittelbar an den Hochschulen, da die Dozenten im Gegensatz zu den Studierenden dort dauerhaft verankert sind. Zum anderen tragen die Professoren, die in Deutschland über die Hälfte der mobilen Dozenten ausmachen, die zentrale Verantwortung für die Entwicklung von Lehre und Forschung.⁴

Für eine nähere Betrachtung der Dozentenmobilität spricht des Weiteren, dass sie einen in der Praxis etablierten und in der Durchführung weitgehend reibungslosen Förderbereich darstellt (vgl. z.B. die Ergebnisse früherer Evaluationsstudien bei Maiworm/Teichler 2002 und Kreitz/Teichler 1998). Überdies sind die aus der deutschen Zwischenevaluation von SOKRATES II über die Dozentenmobilität gewonnenen Informationen besonders aussagekräftig, da Deutschland unter allen SOKRATES-Teilnehmerländern sowohl das mit Abstand wichtigste Sender- als auch das wichtigste Empfängerland mobiler Dozenten ist: Jeweils rund 14 Pro-

³ Darüber hinaus werden Hochschulkooperationen (z.B. zur Entwicklung gemeinsamer Curricula oder die Durchführung kurzer europäischer Kurse, so genannter Intensivprogramme) und thematische Netzwerke gefördert. Letztere dienen dem Austausch europäischer Hochschuldozenten eines bestimmten Studienfachs über lehrbezogene Themen.

⁴ Zur Bedeutung der Dozentenmobilität vgl. Welch (1997), Seidel (1998) und Van de Bunt-Kokhuis (2000).

zent aller europaweit mobilen Dozenten kamen im Studienjahr 2002/03 aus Deutschland bzw. verbrachten einen Gastaufenthalt an einer deutschen Hochschule.

Der offizielle Zielkatalog der Dozentenmobilität spiegelt die weit reichenden Erwartungen an diese Fördermaßnahme wider. Lehraufenthalte im Ausland unter ERASMUS sollen nicht nur der individuellen Fortbildung und beruflichen Weiterentwicklung der Hochschuldozenten dienen oder Studierenden, die nicht an Mobilitätsprogrammen teilnehmen, das Wissen und die Kompetenzen ausländischer Dozenten zugänglich machen. Im Zuge der konzeptionellen Weiterentwicklung des ERASMUS-Programms haben darüber hinaus vielmehr auch Erwartungen an eine über-individuelle bzw. strukturelle Wirkung der Dozentenmobilität an Bedeutung gewonnen.

Im Sinne der übergeordneten Programmziele „Innovation“ und „Nachhaltigkeit“ soll der Dozentenaustausch einerseits weiteren europäischen Aktivitäten zugute kommen. Es wird davon ausgegangen, dass er beispielsweise einen Beitrag zur Intensivierung der Kontakte zwischen den teilnehmenden Hochschulen im In- und Ausland leistet und das Zustandekommen transnationaler Kooperationsprojekte sowie die Schärfung des internationalen Profils der Heimatfachbereiche der mobilen Dozenten fördert (Europäische Kommission 2003: 9).

Andererseits erwartet man, dass der vorübergehende Auslandskontakt mobiler Dozenten auch strukturelle Entwicklungen innerhalb der Herkunftshochschulen anstoßen kann. Man geht davon aus, dass die Dozenten Lehr- und Lernformen, die sie in fremdkulturellen Kontexten kennen gelernt haben, in ihre heimischen Arbeitszusammenhänge einbringen. Auf diese Weise entstünden Ansatzpunkte für eine dauerhafte Europäisierung und Qualitätsverbesserung in den Heimatstudiengängen der mobilen Dozenten. Offiziellen Dokumenten zufolge sollen Mobilitätsmaßnahmen ihre Teilnehmer dazu motivieren, „die von ihnen angewandten Verfahren kontinuierlich zu überdenken und zu aktualisieren und den immer weiter steigenden Ansprüchen gerecht zu werden“ (Europäische Kommission 2004: 9). Es besteht allgemein die Erwartung, dass der Kontakt mit ausländischen Bildungssystemen eine Art „positive Ansteckung“ in Gang setzt, die von der Studiengangs- auf die Fachbereichsebene oder sogar auf die Ebene der Hochschule übergeht.

Vergegenwärtigt man sich die Praxis der ERASMUS-Dozentenmobilität, so fällt allerdings deren nur geringe Dimension ins Auge: Zum ei-

nen dürfen ERASMUS-Lehraufenthalte im Ausland in der Regel maximal eine Woche dauern. Nur in Einzelfällen können sie für bis zu acht Wochen bzw. für ein volles Semester (sechs Monate) bewilligt werden. Zum anderen beläuft sich die Teilnahme in Deutschland auf lediglich etwa fünf bis sechs Prozent der Hochschuldozenten.

