

ZEITSCHRIFT FÜR PÄDAGOGIK

Heft 5

September/Oktober 2014

■ *Thementeil*

**Internationalisierung, Diversität,
Hochschule**

■ *Allgemeiner Teil*

Deutschland als Bildungsexportland

Materialistische Pädagogik – Hans-Jochen Gamms
erziehungswissenschaftlicher Ansatz eines kritisch-
humanistischen Materialismus

Kita und Kindertagespflege für unter Dreijährige aus Sicht
der Eltern – gleichrangig, aber nicht austauschbar?

Inhaltsverzeichnis

Thementeil: Internationalisierung, Diversität, Hochschule

Cristina Allemann-Ghionda

Internationalisierung, Diversität, Hochschule.

Einführung in den Thementeil 665

Cristina Allemann-Ghionda

Internationalisierung und Diversität in der Hochschule:

Zum Wandel von Diskurs und Praxis 668

Marek Kwiek

The Internationalization of the Polish Academic Profession.

A comparative European approach 681

Jussi Välimaa/Leasa Weimer

The Trends of Internationalization in Finnish Higher Education 696

Agnete Vabø/Jannecke Wiers-Jenssen

Internationalization, Diversification and Quality in Higher Education 710

Phillip D. Th. Knobloch

Internationalisierung als Herausforderung für die Pädagogik –

Entwurf eines meta-theoretischen Vermittlungsansatzes

zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft

und Allgemeiner Pädagogik 724

Deutscher Bildungsserver

Linktipps zum Thema „Internationalisierung, Diversität, Hochschule“ 736

Allgemeiner Teil

Christel Adick

Deutschland als Bildungsexportland 744

Armin Bernhard

Materialistische Pädagogik – Hans-Jochen Gamms
erziehungswissenschaftlicher Ansatz
eines kritisch-humanistischen Materialismus 764

Christian Alt/Martina Heitkötter/Birgit Riedel

Kita und Kindertagespflege für unter Dreijährige aus Sicht der Eltern –
gleichrangig, aber nicht austauschbar? Nutzerprofile,
Betreuungspräferenzen und Zufriedenheit der Eltern
auf Basis des DJI-Survey (AID:A) 782

Besprechungen

Kai S. Cortina

Diane Ravitch: Reign of Error – The Hoax of the Privatization
Movement and the Danger to America’s Public Schools 802

Heinz-Elmar Tenorth

Christian Niemeyer: Die dunklen Seiten der Jugendbewegung.
Vom Wandervogel zur Hitlerjugend 805

Christian Brüggemann

Damian Miller/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Reformpädagogik
nach der Odenwaldschule – Wie weiter? 808

Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 811

Impressum U3

Table of Contents

Topic: Internationalization, Diversity, Higher Education

Cristina Allemann-Ghionda

Internationalization, Diversity, Higher Education. An introduction 665

Cristina Allemann-Ghionda

Internationalization and Diversity in Higher Education:
On the change of discourse and practice 668

Marek Kwiek

The Internationalization of the Polish Academic Profession.
A comparative European approach 681

Jussi Välimaa/Leasa Weimer

The Trends of Internationalization in Finnish Higher Education 696

Agnete Vabø/Jannecke Wiers-Jenssen

Internationalization, Diversification and Quality in Higher Education 710

Phillip D. Th. Knobloch

Internationalization as a Challenge in Pedagogics –
Draft of a meta-theoretical approach to mediation
between comparative educational science and general pedagogy 724

Deutscher Bildungsserver

Tips of links relating to the topic of “Internationalization,
Diversity, Higher Education” 736

Contributions

Christel Adick

Germany as an Education Exporting Country 744

Armin Bernhard

Materialist Pedagogics – Hans-Jochen Gamm’s pedagogical approach
to critical-humanist materialism 764

Christian Alt/Martina Heitkötter/Birgit Riedel
 Daycare Centers (Kita) and Child Daycare for under 3-Year-Olds
 from the Perspective of the Parents – of Equal Rank,
 but not Interchangeable? User profiles, preferences regarding care
 and satisfaction of the parents on the basis of the survey carried out
 by the German Youth Institute (AID:A) 782

Book Reviews 802

New Books 811

Impressum U3

Cristina Allemann-Ghionda

Internationalisierung, Diversität, Hochschule

Einführung in den Thementeil

Zahlreiche Hochschulen in Europa und weltweit betätigen sich auf dem Feld der Internationalisierung, weil die politische Vision der Europäischen Kommission, die Umsetzung der Bologna-Reform und Veröffentlichungen der OECD, denen nahezu der Status einer bildungspolitischen Programmatik zugeschrieben wird, es so nahelegen, ja als unabdingbar darstellen und somit als obligatorisch oder zumindest unausweichlich erscheinen lassen. Dabei geht es um Prinzipien und Ansätze (im Jargon der supranationalen Organisationen: *rationales*) wie gegenseitiges Verständnis, Generierung von Einkünften, qualifizierte Migration und „Aufbau von Fähigkeit“ (*capacity building*) – mit der selbstverständlichen Hervorhebung der ökonomischen und kommerziellen Determinanten von tertiärer Bildung vor dem Hintergrund der Globalisierung (vgl. exemplarisch OECD, 2004). Je nach Land und Weltregion kann das Ziel der Internationalisierung jedoch unterschiedliche Schwerpunkte beinhalten und im Rahmen einer lokalen und/oder regionalen Spezifität des jeweiligen Hochschulsystems von verschiedenen Motiven geleitet werden, und infolgedessen unterschiedliche Bedeutungen aufweisen. Zunehmende Mobilität auf vielen Ebenen ist der gemeinsame Nenner, der die Politiken der Internationalisierung der Hochschulsysteme antreibt, prägt, notwendig macht (Streitwieser, 2014).

Ebenso wie Internationalisierung gehört *Diversity Management* zum erklärten Profil jeder zeitgemäßen Hochschule, vor allem wenn diese sich in einer Großstadt und in einer post-industriellen, sprachlich, sozio-ökonomisch und ethno-kulturell hoch differenzierten Region befindet. Empirisch basierte Veröffentlichungen zum Thema Diversität und Hochschule und Reflexionen über die Auswirkungen von Diversität, sowie über die Aufgaben einer diversitätsbewussten Hochschulpolitik, sind in deutschsprachigen Ländern noch verhältnismäßig selten, aber sie sind vorhanden und tragen zur Erfassung und Gestaltung der konkreten Aufgaben der Hochschulen bei (zum Beispiel: Bender, Schmidbaur & Wolde, 2013).

Was bedeuten aber die paradigmatischen Begriffe Internationalisierung und *Diversity Management* über trendige Schlagwörter und punktuelle Aktionen hinaus? Sie können potenziell vieles beinhalten und werden in der realen Gestaltung der jeweiligen Hochschulpolitik eines Landes bzw. einer Region und der einzelnen Hochschule sehr

unterschiedlich ausgelegt. Manchmal bleibt es bei allgemeinen Absichtserklärungen, manchmal erfolgt eine Verengung oder einseitige Besetzung der Begriffe. Internationalisierung kann sich darin erschöpfen, dass die Bologna-Reform formal umgesetzt wird, wobei die inhaltliche Internationalisierung der Lehre und der Forschung nur rudimentär oder punktuell erfolgt, oder dass die Hochschule oder ein bestimmter Fachbereich möglichst viele Lehrveranstaltungen in englischer Sprache anbietet, oder dass Anstrengungen unternommen werden, um die Anzahl der Studierenden aus dem Ausland („internationale“ Studierende genannt) zu erhöhen, indem die jeweilige Hochschule als für sie „attraktiv“ und „innovativ“ erklärt wird. *Diversity Management* kann im Einzelfall so ausgelegt werden, dass darunter die Gleichstellung von Frauen und Männern verstanden wird, während viele andere Aspekte von Diversität (soziale Disparitäten, ethnische Zugehörigkeiten, Staatsangehörigkeiten, *ability/disability* u. a.) und Diversitätsmanagement in Vergessenheit geraten oder hintangestellt werden.

Die Politik der Internationalisierung und des Managements von Diversität sind ineinandergreifende Baustellen, die mit der Zeit ein zusammenhängendes Gebilde ergeben sollen. Der Druck, die Hochschulbildung international auszurichten, muss sich mit dem Beharrungsvermögen traditioneller, dem Ideal der kulturellen Homogenität verhafteter akademischer Kulturen messen. Was es bedeutet, die globale und die lokale Dimension zu vereinbaren, ist je nach Standort und abhängig von den wirtschaftlichen, politischen und soziokulturellen Bedingungen, unter denen Hochschulen arbeiten, Ermessens- und Verhandlungssache. Nicht nur aus der wissenschaftlich begründeten Sicht der einzelnen Fachrichtungen und Disziplinen, sondern auch im Zusammenhang mit dem stärkeren oder schwächeren Streben nach internationaler Vernetzung, das vorwiegend von wirtschaftlichen Argumenten genährt wird, gehört Internationalisierung zu den Prioritäten einer Universität und einer Fakultät – oder überhaupt nicht. Wie stark und wie schnell die Forderung nach Wertschätzung von Diversität in eine Strategie der Hochschule mündet, hängt nicht zuletzt vom Druck sozialer Gruppierungen innerhalb und außerhalb der Hochschulen ab.

Der Begriff Diversität hat (ebenso wie der Begriff Internationalisierung) in den verschiedenen akademischen Kulturen und Ländern nicht nur Freunde, weil er gesellschaftliche Bewegungen und sozialwissenschaftliche Diskurse signalisiert, die in jedem Land besondere Gestalten annehmen und sich an bestimmten, oft heftig konträren Ideologien orientieren. Länder mit wenig Erfahrung mit Migration werden anders dem Diskurs der Diversität, der stets nicht nur deskriptiv, sondern auch normativ ist, begegnen als Länder, die (wie die Vereinigten Staaten oder Kanada und in jüngster Zeit auch Deutschland) traditionell Einwanderungsländer sind.

In der vorliegenden Auswahl wird zunächst im ersten Beitrag der Wandel der Strategien der Internationalisierung und des Managements von Diversität aus hochschulpolitischer Sicht kritisch beleuchtet (Allemann-Ghionda). Drei Beiträge von außerhalb Deutschlands basierten Wissenschaftlern illustrieren auf der Grundlage empirischer Untersuchungen die spezifische Auslegung der Internationalisierung in drei Ländern, die in den hochschulinternen Debatten über die Internationalisierung meistens nicht im Mittelpunkt stehen, aber überaus aktiv sind: Polen, Finnland und Norwegen. Im Bei-

trag über Polen, das mitteleuropäische Land, das als erstes die Transition zur post-sozialistischen Ära vollzogen hat, wird gezeigt, wie sich dessen Hochschulsystem im europäischen Vergleich hinsichtlich der Internationalisierung positioniert (Kwiek). Mit Finnland (Välimaa & Weimer) und Norwegen (Vabø & Wiers-Jenssen) wurden zwei geografisch periphere Länder ausgewählt, die je eine zahlenmäßig geringe Bevölkerung auf einer ausgedehnten Fläche haben, deren Bildungssysteme als effizient und erfolgreich gelten, und deren Hochschulen nicht zuletzt aus demografischen Gründen auf Internationalisierung angewiesen sind und vor dem Hintergrund ihrer regionalen Spezifitäten und Prioritäten eigene Wege suchen. Schließlich wird im fünften Beitrag der Frage nachgegangen, was eine Internationalisierung des Curriculums der Erziehungswissenschaft bzw. der Allgemeinen Pädagogik beinhalten kann (Knobloch).

Mit dieser Auswahl wird in diesem Thementeil eine differenzierte, vertiefende – wenngleich gezwungenermaßen nur exemplarische – Sicht auf gegenwärtige Trends der Internationalisierung und des Managements von Diversität angestrebt. Zugleich wird aus den Beiträgen deutlich, welche Forschungsschwerpunkte bisher bei der Erforschung der Phänomene Internationalisierung und Diversität in der Hochschule Vorrang hatten und welchen Forschungsfragen in Zukunft nachgegangen werden sollte, um über quantitative Forschungsergebnisse hinaus die inhaltlichen Implikationen – auch in kritischer Perspektive – aus der Sicht der zahlreichsten Akteure der Internationalisierung und der Diversität an Hochschulen (insbesondere der Studierenden und der Lehrenden) zu erfassen, zu formulieren und in die Gestaltung des Diskurses und der Praxis einzubinden.

Literatur

- Bender, S.-F., Schmidbaur, M., & Wolde, A. (Hrsg.). *Diversity ent-decken. Reichweiten und Grenzen von Diversity Policies an Hochschulen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- OECD (2004). *Internationalisation and Trade in Higher Education: Opportunities and Challenges*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Streitwieser, B. (Hrsg.) (2014). *Internationalisation of Higher Education and Global Mobility*. Oxford: Symposium Books.

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. i. R. Cristina Alleman-Ghionda (ehemals Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut II: Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften), Bannwartweg 26, 4058 Basel, Schweiz
E-Mail: cristina.alleman-ghionda@uni-koeln.de

Cristina Allemann-Ghionda

Internationalisierung und Diversität in der Hochschule

Zum Wandel von Diskurs und Praxis¹

Zusammenfassung: Internationalisierung und Management von Diversität gehören zu den prominenten, oft komplementären Schwerpunkten der Hochschulpolitik, die vor dem Hintergrund der Globalisierung und der Expansion der Bildungsbeteiligung Innovationsfähigkeit und Attraktivität signalisieren. Diskursbildend und politikbildend profilieren sich dabei vor allem die OECD und die Europäische Kommission. In diesem Beitrag werden Stadien des Diskurses über Internationalisierung und Diversitätsmanagement rekonstruiert. Die Umsetzung der bildungspolitischen Agenda in die Praxis der Hochschulen ist in diesen beiden ineinandergreifenden Feldern ungleich entwickelt, befindet sich im Aufbau. Für die weitere Entwicklung und deren kritische Betrachtung ist empirische Forschung zu der Bedeutung von Internationalisierung und Diversität aus der Sicht von Studierenden und Lehrenden ein Desiderat.

Schlagnote: Internationalisierung, tertiäre Bildung, transnationaler Bildungsraum, Diversität, virtuelle Lehre

1. Vom zwischenstaatlichen zum transnationalen Raum

Internationalisierung von Hochschulbildung ist seit Ende der 1980er-Jahre – parallel zum Trend der Massenuniversität – gemäß der OECD eines der Schlüsselmerkmale des Wandels der tertiären Bildung in hochindustrialisierten Ländern (Santiago, Tremblay, Basri & Arnal, 2008, S. 235). Je nach Standpunkt wird Internationalisierung als dem „*third mission*“ zuträglich (Santiago et al., 2008, S. 237) oder als „*fourth mission*“ der Hochschulen bezeichnet (Musiał, 2010). Die heutige Bedeutung der Internationalisierung der Hochschulpolitik prägt substanziell den „Funktionswandel der Universitäten“ (Kehm, Schomburg & Teichler, 2012) – und das dürfte für alle Länder der Welt Gültigkeit haben, wenngleich Prioritäten sowie Geschwindigkeiten und Arten der Umsetzung in Abhängigkeit der Ressourcen variieren.

Bis zu den 1990er-Jahren wurde vor allem in englischsprachigen Ländern der Begriff *international education* gebraucht (de Wit, 2013, S. 6). In den Anfängen wurden unter Internationalisierung fragmentarische, nur lose miteinander verbundene Aktivitäten subsummiert, etwa: Auslandsstudium, Beratung von ausländischen Studierenden, akademischer Austausch von Dozierenden und Studierenden, einzelne Kooperations-

1 Für wertvolle Hinweise und weiterführende Gespräche danke ich Irek Bialecki, Michael Bollig, Kazimierz Musiał, Sarah Rühle, Karl Steffens, sowie den Gutachtern.

projekte mit Schwellenländern, Studiengänge in Regionalwissenschaften (*area studies*). Seit den 1990er-Jahren lässt sich weltweit der Trend eines wachsenden Interesses an der Internationalisierung der Hochschulen feststellen. Zuvor voneinander isolierte, als international etikettierte Tätigkeiten und Episoden werden schrittweise systematisiert. Nach Janet Knight (2001) kann Globalisierung als der Katalysator, Internationalisierung als die proaktive Antwort darauf gesehen werden. Globalisierung als „Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung“ – mit einem Fragezeichen versehen – (Lanzendorf & Teichler, 2003) ist der Horizont, an dem sich Hochschulpolitik zunehmend orientieren soll. Es entsteht auch in der deutschen Hochschulpolitik – sowohl seitens der Hochschulleitungen als auch seitens der zuständigen Ministerien – ein Diskurs über *Strategien* der Internationalisierung. Vor allem in Zeitschriften, deren Selbstverständnis in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft gegründet ist, wird Internationalisierung im Hochschulbereich als bedeutendes Thema der Erziehungswissenschaft behandelt, so zum Beispiel in einer Artikelsammlung in Heft 2 von *Tertium Comparationis* (2006). Deutsche Hochschulen als „neue *Transnational Player*“ (Lanzendorf, 2006) oder das Wirken von Wissenschaftlerinnen in transnationalen Bildungsräumen (Bauschke-Urban, 2006) zeugen vom qualitativen Sprung der Internationalisierung „von seltener Kasuistik zu systematischer Internationalisierung“ (Teichler, 2007). Letztere mutiert vom fast nur dekorativen Zubehör zum Kerngeschäft der Hochschulpolitik. Entscheidend ist dabei die Rolle der *world polity* oder *world culture* (Lechner & Boli, 2005). Mehr als die schulischen Sektoren der formalen Bildung scheint sich der Hochschulsektor in das Muster des „*global governance*“ zu fügen (Witte, Reinicke & Benner, 2004). Selbst ohne über gesetzliche Instrumente der Politikbildung zu verfügen, sind *Global Players* wie die OECD als transnationale Organisation (Adick, 2012) bei der Gestaltung von internationaler bzw. transnationaler Hochschulpolitik zunehmend maßgebend.

In Europa haben Programme wie SOKRATES, ERASMUS, LEONARDO und viele andere seit den 1980er-Jahren den Prozess der schrittweisen Internationalisierung der tertiären Bildung eingeleitet. Es folgte der Bologna-Prozess, der sukzessive zur Erschaffung eines gemeinsamen europäischen Hochschulraums führen sollte (vgl. Schriewer, 2007). Trotz aller Kritik an deren Sinn und Effektivität und ungeachtet der offensichtlichen Schwierigkeiten der Umsetzung haben die Mobilitätsprogramme sowie die Bologna-Reform einen kaum zu unterschätzenden Beitrag zur Internationalisierung der Hochschulen geleistet. Denn die allgemeine Umstellung der alten Studiengänge auf das Bachelor-Master-Modell ist die unabdingbare strukturelle Grundlage, ja die Voraussetzung, die es erlaubt, auch alle anderen Aspekte der Internationalisierung zu verwirklichen. Studierende können sich nur auf das Projekt der europäischen und internationalen Mobilität einlassen, wenn die formalen Rahmenbedingungen wie Bachelor-Master-Sequenz (einschließlich der Dauer und Ausrichtung der beiden Zyklen), modularer Aufbau, ECTS, in Graduiertenschulen eingebundenes Promotionsstudium usw. europaweit und dann auch weltweit einigermaßen kompatibel sind. Die Mobilität von Studierenden und Lehrenden ermöglicht zumindest ansatzweise die Erweiterung kultureller Horizonte und interkultureller Kompetenz.

Weitere Handlungsfelder eröffnen sich mit der fortschreitenden Transnationalisierung. Aus dem Programm ERASMUS werden ERASMUS MUNDUS und ERASMUS+. Zu den Kooperationsverträgen mit Universitäten in Ländern der Europäischen Union kommen Kooperationsverträge mit Universitäten in Asien, Afrika, Nord- und Lateinamerika, Australien hinzu. In jedem Kontinent und Land wird nach privilegierten Partnern für Forschung und Lehre gesucht. Bis vor Kurzem war Internationalisierung vor allem eine westliche und eine unidirektionale Angelegenheit. Gegenwärtig werden zumindest die stärkeren Universitäten der asiatischen und lateinamerikanischen Länder, deren Wirtschaften expandieren, immer mehr zu Akteuren der globalen Hochschulpolitik (Barber, Donnelly & Rizvi, 2013, S. 18). Einen Diskurs über die Trends der Internationalisierung mit durchaus auch kritischen Akzenten entwickeln nicht nur europäische und westliche, sondern auch asiatische und afrikanische Erziehungswissenschaftler/innen (Ojo & Booth, 2009; Jiang, 2008; Ng, 2012; Rivers, 2010; Signh, 2010). Die westlichen Vorstellungen über Bedeutung und Umsetzung von Internationalisierung werden – gerade vor dem Hintergrund der Globalisierung – je länger, je weniger den Anspruch erheben können, universell gültig zu sein.

Aus Sicht der OECD lässt sich Internationalisierung vier verschiedenen Formen zuordnen: *erstens* Konvergenz der Systeme tertiärer Bildung und Vereinbarungen der internationalen Anerkennung; *zweitens* Internationalisierung der curricularen Inhalte und der Vermittlung derselben; *drittens* Mobilität der Menschen; *viertens* Mobilität der Institutionen und der Programme (Santiago et al., 2008, S. 238–242). Nach der Klassifikation von Janet Knight hat Internationalisierung zwei Pfeiler, denen zahlreiche, zunehmend diversifizierte Aktivitäten zugeordnet sind: Internationalisierung „zu Hause“ und Internationalisierung „im Ausland“; synonym auch transnational, ohne Grenzen, *cross-border higher education* der dritten Generation (Knight, 2012). Anders betrachtet, beinhaltet Internationalisierung zum einen strukturelle Maßnahmen, die die Studierenden und das akademische sowie das Verwaltungspersonal der Hochschulen betreffen; zum anderen tangiert und verändert Internationalisierung die Inhalte der Lehre und der Forschung (vgl. McGill Peterson & Mathers Addington, 2013, S. 7; Teichler, 2007, S. 24).

In programmatischen Dokumenten wird die Wünschbarkeit der Internationalisierung stets mit dem Argument der Qualitätssteigerung verknüpft. Qualitätssteigerung und Marktorientierung erscheinen plausibel nicht als Antagonisten, sondern als komplementäre Ziele. Für einige Länder (vor allem Mitgliedsstaaten der OECD) stelle die Anwerbung von internationalen Studierenden aufgrund des demografischen Rückgangs eine ökonomische Notwendigkeit dar. Der demografische Wandel (Geburtenrückgang) erfordert die Öffnung der Grenzen und ist im Vergleich zu einem ausschließlich nationalen Angebot die kostengünstigere Alternative (Santiago et al., 2008, S. 237); siehe auch Vabø und Wiers-Jenssen (2014) sowie Välimaa und Weimer (2014), beide in diesem Thementeil.

2. Internationalisierung und Diversität

2.1 Diversität als Kategorie der Hochschulpolitik

Dass Globalisierung im Sinne einer potenzierten und unausweichlichen Internationalisierung die tertiäre Bildung radikal verändert, lässt sich an sichtbaren, auch materiellen Folgen feststellen. Im Dokument des Londoner *Institute for Public Policy Research (IPPR)* mit der Überschrift „*An Avalanche is Coming: Higher education and the revolution ahead*“ heißt es:

(...) globalisation is not only bringing diversity to countries' populations and especially to large cities, but also enhancing the number of potential students who „shop“ globally for the best higher education offerings. Just as marketisation has transformed entire sectors in the past three decades, so it is now transforming higher education, not just within countries, but globally. (Barber et al., 2013, S. 10)

Die Portale von zahlreichen Hochschulen informieren darüber, dass die jeweilige Hochschulleitung eine Strategie des Managements von Diversität hat oder gerade entwickelt. Häufig werden die Strategie der Internationalisierung und die der Diversität parallel verfolgt und öffentlich präsentiert. Der Begriff „Diversität“ wird hierbei in Anlehnung an den gegenwärtigen sozialwissenschaftlichen Diskurs verwendet, wonach die in jeder Gesellschaft vorhandene menschliche Vielfalt nicht lediglich als ethno-kulturelle oder nationale oder sozio-ökonomische oder anhand der Kategorie Gender (usw.) Heterogenität definiert wird, sondern als ein interagierendes, vielschichtiges Konglomerat von bestimmten Merkmalen (Intersektionalität). Solche Merkmale, anhand derer Unterschiede definiert werden, stellen *per se* keinen Grund für positive oder negative Distinktion dar, aber sie bekommen deshalb eine unterscheidende Bedeutung, weil sie in jeder Institution, aber auch in jeder informellen Gruppe dazu benutzt werden können, Menschen zu privilegieren oder zu diskriminieren (Dietz, 2007). Die Augenfarbe hat in der Regel keine Auswirkung auf den Zugang zu höherer und zu tertiärer Bildung und auf die Aussichten, diese erfolgreich abzuschließen, aber die Hautfarbe und die Herkunft unter Umständen schon. Bezogen auf den Lehrkörper und auf die Studierenden, zieht Internationalisierung mehr Diversität nach sich. Die Internationalisierung der Hochschullandschaft zwingt die Institution Hochschule dazu, sich im Rahmen einer umfassenden Strategie mit Diversität auseinanderzusetzen (Sawir, 2011).

Diversität kann auch als Diversifizierung der Institutionen der tertiären Bildung verstanden werden (vgl. Kwiek, 2014; Vabø & Wiers-Jenssen, 2014; Välimaa & Weimer, 2014; alle in diesem Thementeil). Die Typologie der diversifizierten Hochschullandschaft umfasst über die in Deutschland sowie in nordischen Ländern zu beobachtende Typologie hinaus mindestens folgende Arten von tertiärer Bildung: die Eliteuniversität, die Nischenuniversität, die lokale Universität und den „Mechanismus des lebenslangen Lernens“ (Barber et al., 2013, S. 5).

Internationale Mobilität, Anstieg der Bildungsbeteiligung (Massenuniversität) und institutionelle Diversifizierung gehen wiederum mit zunehmender personeller Heterogenität einher, weil die gesamte Population, die Zugang zur tertiären Bildung hat, im Vergleich zur Epoche der Universität für wenige auch hinsichtlich der soziokulturellen Herkunft, und somit auch der Bildungsvoraussetzungen, extrem heterogen ist (Krempkow & Kamm, 2012). Allgemeine Heterogenität bzw. Diversität sind Gegenstand empirischer Untersuchungen (Heitzmann & Klein, 2012a, 2012b).

Die Implikationen der personellen Diversität, und zwar vor allem hinsichtlich der ethno-nationalen, sozio-kulturellen und sozio-ökonomischen Diversität der Studierenden, sind in Deutschland seit wenigen Jahren Gegenstand besonderer Untersuchungen und Überlegungen auch seitens der zentralen Hochschulpolitik im Hinblick auf den Wandel und den Auftrag der tertiären Bildung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010, S. 117–124). Die Diversität der Studierenden hinsichtlich der nationalen und ethnischen Herkunft wird zum erstrebenswerten Aushängeschild einer welt-offenen und zukunftsfähigen Hochschule und Gesellschaft (Charta der Vielfalt, 2013). Die Beachtung der besonderen Bedingungen und Voraussetzungen von Studierenden mit Behinderungen wird eingefordert, die noch existierenden Hindernisse untersucht (Dobusch, Hofbauer & Kreissl, 2012). Auch das Thema der zu verbessernden Bedingungen und Chancen für Studierende mit sozialen und Bildungsvoraussetzungen, die aus Sicht des bürgerlichen Bildungsideals in der tertiären Bildung eher unterrepräsentiert waren und sind, ist Gegenstand von empirisch basierter Kritik an den sozialen Barrieren (Rothmüller, 2012) sowie eines Plädoyers für eine „studienrelevante Diversität in der Lehre“ (Kreft & Leichsenring, 2012). Der Diskurs um die positive Wahrnehmung von Diversität orientiert sich – ganz im Sinne ähnlicher Programme der positiven Diskriminierung in den Vereinigten Staaten und Kanada sowie in anderen, vorwiegend angelsächsischen Ländern der Welt – an den europäischen Antidiskriminationsrichtlinien (Europäische Kommission, 2013).

2.2 Die Diversität der internationalen Studierenden

Die nationale sowie ethnisch-soziale Diversität der Studierenden ist für deutsche Universitäten im Allgemeinen von Bedeutung, besonders aber für Hochschulen (namentlich in Großstädten), die einen hohen Anteil an Studierenden mit Migrationshintergrund aufweisen, die als „Bildungsinländer“ bezeichnet werden. Im bundesdeutschen Durchschnitt haben 23 Prozent der Studierenden einen Migrationshintergrund, was keineswegs einheitlich mit dem Besitz oder Nichtbesitz der deutschen Staatsangehörigkeit gleichzusetzen ist. Studierende mit im Ausland geborenem Elternteil, z. B. Spätaussiedler, wurden erstmals dazugerechnet, und 21 Prozent von ihnen haben eine „niedrige“ (*sic*) Bildungsherkunft (Deutsches Studentenwerk, 2013, S. 2). Die Anwerbung „internationaler“ Studierender, die für längere Zeit (über die Dauer eines ERASMUS-Semesters hinaus) in Deutschland studieren, ist ein vorrangiges Anliegen der offiziellen Hochschulpolitik und gilt ganz besonders für Universitäten, die im Rahmen der Exzel-

lenzinitiative für sich den entsprechenden Status erobern konnten und diesen behalten wollen. Bundesweit hat rund jeder zehnte eingeschriebene Studierende nicht die deutsche Staatsangehörigkeit; die nach diesem Kriterium definierten auswärtigen Studierenden sind mehrheitlich „Bildungsausländer“ (Schneider & Weinmann, 2013, S. 13). Im Wintersemester 2012/2013 waren über 280 000 ausländische Studierende an deutschen Hochschulen eingeschrieben; davon waren knapp drei Viertel Bildungsausländer. Zahlenmäßig wichtigstes Herkunftsland ist mit Abstand die Volksrepublik China mit 23 883 Studierenden im Jahr 2012. Weitere zahlenmäßig bedeutsame Länder sind die Russische Föderation, Österreich, Bulgarien, Polen, die Türkei, die Ukraine und Indien. Bei den Studierenden aus Indien sind die stärksten Zuwächse zu verzeichnen. Ebenfalls hohe Wachstumsraten können bei den Studienanfänger/innen aus Spanien sowie bei Studierenden aus dem Iran und aus den Vereinigten Staaten festgestellt werden (vgl. dazu DAAD & HIS – Institut für Hochschulforschung, 2013). Über die Motivation der Studierenden aus den genannten Ländern kann nach aktueller Datenlage nur spekuliert werden. Der gemeinsame Nenner dürfte die wahr- und angenommene Attraktivität Deutschlands als wirtschaftlich erfolgreiches und effizientes Land sein. Somit würden sich die Erwartungen der Studierenden zumindest potenziell mit den Bedürfnissen der deutschen Hochschulen nach Internationalisierung der Studierenden und des wirtschaftlichen Standortes Deutschland nach qualifiziertem Nachwuchs decken. Ein weiteres Motiv könnte die Unzufriedenheit mit bzw. die Flucht vor einem politischen und/oder gesellschaftlichen System sein, das in der einen oder anderen Weise die individuelle Freiheit einschränkt.

2.3 *Internationalität, Diversität und das Curriculum*

Eine der vier Formen von Internationalisierung laut OECD ist das Anbieten von tertiären Qualifikationen mit starker internationaler Komponente im Hinblick auf internationale Anschlussfähigkeit und interkulturelle Kompetenz (Santiago et al., 2008, S. 237). Diesem Postulat folgend, erklärt die Hochschulrektorenkonferenz, dass der Übergang von der Internationalisierung zur Transnationalisierung nach einer tertiären Bildung verlangt, die eine Ausbildung zum Weltbürgertum anbietet (HRK, 2008, S. 3). Die steigende Diversifizierung in ethno-kultureller und sozio-ökonomischer Hinsicht infolge von Mobilität und infolge erhöhter Bildungsbeteiligung stellt die Einrichtungen der tertiären Bildung vor die Frage, ob und in welcher Weise das Studium inhaltlich sowie hochschuldidaktisch so umzugestalten sei, dass einerseits nationale Befangenheiten zugunsten von Horizonterweiterung und Bildung zum Weltbürgertum reduziert werden; und andererseits dergestalt, dass eine in sozialer, nationaler, ethnischer und sprachlicher Hinsicht zunehmend heterogene Population auf angemessenem Niveau gebildet werden kann, indem gleichzeitig nach Bedarf Förderangebote bereitgestellt werden.

Nicht nur der zunehmende Anteil von Studierenden mit sozial schwächerem Hintergrund, sondern auch der zunehmende Anteil von mehrsprachig sozialisierten Studierenden (viele davon mit dem Status von „Bildungsausländern“) erweist sich als

Herausforderung für eine Lehre, die nicht nur die stillschweigend als einheimisch wahrgenommenen, monokulturellen, bildungsbürgerlichen Studierenden im Blick hat, sondern auch alle „anderen“. Es geht nicht nur um sprachliche Hindernisse, Unzulänglichkeiten (bei Studierenden und Dozierenden) und interkulturelle Missverständnisse bzw. Fähigkeiten. Unterschiedliche Sozialisierungen – auch und vor allem hinsichtlich der pädagogischen Praktiken in verschiedenen Bildungssystemen – können (müssen jedoch nicht) mit unterschiedlichen Lerntraditionen und -erwartungen einhergehen. Vorstellungen über das für ein Hochschulstudium vorauszusetzende, erwünschte kulturelle Kapital können variieren. Auch bezugnehmend auf Erfahrungen und entsprechende Programme im Ausland stellen sich Fragen bezüglich der Präsentation von Inhalten, der didaktischen Formate, der Evaluation von Leistungen der Studierenden usw. (Kreft & Leichsenring, 2012). Wie Martha Nussbaum es formuliert: „It is relatively easy to construct a gentleman’s education for a homogeneous elite. It is far more difficult to prepare people of highly diverse backgrounds for complex world citizenship“ (Nussbaum, 1998, S. 295).

3. Vom transnationalen Bildungsraum zur Hochschule in der Wolke

Die Hochschule, die in Gebäuden untergebracht ist und die physische Anwesenheit aller Beteiligten voraussetzt (abgesehen von der grundsätzlichen Opportunität und faktischen Möglichkeit, die Teilnahme der Studierenden zu kontrollieren), ist gegenwärtig nur eine der existierenden Varianten. Für alle Typen von Hochschule zeichnet sich weltweit ein Prozess ab, der als unaufhaltsamer und folgenreicher Übergang zu einer weitgehenden Virtualisierung des Studiums im globalen Maßstab zu charakterisieren ist. Im Zeitalter der Digitalisierung wird die Wolke (*cloud*) zum virtuellen Ort, an dem nicht nur Dateien jeglicher Art gespeichert, sondern an welchem Ideen ausgetauscht und Inhalte konstruiert werden, an dem kommuniziert und gelernt wird (vgl. Bergmann & Grané, 2013). Der Übergang vom physischen zum elektronischen Lernen (*e-learning*) ist zwar keine plötzlich auftretende Veränderung, sondern eine Variante virtueller Mobilität, eine Weiterentwicklung des traditionellen Fernstudiums (Seifer, 2006). Fragte die OECD 2008 noch rhetorisch, ob virtuelle Hochschulen als Instrument der Internationalisierung zu betrachten seien (Santiago et al., 2008, S. 261), so kann die Frage heute bejaht werden. Die Sichtbarkeit des virtuellen Studierens ist von dem Zeitpunkt an exponentiell eskaliert, als die Idee des *Massive Open Online Courses* (MOOCs) geboren und verwirklicht wurde. Die Reihe der an Naturkatastrophen orientierten Metaphern im Zusammenhang mit der gegenwärtigen Form der Bildungsexpansion und der Ausweitung von nationalen zu transnationalen Bildungsräumen wird um den bedrohlichen Begriff des „*campus tsunami*“ reicher (Brooks, 2012).

Im Jahr 2012 begann das Unternehmen Udacity mit 150 000 Studierenden. Es folgte Coursera mit fast 2 Millionen Studierenden, 33 assoziierten Universitäten und über 200 Online-Kursangeboten. Sodann wurde edX, die Plattform ohne Gewinnabsicht von Harvard und dem MIT, ins Leben gerufen – mit Verbindungen zu Berkeley, George-

town, Texas, Wesley; letztere Hochschule stellte sich als „*premium*“-Produkt auf dem Gebiet kostenfreier Kurse dar und begann Kurse mit 370 000 Studierenden. Diese drei Unternehmen sammelten über hundert Millionen Dollar Investitionen (Salido, 2013). Die MOOCs, bis vor Kurzem fast ausschließlich in den USA basiert, „kommen nach Deutschland“. Die Urheber des Unternehmens „*Iversity*“ erklären auf ihrer Webseite die Eckpunkte ihrer kommerziellen und hochschuldidaktischen Strategie, unter anderem so: „MOOCs könnten das Ende der Einführungsvorlesungen bedeuten (...). Besonders gute Professoren lesen dann die Einführung – und Studenten in aller Welt haben Zugang dazu“ (Gründerszene, 2014).

Die Gründer der MOOCs werben mit dem Argument der Kostenfreiheit für die Studierenden. In Wirklichkeit können MOOCs nur zu einem Bruchteil ohne Entgelt genutzt werden. Eher ist es so, dass Hochschulen große Einsparungen vor allem an Personalkosten und Räumlichkeiten (mit allem, was dazu gehört) tätigen können, wenn ein einzelner Hochschullehrender Tausende von Studierenden mit Lehre beliefern kann. Es lockt die Perspektive enormer Einnahmen für die Hochschulen. Ein weiteres Argument rückt die Demokratisierung von Bildung in den Mittelpunkt. MOOCs sollen weltweit für alle frei verfügbar sein, die Internetzugang haben. In absoluten Zahlen mag der Besuch von MOOCs als Erfolg gewertet werden, doch die Studienabbruchquote ist mit 95 Prozent für bestimmte Studiengänge extrem hoch (Salido, 2013, S. 268). Kritisch erscheinen weitere Aspekte: Virtuelle Lehre in diesem Ausmaß macht interaktives Lernen unmöglich; reproduktives, reifiziertes Wissen nimmt überhand, weil Möglichkeiten der Reflexion und des Austauschs fehlen. Die Beurteilung der Leistungen (oder der Lernergebnisse) von Studierenden muss zwingend standardisiert und automatisiert werden. Neben dem Einsatz von *multiple choice*-Tests besteht die Möglichkeit, mit Hilfe von Software sogar individuelle Essays zu beurteilen. Als noch ökonomischer (weil effizienter) wird der Einsatz von Gruppen von Studierenden für die Korrektur gewertet. Der oder die Lehrende, dem/r möglicherweise zehntausend Studierende zugeordnet sind, kann sich neben der virtuellen Lehre der Forschung oder anderen Dingen widmen. Parallel zur Problematik der Evaluation verändert sich die Qualität der Konstruktion von Wissen. Bibliotheken und gedruckte Bücher und Zeitschriften haben nicht mehr das Monopol der Archivierung von Information und Wissen. Wikipedia und andere Datenbanken im Internet sorgen für globale Ubiquität und fast uneingeschränkte Abrufbarkeit der Information. MOOCs haben nicht nur scheinbar eine Affinität zu Facebook und anderen sozialen Medien. Studierende kommunizieren über Facebook-Lerngruppen. Der verbale Ausdruck wird an die in den sozialen Medien üblichen Formen angepasst, der Übergang zwischen akademischer und Alltagskommunikation wird unmerklich und wohl unaufhaltsam fließender. Studierende verlieren zumindest teilweise die Fähigkeit, zwischen verschiedenen Codes und Registern des sprachlichen Ausdrucks und des Inhalts von Information und Wissen zu unterscheiden. Die Interdependenz zwischen sprachlichem Ausdruck und sozialer Herkunft verschärft sich, anstatt abzunehmen.

4. Perspektiven

Die internationale Mobilität und die allgemein erhöhte Heterogenität der Studierenden sowie der Lehrenden ziehen automatisch, aber nicht systematisch, ein gewisses Maß an Internationalisierung und Diversifizierung der Inhalte der Lehre nach sich. Was heute allerdings noch nicht das Selbstverständnis der Hochschulen im Ganzen durchdringt, ist die Idee, dass Curricula international, interkulturell und der Diversität gegenüber zu öffnen sind (vgl. dazu Nussbaum, 1998; Dunne, 2011; Knobloch, 2014 in diesem Thementeil). Dazu bedarf es der Aufgeschlossenheit und Bereitschaft des Hochschulpersonals, sich entsprechende Kompetenzen anzueignen. Von den vier Formen der Internationalisierung laut OECD (Santiago et al., 2008, S. 237) ist die Internationalisierung (ebenso wie die Inklusion von Diversität) auf der curricularen Ebene die am wenigsten erforschte und am schlechtesten steuerbare. Da das Credo der Internationalisierung und der Akzeptanz von Diversität nicht universell geteilt wird und niemandem verordnet werden kann, und da Fachrichtungen und Disziplinen unterschiedliche Grade der Universalität und der Internationalität aufweisen (Teichler, 2007, S. 49), wird dieses Ideal bzw. dessen Missachtung oder Ablehnung in Fakultäten und Fachgruppen vermehrt diskutiert werden müssen.

Die Öffnung der Hochschulen für die Massen und die Internationalisierung der Hochschulpolitik verändern (voraussichtlich unumkehrbar) Funktionsweise und Identität der Hochschulen. Genau so wie in Elitehochschulen ist auch an Massenuniversitäten sorgfältige Lehre – in hoher Qualität – notwendig. In dieser Hinsicht können Elitehochschulen eine konstruktive Rolle spielen (Palfreyman & Tapper, 2009); nicht jedoch wenn sie auf Kosten des Bildungsauftrags der Massenuniversität Ressourcen absorbieren. MOOCs – als Teil und Etappe der digitalen Revolution – stellen laut Barber et al. (2013, S. 17 und 19) weit mehr als das Aufkommen von effizienten, forschungsstarken Hochschulen in anderen als westlichen Ländern und Regionen den wichtigsten Faktor des Wettbewerbs für die traditionelle Hochschule dar. Die Diversifizierung der Population stellt vor allem die Massenuniversität (weniger die Eliteuniversität der Exzellenz) vor gewaltige Aufgaben. Diesen ist kaum mit dem quantitativ orientierten Mittel der Massenlehrveranstaltungen gegebenenfalls im globalen virtuellen Format angemessen zu begegnen, sondern durch eine ausreichende Anzahl angemessen qualifizierter Lehrender, die nicht in prekären Anstellungsverhältnissen beschäftigt sind. Inhaltliche Anpassungen der Lehre an die Heterogenität der Studierenden (einschließlich der notwendigen spezifischen sprachlichen und allgemein akademischen Förderung) sind unumgänglich.

Die von transnationalen Organisationen favorisierten Strategien der Internationalisierung und der konstruktiven Einbindung von Diversität sind kaum zu unterschätzen. Sie können kritisiert werden, sind aber auch schwer zu unterminieren. Der neuste Quantensprung vom transnationalen Raum zur extranationalen, immateriellen Wolke verstärkt den Trend der Ignorierung aller herkömmlichen Hierarchien (auch was Sinn und Qualität von Bildung betrifft). Kombiniert mit der nahezu globalen, virtuellen Verfügbarkeit von Informationen und der Verschmelzung von aus akademischer Sicht seriösen

Datenbanken mit den sozialen Medien, verändert die Expansion virtueller Formen von Lehre die Hochschulbildung – auch ohne das Zutun der Lehrenden – radikal. Aus diesen Gründen kann sich die Hochschulpolitik und können sich die einzelnen Hochschulen nicht erlauben, sich mit dieser neuen Form der internationalen bzw. transnationalen Hochschule nicht auseinanderzusetzen.

Empirische Forschung über die Hintergründe und die Folgen der auf Dauer angelegten internationalen Mobilität von Studierenden ist notwendig und wünschbar. Ein gewisses Ausmaß an Internationalität des Lehrkörpers und somit die freie Zirkulation von Gelehrten ist ein normales Phänomen im Zeichen der Tradition der abendländischen Universität – der kosmopolitischsten unter allen Bildungsinstitutionen (vgl. Teichler, 2007, S. 24). Auch die Diversität des Lehrkörpers im Sinne der sozialen Herkunft gilt traditionell nicht als besonders hervorzuhebendes Thema. Heute aber wird auch in Deutschland (viel später als etwa in den Vereinigten Staaten) die Diversität des Lehrkörpers unter das Thema „Management von Diversität“ subsummiert. Das Hochschulpersonal wird als „Black-Box“ bezeichnet, über das kaum etwas bekannt sei (Richter, 2012). Die Internationalität und – breiter – die Heterogenität der Lehrenden ist jedoch von Bedeutung, weil die Auswahl, Gestaltung und Vermittlung der curricularen Inhalte maßgeblich davon beeinflusst werden. Untersuchungen über die Einstellungen und Praxen von Studierenden und Lehrenden – den Hauptakteuren der tertiären Bildung – zum Verständnis und zur Umsetzung von Internationalisierung der tertiären Bildung sowie zu den Aufgaben, die sich aus der Diversität der Studierenden ergeben, sind nicht nur für die Vergleichende, sondern auch für die Allgemeine Erziehungswissenschaft von hoher Dringlichkeit.

Schließlich bleibt die schwierige Frage offen, welchen wissenschaftlichen Gewinn internationale Kooperation in der Forschung tatsächlich erbringt – und nach welchen Kriterien Gewinn zu bemessen und zu bewerten ist.

Literatur

- Adick, Ch. (2012). Transnationale Bildungsorganisationen: Global Players in einer Global-Governance-Architektur? *Tertium Comparationis*, 18(1), 82–107.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010). *Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Barber, M., Donnelly, K., & Rizvi, S. (2013). *An Avalanche is Coming: Higher education and the revolution ahead*. London: Institute for Public Policy Research.
- Bauschke-Urban, C. (2006). Wissenschaftlerinnen in transnationalen Bildungsräumen: Das Beispiel der ifu. *Tertium Comparationis*, 12(2), 121–144.
- Bergmann, J., & Grané, M. (Hrsg.) (2013). *La universidad en la nube – A universidade na nuvem*. Barcelona: LMI. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona.
- Brooks, D. (04.05.2012). The Campus Tsunami. *New York Times*. http://uconnhealth2020.uconn.edu/knowledge-base/pdfs/leadership/campus_tsunami.pdf [06.04.2014].
- Charta der Vielfalt (Hrsg.) (2013). *Charta der Vielfalt. Weltoffen = zukunftsfähig?! Diversity Management und Internationalität*. Berlin: Charta der Vielfalt e. V.

- DAAD & HIS – Institut für Hochschulforschung (2013). *Wissenschaft weltoffen 2013. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: DAAD & HIS – Institut für Hochschulforschung.
- Deutsches Studentenwerk (2013). *Studieren heute. 20. Sozialerhebung des deutschen Studentenwerks. Die Vielfalt der Studierenden. Eine Infobroschüre des Deutschen Studentenwerks*. Berlin: Deutsches Studentenwerk.
- de Wit, H. (2013). Reconsidering the Concept of Internationalization. *International Higher Education*, 70(Winter), 6–7.
- Dietz, G. (2007). Keyword: Cultural Diversity. A Guide through the Debate. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 10(1), 7–30.
- Doebusch, L., Hofbauer, J., & Kreissl, K. (2012). Behinderung und Hochschule: Ungleichheits- und Interdependenztheoretische Ansätze zur Erklärung von Exklusionspraxis. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 69–85). Weinheim/Basel: Beltz.
- Dunne, C. (2011). Developing an intercultural curriculum within the context of the internationalisation of higher education: terminology, typologies and power. *Higher Education Research & Development*, 30(5), 609–622.
- Europäische Kommission (2013). *Bekämpfung von Diskriminierungen*. http://ec.europa.eu/justice/discrimination/index_de.htm [06.04.2014].
- Gründerszene (2014). *Iversity – MOOC kommen nach Deutschland*. <http://www.gruenderszene.de/news/iversity-mooc> [06.04.2014].
- Heitzmann, D., & Klein, U. (2012a). Zugangsbarrieren und Exklusionsmechanismen. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity: Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 11–45). Weinheim/Basel: Beltz.
- Heitzmann, D., & Klein, U. (Hrsg.) (2012b). *Diversity konkret gemacht. Wege zur Gestaltung von Vielfalt an Hochschulen*. Weinheim/Basel: Beltz.
- HRK (2008) = Hochschulrektorenkonferenz (2008). „Die deutschen Hochschulen in der Welt und für die Welt“. *Internationale Strategie der Hochschulrektorenkonferenz – Grundlagen und Leitlinien. Entschließung der 4. Mitgliederversammlung am 18. 11. 2008*. Bonn: Hochschulrektorenkonferenz.
- Jiang, X. (2008). Towards the internationalisation of higher education from a critical perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 32(4), 347–358.
- Kehm, B. M., Schomburg, H., & Teichler, U. (Hrsg.) (2012). *Funktionswandel der Universitäten: Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Knight, J. (2001). Issues and Trends in Internationalization: A Comparative Perspective. In S. Bond & J. P. Lemasson (Hrsg.), *A New World of Knowledge: Canadian Universities and Globalization*. Ottawa: International Development Research Center.
- Knight, J. (2012). Internationalization: Three Generations of Crossborder Higher Education. *Occasional Publications*, 38, 1–23. New Delhi: India International Centre.
- Knobloch, Ph. D. Th. (2014). Internationalisierung als Herausforderung für die Pädagogik – Entwurf eines meta-theoretischen Vermittlungsansatzes zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft und Allgemeiner Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(5), 724–735.
- Kreft, A.-K., & Leichsenring, H. (2012). Studienrelevante Diversität in der Lehre. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity: Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 145–163). Weinheim/Basel: Beltz.
- Krempkow, R., & Kamm, R. (2012). Leistungsbewertung unter Berücksichtigung institutioneller Diversität deutscher Hochschulen: Ein Weg zur Förderung von Vielfalt? In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 164–181). Weinheim/Basel: Beltz.
- Kwiek, M. (2014). The Internationalization of the Polish Academic Profession. A comparative European approach. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(5), 681–695.

- Lanzendorf, U. (2006). Deutsche Hochschulen als neue Transnational Player – Zwischenbilanz einer politischen Initiative zum Aufbau gebührenpflichtiger Studiengänge im Ausland. *Tertium Comparationis*, 12(2), 189–211.
- Lanzendorf, U., & Teichler, U. (2003). Globalisierung im Hochschulwesen – ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(2), 219–238.
- Lechner, F. J., & Boli, J. (Hrsg.) (2005). *World Culture. Origin and Consequences*. Oxford: Blackwell.
- McGill Peterson, P., & Mathers Addington, L. (2013). Mapping Internationalization: Accelerated Activity with Mixed Results. *International Higher Education*, 70, 7–9.
- Musiał, K. (2010). A ‚Glocal‘ University in Norden – Realising the Third and Fourth Missions in the Global Age. In N. Götz, J. Hecker-Stampehl & M. Schröder (Hrsg.), *Vom alten Norden zum neuen Europa: Politische Kultur im Ostseeraum. Festschrift für Bernd Henningsen* (S. 423–439). Berlin: Berliner Wissenschaftsverlag.
- Ng, S. W. (2012). Rethinking the mission of internationalization of higher education in the Asia-Pacific region. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 42(3), 439–459.
- Nussbaum, M. C. (1998). *Cultivating Humanity: A classical defense of reform in liberal education* (3. Aufl.). Cambridge: Harvard University Press.
- Ojo, E., & Booth, S. (2009). Internationalisation of higher education in a South African university: A phenomenographic study of student’s conceptions. *Education as Change*, 13(2), 309–323.
- Palfreyman, D., & Tapper, T. (Hrsg.) (2009). *Structuring Mass Higher Education. The Role of Elite Institutions*. New York/London: Routledge.
- Richter, C. (2012). „Black-Box“ Hochschulpersonal. Plädoyer für die Einbindung einer kaum beachteten Zielgruppe. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 126–144). Weinheim/Basel: Beltz.
- Rivers, D. J. (2010). Ideologies of internationalisation and the treatment of diversity within Japanese higher education. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32(5), 441–454.
- Rothmüller, B. (2012). Soziale Barrieren beim Zugang zu einem künstlerischen Studium. Konzeption und Ergebnisse einer empirischen Studie in antidiskriminatorischer Absicht. In U. Klein & D. Heitzmann (Hrsg.), *Hochschule und Diversity. Theoretische Zugänge und empirische Bestandsaufnahme* (S. 86–105). Weinheim/Basel: Beltz.
- Salido, J. S. (2013). Muerte y resurrección de la universidad (again) en manos de la colaboración masiva: avanzar los MOOC. In J. Bergmann & M. Grané (Hrsg.), *La Universidad en la nube – A universidade na nuvem* (S. 263–278). Barcelona: LMI. Col·lecció Transmedia XXI. Laboratori de Mitjans Interactius. Universitat de Barcelona.
- Santiago, P., Tremblay, K., Basri, E., & Arnal, E. (2008). *Tertiary Education for the Knowledge Society. Volume 2 – Special Features: Equity, Innovation, Labour Market, Internationalisation*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development.
- Sawir, E. (2011). Dealing with diversity in internationalised higher education institutions. *Intercultural Education*, 22(5), 381–394.
- Schneider, J., & Weinmann, M. (2013). Internationalisierung durch Migration. Entwicklungen und Perspektiven für den Arbeitsmarkt in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. In Charta der Vielfalt e.V. (Hrsg.), *Charta der Vielfalt. Weltoffen = zukunftsfähig?! Diversity Management und Internationalität* (S. 8–16). Berlin: Charta der Vielfalt e.V.
- Schriewer, J. (2007). „Bologna“ – ein neu-europäischer „Mythos“? *Zeitschrift für Pädagogik*, 53(2), 182–199.
- Seifer, K. (2006). Virtuelle Mobilität im Hochschulbereich: Beispiele von Fernstudium und virtuellen Universitäten. *Tertium Comparationis*, 12(2), 233–251.

- Signh, M. (2010). Re-orienting internationalisation in African higher education. *Globalisation, Societies and Education*, 8(2), 269–282.
- Teichler, U. (2007). *Die Internationalisierung der Hochschulen: neue Herausforderungen und Strategien*. Frankfurt a. M.: Campus.
- Vabø, A., & Wiers-Jenssen, J. (2014). Internationalization, Diversification and Quality in Higher Education. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(5), 710–723.
- Välilmaa, J., & Weimer, L. (2014). The Trends of Internationalization in Finnish Higher Education. *Zeitschrift für Pädagogik*, 60(5), 696–709.
- Witte, J. M., Reinicke, W., & Benner, T. (2004). Multisectoral Networks in Global Governance: Towards a Pluralistic System of Accountability. *Government and Opposition*, 39, 191–210.