Zur Einordnung der im Weiteren referierten Teilbefunde der SOKRATES II-Zwischenevaluation zu Wirkungen der Dozentenmobilität sind folgende Hintergrundinformationen bedeutsam:

- Die wichtigsten Fachgebiete deutscher ERASMUS-Dozenten sind „Sprachen und Philologien“ sowie Ingenieurwissenschaften/Technik. Insgesamt rund ein Drittel der deutschen ERASMUS-Dozenten gehört einem dieser beiden Fachgebiete an. Die Dozenten können in aufeinander folgenden Jahren mehrfach an ERASMUS teilnehmen, und eine Reihe von Dozenten lehrt regelmäßig an der gleichen ausländischen Partnerhochschule.
- Die bevorzugten Zielländer deutscher ERASMUS-Dozenten sind die großen EU-Mitgliedsstaaten. Insgesamt ist die Liste der Zielländer allerdings breit gefächert. Fast jeder dritte Dozent absolvierte einen Lehraufenthalt in Mittel- und Osteuropa. Die Austauschbilanz ist weitgehend ausgeglichen, d.h. es kommen insgesamt etwa so viele ausländische Dozenten mit ERASMUS-Unterstützung nach Deutschland wie Deutsche im Ausland lehren. Eine länderspezifische Reziprozität des Austauschs ist allerdings nicht gegeben, da fast die Hälfte der ausländischen Dozenten aus Mittel- und Osteuropa nach Deutschland kommt.
- Was die Durchführung der ERASMUS-Lehraufenthalte deutscher Dozenten im Ausland anbelangt, so ergaben sich keinerlei Hinweise auf Probleme. In der Regel sind die Dozenten mit den Arbeitsbedingungen an der Gasthochschule ausgesprochen zufrieden.

Die im Rahmen der SOKRATES II-Zwischenevaluation durchgeführte Fragebogenerhebung unter ehemaligen deutschen ERASMUS-Dozenten berücksichtigte ungefähr die Hälfte der rund 2.000 deutschen Dozenten, die 2001/02 unter ERASMUS im Ausland waren (Rücklaufquote ca. 50%). Der Fragebogen thematisierte sowohl den Ablauf des Lehraufenthalts im Ausland als auch seine Wirkung. In Bezug auf die Wirkung des Lehraufenthalts musste sich der Fragebogen auf die individuellen Erträge

für die Dozenten und die Wirkungen auf der Studiengangsebene beschränken, da die Dozenten nur diese Bereiche unmittelbar überblicken.

In Bezug auf potentielle Wirkungen der Dozentenmobilität auf der individuellen Ebene wurde zwischen einem „Kenntnisgewinn“ und den „Erträgen“ für die einzelnen Teilnehmer unterschieden.

Hinsichtlich des Kenntnisgewinns durch den ERASMUS-Lehraufenthalt zeigte sich, dass vor allem das Lernen über die Studienstruktur im Gastland und über Konzepte und Inhalte von Studienangeboten, die sich von denen des Heimatstudiengangs unterscheiden, eine Rolle spielen. Diese beiden Aspekte werden von mehr als zwei Dritteln der Befragten als „wertvoll“ oder „sehr wertvoll“ eingestuft. Der Kenntnisgewinn über Lehr- und Lernformen und über Verfahren der Qualitätssicherung im Ausland hingegen wird von weniger als einem Drittel der Dozenten auf diesem hohen Niveau bewertet.

In Bezug auf den persönlichen Ertrag ihres ERASMUS-Lehraufenthalts im Ausland stellen über 80 Prozent der Dozenten die Erweiterung ihres internationalen/interkulturellen Verständnisses in den Vordergrund (Bewertung als „wertvoll“ oder „sehr wertvoll“). Stärker praxisrelevante Erträge der Dozentenmobilität finden sich in der Bewertungsskala etwas weiter hinten. Immerhin aber noch knapp zwei Drittel der Dozenten beurteilen das Entstehen neuer Kooperationsaktivitäten bzw. gemeinsamer Projekte mit dem Gaststudiengang/der Gasthochschule und die Verbesserung von Forschungskontakten während ihres Lehraufenthalts im Ausland als „wertvoll“ oder „sehr wertvoll“.

Knapp die Hälfte der Dozenten berichtete von einem großen oder sehr großen Ertrag des ERASMUS-Lehraufenthalts in Bezug auf die sichere Anwendung der für die Lehrtätigkeit eingesetzten Fremdsprache und die Erweiterung von Fachwissen. Deutlich vorsichtiger fiel die Bewertung der Aspekte „Veränderung des eigenen Lehrangebots“ und „Verbesserung der beruflichen Perspektive“ aus. Nur 16 bzw. 14 Prozent der Befragten beurteilten diese beiden Erträge als „wertvoll“ oder „sehr wertvoll“.

Um Einblicke auch in die über-individuelle Wirkung der Dozentenmobilität zu erhalten, wurden die befragten Dozenten gebeten, den Ertrag der Dozentenmobilität (ERASMUS-Lehraufenthalte deutscher Dozenten im Ausland und ausländischer Dozenten in Deutschland) für ihre Heimatstudiengänge einzuschätzen. Der Schilderung der diesbezüglichen Befunde ist voranzustellen, dass über die Hälfte der in der Befragung erfassten Dozenten berichtet, in ihrem Studiengang gebe es eine gewisse Regelmä-

ßigkeit der Outgoing-Dozentenmobilität (jedes Jahr lehren Dozenten aus einem Studiengang im Ausland). Immerhin 15 Prozent der befragten deutschen Dozenten geben darüber hinaus an, dass die Lehre ausländischer Dozenten Teil des regulären Lehrprogramms in ihrem Studiengang sei.