Abstract: Internationalization and diversity management are among the most prominent, often complementary, key areas of higher education policies, meant to broadcast an institution's appeal and innovative capacity against the backdrop of globalization and expanded access to tertiary education. The rationale and the impact of internationalization and diversity policies are shaped to a large extent by the OECD and by the European Commission. In this paper, phases of the debate on internationalization and diversity management will be retraced. The practical implementation of the educational agenda of these closely linked fields is presently at different stages of development. In order to advance while maintaining a critical perspective of these continuing processes and discourses, empirical research addressing the practices and viewpoints of both students and faculty is particularly crucial.

Keywords: Internationalization, Higher Education, Transnational Educational Space, Diversity, Virtual Teaching

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. i. R. Cristina Allemann-Ghionda (ehemals Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Institut II: Vergleichende Bildungsforschung und Sozialwissenschaften), Bannwartweg 26, 4058 Basel, Schweiz
E-Mail: cristina.allemann-ghionda@uni-koeln.de

Marek Kwiek

The Internationalization of the Polish Academic Profession

A comparative European approach

Abstract: The internationalization of the Polish academic profession is studied quantitatively in a comparative European context. A micro-level (individual) approach relying on primary data collected in a consistent, internationally comparable format is used (N = 17 211 cases). The individual academic is the unit of analysis, rather than a national higher education system or an individual institution. Our study shows that research productivity of Polish academics (consistent with European patterns) is strongly correlated with international collaboration: the average productivity of Polish academics involved in international collaboration (“internationalists”) is consistently higher than that of Polish “locals” in all academic fields. Polish academics are less internationalized in research than the European average but the research productivity of Polish “internationalists” is much higher than that of Polish “locals”. The impact of international collaboration on average productivity is much higher in Poland than in the other European countries studied, a finding with important policy implications.

Keywords: Internationalization, International Cooperation, European Academic Profession, Research Productivity, Polish Universities

1. Introduction

The need for intensifying internationalization of Polish higher education was one of the major themes in a recent (2008–2012) wave of reforms. In particular, two aspects were focal points in these policy debates: internationally visible publications as part of “internationalization at home”, and international research cooperation as part of “internationalization abroad”, corresponding to Jane Knight’s (2012, pp. 34–37) two “pillars of internationalization” (see Kwiek, 2013a and 2013b). In this paper, we use a micro-level (individual) approach relying on primary academic attitudinal and behavioral data voluntarily provided by academics in a consistent, internationally comparable format, with only some references to macro-level secondary data (available from national and international statistics). The individual academic is the unit of analysis, rather than national higher education systems or individual institutions. For the first time, a new “data-rich” research environment in international comparative academic profession studies allows a quantitative analysis of the internationalization of Polish academics in a comparative European context.

The data used in this study are drawn from eleven European countries involved in the CAP (“Changing Academic Profession”) and EUROAC (“Academic Profession in

	N	Universities %	Other HEIs %	Full-time %	Part-time %
Austria	1492	100.0	0.0	65.8	34.2
Finland	1374	76.5	23.5	82.4	17.6
Germany	1215	86.1	13.9	70.7	29.3
Ireland	1126	73.3	26.7	91.2	8.8
Italy	1711	100.0	0.0	96.9	3.1
Netherlands	1209	34.4	65.6	56.0	44.0
Norway	986	93.3	6.7	89.7	10.3
Poland	3704	48.3	51.7	98.0	2.0
Portugal	1513	40.0	60.0	90.3	9.7
Switzerland	1414	45.6	54.4	58.5	41.5
UK	1467	40.8	59.2	86.5	13.5

* In Austria and Italy there was no distinction between “universities” and “other higher education institutions”.

Tab. 1: Sample characteristics, by country

Europe: Responses to Societal Challenges”) projects: Austria, Finland, Germany, Ireland, Italy, the Netherlands, Norway, Poland, Portugal, Switzerland, and the United Kingdom, subsequently cleaned, weighted and integrated into a single European data set by the University of Kassel team.¹ The total number of returned surveys was 17 211, with approximately 1000 to 1700 surveys for each European country studied, except Poland where the number was higher (see Table 1).

Individual data files were produced in all participating countries but specific national categories (faculty ranking, institutional types, etc.) were reduced to internationally comparable categories. An international codebook was created and a number of coding modifications were introduced in national data files, in particular the dichotomization into “senior” and “junior” faculty and into faculty employed in “universities” and in “other higher educational institutions.” The data cleaning process included the use of “survey audits” prepared by national teams. In the process of international data coordination, sample values were weighted so that the national samples in the countries studied were broadly representative of national academic populations for most in-

1 The final data set, INCHER-Kassel, dated June 17, 2011 and generated by René Kooij and Florian Löwenstein from the International Centre of Higher Education and Research (INCHER) was used. The EUROAC project was coordinated by Professor Ulrich Teichler from INCHER and the CAP project by Professor William Cummings from George Washington University. The Polish research team was led by the author and also included Dr. Dominik Antonowicz, chiefly responsible for collecting qualitative material through sixty in-depth semi-structured interviews with Polish academics.

	Life sciences and medical sciences	Physical sciences, mathematics	Engineering	Humanities and social sciences	Professions	Other fields	Total
Austria	20.2	9.8	11.9	41.3	8.7	8.2	1492
Finland	15.7	9.7	21.5	18.6	12.1	22.4	1374
Germany	29.3	15.2	14.8	15.6	11.1	13.9	1215
Ireland	23.0	11.5	8.8	23.8	20.5	12.4	1126
Italy	28.6	23.3	11.1	17.5	13.6	5.9	1711
Netherlands	12.6	10.9	10.7	22.3	34.7	8.8	1209
Norway	29.0	14.1	7.4	27.5	8.9	13.1	986
Poland	24.6	8.4	21.5	23.0	12.5	10.0	3704
Portugal	16.9	7.9	20.4	10.5	20.6	23.7	1513
Switzerland	30.8	10.2	12.7	16.9	23.9	5.5	1414
UK	21.9	11.6	6.3	18.6	11.0	30.7	1467

Tab. 2: Proportion of faculty by clusters of academic fields and sample size (*N*)

dependent variables (national-level sampling techniques: RIHE, 2008, pp. 89–178 and Teichler & Höhle, 2013, pp. 6–9). For our analysis, we used a subsample of 9536 European academics who were employed full-time in universities (as defined by national research teams).

2. Internationalization: A General Overview

Thirteen variables deemed most relevant were selected (three publication-related variables were used at two separate thresholds). From among all internationalization-related activities (or, in some cases, attitudes), there are six which are clearly most common at the aggregated European level (see Table 3). Between one half and two-thirds of all European academics report publishing their work in a foreign language and putting emphasis on international perspectives or content in their courses. And in terms of research, they report collaborating with international colleagues, conducting primary research that is international in scope or orientation, publishing (at least one-fourth of their publications) in foreign countries and utilizing mainly English in their research. Also nearly one half of all European academics published at least fifty percent of their publications in foreign countries in the last three years prior to the survey. Additionally, more than one-fourth of European academics report publishing at least 25 percent of their work as co-authored with colleagues located in other countries and about 12 percent of them report publishing at least 50 percent of their work as co-authored with colleagues located

<i>The percentage of European academics ...</i>	%	N
publishing in a foreign language (> 25%)**	64.6	4675
who emphasize international perspectives or content in their courses	64.0	4597
collaborating with international colleagues in research	63.8	5141
whose primary research is international in scope or orientation	63.1	4659
publishing in a foreign country (> 25%)	59.7	4318
who employ in research primarily English	59.1	4064
publishing in a foreign language (> 50%)	53.1	3845
publishing in a foreign country (> 50%)	47.2	3417
teaching any courses in a foreign language	32.9	2588
publishing works co-authored with colleagues located in other countries (> 25%)	27.2	1965
who spent in other countries since the award of their first degree at least two years**	25.8	1991
teaching any courses abroad	16.1	1269
whose research external funding comes from international organizations	15.0*	8886
publishing works co-authored with colleagues located in other countries (> 50%)	12.4	895
who employ in teaching primarily English	11.9	793
whose most graduate students are currently international	8.1	592

* mean ** "foreign language" in all tables is used as an equivalent to "a language different from the language of instruction at the current institution", "in other countries" is used as an equivalent to "outside the country of their first degree and current employment", for the sake of brevity.

Tab. 3: European academics' engagement in various international activities, full-time academics employed in universities only, all countries combined (some answers from 1 to 5 on a five-point Likert scale, combined answers 1 and 2, "strongly agree" and "agree", "very much" and "much"), in percent

in other countries. There is, however, a powerful cross-country and cross-disciplinary differentiation in internationalization.

Considering the scarce availability of resources for research and the relatively recent (only within the last two decades) unrestricted opening of Polish universities to global and European academic communities, the Polish academic community presently seems relatively well internationalized (for earlier accounts, see Kwiek, 2001a and 2001b). The initial assumption of this research project was that there is a substantial, structural lagging behind of Polish academics when compared with their ten Western European counterparts included in this study. Surprisingly, as Table 4 shows, Polish academics rank the lowest only in four of the sixteen parameters of internationalization studied. All are research-related and are strongly correlated with the availability of resources. The areas where Poland trails are the following: international research orientation (Poland is the only country in which the majority of academics are *not* internationally oriented

The percentage of academics ...	PL	DE	AT	FI	IE	IT	NL	NO	PT	CH	UK	Mean
who emphasize international perspectives or content in their courses	58.0	57.0	74.6	51.4	84.5	61.1	62.7	64.1	81.5	-	61.8	65.7
whose most graduate students are currently international	2.0	4.4	9.0	8.8	20.5	1.9	33.1	9.4	1.8	20.1	36.7	13.4
who employ in teaching primarily English	6.0	5.1	11.6	18.5	-	4.0	46.8	9.2	2.6	16.6	98.0	21.8
teaching any courses abroad	15.8	9.4	23.3	15.0	19.1	13.7	14.9	22.1	7.4	22.2	12.8	16.0
teaching any courses in a foreign language	35.6	24.0	42.2	50.0	6.5	23.9	60.0	61.5	18.0	43.9	3.6	33.6
whose primary research is international in scope or orientation	45.8	53.7	65.7	62.5	72.0	75.1	81.7	66.6	57.4	64.8	64.1	64.5
collaborating with international colleagues in research	51.1	50.8	78.7	73.0	79.7	59.6	80.8	61.4	52.2	75.4	69.1	66.5
who employ in research primarily English	37.1	51.7	64.9	69.9	-	64.9	75.2	55.6	63.5	75.5	96.7	65.5
publishing in a foreign country (> 25%)	58.7	57.2	71.7	64.9	66.6	55.4	-	67.6	68.3	64.4	38.2	61.3
publishing in a foreign country (> 50%)	38.9	42.1	59.9	53.8	53.2	46.3	-	57.6	51.9	55.2	20.2	47.9
publishing in a foreign language (> 25%)	71.8	75.3	72.7	69.9	2.9	67.3	90.2	85.3	65.9	68.6	2.9	61.2
publishing in a foreign language (> 50%)	50.7	59.9	61.1	59.3	1.4	58.4	82.5	74.5	48.1	57.1	2.0	50.5
publishing works co-authored with colleagues located in other countries (> 25%)	24.1	24.0	35.6	26.3	28.8	21.3	41.7	29.6	25.7	38.6	22.3	28.9
publishing works co-authored with colleagues located in other countries (> 50%)	12.3	9.1	16.4	12.4	12.4	9.9	21.2	13.0	8.8	19.4	7.7	13.0
whose research external funding comes from international organizations	24.1	9.8	19.9	11.6	15.4	12.4	20.8	8.5	21.2	10.2	16.7	15.5
who spent in other countries since the award of their first degree at least two years	20.6	14.9	28.3	20.0	48.2	24.6	29.7	27.7	17.9	39.9	30.2	27.5

"-" = missing data; "mean" is the average of the country means.

Tab. 4: Various international activities, academics employed full-time in universities, by country (some answers from 1 to 5 on a five-point Likert scale, answers 1 and 2, "strongly agree" and "agree", "very much" and "much" combined), in percent

in research); intense publishing in a foreign country (at least one half (and not simply one-fourth) of one's academic work); publishing in a foreign language; and employing primarily English in research.²

In most parameters, Poland scores below the European mean. In teaching, Poland is one of the three countries, together with Finland and Germany, in which less than 60 percent of academics emphasize international perspectives or content. In research, Poland is the only country in which less than one half of academics indicate that their primary research is international in scope or orientation. Only slightly more than one half of Polish academics report collaborating with international colleagues in research (compared with the European average of about two-thirds).

For three publication-related variables of internationalization, two separate thresholds were used in the analysis: at least 25 percent and at least 50 percent of one's academic work. The variables refer to publishing in a foreign country, publishing in a foreign language, and publishing works co-authored with international colleagues. The results for Poland are far better than expected: low rates of research orientation do not seem to lead to low rates of international research production, although there is strong variation across disciplines, as discussed below.

Polish academics report the lowest share of intense (more than 50 percent of their work) publishing abroad; but in terms of less intense (more than 25 percent of their work) publishing abroad, they do better on average than their German and Italian counterparts. They also do relatively well in less intense publishing in a foreign language (at least 25 percent of their work): on average, they do better than German, Italian, Portuguese, as well as Finnish and Swiss academics. In the case of intense international co-authorship, Poland fares relatively well (12.3 percent of academics), with a higher percentage than the United Kingdom, Germany, Italy, and Portugal. Polish academics are also well internationalized in terms of their experiences abroad: slightly more than one-fifth of all Polish academics spent at least two years abroad after graduation, a higher proportion than that of academics in Germany, Portugal and equivalent to Finland.

Thus in general terms: in their teaching, Polish academics teach courses abroad more often than their German, Finnish, Italian, Dutch, Portuguese and British colleagues and they also teach courses at home in foreign languages more often than their German, Italian, and Portuguese colleagues. In their research, they are less internationally oriented but they fare relatively well in both international publishing and international co-authorship of publications. Poland does not lag behind in the lower concentration of publishing in a foreign language (threshold: 25 percent), in both the lower and the higher concentration of internationally co-authored publications (thresholds: 25 and 50 percent), and in long-term international experience. These are dimensions of internationalization on which Poland can build in the future.

2 Here and below, the UK and Ireland are sometimes disregarded in statistical analyses due to the predominance of Anglophone journals and books in the channels of international research distribution.

3. Internationalization: “Hard” and “Soft” Clusters of Academic Fields

In our cross-disciplinary analysis, all academic fields used in the survey instrument were grouped into two broad clusters: “soft” and “hard” fields (following Rostan, 2012). Soft fields include “teacher training and education”, “humanities and the arts”, “social and behavioral sciences”, “business and administration, economics”, and “law”. Hard fields include “life sciences”, “physical sciences, mathematics, computer science”, “engineering, manufacturing and construction, architecture”, “agriculture”, “medical sciences, health-related sciences, social services” and “personal services, transport services, security services”. (All cases indicating “other” as a current academic unit were removed from the analysis).

Cross-disciplinary differences for Poland are striking. We shall discuss them briefly using eleven variables, three of them in two versions, for 25 and 50 percent thresholds. Consistent with research literature on differences across disciplines in academic collaboration in general (Lee & Bozeman, 2005; Shin & Cummings, 2010), and in international academic collaboration in particular (Abramo, d’Angelo & Solazzi, 2011; Smeby & Trondal, 2005), and following a clear pattern for all other European countries, Polish academics in soft fields are much more internationalized in teaching than in research. The proportion of Polish academics teaching courses abroad is twice as high in soft fields compared with hard fields: about two in ten academics in soft fields teach abroad, in contrast to only about one in ten in hard fields. Also three times as many academics in soft fields teach primarily in English. In research, while Polish academics in hard fields collaborate more intensively with international colleagues, as is the case in the vast majority of the countries studied, and use English much more intensively as a language for research, their international research orientation is actually lower than that of academics in soft fields.

In terms of differences in international publishing, the Polish publishing pattern fits European patterns perfectly as shown in our research and is consistent with results from previous research (Shin & Cummings, 2010 for South Korea; Cummings & Finkelstein, 2012 for the US; Lewis, 2013 for Australia, New Zealand and the UK; Abramo, D’Angelo & di Costa, 2009 for Italy). Polish academics from hard fields are consistently more internationalized than their colleagues from soft fields across all three parameters (publishing abroad, publishing in a foreign language, and publishing with international colleagues) and at both lower (25 percent) and higher (50 percent) thresholds. The difference between hard and soft fields is in the 25–30 percentage points range in the case of publishing abroad, in the 30 percentage points range in the case of publishing in a foreign language, and in the 15–25 percentage points range in the case of international co-authorship. In particular, the proportion of academics with internationally co-authored publication rates of at least 25 percent and at least 50 percent is more than three times higher in hard fields. While approximately 19 percent of Polish academics show a higher rate of international co-authorship, the same parameter for soft fields is only 5.6 percent. The differences are striking but not extremely divergent from other European countries studied. Surprisingly in the context of low rates of international re-

search orientation (a Central European context, see Kwiek, 2012a, 2012b and 2012c), in all three publication-related parameters, Polish academics in hard fields are almost at the European average or above, and in soft fields Polish academics are at about average.

4. Internationalization, Research Productivity, and Publication Co-authorship across Academic Fields: “Internationalists” and “Locals”

The relationship between international cooperation and research productivity has been widely discussed, with the general assumption that collaborative activities in research increase research productivity (Teodorescu, 2000; Lee & Bozeman, 2005; He, Geng & Campbell-Hunt, 2009; Shin & Cummings, 2010; Abramo et al., 2011). But as Sooho Lee and Barry Bozeman (2005, p. 673) point out, “the benefits of collaboration are more often assumed than investigated. (...) Do those who collaborate more tend to have more publications?” Very much so, as we shall show. We analyze two specific aspects of internationalization in research: first, the correlation between international academic cooperation in research and academic productivity (following Teodorescu’s (2000, p. 206) definition of research productivity as a “self-reported number of journal articles and chapters in academic books that the respondent (...) published in the three years prior to the survey”) and, second, the correlation between international academic cooperation in research and the co-authorship of publications with international colleagues, both at the aggregated European level and at a Polish national level, across five major clusters of academic fields (globally, see Rostan, Ceravolo & Metcalfe, 2014).³

The first question is thus how strongly international collaboration in research is correlated with higher than average research productivity, and whether the relationship holds across all academic disciplines. Responses to the question “How many of the following scholarly contributions have you completed in the past three years?” were analyzed by utilizing the number of “articles published in an academic book or journal”. The analysis was conducted with reference to two separate groups of academics, here termed “internationalists” and “locals”. The former included academics indicating their involvement in international research collaboration, and the latter academics indicating their lack of involvement in such collaboration. The independent samples t-test was used: it is a parametric statistical test used for testing a null hypothesis of equality of the means in two independent subpopulations (if a hypothesis concerns more than two subpopulations, one-way ANOVA is used).

3 The clusters of academic fields studied here are the following: “life sciences and medical sciences” (termed “life sciences” and “medical sciences, health-related sciences, social services” in the survey instrument), “physical sciences and mathematics” (“physical sciences, mathematics, computer sciences”), “engineering” (“engineering, manufacturing and construction, architecture”), “humanities and social sciences” (“humanities and the arts” and “social and behavioral sciences”), and “professions” (“teacher training and educational science”, “business and administration, economics”, and “law”).

Academic field	International collaboration	N	Mean no. of articles	SE	95% confidence interval for mean		t-test for Equality of Means	df	p-value
					LB	UB			
Life sciences and medical sciences	Yes	1542	8.80	0.28	8.26	9.34	11.27	2293.69	< 0.001
	No	837	4.91	0.21	4.50	5.32			
Physical sciences, mathematics	Yes	887	8.13	0.34	7.46	8.80	10.17	1069.66	< 0.001
	No	301	3.74	0.26	3.22	4.25			
Engineering	Yes	502	6.97	0.54	5.92	8.03	6.76	696.67	< 0.001
	No	335	2.91	0.27	2.38	3.44			
Humanities and social sciences	Yes	1249	6.61	0.27	6.09	7.13	8.24	1936.99	< 0.001
	No	749	3.89	0.20	3.50	4.27			
Professions	Yes	503	6.85	0.35	6.15	7.54	6.04	901.80	< 0.001
	No	455	4.12	0.28	3.35	4.60			

Tab. 5: Articles published by European academics in an academic book or journal by international collaboration and academic fields

Across all clusters of academic fields, the difference in productivity rates between European “internationalists” and “locals” is statistically significant (see Table 5). “Internationalists” reported publishing on average substantially more articles in academic books or journals than their colleagues in the same academic field *not* reporting recent international collaboration. “Internationalists” across all academic fields published on average about twice as many articles as “locals,” with large differentiation across academic fields. In some academic fields, “internationalists” produced on average about 140 percent (engineering) and about 120 percent (physical sciences, mathematics) more articles, while in others (humanities and social sciences, and professions), they produced about an additional 70 percent of articles.

An analysis of the Polish subsample (Table 6, N = 1441) shows an almost identical cross-disciplinary pattern of research productivity being strongly correlated with international research collaboration. Across four of the five academic field clusters, the difference in productivity rates between Polish “internationalists” and Polish “locals” is statistically significant, although to different degrees. The only academic field that does not statistically follow the pattern to a significant degree is professions. Polish academics were less internationalized in all academic fields but cross-disciplinary differences in internationalization were much higher than in the other countries. Only academics in physical sciences and mathematics collaborated with international colleagues to an almost equal degree (on average about three-fourths of the subsample). In the life sciences and medical sciences, the proportion was about 55 percent and in humanities and the social sciences about 48 percent. The two most internationalized clusters of fields were

Academic field	International collaboration	N	Mean no. of articles	SE	95% confidence interval for mean		t-test for Equality of Means	df	p-value
					LB	UB			
Life sciences and medical sciences	Yes	290	4.56	0.37	3.83	5.28	3.06	524.44	0.002
	No	239	3.07	0.32	2.45	3.69			
Physical sciences, mathematics	Yes	123	3.64	0.49	2.67	4.62	4.33	168.14	< 0.001
	No	47	1.15	0.30	0.56	1.75			
Engineering	Yes	11	8.42	2.85	2.05	14.78	2.19	11.20	0.050
	No	30	1.95	0.76	0.41	3.5			
Humanities and social sciences	Yes	262	5.28	0.38	4.52	6.03	4.07	480.06	< 0.001
	No	290	3.36	0.27	2.83	3.9			
Professions	Yes	57	5.70	0.94	3.82	7.59	1.13	93.37	0.262
	No	92	4.47	0.55	3.39	5.56			

Tab. 6: Articles published by Polish academics in an academic book or journal by international collaboration and academic fields

the same in Europe and in Poland: “physical sciences, mathematics” and “life sciences and medical sciences”.

Across all academic fields Polish academics involved in international collaboration published more articles on average than those not involved in international collaboration. In particular, in engineering, that rate was on average more than four times higher (332 percent), in physical sciences and mathematics three times higher (217 percent), and in life sciences and medical sciences nearly 50 percent higher than that of their internationally non-collaborating colleagues. The difference between average publication rates for “internationalists” and for “locals” was much higher in the case of Polish academics: consequently, it can be inferred that international collaboration has a more powerful impact on productivity in countries which are just entering European and global research communities.

The second aspect of internationalization studied here is the difference in the proportion of internationally co-authored publications between the subsample of “internationalists” and the subsample of “locals”, both in Europe and in Poland. At an aggregated European level, the differences between “internationalists” and “locals” are consistent across all clusters of academic fields. To put it succinctly: “no international collaboration, no international co-authorship”. The average proportion of internationally co-authored publications for “internationalists” differs across academic fields (Table 7): consistent with previous research which links international research collaboration with higher research productivity across disciplines (Shin & Cummings, 2010), rates are highest for the physical sciences and mathematics and lowest for humanities and the so-

Academic field	International collaboration	N	Mean percentage of articles	SE	95% confidence interval for mean		t-test for Equality of Means	df	p-value
					LB	UB			
Life sciences and medical sciences	Yes	1373	34.67	0.89	32.92	36.42	24.24	2029.05	< 0.001
	No	699	6.69	0.73	5.25	8.13			
Physical sciences, mathematics	Yes	818	41.00	1.23	38.60	43.40	20.48	833.11	< 0.001
	No	266	6.16	1.18	3.85	8.47			
Engineering	Yes	479	25.02	1.34	22.40	27.64	10.29	743.83	< 0.001
	No	283	6.57	1.19	4.23	8.91			
Humanities and social sciences	Yes	1109	14.20	0.70	12.83	15.57	13.86	1698.49	< 0.001
	No	594	2.39	0.49	1.43	3.35			
Professions	Yes	461	19.14	1.25	16.70	21.58	12.00	654.00	< 0.001
	No	374	2.54	0.60	1.36	3.72			

Tab. 7: Percentage of articles by European academics published in an academic book or journal coauthored with colleagues located in other (foreign) countries, by international collaboration and academic fields

cial sciences and professions. There is a powerful relationship between being involved in international cooperation in research and international co-authorship of articles in books and journals. The difference between “internationalists” and “locals” is quite dramatic: the average proportion of internationally co-authored publications for “internationalists” is 5 to 7.5 times higher. This pattern is consistently similar for all academics across all academic fields studied. Those not collaborating internationally produced only a marginal percentage of their publications as co-authors with colleagues from other countries.

An analysis of the Polish subsample (Table 8, N = 935) shows an almost identical cross-disciplinary pattern for international publication co-authorship correlated with international collaboration. Across all five clusters of academic fields, the difference in percentages of internationally co-authored publications between “internationalists” and “locals” is statistically significant mostly at a high level (p-value < 0.001). Scholars in all academic fields follow the pattern of a substantial “internationalists”/“locals” differential.

Amazingly, Polish “internationalists” are more internationalized (that is, have a higher proportion of internationally co-authored publications) than European “internationalists” in all academic fields except humanities and the social sciences, where they are slightly below the European average. There are also no substantial differences between Polish and European averages for “locals” except that Polish “locals” in the physical sciences and mathematics have on average twice as high a proportion of internationally co-authored publications as their European colleagues. Thus, the European pattern

Academic field	International collaboration	N	Mean percentage of articles	SE	95% confidence interval for mean		t-test for Equality of Means	df	p-value
					LB	UB			
Life sciences and medical sciences	Yes	174	42.77	2.63	37.61	47.93	13.46	247.87	< 0.001
	No	156	3.43	1.27	0.94	5.92			
Physical sciences, mathematics	Yes	72	44.42	4.48	35.64	53.20	4.54	65.54	< 0.001
	No	30	11.38	5.74	0.14	22.62			
Engineering	Yes	7	66.07	16.92	32.91	99.23	3.62	6.51	0.010
	No	18	3.12	4.10	-4.91	11.15			
Humanities and social sciences	Yes	174	13.55	2.24	9.16	17.94	5.16	207.08	< 0.001
	No	199	1.43	0.71	0.04	2.82			
Professions	Yes	39	21.58	5.30	11.18	31.98	3.23	50.91	0.002
	No	66	3.16	2.11	-0.98	7.30			

Tab. 8: Percentage of articles by Polish academics (universities only) published in an academic book or journal coauthored with colleagues located in other (foreign) countries, by international collaboration and academic fields

not only holds in Poland, but it is also even stronger there: while the rates of “internationalists” to “locals” are on average 4 to 7.5 times higher for European academics, these rates are between 4 times as high for Polish academics in the physical sciences and mathematics and 12.5 times as high for Polish academics in the life sciences and medical sciences.

5. Conclusion

Our study clearly shows that the Polish academic community is relatively well internationalized today: there are no substantial differences between Poland and the ten European countries included in the comparison. Poland is the least internationalized system in only a limited number of research-related parameters, and the differences are not dramatic. Polish international publishing patterns fit well with European patterns: Polish academics from hard fields are consistently more internationalized than their colleagues from soft fields across all major publishing parameters. While in terms of research productivity, both Polish “internationalists” and “locals” are less productive than their European colleagues, somehow surprisingly in the context of overall low rates of international research orientation, in terms of internationally co-authored publications, Polish academics in hard fields are above the European average, and in soft fields they are at about average.

Our study also shows that the research productivity of Polish academics (coinciding with European patterns) is strongly correlated with international research collaboration: the average research productivity rate of Polish academics involved in international collaboration (“internationalists”) is consistently higher than the rate of Polish “locals” in all academic fields (between 60 and 140 percent). Polish academics are less internationalized in research than the European average but the productivity rate of Polish “internationalists” on average is much higher than the productivity rate of Polish “locals.” The impact of international collaboration on average productivity rates across all academic fields is much higher in Poland than in the other European countries studied. International publication co-authorship is also powerfully correlated with international research collaboration: the average international co-authorship rate is between 5 and 7.5 times higher for Polish “internationalists” than for Polish “locals,” depending on the academic field. Surprisingly, regarding international co-authorship, Polish “internationalists” are more internationalized than the European average in nearly all academic fields. The European pattern of a higher proportion of internationally co-authored publications for academics collaborating internationally in research compared with those not collaborating internationally holds strongly in Poland: while the rate of “internationalists” to “locals” for European academics is on average between 4 and 7.5 times higher, the same rate for Polish academics is considerably higher (7–13 times).

In the context of Polish reforms highlighting the role of international publications, the results of the present study imply a powerful policy conclusion: more international cooperation is the best means for producing more internationally visible national research output. And in the specific case of co-authorship publishing with international colleagues, the policy lesson is even simpler: “no international collaboration, no international co-authorship.” Polish academics involved in international collaboration differ much less from their European counterparts in terms of patterns of research productivity than commonly assumed; the problem is the lower research productivity of academics *not* involved in international collaboration and the very high percentage of consistent non-publishers in the university sector (43 percent). Recent reforms (2009–2012, see Kwiek, 2011, 2014 and Antonowicz, 2012 for a wider context), however, attempt to address these issues by resorting strongly to new internationalizing mechanisms: through revised institutional research assessment exercises (termed “parametrization”) closely linked to institutional funding streams, through revised preconditions of access to individualized competitive research funding, and through changed requirements for academic promotions. In all three areas, the internationalization of research as analyzed above is as important as never before.

Acknowledgements

The author gratefully acknowledges the support of the National Research Council (NCN) through its MAESTRO grant DEC-2011/02/A/HS6/00183 (2012–2017). The work on this paper would not have been possible without the invaluable support provided by Dr. Wojciech Roszka.

References

- Abramo, G., D'Angelo, C. A., & di Costa, F. (2009). Research Collaboration and Productivity: Is There Correlation? *Higher Education*, *57*, 155–171.
- Abramo, G., D'Angelo, C. A., & Solazzi, M. (2011). The Relationship between Scientists' Research Performance and the Degree of Internationalization of Their Research. *Scientometrics*, *86*, 629–643.
- Antonowicz, D. (2012). Europe 2050. New Europeans and Higher Education. In M. Kwiek & A. Kurkiewicz (Eds.), *The Modernisation of European Universities. Cross-National Academic Perspectives* (pp. 113–126). Frankfurt a. M.: Peter Lang.
- Cummings, W. K., & Finkelstein, M. J. (2012). *Scholars in the Changing American Academy. New Contexts, New Rules and New Roles*. Dordrecht: Springer.
- He, Z.-L., Geng, X.-S., & Campbell-Hunt, C. (2009). Research Collaboration and Research Output: A Longitudinal Study of 65 Biomedical Scientists in a New Zealand University. *Research Policy*, *38*(2), 306–317.
- Knight, J. (2012). Concepts, Rationales, and Interpretive Frameworks in the Internationalization of Higher Education. In D. K. Deardorff, H. de Wit, J. D. Heyl & T. Adams (Eds.), *The SAGE Handbook of International Higher Education* (pp. 27–42). London: SAGE.
- Kwiek, M. (2001a). Social and Cultural Dimensions of the Transformation of Higher Education in Central and Eastern Europe. *Higher Education in Europe*, *XVI*(3), Fall 2001, 399–411.
- Kwiek, M. (2001b). The Internationalization and Globalization in Central and East European Higher Education. *Society for Research into Higher Education International News*, *47*, 3–5.
- Kwiek, M. (2011). Creeping Marketization: Where Polish Public and Private Higher Education Sectors Meet. In R. Brown (Ed.), *Higher Education and the Market* (pp. 135–145). New York: Routledge.
- Kwiek, M. (2012a). Universities and Knowledge Production in Central Europe. *European Educational Research Journal*, *11*(1), 111–126.
- Kwiek, M. (2012b). Changing Higher Education Policies: From the Deinstitutionalization to the Reinstitutionalization of the Research Mission in Polish Universities. *Science and Public Policy*, *39*, 641–654.
- Kwiek, M. (2012c). Universities, Regional Development and Economic Competitiveness: The Polish Case. In R. Pinheiro, P. Benneworth & G. A. Jones (Eds.), *Universities and Regional Development. A Critical Assessment of Tensions and Contradictions* (pp. 69–85). New York: Routledge.
- Kwiek, M. (2013a). *Knowledge Production in European Universities. States, Markets, and Academic Entrepreneurialism*. Frankfurt a. M./New York: Peter Lang.
- Kwiek, M. (2013b). From System Expansion to System Contraction: Access to Higher Education in Poland. *Comparative Education Review*, *57*(3), 553–575.
- Kwiek, M. (2014). Structural Changes in the Polish Higher Education System (1990–2010): A Synthetic View. *European Journal of Higher Education*, *4*(3) [online-first: <http://dx.doi.org/10.1080/21568235.2014.905965>].
- Lee, S., & Bozeman, B. (2005). The Impact of Research Collaboration on Scientific Productivity. *Social Studies of Science*, *35*(5), 673–702.
- Lewis, J. M. (2013). *Academic Governance. Disciplines and Policy*. New York: Routledge.
- RIHE (2008). *The Changing Academic Profession over 1992–2007: International, Comparative, and Quantitative Perspective*. Hiroshima: Research Institute for Higher Education.
- Rostan, M. (2012). Beyond Physical Mobility: Other Ways to Internationalise the Academic Profession. In M. Vukasovic, P. Maassen, B. Stensaker, M. Nerland, R. Pinheiro & A. Vabø (Eds.), *Effects of Higher Education Reforms: Change Dynamics* (pp. 241–260). Rotterdam: Sense.

- Rostan, M., Ceravolo, F. A., & Metcalfe, A. S. (2014). The Internationalization of Research. In F. Huang, M. Finkelstein & M. Rostan (Eds.), *The Internationalization of the Academy: Changes, Realities and Prospects* (pp. 119–144). Dordrecht: Springer.
- Shin, J. C., & Cummings, W. K. (2010). Multilevel Analysis of Academic Publishing Across Disciplines: Research Preference, Collaboration, and Time on Research. *Scientometrics*, *85*, 581–594.
- Smeby, J. C., & Trondal, J. (2005). Globalisation or Europeanisation? International Contact among University Staff. *Higher Education*, *49*, 449–466.
- Teichler, U., & Höhle, E. E. (2013). *The Work Situation of the Academic Profession in Europe: Findings of a Survey in Twelve Countries*. Dordrecht: Springer.
- Teodorescu, D. (2000). Correlates of faculty publication productivity: A cross-national analysis. *Higher Education*, *39*, 201–222.

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Marek Kwiek, University of Poznan, Center for Public Policy Studies,
UNESCO Chair in Institutional Research and Higher Education Policy,
Ul. Szamarzewskiego 89, 60–569 Poznan, Poland
E-Mail: kwiekm@amu.edu.pl

Jussi Välimaa/Leasa Weimer

The Trends of Internationalization in Finnish Higher Education

Abstract: This article discusses the main trends of internationalization in Finnish higher education at the national level and analyzes the International Degree Programs (IDPs) at the institutional level. The article focuses on challenges of international student integration into the Finnish society and the tuition pilot program for international degree students. Empirically this study is based on the evaluation of IDPs organized by the Finnish Higher Education Evaluation Council and the dissertation of Leasa Weimer on tuition fees for international students in Finland.

Keywords: International Degree Programs, Finnish Higher Education, Tuition, Internationalization, Evaluation

1. Introduction

In Finland, the internationalization of higher education has become one of the national higher education policy goals. The Ministry of Education and Culture (MEC) published the “Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009–2015”, and in this document the rationale for internationalization is explained:

The attractiveness of Finland as a business, work and living environment must be increased. Internationalisation of higher education, research and innovation systems is at the core of societal renewal. Moreover, internationalisation of higher education institutions promotes diversity in the society and business community, international networking, competitiveness and innovativeness, as well as improves the well-being, competence and education of the citizens.

Furthermore, the strategy states that “the aim is to create in Finland an internationally strong and attractive higher education institution and research community that promotes society’s ability to function in an open international environment, supports the balanced development of a multicultural society and participates actively in solving global problems.”

These societal goals will be achieved when higher education institutions (HEIs) “define the focus areas of their international activities as part of their overall strategies on the basis of the aims of the national strategy.” According to the national higher education policy makers,

International cooperation is the best way to improve quality, remove overlapping activities and pool Finnish and foreign resources for joint projects. Our own high-

level competence is a necessary condition when seeking interaction with leading global centres and actors. [Furthermore], HEIs are key to the internationalisation of the economy and society. They attract a highly educated labour force and foreign investments. By international networking higher education institutions consolidate the development potential of their region, their overall competence level, available resources, competitiveness and innovation ability as well as make business life in the region more varied. (Ministry of Education and Culture, 2009, p. 15)

On the basis of these quotations it is evident that Finnish higher education policy makers perceive the internationalization of higher education as a crucial aim and process to improve the quality of Finnish higher education – and the competitiveness of Finnish society. The strategy of internationalization is, however, only one of the policy documents which show that higher education, research and innovative capacity are seen as crucial for the development of the future Finnish nation state (see Nokkala, 2007). The purpose of the strategy of internationalization is, therefore, instrumental because it emphasizes the narrative that internationalization will help the Finnish society, businesses and HEIs to be more competitive in the global context. In this sense, the higher education policy makers employ a political-economic motive for the internationalization of higher education which parallels the discourse for higher educational reforms at the supranational European level. Since joining the EU in 1995, Finland is among the first to respond to educational reforms (such as Bologna Process, 2000 Lisbon Agenda, 2006 and 2011 Modernization Agendas) suggested by the supranational level (Ahola & Mesikämmen, 2003).

Within the internationalization vision, Finnish HEIs are expected to have a strategic approach to planning their international activities. Internationalization should be related to the strategies of HEIs which, in turn, should follow the general guidelines of the national internationalization strategy. This kind of procedure is normal practice in the Finnish higher education context where the MEC creates the overarching strategic vision and HEIs are expected to find their place in this national strategy. However, the relationship between HEIs and MEC is based on negotiation rather than on mechanical implementation of national policies because Finnish (and Nordic) HEIs enjoy a high degree of institutional autonomy even though they are mainly funded by the nation state (65% of the total funding). In Finland, this autonomy is both secured in the Finnish Constitution and guaranteed by laws governing universities (*Universities Act 558/2009*) and polytechnics (*Polytechnics Act 351/2003*). In this context, it is only natural that the institutions themselves take full responsibility for the quality of education and research and develop institutional strategies – including internationalization strategies – which help them to reach their goals. In the Finnish social context of trust, the steering of the national higher education system is based on performance agreements and on a national funding formula. In this cultural context, it is, again, natural for the institutions and academics to take the agreements and national policy goals seriously because they are related to each other through funding mechanisms.

The Finnish system of higher education consists of two sectors: universities and polytechnics, which prefer to be called universities of applied sciences (UAS). The number of universities has been reduced from 18 to 14 public universities through three merger operations (see Ursin, Aittola, Henderson & Välimaa, 2010). The 27 UAS will be reduced to 18 by year 2020 (Välimaa, 2011). The main differences between universities and UAS are the following: only universities award doctoral degrees and only universities are supposed to conduct fundamental research, whereas UAS focus on research on development activities. In addition, UAS have only eight fields of teaching, whereas universities cover all disciplines. These facts also are related to the International Degree Programs (IDPs) because MA programs are offered mainly by universities and BA programs mainly by UAS (see below). In addition to these two sectors, there are six university centers which are hybrid organizations consisting of university and UAS teaching activities. The Finnish system of education reached mass higher education levels during the 1970s and today a starting place is offered to more than 70% of the age cohort. However, the number of international students has remained low as will be shown below. Studying is free of charge with the exception of some IDPs which were selected to participate in a five year tuition pilot program (see below).

From early 1990s to current time, the internationalization strategy shifted from sending Finnish students abroad to receiving international students in Finland (Weimer, 2013). International cooperation in the 1990s corresponded to Finland joining the EU and resulted in more domestic students studying in other European countries. The main motive was academic and cultural. At the turn of the century, however, the national perspective changed and the Finnish borders opened up to receive more international students. Figure 1 illustrates the growth of international degree students in Finland from 2000–2010 showing a clear trend of expansion of international students in Finnish

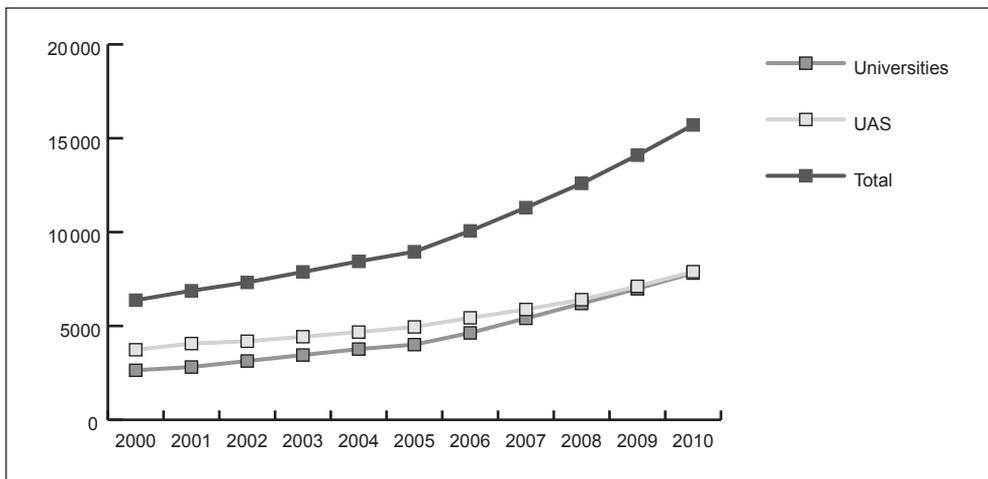


Fig. 1: International degree student growth in Finland, 2000–2010. Center for International Mobility CIMO (2011). Key Figures: Internationalization in Finnish Higher Education

higher education. The number of students nearly tripled over the 10-year period, while the number of students in universities and UAS were almost equally distributed in 2010. The national drive for internationalization efforts led to the development of more IDPs allowing for a greater capacity of international degree students. At the same time, as the number of international students increased, the national conversation began to question the financial implications of this growth (Weimer, 2013).

This article discusses the main trends of internationalization in Finnish higher education, specifically honing in on the growth of international students and IDPs. After a detailed description of the IDPs, policy implications are discussed including the challenges of international student integration and the tuition pilot program for international degree students. Empirically this study is based on the evaluation of IDPs organized by the Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC) and the dissertation of Leasa Weimer (2013) on tuition fees for international students in Finland.

1.1 Method

The number of IDPs in Finland is approximate because there is no national register. There is, however, an unofficial register maintained by CIMO that is internally consistent and therefore shows a trend of changes (see Figure 1). The problem is, however, that some HEIs make no difference between international degree students and exchange students. Furthermore, the number of IDPs is a moving target as new programs are established and discontinued in Finnish HEIs all the time. Thus, we use the data which was collected in the evaluation of Bachelor and Master level IDPs in Finnish higher education organized by the Finnish Higher Education Evaluation Council (FINHEEC) (see Välilmaa et al., 2013). The data was collected in three steps in order to have both a comprehensive picture of the national situation of IDPs and a more profound understanding of the realities of IDPs at the institutional level. First, a questionnaire (with open-ended questions) was sent to all HEI managers on March 2012 focusing on the institutional level of internationalization. The response rate was 100%. Second, in May 2012 a structured survey questionnaire was sent with the intention of gathering data from a program level perspective. The questionnaires were completed by IDP managers with a response rate of 66%, which is a good response rate in social science research, but only a mediocre response in FINHEEC evaluations. Third, two teams of evaluators conducted site visits in October 2012 to four Finnish HEIs where 113 interviews were collected. The persons interviewed represented the following groups of people: HEI management, IDP managers, IDP teachers and students, service staff members and representatives of stakeholders.

Using this data gives a sound empirical basis for argumentation on a topic where there are no other reliable sources of data. However, it is also problematic because the data was collected for the purposes of an evaluation by FINHEEC. For this reason some of the answers of the IDP managers may be biased because it is possible that they would wanted to give a positive picture of their programs.

Additional data comes from a larger doctoral dissertation project analyzing the tuition fee pilot program in Finland (Weimer, 2013). This study employed a qualitative research design including 25 semi-structured interviews and policy document analysis to ensure triangulation. The purposeful sample included key individuals at the national level, university administration, academic staff (professors), university staff, and representatives of the national student union.

2. On International Students and Teachers

This section offers an overview of the quantity and focus of IDP students and teachers. Descriptive details shed light on who studies in Finland, what fields of study are most popular, and who the teachers are in these programs.

2.1 The Fields of Study

According to the FINHEEC data there were 399 IDPs in Finnish HEIs in 2012.¹ Universities offered 257 IDPs with a majority of them being MA degree programs (251) and UAS offered 142 IDPs with a majority of them being BA degree programs (106). The MA programs in UAS differ from university MA programs because they are further education programs focused on students who have at least three years of work experience whereas University MA degree programs are meant for ‘normal’ students (Välilmaa et al., 2013).

The most popular fields of study in Finnish IDPs are technology and business, although humanities is favored 2% more than business in universities (see Table 1). In UAS, health (normally nursing) is the third most popular field of study, whereas medical education in universities is the least attractive field of study. In an international comparative perspective, Finnish master’s level programs follow the international trend because the majority of European English-taught programs are offered in business and economics (28%) and in engineering and technology (21%) like in Finland. However,

University Type	Technol.	Humanit.	Education	Social Science	Business	Science	Health & Medicine	Total
University	80 (32%)	50 (20%)	7 (3%)	19 (8%)	45 (18%)	40 (16%)	16 (6%)	257
UAS	43 (30%)	9 (6%)	0	5 (4%)	62 (44%)	0	23 (16%)	142
TOTAL	123	59	7	24	107	40	39	399

Tab. 1: Fields of study by university type; percentage is calculated in relation to type of university, not to the total number of IDPs (source: Välilmaa et al., 2013)

1 This number does not consist of PhD level and non-degree programs.

internationally untypical is the fact that science IDPs are two times more popular in Finland than in Europe and the fact that social science IDPs are about 50% less popular in Finland than what is the case internationally (see Brenn-White & van Rest, 2012).

2.2 Managers, Teachers and Students in IDPs

IDP Managers

IDP managers, who are responsible for implementing and managing the IDP, are vital to the program's quality. Most IDP managers at the university level reported having a doctorate degree, while at the UAS level most managers earned a master's degree as their highest educational level. This comes as no surprise, as the general structure of degree offerings at universities versus UAS are similar to this trend. Only six IDP managers reported their highest education as a bachelor's degree and 19 IDP managers reported their educational level as "other" (see Figure 2).

It is assumed that most IDP managers are Finnish because they report their mother tongue as either Finnish (79%) or Swedish (8%), the two official languages in Finland. Only 18 IDP managers (7%) reported English as their native language.

IDP managers report having a myriad of international experiences. For those IDP managers working in universities, publishing in international journals and conducting research with international colleagues was the most reported. More than half of university IDP program managers reported working in a company or organization outside of Finland and teaching in a country outside of Finland, whereas the most common international experience of IDP managers working in UAS was teaching in a country other than Finland. More than half of UAS IDP managers reported working in an international company or organization in Finland and publishing in international journals.

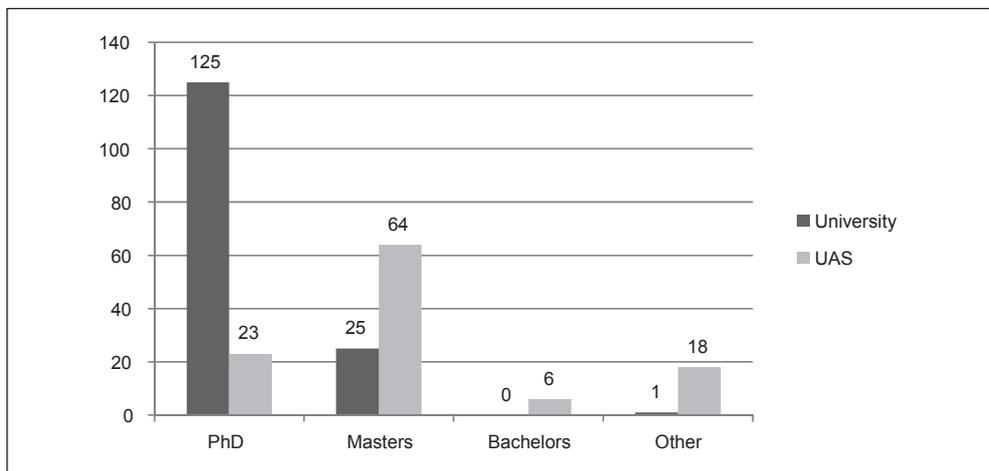


Fig. 2: The degrees of IDP managers in universities and UAS (source: Välilmaa et al., 2013)

Language	Number of IDP managers	Percent
Arabic	2	1 %
Dutch	1	0 %
English	18	7 %
Finnish	207	79 %
German	3	1 %
Portuguese	3	1 %
Spanish	2	1 %
Swedish	22	8 %
Urdu	1	0 %
Other	3	1 %
TOTAL	262	

Tab. 2: Mother tongue of the IDP program managers (source: Välimaa et al., 2013)

International Experience	Uni Type	Total Percent
a) Working in an international company/organization in Finland	University	46 %
	UAS	56 %
	Total	50 %
b) Working in a company/organization outside of Finland	University	58 %
	UAS	43 %
	Total	52 %
c) Teaching in a country other than Finland	University	70 %
	UAS	64 %
	Total	68 %
d) Publishing in an international journal (language other than Finnish)	University	91 %
	UAS	52 %
	Total	75 %
e) Research with international colleagues	University	91 %
	UAS	48 %
	Total	73 %

Tab. 3: IDP Program manager international experience (source: Välimaa et al., 2013)

Teachers in IDPs

It is rational to assume that the quality of an IDP also depends on the quality of teaching, thus it is important to consider the teacher demographics. However, the exact number of IDP teachers is approximate due to the nature of their engagement, especially when considering visiting teachers. A number of IDPs are organized in cooperation with more than one department or faculty especially in universities. This may be one of the reasons why the exact number of IDP teachers in universities is unknown whereas in UAS it is much easier to calculate the exact number of teachers per each IDP. IDP managers reported that the number of international IDP teachers is 5174 persons. Unfortunately this number is not accurate, because it was possible to include only 86% of overall responses to this number. However, the Figure helps to show the overall number of teaching staff engaged in teaching in IDPs (Välilmaa et al., 2013).

IDP Teachers can be divided into four main categories: full-time, part-time and visiting or exchange teachers. The largest category in all HEIs is the full-time teacher (44%/universities, 41%/UAS). In UAS there are more part-time teachers (36%) compared to universities (25%), whereas universities use more visiting or exchange teachers (27%) than UAS (20%). This difference is related to the fact that universities are normally bigger than UAS and they have more research-based international cooperation which makes it easier to use more visiting researchers than UAS. The majority of IDP teachers are Finnish (70% in universities and 74% in UAS). Europeans are the second most important category with 18% of teachers followed by Asian (3.8%) and North American teachers (3.4%).

IDP managers consider the most valuable skills of university IDP teachers (very important) to be: subject knowledge (99%), English language proficiency (62%), research experience (58%) and teaching and pedagogical skills (44%). It is interesting that neither intercultural skills nor international experience were rated as highly valued by university IDP managers. In UAS the order of preference was somewhat different, as follows: subject knowledge (96%), working life experience (73%), teaching and pedagogical skills (68%), and English language proficiency (63%). Similarly, intercultural skills together with international experience were not regarded as very important for IDP teachers in UAS (Välilmaa et al., 2013).

However, IDP managers responded very positively when asked, “How do the skills of the current teaching staff meet the needs of the IDP?” This is probably related to the fact that when answering this question they were also evaluating how well they have succeeded in their recruitment. According to IDP managers in universities their teachers were meeting well or very well the needs of the subject knowledge (99%), English language proficiency (97%) and research experience (96%). In addition, 85% of the IDP teachers had good or very good intercultural skills. In UAS, in turn, IDP managers evaluated that their teachers had either good or very good subject knowledge (99%), working life experience (96%) and English language proficiency (91%). In addition, intercultural skills were also either good or very good (88%) (Välilmaa et al., 2013).

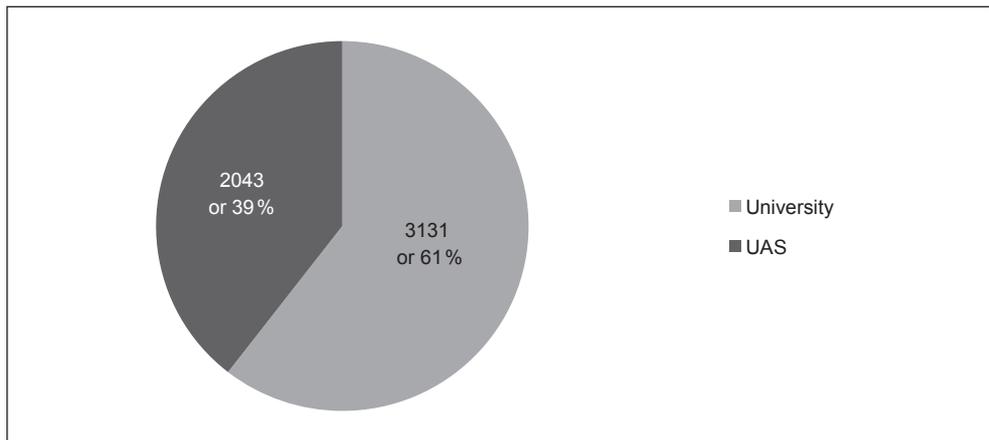


Fig. 3: Teaching staff in IDPs in Finnish universities and UAS (source: Välimaa et al., 2013)

On Students

Universities and UAS reported a total of 12 999 students enrolled in IDPs representing 144 different nationalities in the 2012 Spring term (see Table 4). However, the numbers reported were not consistent from university to university and some HEIs had a clear difficulty in collecting the numbers. Some HEIs were unable to indicate the nationalities of international students and some HEIs included all international students (degree and non-degree) into the same category.

The top 20 nationalities represented in IDPs are presented in Table 5, with Finnish students being the largest number. Students from China and Russia are the two largest groups, together totaling about 16% of all international students. It is interesting to note that European countries send very few students to Finnish HEIs even though especially UAS teachers said in the interviews that they would like to have more IDP students from European countries. It should also be noted that the total number of students in Finnish HEIs is about 260 000 students (114 000/universities; 146 000/UAS) which means that the total number of IDP students is only about 5% of all students in 2012.

Type of University	Non-Finns	Finns	Total	Missing
University	3837	803	4640	850
UAS	6008	2351	8359	781
TOTAL	9845	3154	12 999	1631

Tab. 4: Total number of students reported in IDPs (source: Välimaa et al., 2013)

Country	University	UAS	TOTAL
1. Finland	803	2352	3155
2. China	538	696	1234
3. Russia	260	638	898
4. Nepal	96	630	726
5. Vietnam	93	559	652
6. Nigeria	93	506	599
7. Bangladesh	97	264	361
8. Pakistan	242	100	342
9. Ethiopia	68	231	299
10. India	245	42	287
11. Kenya	16	225	241
12. Ghana	56	175	231
13. Iran	174	24	198
14. Germany	77	87	164
15. USA	83	77	160
16. Cameroon	42	102	144
17. Estonia	24	78	102
18. Spain	27	47	74
19. Poland	19	50	69
20. UK	18	46	64

Tab. 5: Top 20 nationalities represented in IDPs (source: Välilmaa et al., 2013)

3. Main Problems with IDPs and Students' Integration with Finnish Labor Market and Society

While the national rhetoric promotes internationalization as an instrument for Finland to be globally competitive by attracting the highly educated, there is a disconnect from what is actually occurring at the IDP level. "A clear misunderstanding seems to exist between the stakeholders of HEIs and the HEIs themselves; based on the feedback that we received, neither the stakeholders nor the HEIs see their role as essential for promoting the employability of foreigners who took part in an IDP programme" (Välilmaa et al., 2013, p. 88). This is especially true outside the capital area where international students have more opportunities for finding internships and jobs because of the size of its economic area.

On the basis of the interviews of business communities, international IDP students, and academic staff, the language is one of the main obstacles for students (and graduates) to integrate into the Finnish society and the labor force. While this argument serves as a perfect excuse not to speak about racism and more difficult issues, it also is a practical reason for not hiring international graduates in Finnish companies (Välimaa et al., 2013). The language of the labor market (Finnish) and the language of IDPs (English) does not facilitate the stay rate of international students in Finland after graduation. The data of the evaluation reveals that IDPs offer both compulsory and optional language training during the students' study period, but language training is not a high priority for IDP curriculum. Some of the language courses offered are not even focused on the labor force language, but rather on the language of studies: English. In addition, most IDPs are at the master's level which means that the students are enrolled for two years (on average). Even if there was a curricular emphasis on Finnish language training, two years may not guarantee a level of fluency that is expected in the labor force.

The political climate for international students is also a problematic issue because migration is a heated topic in the Finnish context. Owing to nationalistic traditions and current political debates migration – especially from outside of Europe – is seen as a problem by traditional conservative Finns, whereas culturally liberal Finns see migration, and especially the migration of highly skilled labor force – like students – as crucially important for the future of Finland. The strategy of internationalization is an example of the liberal perspective (Ministry of Education and Culture, 2009). From a societal perspective, the integration of IDP students is a real task for the Finnish society which is aging fast and needs talented labor force in an increasingly global market place. International students could be one of the strengths of and for the Finnish society – especially because many of them would like to stay in Finland (Välimaa et al., 2013).

4. On Tuition Fees and the Debate on Tuition Fees in Finland

In the 2000s, a national discussion ensued considering the financial implications of the increase in international students. The question of, 'Who pays for the international degree students?' became a topic that was discussed and debated regularly. In Finland, the society pays for the cost of education through taxes. A national respondent explains, "There's always this [discussion] that there is no free education, that [someone pays] and if numbers of foreign students are growing then they [foreign students] should pay" (Weimer, 2013, p. 80). Thus, as the national discussion evolved and included the cost of HE and who is paying for it, the taboo topic of tuition was eventually brought into the conversation (Weimer, 2013). According to another respondent at the national level:

I think that the atmosphere in Finland has changed. Because we have more international students we talk more about the cost of internationalization and since we talk about the cost, somebody always asks, 'Who is paying for this?' The answer is, 'the taxpayers.' Then begins the discussion of whether this is right or wrong and then somebody introduces tuition fees into the discussion. (Weimer, 2013, p. 80)

In 2009, the *New University Act* included a five-year tuition pilot program (2010–2014, see Weimer, 2013). Starting a pilot program, often called an experiment, is a traditional Finnish policy procedure to introduce reforms in Finnish higher education through making a small scale reform and then expanding it into nationwide practice after a couple of years of experimentation (see Välilmaa, 2005). The pilot program was designed as an experiment to collect tuition fees from international degree students (non EU/EEA students) enrolled in select IDPs. Only 131 IDPs were eligible to participate in the pilot program. Out of the 131 IDPs, the management of 24 IDPs chose to participate and collect tuition fees. These IDPs made decisions on the tuition fee amount, student selection, and enrollment (Hölttä, Janssen & Kivisto, 2010). However, one caveat of participation was that the hosting university would have to offer a scholarship program in tandem with the tuition IDP. Many actors discussed how the scholarship program was a barrier to participating in the tuition pilot program.

With the advent of the pilot program, the national debate for and against tuition gained momentum. The rationales against tuition were largely led by the student union. These rationales included, but were not limited to, four rationales that aim to protect the social welfare system from neoliberal tendencies that privatize and move collective goals to individual responsibilities. Even though the tuition pilot program exclusively targets international students and not local students, there is fear that the tuition fee pilot program will gradually lead to tuition reform for local students as well. The actors call this the “gate theory”; once the gate opens for collecting tuition fees from international students, the gate will remain open and tuition fees will extend to EU and local Finnish students. In addition to this overarching rationale against tuition fees, actors argue that a tuition-free system supports international social justice by giving students from developing countries opportunities to participate in higher education. Also, the introduction of tuition fees contradicts national internationalization efforts because there will likely be a significant decrease in student numbers – like in Denmark and Sweden – when Finnish universities are made to compete with other HEIs in the market place of higher education (Weimer, 2013).

On the other side of the debate, actors use neoliberal discursive rationales that advocate for higher education as a private good. First, they view tuition as a proxy for quality and competition. There is an assumption that tuition (or market forces) leads to quality improvement (or efficiency), thus attracting more international students. In other words, “Consumer choice will foster competition between universities to result in more responsive, inclusive, and better quality teaching” (Naidoo, Shankar & Veer, 2011, p. 1145). In addition, respondents view tuition as an instrument to be more globally competitive in the higher education market. A university administrator explains, “We want to be more competitive in the global higher education market and tuition fees are one way to be more competitive” (Weimer, 2013, p. 118). Second, some actors believe that international students can be a source of revenue generation for universities thus helping current economic difficulties of Finnish universities. Third, they believe that the aging population in Finland will squeeze public funds, thus decreasing the state funding for higher education. Finally, in their discursive formation for tuition fees they

also discuss the taxpayers' burden of tuition-free higher education for international students and the need for a new national export.

5. Conclusion

Many scholars who write on internationalization explicate how the motivations behind internationalization have been changing from social/cultural and academic to economic and political (de Wit, 2002; Altbach & Knight, 2007; Knight, 2010). In Finland, the national rhetoric has become more economic and political as policy makers view international students as a source of revenue, highly skilled labor, and as a means to be globally competitive. "Nation-states have an increased interest in the role international students can play in economic development and competitive advantage" (Weimer, 2012, p. 84). Yet, at the institutional level and the IDP level, the reality does not measure up to these national expectations. The low number of IPDs participating in the tuition pilot program indicates that there is still resistance to the collection of tuition fees. The lack of Finnish language training indicates that IDP students are not necessarily being groomed to enter the Finnish labor market. The 'globally competitive' discourse is not implemented into practice at the IDP level.

As for higher education policy, a new funding model of universities rewards them on the basis of international staff members, students and degrees. In addition, international publishing is one of the key criteria for the funding of universities. Simultaneously, however, Finnish HEIs are struggling to become more international in their teaching and administrative practices in addition to the increased emphasis put on international cooperation in research. For all of these reasons it seems that the trend of internationalization will grow stronger in Finnish higher education because internationalization continues to be seen as an important policy instrument helping the Finnish national economy to become more globally competitive. Yet, the question remains whether the political-economic discourse can override the reality of the strong national consciousness that builds obstacles for international students interested in staying in Finland.

References

- Ahola, S., & Mesikämmen, J. (2003). Finnish Higher Education Policy and the Ongoing Bologna Process. *Higher Education in Europe*, 28, 217–227.
- Altbach, P., & Knight, J. (2007). The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. *Journal of Studies in International Education*, 11, 290–305.
- Brenn-White, M., & van Rest, E. (2012). *English-taught Master's Programmes in Europe: New Findings on Supply and Demand*. <http://www.iie.org/Research-and-Publications/Publications-and-Reports/IIE-Bookstore/English-Language-Masters-Briefing-Paper> [18. 12. 2013].
- Center for International Mobility (CIMO) (2011). *Key Figures: Internationalization in Finnish Higher Education*. http://www.cimo.fi/instancedata/prime_product_julkaisu/cimo/embeds/cimowwwstructure/22370_Key_Figures_suojattu.pdf [19. 12. 2013].

- de Wit, H. (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe: A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport: Greenwood.
- Hölttä, S., Janssen, T., & Kivistö, J. (2010). Emerging Markets in the Finnish System. In R. Brown (Ed.), *Higher Education and the Market* (pp. 123–134). Oxford: Routledge.
- Knight, J. (2010). Internationalization: Reactor or Actor to the Competition Imperative? In L. M. M. Portnoi, V. D. Rust & S. S. Bagley (Eds.), *Higher Education, Policy, and the Global Competition Phenomenon* (pp. 205–219). New York: Palgrave.
- Ministry of Education and Culture (2009). *Strategy for the Internationalisation of Higher Education Institutions in Finland 2009–2015*. Helsinki: Ministry of Education and Culture.
- Naidoo, R., Shankar, A., & Veer, A. (2011). The Consumerist Turn in Higher Education: Policy Aspirations and Outcomes. *Journal of Marketing Management*, 27(11–12), 1142–1162.
- Nokkala, T. (2007). *Constructing the Ideal University: The Internationalization of Higher Education in the Competitive Knowledge Society*. Tampere: Tampere University Press.
- Ursin, J., Aittola, H., Henderson, C., & Välilmaa, J. (2010). Is Education Getting Lost in University Mergers? *Tertiary Education and Management*, 16(4), 327–340.
- Välilmaa, J. (2005). Social Dynamics of Higher Education Reforms: The Case of Finland. In A. Amaral, Å. Gornitzka & M. Kogan (Eds.), *Reform and Change in Higher Education* (pp. 245–268). Dordrecht: Springer.
- Välilmaa, J. (2011). Uusi yliopistolaki ja kansallisen yliopistolaitoksen yhtiöittäminen [New Universities Act and the corporatization of national system of higher education]. In J. Lasonen & J. Ursin (Eds.), *Koulutus yhteiskunnan muutoksissa: jatkuvuuksia ja katkoksia [Education in social changes: continuities and discontinuities]*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura: Kasvatusalan tutkimuksia 53, 43–93.
- Välilmaa, J., Fonteyn, K., Garam, I., van den Heuvel, E., Linza, C., Söderqvist, M., Wolff, J. U., & Kolhinen, J. (2013). *An Evaluation of International Degree Programmes in Finland*. Tampere: The Finnish Higher Education Evaluation Council. Helsinki: Publications of the Finnish Higher Education Evaluation Council 2/2013.
- Weimer, L. (2012). Economics of the International Student Market. *Journal of the European Higher Education Area*, 3, 84–98.
- Weimer, L. (2013). *Tuition Fees for International Students in Finland: A Case Study Analysis of Collective Action and Social Change* (unpublished dissertation). University of Georgia holdings.

Documents read 01.01.2014 in the finlex (<http://www.finlex.fi/en/>)

Universities Act 558/2009
Polytechnics Act 351/2003

Anschrift des Autors/der Autorin

Prof. PhD Jussi Välilmaa, University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research,
Finland
E-Mail: jussi.p.valimaa@jyu.fi

Leasa Weimer, PhD, University of Jyväskylä, Finnish Institute for Educational Research,
Finland
E-Mail: leasa.weimer@jyu.fi

Internationalization, Diversification and Quality in Higher Education

Abstract: This article analyzes internationalization as it relates to diversification and quality in higher education in the Norwegian system following the Bologna Declaration. Considering horizontal and vertical levels of stratification of the higher education system, we find that international activities are very unevenly distributed; the highest concentration of internationalization we find at Master's and PhD levels. Differences are also identified horizontally between various types of institutions and academic disciplines. Natural sciences and technology, the most research-intensive disciplines, tend to be more international than humanities and social sciences. This study concludes that the new modes and policies of internationalization are more likely to become institutionalized if they coincide with the teaching and research related activities and interests of the academic staff. This study is based on national statistics, results from a survey sent to members of the academic staff in higher education, as well as policy documents and reports.

Keywords: Internationalization of Higher Education, Diversification, Quality, Bologna Process, Geographical Recruitment Patterns

1. Introduction

The internationalization of research and education is an important trend in the Nordic countries. Norway has been very active at the European level, despite the fact that the country is not a full-fledged member of the European Union (Gornitzka & Langfeldt, 2008). Following the goals of the Bologna process, Norway has invested a significant amount of time and money to ensure that all students have the opportunity to gain experience from studying abroad (Kehm, Michelsen & Vabø, 2010). Also due to free public higher education and lucrative financial arrangements for PhD students, the proportion of foreign students and researchers seeking to come to Norway is rapidly growing. Nevertheless, both in terms of mobility and the amount of teaching and supervision conducted in English, the level of internationalization touches upon typical patterns of diversification in higher education.

The highest concentration of internationalization is found at Master's and PhD levels, and the highest share of foreign students at universities. Differences are also identified horizontally, between various areas of study and academic disciplines. Natural sciences and technology, the most research-intensive disciplines, tend to be more international than humanities and social sciences, for example.

For central political authorities, the internationalization of higher education is increasingly seen as a strategy for quality enhancement in higher education. We argue that the concept of quality in higher education is ambiguous. Given that internationalization

is seen as significant for quality, it appears that activities labeled as international help maintain typical patterns of social stratification and thus contribute to the unequal distribution of resources that are significant for quality.

It is argued that significant features of the national institutions, regulations and policies are crucial for our understanding of internationalization and diversification of higher education in general and the effects of the Bologna process in particular. Furthermore, the practices of academic staff represent a particularly important condition for the implementation of policies for internationalization.

One recent survey (Kyvik & Wiers-Jenssen, 2014) gives us a unique opportunity to study the new forms of internationalization in the wake of the Bologna process from the vantage point of academic staff.

As an initial step various statistics regarding international student mobility in higher education in Norway are examined.

2. Theoretical Approach

It is a common sociological perspective that higher education is stratified between mass and elite education, different types of institutions, and graduate and undergraduate levels (Parsons & Platt, 1973). Most often, patterns of stratification also correspond to distinct social recruitment patterns (Bourdieu, 1988).

Nevertheless, the higher education system is subject to more or less constant processes of diversification. This is particularly true at a time when higher education is expected to contribute to a growing number of policy objectives, ranging from research quality to industrial relevance. Current processes of diversification typically include research universities concentrating their efforts toward excellence and other elite-oriented initiatives.

In an analysis of internationalization initiatives following the Bologna process and how it interacts with diversification processes in higher education, various sociological perspectives on change in higher education can be applied, thus providing different approaches to the kinds of factors that have the greatest influence on the development of higher education.

The higher education sector is facing many of the same challenges and demands with respect to increasing globalization and international standardization worldwide (Djelic & Sahlin-Andersson, 2006; Drori & Meyer, 2006). Against that backdrop, focussing a system perspective is crucial, emphasizing that changes at a national level must be understood in relation to increasing demands from the coordination of supranational bodies like the European Union.

But what happens in the interaction between policies for internationalization and the system of higher education?

According to Musselin (2000), higher education should be understood as national configurations constituted by specific combinations of, and interaction between, various logics related to institutional (universities), academic (profession) and public (gov-

ernment regulations, policies) entities. The systems are products of the interests of the members of the academic staff who research and teach there, and of the national political authorities responsible for higher education. Musselin further claims that national policy objectives continue to play an important role in shaping or reshaping the system within the context of globalization. This is clearly visible with regard to attempts at an international standardization of grade structures in higher education, as implemented with the Bologna process. As we will return to the meaning of the Bologna process, reforms for the internationalization of higher education are best understood as the result of a complex interaction between external and internal processes, between academia, politics, and the market. Basically, it is also important to bring insights from the perspective of implementation of public policy as it typically manifests itself in higher education.

Furthermore, it is reasonable to expect that internationalization and the way it works will have to be seen in light of the distinctive features of the national configuration of institutional and academic structures. Also to be considered are the substantive and thematic profiles of various study programs, such as the extent to which the curricula are vocational- or discipline-based and the extent to which the institutions are oriented toward international research. Clark (1983) emphasizes that academic disciplines are the driving force in the diversification process. Knowledge specialization and fragmentation operate through disciplines, and through them institutions move toward greater complexity and diversity. These processes are more important for the outcome than formal central and institutional policies.

Members of the academic staff perform core activities in higher education – research, teaching and supervision. The views of the academic staff represent an important condition for the implementation of policies for internationalization and, hence, an important empirical indication of the effects of the Bologna process. Nevertheless, with some exceptions, the views of academic staff on international activities in higher education have rarely been subject to systematic empirical investigation (Huang, Finkelstein & Rostan, 2014).

3. Higher Education System Features

Norwegian higher education is shaped within the context of a young nation (the oldest university was established in the capital Oslo in 1811), having a small population (approximately five million inhabitants), and an oil-producing economy with good conditions for the realization of welfare state policy objectives.

With large differences among academic fields, the university system has been significantly influenced by the German Humboldt tradition, which has partly resulted in a strong emphasis on, and justification for, research-based instruction (Kehm et al., 2010).

Although Norwegian higher education operates in principle as a binary structure, universities and colleges do not function as separate qualification pillars, but rather as an integrated sector where undergraduate studies from a college are basically recognized as

equivalent to universities. Colleges are also required to conduct research and many also offer graduate degrees. Given such features of the college sector, university colleges is their preferred term.

Among its accredited institutions of public higher education Norway has seven universities in which disciplinary areas such as medicine, law, humanities, social sciences et cetera constitute separate faculties. In addition there are nine so called specialist universities offering education in certain areas such as architecture, music, and business-administration; 22 university colleges; and two national colleges of art. With the exception of a relatively small private sector, all higher education institutions are state-funded. Approximately 86 percent of students are enrolled in public institutions.

The number of students is spread relatively evenly between universities and university colleges, but the universities have the highest number of students at the Master's and PhD levels as well as a much wider variety of study programs.

The state is an important actor in funding, regulating and steering the system. In line with international trends, however, more market-oriented modes of governance have been introduced in higher education, characterized by more autonomous governing bodies at the institutional level, relying upon strategic management methods and incentive-based funding (Bleiklie, Enders, Lepori & Musselin, 2011).

4. Implementing the Goals of the Bologna Process

In the wake of the Bologna process, Norway introduced the Bachelor's/Master's degree structure in 2003. A few areas of study (theology, teacher education, psychology, medicine, and veterinary studies) were exempted from this reform. The duration of studies, as well as the quality and efficiency of teaching and learning, had been a concern since the mid-1980s. The number of students had increased at all levels, yet the percentage of failed exams held constant. For the central authorities the aims of the Bologna process represented a timely and legitimate opportunity to abolish the old study structure and replace it with a degree system and type of organization of study more efficient for dealing with the needs of a mass system of higher education (Gornitzka, 2006). The aim for Norway to participate more actively in European student exchange programs also created the need for studies suitable for partial studies abroad and in general more internationally standardized studies and degrees (Vabø, 2007).

5. Foreign Students in Norway

The number of foreign students in Norway has roughly tripled since the turn of the millennium and was estimated at over 21 000 in 2013.

The most important reasons for this are courses taught in English and free education, but scholarship programs, educational quality and labour market as well as societal qualities are also important aspects of Norway's attractiveness as a place of study.

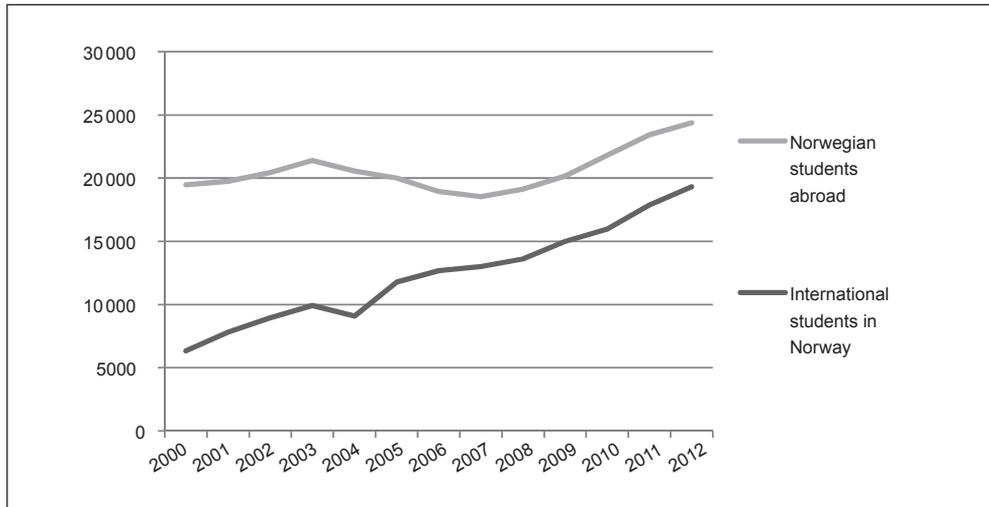


Fig. 1: Norwegian students abroad and international students in Norway 2000–2013 (sources: Norwegian state educational loan fund and Database for statistics on higher education)

Foreign students come from a wide range of countries. The majority come from Europe; the largest groups of incoming students currently come from Sweden, Russia, Germany, and China (Figure 2). Many European students take part in shorter exchanges, while the majority of students from developing countries complete full degree programs in Norway.

A large proportion of those who study in Norway participate in organized exchange programs: for example, many European students enrol in the ERASMUS program. There are also a number of bilateral agreements between Norwegian and foreign universities, as well as programs aimed at students from developing countries and certain partner countries.

We find considerable variation among institutions in terms of the number and the proportion of foreign students. These reflect typical patterns of diversification as the largest universities have a high share of foreign students. The proportion is, however, highest at the relatively small art colleges and lowest at university colleges. Indeed, there are even a few examples of university colleges that have a high proportion of foreign students.

Foreign students are found in most types of study programs. Business administration programs are most popular, and there has been rapid growth in the number of foreign students in this area over the last few years (Kyvik & Wiers-Jenssen, 2014).

In part this growth is an intentional development, the result of policies designed to internationalize education. The creation of more courses taught in English and various scholarship schemes are examples of instruments of this policy. Changes in the funding of higher education by means of introducing incentive-based financing in which production credits and scientific publishing matter more, have also contributed to the in-

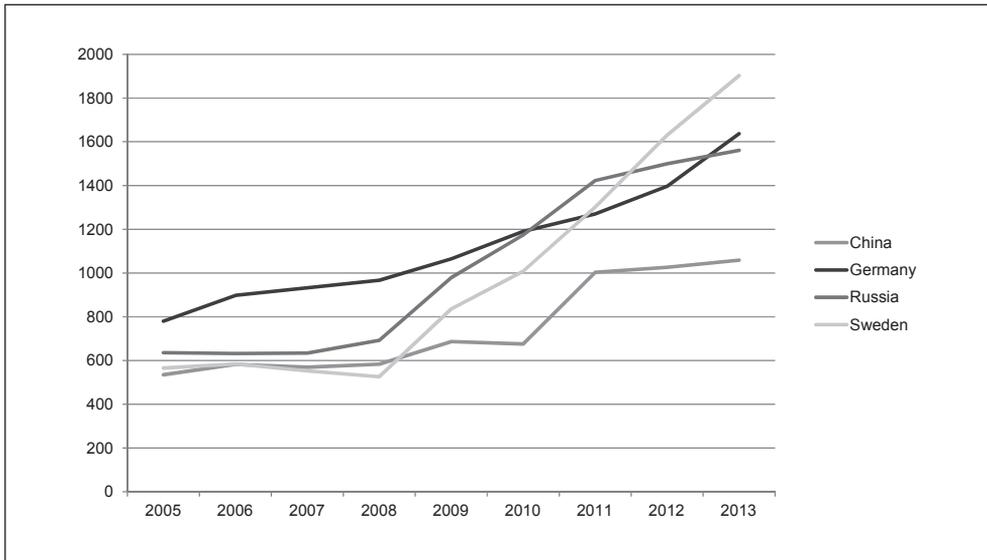


Fig. 2: Number of foreign students in Norway from the top sending countries sending the highest number of students to Norway 2008–2013, fall semester (source: Database for statistics on higher education)

stitutions' efforts to attract foreign students more actively than in the past. Most other European countries have introduced tuition fees for students from outside the European Economic Area: this also applies to our neighbours Sweden and Denmark, but in Norway education is still free. The development is also related to labour and other forms of migration patterns; a number of students with foreign citizenship have basically come to Norway for reasons other than enrolling in higher education.

Three out of four Russian students in Norway are women, and most are registered at higher education institutions in northern Norway. About a third of these Russian students, many of whom are undergraduate students in Circumpolar Studies, work online and rarely or never physically attend Norwegian institutions. Online education of foreign students as a target group is a relatively new phenomenon in Norway. This can be considered an innovative measure with large market potential. But it has been questioned, amongst others from representatives of central policy, to what extent such a development is consistent with the policy objective of the central authorities in which internationalization will or should contribute to improving the quality of Norwegian institutions and to 'internationalization at home'. One can also question whether such offers are competitive in the long term, given that free online education from prestigious foreign universities (Massive Open Online Courses – MOOC) is on the rise (Wiers-Jenssen, 2013). In ensuing public debates the involved academics have argued that the benefits from educational collaboration between northern Russia and Norway contribute to enhancing mutual cultural understanding as well as improving business

cooperation between Norway and Russia.¹ This example illustrates different rationales for internationalization among various stakeholders in higher education.

6. Old and New Modes of Internationalization

Unlike many other Western countries, Norway has traditionally had a relatively high proportion of their student population abroad, with relatively few incoming students. The proportion of the student population completing a full degree abroad has been approximately six to seven percent in recent decades. In addition, those who pursue part of their training abroad currently represent about three to five percent of the total student population. A high percentage of outgoing students have benefitted from a generous study support system administered through the Student Loan Fund (Wiers-Jenssen, 2008).

Academic staff and students have become increasingly mobile, moving across borders for reasons related to their work and studies. Norway has a growing number of international students and staff (Børing & Gunnes, 2012), and academics also publish more and more internationally (Piro, 2011). This increase is due to several factors: political goals at the national and supranational level, international research and student exchange programs, better technological and infrastructural solutions, researchers' and students' own motivations and needs, and lower travel expenses. Internationalization of higher education, at least in the public political rhetoric, is often associated with positive expectations of higher quality through greater diversity of topics in teaching and research. Internationalization of both research and higher education is all about being at the forefront of knowledge in a globalized competitive economy and establishing international networks and collaborative relationships (Kyvik & Wiers-Jenssen, 2014). International activities have become an indicator of performance. In reality, however, it is not always easy for international activities to work well. Norway has debated the use of English as the standard academic language – if and how, and at what level it should be supported. From a democratic perspective it has been argued that there is a need to maintain the use of Nordic languages in order to secure common access to scientific knowledge (Simonsen, 2004).

In contrast to “old” internationalization, typically initiated by academic communities and individual staff members, “new” internationalization is characterized by formalized institutional efforts (Trondal, Stensaker, Gornitzka & Maassen, 2001). In Norway we find unique institutional strategies in that regard – for instance, prioritized areas for international cooperation. Overall, institutions have to implement whatever type of international activity is required of them to meet a certain national “standard”. Although Norway is not a member of the European Union, a major aim for the central authorities is to take an active part in European activities for enhancing mobility and cooperation within higher education and research (Ministry of Education and Research, 2004–2005). Many of the efforts to internationalize student activities are marked by

¹ *Aftenposten*, 4 March 2014.

competition over students and financial resources – such as establishing study programs taught in English. Economic and strategic public policy justifications for internationalization have dominated academic arguments (Frølich, 2008).

For many years after the implementation of the Bologna process, the increase in the number of incoming and outgoing ERASMUS students was rather modest despite generous co-funding from the central authorities, which was meant to stimulate and increase participation. During the last decade there has been a significant rise in the number of formal agreements regarding staff and student mobility made with institutions of higher education abroad. However, many of these agreements have not been actively applied. In other words, there seems to be a gap between the practices and preferences of academic staff and students on the one hand, and the public policies for internationalization of higher education on the other. The first research-based evaluation of the Quality reform in Norwegian higher education found that a minority of staff considered student mobility as a very important factor for quality enhancement in higher education. In this survey of academic staff the respondents were asked to rank mobility of staff, institutional cooperation, mobility of students, and strength of market competition in relation to their importance for quality enhancement in higher education (Michelsen & Aamodt, 2006). A decade later the practices and viewpoints of academic staff were surveyed again, although with slightly different questions.

7. Viewpoints of the Academic Staff

In 2013 a survey was sent to 8000 members of the academic staff in universities and university colleges in Norway (response rate approximately 50 percent) (Kyvik & Wiers-Jenssen, 2014). Among the topics covered was the extent to which teaching and supervision in English took place. Furthermore, their views on the relevance of the exchange agreements of the institutions and the impact of international student mobility on issues such as study and learning environments and academic outcomes were also surveyed. We analyzed how the proportion of academic staff who teach and tutor in English and other foreign languages varies in relation to institutional types, educational levels and academic disciplines.

As illustrated in Figure 3, slightly fewer than half confirm that they teach or supervise in English or other foreign languages (45 percent in English, three percent in an additional foreign language). The proportion of academic staff teaching or tutoring in English is significantly higher at universities compared with the university college sector (29 percent). This must be seen to some extent in the context of educational levels as there are more who teach and tutor in English at the PhD and Master's levels than at the Bachelor's level.

If we look at the Bachelor's level where colleges have their educational center of gravity, we find large differences between university and college employees. Among academic staff at universities and colleges, 56 percent of those who teach and tutor at the Bachelor's level do so partly in English, compared with 20 percent of the academic

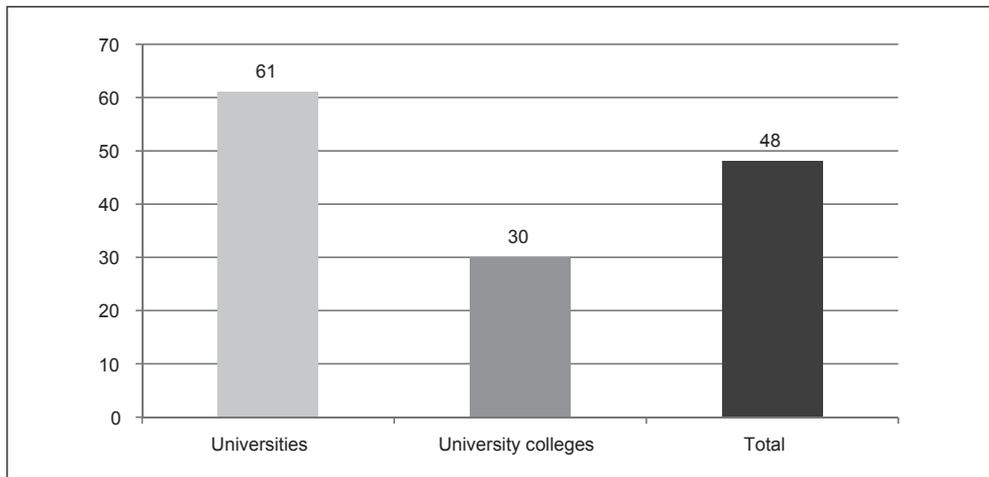


Fig. 3: Proportion of staff teaching or supervising in English – type of institution (source: NIFU)

staff at university colleges. Differences in the degree of internationalization, the indicator being the use of English as the language of instruction, can thus be identified between institutions even within the same educational level. Different practices between disciplines can be observed: the highest proportions of specialists who teach in English are in mathematics and science, technology, agriculture, fisheries, and veterinary medicine. The lowest proportion is found in medicine and health sciences, including vocational health professions such as nursing. At the undergraduate level we find the lowest percentage of staff teaching or tutoring in English (29 percent). The humanities and social sciences have relatively low proportions of staff who teach in English regardless of educational level.

Subjects and disciplines are also driving forces in differentiation processes in general. In the first instance, this means that internationalization is defined differently in different academic contexts. In courses related to welfare state professional practices, i. e. health sciences, social sciences, and humanities, English is less present as the language of instruction. However, the international orientation of the disciplines in science and technology can be seen in light of their international validity and relevance.

We also asked those who teach in English to estimate how much of their teaching and mentoring takes place in that language. We found that it is primarily at the Master's and PhD levels that much of the teaching and supervision takes place in English.

As illustrated by these patterns, comparisons of the degree of national harmonization to EU/Bologna standards of internationalization should be based on agreements about which levels of higher education to compare. Concepts of convergence and divergence are relevant when we highlight the importance of the Bologna process in relation to the internationalization of higher education in general and to diversification processes in particular. There are shared beliefs about to what extent higher education systems are

subject to convergence or divergence, and about what levels of the system it matters most to change (Kogan, Bauer, Bleiklie & Henkel, 2000/2006). Convergence at the policy level does not automatically mean convergence at the higher education system level as a whole. As illustrated by our survey data, a country's systems approach might lead to convergence in some areas, such as graduate level and particular academic disciplines, whilst distinct traditional characteristics are preserved in other parts of the system.

8. Internationalization and Quality Enhancement

As regards policies for internationalization of higher education, there has been a shift toward a greater focus on the need in Norwegian educational institutions for improving quality through such measures (Ministry of Education and Research, 2008–2009).

Thus, it is interesting that a majority (61 percent) of the academic staff who answered the questionnaire were completely or somewhat in agreement with the statement *“My academic community has exchange agreements with foreign academic groups of a high standard.”* This finding particularly applies to respondents from the humanities, medical and health sciences, as well as fishery, veterinary, and agricultural sciences. Policies for internationalization serve the interests of different scientific fields in different manners. However, a fine grained analysis of differences between research disciplines and study programs is lacking.

In the survey, two questions were asked that revolved around outgoing students, dealing with their assessment of professional dividends and return of competence for their own learning (*“Students who go abroad gain considerable academic outcomes from their time abroad”*). A majority answered that this was the case. The members of the academic staff were also asked whether those who had been on exchange programs provided valuable expertise to the learning environment (*“Students who have been on exchanges contribute valuable expertise to the environment of the study program”*). About half of the respondents agreed with this statement. Particularly those who worked in the health sciences and the humanities expressed the view that students who had been on exchanges abroad had gained the greatest positive effect in academic outcomes, and that they contributed the most expertise to their learning environments. The members of the academic staff in technological disciplines were more sceptical about this.

There were fewer respondents who believed that those who had been on exchanges contributed to the learning environment (*“International students enrich the learning environment of the study program”*). This may indicate that exchanges had greater professional importance for the students rather than for the academic environments within which they were studying.

A majority believed that international students enriched the learning environment of the study program, and there were very few who disagreed. Looking at the results, we found most respondents from the humanities, mathematics, and natural sciences agreed. Those who taught in English, and thus had experience with international students, were more positive than others; 71 percent in this group agreed with the statement. Among

those who taught English only 51 percent agreed, but it must be noted that 20 percent in this group answered „do not know“.

Although many among the academic staff were positive about what international students had to offer, we saw that 29 percent believed that facilitating instruction for this group of students created problems (*“Agreements for international students create problems in conducting teaching”*).

Thus, it seems there were some challenges with regard to facilitation. In particular, those working in agriculture, fisheries, and veterinary subjects perceived this as problematic; 46 percent agreed with the statement that facilitating instruction for international students created problems. This group of employees, however, constituted a relatively small number, so the results should be interpreted with care.

Faculty and students from abroad are likely to affect the learning and teaching culture, but we do not have any systematic knowledge on how and to what extent changes are beneficial in terms of quality enhancement. New perspectives are brought in, contributing to internationalization at home. At the same time, we have seen that faculty members reported challenges related to facilitation involving foreign students. Teaching in English was reported to not necessarily improve quality, and adjusting programs to students from different backgrounds and learning cultures may have been rewarding, but also challenging. The effect of an influx of foreign students and faculty needs to be investigated further. Without seeking to engage in a larger discussion regarding education and social inequality, we note that international capital is distributed differently among students in higher education. The distribution seems to reflect the social and intellectual valuation hierarchy that otherwise characterizes recruitment patterns in the sector. The relationship between quality and internationalization is, as we have argued, ambiguous. The concept of quality is complex as there are many different measures of quality (Gibbs, 2010). To the extent that internationalization in higher education produces higher quality in terms of additional resources, broader thematic orientation, richer study environments, broader international networks and experience, it also means that the quality reinforcing effects of internationalization are unevenly distributed among students.

9. Conclusions

The data analyzed in this article indicate relatively high levels of goal achievement in terms of students and academic staff taking an active part in international activities: mobility, teaching, and supervising in English.

We find, however, that such activities are very unevenly distributed; the highest levels are at the Master’s and PhD levels. This helps to explain why staff and students at universities are more active in international activities than students in the college sector. Vocational and professional education is hampered by strict study structures, content requirements and obligatory periods of practice and placements. Differences are also identified horizontally among various areas of study and academic disciplines. Natural

sciences and technology, the most research-intensive and internationally-oriented disciplines, tend to be more international than the humanities and social sciences.

This leads us to conclude that the new modes and policies of internationalization are more likely to become institutionalized if they coincide with teaching- and research-related activities and interests of the academic staff. At the same time we can assume that these patterns also reflect increasing globalization and internationalization of societies and markets in present times. These affect Norwegian higher education in particular as the system has no tuition fees and, Norway is characterized by a good job market and attractive living conditions.

As shown in the article, internationalization in higher education is also differentiated in the sense that some countries of origin such as Russia, Sweden and Germany are highly represented among foreign students.

It appears reasonable to believe that this pattern indicates that new forms of internationalization have become more relevant in research-oriented disciplines and levels of study. This confirms the common notion that political goals can best be achieved by matching the policy goals and objectives of the actors involved. Different levels of internationalization correspond with typical structures for diversification in higher education; between mass and elite institutions, between higher and lower levels, and between research and practice orientations. A plausible hypothesis seems to be that the internationalization process helps to reinforce patterns of social stratification, a prestige hierarchy in which resources are unevenly distributed among different educational segments.

Diversification of internationalization in higher education necessarily has quality implications. The concept of quality is, however, complex as there are many different measures of quality, and we suggest that this issue needs to be explored further through more in-depth and qualitative studies.

All in all, we find that internationalization of higher education in the wake of the Bologna process takes place in complex interplay; the transmission of supranational and national policy aims seems both to interact with and to contribute to strengthening the horizontal and vertical structures of diversification of the higher education system. Investigating practices of academic staff as they differ between institutions, scientific fields and disciplines, is crucial for understanding the nature and development of internationalization in higher education.

References

- Bleiklie, I., Enders, J., Lepori, B., & Musselin, C. (2011). New Public Management, Network Governance and the University as a Changing Professional Organization. In T. Christensen & P. Lægveid (Eds.), *The Ashgate research companion to New Public Management* (pp. 161–176). Farnham: Ashgate Publishing Limited.
- Børing, P., & Gunnes, H. (2012). *Internasjonal rekruttering til norsk forskning*. Rapport. Oslo: Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education.
- Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Stanford: Stanford University Press.
- Clark, B. R. (1983). *The Higher Education System*. Berkeley/Los Angeles: University of California Press.

- Djelic, M. J., & Sahlin-Andersson, K. (2006). *Transnational Governance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drori, G. S., & Meyer, J. (2006). Scientization: Making a World Safe for Organizing. In M. J. Djelic & K. Sahlin-Andersson (Eds.), *Transnational Governance* (pp. 31–52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Frølich, N. (2008). Justifications and Drivers: Higher Education Institutions' Strategies for Internationalisation. In Å. Gornitzka & L. Langfeldt (Eds.), *Borderless Knowledge* (pp. 103–124). Dordrecht: Springer.
- Gibbs, G. (2010). *Dimensions of Quality*. York: The Higher Education Academy.
- Gornitzka, Å. (2006). What is the Use of Bologna in National Reform? The Case of Norwegian Quality Reform in Higher Education. In V. Tomusk (Ed.), *Creating the European Area of Higher Education. Voices from the Periphery* (pp. 19–41). Dordrecht: Springer.
- Gornitzka, Å., & Langfeldt, L. (Eds.) (2008). *Borderless Knowledge?* Dordrecht: Springer.
- Huang, F., Finkelstein, M., & Rostan, M. (Eds.) (2014). *The Internationalization of the Academy*. Dordrecht: Springer.
- Kehm, B., Michelsen, S., & Vabø, A. (2010). Towards the Two-cycle Degree Structure: Bologna Reform and Path Dependency in German and Norwegian Universities. *Higher Education Policy*, 23(2), 227–245.
- Kogan, M., Bauer, M., Bleiklie, I., & Henkel, M. (Eds.) (2000/2006). *Transforming Higher Education*. Dordrecht: Springer.
- Kyvik, S., & Wiers-Jenssen, J. (2014). *Internasjonalisering av norsk høyere utdanning: Noen utviklingsstrekk*. Oslo: Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education.
- Michelsen, S., & Aamodt, P. O. (2006). *Kvalitetsreformen møter virkeligheten*. Bergen/Oslo: Norges forskningsråd, NIFU STEP, Rokkansenteret.
- Ministry of Education and Research (2004–2005). White paper no. 20. *Vilje til forskning*. Oslo: Ministry of Education and Research.
- Ministry of Education and Research (2008–2009). White paper no. 14. *Internasjonalisering av utdanning*. Oslo: Ministry of Education and Research.
- Musselin, C. (2000). Do We Compare Societies When We Compare National University Systems? In M. Maurice & A. Sorge (Eds.), *Embedding Organizations. Societal Analysis of Actors, Organizations and Socio-Economic Context* (pp. 295–309). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.
- Parsons, T., & Platt, G. M. (1973). *The American University*. Cambridge: Harvard University Press.
- Piro, F. N. (Ed.) (2011). *Comparing Research at Nordic Universities Using Bibliometric Indicators. A publication from the NORIA-net "Bibliometric Indicators for the Nordic Universities"*. Policy Brief 4/2011. Oslo: NordForsk.
- Simonsen, D. F. (Ed.) (2004). *Språk i kunnskapssamfunnet. Engelsk – elitesnes nye latin?* Oslo: Cappelen akademiske.
- Trondal, J., Stensaker, B., Gornitzka, Å., & Maassen, P. (2001). *Internasjonalisering av høyere utdanning. Trender og utfordringer*. Oslo: Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education.
- Vabø, A. (2007). Challenges of internationalization for the academic profession in Norway. In M. Kogan & U. Teichler (Eds.), *Key challenges to the academic profession* (pp. 99–107). Kassel: UNESCO Forum on Higher Education Research and Knowledge.
- Wiers-Jenssen, J. (2008). *Student Mobility and the Professional Value of Higher Education from Abroad* (PhD dissertation). Oslo: Unipub.
- Wiers-Jenssen, J. (2013). *Utenlandske studenter i Norge*. Arbeidsnotat 12. Oslo: Norwegian Institute for Studies in Innovation, Research and Education.

Anschrift der Autorinnen

Dr. Agnete Vabø, Research Professor, Nordic Institute for Studies in Innovation,
Research and Education NIFU, PB 5183 Majorstuen, 0302 Oslo, Norway
E-Mail: agnete.vabo@nifu.no

Dr. Jannecke Wiers-Jenssen, Research Professor, Nordic Institute for Studies in Innovation,
Research and Education NIFU, PB 5183 Majorstuen, 0302 Oslo, Norway
E-Mail: jannecke.wiers-jenssen@nifu.no

Phillip D. Th. Knobloch

Internationalisierung als Herausforderung für die Pädagogik

Entwurf eines meta-theoretischen Vermittlungsansatzes zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft und Allgemeiner Pädagogik

Zusammenfassung: Ausgehend von der bildungspolitischen Forderung nach Internationalisierung der Hochschulen wird in dem nachfolgenden Beitrag nach Möglichkeiten gefragt, die allgemein-pädagogische Lehre zu internationalisieren. Dazu wird zunächst das Verhältnis zwischen Wissenschaft und pädagogischer Theorie und Praxis aus der Perspektive der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (Adick) betrachtet. In Bezug dazu wird exemplarisch ein international sowie allgemein-pädagogisch ausgerichtetes Konzept (Waterkamp) vorgestellt und als internationale pädagogische Topik interpretiert. Mit der Verflechtung erziehungswissenschaftlicher (Adick) und topisch-pädagogischer (Waterkamp) Wissensordnungen wird ein meta-theoretischer Vermittlungsansatz zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft und Allgemeiner Pädagogik skizziert, der zur Internationalisierung der Pädagogik beitragen kann.

Schlagnworte: Internationalisierung, Kulturwissenschaft, Meta-Theorie, Topik, Wissensordnung

1. Einleitung: Internationalisierung der Hochschulen als Topos

Die Forderung nach *Internationalisierung der Hochschulen* kann als Topos gegenwärtiger Bildungspolitik und Bildungsadministration verstanden werden. Vor dem Hintergrund der Phänomene *Globalisierung* und *Europäisierung* sowie im Hinblick auf die Emergenz eines *Welthochschulsystems* erscheint es naheliegend und notwendig, dass auch die höheren Bildungsinstitutionen in Europa mit der Zeit gehen und ihr Angebot an die mit den genannten Phänomenen verbundenen Herausforderungen anpassen (vgl. Lenzen, 2012). Nur eine *internationalisierte Hochschule*, so etwa die Annahme der Hochschulrektorenkonferenz (HRK), könne „den Prozess der Globalisierung aktiv mitgestalten und ihre Wettbewerbsfähigkeit sicherstellen“ (HRK, o.J., S. 3). Während einerseits auf globale Entwicklungen reagiert werden müsse, gehe es andererseits darum, globale Prozesse aktiv und kreativ zu beeinflussen. Laut Grothus und Maschke (2013, S. 8) kann *Globalisierung* als ein externer Prozess verstanden werden, auf den die Hochschulen mit *Internationalisierung* antworten. „Dabei bewegt sich die Motivation zur Internationalisierung je nach Perspektive der Interessengruppe zwischen den Polen der internationalen Verständigung und der Kommerzialisierung“ (Rotter, 2005, S. 57). Die Internationalität an deutschen Hochschulen wird mittlerweile anhand quantitativer Profildaten erfasst (Maiworm, 2013), systematische Übersichten zu möglichen

Internationalisierungsmaßnahmen liegen vor (Rotter, 2005), „konkrete Internationalisierungsbedarfe“ (HRK, 2012, S. 24) werden ermittelt und den Hochschulen werden zur Entwicklung eigener Internationalisierungsstrategien spezifische Instrumente empfohlen (Maiworm, 2013, S. 2; HRK, o. J.).

Möglichkeiten der Internationalisierung werden demnach gegenwärtig auf den Ebenen von Verwaltung und Management der Hochschulen und im Hinblick auf Studiengangelemente, Studiengangsstrukturen und Curricula (vgl. Rotter, 2005) erörtert und realisiert. In diesem Zusammenhang werden auch in Bezug auf das Studium und die Lehre der Erziehungswissenschaft zunehmend Fragen nach dem Stand der Internationalisierung und der Integration internationaler Inhalte thematisiert (Schmidt-Lauff, 2007). Dabei wird auch im Hinblick auf die Lehrerbildung an den Hochschulen diskutiert, welche Kompetenzen für eine pädagogische Tätigkeit im Kontext von Globalisierung, Internationalisierung und Diversität in der Lehre vermittelt werden sollten (Allemann-Ghionda, 2013, S. 216–229). An diese professionsbezogene Fragestellung möchte der folgende Beitrag anknüpfen. Dabei kann vor allem für die Allgemeine Pädagogik von einer Herausforderung durch die Forderung nach Internationalisierung gesprochen werden, da dieser Fachbereich, etwa im Gegensatz zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft, nicht notwendigerweise international ausgerichtet ist. Vorgestellt und interpretiert werden soll deshalb ein Konzept für die Lehrerbildung (Waterkamp, 2012), das aus einer internationalen Perspektive in allgemeines pädagogisches Denken einführt. Da dieser Ansatz zwar einerseits grundlegend auf Wissensbestände der Vergleichenden Erziehungswissenschaft zurückgreift, andererseits aber explizit der Pädagogik zugeordnet wird, kann dieses interdisziplinäre Konzept als innovativer Versuch bezeichnet werden, die allgemeine pädagogische Lehre an den Hochschulen zu internationalisieren.

Aufschlussreich ist Waterkamps Konzept darüber hinaus, da es auf den „Unterschied zwischen dem kulturellen Kapital der Studierenden und den Anforderungen der Hochschulen“ (Allemann-Ghionda, 2013, S. 207) Rücksicht nimmt. Denn es richtet sich gerade an jene Studierenden, deren Studienpläne nur wenig Zeit für die Erziehungswissenschaft vorsehen. Vergleichbar mit aktuellen Ansätzen der Allgemeinen Erziehungswissenschaft, die mit literarischen Texten arbeiten (Koller, 2012a, 2012b), entwirft Waterkamp bildungssystem-zentrierte pädagogische Narrative, um auch Studienanfängern eine Möglichkeit zu eröffnen, ihren *pädagogischen Blick* zu üben. Damit kann Waterkamps Ansatz auch als eine Antwort auf die Gestaltung erziehungswissenschaftlicher Lehre im Kontext soziokultureller Diversität verstanden werden.

Im Anschluss an einen aktuellen Beitrag zur Bedeutung der Topik für die Allgemeine Pädagogik (Fuchs, 2013) soll gezeigt werden, dass Waterkamps Ansatz als *internationale pädagogische Topik* zu verstehen ist. Als kennzeichnend für eine derartige Topik kann gelten, dass es sich hier um eine Methode handelt, pädagogische Ideen, Argumente und Wissensbestände (1) zu erheben, (2) zu ordnen und (3) zu generieren. Durch die Gegenüberstellung und Verflechtung dieser auf die *Praxis* bezogenen Wissensordnung Waterkamps einerseits und der auf die *Wissenschaft* bezogenen Wissensordnung Adicks (2008, 2009) andererseits soll ein aktueller meta-theoretischer Vermitt-

lungsansatz zwischen sozialwissenschaftlich orientierter *Erziehungswissenschaft* und kulturwissenschaftlich orientierter *Pädagogik* untermauert, ergänzt und erweitert werden, dem bereits vorliegende bildungsphilosophisch (Koller, 2012a) und international (Knobloch, 2013) ausgerichtete Theorien und Untersuchungen sowie professionsbezogene Lehrbücher (Koller, 2012b) zugeordnet werden können.

2. Wissensordnungen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft

Nachfolgend soll eine von Christel Adick für die Vergleichende Erziehungswissenschaft entwickelte meta-theoretische Wissensordnung vorgestellt werden, die es erlaubt, die nachfolgende Analyse des Ansatzes Waterkamps wissenschaftstheoretisch zu orientieren. Dabei wird anhand der vorgestellten Struktur gezeigt, dass Waterkamps Pädagogik als erziehungswissenschaftlicher Forschungsgegenstand begriffen werden kann. Darüber hinaus soll die Auseinandersetzung mit dem Konzept Adicks Aufschluss über das hier vorgestellte Selbstverständnis der Vergleichenden Erziehungswissenschaft in Bezug auf das Verhältnis von Wissenschaft und international ausgerichteter professionsbezogener Lehre geben.

Das Studium der grundlegend international ausgerichteten Vergleichenden Erziehungswissenschaft qualifiziert laut Christel Adick nicht direkt für einen bestimmten pädagogischen Beruf, wie dies etwa beim Lehramtsstudium der Fall sei (Adick, 2008, S. 212). Obwohl sich die Selbstverständnisdiskussionen innerhalb der Disziplin vor allem auf das *Wissenschaftssystem* bezögen, gelte es jedoch auch den *Praxisbezug* zu thematisieren und nach dem Beitrag der Vergleichenden Erziehungswissenschaft für das „Referenzsystem ‚Erziehung‘“ (Adick, 2008, S. 212) zu fragen. Durch das Studium der Vergleichenden Erziehungswissenschaft könnten auch berufsqualifizierende Kompetenzen vermittelt werden, wenn das Fach an den Hochschulen „nicht bloß unter szientifischen (...), sondern auch unter professionspolitischen und kompetenzorientierten“ (Adick, 2008, S. 212) Gesichtspunkten gelehrt werde. Dabei handle es sich vor allem um *interkulturelle*, aber auch um spezifisch *komparative* und *internationale Kompetenzen*, die sowohl für praktische Tätigkeiten im schulischen und außerschulischen *pädagogischen Bereich* als auch für *nicht-pädagogische Tätigkeitsfelder* berufsqualifizierend sein könnten.