Im Zuge der Fragebogenerhebung wurde der Ertrag der Dozentenmobilität auf Studiengangsebene lediglich für zwei der insgesamt zwölf zur Bewertung vorgegebenen Aspekte von über der Hälfte der Dozenten als „groß“ oder „sehr groß“ eingeschätzt. Bei den beiden besonders positiv beurteilten Aspekten handelt es sich um das Angebot von Wissen über das Partnerland und die Verbesserung der Betreuung mobiler Studierender. In immerhin noch über 40 Prozent der Fälle sehen die Dozenten aber auch „große“ oder „sehr große“ Erträge aus der ERASMUS-Mobilität in Bezug auf die Aspekte „Angebot fremdsprachlicher Lehre“ und „Behandlung international vergleichender Fragestellungen“. Alle genannten Erträge kommen zu einem großen Teil durch die zeitweise Präsenz ausländischer Gastdozenten zustande. Erträge auf der Studiengangsebene, die nicht unmittelbar mit der Durchführung von Gastdozenturen zusammenhängen, sondern eine Übertragung der Erfahrungen aus dem Auslandsaufenthalt auf den heimatischen Arbeitszusammenhang voraussetzen, werden maximal von einem Drittel der befragten Dozenten als „großer“ oder „sehr großer“ Ertrag bewertet. Im Einzelnen wurden abgefragt: die Entwicklung neuer Konzepte und Inhalte für Studienangebote, die Abstimmung des Lehrangebots unter den an der Dozentenmobilität beteiligten Studiengängen, der Aufbau von Doppeldiplomprogrammen, die Entwicklung neuer Lehrmethoden und die Integration von Sprachkursen in das Curriculum.

Die geschilderten Befunde decken sich im Wesentlichen mit den Befunden früherer Erhebungen. Zusammenfassend lässt sich schlussfolgern, dass

- sich der Kenntnisgewinn der Dozenten durch Mobilität auf die Grundstrukturen ausländischer Studiengänge und -systeme, Fremdsprachen sowie Fachwissen konzentriert;
- der persönliche Ertrag für die Dozenten vor allem in einer allgemeinen Horizonterweiterung liegt. Daneben werden als Folge der Dozentenmobilität weitere europäische Aktivitäten in Kooperation mit ausländischen Partnern initiiert. Dem Einfluss von Erfahrungen, die aus Lehraufenthalten im Ausland resultieren, auf die eigene Lehre scheint

hingegen nur eine nachrangige Rolle zuzukommen. Möglich ist allerdings, dass derartige Entwicklungen von den Dozenten nicht nur deswegen weniger hoch bewertet werden als andere Aspekte, weil sie wenig stattfinden, sondern dass sie zudem aus der persönlichen Sicht des einzelnen Dozenten weniger neu, relevant oder „spannend“ erscheinen als die neu gewonnenen Auslandskontakte;

- die Erträge des Dozentenaustauschs für die Studiengangsebene weniger ausgeprägt als für die beiden erstgenannten Ertragsdimensionen zu sein scheinen. Die am höchsten bewerteten Erträge kommen primär durch die Präsenz ausländischer Gastdozenten in Deutschland zustande. Immerhin zählen aber in jedem dritten Fall auch die Entwicklung neuer Studiengangskonzepte und -inhalte sowie die Abstimmung des Lehrangebots mit der Partnerhochschule zu den als wichtig eingeschätzten Erträgen des Dozentenaustauschs.

3. Was bewirken europäische Kooperationsprojekte in der Erwachsenenbildung unter SOKRATES/GRUNDTVIG?

Europäische Kooperationsprojekte werden im Bereich der Erwachsenenbildung seit Beginn des SOKRATES-Programms (1995) gefördert. Es handelt sich hierbei um Modell- bzw. Pilotvorhaben, in deren Rahmen Einrichtungen aus mindestens drei europäischen Staaten „Wissen und Erfahrung bündeln, damit konkrete und innovative Ergebnisse mit einem klaren europäischen ‚Mehrwert‘ erzielt werden können“ (Nationale Agentur beim Bundesinstitut für Berufsbildung 2002). Die Ergebnisse, z.B. bestimmte Lehr- und Lernmaterialien oder Lehrgänge, sollen sowohl den unmittelbar am Projektgeschehen Beteiligten als auch weiteren Bildungseinrichtungen zugute kommen und im Idealfall die Erwachsenenbildungssysteme in den einzelnen Mitgliedsstaaten um grenzüberschreitende Normen und Konzepte bereichern. Gefördert wird im Rahmen von SOKRATES/GRUNDTVIG⁵ aber nicht die Durchführung bestimmter Lehrgänge oder Maßnahmen, sondern allenfalls ihre curriculare Entwicklung

⁵ Die Aktion „GRUNDTVIG - Erwachsenenbildung und andere Bildungswege“ wurde nach dem dänischen Geistlichen und Philosophen Nikolaj Frederik Severin Grundtvig (1783-1872) benannt, der als Begründer der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens gilt. Neben den Kooperationsprojekten gibt es in der Aktion GRUNDTVIG noch drei weitere Fördertypen: Lernpartnerschaften, Mobilitätsmaßnahmen für Beschäftigte in der Erwachsenenbildung und Netzwerke.

und modellhafte Erprobung. Besonders förderungswürdig im Rahmen des SOKRATES-Programms sind insbesondere jene Vorhaben, die neben einer europäischen Perspektive dem Konzept des lebenslangen Lernens gerecht werden und einen Beitrag zur Verbesserung der Chancengleichheit leisten (vgl. Europäische Kommission 2000).

Kooperationsprojekte sollen sich darum bemühen, sowohl die Bildungsnachfrage als auch das Bildungsangebot zu verbessern, Informations- und Beratungsdienste aufzubauen, flexible Anerkennungs- und Benotungssysteme zu entwickeln, die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien verstärkt zu nutzen, zu einer Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse und der Kenntnisse über andere Kulturen in Europa beizutragen sowie die aktive Teilnahme der Bürger und die Unionsbürgerschaft zu fördern. Ein besonderes Augenmerk ist dabei darauf zu richten, dass diese Angebote insbesondere bildungsfernen Personengruppen, Menschen mit Migrationshintergrund und Lernenden mit Behinderungen oder chronischen Krankheiten zugute kommen (vgl. Europäische Kommission 2000 und 2001).

Die Kooperationsprojekte, auch GRUNDTVIG 1-Projekte genannt, werden trotz eines generellen Trends zur Dezentralisierung der Programmadministration weiterhin zentral in Brüssel verwaltet. Der Förderzuschuss durch die Europäische Kommission beträgt maximal 75 Prozent des Projektbudgets und es ist somit erforderlich, dass die beteiligten Einrichtungen zu den Modellvorhaben einen Eigenanteil beisteuern. Im Rahmen von SOKRATES II wurden die finanziellen Mittel für diesen Fördertyp deutlich ausgeweitet, was als Zeichen für den wachsenden Stellenwert der (nicht berufsbezogenen) Erwachsenenbildung auf europäischer Ebene gedeutet werden kann.

Die im Folgenden dargestellten Ergebnisse wurden durch Datenbankanalysen,⁶ Auswertungen von Projektberichten sowie durch eine schriftliche und mündliche Befragung gewonnen.⁷

⁶ Datenbank des Technischen Unterstützungsbüros für SOKRATES II in Brüssel

⁷ Schriftliche Befragung aller deutschen Projektbeteiligten in GRUNDTVIG 1-Kooperationsprojekten der Förderjahre 2000/01 und 2001/02 (Rücklaufquote 53 Prozent = 31 Fragebogen) sowie zehn Interviews mit Projektbeteiligten. Hinzu kam ein Evaluationsworkshop mit deutschen Beteiligten an GRUNDTVIG.

Deutsche Beteiligung

Während in der ersten Phase des SOKRATES-Programms zwischen 1995 und 1999 europaweit 186 Kooperationsprojekte in der Erwachsenenbildung gefördert werden konnten, wurde diese Zahl in SOKRATES II bereits in den ersten drei Jahren der Programmlaufzeit (2000-2002) erreicht (=187 Projekte). An etwas mehr als einem Drittel (66) dieser Projekte waren deutsche Einrichtungen beteiligt. Insgesamt nahmen zwischen 2000 und 2002 97-mal Einrichtungen⁸ aus Deutschland an GRUNDTVIG 1-Projekten teil. In den Förderjahren 2001 und 2002, für die zum Zeitpunkt der Evaluation detaillierte Daten vorlagen, waren etwa die Hälfte der beteiligten deutschen Institutionen Erwachsenen- oder Fortbildungseinrichtungen, ein Viertel waren gemeinnützige Vereinigungen, und bei zwölf Prozent handelte es sich um Hochschulen.

Einbettung in den Einrichtungen, Ergebnisse und Verbreitung

Interessant war es zunächst zu ergründen, warum deutsche Bildungseinrichtungen sich an GRUNDTVIG beteiligen und welchen Stellenwert sie diesen Aktivitäten im Vergleich zum üblichen Alltagsgeschäft beimessen. Die Pflicht zur Kofinanzierung lässt vermuten, dass Einrichtungen, die an einem Kooperationsprojekt teilnehmen, sich schließlich auch einen Nutzen davon versprechen. Im Rahmen der Evaluation konnte festgestellt werden, dass mit der transnationalen Kooperation nicht notwendigerweise das Ziel verfolgt wird, Produkte für das Regelgeschäft zu entwickeln, sondern, dass Einrichtungen in der EU-Förderung vielmehr ein Experimentierfeld sehen, um neue Wege zu beschreiten und an aktuellen Entwicklungen auf europäischer Ebene zu partizipieren. Aus diesen, im Rahmen von EU-Projekten entwickelten Konzepten, Maßnahmen und Materialien, lassen sich bei Bedarf später auch Adaptionen für das Regelgeschäft vornehmen. GRUNDTVIG-Aktivitäten werden zudem gerne als Instrument für die Verbesserung der institutionellen Außendarstellung und zur Steigerung des Ansehens der Einrichtungen sowohl unter Bildungsnachfragern als auch unter lokalen und regionalen Förderern genutzt. Gefragt nach dem Stellenwert dieser Projekte, gab immerhin knapp ein Drittel der schriftlich Befragten an, dass sie innerhalb der Institutionen höchste Priorität genießen. Weitere 69 Prozent sahen auch große themati-