Das mitunter problematische Verhältnis zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft und pädagogischer Praxis wird auch an dem Ordnungsschema deutlich, mit dem Adick das innerhalb der Disziplin relevante Wissen kategorisiert. Dabei differenziert sie zwischen den Reflexionsebenen (1) *Erziehung*, (2) *Pädagogik*, (3) *Erziehungswissenschaft* und (4) *Wissenschaftstheorie* und ordnet diesen Bereichen die Wissenstypen (1) *alltägliches Handlungswissen*, (2) *Regelwissen und Modelle, Pädagogiken, Professionswissen*, (3) *wissenschaftliches Wissen* und (4) *meta-theoretisches und methodologisches Wissen* zu (Adick, 2008, S. 75). Während sich die Reflexionsebenen Erziehung und Pädagogik am *Referenzsystem Erziehung* orientieren, beziehen sich die Ebenen der Erziehungswissenschaft und Wissenschaftstheorie auf das *Referenzsystem*

Wissenschaft. Obwohl hier zwischen pädagogischer und erziehungswissenschaftlicher Theorie strikt unterschieden und der Wissenschaft explizit keine Bedeutung für die pädagogische Praxis zugesprochen wird, relativiert Adick diese Aussage, indem sie auf einen Zusammenhang zwischen allen Ebenen hinweist. „Dieser resultiert (...) aus dem ihnen letztlich gemeinsamen Anliegen, praktische Probleme zu lösen. Damit wird eine zumindest letztendliche Verpflichtung des jeweiligen Tuns auf die Bewältigung menschlicher Praxis reklamiert, die sich vom Alltagswissen über das Regelwissen zum Theoretisieren wissenschaftlicher Argumentation bis hin zur wissenschaftstheoretischen Reflexion durchzieht“ (Adick, 2008, S. 76). Dem Schema folgend können die internationale und interkulturelle Erziehung und Pädagogik sowie die internationale Bildungspolitik als Forschungsgegenstände der Vergleichenden Erziehungswissenschaft bezeichnet werden.

Durch das Studium der Vergleichenden Erziehungswissenschaft können neben interkultureller Kompetenz und spezifischen Forschungskompetenzen auch Inhalte mit internationaler Dimension vermittelt werden, die Adick im Hinblick auf die pädagogische Praxis als *nützlich* bezeichnet. Diese Inhalte werden vor allem über Texte vermittelt, die der Reflexionsebene *Pädagogik* zugeordnet wurden und der Vergleichenden Erziehungswissenschaft als *Forschungsgegenstand* dienen können. Während pädagogische Texte und Wissensbestände demnach eindeutig als möglicher Gegenstand wissenschaftlicher Forschung bestimmt werden, bleiben die Kriterien einer methodologisch reflektierten, wissenschaftlichen Analyse der Pädagogik weitgehend unbestimmt. Ebenso geht dieses Schema nicht auf die Möglichkeiten der Erziehungswissenschaft ein, pädagogisches Wissen methodologisch reflektiert zu (er-)finden und zu ordnen. Ordnet man den nachfolgend vorgestellten Ansatz Waterkamps in Anlehnung an Adick der Reflexionsebene Pädagogik zu, so kann dieser demnach Gegenstand erziehungswissenschaftlicher Forschung werden. Dabei stellt sich jedoch die methodologische Frage nach einer dem Gegenstand angemessenen Methode der Analyse.

3. Internationalisierung pädagogischen Denkens

Die vorangegangenen Überlegungen lassen den Schluss zu, dass das Studium der Vergleichenden Erziehungswissenschaft vor allem im Hinblick auf *internationale* Themen, Fragen und Probleme pädagogisches Professionswissen vermitteln kann. Die Auseinandersetzung mit Länderstudien kann sich beispielsweise dann in der Praxis als nützlich erweisen, wenn Informationen über Erziehung und Bildung in einem bestimmten Land benötigt werden. Ungeklärt bleibt jedoch bei Adick, ob das international ausgerichtete Studium pädagogischer Themen auch zur *allgemeinen* pädagogischen Bildung und Qualifizierung beitragen kann. Ein derartiges Konzept zur Internationalisierung des pädagogischen Studiums könnte als Möglichkeit gelten, der Forderung nach Internationalisierung im Bereich der Allgemeinen Pädagogik eine sinnvolle Bedeutung zu geben. Nachfolgend sollen der Ansatz Waterkamps zunächst dargestellt und Bezüge zu spezifischen Traditionen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft aufgezeigt werden. Da-

nach soll mit der Topik eine kulturwissenschaftliche Methode vorgestellt werden, mit der das Konzept Waterkamps meta-theoretisch analysiert werden kann.

3.1 Internationale pädagogische Schlüsselprobleme und Charakteristiken

Dietmar Waterkamp hat unlängst Konzepte vorgestellt, die Erkenntnisse der Vergleichenden Erziehungswissenschaft über internationale Bildungswesen für die allgemeine pädagogische Lehre fruchtbar machen (Waterkamp, 2003, 2006, 2012). Indem Waterkamp eine betont pädagogische Perspektive einnimmt, grenzt er sich von politischen, soziologischen oder ökonomischen Ansätzen deutlich ab. „Auch wenn Strukturschaubilder und Statistiken Unterschiede zwischen den Ländern erkennen lassen, so sind sie, pädagogisch betrachtet, doch wenig aussagekräftig und stellen das Bildungswesen eher aus einer Verwaltungssicht als aus einer pädagogischen Sicht dar“ (Waterkamp, 2006, S. 37). Auch die Ergebnisse der PISA-Studien seien aus pädagogischer Perspektive bedeutungslos, da die dort erhobenen statistischen Daten keine Rückschlüsse auf spezifische pädagogische Kontexte erlauben würden. „Vom großen Durchschnittswert, der aus Werten aus hunderten von Schulen gebildet wurde, gibt es keine Brücke zur einzelnen Schule“ (Waterkamp, 2012, S. 9).

Für das Verständnis des Ansatzes Waterkamps ist es zentral, darauf hinzuweisen, dass hier an zwei Traditionen der internationalen und international vergleichenden Erziehungswissenschaft angeknüpft wird. Denn einerseits bezieht sich Waterkamp auf ein kulturtheoretisches Konzept der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, das sich auf den Untersuchungsgegenstand *Pädagogik* richtet, dabei einen *unterscheidenden Vergleich* verfolgt und im deutschsprachigen Raum insbesondere von Friedrich Schneider (vgl. 1947, 1961) ausgearbeitet wurde (vgl. Waterkamp, 2006, S. 17–37). Von Schneider, der selbst maßgeblich an die Kulturtheorie Herders anknüpfte (vgl. u. a. Schneider, 1947, S. 469–471, 1961, S. 193–194), übernimmt Waterkamp auch die begriffliche Unterscheidung zwischen endogenen und exogenen Faktoren der Pädagogik. Auf der anderen Seite orientiert sich Waterkamp an einer sozialwissenschaftlichen Tradition der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, die sich auf die Untersuchung von *Bildungssystemen* mit Hilfe eines *gleichsetzenden Vergleichs* richtet (vgl. Waterkamp, 2006, S. 27–32). Waterkamp schließt an diese auf Länder bzw. Staaten fokussierte Forschungspraxis der Vergleichenden Erziehungswissenschaft an, da das erarbeitete Wissen über nationale Bildungssysteme ein Fundus sei, „von dem die Wissenschaftsdisziplin zehrt und der auch einen Teil ihrer wissenschaftlichen Identität verbürgt“ (Waterkamp, 2006, S. 37). Andererseits soll dabei jedoch in Anlehnung an Schneider der Blick auf die *innere Kausalität* der Pädagogik konzentriert werden, um „möglichst viele Phänomene aus einer innerpädagogischen Sicht zu betrachten und zu analysieren und ‚Erklärungen‘ durch exogene Faktoren als vorschnell zurückzuweisen“ (Waterkamp, 2006, S. 37). Die Kombination dieser beiden Aspekte führt zu dem Kompromiss, die Beschreibung nationaler Bildungssysteme „stärker auf endogene Faktoren der Pädagogik zu stützen“ (Waterkamp, 2006, S. 37).

In einer Vorlesungsreihe mit dem Titel *Bildung in Staaten Europas* zielt Waterkamp (2003, vgl. 2006, S. 38–66) darauf, Besonderheiten der jeweiligen Bildungswesen herauszustellen, die auf „unterschiedliche pädagogische Akzentsetzungen“ (Waterkamp, 2006, S. 37) verweisen. Ausgangspunkt der Darstellungen ist jeweils ein pädagogisches Problem, das anhand einer Schlüsselsituation, Schlüsselgeschichte oder Schlüsselpersonlichkeit aufgezeigt wird. Die Auseinandersetzung mit der geschichtlichen Entwicklung der verschiedenen nationalen Bildungswesen enthält für Waterkamp ein *Potenzial für pädagogische Reflexion*. Dabei sollen hier keine landeskundlichen Kenntnisse vertieft, sondern ein *Sinn für pädagogische Reflexion* eröffnet werden (Waterkamp, 2006, S. 66). Es spricht daher vieles dafür, diese Vorlesungen als internationalisierte bzw. *internationale Einführung in pädagogisches Denken* zu bezeichnen.

Waterkamps Dresdner Vorlesungen aus dem Jahr 2012, die unter dem Titel *Pädagogische Charakteristik der Schulwesen in zehn Nationen* veröffentlicht wurden, können als Weiterführung und Weiterentwicklung des beschriebenen Konzepts bezeichnet werden. Sie richten sich explizit an Lehramtsstudierende und werden von Waterkamp, trotz der internationalen Ausrichtung, nicht der Vergleichenden Erziehungswissenschaft, sondern der Pädagogik zugeordnet. Denn es sei nicht sinnvoll, im „Rahmen des Lehramtsstudiums (...) das Studium der Pädagogik spezialisiert auszurichten“ (Waterkamp, 2012, S. 7). Da für das Pädagogikstudium nur wenig Zeit zur Verfügung stehe und das pädagogische Vorwissen der Lehramtsstudierenden aus diesem Grund gering sei, bestehe aufseiten der Hochschuldozenten ein Bedarf an geeigneter pädagogischer Literatur. Daher seien diese Vorlesungen im Hinblick auf ihren Stil auch nicht als wissenschaftliche Abhandlung, sondern vielmehr als Studienmaterial konzipiert.

Ziel der Vorlesungsreihe ist es, verschiedene nationale Schulwesen „in pädagogischer Intention zu charakterisieren“ (Waterkamp, 2012, S. 9). Jedem Schulwesen soll ein Attribut zugeordnet werden, das einerseits charakteristisch und andererseits pädagogisch bedeutsam ist. Die Orientierung der historisch-systematischen Darstellung unterschiedlicher Bildungswesen anhand einer pädagogischen Charakteristik soll eine Reflexion der eigenen pädagogischen Institution und des eigenen pädagogischen Handelns ermöglichen. „Die Schulen der zehn Nationen werden also unter eine pädagogische Sicht gestellt, um noch tiefer gehende pädagogische Analysen und Diskussionen anzuregen, die schließlich zu einer erweiterten Sicht unserer eigenen Schulen und zu einer Abklärung unseres pädagogischen Handelns in den Schulen führen können“ (Waterkamp, 2012, S. 9). Die pädagogische Analyse diene der Suche nach den pädagogischen Intentionen und Ideen, nach Sichtweisen von Bildung, die in die jeweiligen Schulsysteme in ihrer Entwicklung eingegangen seien. „Darin eingeschlossen sind Vorstellungen über das Lernen, über das Wissen, über die Jugend, über das Erwachsenwerden, über das Generationenverhältnis, über Leistung und über die Wichtigkeit von Prüfungen, über Freiheit, über Gemeinschaft, über den Umgang mit Zeit, über die Stellung der beteiligten Gruppen zur Bildung wie Eltern, Lehrer, Schüler, über die Legitimität staatlichen Handelns im Bereich der Bildung“ (Waterkamp, 2012, S. 10). Erst wenn der pädagogische Sinn verschiedener Schulwesen erkannt werde, könne im Hinblick auf das eigene Schulwesen über Veränderung und Bewahrung diskutiert werden. „Wir suchen nach den in

den Schulwesen eingelagerten Intentionen, die meistens gar nicht an der Oberfläche liegen und auch nicht in den Schulgesetzen stehen, sondern entschlüsselt werden müssen. Das erwarten wir auch von der Pädagogik als Wissenschaft“ (Waterkamp, 2012, S. 11).

Damit die einzelnen Schulwesen klar unterschieden werden und erinnert werden können, sei es aus didaktischen Gründen zu rechtfertigen, ein Schulwesen durch ein einzelnes Attribut pädagogisch zu charakterisieren. Charakteristisch seien die Attribute, da sie über lange Zeit zurückverfolgt werden könnten. Sie stellten eine Besonderheit dar, folgten keiner Systematik und dienten nicht zur Entwicklung einer Typologie. Für Waterkamp ist die Frage, ob sich die Charakteristiken in ein Schema einordnen lassen, unwesentlich, da er die Aufgabe der Erziehungswissenschaft darin sieht, „auf die Suche nach der Vielfalt der Pädagogik“ (Waterkamp, 2012, S. 14) zu gehen. „Die Attribute liegen nicht auf derselben Ebene, sind nicht typologisiert, sie sind individuell, jeweils aus der Beschäftigung mit einem Schulwesen hervorkommend“ (Waterkamp, 2012, S. 14). Die jeweiligen Schulwesen könnten auch durch andere Attribute charakterisiert werden, ebenso könnten die einzelnen Attribute auch auf andere Länder oder Schulen bezogen werden. „Es geht nicht um ein Entweder-Oder und es geht nicht um ein Besser-Schlechter. Es geht darum, aus der Beschäftigung mit den Schulwesen Erkenntnisse zu ziehen, die unsere pädagogische Vorstellung erweitern und lebendiger machen“ (Waterkamp, 2012, S. 14). Demnach kommt den *nationalen Schulwesen* im Ansatz Waterkamps eine ähnliche Bedeutung zu wie den Nationen und Nationalcharakteren bei Schneider (1947, 1961). Sie dienen letztlich als Mittel, um sich dem Gegenstand der Pädagogik anzunähern und dadurch ein flexibles und selbständiges pädagogisches Denken zu fördern. Da in diesem Rahmen nicht näher auf die einzelnen Darstellungen der Bildungswesen eingegangen werden kann, sollen zumindest die Attribute genannt werden, mit denen Waterkamp (2012) die verschiedenen Schulen in den jeweiligen Überschriften charakterisiert: *Die Leseschule* (Finnland), *die ausbildende Schule* (Österreich), *die freie Schule* (Dänemark), *die Lern- und Prüfungsschule* (Frankreich), *die Prüfungsschule* (England), *die langsame Schule* (Schweden), *die eilige Schule* (Deutschland), *die individuelle Schule* (Niederlande), *die soziale Schule* (Italien und Sizilien) und *die Schule der Abwechslung* (USA).

3.2 Internationale pädagogische Topik

Nachfolgend soll die Topik als erziehungswissenschaftliche Methode vorgestellt werden, die eine wissenschaftliche Analyse des Ansatzes Waterkamps ermöglicht. Dabei kann an dieser Stelle jedoch weder umfassend auf Geschichte und Theorie der Topik (vgl. Wagner, 2009; Bornscheuer, 1976) und des Topos-Begriffs (vgl. Gessmann, 2009) noch auf die bereits vorliegenden Beiträge zur Bedeutung der Topik für die Erziehungswissenschaft (vgl. u. a. Fuchs, 2013; Paschen, 2004; Wigger, 2004; Helmer, 1997) eingegangen werden. Daher soll hier nur bruchstückhaft auf einige grundlegende Überlegungen verwiesen werden, die zur Interpretation des Ansatzes Waterkamps als *internationale pädagogische Topik* führen.

Die Topik geht auf die klassische Rhetorik zurück und wurde bereits von Aristoteles theoretisch behandelt. „Topik gehört für Aristoteles zum Gebiet des Dialektischen, das von dem des Apodiktischen unterschieden ist“ (Fuchs, 2013, S. 99). Während in der strengen Wissenschaft Schlüsse aus ersten und wahren Sätzen gezogen werden, beruhen Schlüsse in der Dialektik und Rhetorik auf Prämissen. Diese sind jedoch „nur wahrscheinlich und beruhen auf zustimmungsfähigen und allgemein anerkannten Meinungen, so dass die gezogenen Schlüsse zwar nicht beweisbare aber doch zumindest plausible Aussagen formulieren“ (Fuchs, 2013, S. 99–100). Aristoteles folgend ist die Topik nicht für den Bereich des theoretischen oder des poetischen, sondern für den des *praktischen Wissens* relevant. Die Topik kann als heuristische Methode verstanden werden, um Prämissen und Erkenntnisse „in Form von gut gestützten und begründeten Meinungen“ (Fuchs, 2013, S. 100) hervorzubringen und so „das politische, ethische und pädagogische Handeln zu orientieren“ (Fuchs, 2013, S. 100). Die klassische Rhetorik hatte, so Peter Oesterreich, „im Rahmen der Lehre von der Findung geeigneter Argumente (*ars inveniendi*)“ anhand dem Thema Topik „auf die grundlegende Bedeutung der im Horizont des gemeinsamen Welt-Sinn-Verständnisses (*sensus communis*) verankerten Fundorte (*loci communes*) hingewiesen“ (Oesterreich, 2003, S. 52, Hervorh. im Orig.). Während die Topik zunächst herangezogen wurde, um überzeugende Argumente für die Beratung über praktische Probleme aufzufinden, übernahm sie in der frühen Neuzeit die Funktion, „Wissensbestände zu ordnen und nach Sachgebieten zu systematisieren“ (Fuchs, 2013, S. 100). Für die Erziehungswissenschaft kann die Topik daher laut Fuchs einerseits im Hinblick auf eine pädagogische Argumentationstheorie, andererseits zur Ordnung von pädagogischen Wissensbeständen von Bedeutung sein (Fuchs, 2013, S. 99).

Begreift man den Ansatz Waterkamps als pädagogische Topik, so lassen sich die nationalen Bildungswesen als *Topoi der Pädagogik* verstehen. An diesen Orten lässt sich eine konkrete Vorstellung von Pädagogik, verstanden als Zusammenhang von pädagogischen Ideen und pädagogischer Wirklichkeit bzw. von pädagogischer Theorie und Praxis, generieren und konstruieren. Anhand der geschichtlichen Entwicklung von nationalen Bildungswesen lassen sich vielfältige pädagogische Argumente und Möglichkeiten zur Gestaltung der pädagogischen Wirklichkeit auffinden. Waterkamp schränkt diese Vielfalt jedoch ein, in dem er spezifische Attribute einzelner Bildungswesen herausstellt. Damit verengt er den Blick auf pädagogische Topoi bzw. Ideen oder Probleme, die über längere Zeiträume hinweg für die jeweiligen Bildungswesen prägend waren. Obwohl damit nicht im strengen Sinne bewiesen ist, dass es sich hier um pädagogische Grundprobleme und fundamentale pädagogische Themen handelt, wird dies durch den Verweis auf die jeweiligen Bildungstraditionen zumindest plausibel gemacht. Während über die nationalen Bildungsgeschichten auf diesem Weg exemplarisch eine Vorstellung vom Zusammenhang pädagogischer Theorie und Praxis vermittelt werden kann, können diese Topoi auch herangezogen werden, um Handlungsoptionen für eigene pädagogische Entscheidungen zu gewinnen. Da die von Waterkamp skizzierte *pädagogische Landkarte* (vgl. Rupp, 2009) leicht memoriert werden kann, bietet sie sich im Hinblick auf konkrete pädagogische Fragen und Probleme an, um sie auf der Suche nach

Argumentations- und Handlungsmöglichkeiten gedanklich zu durchwandern. Damit stellt die Topik Waterkamps einerseits eine Möglichkeit dar, um das in den nationalen Bildungsgeschichten hervorgebrachte pädagogische Wissen zu ordnen. Da diese geschichtlich hervorgebrachten pädagogischen Topoi jedoch nicht nur nationalspezifisch memoriert und wiedergegeben werden, sondern laut Waterkamp sowohl untereinander als auch im Hinblick auf konkrete pädagogische Fragen in Beziehung gesetzt werden sollen, kann diese Topik auch als Methode betrachtet werden, um zu neuen pädagogischen Ideen zu gelangen. Topisches Denken kann demnach den pädagogischen Horizont im Hinblick auf neue Handlungsoptionen erweitern. Da Waterkamp mit seinem Konzept den Anspruch vertritt, dass dieses nicht nur Lehrern, sondern auch Schülern und Eltern dazu behilflich sein kann, einen *pädagogischen Blick* einzunehmen (Waterkamp, 2012, S. 11), wäre zu prüfen, ob es sich hier demnach nicht nur um eine *fachspezifische*, sondern auch um eine *allgemein verständliche* pädagogische Topik handelt. Dazu würden sich die vier von Bornscheuer (1976) herausgearbeiteten Bestimmungen eines allgemeinen Topos-Begriffs, *Habitualität*, *Potentialität*, *Intentionalität* und *Symbolizität*, anbieten.

4. Ausblick: Internationale Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft

Abschließend soll die These aufgestellt werden, dass der internationalen Pädagogik Waterkamps (2003, 2006, S. 35–66, 2012) eine *kulturwissenschaftliche* Theorie zugrunde liegt, die im Sinne eines aktuellen Verständnisses pädagogischer Kulturwissenschaft (vgl. u. a. Wimmer, 2002; Brumlik, 2006) interpretiert werden kann. Denn durch die internationale Betrachtung der Pädagogik als kulturelles Phänomen gelingt es Waterkamp, einerseits an wesentliche Aspekte der *geistes-* sowie *sozialwissenschaftlich* orientierten erziehungswissenschaftlichen Tradition anzuknüpfen, dabei jedoch andererseits in pädagogischer Hinsicht jeweils problematische Konzepte bzw. Paradigmen – hier ein problematischer Begriff von Nationalkultur, dort die fehlenden Zugangsmöglichkeiten auf die Pädagogik als kulturelles Phänomen – zu überwinden. Dies wird (1) möglich durch einen Nationenbegriff, der sich nicht (wie noch bei Schneider oder Herder) auf *Völker* und *Volkscharaktere* bezieht, sondern vielmehr – analog zu aktuellen sozialwissenschaftlichen internationalen Vergleichsstudien – auf die Bildungsgeschichte von *Ländern* bzw. *Staaten*. Entsprechend dieser Ausgangslage wird hier (2) auch nicht die Kultur verschiedener *Völker* untersucht, sondern vielmehr die Pädagogik (im Sinne geschichtlicher sowie konkreter Erziehungswirklichkeiten, pädagogischer Ideen und Praktiken) selbst als kulturelles und damit kontingentes Phänomen in den Blick genommen. Indem der unterscheidende Vergleich hier nicht auf *Eigentümlichkeiten von Nationalkulturen* zielt, sondern vielmehr dazu dient, die kulturelle *Vielfalt der Pädagogik* herauszustellen, wird (3) gerade durch die *internationale* Grundstruktur dieses Konzepts die Möglichkeit eröffnet, pädagogische Ideen, Praktiken und Institutionen einer *transkulturellen* Reflexion zugänglich zu machen, ohne dabei die je-

weiligen *soziokulturellen* Bedingungen aus dem Blick zu verlieren. Eine weitergehende Analyse dieses Konzepts erscheint aufschlussreich, da die hier zugrunde liegenden Prämissen derart komplex sind, dass sie nur im Zusammenhang mit aktuellen Entwicklungen der sich vor dem Hintergrund des *cultural turns* in den Geistes- und Sozialwissenschaften konstituierenden Kulturwissenschaft (vgl. u. a. Reckwitz, 2006, S. 705–728) ausreichend erfasst werden können. Dabei wäre auch eine Analyse der von Waterkamp entworfenen pädagogischen Narrative vor dem Hintergrund der kulturwissenschaftlichen Narratologie (Koschorke, 2012; Nünning, 2013) wünschenswert.

Obwohl eine umfassende Auseinandersetzung demnach noch aussteht, sollte in diesem Beitrag zumindest gezeigt werden, dass die Topik als kultur- und erziehungswissenschaftliche Methode begriffen werden kann, mit der topisch strukturierte pädagogische Theorien in Hinblick auf ihre spezifische (praktische) *Logik* erfasst und analysiert werden können. Die in diesem Sinne mit Hilfe des Topik-Begriffs erfolgte Untersuchung der internationalen Pädagogik Waterkamps konnte (1) deutlich machen, dass die von Adick (2008, S. 67–77) in ihrer Wissensordnung vorgenommene Differenzierung zwischen Pädagogik und Erziehungswissenschaft sinnvoll ist, um pädagogische Theorien einer erziehungswissenschaftlichen Analyse zugänglich zu machen. Aufschlussreich war die Analyse vor allem, da sich (2) zeigte, dass sich die Wissensordnungen sowie die damit verbundenen Begriffe der Pädagogik bei Adick und Waterkamp deutlich unterscheiden. Von einer bereits implizit vorhandenen Verflechtung beider Ansätze kann jedoch (3) gesprochen werden, da sich einerseits eine am Ansatz Adicks orientierende Analyse der Theorie Waterkamps notwendigerweise auf die dort zugrunde liegende pädagogische Wissensordnung einlassen muss; andererseits ist eine pädagogische Ordnung internationaler Wissensbestände, wie sie Waterkamp vornimmt, gerade auf jenes Wissen angewiesen, das von einer im Sinne Adicks verstandenen Vergleichenden Erziehungswissenschaft bereitgestellt wird. Aufgrund dieser Verflechtung sollten die beiden Wissensordnungen nicht als widerstreitend, sondern vielmehr als sich ergänzend betrachtet werden. Denn nur eine Kombination beider Perspektiven ermöglicht es, pädagogisch relevante Phänomene und Wissensbestände sowohl von einem erziehungswissenschaftlichen als auch von einem pädagogischen Standpunkt aus betrachten, erforschen, interpretieren und reflektieren zu können.

Mit der Verflechtung der Wissensordnungen von Adick und Waterkamp wurden Grundzüge eines meta-theoretischen Vermittlungsansatzes zwischen Vergleichender Erziehungswissenschaft und Allgemeiner Pädagogik vorgestellt, dessen weitere Ausarbeitung im Hinblick auf eine Internationalisierung der Pädagogik vielversprechend erscheint. Dabei lässt sich die bereits in den hier vorgelegten Überlegungen ersichtliche Verwischung etablierter disziplinärer Grenzen zwischen Vergleichender und Allgemeiner Erziehungswissenschaft auf eine Dynamik der Internationalisierung zurückführen, die für die Disziplin(en) zukunftsweisend sein könnte. Denn vieles spricht dafür, dass im Kontext von Globalisierung, Europäisierung und Weltgesellschaft pädagogische Theorien an Bedeutung gewinnen, die einerseits einen internationalen geistigen Horizont eröffnen, andererseits dabei jedoch den Bezug auf die konkreten Situationen der praktisch Handelnden nicht verlieren.

Literatur

- Adick, Ch. (2008). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Adick, Ch. (2009). Reflexionsebenen und Wissensformen in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. In S. Hornberg, İ. Dirim, G. Lang-Wojtasik & P. Mecheril (Hrsg.), *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren. Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland* (S. 126–156). Münster: Waxmann.
- Allemann-Ghionda, C. (2013). *Bildung für alle, Diversität und Inklusion: Internationale Perspektiven*. Paderborn: Schöningh.
- Bornscheuer, L. (1976). *Topik. Zur Struktur der gesellschaftlichen Einbildungskraft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Brumlik, M. (2006). „Kultur“ ist das Thema. Pädagogik als kritische Kulturwissenschaft. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(1), 60–68.
- Fuchs, B. (2013). Pädagogik und Topik. Ein frag-würdiges Verhältnis. In M. Kemper, T. Pauls & H. Schulz-Gade (Hrsg.), *Kindheit – Gesellschaft – Geschichte. Pädagogische Perspektiven. Wilhelm Brinkmann zum 20. Dezember 2012* (S. 99–120). Würzburg: Ergon.
- Gessmann, M. (2009). Topos. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (S. 630–724). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Grothus, U., & Maschke, K. (2013). Internationalisierung – eine Einführung. In DAAD (Hrsg.), *Die Internationale Hochschule – Strategien anderer Länder* (S. 6–14). Bielefeld: Bertelsmann.
- Helmer, K. (1997). Topik und Argumentation. In H. J. Apel & L. Koch (Hrsg.), *Überzeugende Rede und pädagogische Wirkung. Zur Bedeutung traditioneller Rhetorik für pädagogische Theorie und Praxis* (S. 81–99). Weinheim: Juventa.
- HRK (2012) = Hochschulrektorenkonferenz (2012). Das ist zu tun: Handlungsbedarfe auf dem Weg zur internationalen Hochschule. In Dies. (Hrsg.), *Bausteine für den internationalen Erfolg. Stand und Perspektiven der Internationalisierung deutscher Hochschulen* (S. 22–26). Bonn. http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK_Bausteine_fuer_den_internatioanlen_Erfolg.pdf [01. 12. 2013].
- HRK (o. J.) = Hochschulrektorenkonferenz (o. J.). *HRK-Audit „Internationalisierung der Hochschulen“*. Leitfaden für teilnehmende Hochschulen. http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/Leitfaden_teilnehmende_Hochschulen.pdf [01. 12. 2013].
- Knobloch, Ph. D. Th. (2013). *Pädagogik in Argentinien. Eine Untersuchung im Kontext Lateinamerikas mit Methoden der Vergleichenden Erziehungswissenschaft*. Münster: Waxmann.
- Koller, H.-Ch. (2012a). *Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koller, H.-Ch. (2012b). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Koschorke, A. (2012). *Wahrheit und Erfindung. Grundzüge einer Allgemeinen Erzähltheorie*. Frankfurt a. M.: Fischer.
- Lenzen, D. (2012). Die deutschen Hochschulen in der Welt und für die Welt – Die Internationale Strategie der HRK. In HRK (Hochschulrektorenkonferenz) (Hrsg.), *Bausteine für den internationalen Erfolg. Stand und Perspektiven der Internationalisierung deutscher Hochschulen* (S. 16–20). Bonn. http://www.hrk.de/fileadmin/redaktion/hrk-audit/Infothek/HRK_Bausteine_fuer_den_internatioanlen_Erfolg.pdf [01. 12. 2013].
- Maiworm, F. (2013). *Internationalität an deutschen Hochschulen. Erhebung von Profildaten 2013*. http://www.hrk.de/uploads/media/dok_und_mat_band_75.pdf [01. 12. 2013].
- Nünning, A. (2013). Wie Erzählungen Kulturen erzeugen: Prämissen, Konzepte und Perspektiven für eine kulturwissenschaftliche Narratologie. In A. Strohmaier (Hrsg.), *Kultur – Wissen – Narration. Perspektiven transdisziplinärer Erzählforschung für die Kulturwissenschaften* (S. 15–53). Bielefeld: transcript.

- Oesterreich, P. L. (2003). *Philosophie der Rhetorik*. Bamberg: Buchner.
- Paschen, H. (2004). Zur pädagogischen Bedeutung von Topiken. In L. Koch (Hrsg.), *Pädagogik und Rhetorik* (S. 167–177). Würzburg: Ergon.
- Reckwitz, A. (2006). *Die Transformation der Kulturtheorien. Zur Entwicklung eines Theorieprogramms*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.
- Rotter, C. (2005). *Internationalisierung von Studiengängen: Typen – Praxis – Empirische Befunde*. <http://www-brs.ub.ruhr-uni-bochum.de/netahtml/HSS/Diss/RotterCarolin/diss.pdf> [01.11.2013].
- Rupp, M. (2009). Topographie. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (S. 626–630). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Schmidt-Lauff, S. (2007). Wie steht es um die Internationalisierung von Studiengängen in Deutschland? Das Beispiel Erziehungswissenschaft. *Erziehungswissenschaft*, 18(34), 38–60.
- Schneider, F. (1947). *Triebkräfte der Pädagogik der Völker. Eine Einführung in die Vergleichende Erziehungswissenschaft*. Salzburg: Otto Müller Verlag.
- Schneider, F. (1961). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Geschichte, Forschung, Lehre*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wagner, T. (2009). Topik. In G. Ueding (Hrsg.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (S. 605–626). Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Waterkamp, D. (2003). *Bildung in Staaten Europas. Vorlesung im Sommersemester 2001*. Dresden: SFPS.
- Waterkamp, D. (2006). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Ein Lehrbuch*. Münster: Waxmann.
- Waterkamp, D. (2012). *Pädagogische Charakteristik der Schulwesen in zehn Nationen. Dresdner Vorlesungen 2012*. Dresden: TUDpress.
- Wigger, L. (2004). Argumentationsanalyse als Forschungsmethode und als Bildung. In L. Koch (Hrsg.), *Pädagogik und Rhetorik* (S. 179–194). Würzburg: Ergon.
- Wimmer, M. (2002). Pädagogik als Kulturwissenschaft. Programmatische Überlegungen zum Status der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 5 (Beiheft 1), 109–122.

Abstract: In the light of the educational-political demand for an internationalization of higher education, the author examines possibilities of internationalizing general pedagogical teaching. He starts with a close look at the relation between science and pedagogical theory and practice from the perspective of comparative educational science (Adick). In reference to this, an internationally oriented, general-pedagogical concept (Waterkamp) is presented and interpreted as an international pedagogical topos. By interlacing educational-scientific (Adick) and topical-pedagogical (Waterkamp) knowledge systems, a meta-theoretical approach to mediation between comparative educational science and general pedagogy is sketched, which may contribute to the internationalization of pedagogics.

Keywords: Internationalization, Cultural Science, Metatheory, Topics, Knowledge Order

Anschrift des Autors

Dr. Phillip Dylan Thomas Knobloch, Ruhr-Universität Bochum, Fakultät für Philosophie und Erziehungswissenschaft, Institut für Erziehungswissenschaft, Lehrstuhl für Vergleichende Erziehungswissenschaft, 44780 Bochum, Deutschland
E-Mail: phillip.knobloch@ruhr-uni-bochum.de

Linktipps zum Thema „Internationalisierung, Diversität, Hochschule“

Zusammengestellt von Nadia Cohen, Gwendolyn Schulte und Renate Tilgner

Redaktion: Axel Kühnlitz

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung

Informationszentrum Bildung

Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver

Rubrik online: www.bildungsserver.de/link/zfpaed/

Vorbemerkung

Gegenstand der vorliegenden Linksammlung ist die Internationalisierung von Hochschulen in Deutschland und Europa vor dem Hintergrund der als Bologna-Prozess bezeichneten europäischen Hochschulreformen, die 1999 angestoßen wurden. Der Schwerpunkt liegt auf der Situation in Deutschland. Es wird auf Studien, politische Dokumente, Datensammlungen, Projekte und Fördermaßnahmen verwiesen. Der erste Teil bezieht sich auf politische Hintergründe und Internationalisierungsstrategien in Deutschland. Im zweiten Teil werden Umsetzungsstrategien, Programme und relevante Internetportale exemplarisch vorgestellt. Der dritte Teil dokumentiert Konzepte von Mobilität und Internationalisierungsstrategien an Hochschulen auf europäischer Ebene sowie einige kritische Auseinandersetzungen mit dem Thema Internationalisierung.

1. Politische Hintergründe und Internationalisierungsstrategien an deutschen Hochschulen

Wissenschaft weltoffen. Datenreport zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland

www.wissenschaft-weltoffen.de

Wissenschaft weltoffen wird vom Deutschen Akademischen Austauschdienst DAAD und dem Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung DZHW (vormals HIS-Institut für Hochschulforschung) herausgegeben. Auf der Internetseite werden Statistiken zur akademischen Mobilität veröffentlicht. Jährlich erscheint eine Publikation mit wechselndem Themenschwerpunkt. Außerdem unterhalten DAAD und DZHW eine Servicestelle, die Wissenschaftler bei Auswertungen der vorgestellten Daten berät.

Herausforderung Internationalisierung. Die Hochschulen auf dem Weg zum Europäischen Hochschulraum. Stand und Perspektiven

www.his.de/pdf/pub_fh/fh-201108.pdf

Der Sammelband dokumentiert die 5. Jahrestagung der Gesellschaft für Hochschulforschung, die am 29./30. April 2010 in Hannover stattfand. Den Hintergrund der Beiträge bilden verschiedene Entwicklungen wie die Entstehung eines Europäischen Hochschulraums, zunehmender internationaler Wettbewerb und Globalisierung. Aspekte sind unter anderem der Bologna-Prozess, Studierendenmobilität, Hochschulmarketing und nationale Hochschulsysteme.

(PDF-Dokument, 178 Seiten, 2011)

Internationalisierung der Hochschulen. Eine institutionelle Gesamtstrategie. Gutachten

www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_Internationalisierung_der_Hochschulen.pdf

Der von der vbw – Vereinigung der Bayerischen Wirtschaft e. V. 2005 gegründete Aktionsrat Bildung befasst sich in dem 2012 erstellten Gutachten mit der Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Es werden Ausgangsbedingungen und Ziele der Internationalisierungsprozesse im deutschen Hochschulsystem analysiert und Handlungsempfehlungen für eine Gesamtstrategie gegeben.

(PDF-Dokument, 72 Seiten, 2012)

Der Bologna-Prozess

www.bmbf.de/de/3336.php

Die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland und Europa steht in Zusammenhang mit der umfassenden Hochschulreform, die 1998 mit dem Bologna-Prozess in Gang gesetzt wurde. Dessen Ziel war und ist die Entstehung eines europäischen Hochschulraums. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF gibt einen Überblick zu Hintergründen und Entwicklungen sowie Inhalten, die im Zuge des Bologna-Prozesses in den beteiligten Ländern umgesetzt werden sollten. Schwerpunkt ist die Entwicklung in Deutschland.

Strategie der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland (Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 in Berlin)

www.bmbf.de/pubRD/Internationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf

Der Beschluss der Wissenschaftsminister/innen von Bund und Ländern für eine Strategie zur Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland geht auf die Mobilitätsstrategie 2020 für den Europäischen Hochschulraum EHR zurück, die von der Bologna-Ministerkonferenz 2012 in Bukarest beschlossen wurde. Die Mitgliedsstaaten sind angehalten, eigene Internationalisierungsstrategien zu entwickeln. Bund und Länder ha-

ben verschiedene Handlungsfelder zur Förderung der Internationalisierung der Hochschulen definiert.

Internationalisierung der Hochschulen

www.bmbf.de/de/908.php

Das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) stellt verschiedene Maßnahmen zur Förderung der Internationalisierung von Hochschulen vor sowie entsprechende Hintergrunddokumente bereit. Im Vordergrund stehen Maßnahmen zur Verstärkung des internationalen akademischen Austauschs wie die Einrichtung wissenschaftlicher Netzwerke, die Veranstaltung von Wissenschaftskonferenzen und die Vergabe von Wissenschaftspreisen und Auslandsstipendien. Außerdem wird das Hochschulmarketing gestärkt und es gibt ein Programm zur Förderung der Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland.

Audit – Internationalisierung der Hochschulen

www.hrk.de/audit

Das Audit – Internationalisierung der Hochschulen wurde 2009 von der Hochschulrektorenkonferenz HRK ins Leben gerufen. Das Audit dient der Unterstützung und Beratung von Hochschulen bei der (Weiter-)Entwicklung einer Internationalisierungsstrategie. Jährlich werden zwölf Hochschulen auditiert, teilnehmen können alle Mitgliedshochschulen der HRK. Eine Ausschreibung erfolgt zweimal jährlich.

Internationales – Hochschulrektorenkonferenz

www.hrk.de/themen/internationales/

Zu den Aufgaben der Abteilung Internationales der Hochschulrektorenkonferenz HRK gehört es, die Internationalisierung der deutschen Hochschulen zu unterstützen und ihre Interessen international zu vertreten. Die Abteilung arbeitet mit Hochschulen und Hochschulorganisationen weltweit zusammen. Die Webseite informiert unter anderem über strategische Vorhaben und die Zusammenarbeit mit einzelnen Kooperationspartnern.

Europäischer Forschungs- und Hochschulraum – Informationen der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW

www.gew.de/Europaeischer_Hochschul_und_Forschungsraum.html

Die Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft GEW informiert in dieser Rubrik über den europäischen Hochschul- und Forschungsraum und dessen Einrichtung im Zuge des Bologna-Prozesses. Aspekte sind unter anderem die Studienreform, Bachelor/Master, internationale Mobilität von Studierenden und Wissenschaftlern und die soziale Dimension des Bologna-Prozesses.

2. Umsetzungsstrategien. Programme und Portale

Internationalisierung der deutschen Hochschulen: Informationen für deutsche Hochschulen. DAAD-Förderprogramme

www.daad.de/hochschulen/index.de.html

Der Deutsche Akademische Austauschdienst DAAD gibt Hochschulen eine Übersicht über Förderprogramme, die sich auf Internationalisierung beziehen. Einzelne Rubriken sind: EU-Bildungsprogramme; Austausch und Kooperation; Internationalisierung @ deutsche Hochschule; Betreuung und Nachbetreuung internationaler Studierender; Hochschulprojekte im Ausland; Fachliche und regionale Sonderprogramme; Suchfunktion für vom DAAD ausgeschriebene Förderprogramme.

EURAXESS Deutschland

www.euraxess.de/portal/home_de.html

Im Rahmen des Europäischen Netzwerks zur Förderung von Mobilität in den Wissenschaften EURAXESS hat das BMBF die Alexander-von-Humboldt-Stiftung (AvH) beauftragt, als nationale Kontaktstelle für Deutschland ein Portal bereitzustellen. Hier sind u. a. Informationen zu Forschungsaufenthalten in Deutschland zu finden. Interessenten können sich über die Arbeitsbedingungen an deutschen Forschungseinrichtungen informieren, nach Stellenangeboten recherchieren und allgemeine Arbeits- und Lebensbedingungen erfragen. Die Zielgruppe sind Einreisende, Ausreisende und Rückkehrer aus EU-Ländern.

Alumniportal Deutschland

www.alumniportal-deutschland.org/startseite.html

Das Alumniportal Deutschland ist ein soziales Netzwerk. Es bietet Interessenten, die in Deutschland einen Studien- oder Forschungsaufenthalt absolviert haben oder in der Lehre tätig waren, die Möglichkeit, als Alumni Kontakte zu deutschen Universitäten, Institutionen und Unternehmen zu knüpfen und für die berufliche und wissenschaftliche Weiterbildung zu nutzen. Über ehemalige Stipendiaten (DAAD, politische Stiftungen, Alexander-von-Humboldt-Stiftung) hinaus werden sog. „free movers“ angesprochen.

GATE Germany – Konsortium internationales Hochschulmarketing

www.gate-germany.de

GATE Germany ist als gemeinsames Konsortium des Deutschen Akademischen Austauschdienstes DAAD und der Hochschulrektorenkonferenz HRK Dienstleister für internationales Hochschulmarketing. Das Konsortium bietet u. a. Unterstützung bei der Präsentation deutscher Hochschul- und Wissenschaftseinrichtungen auf internationalen Messen, Beratungs- und Schulungsangebote, Promotion Tours in ausgewählten Zielländern sowie marketingrelevante Dienstleistungen.

DAAD International Programmes in Germany 2014

www.daad.de/deutschland/studienangebote/international-programs/de/

Überblick über internationale Studiengänge an deutschen Hochschulen. Es kann nach Studienfach, Studiengang (Bachelor, Master, Doktor) recherchiert werden und über eine geografische Karte sind die Studienorte nachgewiesen. Eine Liste der ‚Top 10‘-Master-Studiengänge ist ebenfalls verfügbar.

Postdoctoral Researchers International Mobility Experience (P.R.I.M.E)

www.daad.de/ausland/studieren/stipendium/de/22346-postdoctoral-researchers-international-mobility-experience/

Mit Co-Finanzierung des Marie-Curie-Programms der Europäischen Union bietet der DAAD ein Förderangebot für Postdoktoranden, das anstatt Stipendien Stellen für hochqualifizierte Nachwuchswissenschaftler aller Nationalitäten und Fächer vorsieht. Die Förderung umfasst eine zwölfmonatige Auslandsphase und eine sechsmonatige Integrationsphase an einer deutschen Hochschule, an der die Geförderten über den gesamten Förderzeitraum als Postdoktoranden angestellt sind.

What deters students from studying abroad? Discussion paper, June 2012

www.dzhw.eu/pdf/23/Steeplechase_Discussion_Paper_Online_Version_2012_10_11.pdf

Das Projekt untersuchte verschiedene Aspekte der Mobilität Studierender. Betrachtet werden Studierende, die einen Auslandsaufenthalt absolviert haben. Gleichfalls werden Studierende in den Blick genommen, die keinen Auslandsaufenthalt planen oder ihn noch vor sich haben. Was hindert Studierende an einem Auslandsaufenthalt und sind die Aspekte, die gegen ein Auslandsstudium sprechen, je nach Herkunftsland oder Art des Studiums unterschiedlich? Die Studie basiert auf Umfragen in fünf Ländern (Österreich, Deutschland, Polen, Schweiz und Niederlande) aus den Jahren 2009 und 2010. Der Abschlussbericht wurde im Juni 2012 publiziert.

3. Konzepte von Mobilität und Durchlässigkeit auf europäischer Ebene und Internationalisierungsstrategien an europäischen Hochschulen

Dokumente

Internationalisation in European Higher Education: European Policies, Institutional Strategies and EUA Support. EUA Membership Consultation 2013

www.eua.be/Libraries/Publications_homepage_list/EUA_International_Survey.sflb.ashx

Die European University Association führte Anfang 2013 eine Mitgliederbefragung durch, in der eruiert wurde, was die Mitgliedsuniversitäten von der für Juni 2013 ge-

planten Internationalisierungsstrategie der EU im Hochschulbereich erwarteten, ob sie an bisherigen Aktivitäten der EUA in diesem Bereich teilgenommen hatten und was sie sich in Zukunft für ein Angebot diesbezüglich erhofften. Eine weitere Frage galt den eigenen Internationalisierungsbemühungen.

Europäische Hochschulbildung in der Welt (2013). Mitteilung der Kommission an das Europäische Parlament, den Rat, den europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Brüssel, den 11. 07. 2013 – COM (2013) 499 final

www.kowi.de/Portaldata/2/Resources/fp/COM-2013-european-higher-education-de.pdf [deutsch]

<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:52013DC0499:EN:NOT> [englisch und EU-Sprachen]

Bei diesem Dokument handelt es sich um die neue Internationalisierungsstrategie der Europäischen Union im Bereich europäischer Hochschulen, die im Juli 2013 veröffentlicht wurde.

How Are We Doing Higher Education Internationalisation? By Marc Tadaki. University World News, 01 June 2013, Issue No. 274

www.universityworldnews.com/article.php?story=2013052818005080

Marc Tadaki wirft einen kritischen Blick auf aktuelle Diskurse zur Internationalisierung von Hochschulen. Der Autor ist wissenschaftlicher Mitarbeiter bei der Association of Pacific Rim Universities.

IAU Horizons, Focus on Re-thinking Internationalization/Dossier thématique: Repenser l'internationalisation. 2012, Vol. 17 No. 3 and Vol. 18 No. 1

www.iau-aiu.net/sites/all/files/IAU_Horizons_Vol17_3_18_1_EN.pdf

www.iau-aiu.net/sites/all/files/IAU_Horizons_Vol17_3_18_1_FR.pdf

Diese Ausgabe der Zeitschrift IAU Horizons, herausgegeben von der International Association of Universities (IAU), setzt einen Schwerpunkt auf das Thema „Internationalisierung im Hochschulwesen“. 16 AutorInnen aus verschiedenen Ländern weltweit setzen sich in kurzen Beiträgen kritisch mit dem aktuellen Diskurs um Internationalisierung auseinander.

Portale und Förderprogramme

EU Activities in the Field of Higher Education

<http://ec.europa.eu/education/policy/higher-education/>

Überblicksseite der Europäischen Kommission zu Aktivitäten der Europäischen Union auf dem Feld der Hochschulbildung in Europa. Die Seite bietet neben Einführungstexten auch viele Links zu Aktivitäten, Programmen, Strategien, Agendas usw.

Erasmus+

http://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/index_de.htm

Erasmus+ ist das Nachfolgeprogramm zu Erasmus Mundus (2009–2013), welches u. a. die Entwicklung gemeinsamer Master- und Doktoratsprogramme in Europa zum Ziel hatte. Erasmus+ soll von 2014 bis 2020 laufen und setzt einen Schwerpunkt auf allgemeine und berufliche Bildung, Jugend und Sport.

European University Association (EUA)

www.eua.be

Die Vereinigung Europäischer Universitäten (EUA) repräsentiert und unterstützt mehr als 800 Hochschuleinrichtungen in 47 Ländern, indem sie ihnen ein Forum zur Kooperation und zum Austausch zu aktuellen hochschulpolitischen Aktivitäten und zur Forschungspolitik in Europa bietet. Außerdem vertritt sie die Interessen der europäischen Universitäten in der Hochschul- und Forschungspolitik. Die EUA ging 2001 aus einem Zusammenschluss der Association of European Universities und der Confederation of European Union Rectors' Conference hervor.

European Association for International Education (EAIE)

www.eaie.org

Das Hauptziel der Europäischen Vereinigung für Internationale Bildung/Erziehung (EAIE) ist die Stimulierung und Förderung der Internationalisierung der Hochschulbildung in Europa und die Erhöhung der Qualität der internationalen Erziehung und Ausbildung. Die Webseite bietet Informationen zu bevorstehenden Konferenzen und aktuellen Kursangeboten, einen Newsletter sowie Aufsätze zu allgemein interessierenden Fragen der internationalen Erziehung.

IAU – International Association of Universities/Internationalization

www.iau-aiu.net/content/internationalization

Eines der Betätigungsfelder der IAU (International Association of Universities) liegt im Bereich der Internationalisierung von Hochschulen. Die Tätigkeiten umfassen seit 2003 publizierte „Global Surveys“, eine Working Group, einen Bereich „Policy State-

ments“, einen „Internationalization Strategies Advisory Service (ISAS)“ und eine Expertengruppe zum Thema „Re-thinking internationalization“.

Anschrift der Autor(inn)en

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF),
Informationszentrum Bildung, Geschäftsstelle Deutscher Bildungsserver,
Schloßstraße 29, 60486 Frankfurt a. M., Deutschland
E-Mail: kuehnlz@dipf.de

Allgemeiner Teil

Christel Adick

Deutschland als Bildungsexportland

Zusammenfassung: Seit über einem Jahrzehnt sind in Deutschland gezielt Versuche gestartet worden, auf den Export ausgerichtete unternehmerische Tätigkeiten im Bildungsbereich mit öffentlichen Mitteln zu fördern. Zugleich sind in diesem Zusammenhang Datensammlungen und Studien entstanden, die aber in der Bildungsforschung bisher noch keine Beachtung gefunden haben. Im Folgenden werden in Gestalt einer Bestandsaufnahme drei seit 2001 existierende staatliche Fördermaßnahmen vorgestellt und vorliegende Daten zu Art und Umfang deutscher Bildungsexporte ausgewertet. Dies geschieht vor dem Hintergrund der Diskussionen zum General Agreement on Trade in Services (GATS), da dieses seit 2000 in Verhandlung befindliche Vertragswerk der Welthandelsorganisation die Bildungsexporte reguliert. Anschließend werden die Befunde mit der Diskussion um internationale und transnationale Bildungsräume in der vergleichenden Bildungsforschung in Beziehung gesetzt.

Schlagnote: Bildungsexport, internationaler Bildungstransfer, BRICS, GATS, transnationale Bildung

1. Bildungsexporte als Gegenstand des General Agreement on Trade in Services (GATS)

Grenzüberschreitende Bildungsexporte unternehmerischer Art fallen in den Aufgabenbereich der 1995 gegründeten Welthandelsorganisation (World Trade Organization, WTO) mit Sitz in Genf. Die WTO beruht auf zwischenstaatlichen Vereinbarungen; sie ist jedoch – ähnlich wie auch die OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development) – nicht Teil des UN-Systems. Ihre Maximen bestehen in der Deregulierung, Liberalisierung und Privatisierung des Welthandels. Die am 01.01.2000 offiziell aufgenommenen GATS-Verhandlungen (OECD, 2002, S. 12) beziehen sich auf Dienstleistungen, sofern diese nicht ausschließlich hoheitlich erbracht werden, d. h. auf solche, für die es private Anbieter gibt. Dies wirft sofort die rechtlich verzwickte Frage auf, ob Bildung in die Hoheitsgewalt des Staates fällt oder nicht (vgl. die juristische Abhandlung von Reimold, 2010). Bei einem kompletten staatlichen Bildungsmonopol würde sich jede Diskussion über Privatisierung und Liberalisierung des Handels mit Bildung erübrigen. In den meisten Bildungswesen gibt es jedoch private Schulen, private Hochschulen und andere private Bildungsträger im Vorschul-, Erwachsenen- und Weiter-

bildungsbereich, das bedeutet: potenzielle ‚Einfallstore‘ für ausländische Bildungsangebote.

Für Bildungsdienstleistungen wie für alle anderen unterscheidet das GATS vier verschiedene grenzüberschreitende Erbringungsarten (*modes of supply*): (1) Konsum inländischer Dienstleistungen durch Ausländer (z. B. Studium ausländischer Schüler oder Studierender in Deutschland); (2) grenzüberschreitende Lieferung von Produkten (z. B. Export von Bildungsmaterialien); (3) Präsenz inländischer Institutionen im Ausland (z. B. Studienangebote deutscher Universitäten im Ausland); (4) temporärer Aufenthalt natürlicher Personen im Ausland (z. B. Tätigkeit einer deutschen Lehrperson an einem Goethe-Institut im Ausland oder an einer Deutschen Auslandsschule). Da das GATS ein Handelsabkommen ist, muss es sich in all diesen Fällen eines grenzüberschreitenden Bildungstransfers um kommerzielle Tätigkeiten handeln, was daran zu erkennen ist, dass für Bildung privates Kapital zu entrichten ist, sei es in Gestalt von Kurs- oder Prüfungsgebühren oder indem ein Produkt, z. B. ein Lehrbuch oder ein multimediales Lernpaket, käuflich erworben wird. Dabei kann das Format entsprechender kommerzieller Tätigkeiten je nach Art der Anbieter in der Variante Kostendeckung ohne Gewinnabsicht oder in der Variante Überschüsse zu erzielen, mithin in explizitem Profitstreben, bestehen. Für grenzüberschreitende kommerzielle Bildungsangebote gelten – wie für alle Dienstleistungen – das *Meistbegünstigungsprinzip*, das verlangt, dass die einem anderen Land gewährten Marktzugänge auch allen anderen WTO-Mitgliedsländern garantiert werden müssen, und der *Grundsatz der Inländerbehandlung*, demzufolge Gebietsansässige und Gebietsfremde gleich behandelt werden müssen.

Die potenzielle Brisanz des GATS für nationale Bildungssysteme und für die internationale Bildungskooperation wurde eine Zeit lang heftig diskutiert. Im Zentrum der Kritik stand die Befürchtung, es gefährde die nationale bildungspolitische Autonomie und degradiere Bildung schlechthin zu einer Ware (Lohmann, 2001; Robertson, Bonal & Dale, 2002; Vanlathem, 2003; Hahn, 2003; Scherrer, 2003; Hennes, 2003; Knight, 2002; Surssock, 2004). Überwiegend wurden die Auswirkungen der von der WTO inspirierten Rede von Bildung als Ware jedoch auf *innergesellschaftliche* Auseinandersetzungen um eine verstärkte Privatisierung von Bildung und die Rücknahme staatlicher Verantwortung für den Bildungsbereich eines Landes kritisch diskutiert. Wenig beachtet wurde indessen der *tatsächliche grenzüberschreitende Handel mit Bildung*, wie er in Bildungsunternehmungen zutage tritt, die ihre Bildungsangebote in mehreren Ländern gebührenpflichtig oder sogar mit börsennotierten Gewinnen vermarkten. Dieser *Bildungsexport* – das Thema dieses Aufsatzes – wurde praktisch nur in der internationalen Hochschulforschung thematisiert, wo dann unter Beachtung virtueller Hochschulangebote zwischen Formaten wie *Franchising*, *Branch Campus*, *Offshore Institutions*, *Corporate Universities* und *International Institutions* unterschieden und nach (möglichen) Konsequenzen für nationale Hochschullandschaften gefragt wurde (Adam, 2001; Schreiterer & Witte, 2001; Knight, 2002, 2003; Seifer, 2006; David & Wildemeersch, 2006; Surssock, 2004).

Inzwischen scheint die bildungswissenschaftliche Diskussion um das GATS wieder verfolgt zu sein, obwohl bereits von vielen Ländern etliche Verpflichtungen im Bil-

dungsbereich zu diesem Vertragswerk eingegangen worden sind; Deutschland fällt dort unter die Kategorie *European Community* (Überblick unter <http://tsdb.wto.org/matrix-list.aspx>, 13. 03. 2013). Der Grund für das nachlassende Interesse dürfte darin bestehen, dass sich bislang kaum Auswirkungen auf das Schulwesen, den ‚hoheitlichen Kern‘ der nationalen Bildungswesen, gezeigt haben. Dies wiederum mag daran liegen, dass staatlich reglementierte kostenlose Pflichtschulsysteme (in denen ausnahmslos alle Heranwachsenden beschult werden müssen) für private Bildungsanbieter ohnehin wenig renditeträchtig und damit in der Regel unattraktiv sind, sodass ausländische Anbieter sich auf Privatschulen beschränken müssen, die nach jeweiliger staatlicher Logik und Überprüfung der Schulpflicht genügen. Die Folge davon ist, dass die meisten ausländischen Bildungsangebote, die unter das GATS fallen, *außerhalb des Schulwesens* anzutreffen sind (Adick, 2012, S. 100–101).

Ein neuerliches Interesse der Bildungsforschung am Thema Bildung als grenzüberschreitende Ware wäre jedoch vor allem aus folgenden Gründen angesagt:

- Erstens haben die lange Jahre stagnierenden WTO-Verhandlungen (sog. Doha-Runde) auf der derzeit letzten 9. WTO-Konferenz (Bali, Dezember 2013) zu einer erneuten Bekräftigung des Liberalisierungsprozesses im Welthandel geführt und nicht zu einem Scheitern, wie teils vermutet wurde (<https://mc9.wto.org>, 15. 03. 2014). Es ist daher davon auszugehen, dass das Thema Bildungsexport nicht von der Tagesordnung verschwindet.
- Zweitens hat sich seit Kurzem eine Gruppe von Ländern konstituiert, die angesichts der erlahmenden GATS-Verhandlungen ein eigenes Vertragswerk namens TiSA (Trade in Services Agreement) zur beschleunigten Liberalisierung des Handels mit Dienstleistungen verfolgt, dessen Auswirkungen unter anderem auch auf den Bildungssektor potenziell erheblich sind (Lange, 2013). Bei der TiSA-Gruppe, die sich „Really Good Friends of Services“ nennt, handelt es sich um die EU-Länder und weitere 21 WTO-Mitglieder.

Da GATS weiterverhandelt wird, und da sich TiSA ausdrücklich an GATS orientiert, kann die Konsequenz gezogen werden, sich beim Thema Bildungsexporte weiterhin mit internationalen Vertragswerken und den dort definierten grenzüberschreitenden Erbringungsarten (*modes of supply*), die sozusagen die Operationalisierung von Bildung als grenzüberschreitende Ware im Bereich Dienstleistungen darstellen, inhaltlich auseinanderzusetzen.

Eine Definition von Bildung als Handelsware ist indessen gar nicht so einfach. Eine Entgegensetzung von privat (gleich ‚Ware‘) vs. öffentlich (gleich ‚öffentliches Gut‘) ist zu simpel. Stattdessen wird im Folgenden – einen Gedankengang von Reinhold Sackmann (2007, S. 157–158) etwas umformulierend – eine Unterscheidung in drei Kategorien von Bildungsträgern vorgenommen: staatliche, private ohne und private mit Gewinnabsicht. Sackmann spricht in seinem Text von „*decommodified providers*“, womit staatliche Bildungsträger gemeint sind, von „*private non-for-profit providers*“ und von „*for-profit education enterprises*“. Er unterstreicht ferner, dass internationale An-

bieter nur dann agieren können, wenn es überhaupt einen nationalen ‚Bildungsmarkt‘ gibt. Dieser ist wiederum nur dann vorhanden, wenn auf ihm ‚Bildung als Ware‘ vorkommt, was angesichts (fast) ausschließlich staatlicher Finanzierung im Modell nationaler Bildungssysteme oft nur in Nischen der Fall ist. Private Mittel bedeuten dabei ferner nicht automatisch das Vorhandensein von *profitorientierten* Bildungsunternehmen, sondern z. B. Stiftungen oder andere private Organisationen, die Bildung – anders als ‚echte‘ Wirtschaftsunternehmen – aus ideologischen Gründen und ohne Gewinnabsicht ‚vermarkten‘ (er nennt hier als Beispiel die Waldorfschulen, S. 157). Abschließend kommt Sackmann zu dem Schluss, der ‚Bildungsmarkt‘ bestehe überwiegend aus privaten Non-Profit-Akteuren; ein wirklich voll kommerzialisierter internationaler Bildungsmarkt (mit Gewinnabsicht) stehe nicht, wie teils vorhergesagt oder befürchtet, unmittelbar bevor, sondern sei, wenn überhaupt, wohl erst in Jahrzehnten („in 30 years time“) zu erwarten (S. 171).

2. Die pro-aktive staatliche Förderung von deutschen Bildungsexporten ins Ausland

Koinzidenz oder nicht: Kurz nach Beginn der GATS-Verhandlungen, die im Jahr 2000 aufgenommen wurden, ist in Deutschland eine bis heute anhaltende aktive staatliche Förderung in Gang gesetzt worden, die für bildungsunternehmerische Aktivitäten im Ausland motivieren und ihre Realisierung befördern will. Drei längerfristige Fördermaßnahmen unterschiedlicher Art sind hier aufzuführen und zu erläutern:

- das Programm des Deutschen Akademischen Austauschdienstes (DAAD) „Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland“,
- das beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) angesiedelte Projekt „iMOVE“ („international Marketing of Vocational Education“) zur Förderung von unternehmerisch ausgerichteten Angeboten deutscher beruflicher Aus- und Weiterbildung auf dem internationalen Bildungsmarkt,
- „GATE-Germany“ („Guide to Academic Training and Education“), ein auf Initiative des DAAD und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) gegründetes Konsortium deutscher Hochschulen für internationales Hochschulmarketing.

Art und Umfang der drei Fördermaßnahmen

Im Jahre 2001 entstand das vom BMBF finanzierte *DAAD-Programm „Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland“* als staatliche Subventionierung von Outsourcing aus deutschen Hochschulen; diese sollten dazu ermutigt werden, gebührenpflichtige Studiengänge oder Institute im Ausland anzubieten (Lanzendorf, 2006). Das anfangs nur auf wenige Jahre ausgerichtete Programm wurde wegen des großen Zuspruchs immer wieder verlängert. 2008 wurden bereits 134 Anschubfinanzierungen des DAAD für unternehmerisch geplante Studiengänge (ohne reine Fernlehre) im Ausland gezählt, deren Studiengebühren zwischen nur 100 Euro bis über 10 000 Euro schwankten, im

Durchschnitt jedoch bei 2000 Euro pro Semester lagen (Lanzendorf, 2009, S. 14–15), was im deutschen, Studiengebühren ungewohnten Kontext als hoch gelten kann und in Ländern mit niedrigerem Einkommensniveau auf die Nutzung durch eher gut situierte Bevölkerungsschichten schließen lässt. Dabei scheint sich das Modell einer „ausländisch-unterstützten Hochschule“ (*foreign-backed university*), d. h. eines Hochschulexports ohne Gewinnabsicht, am meisten durchzusetzen (Lanzendorf, 2009, S. 23–24). Das Jahresbudget 2011 des DAAD belief sich auf insgesamt ca. 383 600 000 Euro; 44 % davon kamen vom Auswärtigen Amt (AA), 24 % vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 14 % aus Mitteln der Europäischen Union (EU), 9 % aus dem Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) und 9 % von sonstigen Geldgebern (DAAD, 2011, S. 16). Aus diesem Gesamthaushalt entfielen 3 895 000 Euro auf das Programm „Deutsche Studienangebote im Ausland“ (DAAD, 2011, S. 30).

„iMOVE“ wurde im November 2001 vom BMBF gegründet und wird von diesem finanziert. Das Projekt ist beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) angesiedelt und versteht sich als Förderung von unternehmerisch ausgerichteten Angeboten deutscher beruflicher Aus- und Weiterbildung auf dem internationalen Bildungsmarkt. Die Entwicklung kann in einer Broschüre zum zehnjährigen Bestehen des Programms nachverfolgt werden (iMOVE, 2011). Unter dem Motto „Training – made in Germany“ werden Firmenprofile international aktiver deutscher Weiterbildungsanbieter weltweit in Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch und Spanisch ins Netz gestellt und zu entsprechenden Veranstaltungen eingeladen (www.imove-germany.de). Ferner gibt es Bildungsmessen und Länderseminare, auf denen deutsche Bildungsunternehmen beworben und neue Anbieter rekrutiert werden. Zu den Kosten wurde auf Nachfrage mitgeteilt, dass für iMOVE im Haushaltsjahr 2011 Mittel in Höhe von 1 267 716,35 Euro (also ca. 1.3 Mrd. Euro) aufgewendet wurden, davon ca. 53 % für sächliche Verwaltungsaufgaben und 46.8 % für Personalmittel.¹

Bei „GATE-Germany“ handelt es sich um ein auf Initiative des DAAD und der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) im Jahr 2001 gegründetes Konsortium für internationales Hochschulmarketing, das vom BMBF gefördert wird. Angeboten werden u. a. Promotion und Teilnahme an Bildungsmessen im Ausland, um den Hochschulstandort Deutschland attraktiv zu machen, d. h. um vermehrt ausländische Studierende und Wissenschaftler zu ‚importieren‘ (www.gate-germany.de). Das Programm ist für das Thema Deutschland als Bildungsexportland relevant, weil der Import ausländischer Bildungsteilnehmer laut GATS als eine Erbringungsart (*mode of supply*) zu den Bildungsexporten zählt. GATE-Germany ist (wie das DAAD-Programm zur Förderung des Hochschulexports) ebenfalls beim DAAD angesiedelt. Auf Nachfrage wurde mitgeteilt, dass die Ausgaben für GATE-Germany 2011 insgesamt bei ca. 7 782 000 Euro (d. h. ca. 7.8 Mio. Euro) lagen.²

1 E-Mail-Korrespondenz mit der Geschäftsstelle von iMove vom 09.04.2013.

2 E-Mail-Korrespondenz mit der Geschäftsstelle von GATE-Germany vom 10.04.2013.

Förderlinie	Euro (auf Hunderttausend gerundet)
DAAD-Programm	3 895 000
iMOVE	1 268 000
GATE-Germany	7 782 000
Summe	12 945 000

Tab. 1: Öffentliche Förderung deutscher Bildungsexporte (Haushaltsjahr: 2011)

Schaut man sich alle drei Programmlinien zusammenfassend an, so fällt auf, dass alle im Jahre 2001 entstanden, zu einer Zeit, als die GATS-Verhandlungen gerade in vollem Gange angelaufen waren. Ob dieser Umstand und gegebenenfalls genau welche anderen Umstände und politischen Entscheidungen im Jahre 2001 zur Gründung dieser drei staatlichen Maßnahmen, allesamt finanziert vom BMBF, führten, ist aus den Schriften der Organisationen nicht ersichtlich und harret noch der Aufklärung, z. B. mittels Befragung damaliger Entscheidungsträger oder Blick in unveröffentlichte Protokolle und Unterlagen.

Insgesamt beläuft sich, laut den oben dargelegten Informationen (vgl. Tab. 1), die Exportförderung für deutsche Bildungsprojekte auf fast 13 Mio. Euro (2011); davon wird das weitaus meiste zur Förderung des Exports von Hochschulbildung inkl. des Imports ausländischer Studierender aufgewendet, wohingegen nur ca. ein Zehntel auf die Exportförderung im Bereich der beruflichen Aus- und Weiterbildung entfällt. Ob es noch andere Förderlinien gibt, die für eine Gesamtbilanz öffentlicher Aufwendungen für Bildungsexporte hinzuaddiert werden müssten, kann ohne weitere Nachforschungen nicht gesagt werden.

Insbesondere der Hochschulbereich und in geringerem Umfang auch der berufliche Aus- und Weiterbildungsbereich scheinen am ehesten einen Marktzugang deutscher Anbieter in entsprechenden Zielländern bzw. Möglichkeiten der Rekrutierung ausländischer Bildungsteilnehmer in Deutschland zu bieten. Der Grund hierfür liegt darin, dass sich in vielen Ländern in diesen Sektoren private Träger finden, sodass in ihnen nach dem Inländerprinzip des GATS die Zulassung ausländischer Anbieter erwartet werden kann. Bestimmte Länder werben ausländische Bildungsanbieter, nicht zuletzt deutsche, sogar aktiv an. Hingegen gehört das Schulsystem offensichtlich nicht zu den für Exportförderung angezielten Sektoren, weil es sich dabei in der Regel um das sog. ‚Hoheitsgebiet‘ eines Landes handelt, in dem keine oder nur marginale ausländische Interventionen zugelassen werden. Diese Situationsanalyse passt zu dem Befund, dass die treibende Kraft und hauptsächliche Finanzierungsquelle hinter der Exportförderung das BMBF darstellt. Die dem Föderalismus in Deutschland geschuldete Eigentümlichkeit, über kein zentrales Bildungsministerium zu verfügen, führt dazu, dass der funktionale Ersatz, das BMBF, auf Aktivitäten außerhalb des bildungspolitischen Kerngeschäfts verwiesen ist, mit der Folge, offenbar Kapazitäten frei zu haben für mehrere Förderoffensiven in Richtung auf eine unternehmerisch ausgelegte Internationalisierung von Bildung in Be-

reichen außerhalb der Schule. Die Bedingungen des globalen Bildungsmarktes, internationale Konkurrenz und nationale Eigentümlichkeiten scheinen sich hier zu ergänzen.

Relevanz für die Bildungsforschung

Alle drei Förderprogramme werden mit anwendungsorientierten Forschungen und Studien untermauert. Hierbei handelt es sich um den Typus Eigenveröffentlichungen bzw. um an externe Experten vergebene Auftragsforschungen, wie folgende summarische Hinweise verdeutlichen:

- Im Kontext des DAAD-Programms zur Flankierung der unternehmerischen Auslandstätigkeiten deutscher Hochschulen sind umfangreiche Länderstudien zu insgesamt 15 potenziell attraktiven Zielländern entstanden, die unter der Ägide des Internationalen Zentrums für Hochschulforschung (INCHER) Kassel verfasst wurden (Hahn & Lanzendorf, 2005; Lanzendorf, 2009). In diesen Expertisen werden die Hochschulsysteme und die dortigen Freiräume für deutsche Anbieter in Konkurrenz zu Angeboten anderer Länder analysiert. Der Typus dieser Art anwendungsorientierter, ‚evidenzbasierter‘ vergleichender Bildungsforschung kann als Musterbeispiel für das Ineinandergreifen von Forschungsmodellen und Bildungsprojekten in der internationalen Bildungspolitik gelten (Adick, 2008a, S. 135 ff.).
- Das Projekt iMOVE betreibt mit noch expliziteren Verwertungsinteressen Marktstudien zum Weiterbildungsbedarf für inzwischen weit über 20 Länder (www.imove-germany.de). Daneben erscheinen in verschiedenen Sprachen Veröffentlichungen (auch online abrufbar), die sich an exportinteressierte deutsche Weiterbildungsunternehmen sowie an importinteressierte ausländische Interessenten wenden. Für die Bildungsforschung nutzbare Umfragedaten liefert das seit 2007 vom F.A.Z.-Institut im Auftrag von iMOVE erstellte „TrendBarometer Exportbranche Aus- und Weiterbildung“. Im Jahre 2010 legte das iMOVE-Team ferner die wohl deutschlandweit erste zusammenfassende empirische Erfassung deutscher Bildungsexporte vor (iMOVE, 2010), auf die weiter unten ausführlich eingegangen wird.
- GATE-Germany bietet u. a. Länderprofile und Dossiers zur Unterstützung der deutschen Hochschulen beim internationalen Marketing an (www.gate-germany.de). Diese haben den Charakter von Magazinen. In Bezug auf Studien ist die GATE-eigene „Schriftenreihe Hochschulmarketing“ zu nennen. Hier finden sich rezeptologische Literaturtitel wie ein Praxisleitfaden zur Rekrutierung ausländischer Studierender (Bode, Jäger, Koch & Ahrberg, 2008), Anleitungen zur Gestaltung der Internetpräsenzen für Hochschulen (Bode, Koch, Kleinert & Klaes, 2011) und Konferenzbeiträge zum Thema internationales Hochschulmarketing (Borgwardt, 2012). Es gibt aber auch empirisch ausgerichtete Veröffentlichungen z. B. zu Internationalisierungsoffensiven amerikanischer Hochschulen (Brenn-White, 2010), Umfrageergebnisse unter international mobilen Studierenden und Doktoranden aus verschiedenen Ländern (Ripmeester & Pollock, 2011) oder eine HIS-Studie (Hochschul-Informationen-System GmbH) zum internationalen Marketing deutscher Hochschulen, die im Auftrag von GATE-Germany durchgeführt wurde (GATE-Germany, 2010).

Land	DAAD-Programm Export deutscher Studienangebote	GATE-Germany	iMOVE
Brasilien	2005	2009	2010
Russland	2005	2009	2011
Indien	2009	2011	2011
China	/	2011	2010
Südafrika	2005	2010	2010
Türkei	2005	2010	2011
Vietnam	2005	2012	2012
Chile	2009	/	2012
Indonesien	2009	/	2012
Mexiko	2005	/	2012
Polen	/	2011	2003
Thailand	2009	/	2003
USA	/	2010	2004

Tab. 2: Zielländer deutscher Bildungsexporte

Da diese breite Publikationspalette im Rahmen dieses Beitrags nicht in Details ausgewertet werden kann, wird das Augenmerk im Folgenden auf ‚Länderreports‘ gerichtet, die sich in allen drei Förderlinien finden. In Tab. 2 sind die Länder aufgelistet, zu denen sich in allen drei Programmen oder in wenigstens zweien Länderreports finden, sowie das Jahr, in dem die jeweilige Expertise erschienen ist.

Die Auswertung zeigt eine große Übereinstimmung hinsichtlich einer großen Anzahl von Ländern. Es fällt vor allem auf, dass in allen drei Programmlinien jene Länder vertreten sind, die in der internationalen Finanzwelt und in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften inzwischen unter dem Kürzel „BRICS“ diskutiert werden: Brasilien, Russland, Indien, China und Südafrika – bis auf China, für das eine Expertise des DAAD-Programms fehlt. (Aus diesem Grunde auch wurden BRICS in der Tabelle optisch vor den anderen Ländern platziert.)

Diese Ländergruppe ist hinsichtlich einer Erforschung ihrer Bildungssituation noch kaum zutage getreten. Einige Beispiele seien genannt: Martin Carnoy (2006) diskutiert die Bedeutsamkeit des BRIC-Konzepts (damals noch ohne Südafrika) und untersucht den Zusammenhang zwischen Hochschulbildung und Wirtschaftsentwicklung in Indien und China. Latika Chaudhary, Aldo Musacchio, Steven Nafziger und Se Yan forschen zur Schulgeschichte von BRIC, um den möglichen Zusammenhang von Bildung und Wirtschaftsentwicklung in diesen Ländern zu vergleichen. Sie unterstreichen, dass schon 1910 ungefähr die Hälfte der Weltbevölkerung in Brasilien, Russland, Indien und China gelebt habe, „but only 15, 23, 19, and 4 percent of school-age children in Bra-

zil, Russia, India and China, respectively, were enrolled in primary school, compared to more than 80 percent in Germany, UK and the USA“ (Chaudhary, Musacchio, Nafziger & Yan, 2011, S. 1). Katharina Below et al. (2012) diskutieren die Herausforderungen der BIC-Staaten (sie lassen also Russland außen vor) für die Wettbewerbsfähigkeit in der globalen Wissensökonomie, womit das Thema ‚Bildung‘ (im weitesten Sinne) in dieser Ländergruppe auch im deutschen Sprachraum angekommen ist.

Der kurze Blick auf BRICS sollte verdeutlichen, dass die festgestellte Häufung der Länderprofile aller drei Programmlinien, die diesen Ländern gewidmet werden, mehr als ein Zufall sein dürfte. Sie scheinen daher, so die Folgerung, ob ihrer Attraktivität als aufstrebende Schwellenländer besonders im Visier (auch) der deutschen Bildungsexporte zu stehen. Die Sichtung der ‚Länderstudien‘ erweist die Aktivitäten der drei Programme daher nicht nur als ‚evidenzbasiert‘, sondern auch als ‚weltmarktorientiert‘.

3. Empirische Befunde zu Art und Umfang der deutschen Bildungsexporte

Nachdem im Vorangegangenen drei Fördermaßnahmen vorgestellt und in einigen Aspekten vergleichend ausgewertet wurden, soll nun der Blick auf Daten zu Art und Umfang deutscher Bildungsexporte gerichtet werden. Neu ist der erstmals erfolgte Versuch einer umfassenden monetären Bestandsaufnahme aller deutschen Bildungsexporte ins Ausland im Rahmen des vom BMBF geförderten „iMOVE“-Projekts unter dem Titel „Die wirtschaftliche Bedeutung deutscher Bildungsexporte“ (iMOVE, 2010). Das methodische Vorgehen ist ausführlich und nachvollziehbar dargelegt (vgl. ebd., Anhang, S. 39 ff.). – Wenngleich diese iMOVE-Studie keine Anschlussfähigkeit an die Bildungsforschung signalisiert bzw. diskutiert (etwa durch Bezugnahme auf Theoriedebatten), dürfte es unschwer möglich sein, wissenschaftlich eingebettete Folgestudien zu konzipieren.

Das Design der Studie

Ein wichtiges Motiv für das Unterfangen war offenbar die internationale Konkurrenz Deutschlands in dem Sektor Bildungsexporte mit anderen Ländern. Namentlich hervorgehoben werden in der iMOVE-Studie *Australien*, das für 2007/08 14.2 Mrd. Australische Dollar (ca. 7.7 Mrd. Euro) Bildungsexporterlöse ausweist, und *Großbritannien*, für das 2003/04 27.7 Mrd. Britische Pfund (ca. 31.3 Mrd. Euro) verzeichnet wurden. Hingegen kommt die Studie für *Deutschland* für ca. 2008/09 nur auf insgesamt 9.36 Mrd. Euro (iMOVE, 2010, S. 7, 14). – Das hier erkennbare Konkurrenzmotiv des Vergleichs deutscher Bildungsexporterlöse mit denen anderer Länder soll in diesem Beitrag nicht weiter verfolgt werden. Stattdessen soll problematisiert werden, wie diese Zahlen überhaupt zustande gekommen sind.

Die iMOVE-Autoren verweisen darauf, dass weder aufseiten der tonangebenden WTO noch der UNESCO oder der OECD einheitliche Berechnungsgrundlagen für Bildungsexporte vorhanden seien (iMOVE, 2010, S. 6–7). Man habe sich daher in der Vor-

gehensweise methodisch für eine Anlehnung an die eingangs dargelegten Kategorien des GATS entschieden. – Eingedenk der bereits geschilderten Fortführung (und nicht etwa des Ablebens) des GATS und des neueren TiSA ist davon auszugehen, dass die dortigen *modes of supply* überdauernden Charakter haben werden, sodass es angeraten erscheint, sich in der Bildungsforschung kritisch mit ihnen auseinanderzusetzen.

Die gesamte „Bildungsbranche“ wird vom Autorenteam in einen sog. *Kernbereich* und einen sog. *erweiterten Bereich* mit jeweils verschiedenen Segmenten unterteilt: Zum „Kernbereich“ zählen die Segmente Schulbildung, Berufliche Aus- und Weiterbildung, Hochschulbildung, Deutschlehre und Bildungsrelevante Warenexporte. Der „erweiterte Bereich“ umfasst die Segmente Produktschulungen und Bildungsrelevante Beratung (iMOVE, 2010, S. 12). – Das Spektrum dessen, was zu ‚Bildung‘ zählt, erscheint damit zwar auf den ersten Blick ungewohnt weit, ist aber auch aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive kaum von der Hand zu weisen, wenn weltweite Diskussionen über Wissensgesellschaft und lebenslanges Lernen zu den Gegenständen der Bildungsforschung zählen (vgl. z.B. Jakobi, 2007; Schemmann, 2007) und es entsprechende Versuche gibt, diese Art von ‚Bildung‘ nicht nur als beiläufig zur Kenntnis zu nehmen, sondern z. B. in einem Europäischen Qualifikationsrahmen zu klassifizieren und zu kreditieren (Dunkel, 2006).

Die Ergebnisse: Art und Umfang des deutschen Bildungsexports

Laut den Berechnungen des iMOVE-Teams hat der ‚Exportweltmeister‘ Deutschland Bildung in allen oben genannten Varianten (vgl. Abb. 1) im Wert von insgesamt ca. 9.4 Mrd. Euro exportiert. Der Exportsektor ‚Bildungsbranche‘ rangiert damit im Vergleich zu anderen Branchen des Dienstleistungssektors zwischen Finanzdienstleistungen (9.0 Mrd. Euro) und kaufmännischen Dienstleistungen (9.8 Mrd. Euro), wohingegen die Exporte von Ingenieur- und sonstigen technischen Dienstleistungen (11.4 Mrd. Euro) und EDV-Dienstleistungen (10.4 Mrd. Euro) etwas höhere Werte belegen (iMOVE, 2010, S. 29).

Mit dem Export von *Schulbildung* werden demnach ‚nur‘ 480 Mio. Euro verdient, wobei hier die Erlöse der Deutschen Auslandsschulen mit 381 Mio. Euro zu Buche schlagen und die Aufwendungen ausländischer Schüler an Privatschulen in Deutschland mit 99 Mio. Euro veranschlagt werden (iMOVE, 2010, S. 14). Dies unterstreicht die schon genannte These, dass sich Bildungsexporte offenbar kaum im Pflichtschulbereich, dem hoheitlichen Kern nationaler Bildungswesen, ansiedeln. Noch weniger (nur 103 Mio. Euro) kommt im Bereich *Deutschlehre*, d.h. Deutschunterricht an Goethe-Instituten³ oder in entsprechenden Kursen für internationale Studierende an deutschen Hochschulen, zusammen.

3 Dies resultiert aus dem Umstand, dass die Goethe-Institute zum Kernbereich der Deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik zählen. Sie ‚erwirtschaften‘ daher selbst nur Kurs- und Prüfungsgebühren, die zur privaten Mitfinanzierung der Kosten eingesetzt werden; laut Bericht des Auswärtigen Amtes (2012, S. 92) erhielten die Goethe-Institute 2012 insgesamt ca. 228 Mio. Euro staatliche Gelder.

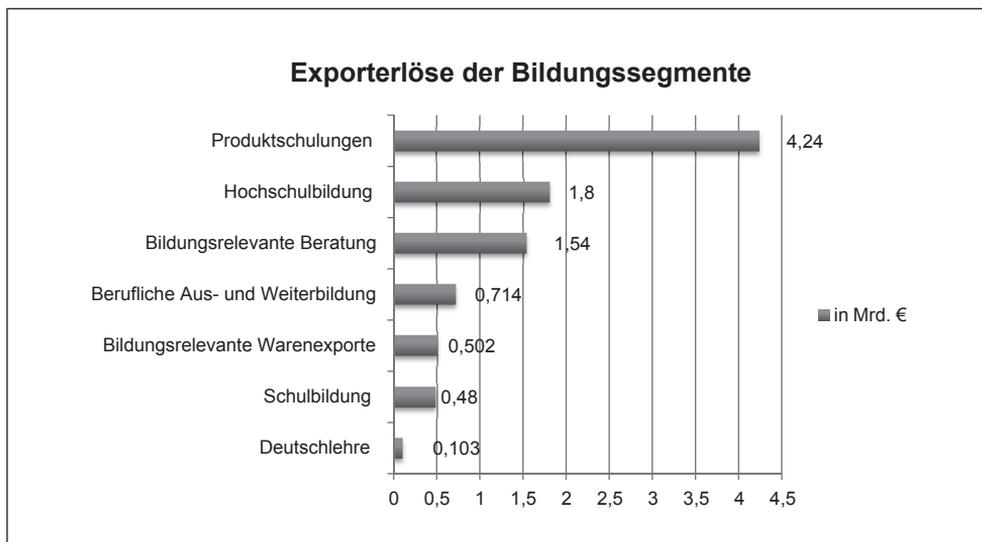


Abb. 1: Rangfolge der deutschen Bildungsexporte (Quelle: eigene Darstellung auf der Basis von Daten in iMOVE, 2010, S. 14)

Mit *Hochschulbildung* werden hingegen ca. 1.8 Mrd. Euro verdient; damit steht dieser Bildungssektor an zweiter Stelle der Erlöse. Hierzu ist daran zu erinnern, dass laut den GATS-Kategorien (*modes of supply*) zum *Bildungsexport* jeweils auch die *inländischen* Einnahmen aus ausländischen Bildungsteilnehmern gezählt werden. Hinzugezählt wurden hier vom iMOVE-Team zudem die ‚Sekundäreffekte der Lebenshaltungskosten ausländischer Studierender in Deutschland‘.

Weit übertroffen wird der sog. ‚Kernbereich‘ von den beiden in der Studie definierten Segmenten des sog. ‚erweiterten Bereichs‘: *Produktschulungen* (4.24 Mrd. Euro) und *Bildungsrelevante Beratung* (1.54 Mrd. Euro), die zusammen fast 5.8 Mrd. Euro erbringen. Festzuhalten ist, dass die Kategorie *Produktschulungen* insgesamt betrachtet den größten Anteil (45%) der deutschen Bildungsexporte ausmacht. Diesen Befund kann man auch dahingehend verdichten, das Gros des deutschen Bildungsexports bestehe aus einem qualifikationsvermittelnden Anhängsel deutscher Wirtschaftsunternehmen. In der Studie wird hierzu erklärend darauf hingewiesen, Produktschulungen stellten sicher einen Bildungsbereich dar, „der sich außerhalb des in Deutschland üblichen Bildungsverständnisses befindet, der aber für die deutschen Bildungsexporte äußerst bedeutend und auch sehr relevant für den Wissenstransfer und die Qualifikation in den Exportmärkten ist“ (iMOVE, 2010, S. 26). Bezogen auf die Abstinenz der Bildungsforschung hin formuliert, kann man angesichts dessen das Postulat erheben, sich der Vielfalt gewahr zu werden, was tatsächlich über nationale Grenzen hinweg und in Konkurrenz zu anderen unter der Generalüberschrift ‚Bildung‘ vermarktet wird, statt sich – wenn überhaupt – nur mit den Auswirkungen des GATS auf das eigene nationale Schul- und vielleicht noch Hochschulwesen zu beschäftigen.

Wichtige Akteure im Wirtschaftssektor ‚deutsche Bildungsexporte‘

Im Folgenden soll ansatzweise diagnostiziert werden, welche Art von ‚Bildungsorganisationen‘ Erlöse aus welcher Art von ‚Bildungsangeboten‘ erzielen (Tab. 3). Dies kann z. B. dazu dienen, Fragestellungen für weitere Forschungen abzuleiten und relevante Akteure z. B. als Interviewpartner zu identifizieren.

Aus der Auflistung (in Tab. 3), die nach der Größe der erzielten Exporterlöse geordnet ist, ergibt sich, dass die stärksten Akteure im deutschen Bildungsexport die deutschen Wirtschaftsunternehmen sind, die ihre Produkte plus einem gewissen ‚training on the job‘, einer Anleitung oder Schulung im Umgang mit ihren Produkten oder ihrer Anwendung im Ausland, vermarkten. Da es offenbar keine belastbaren Erkenntnisse über Art und Umfang dieser Schulungen gibt, werden sie von den iMOVE-Autoren auf 1 % der Güterexporte geschätzt. Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive betrachtet, passt das Etikett ‚Bildung als Ware‘ in dem Sinne, dass Bildung hier tatsächlich als eine Art Anhängsel des Güterexports fungiert, d. h. ohne den Export von Gütern käme ‚Bildung‘ in dieser Variante gar nicht vor.

Zweitwichtigste Akteure sind die deutschen Hochschulen, recht dicht gefolgt von Unternehmensberatern und Consultants, was dem schon genannten weiten Bildungsbegriff der Studie geschuldet ist. Alle anderen Gruppen von Akteuren – Anbieter von beruflicher Bildung und Weiterbildung, von Bildungsmedien, Schulträger bzw. Lehrpersonen – exportieren ‚ihre‘ Art von Bildung in Bereichen, die jeweils weniger als 1 Mrd. Euro Erlösen. Vermutlich haben etliche von ihnen ihre grenzüberschreitende Tätigkeit auch noch nie in Kategorien eines GATS-regulierten Bildungsexports, einer internationalen Vermarktung von Bildungsprodukten oder als Agieren auf einem globalen Bildungsmarkt wahrgenommen, sondern stattdessen als ‚internationale Kooperation‘, ‚interkulturelle Begegnung‘ oder sogar als ‚Bildungshilfe‘ interpretiert.

Sperrig in der hiesigen erziehungswissenschaftlichen Rezeption bleibt der Hochschulbereich. Während das Gros der Hochschulbildung in Deutschland sich aufgrund des geringen Anteils privater Hochschulen immer noch am Modell staatlicher, also letztlich gemeinwohlorientierter Bildungspolitik orientiert und der zeitweilige Anflug von Bildung als Ware in Gestalt von Studiengebühren inzwischen wieder zurückgenommen wurde, sieht die Situation in anderen Teilen dieser Welt ganz anders aus. In Ländern wie Großbritannien, Australien und den USA gehören private Hochschulen und die private Finanzierung von Hochschulbildung ebenso zur Normalität wie das Ziel, mit der Anwerbung von Studiengebühren zahlenden ausländischen Studierenden oder dem Export von Studiengängen oder Universitätszweigstellen Geld zu verdienen (Lanzendorf, 2009; DAAD, 2013).

Bildungssegment (Summe Erlöse)	Organisationen (Akteure)	Berechnungsgrundlage der Erlöse aus Bildungsangeboten
Produktschulungen (ca. 4.24 Mrd. Euro)	<ul style="list-style-type: none"> • Unternehmen der deutschen Investitionsgüterindustrie 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulungen (Produkttraining) im Zusammenhang mit den ca. 424 Mrd. Euro deutschen Investitionsgüterexporten im Wert von (modellhaft geschätzten) 1 %
Hochschulbildung (ca. 1.8 Mrd. Euro)	<ul style="list-style-type: none"> • Deutsche Hochschulen • Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) • ERASMUS-Programm zur Dozentenmobilität 	<ul style="list-style-type: none"> • Studiengebühren von ca. 180 000 Bildungsausländern (von insges. ca. 240 000 ausländischen Studierenden) • Lebenshaltungskosten ausländischer Studierender in Deutschland (Sekundäreffekt) • Studiengebühren von im Ausland ansässigen Fernstudierenden • Erlöse aus Lehraufträgen deutscher Dozenten im Ausland (abzögl. öffentl. Mittel) • Erlöse aus vom Ausland finanzierten Drittmittelprojekten
Bildungsrelevante Beratung (ca. 1.54 Mrd. Euro)	<ul style="list-style-type: none"> • Mitglieder des Bundesverbandes Deutscher Unternehmensberater • Mitglieder der European Federation of Management Consultancies Associations 	<ul style="list-style-type: none"> • Beratung im Bildungsbereich (Schul-, Weiterbildungsberatung, Coaching, allgemeine Bildungsberatung) • Wissenstransfer bei sonstiger Beratung (Management-, IT-, Personalberatung)
Berufliche Aus- und Weiterbildung (ca. 714 Mio. Euro)	<ul style="list-style-type: none"> • Ca. 2500 deutsche Anbieter beruflicher Aus- und Weiterbildung, die im Export tätig sind (ohne Berücksichtigung von Kleinunternehmen unter 50 000 Euro Jahresumsatz) 	<ul style="list-style-type: none"> • Exporte beruflicher Bildung ins Ausland (wichtige Bereiche nach der Reihenfolge ihres Umfangs): Managerausbildung, Technische Berufsausbildung, Kombination aus Berufs- und Managerausbildung, Akademische Weiterbildung, Umweltschutz/regenerative Energien, Handwerkliche Ausbildungsberufe
Bildungsrelevante Warenexporte (ca. 502 Mio. Euro)	<ul style="list-style-type: none"> • 76 Unternehmen (von 94) des Verbandes VdS Bildungsmedien e. V. • 162 Unternehmen (von 202) des Verbandes Didacta 	<ul style="list-style-type: none"> • Exportumsätze von Bildungsmedien (Printmedien, elektronische Medien, Online-Präsentationen) • Exportumsätze von Lehr- und Lernmitteln (abzögl. Doppelzählung aus dem Verband VdS Bildungsmedien)
Schulbildung (ca. 480 Mio. Euro)	<ul style="list-style-type: none"> • Ca. 3000 allgemeinbildende Privatschulen in Deutschland • 132 Deutsche Auslandsschulen (in der Regel privater Trägerschaft) 	<ul style="list-style-type: none"> • Schulgebühren von ca. 8000 ausländischen Schülern (ohne Erstattungen von internationalen Konzernen) • Schulgebühren von ca. 58 000 ausländischen Schülern
Deutschlehre (ca. 103 Mio. Euro)	<ul style="list-style-type: none"> • Goethe-Institute in Deutschland und im Ausland • Deutsche Hochschulen 	<ul style="list-style-type: none"> • Gebühren für Sprachkurse, Seminare und Prüfungen; ca. 184 000 Teilnehmer im Ausland und ca. 22 000 in Deutschland • Gebühren für vorbereitende Sprachkurse für internationale Studierende

Tab. 3: Deutsche Bildungsexporte nach Segmenten, Akteuren und Bildungsangeboten (Quelle: eigene Zusammenstellung auf der Basis von Daten in iMOVE, 2010, S. 15–28 und 37–42)

4. Bildungsexporte als Gegenstand der vergleichenden Bildungsforschung

Das Thema ‚deutsche Bildungsexporte‘ ist potenziell für viele Wissenschaftsgebiete und Forschungsfragen von Interesse. Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass es anschlussfähig an Diskussionen über grenzüberschreitende Bildungsräume in der vergleichenden Bildungsforschung ist. Begründet wird dies damit, dass sich sowohl in wissenschaftlichen Ansätzen als auch von oben vorgestellten Akteuren eine stärkere Ausdifferenzierung der Diskussion um Internationalisierung im Bildungswesen ergeben hat:

In der deutschsprachigen vergleichenden Bildungsforschung entwickelt sich seit etwa zehn Jahren eine Auseinandersetzung um internationale und transnationale Bildungsräume. Während ein Teil dieser Diskussion insbesondere auf die Zusammenhänge von Migration und transnationalen Bildungskarrieren fokussiert und dabei häufig lebensweltlich akzentuiert ist (Gogolin & Pries, 2004; Fürstenau, 2004; Nohl, Schittenhelm, Schmidtke & Weiß, 2010; Rakhkochkine, 2010), konzentriert sich eine andere Richtung auf transnationale Bildungsanbieter bzw. Bildungsangebote im tertiären Bildungssektor oder (seltener) im schulischen Bereich (Adick, 2005, 2008b; Adick & Rotter, 2006; Hahn, 2003; Hornberg, 2010; Lanzendorf, 2006, 2009; Schreiterer & Witte, 2001). In diesen Diskussionszusammenhängen wird explizit der Begriff ‚transnational‘ in mehr oder weniger deutlich explizierter Abgrenzung zu anderen Varianten von grenzüberschreitenden Beziehungen (z. B. international, global, europäisch, supranational) eingeführt.

Seit Kurzem ist auch der DAAD dazu übergegangen, sein oben angesprochenes Förderprogramm unternehmerischer „*Studienangebote deutscher Hochschulen im Ausland*“ unter dem Titel „transnationale Bildung“ zu lancieren (DAAD, 2012, 2013); er hat damit mit einiger Zeitverzögerung das schon seit langem international zirkulierende Kürzel TNE für *Transnational Education* (vgl. Adick, 2005, S. 250 ff.) in TNB für *Transnationale Bildung* eingedeutscht. Für die Bildungsforschung bleibt es jedoch problematisch, dass die Diskussion um TNE bzw. TNB in den entsprechenden Kreisen, die diese Begriffe benutzen, auf den Hochschulbereich verkürzt (geblieben) ist. Dies wird auch im Positionspapier des DAAD bei der Klärung des Begriffs ‚Transnationale Bildung‘ nicht reflektiert. Allerdings findet sich dort die eindeutig formulierte Aussage: „Die Abkürzung TNB und der Begriff Bildungsexport werden synonym gebraucht“, die Anschlussfähigkeit an das Thema dieses Aufsatzes herstellt (DAAD, 2012, S. 3). Aus diesem Grunde folgt nun ein Plädoyer dafür, die Diskussionen auf hochschul- und bildungspolitischer und jene auf erziehungswissenschaftlicher Ebene stärker wechselseitig zur Kenntnis zu nehmen.

Von wissenschaftlicher Seite wird, wie oben skizziert, angeboten, zwischen internationalen und transnationalen Bildungsräumen zu unterscheiden. Hierbei werden unter *internationalen Bildungsräumen* solche verstanden, die auf zwischenstaatlichen Vereinbarungen basieren und die der internationalen Kooperation und Verständigung dienen (sollen), wie z. B. internationale Schulprofile, Austauschprogramme, Schulpartnerschaften oder Joint Degrees. Mit dem Begriff *transnationale Bildungsräume* sind

demgegenüber grenzüberschreitende Bildungsangebote gemeint, die jenseits oder quer zu staatlichen liegen, die sich also in nicht-staatlicher, zivilgesellschaftlicher, privater einschließlich privatwirtschaftlicher Trägerschaft befinden, was nicht ausschließt, dass sie staatlich subventioniert werden oder mit zwischenstaatlichen Organisationen zusammenarbeiten. Ein Beispiel hierfür sind privat betriebene und finanzierte International Schools mit dem ihnen eigenen Internationalen Bakkalaureat, das eine transnationale Hochschulzugangsberechtigung darstellt (Hornberg, 2010, S. 147 ff.).

Des Weiteren erscheint es sinnvoll, die oben geschilderten pro-aktiven staatlichen Förderungen deutscher Bildungsexporte in die Kategorie ‚transnationale Bildungsräume‘ einzuordnen; denn ihre privaten Akteure (summarisch genannt in Tab. 3) handeln letztendlich auf eigene Regie, auch wenn sie durch die (endlichen, d. h. fakultativen) Fördermaßnahmen staatlich subventioniert werden. Wenn die Förderung eingestellt wird und die betreffenden Maßnahmen und Projekte nicht auf eigene Rechnung überleben können, wird der deutsche Staat mit großer Wahrscheinlichkeit kein deutsches *transnationales* Bildungsunternehmen auffangen oder in seine Regie übernehmen. Im Unterschied dazu folgen *internationale* Bildungsräume wie etwa das Deutsch-Französische Jugendwerk einer anderen Logik; denn sie werden wegen ihres Beitrags zur Völkerverständigung und Kooperation, also aus hoheitlichem Interesse, staatlich dauerhaft finanziert.

Ferner sollte deutlich zwischen Projektrhetorik und analytischem Blick unterschieden werden. Die in Dokumenten verwendete Rhetorik eines Bildungsexports im Namen von Kooperation und partnerschaftlichem gegenseitigem Austausch, wie man sie vielerorts in den Broschüren der in diesem Beitrag behandelten Fördermaßnahmen findet (neuerliche Beispiele in DAAD, 2013), darf nicht den analytischen Blick dafür trüben, um was es hier eigentlich geht: um die Förderung der grenzüberschreitenden Vermarktung von Bildung ‚made in Germany‘ im Dienste der Verbesserung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Wirtschaftsstandorts Deutschland.

In einer Typologie zu transnationalen Bildungsorganisationen (Adick, 2008b, S. 183 ff.) finden sich explizit zwei Kategorien, die sich dem Bereich ‚Bildungsexport‘ zurechnen lassen⁴: *erstens* der Typus privater Bildungsarrangements jenseits des staatlichen Bildungswesens, wie dies z. B. in den sog. *Corporate Universities* großer multinationaler Konzerne der Fall ist; und *zweitens* der Typus grenzüberschreitender Bildungsunternehmen, die ihre Bildungsprodukte international gebührenpflichtig vermarkten und dabei mit dem Ziel der Kostendeckung oder auch der Erwirtschaftung von Profit arbeiten.

Es stellt sich die Frage, ob sich diese Kategorien mit den Befunden zu den deutschen Bildungsexporten vereinbaren lassen. Die Produktschulungen transnationaler Konzerne und die bildungsrelevanten Consultings scheinen in die Rubrik *Bildungsarrangements jenseits staatlicher Bildungswesen* zu passen. Hingegen wäre zu klären, ob

4 Die anderen beiden Typen sind transnationale Bildungstransfers im Migrationsbereich, z. B. in Gestalt von aus der Türkei rekrutierten Koranlehrern in Westeuropa, und Bildungshilfe durch Nichtregierungsorganisationen in der Entwicklungszusammenarbeit.

die Deutschen Auslandsschulen (die in der iMOVE-Studie 2010 mit erfasst sind) ebenfalls in diese Kategorie gehören oder eher einen eigenen Typus darstellen, weil sich in ihnen – bildlich gesprochen – zwei staatliche Bildungswesen (das deutsche und das des Gastlandes) überschneiden. Unternehmerische Formate, die den Kern des Bildungsexports im Bereich Hochschule und in der beruflichen Aus- und Weiterbildung bilden, lassen sich hingegen problemlos zuordnen. Mit Bezug auf die eingangs im Anschluss an Sackmann (2007) eingeführte Dreiteilung des Bildungsmarktes (öffentlich – privat/nonprofit – privat/profit) wäre dennoch zu überlegen, ob die Kategorie *grenzüberschreitende Bildungsunternehmen* differenziert werden sollte in gebührenfinanzierte Unternehmen auf der einen und komplett kommerzialisierte (*fully commercial*) Bildungsfirmen auf der anderen Seite. Dem steht jedoch entgegen, dass sich in der Praxis häufig Mischformen von Bildungsunternehmen und/oder Übergänge von subventioniert (z. B. Anschub durch staatliche Förderprogramme, wie oben gezeigt) zu gewinnorientiert zeigen, die eine eindeutige Klassifizierung erschweren. Dies zeigt auch das jüngste „Trend-Barometer Exportbranche Aus- und Weiterbildung 2013“; denn von den knapp hundert befragten Unternehmen waren 57 gewinnorientiert, 21 gemeinnützig und 21 Mischformen (iMOVE, 2013, S. 14).

5. Ausblick

In diesem Beitrag wurde der ‚Export-Weltmeister Deutschland‘ – so ein gängiges Schlagwort – in einem Exportsektor betrachtet, der bisher in der Bildungsforschung nur marginal zur Kenntnis genommen und noch nicht wissenschaftlich erforscht wurde. Aus diesem Grunde wurden drei längerfristige, seit nunmehr über zehn Jahren andauernde staatliche Förderlinien vorgestellt, die deutsche Bildungsexporte ankurbeln sollen. Ferner wurde der nach vorliegendem Kenntnisstand erste datengestützte Gesamtüberblick über Deutschland als Bildungsexportland (iMOVE, 2013) vorgestellt.

Insgesamt zeigt sich eine Anschlussfähigkeit des Themas deutsche Bildungsexporte an internationale, aber auch an deutschsprachige erziehungswissenschaftliche Diskussionen zur Internationalisierung im Bildungswesen, sofern diese begriffssensibel und konzeptionell von verschiedenen gearteten grenzüberschreitenden Bildungsräumen und Akteuren ausgehen. Hierbei wurden insbesondere Überschneidungen zwischen den Konzepten ‚Bildungsexporte‘ und ‚transnationale Bildungsräume‘ identifiziert, die weiterer Erforschung harren. Als Desiderat bleibt z. B. das spiegelbildliche Pendant zu Bildungsexporten, nämlich die Erfassung der *Bildungsimporte* nach Deutschland hinein: Ausgaben deutscher Studierender im Ausland, Import ausländischer Bildungsmaterialien, ‚Produktschulungen‘ und Weiterbildungen ausländischer Konzerne in Deutschland, Sprachkurse ausländischer Kulturinstitute in Deutschland und deutsche Aufwendungen für Lehraufträge ausländischer Dozenten.

Nicht zuletzt muss auch über die Legitimation einer Förderung privater Bildungsexporte mit öffentlichen Mitteln, sprich Steuergeldern, diskutiert werden. Hierzu bedarf es jedoch mehr als einer wohlfeilen Suada über ‚Bildung als Ware‘; denn angesichts der

Existenz staatlicher Subventionen für Unternehmungen und Interessen aller möglichen Art (alternative Energien, bäuerliche Landwirtschaft, Firmengründung) kann man genauso gut einwerfen, warum dann nicht auch für Bildungsexporte. Die pro-aktiven staatlichen Förderungen deutscher Bildungsexporte müssen daher über die in diesem Beitrag vorgelegte Bestandsaufnahme und Sondierung hinaus im Kontext einer umfangreichen Debatte über die Rolle des Staates in der modernen Weltgesellschaft diskutiert werden.

Literatur

- Adam, S. (2001). *Confederation of European Rectors' Conferences. Transnational Education Project. Report and Recommendations*. London.
- Adick, Ch. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis*, 11(2), 243–269.
- Adick, Ch. (2008a). *Vergleichende Erziehungswissenschaft. Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Adick, Ch. (2008b). Transnationale Bildungsorganisationen in transnationalen Bildungsräumen: Begriffsdefinitionen und Vorschlag für eine Typologie. *Tertium Comparationis*, 14(2), 168–197.
- Adick, Ch. (2012). Transnationale Bildungsorganisationen: Global Players in einer Global Governance Architektur? *Tertium Comparationis*, 18(1), 82–107.
- Adick, Ch., & Rotter, C. (Hrsg.) (2006). Internationalisierung im Hochschulbereich. *Themenheft der Zeitschrift Tertium Comparationis*, 12(2).
- Auswärtiges Amt (2012). *16. Bericht der Bundesregierung zur Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik 2011/2012*. Berlin.
- Below, K., Bösl, R., Franken, J.-P., Herweg, S., Knoblich, R., Krupp, M., & Mayer, M. (2012). Der Aufstieg der BIC-Staaten als Wissensmächte? *Zeitschrift für Politik*, 59(1), S. 3–23.
- Bode, J., Jäger, G. W., Koch, U., & Ahrberg, F. S. (2008). *Instrumente zur Rekrutierung internationaler Studierender*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bode, J., Koch, U., Kleinert, A., & Klaes, N. (2011). *Websitemarketing deutscher Hochschulen zur Anwerbung internationaler Studierender*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Borgwardt, A. (2012). *Auf dem Weg zur globalen Hochschule – Internationales Marketing für morgen*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Brenn-White, M. (2010). *Higher Education in the United States. What German Universities Need to Know to Recruit, Collaborate, and Compete*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesinstitut für Berufsbildung (Hrsg.) (2012). *Jahresbericht 2011/2012*. Bonn.
- Carnoy, M. (2006). *Higher Education and Economic Development: India, China and the 21st Century* (Working Paper No. 297). Stanford.
- Chaudhary, L., Musacchio, A., Nafziger, S., & Yan, S. (2011). *Big BRICs, Weak Foundations: The Beginning of Public Elementary Education in Brazil, Russia, India, and China* (Working Paper 11-083; July 21, 2011). Harvard Business School.
- David, S. A., & Wildemeersch, D. (2006). Dealing with Cross-border Higher Education. Comparing the Chinese and the Indian Ways. *Tertium Comparationis*, 12(2), 145–163.
- DAAD (2011) = Deutscher Akademischer Austauschdienst (Hrsg.) (2011). *Jahresbericht 2011*. Bonn: DAAD.
- DAAD (2012) = Deutscher Akademischer Austauschdienst (2012). *Transnationale Bildung in Deutschland. Positionspapier des DAAD*. Bonn: DAAD.
- DAAD (2013) = Deutscher Akademischer Austauschdienst (2013). *Transnationale Bildung. Deutsche und internationale Modelle, Erfahrungen, Ziele* (Duz Special – Beilage zur Duz Deutsche Universitätszeitung, 22. Februar 2013).