⁸ Die offiziellen Daten weisen die Mehrfachbeteiligung einzelner Einrichtungen nicht aus, so dass nicht notwendigerweise 97 unterschiedliche Einrichtungen gefördert wurden.

sche Berührungspunkte mit anderen Arbeitsbereichen der Einrichtung. Allerdings wird in vielen Einrichtungen die unter inhaltlichen Gesichtspunkten reizvolle europäische Zusammenarbeit durch administrative und finanzielle Rahmenbedingungen erschwert. Auf einige der zentralen Punkte soll im Folgenden noch näher eingegangen werden.

Kooperationsprojekte sind, wie oben bereits erwähnt, sogenannte produktorientierte Fördermaßnahmen, d.h. das Gelingen der Zusammenarbeit wird wesentlich am Ergebnis gemessen.⁹ Die Projektbeteiligten hingegen – so ein wichtiges Ergebnis der Evaluation – bewerten die immateriellen Ergebnisse der transnationalen Zusammenarbeit mindestens genauso hoch (vgl. dazu auch den folgenden Abschnitt zu den Erträgen) und bedauern es, dass die Programmrichtlinien die Kooperationsprojekte so stark auf Produktentwicklung festlegen. Die Projektbeteiligten betrachten sich als transnationale Entwicklungsteams, die neben den „harten“ Produkten auch vielfach immaterielle Ergebnisse und Erträge erzielen (so beispielsweise Netzerkennung, grenzüberschreitender Wissenstransfer, Personal- und Organisationsentwicklung). Es wurde vielfach auch der Wunsch nach einer realistischeren Anspruchshaltung auf Seiten des Förderers geäußert: im Rahmen eines Kooperationsprojekts müsse auch die Erstellung eines „Übungsstücks“ möglich sein, das entweder in einer weiteren Förderphase oder in Eigenregie zu einem „Meisterstück“ weiterentwickelt werden kann.

Der schriftlichen Befragung zufolge haben lediglich 57 Prozent der Einrichtungen ihre ursprünglich geplanten Ergebnisse (in quantitativer oder qualitativer Hinsicht) realisiert bzw. werden sie voraussichtlich realisieren können. Dafür gibt es mehrere Gründe:

- Obwohl eine zwei- bis dreijährige Projektlaufzeit im Grunde als ausreichend empfunden wird, kommt es aufgrund verschiedener Faktoren häufiger zu Engpässen in der Phase der Fertigstellung der Produkte. Zu nennen sind beispielsweise ein – häufig durch die mangelnde Termintreue des Auftraggebers verursachter – verspäteter Projektbeginn

⁹ GRUNDTVIG fördert auch andere Formen der transnationalen Zusammenarbeit, z.B. Lernpartnerschaften, die wesentlich stärker die Prozesse in den Teams hervorheben. Einrichtungen sollen diese Projekte nutzen, um Bildungseinrichtungen aus anderen Ländern kennenzulernen und sich mit bestimmten transnationalen Themen von gemeinsamem Interesse zu befassen – die Zusammenarbeit kann in einem konkreten Produkt enden, sie muss es aber nicht.

oder Änderungen wichtiger, zu Projektbeginn noch nicht antizipierbarer Parameter, z.B. Schwierigkeiten bei der Gewinnung der Teilnehmer oder Probleme technischer Art. Hinzu kommt auch die geringe Ausstattung der Projekte mit Personalkosten.

- Ein weiteres wichtiges Ergebnis der Evaluation war die Feststellung, dass internationale Teams zwar einerseits einen, im Sinne der Programmlogik, guten Nährboden für die Hervorbringung von Innovationen aufgrund der Bündelung unterschiedlicher Hintergründe, Erfahrungen, Sichtweisen und Herangehensweisen an Bildungsfragen darstellen, jedoch genau diese Unterschiedlichkeit, wenn nicht zu Reibungsverlusten, so jedoch zumindest zu längeren „Aufwärmprozessen“ führen kann, denen im Rahmen der Durchführungsbestimmungen von Kooperationsprojekten entsprechend Rechnung getragen werden sollte.