- Dunkel, T. (2006). Der europäische Qualifikationsrahmen als Integral von Hochschulbildung und beruflicher Bildung. *Tertium Comparationis*, 12(2), 164–188.
- Fürstenau, S. (2004). *Mehrsprachigkeit als Kapital im transnationalen Raum*. Münster: Waxmann.
- GATE-Germany (2010). *Internationales Hochschulmarketing an deutschen Hochschulen. Ergebnisse einer bundesweiten Umfrage*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Gogolin, I., & Pries, L. (2004). Stichwort: Transmigration und Bildung. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 7(1), 5–19.
- Hahn, K. (2003). Die Globalisierung des Hochschulsektors und das „General Agreement on Trade in Services“ (GATS). *Die Hochschule*, 1, 48–73.
- Hahn, K., & Lanzendorf, U. (2005). *Wegweiser Globalisierung – Hochschulsektoren in Bewegung: Länderanalysen aus vier Kontinenten zu Marktchancen für deutsche Studienangebote*. Kassel: Universität Kassel.
- Hennes, S. (2003). Bildungsdienstleistungen im Welthandelsrecht. Bestehen die Probleme der Anwendbarkeit des GATS sowie der Vergleichbarkeit der Anbieter und Angebote über die Doha-Runde hinaus fort? *Recht der Jugend und des Bildungswesens*, 4, 449–465.
- Hornberg, S. (2010). *Schule im Prozess der Internationalisierung von Bildung*. Münster: Waxmann.
- iMOVE (2010). *Die wirtschaftliche Bedeutung deutscher Bildungsexporte – Definition. Volumen. Empfehlungen*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- iMOVE (2011). *10 Jahre iMOVE, Festschrift*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- iMOVE (2013). *TrendBarometer Exportbranche Aus- und Weiterbildung 2013*. Bonn: Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB).
- Jakobi, A. P. (2007). Converging Agendas in Education Policy – Lifelong Learning in the World Bank and the International Labour Organization. In K. Martens, A. Rusconi & K. Leuze (Hrsg.), *New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making* (S. 95–114). Houndsmill/New York: Palgrave Macmillan.
- Knight, J. (2002). *Trade in Higher Education Services: The Implications of GATS*. London: The Observatory on Borderless Higher Education.
- Knight, J. (2003). Trade Talk – à la Four Modes. *International Higher Education*, 31(Spring), 3–5.
- Lange, B. (2013). Verhandlungen mit Augenmaß. Ein plurilaterales Abkommen über Dienstleistungen. *Forum Umwelt & Entwicklung – Rundbrief 3/2013*, 15–16. www.forumue.de/publikationen/rundbriefe [15.03.2014].
- Lanzendorf, U. (2006). Deutsche Hochschulen als Transnational Player – Zwischenbilanz einer politischen Initiative zum Aufbau gebührenpflichtiger Studiengänge im Ausland. *Tertium Comparationis*, 12(2), 189–211.
- Lanzendorf, U. (2009). Aktuelle Einblicke in die Angebotsseite des globalen Hochschulmarkts – Deutschland als neuer Trendsetter. In Dies. (Hrsg.), *Wegweiser Globalisierung – Hochschulsektoren in Bewegung II* (S. 9–32). Kassel: INCHER.
- Lohmann, I. (2001). After Neoliberalism. Können nationalstaatliche Bildungssysteme den ‚freien‘ Markt überleben? In I. Lohmann & R. Rilling (Hrsg.), *Die verkaufte Bildung. Kritik und Kontroversen zur Kommerzialisierung von Schule, Weiterbildung, Erziehung und Wissenschaft* (S. 89–107). Opladen: Leske + Budrich.
- Nohl, A.-M., Schittenhelm, K., Schmidtke, O., & Weiß, A. (Hrsg.) (2010). *Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- OECD (2002). *Trade in Educational Services: Trends and Emerging Issues* (Working Paper by K. Larsen, J. P. Martin & R. Morris). <http://www.investmentcompact.org/dataoecd/54/44/2538356.pdf> [25.05.2012].

- Rakhkochkine, A. (2010). Bildungssituation der Kinder zirkulärer Migranten. *Tertium Comparationis*, 16(2), 230–248.
- Reimold, T. (2010). *Der Handel mit Bildungsdienstleistungen nach dem GATS*. Tübingen: Mohr Siebeck.
- Ripmeester, N., & Pollock, A. (2011). *Guide to Enhancing the International Student Experience for Germany*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Robertson, S., Bonal, X., & Dale, R. (2002). GATS and the Education Service Industry: The Politics of Scale and Global Reterritorialisation. *Comparative Education Review*, 46, 472–498.
- Sackmann, R. (2007). Internationalization of Markets for Education? New Actors within Nations and Increasing Flows between Nations. In K. Martens, A. Rusconi & K. Leuze (Hrsg.), *New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making* (S. 155–175). Houndsmill/New York: Palgrave Macmillan.
- Schemmann, M. (2007). *Internationale Weiterbildungspolitik und Globalisierung*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Scherrer, C. (2003). Neues von der GATS-Verhandlungsrunde: Forderungen zur Aufgabe staatlicher Verantwortung für die Hochschulen. *Das Hochschulwesen*, 51(2), 60–66.
- Schreiterer, U., & Witte, J. (2001). *Modelle und Szenarien für den Export deutscher Studienangebote ins Ausland*. Gütersloh: CHE (Centrum für Hochschulentwicklung).
- Seifer, K. (2006). Virtuelle Mobilität im Hochschulbereich: Beispiele von Fernstudium und virtuellen Universitäten. *Tertium Comparationis*, 12(2), 233–251.
- Sursock, A. (2004). Hochschulbildung, Globalisierung und GATS – University Education, Globalization and GATS. *Aus Politik und Zeitgeschichte*, B 25, 41–46.
- Vanlathem, J.-M. (2003). Education and the General Agreement on Trade in Services: Preserving public education is the best way to achieve the Education For All program. *Policy Futures in Education*, 1(2), 342–350.

Internetquellen

- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD): www.daad.de
 GATE-Germany – Konsortium Internationales Hochschulmarketing: www.gate-germany.de
 iMove: Training – made in Germany: www.imove-germany.de
 Schulen: Partner der Zukunft (PASCH): www.pasch-net.de
 World Trade Organization: www.wto.org

Abstract: For more than a decade now, there have been governmental programs to enhance public funding for export-oriented commercial operations in the educational sector in Germany. At the same time, data regarding this field were collected and studies were launched that have, however, not yet been taken into consideration in educational research. To take stock of what has been achieved so far, three of these government incentives, first launched in 2001, are presented and data available on the form and extent of German education export is evaluated. This analysis is carried out against the background of the debates on the General Agreement on Trade in Services (GATS), because this set of agreements, drawn up by the World Trade Organization and under negotiation since 2000, regulates education export. Findings are then related to the discussion on international and transnational educational spaces in comparative educational research.

Keywords: Trade in Educational Services, Educational Transfer, BRICS, GATS, Transnational Education

Anschrift der Autorin

Prof. Dr. Christel Adick, Ruhr-Universität Bochum, Institut für Erziehungswissenschaft,
Universitätsstraße 150, 44780 Bochum, Deutschland
E-Mail: christel.adick@web.de

Armin Bernhard

Materialistische Pädagogik

*Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher Ansatz
eines kritisch-humanistischen Materialismus*

Zusammenfassung: Der Beitrag beschäftigt sich mit dem Ansatz des 2011 verstorbenen Erziehungswissenschaftlers Hans-Jochen Gamm. Kern dieses Ansatzes ist die materialistische Lesart der Gesellschaft und der in ihren Grundbedingungen aufgeworfenen Erziehungs- und Bildungsfragen. Rekonstruiert werden neben der spezifischen Materialismus-Interpretation Gamms auch die Anlage einer Erziehungs- und Bildungstheorie, die sich als Folge der Anwendung des materialistischen Erkenntnisverfahrens im pädagogischen Handlungsfeld konstituiert. Aus dieser Skizze ergeben sich Hinweise auf Anschlussmöglichkeiten, Theorieprobleme und Desiderata einer materialistischen Pädagogik.

Schlagnote: Historischer Materialismus, ‚Dritter Humanismus‘, gesellschaftliche Regeneration, intergeneratives Verhältnis, Pädagogik des Widerspruchs

Zu Beginn der 1980er-Jahre proklamierten nicht nur Konservative den Tod des Marxismus, Verkündigungen, die mit dem Zusammenbruch des real existierenden Sozialismus ein Jahrzehnt später scheinbar Bestätigung erfuhren. Die letzten ökonomischen und politischen Hemmschwellen der globalen und destruktiven Entwicklungsdynamik des Kapitalismus wurden beseitigt, die Marxsche Theorie schien durch den realhistorischen Verlauf der globalen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen widerlegt. Der Triumphalismus neoliberaler Ideologie gipfelte in der Behauptung von der Alternativlosigkeit des Kapitalismus, und das heißt: einer auf Profitmaximierung, Ausbeutung und Naturzerstörung beruhenden gesellschaftlichen Organisation der Arbeits- und Lebensverhältnisse. Gegenwärtig können wir durchaus eine Renaissance der Marxschen Theorie feststellen, und die Hintergründe dieser Renaissance liegen auf der Hand. Die nicht mehr zu übersehende destruktive Entwicklungsdynamik des Kapitalismus, die fortschreitende Konzentration des Kapitals in den Händen Weniger, die Weltwirtschaftskrise, die Verschärfung der gesellschaftlichen Widersprüche, die explosiven Gegensätze zwischen arm und reich, die gigantische Vernutzung der natürlichen Lebensgrundlagen – dies alles sind Tendenzen, die die aktuelle Erklärungskraft des Historischen Materialismus und der in seinem Rahmen ausformulierten Kritik der Politischen Ökonomie herausstellen. Insofern unter neoliberalen Verhältnissen Erziehung und Bildung – die Subjektwerdung in ihrer Gesamtheit – stärker denn je in die Prozesse der Kapitalakkumulation eingesaugt werden, ist die materialistische Analyse zudem von unmittelbarer erziehungswissenschaftlicher und pädagogischer Relevanz.

1. Zum materialistischen Ansatz in der Erziehungswissenschaft: Die Umkehrung der konventionellen Lesart von Erziehung und Bildung

Materialistische Pädagogik, stellt Hans-Jochen Gamm in einem Vortrag im Rahmen eines deutsch-deutschen Friedensprojektes 1990 fest, „bestand vor dem Geschichtsexperiment, das 1917 in St. Petersburg begann und sie besteht nach dem Sturz der Berliner Mauer im November 1989“ (Gamm, 2012, S. 186). Diese Aussage zielt auf die historisch übergreifende Erklärungskraft geschichtsmaterialistischer Theorie, die keineswegs mit der Idee eines „wissenschaftlichen Sozialismus“ identisch ist, der der Sozialist Gamm skeptisch gegenübersteht. Der Historische Materialismus, der seit Ende der 1960er-Jahre das erziehungswissenschaftliche Denken Hans-Joachim Gamms einnimmt, ist zunächst eine die konventionelle Verbrämung der sozialen Verhältnisse „umkehrende (...) Lesart“ (Gamm, 1983, S. 10). Wie aber liest man die sozialen Verhältnisse in Umkehrung der konventionellen Lesart? Wie liest man sie historisch-materialistisch? Im Rahmen eines materialistischen Erkenntnisverfahrens geht es um die Entdeckung der Tiefendimension von Gesellschaft, sein Ziel ist es, hinter ihren Erscheinungen und Fassaden ihr Wesen zu erkennen. Die basale Entzifferung einer klandestinen, einer geheim gehaltenen Lesart von Gesellschaft ist die primäre Aufgabe des Historischen Materialismus, Gesellschaft soll von ihrer Genese, von ihrem Wesen, von ihren Grundprämissen, von ihren Leitbildern her erforscht und begriffen werden können (Gamm, 2012, S. 150; Gamm, 1994).¹ Im Rahmen einer die soziale Tiefendimension von Sozialformationen erforschenden Erkenntnisweise steht die Intention im Zentrum, die von der Gesellschaft verdrängten Antriebskräfte ihrer eigenen Entwicklung und die von ihnen verursachten sozialen ‚Kollateralschäden‘ in den Blick zu nehmen. Interpretiert werden die sozialen Verhältnisse gegen die vorherrschende, am Schein dieser Verhältnisse orientierte Ideologie, die der Aufrechterhaltung des Kapitalverhältnisses und der ihm immanenten Herrschaftsverhältnisse dient. Die gegenwärtige, künstliche Auflösung von Herrschaftsverhältnissen in quasi subjektlosen Märkten, denen paradoxerweise subjektiv-menschliche Qualitäten zugeschrieben werden – mal sind sie ganz scheu, verhuscht und nervös, mal euphorisch, mal verhalten sie sich abwartend, mal sind sie aggressiv und greifen an –, ist ein Bestandteil dieser ideologischen Rechtfertigung bestehender Macht- und Herrschaftsverhältnisse. Die vorherrschende, hegemoniale Lesart der gesellschaftlich-politischen Verhältnisse trägt den Charakter der Selbsttäuschung, deren Entlarvung das Ziel materialistischer Erkenntnis ist. Die Selbsttäuschung der Gesellschaft über ihr wahres Leben ist grundlegender Bestandteil ihres Funktionierens, sie ist in den kapitalistischen Konkurrenz- und Wettbewerbsbeziehungen implementiert. Ihr liegt die mehr oder weniger bewusste Weigerung der Gesellschaft zugrunde, ihre

1 „„Willst du den Zeiger verstehn, – mußt du ins Uhrwerk sehn““ – so lässt der Schriftsteller Franz Werfel metaphorisch die Zugangsweise des Historischen Materialismus durch seine Romanfigur Renzo charakterisieren, der bei dem ersten italienischen Marxisten, Antonio Labriola, in Rom studiert (Werfel, 1924/2011, S. 43).

verborgenen Wirkkräfte, ihre Grundprämissen und ihre Leitbilder zu thematisieren, geschweige denn zu bezweifeln.

Der Geschichtsmaterialismus erscheint in diesen Verhältnissen der Selbsttäuschung und des permanenten Selbstbetrugs als eine anstößige Methode, er gerät zum missgünstigen Spielverderber, der das Wesen der Gesellschaft enthüllt, der es gegen den schönen Schein in Stellung bringt, der ihre Hässlichkeit verkleidet. Als Überbringer schlechter Nachrichten wird der Geschichtsmaterialismus verfeimt. Das Sanktionsspektrum dieses modernen Autofafés ist vielfältig, es reicht vom Ausschluss aus dem „Zitatenkarussell“ (Gamm)² über die Anwendung des Zitationsindex bis hin zur selektiven Vergabe wissenschaftlicher Sachmittel zur Durchführung von Forschungsprojekten und zur Verweigerung wissenschaftlicher Reputation.³ Diese Reaktionen des Etablissemments sind mehr als verständlich, denn wer freundet sich schon freiwillig mit den schweren geistigen Verdauungsstörungen an, die die radikale materialistische Analyse einer katastrophisch organisierten Realität provoziert? Die Anstößigkeit der materialistischen Erkenntnis-methode resultiert dabei keineswegs aus der Lust an der Provokation von Herrschaft, sie geht vielmehr notwendig aus dem Prinzip „unbedingte[r] Wahrheitsuche“ (Gamm, 2012, S. 133) hervor. Die Gesellschaft, die sich vor den Resultaten dieser Kritik fürchtet, reagiert mit einem kollektiven Prozess der Verdrängung auf die Wahrheit ihr wahres Wesen betreffend, die altbekannten Mechanismen der Abspaltung und Projektion werden gegen das Erfordernis schmerzhafter gesellschaftlicher Selbstaufklärung in Stellung gebracht.

Hans-Jochen Gamms erziehungswissenschaftlicher Ansatz⁴ baut auf dem Historischen Materialismus als der entwickeltsten Materialismuskonzeption der europäischen Geistesgeschichte auf – unter Einbeziehung vorangegangener materialistischer Konzepte.⁵ Es ist der direkte Rekurs auf die Marxsche Theorie, der diesen erziehungswissenschaftlichen Ansatz aus dem Spektrum Kritischer Pädagogik der 1960er- und 1970er-Jahre heraushebt, ihm seinen unverwechselbaren Charakter verleiht. Die Kriti-

2 Diese Formulierung stammt aus einer Mitschrift des Verfassers.

3 Der Kreis der aus datenschutzrechtlichen Gründen namentlich nicht nennbaren Personen, die ihre Forschungsprojekte vor dem Hintergrund des Historischen Materialismus und/oder der Kritischen Theorie entwickeln, und denen aufgrund dieser Verortung Sachmittel und Lehrstühle verweigert wurden und werden, ist kein kleiner. Die einseitige Verschiebung erziehungswissenschaftlicher Theorie- und Forschungsarbeit auf die sogenannte empirische Bildungsforschung schließt zudem Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, die sich entweder auf Theoriearbeit und/oder auf die Anwendung materialistischer und/oder ideologiekritischer Verfahren konzentrieren, sozusagen automatisch aus der Praxis der Vergabe von Lehrstühlen aus.

4 Zu weiteren Varianten einer materialistischen Pädagogik in den 1980er-Jahren siehe: Braun, 1980, 1982; Schmied-Kowarzik, 1983).

5 Eine Rekonstruktion der verschiedenen Stadien der Entwicklung materialistischen Denkens vom antiken Materialismus über den sensualistischen Materialismus der bürgerlichen Aufklärung und den anthropologischen Materialismus Feuerbachs bis hin zum Historischen Materialismus von Marx und Engels führt Gamm in seinem Buch „Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln“ durch (Gamm, 1983, S. 9–55).

sche Theorie findet zwar vielfach Eingang in das materialistische Konzept Hans-Jochen Gamm, ihr kommt jedoch keineswegs eine konstitutive Bedeutung in der Grundanlage materialistischer Pädagogik zu.⁶ Es ist der Historische Materialismus, der der Pädagogik das „Alphabet der Kritik“, ihr damit ein „stabiles Fundament“ (Gamm, 2009, S. 9) zur Verfügung stellt. Die Notwendigkeit der Entwicklung eines materialistischen Ansatzes in der Erziehungswissenschaft ist in der Naivität dieser Wissenschaftsdisziplin begründet, die beileibe nicht nur geisteswissenschaftlicher Pädagogik eigen ist. Auch die neueren Ansätze der empirischen Bildungsforschung unterliegen einem „naiven politischen Systembezug“ (Gamm, 1983, S. 88–100), denn entweder sie weigern sich, die Machtfrage zu stellen, oder sie kollaborieren offen mit Herrschaft. Das sozialpsychologische Gesetz der Selbsttäuschung äußert sich in Form der erziehungswissenschaftlichen Verschleierung des gesamtgesellschaftlichen Kontextes, in den Erziehung und Bildung stets eingelagert sind. In der Folge dieser Verschleierung werden Herrschaftsförmigkeit und hegemoniale Besetzung von Erziehung und Bildung verkannt bzw. – treffender formuliert – verleugnet. Bestand der naive politische Systembezug der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vor allem in der Vorstellung, Pädagogik neutral, jenseits gesellschaftlicher Macht- und Herrschaftsverhältnisse betreiben zu können – die Idealisierung des Prinzips der „relativen Autonomie“ der Erziehungswissenschaft charakterisiert diese Illusion –, so besteht der naive politische Systembezug der gegenwärtigen, empiristisch verengten Erziehungswissenschaft hingegen in der Weigerung, die Ansprüche von Herrschaft an Wissenschaft und Forschung überhaupt noch anzuzweifeln. Eine derartig affirmative Konzeption verstößt systematisch gegen das „Ethos der Wissenschaft“, weil sie das Ziel unbedingter Wahrheitssuche längst aufgegeben hat, indem sie gesellschaftliche Partikularinteressen bedient und darüber hinaus im gleichen Zug ihr begriffliches Tafelsilber verhökert, das doch ihr Selbstverständnis allererst begründete. Wo wendig-opportunistisch auf die jeweilig realitätsmächtigste Tendenz und die in ihr begründeten Vorteile spekuliert wird, kann Wahrheitssuche kein Kriterium von Wissenschaft mehr sein.⁷ Es ist die Angst vor den möglichen Resultaten der Kritik, die die Erziehungswissenschaft von dem Ziel unbedingter Wahrheitssuche wegtreibt. Eine „Pädagogik des Widerspruchs“ (Gamm, 2012, S. 131, Hervorh. nicht überr.) hat die Unfähigkeit und die fehlende Zivilcourage dieser Disziplin zu skandalisieren, nicht etwa, um sie lächerlich zu machen, sondern um ihre Würde herzustellen und damit in einem emanzipatorischen Sinne gesellschaftspolitisch handlungsfäh

6 Zu den Hintergründen: vgl. die Ausführungen von Gamm in einem Streitgespräch (Winkel, 1994, S. 81–91; Gamm, 2012, S. 71). Dieses Spezifikum begründet u. a. auch die Differenzen zu anderen Ansätzen Kritischer Pädagogik, wie sie beispielsweise von Lempert, Blankertz, Klafki und Mollenhauer entwickelt werden.

7 Jüngstes Beispiel ist die erst nach der Kritik anderer Fachorganisationen ausgegebene Empfehlung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft zum Ausstieg aus dem Ranking des Centrums für Hochschulentwicklung (CHE), einer Tochterorganisation der Bertelsmann-Stiftung (DGfE, 2012, S. 11–12). Mit keinem Wort wird hier der eigentliche Skandal thematisiert, dass mit dem CHE-Ranking privatkapitalistische Organisationen den Zugriff auf die Lenkung von Wissenschaft und Forschung erhalten.

hig zu werden. Die strukturelle Insuffizienz der Erziehungswissenschaft besteht aber nicht nur in der fehlenden gedanklichen Einbeziehung der „erzieherischen Vorgänge in das Regelwerk des Machttaggregats“ (Gamm, 2012, S. 57), das auf den gesellschaftlichen Produktions- und Reproduktionsvorgängen aufbaut. Denn auch der Geschichtsmaterialismus wäre fruchtlos, würde er sich allein auf Deskription und Analyse der gesellschaftlichen Umstände beschränken. Der Erziehungswissenschaft fehlt zudem der militante Impuls, die historisch-gesellschaftliche Entwicklung auf kollektive Selbstbefreiung hin auszulegen (Gamm, 2012, S. 103). Der Geschichtsmaterialismus enthält konkrete Utopie, die Antizipation des Zustandes einer befriedeten Menschheit, die in einer nicht-zerstörerischen Beziehung zur Natur steht. Die Stilisierung dieser Utopie zu einem ideellen Wolkenkuckucksheim dient lediglich der Legitimation von Herrschaftsinteressen, denen an einer in realen gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen im Sinne einer objektiven Möglichkeit angelegten Alternative nicht gelegen sein kann. Die Einholung des realutopischen Moments in den pädagogischen Denkhorizont bestätigt die Verpflichtung materialistischer Pädagogik auf das Prinzip „voller Immanenz“ (Gamm, 2012, S. 148) insofern, als die bestehende Gesellschaft mit ihren nicht realisierten geschichtlichen Möglichkeiten konfrontiert wird, deren Ideale sie beständig proklamieren muss, ohne sie realisieren zu dürfen. Die in den realen Verhältnissen objektiv angelegte Möglichkeit der Verwirklichung einer humanen, emanzipierten und solidarischen Gesellschaft ist jedoch ein realer Bestandteil der Wirklichkeit.

Das materialistische Konzept in der Erziehungswissenschaft konstituiert sich keineswegs primär über die Kritik der Politischen Ökonomie, sondern in erster Linie über die geschichtsphilosophischen und gesellschaftstheoretischen Grundlagen der Marxschen Theorie. Der konsequente Rückbezug gesellschaftlicher Einzelphänomene auf den konkreten gesellschaftlichen Totalitätszusammenhang, in dem sie angelegt sind, bildet ihren Kern. Materialistische Pädagogik geht daher über Versuche der Begründung einer „materialistischen Bildungsökonomie“ weit hinaus. Jede Form von Ökonomismus ist Gamms Ansatz fremd. Die Marxschen Kategorien: Produktivkräfte, Produktionsverhältnisse, ökonomische Basis, ideologischer Überbau, Sein und Bewusstsein, Materie und Geist, sind nicht als abstrakte Kategorien zu verstehen, sondern als Prothesen zur Interpretation und zur Einordnung gesellschaftlicher Phänomene, sie müssen demzufolge immer wieder aufs Neue mit konkretem Leben gefüllt werden. Kultur entsteht auf der Basis der Reproduktion des materiellen Seins, im mühseligen Ringen um menschenwürdige Lebensbedingungen. Doch ist Kultur nicht aus den ökonomischen Verhältnissen ableitbar, weil sie eigensinnige Bewusstseinsformen provoziert, die weder durch ökonomische Gesetze determiniert sind, noch durch politische Machtausübung vollständig kontrolliert werden können. Die Theorie der Widerspiegelung, die das Bewusstsein nur als Ausfluss letztlich ökonomischer Prozesse auffasst, ist eine unzulässige Reduktion der komplexen Wechselwirkungen zwischen Ökonomie, Gesellschaft und Kultur.⁸ Der Geist ist nicht „mechanisch-reflektorische[n]“ Charakters, er ist „poten-

8 Die Theorie der Widerspiegelung kommt einer Verdinglichung des gesellschaftlichen Lebens auf der wissenschaftlich-theoretischen Ebene gleich, weil sie die Möglichkeit einer wider-

ziertes Bewusstsein geschichtlicher Existenz“ (Gamm, 2012, S. 105). Als potenziertes Bewusstsein geschichtlicher Existenz ist Geist zwar untrennbar mit konkreten gesellschaftlich-historischen Verhältnissen verknüpft – es gibt keinen gesellschaftsunabhängigen Geist, keinen Geist als völlig autonome Kraft. Und doch kann dieser Geist, einmal freigesetzt, über die Grenzen vorgegebener Verhältnisse antizipierend hinausdenken, sie transzendieren. Die kritischen Impulse der aus der Lebensweise sich entwickelnden Kultur können damit genutzt werden, um die Gesellschaft über den bestehenden Status quo hinauszutreiben und damit Gesellschaftsveränderungen zu provozieren.

Im kritisch-humanistischen Ansatz Hans-Jochen Gamms verkörpert der Geschichtsmaterialismus demzufolge also keine Grundorientierung, die dem Idealismus entgegengesetzt ist. Wären Materialismus und Idealismus miteinander unvereinbare Orientierungen, würden alle antizipatorischen und utopischen Elemente keinen systematischen Ort im Ansatz einer materialistischen Pädagogik haben, sie würde in sinnentleertem Strukturalismus erstarren. In dreifacher Hinsicht ist der Idealismus in diesem kritisch-humanistischen Materialismus aufgehoben. Nach seiner prinzipiellen Seite wird von einer Korrespondenz⁹ zwischen materiellen und geistigen Kräften ausgegangen, in der der Geist nicht zum alleinigen Resultat ökonomischer Verhältnisse erklärt wird. Selbstverständlich werden das Bewusstsein, der Geist, die Vorstellungen, die Menschen von ihrer Welt entwickeln, von den materiellen Voraussetzungen der gesellschaftlichen Lebensverhältnisse bestimmt. Doch sind jene immer schon Teil eben dieser Voraussetzungen, sie sind immer schon in die gesellschaftlichen Auseinandersetzungen involviert, damit also real wirkende und wirksame Kräfte. Zum Zweiten muss im Hinblick auf die Antriebskräfte des wissenschaftlichen Denkens das scheinbare Paradoxon vom historischen Materialisten als dem eigentlichen Idealisten formuliert werden. Denn nur im Rahmen des Geschichtsmaterialismus ist das Ideal von einer befreiten und befriedeten Menschheit noch antizipierbar (Gamm, 2012, S. 232), während der Großteil der scientific community einem nihilistischen Wachstums- und Produktivitätsfetischismus verhaftet bleibt. Der Idealismus des Historischen Materialismus ist jedoch nur als militanter Idealismus vorstellbar, der in die Lage versetzt, die gewaltigen historischen Enttäuschungen, die mit dem menschheitlichen Selbstbefreiungsprozess verbunden sind, zu verkraften und zu verarbeiten. In einem dritten Sinne ist der Idealismus im Geschichtsmaterialismus aufgehoben. Der materialistische Erziehungs- und Bildungsbegriff bindet Erziehung und Bildung zwar an die Erfordernisse gesellschaftlicher Produktions- und Reproduktionsprozesse und damit an den Zwang, das eigene Subjektvermögen als verwertbares Arbeitsvermögen aufbauen zu müssen, doch setzt sie zugleich dialektisch an den Widersprüchen dieses gesellschaftlich immer wieder von Neuem erzeugten Re-

sprüchlichen und zugleich kreativen intellektuellen Verarbeitung gesellschaftlicher Erfahrungen negiert. Die Theorie der Widerspiegelung verstößt gegen den Marxschen Geschichtsmaterialismus, in dem dem Bewusstsein eine transzendierende und damit vorwärtstreibende Bedeutung zukommt.

9 Korrespondenz ist nicht als „Übereinstimmung“ zu verstehen, sondern als ein Verhältnis wechselseitiger Erwidern, als ein Verhältnis wechselseitigen Antwortens.

produktionszwangs an, in der die Freisetzung kritischen Bewusstseins enthalten ist, weil der Zugriff von Herrschaft auf die Subjektpotenziale der Heranwachsenden Friktionen hervorruft (Gamm, 1997, S. 17–30), die unter bestimmten Bedingungen emanzipativ gewendet werden können. Die „vulgäre Kontradiktion“ materialistisch vs. idealistisch wird in diesem kritischen Humanismus gegenstandslos (Gamm, 2012, S. 232).

Das Ansetzen an der Dialektik des kulturellen Erbes bürgerlicher Pädagogik kennzeichnet ein weiteres grundlegendes Element dieses Ansatzes. Weil die bürgerliche Pädagogik – so Gamms These – mit der Zerstörung der Weimarer Republik an ihr Ende kam, kann es im Rahmen der kapitalistischen Gesellschaft nur um die materialistische Reformulierung ihrer Ideen gehen. Eine kulturevolutionäre Einstellung materialistischer Pädagogik wäre kontraproduktiv, kommt doch dem kulturellen Erbe der Menschheit im Hinblick auf die Schaffung einer zukünftigen freien und solidarischen Gesellschaft eine Schlüsselbedeutung zu, sofern es aus seiner ideologischen Sterilität befreit und auf die Bewältigung gesellschaftlicher Gegenwartsprobleme kritisch ausgelegt wird. Die bisherigen menschheitlichen Erkenntnisse, das hohe Reflexionsniveau überlieferter Erziehungs- und Bildungsmodelle, die akkumulierten pädagogischen Erfahrungsbestände – sie sind in den Horizont pädagogischer Theorie und Praxis einzuholen und können mit den gesellschaftlichen Erfahrungen von Kindern und Jugendlichen in ein zündendes Verhältnis gebracht werden. Materialistische Pädagogik ist insofern keine sozialistische Pädagogik, weil sie nicht unter sozialistischen Gesellschaftsverhältnissen konzipiert wurde und deren Implikationen für Erziehung und Bildung nicht zu antizipieren in der Lage ist. Als eine Variante bürgerlicher Pädagogik, in der die aufklärerische, humanistische und klassische Pädagogik und Bildungstheorie kritisch aufgehoben sind, kann dieser erziehungswissenschaftliche Ansatz lediglich die Bedingungen und Perspektiven einer Subjektwerdung bestimmen und reflektieren, die die heranwachsende Generation zu einer grundsatzkritischen Haltung gegenüber jeder Form von Herrschaft und Fremdverfügung ermächtigt.

Hans-Jochen Gamm hat den Begriff des „Dritten Humanismus“¹⁰ bemüht, um seinen Ansatz zu charakterisieren (Gamm, 1991). Dieser holt zwar Positionen des historischen Humanismus ein, gründet sich jedoch auf die volle Immanenz des Historischen Materialismus. Der Dritte Humanismus bezieht sich auf die Realisierung des Menschen als eines allseitigen Wesens. Doch ist dieses Projekt nur gestaltbar über eine Aufhebung der durch die gesellschaftlichen Reproduktions- und Produktionsprozesse generierten Entfremdung, des „innere[n] Pauperismus“, wie Hans-Jochen Gamm deren Phänomene in einer spätkapitalistischen Gesellschaft nennt (Gamm, 2012, S. 48). Eine radikal-humanistische Grundorientierung überschreitet die postulative Ebene, indem sie den realen Antihumanismus einbezieht, der den gesellschaftlichen Verhältnissen einge-

10 Der Begriff des „Dritten Humanismus“ wird unterschiedlich verwendet (u. a. Rüdiger, 1970). Vermutet werden darf, dass Gamm seine Zählung mit dem Renaissance-Humanismus beginnen lässt, gefolgt von dem Mitte des 18. Jahrhunderts anhebenden Neuhumanismus. Gelegentlich werden auch die antike Kunst, Philosophie und Literatur bereits als „Erster Humanismus“ bezeichnet.

geschrieben ist. Sie setzt an der inneren Verarmung der menschlichen Natur an, die von den gesellschaftlichen Entwicklungstendenzen generiert wird. Die gigantische Blockierung der allseitigen Wesenskräfte des Menschen durch entfremdete Lebensverhältnisse, wie sie Marx in den Pariser Manuskripten grundlegend herausgearbeitet hat, bedingt die universelle Verarmung der menschlichen Sozialnatur. Die gegenwärtige Vermarktung der Subjektwerdung ist nur eine Sonderform der „strukturellen Misshandlung des Humanen im Kapitalismus“ (Sève, 2012, S. 77), die diesen inneren Pauperismus impliziert. Humanistische Perspektiven werden nicht nur postuliert, sondern von den historischen Restriktionen der menschlichen Subjektgenese her entworfen, von den realen Konstitutionsbedingungen gesellschaftlicher Erfahrungen, von der Sozialisationsbasis, an der Bewusstsein durch die mehr oder weniger reflektierte Verarbeitung gesellschaftlicher Erfahrungen geschaffen wird. Die Aufgabe einer Theorie der Bildung ergibt sich aus dieser Anlage eines radikal zu denkenden Humanismus, sie muss zur Selbstverständigung über die Voraussetzungen, Bedingungen und Perspektiven von Subjektwerdung und Menschenbildung in einer deregulierten, zentrifugal wirkenden Gesellschaft beitragen. Bildungstheorie bleibt daher auf einen materialistischen Kulturbegriff angewiesen, will sie in der Lebensweise einer Gesellschaft Fuß fassen.

2. Der Ansatz einer materialistischen Erziehungs- und Bildungstheorie: Die Dialektik gesellschaftlicher Regeneration

Die Anwendung des Geschichtsmaterialismus im erziehungswissenschaftlichen Feld dient der radikalen Entmythologisierung pädagogischen Denkens und Handelns und damit einer realitätsgerechten Analyse von Erziehungs- und Bildungsprozessen, die diese überhaupt erst in eine kollektive Befreiungsperspektive zu setzen vermag. Pädagogik ist in diesem dialektischen Verständnis nicht die Verkörperung guter sittlicher Werte gegenüber einer verkommenen, herrschaftsförmigen Realität. Sie ist keine philanthropische Insel in einer nekrophilen, weil dem Diktat der Profitmaximierung unterworfenen Welt, keine idealistische Fassadenpädagogik, die die strukturelle Unheilbarkeit einer antagonistischen Gesellschaftsverfassung ignoriert. Pädagogik ist selbst ein Instrument von Herrschaft, sie ist selbst im Kapitalverhältnis eingeschlossen, sie steht unter der Regie von Herrschaft, unterliegt den Zwängen gesellschaftlicher Reproduktion. Nur eine Pädagogik, die um diesen ihren Zwangscharakter weiß, kann Erziehung und Bildung als Prozesse zunehmender Selbstverfügung und Selbstermächtigung denken und aufbereiten.

Nicht die Frage: Was kann man von Karl Marx über Erziehung und Bildung lernen? ist das treibende Motiv der Entwicklung einer materialistischen Pädagogik, sondern die Frage: Kann der geschichtsmaterialistische Ansatz Grundlegendes zum Begreifen der Erziehungsprozesse und zur Bestimmung von Bildungsperspektiven beitragen? Wird diese Frage bejaht, ist der Bruch mit jeder traditionellen idealistischen Pädagogik unvermeidbar. Eine „pädagogische Gesamtanalyse“ (Gamm, 2012, S. 71) ist erst über die vom Historischen Materialismus gelieferte Basis der Reflexion von gesell-

schaftlichen Produktions- und Reproduktionsverhältnissen möglich. Pädagogik kann nur mit Bezug auf die gesellschaftliche Totalität in ihren affirmativen Tendenzen und in ihren emanzipatorischen Möglichkeiten erschlossen und reflektiert werden. Gamm findet den geschichtsmaterialistischen Schlüssel zum realistischen Verständnis von Erziehung und Bildung in einem philosophischen Kernsatz der Kritik der Politischen Ökonomie, in einem Satz, in dem Marx die grundsätzliche Bedeutung von Arbeit im Prozess der Menschwerdung herausstellt und in dem einmal mehr die Einheit von philosophischen, anthropologischen, politisch-ökonomischen und emanzipatorischen Zugängen im Marxschen Werk deutlich wird:

Die Arbeit ist zunächst ein Prozeß zwischen Mensch und Natur, ein Prozeß, worin der Mensch seinen *Stoffwechsel mit der Natur* durch seine eigne Tat vermittelt, regelt und kontrolliert. Er tritt dem Naturstoff selbst als eine Naturmacht gegenüber. Die seiner Leiblichkeit angehörenden Naturkräfte, Arme und Beine, Kopf und Hand, setzt er in Bewegung, um sich den Naturstoff in einer für sein eignes Leben brauchbaren Form anzueignen. Indem er durch diese Bewegung [seiner Naturkräfte, Anm. d. Verf.] auf die Natur außer ihm wirkt und sie verändert, verändert er zugleich seine eigne Natur. (Marx, MEW 23, S. 192)

Es ist der Stoffwechsel des Menschen mit der Natur, der der Anthropogenese und damit der Erziehung voraus liegt und sie antreibt. Um den Stoffwechsel mit der Natur als organisch-biologische Überlebensvoraussetzung sicherzustellen, müssen die Menschen Werkzeuge entwickeln, sie müssen soziale Organisationen schaffen, die sie gegen eine feindliche und übermächtige Umwelt zu schützen in der Lage sind. Sie müssen kommunikative Beziehungen eingehen, um ihre individuellen Naturkräfte gemeinschaftlich zu bündeln. Auf welchem ökonomischen, technologischen und kulturellen Niveau sich Gesellschaftsformationen auch immer befinden – die Regelung des Stoffwechsels mit der Natur ist die *conditio sine qua non*, die existenzielle Bedingung menschlicher Lebensverhältnisse, damit der menschlichen Kultur. Erst die regelmäßige Wiederholung der Produktionsvorgänge – Reproduktion also – schafft Kultur als Ausdruck der gesellschaftlichen Lebensweise der Menschen (Luxemburg, 1990, S. 9–12). Im „Kapital“ charakterisiert Marx diese Regelung des Stoffwechsels des Menschen mit der Natur als „ewige Naturbedingung des menschlichen Lebens“ (Marx, MEW 23, S. 198), eine Naturbedingung allerdings, die gesellschaftlich gestaltet werden muss. Erziehung und Bildung sind unabdingbare Elemente dieser gesellschaftlichen Gestaltung der Naturbedingung menschlichen Lebens, ist die Gesellschaft doch darauf verwiesen, über einen Prozess kultureller Vererbung – die *regenerative Enkulturation*¹¹ – ihre Fähigkeiten und Erfahrungen an nachwachsende Generationen weiterzuvermitteln. Ohne intergeneratives Verhältnis ist gesellschaftliche Reproduktion nicht möglich. Reproduktion setzt Regeneration immer schon voraus, wie diese zugleich deren Resultat ist, beide Vorgänge stehen in einer dialektisch zu erschließenden gesellschaftlichen Konstellation. Kultur

11 Die kursiv gesetzten Formulierungen außerhalb von Zitaten stammen vom Verfasser.

entsteht aus diesen menschlichen Versuchen, den Stoffwechselprozess mit der Natur zu regeln. Ewige Naturbedingung des menschlichen Lebens ist damit auch die *konstitutionelle*, also *grundständige Erziehung* (Bernhard, 2012, S. 138). Sie bildet den Kern einer elementaren, basalen Kulturarbeit, ohne die gesellschaftliche Reproduktion nicht möglich wäre. Aufgrund dieser elementaren Verwobenheit des pädagogischen Generationenverhältnisses mit Vorgängen gesellschaftlicher Produktion und Reproduktion bildet der Arbeitsbegriff im Ansatz Gammms eine grundlegende Kategorie zur Ausleuchtung individueller und kollektiver Prozesse des Aufbaus und der Bewährung von Mündigkeit.

Von diesem Grunddatum her, den materiellen Lebensverhältnissen also, müssen die Erziehungs- und Bildungsverhältnisse gelesen werden. Auch hier gilt es, die geheim gehaltene Lesart der Gesellschaft zu dechiffrieren, d. h. die Grundprämissen der Gesellschaft im Hinblick auf die nachwachsende Generation und ihre Bildung und Erziehung aufzudecken. Erziehung und Bildung sind durch ihre Funktion gesellschaftlicher Reproduktion bestimmt, sie unterliegen daher den Direktiven von Herrschaft und Macht und sind demzufolge nur über diese Funktion in ihrem spezifischen Zuschnitt zu begreifen. Die intergenerativen „Verkehrsformen“, in die Erziehung und Bildung in der Regel eingebettet sind, tragen gesellschaftlichen Charakter, sie sind davon abhängig, wie die Gesellschaft auf einer bestimmten Entwicklungsstufe ihre Lebensverhältnisse organisiert. Die historisch-materialistische Lesart von Erziehung und Bildung schließt die Dialektik dieser Regenerationsprozesse ein. Werden Erziehung und Bildung vor dem Hintergrund ihrer geschichtlichen Reproduktionsfunktion auch von Herrschaft in Regie genommen, so sind sie in dieser Funktion doch nicht auflösbar. Denn sie enthalten eine „Rate an Emanzipation“ (Gamm, 2012, S. 203), die über pädagogisch unterstützte Bildungsprozesse zu erhöhen ist. Sie bringen, gerade aufgrund der ihnen zugewiesenen Aufgabe der Wiedererneuerung gesellschaftlicher Erfahrungen (Gröll, 1975, S. 22), Potenziale in die Gesellschaft ein, die nicht vollends herrschaftlicher Kontrolle unterworfen werden können: die Erziehung, indem sie die eigensinnige Persönlichkeit des Kindes mit initiiert und aufbaut, die Bildung, indem sie das Bewusstsein des Kindes in der Auseinandersetzung mit dem kulturellen Erbe entzündet. Das Unverfügbare wird zur Möglichkeit des Neubeginns inmitten des Zwangs gesellschaftlicher Reproduktion. Die Dialektik von Bildung und Erziehung liegt in der Eigendynamik ihrer Vollzugsformen, die nicht gesellschaftlich determiniert ist. Die notorisch-penetrante Eigensinnigkeit von Kindern und Jugendlichen, die unberechenbaren kommunikativen Vorgänge im pädagogischen Verhältnis, die Reibungen zwischen gesellschaftlichen Anforderungen und eigenwilligen Existenz- und Entwicklungsbedürfnissen, nicht zuletzt die durch Bildung provozierbaren Irritationen in der Wahrnehmung von Welt – alle diese Faktoren bilden die Eigendynamik der Erziehungs- und Bildungsräume, die für eine Erhöhung der Emanzipationsrate und damit für eine Herausarbeitung des Individuums aus ungerechtfertigten Abhängigkeitsverhältnissen genutzt werden können. Es ist diese Dialektik gesellschaftlicher Regeneration, in der die Möglichkeit individueller und kollektiver Mündigkeit begründet liegt. In den nicht determinierten Momenten von Erziehung und Bildung liegt also eine eigenständige Qualität innerhalb des gesellschaftlichen Totalitätszusammenhangs begründet, die befreiungspädagogisch zu nutzen ist.

3. Pragmatische Sozialwissenschaft – Hans-Jochen Gamms Ansatz: eine Pädagogik der realistischen Transposition

Materialistische Pädagogik ist trotz oder wegen der Krise des Kapitalismus in einer defensiven Position, da wissenschaftliches Dissidententum angesichts von Exzellenzinitiativen und Monopolbildung in erziehungswissenschaftlicher Forschung („empirische Bildungsforschung“) kaum noch toleriert wird. Ein Gravitationszentrum dieses Modells liegt zweifelsohne in der pädagogischen Gesamtanalyse, die sich als Arbeit der Kritik versteht, als Kritik an der Vermarktung menschlicher Subjektivität und der Kolonisierung der Subjektwerdung. Soll der kritische Materialismus jedoch nicht nur Insolvenzverwalter eines maroden Gesellschaftssystems sein, muss er über dieses hinausweisen. Wir hatten eingangs gesagt, dass Pädagogik neben der Insistenz auf einer kritischen pädagogischen Gesamtanalyse den militanten Impuls enthalten muss, die historisch-gesellschaftliche Entwicklung auf kollektive Selbstbefreiung hin auszulegen. Um diesbezüglich nicht auf der Postulatsebene stehen zu bleiben, müssen Indizien für die Handlungsperspektiven im Gegebenen aufgespürt werden. Ein zweites Gravitationszentrum materialistischer Pädagogik liegt somit in der Aufgabe, aus der Dialektik gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen befreiungspädagogische Perspektiven zu elaborieren.

Materialistische Pädagogik ist eine Sozialwissenschaft, die sich allerdings von herkömmlichen Konzeptionen und Auffassungen von Sozialwissenschaft einerseits durch ihre philosophische Orientierung unterscheidet, durch eine grundsätzliche Verbindung mit Sozialphilosophie, die sie vor einem Abgleiten in eine szientistische Gesellschaftswissenschaft schützt. Andererseits ist es die interventionistische Anlage, die Pädagogik als eine kritische Sozialwissenschaft von anderen Konzeptionen von Sozialwissenschaft unterscheidet. Eine „pragmatisch orientierte“ Sozialwissenschaft begreift sich als eine auf Praxis und die Bewältigung der Probleme dieser Praxis bezogene Wissenschaft, womit die Existenzberechtigung einer materialistischen Erziehungswissenschaft auch an ihre „(kultur)politische Brauchbarkeit“ geknüpft ist (Gamm, 2012, S. 70). Materialistische Erziehungswissenschaft steht nicht der Gesellschaft einfach gegenüber, sondern begreift sich als im gesamtgesellschaftlichen Zusammenhang begründete und aus ihm heraus handelnde Wissenschaft. Es gilt das Prinzip der vollen Immanenz auch für den Theorie-Praxis-Bezug. Materialistische Pädagogik kann als ein eingreifender, ein intervenierender Theorietypus gekennzeichnet werden. Das Ethos der Erziehungswissenschaft – unbedingte Wahrheitssuche – impliziert die Beteiligung von Pädagogik am globalen Kampf um die Herstellung menschenwürdiger Verhältnisse auf dem Blauen Planeten, am Projekt einer radikalen Humanisierung der gesamtgesellschaftlichen Grundverhältnisse. Die indifferente Beobachtung der menschheitlichen Tragödie ist nicht Sache materialistischer Pädagogik, sie wäre Verrat an ihrem militanten Ethos. Eine elitäre Theoriebildung, die sich hermetisch gegenüber gesellschaftlicher Praxis abschottet, widerspricht der Konzeption von Erziehungswissenschaft als einer pragmatischen Sozialwissenschaft, weil sie sich der Bewährung in der Praxis entzieht. Gegenüber der Versuchung, im Vorgang der wissenschaftlichen Abstraktion die Beziehung zum eigentlichen Gegenstand – der pädagogischen Praxis – zu verlieren, muss

materialistische Pädagogik sich widerständig verhalten. Als pragmatische Sozialwissenschaft ist Pädagogik auf den Sachverhalt der Verschränkung von kritischer Reflexion und praktischem Handeln grundlegend verwiesen (Gamm, 2012, S. 79). Sie ist eine Pädagogik des Widerspruchs in praktischer Absicht, ein Reflexionsmodell praktischer Pädagogik. Die Einlösung dieser Aufgabe setzt die Anschlussfähigkeit materialistischer Pädagogik an die real existierenden Gesellschaftsverhältnisse voraus: an ihr „semantisches Feld“ (Lefebvre, 1977, Bd. 3, S. 141), an ihren gesellschaftlichen Text und die soziale Grammatik, die ihm zugrunde liegt. Die humanistische Orientierung bleibt an das Prinzip der vollen Immanenz gebunden, die radikale Humanisierung kann nur aus den realen Verhältnissen selbst entwickelt werden. Materialistische Pädagogik ist daher eine *Pädagogik der realistischen Transposition*, der Überführung von Prozessen der regenerativen Enkulturation in solche der Selbstverfügung und Selbstbestimmung.

Die Frage nach der kulturpolitischen Relevanz und Brauchbarkeit trifft jedoch eine konzeptionelle Unzulänglichkeit dieses erziehungswissenschaftlichen Ansatzes, seine sozialisationstheoretische Leerstelle. Die Notwendigkeit der Reflexion und des Vorentwurfs pädagogischer Handlungsbedingungen, eingreifender pädagogischer Praxis, konfrontiert materialistische Pädagogik in der gegenwärtigen gesellschaftlichen Situation mit der Frage nach ihren Ansatzmöglichkeiten unter den Bedingungen einer *kompakten Sozialisation*: einer Sozialisation, die herrschafts- und marktförmig organisiert ist, einer Sozialisation, die einer Kolonisierung der Subjektwerdung in Permanenz gleichkommt, einer Kolonisierung, die sich allerdings selbst negiert, weil ihre Form die Grundlagen der Subjektwerdung untergräbt. Wie können angesichts der massiven Vergesellschaftungsdichte in unserer Sozialformation Impulse und Provokationen für Emanzipation, Autonomie, Widerständigkeit und Solidarität freigesetzt werden? Auf welche Weise können die von der heiligen Dreifaltigkeit – Kulturindustrie, Warenästhetik, Bildungsindustrie – ausgehenden Konditionierungen der menschlichen Sozialnatur aufgebrochen werden, die sich zu habituellen Subjekteigenschaften verdinglicht haben? Pädagogische Antworten auf diese Frage müssen im System der kompakten Sozialisation selbst gesucht werden, in den Widersprüchen und Friktionen, die diese massiven Versuche der Kolonisierung der Subjektwerdung produzieren. Die Emanzipationsrate einer kompakten Sozialisation ist von deren Zusammensetzung her erst kritisch zu bestimmen.

Nicht zufällig betonte Hans-Jochen Gamm in den letzten Jahren die Notwendigkeit der Aufwertung von Erziehungsbegriff und Erziehungstheorie. Diese Fokussierung auf basale Pädagogik ist u. a. in den gegenwärtigen Formen der Sozialisation und Bildung begründet. Der Bildungsbegriff ist zwar elementarer Bestandteil materialistischer Pädagogik, er ist unersetzliches „gedankliches Instrument“, durch das die Perspektive auf Befreiung überhaupt erst festgehalten werden kann (Gamm, 1983, S. 160). Aber eine Bildung ohne kultivierende Erziehung bleibt eine Bildung mit beschränkter Hoffnung. Pädagogik muss in dem Maß sich auf elementare Kulturarbeit konzentrieren, in dem grundlegende Fähigkeiten von Kindern beschädigt oder zerstört werden, die in einem langen Menschwerdungsprozess aufgebaut wurden und die Bildungsprozessen immer schon vorausliegen (müssten). Zu den prekären Voraussetzungen gegenwärtiger Prozesse der Subjektwerdung gehören u. a. die Auflösung der solidarischen Bindungsfä-

higkeit durch einen beispiellosen zentrifugalen Vereinzelungsdruck, die systematische Zerstörung der Aufmerksamkeit durch ein neues elektronisches „Aufmerksamkeitsregime“ (Türcke, 2012, S. 35), die Erosion von Kulturtechniken und kultureller Alphabetisierung infolge einer Deregulierung von Wissensvermittlung und Bildungsarbeit, die fehlende Kultivierung der menschlichen Antriebskräfte und Bedürfnisse. In diesen Entwicklungstendenzen sind Hans-Jochen Gamm's Kritik einer hypertrophen Bildungsphilosophie und seine Hinwendung zum Erziehungsbegriff u. a. begründet. Erziehungstheorie ist kein antiquarisches Relikt. Sie gewinnt vor dem Hintergrund fundamentaler Veränderungen der Menschwerdung nachhaltige Aktualität. Sie muss neue Antworten auf die Tatsache der „ontogenetischen postnatalen Entwicklung“ (Bernfeld, 1981, S. 49) finden, grundsätzliche und differenzierte Antworten, die sich nicht in ritualhaften Plädoyers für mehr Kinderkrippen und Ganztagsbeschulung erschöpfen. Denn die über Erziehung „intergenerativ vermittelte“ Zivilisation ist äußerst fragil und anfällig und muss beständig neu initiiert und stabilisiert werden, soll die Menschheit über die Anfänge der Humanisierung endlich hinausgelangen (Gamm, 1995, S. 66). Die Gesellschaft benötigt die kulturelle Basisarbeit der Erziehung in der Subjektwerdung, denn ohne die intergenerativ vermittelte Zivilisation ist gesellschaftliche Reproduktion ebenso wenig möglich wie individuelle und kollektive Selbstbefreiung. Materialistische Erziehungstheorie fasst diese widersprüchliche Anforderung an die Erziehung als ein Grunddilemma pädagogischen Handelns, das das mögliche Scheitern des pädagogischen Auftrags strukturell in sich trägt.

4. Materialistische Didaktik – ein erziehungswissenschaftliches Desiderat

Eine Pädagogik des Widerspruchs bedarf neuer didaktischer Thematisierungsformen, um die Phänomene des inneren Pauperismus in einem sozialkritischen Sinne bewusstmächtig zu machen. Es geht um die Befähigung, aber zugleich immer auch um die Couragierung von Kindern und Jugendlichen, die Verhältnisse, unter denen sie zu leben gezwungen sind, zu entziffern. Abgesehen von der „Dialektischen Didaktik“ Lothar Klingbergs (1989) ist eine materialistische Didaktik bis auf den heutigen Tag erziehungswissenschaftliches Desiderat geblieben. Die Dialektische Didaktik ist zudem für sozialistische Gesellschaftsverhältnisse entwickelt worden, sodass ihre Validität im Rahmen einer materialistischen Pädagogik unter den gegenwärtigen neoliberalen Gesellschaftsbedingungen überhaupt erst zu überprüfen wäre. Die kargen Bildungsansätze Kritischer Theorie, aber auch Bildungstheorien kritischer Provenienz kapitulieren vor dieser Aufgabe, einerseits weil sie nicht konstruktiv werden wollen, um vor herrschaftlicher Inkorporierung geschützt zu sein, andererseits aus der Angst heraus, durch Elementarisierung ihrer Erkenntnisse einer Popularisierung Vorschub zu leisten, die ihren Intentionen zuwider läuft. Dieser esoterische wissenschaftliche Habitus (Gramsci) erzeugt einen Selektionsmechanismus eigener Art. Er schließt durch seine Sprache, durch seine Begrifflichkeit, durch seinen Duktus Mitglieder benachteiligter Gesellschafts-

gruppen aus dem Diskurs aus. Er negiert die Notwendigkeit didaktischer Grundlegung, die Lernprozesse an die Schwelle einer zündenden Bildung führt.