Engpässe in der Produktrealisierungsphase gehen häufig mit Abstrichen an der Qualität und einer nur rudimentären Erprobungsphase einher. Korrekturen oder Adaptionen des Produkts nach Beendigung der offiziellen Förderung wie beispielsweise Rückübersetzungen aus dem Englischen ins Deutsche sind vielfach nötig, um das Produkt auch tatsächlich im Alltagsgeschäft nutzen zu können. Allerdings können diese dann, wenn überhaupt, nur noch ehrenamtlich erfolgen.¹⁰

Diese Probleme finden ihre logische Fortsetzung in einer suboptimalen Verbreitung. In denjenigen Projekten, die zum Zeitpunkt der Erhebung weitgehend abgeschlossen waren (Bewilligung im Jahr 2000), war lediglich etwa der Hälfte der Befragten bekannt, dass ihre aus der transnationalen Zusammenarbeit entstandenen Produkte eine Verbreitung über die eigenen Einrichtungen hinaus gefunden hätten oder auch in anderen Einrichtungen genutzt würden. Insbesondere die Überlastung der Mitarbeiter – so gaben zwei Drittel der schriftlich Befragten an, dass die Projektaktivitäten an ihren Einrichtungen überwiegend neben den regulären Dienstverpflichtungen durchgeführt wurden – gehe zu Lasten der Dissemination.

¹⁰ Zwar waren einige der Interviewpartner in ihrem jetzigen GRUNDTVIG 1-Projekt noch nicht so weit, als dass sie die Produktqualität und die Qualität der Disseminationsarbeit hätten einschätzen können, allerdings wurden hierfür Erfahrungen mit früheren Kooperationsprojekten in SOKRATES I als Beurteilungsmaßstab herangezogen.

Erträge auf der individuellen und institutionellen Ebene

Während die befragten Projektbeteiligten einigen Aspekten im Zusammenhang mit der Produkterstellung und -verbreitung kritisch gegenüberstanden, beurteilten sie die Relevanz der Projekte für die beteiligten Einrichtungen, die Projektmitarbeiter und die Lernenden, so sie in die Projekte auch eingebunden waren, durchweg positiv.

Europäisch geförderte Zusammenarbeit führt bei den Lernenden/Endnutzern und bei den Projektmitarbeitern zu großen Lerneffekten und die Motivation ist – trotz der zum Teil schwierigen finanziellen und administrativen Rahmenbedingungen – als durchweg hoch einzustufen. Es ist jedoch fraglich, wie lange das EU-Engagement einzelner Mitarbeiter auf dem derzeit hohen Niveau gehalten werden kann, wenn auch weiterhin weder nennenswerte finanzielle noch karrierewirksame Anreize an die EU-Tätigkeit geknüpft werden, wie im Rahmen der Evaluation deutlich wurde.

(Mehr als) die Hälfte der schriftlich befragten Personen konnte infolge der transnationalen Zusammenarbeit eine Verbesserung der Projektmanagementkenntnisse, der didaktischen Kompetenz, der Fremdsprachenkenntnisse und der interkulturellen Kompetenz verzeichnen.

Die Frage der Kompetenzentwicklung mit Bezug auf die Lernenden wurde lediglich von etwa zwei Dritteln der Befragten beantwortet – vermutlich entweder, weil die übrigen Befragten keine Lernenden eingebunden haben, oder weil die Befragung für eine diesbezügliche Einschätzung zu früh kam. Etwa jeder zweite Antwortende kam zu der Einschätzung, dass das Projekt hohe Erträge in Bezug auf eine Verbesserung der Lernergebnisse, die Erhöhung der interkulturellen Kompetenz und eine „aktivere Teilnahme an der Gesellschaft“ gezeitigt habe. In Gesprächen wurde auch deutlich, dass europäisch geförderte Kooperation mit ihrem starken Nachdruck auf die Förderung der Chancengleichheit dazu beiträgt, dass neue Möglichkeiten des Zugangs zu Bildung für Benachteiligte entwickelt werden.

Auch die Bildungseinrichtungen als Ganze profitieren in manchen Aspekten in hohem Maße von GRUNDTVIG-Projekten. In (mehr als) drei Vierteln der schriftlich befragten Einrichtungen ist es infolge der Beteiligung an einem Kooperationsprojekt zu einer Verbesserung der Kontakte zu europäischen Partnern und zu einer Erhöhung des Wissensstands über Themen der Erwachsenenbildung in anderen Ländern gekommen. Zudem hat sich in etwas mehr als 40 Prozent der erfassten Einrichtungen

durch GRUNDTVIG-Projekte auch das Zielgruppenspektrum und die Angebotspalette erweitert. Eine durch GRUNDTVIG-Aktivitäten bewirkte Organisationsentwicklung etwa in Form von verbesserten Qualitätsstandards hat lediglich in etwa jeder vierten Einrichtung stattgefunden.

Im Rahmen des von der Forschergruppe durchgeführten Evaluationsworkshops wurde deutlich, dass Einrichtungen durch die Beteiligung an EU-Projekten große Chancen für die Qualitätsentwicklung und Profilbildung sehen. Vermutlich kam die Zwischenevaluation zu früh, um diese, eher langfristig sich entfaltenden Wirkungen europäisch geförderter Zusammenarbeit adäquat zu erfassen. GRUNDTVIG-Kooperationsprojekte sind zwar aufgrund der Komplementärvorgabe und des knappen finanziellen Volumens nicht in der Lage, rückläufige Landes- und Kommunalmittel in nennenswertem Maße zu kompensieren. Dennoch ermöglichen sie Einrichtungen, neue Wege zu beschreiten und sich von anderen Bildungseinrichtungen positiv abzuheben, was angesichts des zunehmenden Wettbewerbs auf dem Erwachsenenbildungsmarkt von großer Bedeutung ist.