Die von Hans-Jochen Gamm immer wieder eingeforderte Entwicklung einer materialistischen Didaktik stellt ein wichtiges erziehungswissenschaftliches Desiderat dar, das an dieser Stelle nicht bearbeitet werden kann. Materialistische Didaktik ist die Sonderform einer Pädagogik der realistischen Transposition von Vorgängen der Enkulturation in solche der Selbstverfügung. Als provisorische Entwicklungshilfe ist diese Didaktik eine auf Selbstauflösung angelegte Basis von Bildung, insofern sie mit ihrer Grundlegung die Möglichkeitsbedingung für Bildungsprozesse zur Verfügung stellt. Weil Sinne und Bewusstsein im Verlauf der Sozialisation in massiver Weise kulturindustriell besetzt werden, können spontane Bildungsprozesse, so wichtig sie auch für befreiungspädagogische Interventionen sind, eine materialistische Didaktik nicht ersetzen. Von ihrer Anlage her kann sie in Regionen vorstoßen, die von einer reinen Bildungsphilosophie nicht erreicht werden, etwa zu dem Klassencharakter der Gesellschaft, der sich bis in unsere Leiblichkeit hinein organisiert, zu den sozialisatorischen Effekten, die Warenform, Tauschakt und Konsum auf unsere Subjektivität ausüben und damit die Einstellungen zur Welt präfigurieren, zu den verdrängten Bildungsinhalten, die aus den Curricula selektiert wurden oder aber in technisch-neutralisierter Form dort aufbewahrt sind, zu den dramatischen Aufmerksamkeitsverlusten, die die elektronische Aufmerksamkeitskultur in einer deregulierten Gesellschaft erzeugt. Die konkrete Umsetzung dieser Anlage jedoch bleibt die Aufgabe einer Didaktik, die Bildung von der realen Basis gesellschaftlicher Reproduktion wie von der realen Verfasstheit der lernenden Subjekte her ermöglichen will.

Eine materialistische Didaktik muss die Werkzeuge zur Dechiffrierung der gesellschaftlichen Phänomene als Ausdruck der jeweiligen materiellen Daseinsbedingungen zur Verfügung stellen. Ihre übergreifende Aufgabe besteht in der unverkürzten Verdolmetschung gesellschaftlicher Wirklichkeit, in der Offenlegung ihrer Strukturen, vor allem aber in der Rückführung gesellschaftlicher Phänomene von der Erscheinungsebene auf ihren gesellschaftlichen Grundgehalt. Didaktik im Rahmen eines Ansatzes der realistischen Transposition wäre allerdings zum Scheitern verurteilt, würde sie sich allein auf eine strukturelle Analyse der gesellschaftlichen Verhältnisse oder nur auf Inhalte aus dem kulturellen Erbe beschränken, dessen Zueignung allerdings gerade für den Prozess individueller und kollektiver Emanzipation unerlässlich ist. Das objektive Uhrwerk bleibt jedoch ohne Kontextualisierung mit der Subjektwerdung ein abstraktes unbeeinflussbares Gebilde. Mehr denn je wird Didaktik das Subjekt selbst in seinem Bildungsgehalt zu ihrem Bezugspunkt machen müssen. Die Themen und Probleme menschlicher Individuation im Zusammenhang einer kompakten Sozialisation bilden den Fokus dieser Didaktik. Da Kinder und Jugendliche Teile dieser wirklichen Verhältnisse sind, ihre Individuation vom Warencharakter der Gesellschaft bestimmt ist, sind die Themen und Probleme dieser Individuation zum Fokus einer Pädagogik des Widerspruchs zu machen. Im Rahmen einer pädagogisch aufgewerteten Didaktik geht es um die Problematisierung der symbiotischen Beziehung des Menschen zum Warenfetsch und zur Bildmaschine – stärkste Mittel des Machtaggagats zur Kontrolle menschlicher Subjektivität.

Der innere Pauperismus enthält einen immensen Bildungsstoff zur pädagogischen Bearbeitung, der Bildungsgehalt dieses Syndroms ist erheblich, bislang aber unausgeschöpft. Elementare Erschließung von Welt heißt nicht nur, das objektive Uhrwerk zu verstehen, sondern selbstreflexiv seine Auswirkungen auf die Individuation transparent werden zu lassen, auf diese Aufgabe wäre eine materialistische Didaktik einzustellen.

5. Anschlusspunkte und Aspekte der Weiterentwicklung

Ist materialistische Pädagogik ein Ansatz, der in seiner Entstehungsgeschichte aus einer spezifischen historisch-gesellschaftlichen Situation heraus begriffen werden muss, so weist sein Entwicklungspotenzial doch über die konkreten zeitgeschichtlichen Umstände weit hinaus. Es kann an dieser Stelle nur angedeutet werden.¹² Das Spektrum inhaltlicher Anschlussmöglichkeiten an Gammms Pädagogik ist gut dokumentiert (Zubke, 1990; Keim & Steffens, 2006). Die Verbindung dieses Ansatzes mit der kritischen Bildungstheorie Heydorns und Koneffkes ließ einen produktiven Theorierahmen entstehen, der gerade aufgrund unterschiedlicher Zugangsweisen und Akzentuierungen eine produktive Basis für die Weiterentwicklung bietet. Dieser Theorierahmen ist gerade aufgrund seiner unterschiedlichen Zugriffsweisen auf Fragen der Bildung und Erziehung noch lange nicht ausgeschöpft. Direkte Anschlüsse und Weiterentwicklungen des Ansatzes materialistischer Pädagogik finden sich etwa in Versuchen der Neubestimmung der Mündigkeitskategorie als erziehungswissenschaftlichem Zentralbegriff (Gamm & Koneffke, 1997), in Arbeiten zur theoretischen Reflexion spezifischer Praxisfelder und Subdisziplinen der Erziehungswissenschaft (Dick, 1995; Rießland, 2003) oder zur praxisphilosophischen Neuorientierung Allgemeiner Pädagogik (Bernhard, 2012). Mit den im Rahmen des Gammmschen Ansatzes entwickelten Begriffen wird darüber hinaus ein Instrumentarium für eine systematische Kritik der erziehungswissenschaftlichen Theoriebildung übermittelt. „Herrschaftsfigur“, „Machttaggregat“, „politische Pädagogik“, „Gesellschaftspädagogik“, „intergeneratives Verhältnis“, „politischer Systembezug“ sind Kategorien, die Hans-Jochen Gamm zum Zwecke der Analyse von Bildungs- und Erziehungsverhältnissen entwickelt. Sie stellen wichtige theoretische Instrumente zur Analyse und Kritik gegenwärtiger neoliberaler Bildungsplanungen zur Verfügung (Bernhard, 2010) und können mit ihrem Zugriff die über Bourdieu und Foucault generierte Kritik an sozialer Bildungsungleichheit und neoliberalen Bildungsverhältnissen (Vester, 2007; Pongratz, 2009) erweitern bzw. ergänzen.

Während der Bezug auf die philosophisch-pädagogische Tradition ein unverkennbares Merkmal der Gammmschen Pädagogik ist, bleibt die interdisziplinäre Kooperation

¹² Nicht berücksichtigt werden können viele Felder etwa der Pädagogischen Anthropologie, der Pädagogischen Ethik, der Pädagogischen Ästhetik, der historischen Pädagogik, der antifaschistischen Pädagogik, der Friedenspädagogik, in denen Beiträge von Hans-Jochen Gamm von kritischen Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftlern weiterentwickelt wurden.

mit Soziologie und Psychologie ein Desiderat. Ihr sozialisationstheoretisches Defizit aufzuheben, gehört zu einer der dringlichsten wissenschaftlichen Entwicklungsaufgaben, von deren Bewältigung die Zukunftsfähigkeit des Modells nicht wenig abhängen dürfte. Insofern eine materialistische Subjekt- und Sozialisationstheorie (Lorenzer, 1972; Schüle in et al., 1981; Dahmer, 1982; Horn, 1989) wesentliche Beiträge zur Konstitution des Subjekts in gesellschaftlichen Kontexten und zur Erforschung der Barrieren einer emanzipativen Subjektwerdung leistet, ist sie für eine materialistische Pädagogik unverzichtbar. Insbesondere wird sie sich verstärkt auf diejenigen Ansätze beziehen müssen, die die Subjektgenese unter den Bedingungen neoliberaler Gesellschaftsverhältnisse untersuchen (Freitag, 2008; Demirović, Kaindl & Krovoza, 2010). Erst von dieser sozialisationstheoretisch erweiterten Sichtweise auf die Subjektwerdung können Erziehungs- und Bildungsprozesse realistisch mit der Perspektive auf Mündigkeit reflektiert und entworfen werden.

Literatur

- Bernfeld, S. (1981). *Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung* (4. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Bernhard, A. (2010). *Biopiraterie in der Bildung. Einsprüche gegen die vorherrschende Bildungspolitik*. Hannover: Offizin.
- Bernhard, A. (2012). *Allgemeine Pädagogik auf praxisphilosophischer Grundlage*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Braun, K.-H. (Hrsg.) (1980). *Materialistische Pädagogik. Beiträge zu ihren Grundlagen und Gegenstandsbereichen*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Braun, K.-H. (1982). *Genese der Subjektivität. Zur Bedeutung der Kritischen Psychologie für die materialistische Pädagogik*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Dahmer, H. (1982). *Libido und Gesellschaft. Studien über Freud und die Freudsche Linke* (2. Aufl.). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Demirović, A., Kaindl, Ch., & Krovoza, A. (Hrsg.) (2010). *Das Subjekt – zwischen Krise und Emanzipation*. Münster: Westfälisches Dampfboot.
- DGfE (2012) = Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (2012). Keine Beteiligung am CHE-Ranking. *Erziehungswissenschaft*, 23(45), 11–12.
- Dick, Th. (1995). *Das Alltagsbewußtsein als Erziehungs- und Bildungsproblem. Zur Begründung von Selbsterziehung in der Erwachsenenbildung*. Frankfurt a. M.: Dipa.
- Freitag, T. (2008). *Der unternommene Mensch. Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft*. Weilerswist: Velbrück.
- Gamm, H.-J. (1983). *Materialistisches Denken und pädagogisches Handeln*. Frankfurt a. M./New York: Campus.
- Gamm, H.-J. (1991). Zehn Thesen zum Materialismus in pädagogischer Absicht. *Berliner Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*, 5, 141–149.
- Gamm, H.-J. (1994). Die materialistische Pädagogik. In H. Gudjons (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Theorien* (S. 41–54). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Gamm, H.-J. (1995). Allgemeine Bildung in einer Schule der Vielfalt in der Gemeinsamkeit. *Pädagogik*, 7/8, 64–69.
- Gamm, H.-J. (1997). Zehn Thesen zum Materialismus in pädagogischer Absicht. In H.-J. Gamm & G. Koneffke (Red.), *Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik 1997* (S. 17–30). Frankfurt a. M.: Lang.

- Gamm, H.-J. (2009). *Bildung im Zwischenfeld der Generationen. Pädagogische Nachsuche* (unveröffentl. u. unvollend. Manuskript). Darmstadt.
- Gamm, H.-J. (2012). *Pädagogik als humanes Erkenntnisssystem. Das Materialismuskonzept in der Erziehungswissenschaft*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Gamm, H.-J., & Koneffke, G. (Red.) (1997). *Mündigkeit. Zur Neufassung materialistischer Pädagogik. Jahrbuch für Pädagogik 1997*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Gröll, J. (1975). *Erziehung im gesellschaftlichen Reproduktionsprozeß. Vorüberlegungen zur Erziehungstheorie in praktischer Absicht*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Horn, K. (1989). *Politische Psychologie. Schriften zur kritischen Theorie des Subjekts* (4 Bde.). Frankfurt a. M.: Psychosozial.
- Keim, W., & Steffens, G. (Hrsg.) (2006). *Bildung und gesellschaftlicher Widerspruch. Hans-Jochen Gamm und die deutsche Pädagogik seit dem Zweiten Weltkrieg*. Frankfurt a. M.: Lang.
- Klingberg, L. (1989). *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. Berlin/DDR: Volk und Wissen.
- Lefebvre, H. (1977). *Kritik des Alltagslebens* (3 Bde.). Kronberg: Athenäum.
- Lorenzer, A. (1972). *Zur Begründung einer materialistischen Sozialisationstheorie*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Luxemburg, R. (1990). *Die Akkumulation des Kapitals. Ein Beitrag zur ökonomischen Erklärung des Imperialismus* (Werke Bd. 5, 4. Aufl.). Berlin.
- Marx, K. (1983). *Das Kapital Band 1* (MEW 23). Berlin/DDR: Dietz.
- Pongratz, L. (2009). *Bildung im Bermuda-Dreieck: Bologna – Lissabon – Berlin. Eine Kritik der Bildungsreform*. Paderborn: Schöningh.
- Rießland, M. (2003). *Nacherziehung und Subjektbildung in „besonderen Bildungsgängen“. Pädagogisch-theoretische Überlegungen zu einer Bildungspraxis mit benachteiligten jungen Menschen*. Baltmannsweiler: Schneider.
- Rüdiger, H. (1970). Der Dritte Humanismus. In H. Oppermann (Hrsg.), *Humanismus* (S. 206–223). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schmied-Korwarzik, W. (1983). *Materialistische Pädagogik. Vier Kurseinheiten*. Hagen: Fernuniversität.
- Schüle, J. A., Rammstedt, O., Horn, K., Leithäuser, Th., Wacker, A., & Bosse, H. (1981). *Politische Psychologie. Entwürfe zu einer historisch-materialistischen Theorie des Subjekts*. Frankfurt a. M.: Syndikat.
- Sève, L. (2012). Die Vermarktung des Menschlichen. In Edition Le Monde diplomatique, *Die Krisenmacher. Bürger, Banken und Banditen* (S. 75–77). Berlin: taz.
- Türcke, Ch. (2012). *Hyperaktiv! Kritik der Aufmerksamkeitsdefizitkultur*. München: C. H. Beck.
- Vester, M. (2007). Die „kanalisierte Bildungsexpansion“. In H. Sünker & I. Miethe (Hrsg.), *Bildungspolitik und Bildungsforschung: Herausforderungen und Perspektiven für Gesellschaften und Gewerkschaften in Deutschland* (S. 45–65). Frankfurt a. M.: Lang.
- Werfel, F. (1924/2011). *Verdi. Roman der Oper* (9. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Winkel, R. (1994). Abschluss-Diskussion. Was leisten pädagogische Theorien? Oder: Wer hat recht im Theoriestreit? In H. Gudjons (Hrsg.), *Erziehungswissenschaftliche Theorien* (S. 81–91). Hamburg: Bergmann + Helbig.
- Zubke, F. (Hrsg.) (1990). *Politische Pädagogik. Beiträge zur Humanisierung der Gesellschaft*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.

Abstract: The paper discusses the approach developed by the educational scientist Hans-Jochen Gamm, who died in 2011. The core of this approach is the materialist reading of society and of the educational issues explored with regard to their basic conditions. In addition to Gamm's specific interpretation of materialism, the author reconstructs the outline of a theory of education which results from the application of a materialist method of cognition to the pedagogical field of action. Based on this outline, the author formulates possibilities of drawing on this approach as well as theoretical problems and desiderata of a materialist pedagogy.

Keywords: Historical Materialism, 'Third Humanism', Social Regeneration, Generational Relationship, Pedagogy of Contradiction

Anschrift des Autors

Prof. Dr. Armin Bernhard, Universität Duisburg-Essen, Standort Essen,
Fakultät Bildungswissenschaften, Institut für Pädagogik,
Arbeitsgruppe Allgemeine Pädagogik, 45117 Essen, Deutschland
E-Mail: armin.bernhard@uni-due.de

Christian Alt/Martina Heitkötter/Birgit Riedel

Kita und Kindertagespflege für unter Dreijährige aus Sicht der Eltern – gleichrangig, aber nicht austauschbar?

Nutzerprofile, Betreuungspräferenzen und Zufriedenheit der Eltern auf Basis des DJI-Survey (AID:A)

Zusammenfassung: Betreuungsangebote in Einrichtungen und in Kindertagespflege sind seit 2005 für Kinder unter drei Jahren gesetzlich gleichrangig und haben denselben Förderauftrag im Hinblick auf die Kinder sowie denselben Unterstützungsauftrag mit Blick auf die Eltern. Wie aber stellt sich dies für die Eltern dar? Sind aus ihrer Sicht beide Betreuungsformen austauschbar oder haben Eltern eine klare Präferenz für jeweils eine der beiden Formen? Diese Frage ist im Hinblick auf das in §5 SGB VIII festgelegte Wunsch- und Wahlrecht der Eltern relevant. Um diese Frage auf einer empirisch fundierten Basis beantworten zu können, untersucht der Beitrag auf der Grundlage von Daten des DJI-Survey AID:A (Aufwachsen in Deutschland: Alltagswelten) erstens, welche Eltern welche Betreuungsform nutzen, zweitens, welche Betreuungspräferenzen bestehen und welche Einstellungen diesen zugrunde liegen. Drittens wird der Frage nachgegangen, wie die Nutzer/innen die gewählte Betreuungsform entlang von Merkmalen wie Betreuungszeiten, Kosten, Förderung des Kindes etc. bewerten. Abschließend wird diskutiert, welche Konsequenzen sich für den weiteren Ausbau des Betreuungsangebots ergeben.

Schlagworte: Kindertagesbetreuung, Kindertagespflege, Ausbau U3, Zufriedenheit, Elternbefragung

1. Die aktuelle Ausbaudebatte und ihre Leerstellen

Für den Bildungserfolg von Kindern wird das Zusammenspiel von privater und öffentlicher Bildung und Erziehung als entscheidend angesehen (Bildungsbericht, 2012). Neben der Familie als erster und zentraler Bildungswelt sind dabei vor Beginn der Schulzeit öffentlich verantwortete Bildungs-, Betreuungs- und Erziehungsangebote wie zum einen Krippen und Kitas sowie zum anderen Kindertagespflege maßgeblich. Die Kindertagespflege kann dabei als eine gewisse Zwischenform betrachtet werden, die öffentlich verantwortete frühkindliche Betreuung meist im privaten Kontext realisiert. Aktuell zeichnet sich jedoch ab, dass sich die Kindertagespflege zunehmend in verschiedenen Betreuungssettings differenziert und dabei Formen der Kindertagespflege in anderen geeigneten Räumen außerhalb der privaten Wohnung an Bedeutung gewinnen (vgl. Heitkötter & Teske, 2014).¹

1 Dies wird im Beitrag nicht weiter verfolgt, ist allerdings perspektivisch verstärkt mit zu betrachten.

Mit dem Inkrafttreten des „Rechtsanspruchs U3“ am 1. August 2013 haben Kinder mit der Vollendung des ersten Lebensjahres bis zum Alter von drei Jahren einen Anspruch auf Förderung in Tageseinrichtungen oder in Kindertagespflege; ab dem dritten Geburtstag gilt der Anspruch auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung. Die damit einhergehenden Debatten kreisen schon lange um den Fortschritt des Ausbaus von Betreuungsplätzen, um Bedarfszahlen und Inanspruchnahmequoten. Die anfängliche Zielmarke lautete, für 35 % der Kinder im U3-Bereich einen Betreuungsplatz bereitzustellen, wobei vorwiegend aus Finanzierungserwägungen davon ausgegangen wurde, dass jeder dritte neue Platz in der Kindertagespflege geschaffen werden sollte und die Kindertagespflege im Ergebnis rund 25 % des gesamten Betreuungsangebots abdecken sollte. Die zwischen 2005 und 2012 von 35 % auf 39,4 % nach oben korrigierten bundesdurchschnittlichen Bedarfszahlen dominierten lange Zeit die öffentliche und wissenschaftliche Debatte (Bien & Riedel, 2006; BMFSFJ, 2012). Mittlerweile differenziert sich die Diskussion jedoch sowohl hinsichtlich der Altersjahre der Kinder (Rauschenbach, Schilling & Strunz, 2012) als auch hinsichtlich regionaler Bezugsebenen von Bedarfszahlen aus: Die DJI-Länderstudie belegt nennenswerte regionale Unterschiede von bis zu knapp 30 Prozentpunkten in den Bedarfen zwischen den Bundesländern (Alt, Hubert & Pötter, 2013). Darüber hinaus geraten vermehrt die Bedingungen vor Ort und damit kleinräumigere Analyseeinheiten (Jugendamtsbezirke sowie auf kommunaler Ebene Gemeinden und Stadtteile) in den Blick (Begemann & Kaufhold, 2012). In dem Maße, in dem die lokalen familialen Betreuungsbedarfe in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit rücken, gewinnt jedoch auch zunehmend die Frage an Bedeutung, wie sich diese Bedarfe in Bezug auf die Präferenzen für eine bestimmte Betreuungsform unterscheiden.

Zudem hat der Rechtsanspruch U3 eine Diskussion um die Rechtsfolgen nicht eingelöster Ansprüche ausgelöst. Die vorliegenden Rechtsgutachten systematisieren den Rechtsanspruch (z. B. Kombination von bedarfsunabhängigem Grundanspruch aller Kinder und erweitertem Grundanspruch entlang eltern- und kindbezogener Bedarfskriterien), charakterisieren den frühkindlichen Förderungsauftrag bezogen auf Qualität, Mindestumfang und Tageszeit und loten die Grenzen des Anspruchs aus (Meysen & Beckmann, 2013; Wiesner, Kössler & Grube, 2013). Relevant für den im vorliegenden Beitrag gewählten Blick auf die Nutzungsmuster, die Motive für die Wahl der Betreuungsform sowie deren Bewertung durch die Eltern ist u. a. die Frage, wie sich der Rechtsanspruch zum Wunsch- und Wahlrecht nach §5 SGB VIII verhält, das den Erziehungsberechtigten weitgehende Spielräume bei der Auswahl der für ihr Kind passenden frühkindlichen Förderung einräumt. Dabei umfasst dieses Recht die Art der Betreuung (Förderung in Kindertageseinrichtungen oder Kindertagespflege) sowie die Wahl einer bestimmten Einrichtung bzw. Tagespflegeperson. Zwar ist das Wunsch- und Wahlrecht beschränkt auf das tatsächlich zur Verfügung stehende Angebot. Dies wurde mittlerweile auch durch ein Urteil des Oberverwaltungsgerichts für das Land Nordrhein-Westfalen vom 14.08.2013 bestätigt. Allerdings steht der Träger der öffentlichen Jugendhilfe in der Pflicht, dieses Recht bereits im Rahmen der Bedarfsplanung zu berücksichtigen (Meysen & Beckmann, 2013, S. 15). Auch angesichts dessen gibt es ein zunehmendes Interesse daran, die Profile der Nutzer/innen beider Betreuungsformen,

ihre Motive sowie die Zufriedenheit mit dem Betreuungsangebot als Bezugspunkte für eine treffsicherere Bedarfsplanung besser einschätzen zu können. Bisher gibt es wenige Informationen darüber, welche Eltern welches Angebot nutzen, inwiefern sie dabei unterschiedlichen Präferenzen folgen und welche Motive eine Rolle spielen. Angesichts dessen können die hier vorgestellten Befunde des DJI-Survey AID:A sowie der Erhebungen im Rahmen der KiFöG-Berichterstattung (Kinderförderungsgesetz) Anhaltspunkte liefern, die für die konkrete Ausgestaltung des Angebots und die weiteren Ausbaubemühungen nützlich sein können. Zugespitzt versucht der vorliegende Beitrag vor dem Hintergrund der rechtlich normierten Gleichrangigkeit eine Antwort darauf zu finden, inwieweit für Eltern die beiden Betreuungsformen Kita und Kindertagespflege austauschbar sind oder ob sie klar eine Form bevorzugen.

Ein bereits bekannter Befund ist, dass die Kindertagespflege vor allem für die jüngsten Kinder genutzt wird. Umgekehrt nimmt die Betreuung in einer Kindertageseinrichtung zu, je älter die Kinder sind (BMFSFJ, 2013; van Santen, 2006a). Ebenso finden sich in verschiedenen Studien empirische Hinweise auf ein unterschiedliches Nutzerprofil. Die Kindertagespflege, so die DJI-Kinderbetreuungsstudie, werde überwiegend von einkommensstarken Eltern genutzt, und sie werde häufig als privat organisiertes Angebot jenseits der Kinder- und Jugendhilfe arrangiert (van Santen, 2006b). Über den Umfang und die Funktionsweise des Bereichs der nicht öffentlich geförderten Kindertagespflege, der sich nach der Novellierung des SGB VIII 2005 deutlich verändert haben dürfte, liegen derzeit keine gesicherten Kenntnisse vor, was auf ein Forschungsdesiderat hinweist. Internationale Untersuchungen belegen darüber hinaus, dass es schichtspezifisch unterschiedliche Präferenzen für bestimmte Betreuungsformen gibt. So zeigen Untersuchungen in England auf, dass eingebettet in unterschiedliche Vorstellungen von „guter Kindheit“ und davon, wie Kinder aufwachsen sollten, die Inanspruchnahme von Angeboten der Kindertagesbetreuung schichtspezifische Muster aufweist: Vincent, Braun und Ball (2008) können zeigen, dass Familien der Arbeiterklasse kaum auf Kindertagespflege zurückgreifen, der sie eher Vorbehalte entgegenbringen; umgekehrt erscheint diese vielen Mittelschichtfamilien die attraktivere Variante gegenüber der – oft als unpersönlich und überfordernd empfundenen – Gruppenbetreuung in einer Kindertageseinrichtung. Für ein umfassendes Verständnis der Betreuungsentscheidungen von Eltern sei zudem die Funktionsweise des „Kinderbetreuungsmarktes“ mit einzubeziehen. So ist zu erwarten, dass sich auch bezogen auf die bundesdeutsche Situation die regional unterschiedlichen Rahmenbedingungen einer Kitabetreuung und Betreuung in Kindertagespflege auf die Wahl der Eltern auswirken.

Diesen empirischen Hinweisen soll in dem Beitrag in systematischer Weise nachgegangen werden. Ziel ist, die jeweiligen „Nutzerprofile“ und „Nutzungsverläufe“ zu identifizieren. Auch die Betreuungswünsche sowie die subjektive Zufriedenheit mit beiden Angeboten soll abgebildet werden. Ein objektiver Qualitätsvergleich ist damit allerdings weder intendiert noch im strengen Sinn möglich: Zumindest sofern sich die Annahme bestätigt, dass die Eltern die Betreuungsform in den meisten Fällen bewusst und aufgrund spezifischer Präferenzen wählen, tragen sie auch unterschiedliche Erwartungen an die Betreuung heran und legen auf unterschiedliche Qualitätsaspekte Wert.

2. Datengrundlage

Die Daten basieren auf einer repräsentativen Befragung von Eltern mit Kindern unter drei Jahren, welche 2008–2009 erstmals im Rahmen von AID:A durchgeführt worden ist. Aufsetzend auf diesen Adressen und Informationen und der identischen Befragung im Rahmen des Evaluationsberichtes zum Kinderförderungsgesetz (BMFSFJ, 2010) wurde eine Stichprobe von 2409 Kindern weiterverfolgt. Dies waren zum einen Kinder aus der laufenden Studie, zum anderen mussten Neugeborene nachgezogen werden. Dies galt auch für die Stichprobe 2011, bei der insgesamt 2611 Kinder für die Analysen zur Verfügung gestanden haben, und in 2012 – nach dem gleichen Verfahren – 2477 Kinder (vgl. Tab. 1). Für die nachfolgenden Analysen wurden aus diesem Pool nur jene Kinder ausgewählt, die zum jeweiligen Befragungszeitpunkt unter 36 Monate alt waren. Mithilfe dieser Daten kann dem aktuellen Stand der privaten und öffentlichen Kinderbetreuung aus der Perspektive der Eltern hinsichtlich der Nutzung, der Erwartungen bzw. der Präferenzen sowie der Zufriedenheit Rechnung getragen werden. Im Unterschied zur amtlichen Statistik, die ausschließlich die öffentlich geförderte Kindertagespflege einbezieht, bilden diese Daten sowohl die öffentlich geförderte als auch die rein privat organisierte Kindertagespflege ab.

Im Folgenden wird zunächst der Inanspruchnahme beider Betreuungsformen nachgegangen. Ein besonderes Interesse gilt dabei den Betreuungsverläufen sowie der Frage, inwiefern sich unterschiedliche Nutzerprofile herausarbeiten lassen. Der tatsächlichen Nutzung werden anschließend in einem zweiten Schritt die Betreuungspräferenzen der Eltern gegenübergestellt, die von der realisierten Betreuung oftmals abweichen. Welche Vor- und Nachteile sehen Eltern bei der Kita oder der Kindertagespflege? Was beeinflusst ihre Wahl der einen oder anderen Form? In einem dritten Schritt wird nach der Zufriedenheit mit der jeweils gewählten Betreuung gefragt. Auf Basis der vorgestellten Befunde wird im abschließenden Teil die Eingangsfrage aufgegriffen, ob die Betreuungsformen aus Sicht der Eltern austauschbar sind oder ob sie einen jeweils spezifischen Platz bzw. eine spezifische Funktion im Betreuungssystem haben. Konsequenzen für den weiteren Ausbau werden skizziert.

		Zusammensetzung der Stichprobe		
		2010	2011	2012
Anzahl der Befragten aus Teilstichprobe	2009	1300	287	0
	2010	1109	790	428
	2011	0	1534	871
	2012	0	0	1178
Gesamt		2409	2611	2477

Anmerkungen: Quelle: DJI, AID:A/KiFöG 2009–2012

Tab. 1: Umfang der Bruttostichprobe nach Teilstichproben

3. Ergebnisse

3.1 Nutzungsmuster der Betreuung nach Alter der Kinder und Verläufe

Ein Überblick über die Nutzung öffentlicher Kinderbetreuung zeigt zunächst, dass die Betreuungsform von Kindern unter drei Jahren stark mit dem Alter der Kinder variiert. Die unter einjährigen Kinder werden noch ganz überwiegend in der Familie betreut. Nur 4.2% nehmen zusätzlich öffentliche Betreuung in Anspruch. Schon bei den Einjährigen wird nahezu jedes dritte Kind (31.6%) und bei den Zweijährigen jedes zweite Kind (57.1%) auch öffentlich betreut. Bei den unter einjährigen Kindern halten sich dabei die Inanspruchnahme von Kita und Kindertagespflege die Waage (1.6% gegenüber 1.7%). Sowohl bei den Einjährigen als auch bei den Zweijährigen werden jedoch mehr als doppelt bzw. knapp zehn Mal so viele Kinder in einer Kindertageseinrichtung als von einer Tagespflegeperson betreut; die entsprechenden Anteile belaufen sich bei den Einjährigen auf 23.2% gegenüber 8.4% und bei den Zweijährigen auf 51.4% gegenüber 5.7%.²

Fragt man weiter danach, wie sich Kindertagespflege und Kindertagesstätte im Verständnis der Eltern zueinander verhalten, dann kann man dies approximativ dadurch herausfinden, dass man sich die Richtung des Wechsels von einer Betreuungsform in die andere anschaut. Sind sie austauschbar, ist ein ungerichteter Wechsel zu erwarten. Die Tabelle 2 zeigt aber ein ganz anderes Bild. Von allen Kindern, die 2010 in einer Kindertagesstätte betreut wurden, sind über 99% auch ein Jahr später in der Kita. Ein Wechsel von der Kita in Kindertagespflege kommt praktisch nicht vor. Umgekehrt wechselte die Hälfte (54%) der in Kindertagespflege betreuten unter dreijährigen Kinder innerhalb eines Jahres von der Kindertagespflege in die Kita. Dieser Befund spricht dafür, dass sich die Präferenz altersabhängig verändert und die Kindertagespflege von jedem/r zweiten Kindertagespflege-Nutzer/in als ein erster Einstieg in die öffentliche Kindertagesbetreuung bzw. übergangsweise genutzt wird, bis ein Platz in der gewünschten Kita zur Verfügung steht.

Veränderung 2011/2012	Kindertagesstätte (2012)	Tagespflege (2012)	Nur in der Familie (2012)
Nur in der Familie (2011)	41,3%	5,9%	52,8%
Kindertagesstätte (2011)	99,1%	0,0%	0,9%
Tagespflege (2011)	54,2%	35,4%	10,4%

Anmerkungen: Quelle: DJI, AID:A/KiFöG, 2011–2012 (N = 2138); gewichtete Daten; Angaben in %

Tab. 2: Verbleib oder Wechsel der Betreuungsform für Kinder unter drei Jahren (2011–2012)

² Die KiFöG-Surveydaten weisen gegenüber den Daten der Kinder- und Jugendhilfestatistik eine geringfügig höhere Inanspruchnahme auf. Die KJH-Daten ergeben 2.8% unter einjährige Kinder, 28.4% Einjährige und 51.1% Zweijährige in Betreuung (Kita und Tagespflege gemeinsam).

3.2 Nutzerprofile

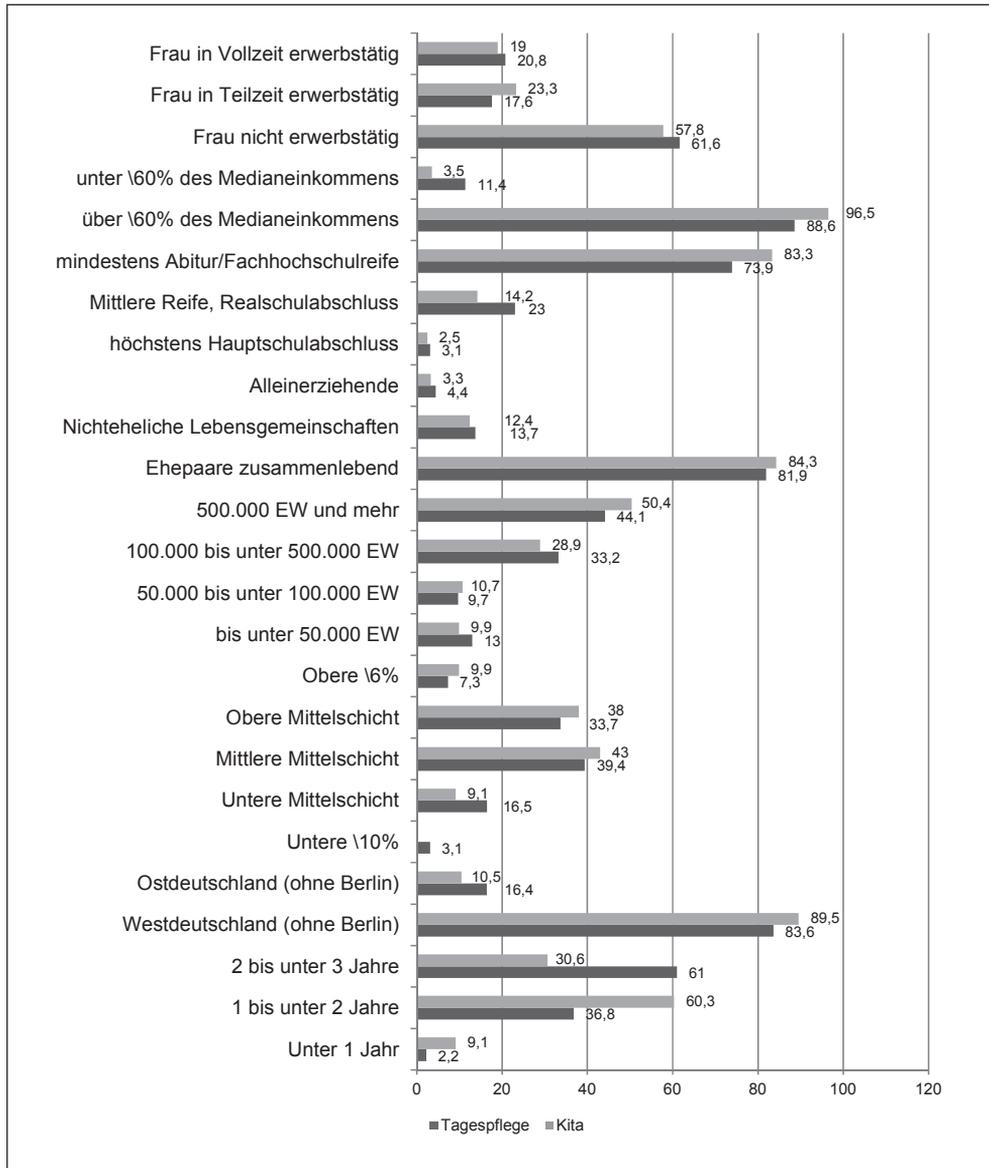
Wie können die Nutzergruppen beider Betreuungsformen charakterisiert werden?

Abb. 1 gibt die Nutzerprofile sowohl für die Kindertagespflege als auch für Kindertageseinrichtungen wieder. Hierbei wurden die beiden Nutzergruppen jeweils separat nach unterschiedlichen soziodemografischen Merkmalen aufgeschlüsselt. Über weite Strecken zeigt sich dabei eine ähnliche Verteilung nach den ausgewählten Merkmalen in beiden Gruppen. Dies dürfte zumindest zum Teil auf die bis zur Gültigkeit des Rechtsanspruchs relevanten Kriterien bei der Platzvergabe zurückzuführen sein (SGB VIII §24a), die insbesondere erwerbstätigen, erwerbssuchenden und in Ausbildung befindlichen Eltern einen vorrangigen Zugang zu einem Betreuungsplatz eröffnen und dadurch einen gewissen normierenden Einfluss haben. Abweichungen lassen sich jedoch hinsichtlich der geografischen Verteilung der Nutzer/innen feststellen. So leben Nutzer/innen von Kindertagespflege im Vergleich zu Kita-Nutzer/innen häufiger in Westdeutschland und konzentrieren sich vor allem auf die Ballungszentren (über 500 000 Einwohner). Kita-Nutzer/innen sind demgegenüber häufiger in Städten mit 100 000 bis unter 500 000 Einwohnern und im ländlichen Raum anzutreffen. Diese Phänomene sind vor allem als ein Angebotseffekt zu deuten. Aber auch wenn die Nutzung einer der beiden Formen keineswegs allein von der Präferenz der Eltern abhängig ist, sondern häufig von der Verfügbarkeit vor Ort diktiert wird, zeigen sich in Ansätzen unterschiedliche Nutzerprofile. So ist der Anteil vollzeiterwerbstätiger Eltern unter Kita-Nutzer/innen höher als unter den Nutzer/innen der Kindertagespflege, während unter Tagespflegenutzer/innen ein höherer Anteil der Mütter in Teilzeit arbeitet.

Mit Blick auf die Lebensform überwiegen bei den Nutzer/innen beider Betreuungsformen die zusammenlebenden Ehepaare – verstärkt unter den Nutzer/innen von Kindertagespflege. Bei Kita-Nutzer/innen sind auch andere Lebensformen stärker vertreten, was daran liegen dürfte, dass Letztere aufgrund von häufigerer Erwerbstätigkeit leichter Zugang zu Kitas haben (siehe Vergabep Praxis: SGB VIII §24a). Alle diese Unterschiede sind auf dem 99%-Niveau mit Chi-Quadrat-Schätzung signifikant.

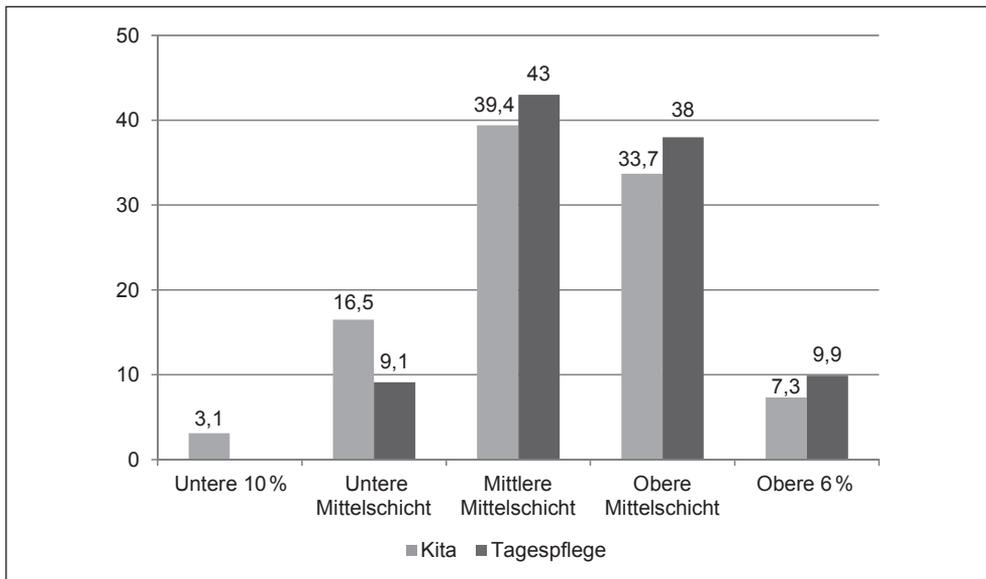
Die größten Unterschiede in der Zusammensetzung der Klientel von Kitas und Kindertagespflege zeigen sich mit Blick auf Bildungsniveau und Einkommen der Eltern. Sie äußern sich etwa darin, dass Kita-Nutzer/innen häufiger über ein Einkommen unterhalb der Armutsgrenze verfügen.

Die Differenzierung nach Schicht (vgl. Abb. 2) zeigt zudem, dass die Kindertagespflege zwar kein ausschließliches „Oberschichtphänomen“ ist, wie noch in der DJI-Kinderbetreuungsstudie herausgearbeitet (van Santen, 2006a), sondern auch in der Mittelschicht genutzt wird. Allerdings nutzen die unteren Schichten kaum das Angebot der Kindertagespflege. Hier bedarf es weiterer Forschung, um den genauen Gründen nachzugehen und zu klären, ob dafür eher Einstellungen oder andere Aspekte, z. B. Kosten, eine Rolle spielen. In der Gesamttendenz weisen die Befunde darauf hin, dass die Kita einen weniger selektiven Zugang zu frühkindlicher Bildung, Betreuung und Erziehung eröffnet; mit Blick auf die Frage der Austauschbarkeit ist dies ein zentraler Aspekt.



Anmerkungen: Quelle: DJI, AID:A/KiFöG 2012 (N = 621–667); gewichtete Daten; Angaben in %

Abb. 1: Verteilung der Nutzung von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege nach sozio-demografischen Merkmalen



Anmerkungen: Quelle: DJI, AID:A/KiFöG 2012 (N = 667); gewichtete Daten; Angaben in %

* Für die Betrachtung nach Schichtzugehörigkeit wurde analog zum Kinderpanel ein Schichtindikator gebildet, der Bildungsniveau und Einkommen sowie die Stellung im Beruf des Vaters bzw. bei Alleinerziehenden der Mutter berücksichtigt.

Abb. 2: Schichtspezifische Nutzungsmuster*

3.3 Betreuungspräferenzen der Eltern

In den DJI-Erhebungen wurden die Eltern gefragt, welche Betreuungsform sie sich konkret für ihr Kind in den einzelnen Altersjahren wünschen würden bzw. gewünscht hätten. Richtet man den Blick auf die Betreuungswünsche, finden sich drei Entwicklungen über die betrachteten Altersjahre (vgl. Tab. 3). Erwartungsgemäß wächst der Anteil der Eltern, die sich für ihr Kind grundsätzlich eine öffentliche Betreuung wünschen. In dieser Gruppe gibt es mit zunehmendem Alter der Kinder eine wachsende Präferenz für die Betreuung in einer Kindertageseinrichtung. Daneben wächst auch der Anteil derjenigen Eltern, die sich für ihr Kind eine Betreuung in einer Einrichtung oder in Kindertagespflege gleichermaßen vorstellen können. Im dritten Lebensjahr gilt dies für ein Drittel der Eltern. Umgekehrt zeigt sich aber auch, dass für zwei Drittel der Eltern von Dreijährigen eine klare Präferenz für eine der beiden öffentlichen Betreuungsformen besteht, Kita und Kindertagespflege demnach nicht ohne Weiteres austauschbar sind.

In die gleiche Richtung weist auch das Ergebnis, dass ein Teil der Eltern der Kindertagespflege nach wie vor mit Skepsis begegnet. Im DJI-Survey wurden Eltern nach ihrer generellen Einstellung zu verschiedenen Betreuungsformen gefragt. Hierzu wurde eine Liste von Aussagen vorgegeben, die Eltern anhand einer Schulnotenskala (1 = „trifft voll und ganz zu“ bis 6 = „trifft überhaupt nicht zu“) bewerten konnten. In ihren Ein-

Alter	Kita	Tagesmutter	Kita/Tagesmutter
erstes Lebensjahr	45	29	26
zweites Lebensjahr	45	19	36
drittes Lebensjahr	56	7	37

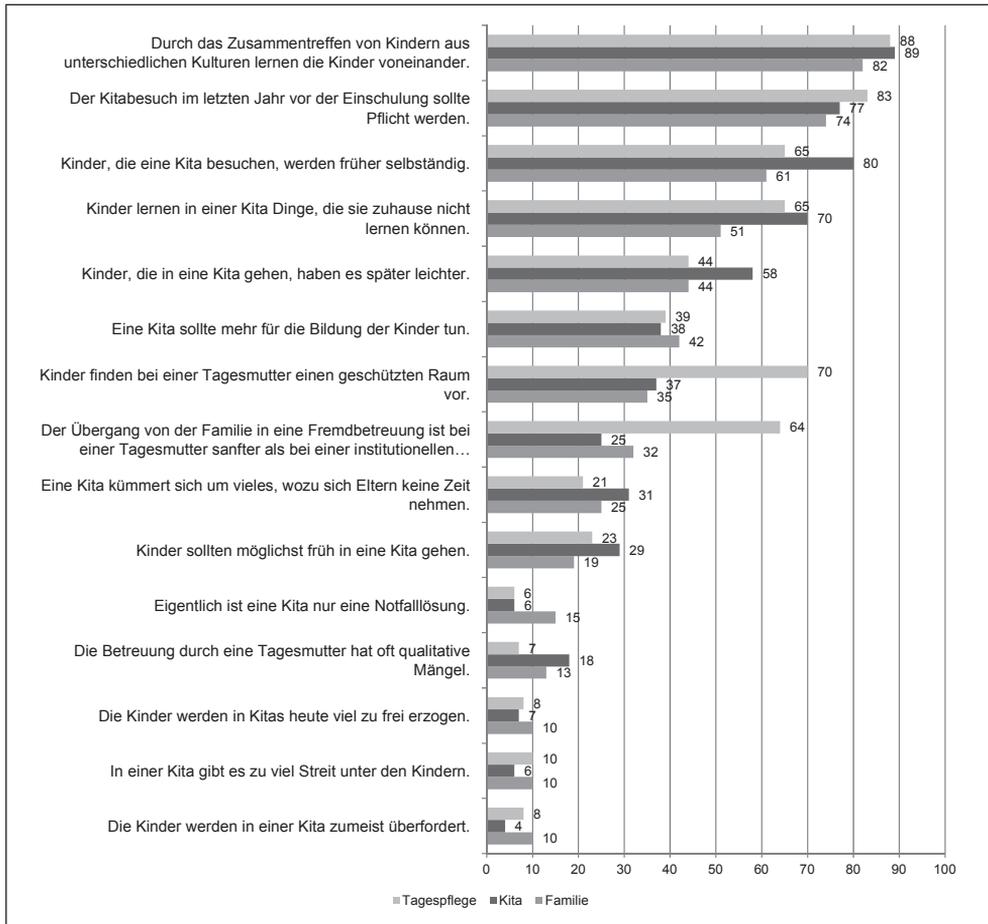
Anmerkungen: Quelle: DJI, AID:A/KiFöG 2012 (N = 2311); Angaben in %

Tab. 3: *Betreuungswünsche der Eltern*

stellungen zu Kitas sind sich Kita-Nutzer/innen, Kindertagespflege-Nutzer/innen und Eltern, die ihre Kinder zuhause betreuen, erstaunlich ähnlich (vgl. Abb. 3). Kindertageseinrichtungen wird überwiegend ein positiver Einfluss auf die Entwicklung zur Selbstständigkeit und ein Anregungspotenzial für Lernprozesse von Kindern zugeschrieben. Bei der Kindertagespflege finden sich Unterschiede bei den folgenden Einschätzungen: „Kinder finden bei einer Tagesmutter einen geschützten Raum vor“; „der Übergang ist sanfter als bei einer institutionellen Betreuung“; „die Betreuung durch eine Tagesmutter hat oft qualitative Mängel“. Hier beurteilen die Nutzer/innen der Kindertagespflege diese Betreuungsform signifikant besser als Eltern, die Kitas nutzen oder ihre Kinder in der Familie betreuen. Kita-Nutzer/innen stimmen vor allem der Einschätzung weniger zu, dass die Kindertagespflege einen sanfteren Übergang in außerfamiliäre Betreuung gewährleistet, hegen aber auch generell Zweifel an der Qualität der Kindertagespflege. Sie setzen offenbar mehr Vertrauen in das professionellere Umfeld der Kita. Auch Eltern, die ihre Kinder selbst betreuen, stehen der Kindertagespflege tendenziell reserviert gegenüber. Bei der Interpretation der Daten ist zu berücksichtigen, dass Eltern einerseits einstellungskonforme Betreuungsformen wählen, andererseits aber auch ihre Einstellungen nachträglich an die Realität anpassen, um die einmal getroffene Betreuungsentscheidung zu rechtfertigen. Alle Mittelwertsunterschiede sind auf dem 95%-Niveau hoch signifikant.

Trotz der zum Teil klaren Betreuungspräferenzen dürften Eltern – und darauf fokussieren wir im Folgenden – bei der Suche nach einem Betreuungsplatz durchaus pragmatisch vorgehen. Selbst nach Einführung des Rechtsanspruchs ist aufgrund des bis heute bestehenden Platzmangels (BMFSFJ, 2013), lokal unterschiedlicher Angebotsstrukturen und der jeweiligen Vergabepaxis keineswegs gewährleistet, dass Eltern bei der Suche nach einem Betreuungsplatz überhaupt Wahlmöglichkeiten haben und ihre Betreuungspräferenzen realisieren können. So ist aus der Praxis der Umstand bekannt, dass Eltern oft die Wartezeit auf einen Kita-Platz durch Kindertagespflege überbrücken oder das Fehlen eines ausreichenden öffentlichen Angebots nur die Möglichkeit lässt, sich privat eine Tagesmutter zu suchen. Auch in der vorliegenden Stichprobe fallen zwischen den Wünschen, die Eltern angeben, und den Plätzen, die sie real nutzen, erhebliche Diskrepanzen auf.

Konkret gibt in der betrachteten Stichprobe knapp die Hälfte der Eltern, die Kindertagespflege in Anspruch nehmen, an, dass bei der Suche nach einem Betreuungsplatz



Anmerkungen: Quelle: DJI, AID:A/KiFöG 2012 (N = 2311); Angaben in %

Abb. 3: Einstellungen zu Kindertagespflege und Kitas

keine Alternativen zur Wahl standen: In dieser Gruppe sagen rund 77% aus, dass sie froh waren, überhaupt einen Betreuungsplatz zu bekommen. Ein Drittel gibt als Grund an, dass in ihrer Umgebung keine anderen Angebote zur Verfügung standen, während 36% allerdings auch einräumen, dass sie sich nicht aktiv nach Alternativen umgesehen haben (Mehrfachnennungen). Für die letztgenannte Gruppe ist davon auszugehen, dass sie mit der Option Kindertagespflege hinreichend zufrieden waren. Für Eltern, die aktuell eine Kindertageseinrichtung nutzen, liegen diese Informationen nicht in gleicher Weise vor. Allerdings gibt auch hier etwa die Hälfte der Eltern an, dass es für sie schwierig oder sogar sehr schwierig war, einen Kita-Platz zu bekommen.

3.4 Gründe für die Wahl der Betreuungsform

In der Erhebung wurden die Eltern danach gefragt, welche Gründe für sie persönlich wichtig waren, um sich für eine Betreuung in Kindertagespflege zu entscheiden, wobei verschiedene Gründe vorgegeben waren und die Eltern mit „ja“ oder „nein“ antworten konnten (vgl. Tab. 4). Die überschaubare Gruppengröße ist für Eltern der wichtigste Grund, Kindertagespflege in Anspruch zu nehmen. Dahinter rangiert als Grund die positive Empfehlung durch Freunde und Bekannte, wodurch vermutlich Vertrauen in diese für viele wahrscheinlich weniger geläufige Betreuungsform entsteht. Weitere Aspekte, die den Kindertagespflege-Nutzer/innen besonders wichtig sind, sind gleichermaßen eine gute Erreichbarkeit der Tagesmutter bzw. die Möglichkeit, dass diese auch ins Haus kommt, sowie der familienähnliche Charakter der Kindertagespflege. Zu berücksichtigen ist, dass den Eltern hier beschränkte Antwortmöglichkeiten vorgegeben wurden und Gründe, die ihnen möglicherweise darüber hinaus wichtig sind, nicht artikuliert werden konnten.

Betrachtet man getrennt die Gruppe derjenigen, die angeben, keine Alternative gehabt zu haben, und die Gruppe, für die das nicht zutrifft, zeigen sich Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede: Für Eltern, die angeben, keine Alternative gehabt zu haben, steht der Aspekt der Gruppengröße ebenso an erster Stelle wie bei Eltern, die die Wahlmöglichkeit hatten. Die positive Empfehlung aus dem sozialen Umfeld spielt auch für Eltern, die sich aus Mangel an Alternativen für die Kindertagespflege entschieden haben, eine große Rolle. Aspekte wie die Erreichbarkeit sowie zeitbezogene Aspekte wie die Möglichkeit für sehr frühe oder späte Betreuung stufen sie allerdings als wichtiger ein. Die Familienähnlichkeit der Betreuungsform ist bei dieser Gruppe weniger bedeutsam und steht auf Rang fünf der Gründe.

Wenn man sich hier in der Interpretation sehr weit vorwagt, lassen sich die bisherigen Ergebnisse als ein Hinweis auf drei verschiedene Nutzergruppen lesen: erstens Eltern, die gewissermaßen „Überzeugungstäter“ sind und sich aus qualitativen Gründen für eine Tagesmutter entscheiden, zweitens Eltern, die aufgrund ihrer zeitlich spezifischen Betreuungsbedürfnisse auf die Kindertagespflege angewiesen sind, und drittens Eltern, die mangels Alternativen auf einen Platz in Kindertagespflege ausweichen.