4. Fazit

In den vorangegangenen Abschnitten konnte exemplarisch anhand zweier unterschiedlicher Maßnahmetypen des europäischen Bildungsprogramms SOKRATES – der Dozentenmobilität in der Hochschulbildung und den Kooperationsprojekten in der Erwachsenenbildung – gezeigt werden, auf welche Weise und mit welchen Schwerpunkten Programme der Europäischen Kommission auf das Bildungswesen in Deutschland wirken und dass für beide betrachteten Maßnahmetypen ähnliche Wirkungsdimensionen intendiert sind. Auf der Grundlage von Ergebnissen der SOKRATES II-Zwischenevaluation in Deutschland konnte anschließend aufgezeigt werden, inwieweit die intendierte Wirkung der Maßnahmen in der Praxis zu beobachten ist bzw. voraussichtlich zustande kommen wird. Aus diesen Befunden lassen sich Hinweise dafür ableiten, wie die Reichweite der Maßnahmen vergrößert werden könnte.

Der traditionelle Fördertyp der Dozentenmobilität unter ERASMUS kommt in erster Linie dem individuellen Lernen und dem Erfahrungsgewinn der Teilnehmer zugute. Eine darüber hinausgehende Wirkung kommt beispielsweise dadurch zustande, dass die ERASMUS-Dozenten zusammen mit ausländischen Partnern Projekte initiieren oder ihr Lehr-

angebot verändern. Es kann zur Entwicklung neuer Lehrinhalte und Studiengangskonzepte kommen, und teilweise wird das Lehrangebot zwischen Studiengängen im In- und Ausland abgestimmt. Insgesamt gilt allerdings: Je weniger die Wirkungen der Dozentenmobilität unmittelbar mit der Person des mobilen Dozenten verbunden sind, desto seltener werden sie von den Dozenten als „groß“ oder „sehr groß“ bewertet. Nach Rückkehr an ihre Hochschule erweitern die Dozenten tendenziell eher ihre auslandsbezogenen Tätigkeiten als dass sie auf Veränderungen innerhalb des heimischen Studienangebots hinwirken würden. Die bildungspolitische Erwartung, dass der Kontakt mobiler Dozenten mit ausländischen Bildungssystemen an den Heimathochschulen der Dozenten eine Art „positive Ansteckung“ in Gang setze, wird bestenfalls in Einzelfällen erfüllt.

Die „kritische Masse“ mobiler Dozenten, die für eine Systemprovokation notwendig ist (vgl. auch Wächter 1996: 9), wird in Deutschland nicht erreicht. Die neue Generation europäischer Bildungsprogramme ab 2007 wird zwar auf eine umfassende Erhöhung der Mobilitätsteilnahme hinwirken (Europäische Kommission 2004). Angesichts der Tatsache, dass die Teilnahme an der ERASMUS-Dozentenmobilität in Deutschland bereits seit einigen Jahren stagniert, ist allerdings auch für die kommenden Jahre nicht von einer sprunghaften Vergrößerung der Teilnahme und des Wirkungspotentials auszugehen.

Als zweiter, noch junger Fördertyp wurden transnationale Kooperationsprojekte in der Erwachsenenbildung beleuchtet. Konzeptionell stellen diese nicht das Lernen der einzelnen Partner, sondern die Erarbeitung von Ergebnissen mit einem europäischen Mehrwert in den Vordergrund. Die Projektbeteiligten berichten allerdings, dass für sie dennoch das interkulturelle Lernen und der Erfahrungsaustausch im Rahmen der Projektarbeit von besonderer Bedeutung sind und wünschen sich, dass dies in den Durchführungsbestimmungen stärker berücksichtigt wird.

Die Ergebnisse dieser Projekte sollen in die Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten „einsickern“ und dadurch zu einer stärkeren Europäisierung der Bildungsinhalte beitragen. Die sogenannte „kritische Masse“ kann hier – im Unterschied zur individuellen Mobilität – auch durch eine möglichst breite Streuung der europäischen „Bausteine“ erfolgen.

Die Frage, inwieweit die europäischen „Bausteine“ nicht nur den teilnehmenden Einrichtungen, sondern auch anderen Bildungseinrichtungen zugute kommen, ist bislang noch nicht zu beantworten. Im Rahmen der Evaluation konnte lediglich festgestellt werden, dass eine bessere Durch-

dringung des Erwachsenenbildungssektors – stets unter Berücksichtigung der strukturellen Besonderheiten dieses Bildungsbereichs wie beispielsweise der starken Zersplitterung der Träger und des geringen curricularen Standardisierungsgrads – eine entsprechende Fokussierung der Förderpolitik voraussetzt.

Die „Bringschuld“ der Programmverwaltung könnte nicht nur darin bestehen, die finanziellen und administrativen Rahmenbedingungen so zu gestalten, dass den Projekten ein möglichst reibungsloses Arbeiten ermöglicht wird, sondern auch darin (und dies eventuell gemeinsam mit nationalen Akteuren), die Projekte bei der Implementation und Dissemination gezielter zu unterstützen: durch den Aufbau von nutzerfreundlichen und bedarfsgerechten Produktdatenbanken, durch Mehrfachförderung vielversprechender Konzepte und durch eine deutlichere Stellungnahme, was europäisch geförderte Projekte in ihrem lokalen und regionalen Umfeld nun eigentlich bewirken sollen bzw. welche Qualitätsmaßstäbe an eine solche Aufgabe zu legen wären.

Die Verbesserung der Reichweite von GRUNDTVIG 1-Produkten setzt jedoch auch eine stärkere Professionalisierung bei den Projektträgern voraus. Vielfach handelt es sich bei den Beteiligten um öffentliche und gemeinnützige Einrichtungen, die weder ein ausgesprochenes Interesse, noch entsprechende Erfahrungen im Marketing von Produkten mitbringen. Dieses Interesse müsste also erst aktiviert und entsprechende Kompetenzen aufgebaut werden.

Ein interessanter Schritt in Bezug auf einen nachhaltigen Einsatz der in Kooperationsprojekten erarbeiteten Produkte ist der jüngere Beschluss der Kommission, der eine stärkere Verzahnung verschiedener GRUNDTVIG-Fördertypen vorsieht. So soll in Zukunft bei dem Angebot für Beschäftigte in der Erwachsenenbildung, an einer Fortbildung im Ausland teilzunehmen, vorrangig eine Teilnahme an solchen Kursen gefördert werden, die aus Kooperationsprojekten hervorgegangen sind.

Literatur

- Alesi, Bettina/Lanzendorf, Ute 2004: Europäisierung der Erwachsenenbildung!? In: *Erwachsenenbildung*, Vol. 50, Heft 3, S. 132-138
- Alesi, Bettina/Lanzendorf, Ute 2005: Europäische „Bausteine“ für die Praxis der Erwachsenenbildung – Erfahrungen mit GRUNDTVIG-Kooperationsprojekten. In: *Außerschulische Bildung*, Vol. 36, Heft 1, S. 69-77

- Dalichow, Fritz/Teichler, Ulrich 1986: Higher Education in the European Community: Recognition of Study Abroad in the European Community. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities
- Europäische Kommission 2000: Leitfaden für Antragsteller für das SOKRATES-Programm. Ausgabe Juni 2000. o.O.
- Europäische Kommission 2001: Allgemeine Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen für das Jahr 2001. URL: http://europa.eu.int/comm/education/programmes/socrates/download_en.html [Zugriff 5.11.2001]
- Europäische Kommission 2004: Die neue Generation von Programmen im Bereich allgemeine und berufliche Bildung nach 2006. Mitteilung der Kommission KOM(2004) 156 vom 09.03.2004
- Europäisches Parlament 2000: Beschluss Nr. 253/2000/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 24. Januar 2000 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms im Bereich der allgemeinen Bildung SOKRATES. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft vom 03.02.2000
- Kehm, Barbara M. (Hg.) 2005: Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens. Ergebnisse der Evaluation des Programms in Deutschland. (Werkstattberichte; 63) Kassel und Wittenberg: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel & HoF Wittenberg Institut für Hochschulforschung Wittenberg
- Kreitz, Robert/Teichler, Ulrich 1998: Teaching Staff Mobility. The 1990/91 Teachers' View. (Werkstattberichte; 53). Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel
- Maiworm, Friedhelm/Teichler, Ulrich: The Academics' Views and Experiences. In: Teichler, Ulrich (Hg.) 2002: ERASMUS in the SOKRATES Programme - Findings of an Evaluation Study. (ACA Papers on International Cooperation in Education). Bonn: Lemmens, S. 133–155
- Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (Hg.) 2002: Transnationale Kooperationsprojekte – GRUNDTVIG 1, LINGUA 1 und 2 (außerschulisch), MINERVA
- Seidel, Hinrich 1998: Die Bedeutung von Auslandsbeziehungen und -erfahrungen für Lehre, Forschung und Beruf. Beiträge zur Hochschulforschung, Vol. 20, Heft 1, S. 21-29
- Teichler, Ulrich 2004: Geschichte und Entwicklung der Bildungsprogramme der Europäischen Union. In: DAAD (Hg.): Mobilität in Europa. (Die internationale Hochschule – Ein Handbuch für Politik und Praxis; 6). Bielefeld: W. Bertelsmann, S. 24–34
- Van de Bunt-Kokhuis, Sylvia G.M. 2000: Going Places: Social and Legal Aspects of International Faculty Mobility. Higher Education in Europe, Vol. 25, Heft 1, S. 47-55
- Vertrag über die Europäische Union, Amtsblatt Nr. C 191 vom 29 Juli 1992
- Wächter, Bernd 1996: Probleme der europäischen Bildungspolitik. Vielfalt und offener europäischer Bildungsraum. In: Das Hochschulwesen, Vol. 44, Heft 1, S. 6-10
- Welch, A.R. 1997: The peripatetic professor: the internationalisation of the academic profession. In: Higher Education, Vol. 34, Heft 3, S. 323-345