Eltern, die eine Kindertageseinrichtung nutzen, wurden nicht nach den Gründen für eine Kita-Betreuung gefragt, sondern nach den Kriterien, die bei der Auswahl der Kita zugrunde gelegt wurden (vgl. Tab. 5). Auch hier findet sich an erster Stelle ein Aspekt, der zeigt, wie wichtig es für die Eltern ist, ihr Kind nicht einfach an eine anonyme Einrichtung abzugeben. Vielmehr ist der „persönliche Faktor“ für die Eltern bei der Wahl der Einrichtung entscheidend. Die enge Zusammenarbeit mit den Erzieher/innen ist ihnen sehr wichtig und scheint für sie ein Weg zu sein, die nötige Vertrauensbasis herzustellen, um am Betreuungsalltag ihrer Kinder teilzuhaben und Einfluss darauf nehmen zu können. Dahinter folgen eher pragmatische Gesichtspunkte wie Nähe zum Wohnort und die Öffnungszeiten der Einrichtung. Bemerkenswert ist die hohe Bedeutung des Kriteriums Aufgeschlossenheit für andere Kulturen, die als Auswahlkriterium noch vor spezifischen Angeboten der Einrichtungen, aber auch vor den Kosten rangiert. Dies

Gründe für eine Tagesmutter	mit Alternative	ohne Alternative
Gruppen sind sehr klein	91,8	85,1
Positive Erfahrungen von Freunden/Bekanntem	70,5	62,1
Tagesmutter kommt ins Haus/ist leicht erreichbar	68,9	65,5
Betreuung bei einer Tagesmutter ist wie in eigener Familie	68,9	57,5
Möglichkeit für sehr frühe oder sehr späte Betreuung	62,3	58,6
Günstiger als andere Formen	17,5	26,5
Mehrsprachigkeit der Tagesmutter	6,6	6,9
Es gab keine Alternativen	0	100

Anmerkungen: Quelle: DJI, AID:A/KiFöG 2012 (N-mit Alternative = 61; N-ohne Alternative = 87); Angaben in %

Tab. 4: Gründe der Eltern für die Wahl der Kindertagespflege bei vorhandener und bei nicht vorhandener Alternative (Frage: „Welche Gründe waren wichtig, Ihr Kind von einer Tagesmutter betreuen zu lassen?“)

Kriterien bei der Auswahl	Prozentanteil
Enge Zusammenarbeit zwischen Eltern und Betreuer/innen	89,5
Nähe zum Wohnort	86,4
Aufgeschlossenheit für andere Kulturen	78,3
Öffnungszeiten	77,9
Kosten	59,8
Empfehlung anderer Eltern	58,3
Besondere Angebote (z. B. Kunst, Naturwissenschaften etc.)	57,6
Nähe zum Arbeitsplatz	42,7
Eigener Wunsch des Kindes	34,3
Besondere pädagogische Ausrichtung	22
Religiöse Erziehung in der Kita	16,9
Mehrsprachigkeit der Erzieher/innen	15,5
Nicht-konfessionelle Trägerschaft	15,4

Anmerkungen: Quelle: DJI, AID:A/KiFöG 2012 (N = 639); Angaben in %

Tab. 5: Kriterien der Eltern bei der Wahl der Kindertagesstätte (Anteil derjenigen, die jeweils „sehr wichtig“ angegeben haben)

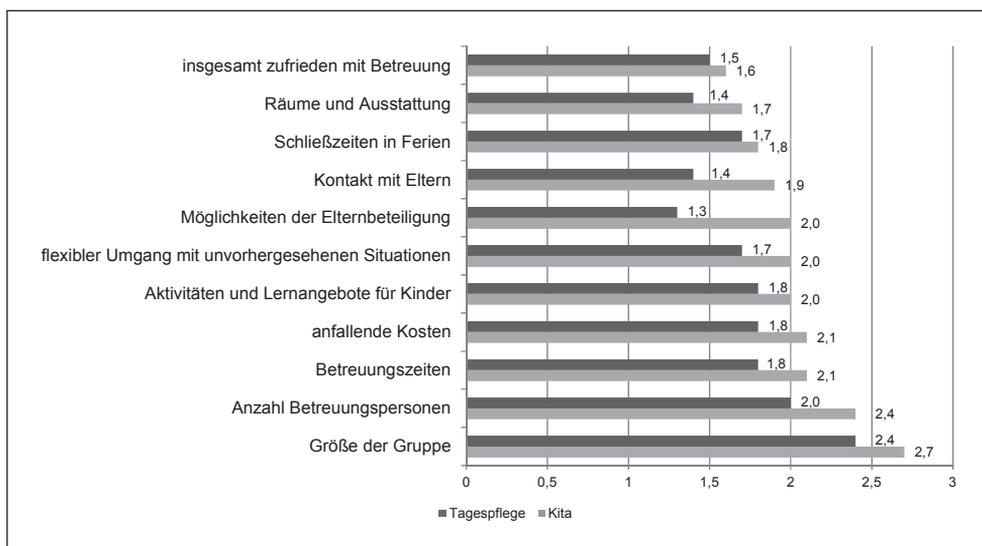
könnte ein Hinweis auf die stärkere ethnische Durchmischung von Kitas sein, die auch in dieser Hinsicht eine geringere Selektivität aufweisen als die Kindertagespflege. Es lässt sich zugleich dahingehend interpretieren, dass sich Eltern ein Eingehen der Einrichtungen auf ihre Herkunftskultur und Erziehungsvorstellungen wünschen.

3.5 Zufriedenheit mit der Betreuung

Wie schätzen Eltern die Betreuungsform, die sie nutzen, ein? Wie unterscheidet sich die Zufriedenheit mit einzelnen Aspekten zwischen beiden Betreuungsformen? Die Eltern wurden anhand verschiedener vergleichbarer Merkmale gefragt, wie zufrieden sie mit der jeweiligen Betreuungsform sind. Die Bewertung erfolgte auf der Grundlage einer Schulnotenskala von 1 = sehr zufrieden bis 6 = sehr unzufrieden. Daraus ergeben sich zwei unterschiedliche Zufriedenheitsprofile (siehe Abb. 4); die Zahlenwerte zeigen den jeweiligen Mittelwert an. Zunächst fällt auf, dass die Nutzergruppen beider Angebotsformen insgesamt sehr zufrieden bis zufrieden sind: Über alle Aspekte hinweg reicht das Spektrum der Zufriedenheitswerte von 1.3 („Möglichkeiten der Elternbeteiligung“) bis 2.7 („Gruppengröße“). Hierbei muss jedoch zu denken geben, dass zwei Kriterien, die in der Fachdiskussion als wesentliche Einflussfaktoren auf pädagogische Qualität betrachtet werden, bei der Bewertung durch die Eltern bezogen auf beide Betreuungsangebote am Ende rangieren: die Anzahl der Betreuungspersonen und die Gruppengröße. In früheren Befragungen waren die letzten Plätze demgegenüber von den Kosten und den Öffnungszeiten belegt (u. a. Fendrich & Pothmann, 2006). Dies könnte von einem gestiegenen Qualitätsbewusstsein der Eltern zeugen oder auch ein Hinweis darauf sein, dass es aus Sicht der Eltern bezogen auf diese beiden Kriterien heute mehr Grund zur Unzufriedenheit gibt.

Legt man die Zufriedenheitsprofile beider Betreuungsformen nebeneinander, zeigt sich folgendes Bild (vgl. Abb. 4): Für die Aspekte Zufriedenheit insgesamt, Schließzeiten in den Ferien sowie Aktivitäten und Lernangebote für Kinder sind die Zufriedenheitswerte bei den Nutzergruppen beider Betreuungsformen jeweils relativ vergleichbar mit nur geringfügigen Differenzen. Deutliche Unterschiede zeigen sich an anderer Stelle: Die Kindertagespflege punktet bei den Eltern insbesondere bei der Elternbeteiligung. An diesen Stellen hebt sich die Zufriedenheit der Eltern, die Kindertagespflege nutzen, deutlich positiv von der institutionellen Betreuung ab. Auch mit dem Kontakt zum Betreuungspersonal sind Eltern, die zu einer Tagesmutter gehen, deutlich zufriedener. Obwohl dies für Kita-Nutzer/innen das zentrale Auswahlkriterium für eine Einrichtung darstellt, sind sie mit dem Kontakt zu den Erzieher/innen nur teilweise zufrieden. Offenbar wird diese Erwartung im Alltag der Kindertageseinrichtungen nicht im gewünschten Umfang erfüllt.

Mit Blick auf die Merkmale der Gruppengröße und Anzahl der Betreuungspersonen erfüllt die Kindertagespflege die Erwartungen der Eltern zwar etwas besser als die Kita, dennoch findet sich hier bei den Eltern insgesamt die geringste Zufriedenheit. Wichtig ist hier zu berücksichtigen, dass das Merkmal „Anzahl der Betreuungspersonen“ in den



Anmerkungen: Quelle: DJI, AID:A/KiFöG 2012 (N-Kita = 546; N-Tagespflege = 128); Angaben in %

Abb. 4: Zufriedenheit der Eltern mit Merkmalen von Kitas und Kindertagespflege (Mittelwerte)

beiden Settings verschieden konnotiert ist: In der Kindertagespflege ist *eine* Betreuungsperson typisch (mit Ausnahme von Zusammenschlüssen in Großtagespflegestellen) und positiv besetzt. Dies steht für personale Betreuungskontinuität, die gerade für die Kleinsten und deren Bindungsbedürfnisse wesentlich ist. Die Förderung durch eine kontinuierliche Betreuungsperson gehört zu den wesentlichen Charakteristika der Kindertagespflege, was im Zusammenhang mit der vergleichsweise schlechten Bewertung durch die Eltern Fragen aufwirft, denen weiter nachgegangen werden muss. Anders als in der Kindertagespflege ist in Kitas ein guter Fachkraft-Kind-Schlüssel mit mehreren Betreuungspersonen ein Qualitätsmerkmal. Eine höhere Anzahl von Betreuungspersonen ermöglicht, dass ein/e Erzieher/in für eine kleine Anzahl von Kindern zuständig ist und angemessen auf deren Bindungsbedürfnisse eingehen kann. Offenbar ist eine solche Situation in den Augen vieler Eltern nicht in ausreichendem Maß gegeben.

Ähnlich verhält es sich mit der Gruppengröße. Das eigene Kind in einer sehr kleinen und überschaubaren Gruppe betreut zu wissen, ist für die meisten Eltern ein gewichtiger Grund, sich für Kindertagespflege zu entscheiden; auch wenn eine höhere Zufriedenheit im Vergleich zu Kita-Nutzer/innen vorhanden ist, werden die Erwartungen der Eltern in der Praxis nicht immer erfüllt. Offen bleiben muss an dieser Stelle, ob sich die geringe Zufriedenheit in den Augen der Kindertagespflege nutzenden Eltern auf eine zu große oder eine zu kleine Gruppe bezieht.³

³ I. d. R. können von einer Tagespflegeperson bis zu fünf Kinder gleichzeitig betreut werden. Im Falle von Zusammenschlüssen in Form von Großtagespflegestellen kann sich die Zahl der

Hervorzuheben sind darüber hinaus zwei weitere Ergebnisse, wo sich entgegen verbreiteter Annahmen gerade keine nennenswerten Unterschiede zeigen: Das eine ist, dass die Kindertagespflege in Bezug auf ihre Flexibilität und ihren Umgang mit unvorhergesehenen Situationen nur wenig besser abschneidet als die Kindertageseinrichtungen, über deren fehlende Flexibilität allgemein geklagt wird. Vermutlich muss dies dahingehend interpretiert werden, dass die Erwartungen an Flexibilität bei der Kindertagespflege von vornherein höher sind. Dieser Frage wäre jedoch weiter nachzugehen. Das zweite bemerkenswerte Ergebnis betrifft die Zufriedenheit mit den Lernangeboten, die beide Formen den Kindern zur Verfügung stellen. Hier wäre zu erwarten, dass sich die Zufriedenheit mit den Kitas positiv von der Zufriedenheit mit der Kindertagespflege abhebt, weist doch das Fachpersonal in Tageseinrichtungen in der Regel ein höheres Qualifikationsprofil auf und verfügt über die professionelle Kompetenz zur gezielten Gestaltung von Bildungsaktivitäten. Dass sich diese Annahme nicht bestätigt, könnte ebenfalls an unterschiedlichen Erwartungen liegen. Es könnte aber auch ein Hinweis darauf sein, dass Lern- und Förderaktivitäten in den Kitas entweder oft an den Rahmenbedingungen scheitern oder den Eltern – im Unterschied zur Kindertagespflege, wo gerade der Kontakt mit den Eltern deutlich positiver bewertet wird – zu wenig kommuniziert werden.

Nicht zuletzt ist das Ergebnis auffallend, dass die Kindertagespflege auch bei den Kosten besser abschneidet als die Kita. Denkbar sind zwei Erklärungen. Zunächst hat in vielen Kommunen in den letzten Jahren eine Angleichung der Elterngebühren stattgefunden, sodass die Kindertagespflege nicht mehr zwangsläufig die kostspieligere Betreuungsalternative darstellt. Gleichzeitig muss an die unterschiedliche Nutzerstruktur erinnert werden. Für viele Nutzer der Kindertagespflege fallen die Kosten aufgrund eines entsprechenden Einkommens vielleicht subjektiv weniger ins Gewicht.

Was sagen diese Befunde aus? Zum einen lassen diese Einschätzungen einen Rückschluss auf reale Stärken der Betreuungssettings zu. Zum anderen drücken sich darin auch andere Wirkzusammenhänge bzw. Zwänge aus, die es nahelegen, die Zufriedenheitseinschätzungen mit einer gewissen Vorsicht zu genießen. Zufriedenheitsmessungen insbesondere im Bereich der Sozialen Dienstleistungen weisen typischerweise häufig gute Ergebnisse auf – dies hat auch die DJI-Betreuungsstudie gezeigt (Fendrich & Pothmann, 2006). Grundsätzlich können drei Wirkfaktoren unterschieden werden, die die Zufriedenheitseinschätzungen positiv erscheinen lassen, ohne dass damit eine Aussage über die Qualität des Betreuungsangebots verbunden ist: Erstens können hohe Zufriedenheitswerte Ausdruck dessen sein, dass Eltern sich wohl nur schwer eingestehen könnten, dass sie für ihr Kind eine „schlechte“ oder zumindest suboptimale Betreuungslösung akzeptieren. Sie sehen ihre Betreuungslösung in einem eher schön gefärbten

Kinder entsprechend der jeweiligen landesrechtlichen Regelungen erhöhen. Auf der anderen Seite ist gerade in Westdeutschland der Anteil der Tagespflegepersonen, die zwischen einem und drei Tageskinder betreuen, mit zwei Dritteln und der Anteil, der nur ein einziges Tageskind betreut, mit einem Viertel vergleichsweise hoch (Strunz, 2013, S. 12). Zieht man zusätzlich in Betracht, dass Kleinkinder überdurchschnittlich oft krank sind, ist auch denkbar, dass der Grund für die geringe Zufriedenheit in einer zu kleinen Gruppe liegen kann.

Licht, um einem schwer erträglichen Spannungsverhältnis zwischen Wunsch und Wirklichkeit begegnen zu können.

Zweitens hängt die Zufriedenheit der Eltern vom Angebot an Betreuungsplätzen, also von deren Verfügbarkeit und real vorhandenen Alternativen, ab. Wenn Eltern froh sein müssen, überhaupt einen Betreuungsplatz zu ergattern, sind sie allein deswegen schon zufrieden, wenn sie ihr Kind untergebracht haben; eine genauere Betrachtung des „Wie“ der Betreuung wird dann nachrangig. In Anbetracht der nach wie vor – wenn auch regional sehr unterschiedlich – ausgeprägten Versorgungslücke im Bereich der Betreuung unter Dreijähriger (vgl. Hüsken & Riedel, 2012; DJI-Länderstudie, 2012) ist eine Relativierung der Zufriedenheitsbefunde aufgrund dieser strukturellen Defizite nicht von der Hand zu weisen.

Drittens gilt es bei einem Vergleich der Zufriedenheitswerte zwischen beiden Betreuungsformen zu berücksichtigen, dass es eine Abwanderung von Eltern aus der Kindertagespflege gibt, über deren Gründe nur spekuliert werden kann, da sie in der Befragung nicht erfasst wurden. Vermutlich finden sich dafür unterschiedliche Motive. Allerdings kann davon ausgegangen werden, dass Eltern, die mit der Betreuung ihres Kindes in Kindertagespflege unzufrieden sind, sich bemühen werden, in eine Kita zu wechseln. Damit verbleiben tendenziell eher die zufriedenen Eltern in der Kindertagespflege. Für die Kita gibt es diesen Zusammenhang nicht, d. h. selbst unzufriedene Kitanutzer/innen bleiben in der Regel in „ihrer“ Einrichtung, zumal sie bei einem Wechsel erhebliche „Kosten“ beispielsweise in Form neuer Eingewöhnung in Kauf nehmen bzw. ihren Kindern zumuten müssten. Dies kann mit einer Erklärung dafür liefern, dass die Kindertagespflege von den Eltern in vielen Aspekten sehr positiv bewertet wird.

Mit Blick auf die Gegenüberstellung der Zufriedenheitswerte von Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege tritt ein weiterer Faktor hinzu, der zu beachten ist. So ist zumindest für diejenigen Eltern, die ihre Betreuungsform ganz bewusst gewählt haben, davon auszugehen, dass sie damit spezifische Qualitätsvorstellungen verbinden und das Schwergewicht auf unterschiedliche Qualitätsaspekte legen. Offen bleiben muss jedoch, ob dies dazu führt, dass Eltern die von ihnen als wichtig eingestuften Kriterien einer besonders kritischen Prüfung unterziehen und der Abgleich zwischen hohen Erwartungen einerseits und der Betreuungswirklichkeit andererseits zu einer Ernüchterung führt, die sich in geringeren Zufriedenheitswerten ausdrückt, oder ob Eltern ihre Erfahrungen in den subjektiv wichtigen Bereichen eher schönfärben, um ihre Vorstellungen nicht zu gefährden.

4. Fazit: Kita und Kindertagespflege – nur bedingt austauschbar

Der vorliegende Beitrag hat die Nutzerprofile von Kindertagespflege und institutioneller Kindertagesbetreuung beleuchtet und ist der Frage nachgegangen, inwieweit sich in der Wahl der Betreuungsform klare Präferenzen von Eltern widerspiegeln oder davon ausgegangen werden kann, dass beide Betreuungsformen austauschbar sind. Ebenso wurde auf Zufriedenheit mit Merkmalen der jeweiligen Betreuungsform eingegangen.

Daraus wurden bestimmte „Stärken“ oder „Qualitäten“ aus Sicht der Eltern herausgearbeitet. Zunächst machen die Daten deutlich, dass zwar viele Eltern für beide Angebotsformen offen sind, dennoch Kita und Kindertagespflege aus Sicht der Eltern nicht generell austauschbar sind. Hierbei stellt offenbar für die Mehrheit der Eltern die Betreuung in einer Kita den üblichen Standard dar. Dieser Gruppe steht eine deutlich kleinere Gruppe überzeugter Kindertagespflege-Anhänger gegenüber, die diese Betreuungsform aus qualitativen Erwägungen heraus schätzt und besonders für junge Kinder als günstiges Betreuungsumfeld bzw. als eine sanfte Form des Einstiegs in eine öffentliche Betreuung betrachtet. Der Beitrag liefert Hinweise darauf, dass die Präferenzen sowohl für die Kita als auch für die Kindertagespflege mit jeweils spezifischen Erwartungen und Qualitätsvorstellungen an die Kinderbetreuung verknüpft sind, denen allerdings noch genauer nachgegangen werden muss. Dass in beiden Fällen für Eltern ein enges Vertrauensverhältnis zur Betreuungsperson/Erzieher/in an vorderster Stelle steht, ist dabei eine wichtige Erkenntnis, die bei der qualitativen Weiterentwicklung beider Angebote zu berücksichtigen ist.

Mit Blick auf die Qualitätsfrage wird in diesem Beitrag dafür plädiert, die Zufriedenheit der Eltern als wichtige Qualitätsdimension stärker als bislang in die weitere Angebotsentwicklung einzubeziehen. Hierbei zeigt sich, in Kontrast zu dem oft nach wie vor schlechten Image der Kindertagespflege, eine überwiegend hohe Zufriedenheit der Nutzer/innen. Für manche Eltern stehen die Betreuung ihrer Kinder in einer familiären Umgebung, der enge Kontakt zur Tagespflegeperson und zeitliche Flexibilität an sich für Qualität. Aber auch Eltern, die Kindertagespflege vielleicht zunächst sogar aus der Not heraus nutzen und Erfahrungen mit ihr machen, werden in vielen Fällen offenbar positiv überzeugt. Zweitens zeigt sich nahezu spiegelbildlich, dass Kindertageseinrichtungen häufig von einem Vertrauensvorschuss profitieren, sie im Fall der konkreten Inanspruchnahme jedoch etwas kritischer gesehen werden. Dabei werden, sowohl was die Kindertagespflege als auch die Kitas betrifft, geläufige Annahmen durchaus widerlegt. So schneidet etwa die Kindertagespflege in Bezug auf ihre Flexibilität in den Augen der Nutzer/innen keineswegs so positiv ab, wie in der Regel unterstellt wird. Umgekehrt muss bei Kindertageseinrichtungen zu denken geben, dass diese selbst bei der Zufriedenheit mit Bildungs- und Aktivitätsangeboten schlechter abschneiden als die Kindertagespflege – würde man die gezielte Förderung von Lernprozessen doch zu den Kerndomänen einer professionellen Kitabetreuung zählen.

Generell muss bei Einbeziehung der Zufriedenheit der Hintergrund der Mangelsituation an Plätzen mitbedacht werden, die jedem halbwegs akzeptablen Platz schon einen Glanz verleiht. Im Vergleich der beiden Betreuungsformen ist außerdem zu berücksichtigen, dass in der Regel selbst unzufriedene Eltern ihre Kinder in der Kita lassen (Wechsel kommen ausgesprochen selten vor), während unzufriedene Kindertagespflegenutzer/innen alles daran setzen werden, einen Platz in einer Kindertageseinrichtung zu bekommen. Hier besteht noch weiterer Aufklärungsbedarf, wie der beträchtliche Anteil der „Wechsler“ aus der Kindertagespflege in die Kita zu interpretieren ist. Während aus den Analysen deutlich hervorgeht, in welchen Bereichen die Kindertagespflege punktet (Kontakt zur Tagespflegeperson sowie Möglichkeiten der Elternbeteiligung), wurde auf

Basis des zugrunde gelegten Fragenkatalogs nur unzureichend erfasst, welche Aspekte negativ zu Buche schlagen (wie z. B. geringere Stabilität und Verlässlichkeit). Denn obwohl einzelne Qualitätsaspekte bei der Kindertagespflege deutlich besser bewertet werden, fällt in Summe der Anteil sehr zufriedener Eltern in Kita und Kindertagespflege gleich hoch aus.

Was bedeuten diese Ergebnisse mit Blick auf die Erfüllung des Rechtsanspruchs und den Ausbau eines bedarfsgerechten Angebotes? Zunächst legt der Beitrag nahe, dass beide Betreuungsformen ihren spezifischen Platz im Betreuungssystem haben. Auch die Kindertagespflege stellt nach den vorliegenden Befunden keineswegs ein „Übergangsphänomen“ dar, das im Zuge des weiteren Kita-Ausbaus wegen fehlender Nachfrage überflüssig wird, sondern spricht eine spezifische Klientel an. Für einen – kleinen – Teil der Eltern scheint sie deren Erwartungen an Kinderbetreuung genau zu erfüllen. Für einen anderen Teil der Eltern zeigen unsere Befunde eine klare Orientierung auf die Kita. Für eine dritte Gruppe sind beide Betreuungsformen denkbar. Hier ist von einer Austauschbarkeit auszugehen.

Mit Blick auf die Gewährleistung eines bedarfsgerechten Angebots und eine Einlösung des Wunsch- und Wahlrechts der Eltern ist jedoch mehr nötig, als beide Angebotsformen in ihrem heutigen Erscheinungsbild auszubauen. Es bedarf gleichzeitig einer Beseitigung struktureller Schwächen, die sich sowohl für die Kindertagespflege als auch für Kindertageseinrichtung nachweisen lassen. Vor dem Hintergrund der wachsenden Formenvielfalt der Kindertagespflege und der dadurch anstehenden Profilbildung der einzelnen Settings liefert der Beitrag wichtige Hinweise, was aus Sicht der Eltern bei der Profilschärfung zukünftig zu berücksichtigen ist. Weiter nachzugehen ist auch den ansatzweise erkennbaren unterschiedlichen Nutzerprofilen in Kitas und der Kindertagespflege. Insgesamt spricht vieles dafür, die Vision eines integrierten Betreuungssystems, das beiden Angeboten ihren Platz gibt und die Querverstrebungen und Kooperationen zwischen Kitas und Kindertagespflege stärkt, weiter zu verfolgen. Hierbei ist auch der „nahtlose“ Übergang von der Kindertagespflege zu einem Kita-Platz noch aufmerksamer in den Blick zu nehmen. Für eine qualitative Weiterentwicklung beider Angebotsformen ist mehr als bisher einzubeziehen, was Eltern wichtig ist und was sie an „ihrer“ Betreuung jeweils schätzen. Zentrale Stichworte, die der vorliegende Beitrag dazu liefert, sind der enge Austausch mit den Betreuungspersonen (Erzieher/innen und Tagespflegepersonen), ein individuelles Eingehen auf die Kinder, überschaubare Gruppen, kulturelle Offenheit und eine flexiblere Einpassung in familiäre Alltagsrhythmen.

Literatur

- Alt, C., Hubert, S., & Pötter, U. (2013). *Der U3-Ausbau: Angebote, Bedarfe und Zufriedenheit. Eine Analyse auf Basis der KiFöG-Bundesländerstudie* [im Erscheinen].
- Begemann, M.-C., & Kaufhold, G. (2012). Erstaunliche Unterschiede – Befunde einer U3-Vor-Ort-Elternbefragung. *KOMDAT*, 3, 7–10.
- Bien, W., & Riedel, B. (2006). Wie viel ist bedarfsgerecht? Betreuungswünsche der Eltern für unter 3-jährige Kinder. In W. Bien, T. Rauschenbach & B. Riedel (Hrsg.), *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie* (S. 267–280). Weinheim/Basel: Beltz.

- BMFSFJ (Hrsg.) (2010). *Erster Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Bericht der Bundesregierung 2010 nach §24a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren für das Berichtsjahr 2009*. Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2012). *Dritter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Bericht der Bundesregierung 2012 nach §24a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren für das Berichtsjahr 2011*. Berlin: BMFSFJ.
- BMFSFJ (Hrsg.) (2013). *Vierter Zwischenbericht zur Evaluation des Kinderförderungsgesetzes. Bericht der Bundesregierung 2013 nach §24a Abs. 5 SGB VIII über den Stand des Ausbaus für ein bedarfsgerechtes Angebot an Kindertagesbetreuung für Kinder unter 3 Jahren für das Berichtsjahr 2012*. Berlin: BMFSFJ.
- Deutsches Jugendinstitut (2012). *Erste Befunde der DJI-Länderstudie im Rahmen der KiFöG-Evaluation*. München. www.dji.de/dasdji/home/DJI_Kifoeg_Laenderstudie_2012-11.pdf [17.06.2013].
- Fendrich, S., & Pothmann, J. (2006). Wie zufrieden sind die Eltern mit Kindertageseinrichtungen? In W. Bien, T. Rauschenbach & B. Riedel (Hrsg.), *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie* (S. 255–265). Weinheim/Basel: Beltz.
- Heitkötter, M., & Teske, J. (Hrsg.) (2014). *Formenvielfalt der Kindertagespflege. Standortbestimmung, Qualitätsanforderungen und Gestaltungsbedarfe*. München [im Erscheinen].
- Hüsken, K., & Riedel, B. (2012). Kommunen im Endspurt. Zum Stand des Ausbaus der Kinderbetreuung für unter Dreijährige. *DJI impulse*, 2, 4–7.
- Meysen, T., & Beckmann, J. (2013). *Rechtsanspruch U3: Förderung in Kita und Kindertagespflege*. Baden-Baden: Nomos.
- Rauschenbach, T., Schilling, M., & Strunz, E. (2012). Der U3-Ausbau im Endspurt – und danach. *KOMDAT*, 3, 1–7.
- Strunz, E. (2013). Entwicklungen und Formenvielfalt in der Kindertagespflege. *KOMDAT*, 2, 11–15.
- van Santen, E. (2006a). Tagespflege. Wer wünscht sie, wer nutzt sie und wie wird sie genutzt? In W. Bien, T. Rauschenbach & B. Riedel (Hrsg.), *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie* (S. 141–158). Weinheim/Basel: Beltz.
- van Santen, E. (2006b). Wie verbreitet ist die Kindertagespflege? Öffentliche und informelle Tagespflege in Ost- und Westdeutschland. In W. Bien, T. Rauschenbach & B. Riedel (Hrsg.), *Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie* (S. 123–139). Weinheim/Basel: Beltz.
- Vincent, C., Braun, A., & Ball, J. (2008). Childcare, choice and social class: caring for young children in the UK. *Critical Social Policy*, 28(1), 5–26.
- Wiesner, R., Köbler, M., & Grube, C. (2013). *Der Anspruch auf frühkindliche Förderung und seine Durchsetzung: Folgen der Nichterfüllung des Anspruchs*. Wiesbaden: Kommunal- und Schulverlag.

Abstract: Since 2005, care provided in facilities and daycare for children under the age of three are legally of equal rank and have been given the same promotional mandate with regard to the children and the same support mandate with respect to the parents. What, however, is the parents take on this? Do they consider both forms of caregiving interchangeable or do they have a clear preference for either one of the two? This question is of relevance regarding §5 of the SGB VIII which states the parents' right to free choice regarding the care given to their children. In order to give an empirically well-grounded answer to this question, the authors examine, on the basis of data provided by the survey AID:A (Growing up in Germany: Everyday worlds), first, which parents use which forms of care and, secondly, which preferences regarding caregiving exist and which attitudes these are based upon. Thirdly, they investigate how the users evaluate the form of care they have chosen on the basis of criteria such as supervision time, costs, promotion of the child, etc. In a final part, possible consequences for the future expansion of daycare services are discussed.

Keywords: Childcare Services, Family Day Care, Expansion of Services for Children 0–3 Years, Contentment, Parent Survey

Anschrift des Autors/der Autorinnen

Dr. Christian Alt, Deutsches Jugendinstitut e. V., Zentrum für Dauerbeobachtung und Methoden,
Nockherstraße 2, 81541 München, Deutschland
E-Mail: alt@dji.de

Dr. Martina Heitkötter, Deutsches Jugendinstitut e. V., Abt. Familie und Familienpolitik,
Nockherstraße 2, 81541 München, Deutschland
E-Mail: heitkoetter@dji.de

M. A. Birgit Riedel, Deutsches Jugendinstitut e. V., Abt. Kinder und Kinderbetreuung,
Nockherstraße 2, 81541 München, Deutschland
E-Mail: riedel@dji.de

Besprechungen

Diane Ravitch: Reign of Error – The Hoax of the Privatization Movement and the Danger to America’s Public Schools. New York: Knopf, 2013. 398 S., EUR 20,30 (ISBN 978-0-385-35088-4).

Nur drei Jahre nach Erscheinen ihres spektakulären Buches („The Death and Life of the Great American School System: How Testing and Choice are Undermining Education“) hat die amerikanische Bildungshistorikerin Diane Ravitch ein weiteres Buch geschrieben, das dem vorhergehenden an Schärfe in der Kritik an der auf standardisierte Testung setzenden Schulreform in den USA in nichts nachsteht.

Im Vorwort begründet sie das neue Buch damit, dass ihr vorgeworfen werde, die aktuellen Reformen in den USA nur in Bausch und Bogen zu verdammern, ohne Alternativen aufzuzeigen. Diese Scharte soll das vorliegende Buch nun auswetzen. Um es gleich vorwegzunehmen: Zu diesem Zweck lese man das Buch besser nicht. Ihre „Lösungen“ gehen erst nach über 200 Seiten los und sind so platt, dass man sich ernsthaft fragt, wen sie als Leserschaft für das Buch eigentlich angepeilt hat.

Doch was das Buch lesenswert macht, sind die ersten 20 Kapitel, von denen man nicht ohne Grund vermutet hätte, dass sich hier vieles aus dem letzten Buch wiederholt. Doch auch wenn der Tenor und die Stoßrichtung ihrer Kritik gleich geblieben sind, hat Ravitch hier eine andere Perspektive gewählt, die gerade aus deutscher Sicht eine gewinnbringendere Lektüre ergibt als das erste Buch zum Thema, das sich oft in historischen Details über einzelne politische Akteure ergeht und Ravitchs eigene Rolle im Reformprozess als stellvertretende Bildungsministerin (unter George H. W. Bush) reflektiert. Im neuen Buch liegt der Fokus auf den Verflechtungen zwischen den politischen Entscheidungsprozessen und dem Bestreben von Investoren, das schulische Bildungswesen durch Privatisierung dem Markt

zu öffnen. Das liest sich an manchen Stellen wie ein spannender Krimi, an anderen Stellen wie eine mit leicht paranoidem Unterton geschriebene Analyse politischer Entscheidungsprozesse, die im Duktus der marxistischen Gesellschaftskritik nicht unähnlich ist, die man in Deutschland aus soziologischen Einführungsseminaren kennt. Der Vorzug dieser „Schreibe“ ist, dass sie leicht zu lesen ist, weil die Fronten schnell geklärt und sicher abgesteckt sind. Das ist zwar nicht unbedingt analytisch immer auf höchstem Niveau, aber doch sehr aufschlussreich für diejenigen, die mit dem amerikanischen Schulwesen nicht allzu sehr vertraut sind und es auch nicht werden wollen. Denn ganz im Unterschied zum vorhergehenden Buch gibt sich Ravitch hier viel Mühe, ihre Analysen und Interpretation von Fakten durch seriöse empirische Daten zu stützen. Da verzeiht man ihr schon die eine oder andere deftige Formulierung, die über das Ziel hinauschießt.

Ausgangspunkt ihrer Betrachtungen ist die Gesetzgebung in den USA im Bildungsbereich auf Bundesebene seit 2002, dem Inkrafttreten des Gesetzespakets No Child Left Behind (NCLB), durch das die Bundesstaaten faktisch gezwungen wurden, standardisierte Leistungsmessung in den Schulen zur Grundlage der Schulevaluation zu machen. Nach einem kurzen Überblick über die wohl auch in Deutschland weithin bekannten Folgen und Nebenfolgen von NCLB geht Ravitch auch mit Race to the Top (RTT) unter Präsident Obama ins Gericht, das ihrer Ansicht nach die Situation noch weiter verschärft hat, weil die Bundesstaaten nun durch das Versprechen weiterer Gelder aus Washington genötigt wurden, die Common Core Standards einzuführen – als eine oktroyierte Curriculumsreform. Dies macht Common Core mittelfristig zu einem nationalen Standardcurriculum, obwohl in den USA, ähnlich wie in Deutschland, die Bildungshoheit bei den Bundesstaaten liegt.

Was Ravitch dabei zutiefst beunruhigt, ist nicht nur die historisch einmalige Macht der Zentralregierung in Fragen der Organisation und Curricula der Schulen, sondern die damit verbundene Entmündigung der Schulen und Schuldistrikte, die nun viele Ressourcen dazu verwenden müssen, Beratungsfirmen zu engagieren, die bei der Umstellung auf Common Core helfen und die umfangreichen Datenerhebungen und -auswertungen zu managen, zu der Lehrer weder ausgebildet sind, noch die Zeit haben. Wie NCLB macht auch RTT Vorgaben bezüglich der Leistungsentwicklung von Schulen, die realistisch gar nicht erfüllbar sind und so das Scheitern von Schulen vorprogrammieren. Wie kommt es zu diesem Widersinn? Warum war die Obama-Administration nicht klüger und hat aus dem Scheitern von NCLB gelernt?

Um diese Frage zu beantworten, holt Ravitch im dritten Kapitel weit aus und skizziert mit dem Elan einer Enthüllungsjournalistin das weitgespannte Netzwerk von Kapitalinteressen, die in den USA die öffentliche Schule aushebeln wollen und sich um das altbackene Links-Rechts-Schema nicht scheren und Republikaner und Demokraten gleichermaßen großzügig unterstützen, solange die Politik in die intendierte Richtung geht. Nach Ravitch ist es vor allem die auf den ersten Blick vernünftig klingende Idee der Charter School, die von ökonomischen Interessen zur Demontage des staatlichen Schulwesens usurpiert wurde und ihr wahres Gesicht zeigt, wenn man sich die Liste der Organisationen und ihrer Programme anschaut, mit denen die Charter-School-Bewegung gestützt wird.

Insbesondere scheinbar wohlmeinende Großstiftungen wie die Bill and Melinda Gates Foundation oder die Michael and Susan Dell Foundation kriegen hier ihr Fett weg, aber auch viele andere philanthropische Stiftungen, die in den USA sehr einflussreich, aber in Deutschland weniger bekannt sind, wie z. B. die Broad-, die Walton Family- oder die Bradley Foundation. Spätestens hier wird klar, dass Ravitch auf Freund- und Seilschaften in Politik und Wirtschaft keine Rücksicht nimmt. Das ist einerseits erfrischend anarchisch, andererseits wenig differenziert, weil es mitnichten so ist, dass Großstiftungen wie Gates in

den USA nur solche Initiativen im Bildungsbereich unterstützen, die auf die schwarze Seite in Ravitch's Schwarz-Weiß-Schema gehören. Worauf sie als wichtigen Resonanzboden für ihre Thesen andererseits offensichtlich Rücksicht nimmt, sind die Medien, deren schillernde Rolle in der US-Bildungsdebatte sie gänzlich ausspart. Es ist durchaus kein Zufall, dass Ravitch oft in Talkshows zu sehen ist, in denen sie ihre Bücher mit deftigen Thesen zur verfehlten Bildungspolitik – aber immer ohne Medienschelte – geschickt anpreist. Bevor man das jedoch kritisiert, sei daran erinnert, dass Ravitch in der wissenschaftlichen Politikberatung Karriere gemacht hat, ihre öffentliche Abkehr davon auch als Indiz für das Scheitern dieser Art der Bildungssteuerung und -politik in den USA gewertet werden kann. Ravitch's erkennbare Strategie ist es, durch Öffentlichkeitsarbeit auf die Bildungspolitik Einfluss zu nehmen – und das durchaus nicht ohne Erfolg.

Sehr überzeugend nimmt Ravitch im vierten Kapitel die Rhetorik auseinander, mit der die unternehmerische Reformbewegung (Corporate Reform Movement) die Öffentlichkeit ihrer Meinung nach hinteres Licht führt. Selbst dem staatlichen Schulwesen Wohlgesonnene sind in den USA überwiegend davon überzeugt, dass die staatlichen Schulen ineffizient arbeiten, sich die Lage an den Schulen über Jahrzehnte verschlechtert hat und effektive Problemlösung nur durch Umgehung des staatlichen Schulwesens möglich ist. In den darauffolgenden sieben Kapiteln macht sich Ravitch viel Mühe, mit diesen Vorurteilen anhand öffentlich leicht zugänglicher Daten aufzuräumen: Die Leistungen der Schüler in den USA sind entgegen der landläufigen Meinung in den letzten 35 Jahren substanziell gestiegen, die ethnischen Benachteiligungen haben nicht zu-, sondern abgenommen, ebenso die Schulabbrecherquote. Auch in internationalen Schulleistungsstudien stehen die USA besser da, als die meisten Amerikaner glauben. Die Autorin vermeidet, die Probleme des öffentlichen Schulwesens in den USA als solche in Abrede zu stellen, demonstriert aber, dass viele der im Laufe der Jahrzehnte ergriffenen Maßnahmen sehr wohl langfristigen Erfolg gehabt haben.

Wer im Bildungswesen anderes als langfristige Verbesserungen verspricht, sollte es eigentlich besser wissen. Ravitchs Argumentation führt unweigerlich zu dem Schluss, dass politische Entscheidungsträger sich wider besseres Wissen für Reformmaßnahmen einsetzen, deren Wirksamkeit entweder widerlegt oder bestenfalls zweifelhaft sind. In diesen ersten grob 100 Seiten des Buches werden deutsche Leser viele Argumentationsfiguren wiedererkennen, die auch in Deutschland die Debatte bestimmen, wie Fragen der Lehrerevaluation oder die Frage der freien Schulwahl.

In den folgenden acht kürzeren Kapiteln geht die Autorin auf etwas enger umgrenzte Reformideen ein, die in Deutschland eine vergleichsweise geringe Rolle spielen (z. B. erfolgsabhängige Bezahlung von Lehrkräften, befristete Arbeitsverhältnisse) oder gar keinen Bezug zur deutschen Entwicklung haben (wie das Programm Teach for America oder virtuelle Online-Schulen). Bildungshistorisch interessant ist das Kapitel über die Charter Schools, weil Ravitch hier die Geschichte dieser Idee kenntnisreich aufarbeitet. Denn das Modell geht auf eine Idee des charismatischen Lehrer-gewerkschaftsführers Albert Shanker zurück, der sich Charter Schools als Laborschulen vorstellte, in denen „Problem-“schüler in kleineren Gruppen von speziell ausgebildeten Lehrkräften mit größerem Handlungsspielraum unterrichtet werden. 20 Jahre später ist der Name geblieben, aber die Idee hat sich in vieler Hinsicht in ihr Gegenteil verkehrt. Charter Schools werden heute als Alternative zur staatlichen Schule mit dem Ziel der Kostendämpfung im Bildungswesen propagiert. Wo sie tatsächlich Kosten sparen, erreichen sie dies überwiegend durch Kürzung der Ausgaben für Lehrkräfte. Letztere sind dann in der Praxis deutlich schlechter ausgebildet. Shanker würde sich im Grabe umdrehen, wenn er wüsste, was aus seiner Idee geworden ist.

An dieser Stelle hätte Diane Ravitch besser aufgehört und ein Resümee geschrieben. Es wäre ein weiteres, etwas schmaleres, aber doch provokantes Buch gewesen. Aber nein, es sollte ja hier um Rezepte gehen, wie man die Lage der staatlichen Schule weiter verbessert. Hier wird man von der Autorin nicht nur enttäuscht, man fängt auch an, sich über sie zu

ärgern. „Si tacuisses ...“ möchte man ihr zurufen, denn auf den letzten 100 Seiten des Buches sind neben alten Kamellen („Vorschul-erziehung für alle!“) und geradezu trostlosen Plattitüden („volles, balanciertes und reiches Curriculum“ klingt auch im englischen Original wie aus der Feder einer Werbetexterin) eben leider auch ihre Lieblingsvorschläge aufgelistet, deren Nutzen empirisch so wenig belegt ist, wie ihre Kosten gewiss sind (Reduzierung der Klassengröße, Krankenschwester und Sozialarbeiter in jeder Schule). Und natürlich darf die Abschaffung von standardisierten Tests mit modischem Verweis auf Finnland nicht fehlen, wo man stattdessen angeblich nur die besten Bewerber zum Lehramtsstudium zulässt etc. Man hat das alles schon mal irgendwo und irgendwie besser gelesen. Der Mangel an Differenzierung, der ihr zu Beginn des Buches in der Verdichtung der Bildungsdiskussion in den USA zugute kam, rächt sich hier, weil einfache Lösungen, so sie existieren, im Bildungswesen eben auch immer trivial sind. Es sind die Abwägungen, die Nuancen, die darüber entscheiden, ob z. B. standardisierte Leistungstests sinnvolle Instrumente der Schulentwicklung sind oder bloße Herrschaftsinstrumente. Vielschichtigkeit schimmert zwar bei einigen ihrer Vorschläge durch, aber doch nicht genug, um den Gesamteindruck von unangemessener Oberflächlichkeit zu vermeiden.

Insgesamt ist das Buch dort stark und lesenswert, wo Ravitch in ihrem Metier ist, nämlich der Bildungsgeschichte und Bildungspolitik. Es ist schwach, wenn es um konkrete Empfehlungen geht. Letzteres muss man der Autorin anlasten, weil man sich durchaus vorstellen könnte, dass sich aus dem Abstand historischer Betrachtung überraschende Perspektiven für die Zukunft ergeben. Stattdessen wird leichte Kost serviert, vielleicht auch hier geschieht auf die Medienaufmerksamkeit, die einfache Botschaften im Bildungsbereich regelmäßig bekommen – auf beiden Seiten des Atlantiks. Dankbar kann man der Autorin dafür sein, dass sie den Spreu so klar vom Weizen getrennt hat – denn so kann man das Buch getrost nach den ersten zwanzig interessanten Kapiteln zur Seite legen.

Kai S. Cortina
 University of Michigan
 530 Church St
 Ann Arbor, MI, 48109
 USA
 E-Mail: kai.cortina@umich.edu

Christian Niemeyer: Die dunklen Seiten der Jugendbewegung. Vom Wandervogel zur Hitlerjugend. Tübingen: Francke, 2013. 272 S., EUR 29,99 (ISBN 978-3-7720-8488-1).

Das war natürlich zu erwarten, dass zur Jahrhundertfeier des Treffens auf dem Hohen Meißner auch die Jugendbewegung Thema der Historiografie werden würde, in der Analyse ihrer Wirkungen und Nachwirkungen, z. B. biografisch zentriert¹, aber auch in der Analyse und Kritik ihrer Selbstdarstellung und -inszenierung bis heute, dann auch kritisch. Nach den „dunklen Seiten der Reformpädagogik“, die wir bereits von Jürgen Oelkers haben, liefert Christian Niemeyer jetzt die „dunklen Seiten der Jugendbewegung“, nicht weniger kritisch als Oelkers bei seinem Thema, aber vielleicht noch mehr geneigt, mutig zu generalisieren und sich selbst zum *primer in the field* zu stilisieren.

Das geschieht nach einer Einleitung (mit dem peinlichen Versuch, ironisch auf die Ablehnung eines einschlägigen DFG-Projektantrags zu reagieren) dann in sieben Kapiteln: Das erste („Die Jugendbewegung: Ihre Mythen, ihre Historiographen – und die ersten bitteren Wahrheiten“) kann dabei als konzentrierte Gesamthese des Buches gelesen werden; dann folgt die Einführung der quellenmäßigen Zentralreferenz für Niemeyers Thesen: „Die Kindt-Edition – ihre Ursprungsgeschichte, ihre Intention und die zentralen Akteure hinter den Kulissen“. Man ahnt bereits, dass hier Verschwörungspraktiken und Vertuschungsstrategien aufgedeckt werden, in deren Zentrum nicht nur der Herausgeber, Werner Kindt, son-

dern auch die zeitgenössischen Opponenten jugendbewegter Selbststilierungen, Walter Laqueur und Harry Pross, sowie Kindts „wilige Helfer“ stehen: der Pädagoge Theodor Wilhelm und die Historiker Theodor Schieder und Günther Franz.

Kapitel 3 („Warum einen schon der flüchtige Blick auf die Anfänge des Wandervogel ins Trudeln bringen kann“) wirft dann einen Blick auf die historischen Akteure der frühen Jugendbewegung selbst, Hermann Hoffmann, Hans Blüher, Karl Fischer, Ludwig Gurlitt, Hans Breuer, Fidus, deren politisch-ideologische Überzeugungen erahnen lassen, warum diese Jugendbewegung in den rechten politischen Kontext platziert werden kann.

Kapitel 4 wiederholt Niemeyers bekannte Kritik an dem Versuch, Nietzsche, Langbehn und Lagarde gemeinsam zu „Ziehvätern der Jugendbewegung“ zu machen (ohne dass er für Langbehn und Lagarde ideologische Nähe leugnen könnte). Kapitel 5 („Ein Kessel Braunes? Über einige ausgewählte Ideologeme auch schon des Steglitzer Wandervogel“) geht der Präsenz von Antislawismus, Antiurbanismus, Antiintellektualismus und Antisemitismus im frühen Wandervogel nach, aber erst seine das Kapitel abschließende These – „Warum man Langemarck als Urkatastrophe dem 19. Jahrhundert in Rechnung stellen darf“ – überrascht, denn so überhöht ist Langemarck bisher nie qualifiziert worden.

Kapitel 6 zeigt am Beispiel von Meißnerfest und Meißnerformel, „Warum und wie man einen Mythos kreiert und am Leben hält“, und Kapitel 7 fragt, scheinbar selbstkritisch, dann noch einmal: „Vom Wandervogel zur Hitlerjugend – ein falsch gestelltes Thema?“ Niemeyer bescheinigt sich hier selbst noch einmal den Mut, dieses notwendige Thema aufgegriffen zu haben.

Wie ist der Ertrag dieser Fragen und Analysen? Bekommt der Leser die „kritische Gesamtdarstellung der deutschen Jugendbewegung“, die der Umschlag verspricht und die man seit 50 Jahren vermissen muss? Niemeyer selbst relativiert seine Ambitionen eingangs, denn er wolle keine „Sozialgeschichte der Jugendbewegung“ liefern, auch keine „Vereins- und Verbandsgeschichte“, eher soll es eine „Ideengeschichte“ werden, und zwar

1 Dafür Barbara Stambolis (Hrsg.): *Jugendbewegt geprägt. Essays zu autobiographischen Texten von Werner Heisenberg, Robert Jungk und vielen anderen.* Göttingen, 2013.

vom Typus „einer kritischen Personen- und Dogmengeschichte“, mit dem Ziel, dabei auch den „Stand der Jugendbewegungsforschung anschaulich (zu) machen“. Aber angesichts der vielen selbst gewählten Begrenzungen und Ausgrenzungen, denen man ja auch noch die Wirkungsgeschichte der Jugendbewegung innerhalb der Jugendkultur und Gesellschaft hinzurechnen muss, kann das freilich nicht gelingen – und wird trotz der Ankündigung auch nicht geboten.

Was Niemeyer liefert, ist eine Kritik ihrer Historiografie, fixiert auf wenige Autoren, die sich selbst der Jugendbewegung nahe fühlten, konzentriert auf den Befund, dass die von Beginn an starke Nähe von – bürgerlicher – Jugendbewegung (denn nur um die geht es) und rechten Ideologemen und dem Nationalsozialismus systematisch verschleiert wurde, bis hin zu (den bekannten) Textfälschungen in der Kindt-Edition (an die Niemeyer noch einmal erinnert), und verbunden mit der Frage, warum spätere Historiografen diese Nähe nicht schärfer und kritischer analysiert und kritisiert hätten. Dieser Befund über die „dunklen Seiten der Jugendbewegung“ wird von ihm in der These zugespitzt, dass allein eine „Sozialisation“ in diesem Milieu „Auschwitz überhaupt erst ermöglicht“ habe. Aber diese These leidet nicht allein an ihrer idiosynkratisch-monomanischen Übersteigerung eines Ursachenkomplexes, sie krankt auch daran, dass Niemeyer Sozialisation innerhalb der Jugendbewegung überhaupt nicht untersucht hat und auch den behaupteten Konnex – in diesem Buch, aber auch sonst – gar nicht geprüft hat, schon gar nicht so, dass seine starken Kausalbehauptungen diskutierbar wären.

Was ist der positive Ertrag? Es ist die tatsächlich „bittere“, aber doch längst bekannte Einsicht, dass die bürgerliche Jugendbewegung von Beginn an in ihren leitenden Ideologemen nicht allein vom progressiven Mythos der autonomen Jugendkultur lebte (den Niemeyer selbst als emanzipativ bezeichnet), sondern immer auch eingebunden und eingelagert war in einem Sumpf rechter Ideologeme, die um die Jahrhundertwende in Deutschland im bürgerlichen Lager weit verbreitet waren (es fehlt in Niemeyers Aufzählung allein die Eugenik, die man aber auch nicht vergessen

sollte). Diese Nähe führt, dann auch eindeutig organisationspolitisch, zahlreiche und bis heute prominente Vertreter der Jugendbewegung schon vor 1933 in die Organisationen und die Politik des Nationalsozialismus hinein, an der sie aktiv mitwirkten. Nach 1945 wurde solche Nähe und die ihr entsprechende politische Praxis in der Selbstdarstellung der Jugendbewegung in der Regel eher verschwiegen, auch aktiv vertuscht, und Autoren, die sich an diese Konvention des Verschweigens und Vertuschens nicht hielten, wurden öffentlich diskriminiert – bis heute, wie Niemeyer suggeriert.

Die Befunde, die Niemeyer für die politischen Netzwerke und ideologischen Affinitäten ausbreitet, kann man schwerlich bestreiten, es sind wirklich bittere Einsichten, und es mag sein, dass man in den darauf bezogenen Strategien verklärend-vertuschender Erinnerung auch eine „zweite Schuld“ (S. 206) der Nachkriegsgeneration der jugendbewegten Historiker sehen kann. Dennoch weckt der Text nicht primär Zustimmung über die so emphatisch beanspruchte „Aufklärung“, sondern eher Distanz. Es ist im Wesentlichen der Ton, der stört, die Attitüde des Autors, die seinen Text so schwer erträglich macht, der Stil, den man bald nicht mehr erträgt. Lässt man außer Acht, dass man keine Gesamtgeschichte bekommt, der Leser erhält jenseits der Vorliebe für immer neue, auf einzelne Personen bezogene Enthüllungen und Sottisen über die Kontexthistoriografie auch im Kernbereich seines Arguments keine befriedigende Darstellung des Themas. Auch wenn keine Sozialgeschichte versprochen wird oder eine Vereinsgeschichte, man hätte schon gern ein Fazit, das quantifiziert und relationiert, also Fragen aufnimmt, die ja nicht unbillig sind: Wie viele der jugendbewegten (Haupt-)Akteure hat er jetzt den „dunklen Seiten“ zugerechnet, waren das in der jugendbewegten Szene mehr als in der vergleichbaren – akademischen, protestantischen etc. – Bevölkerung sonst? Wo, jenseits der immer präsenten Artamanen, liegen die organisatorischen Schwerpunkte, vielleicht auch die regionalen, konfessionellen, bildungsmäßigen? Trifft es „die“ Jugendbewegung, oder doch eher Segmente, wie steht es – komparativ – mit anderen Segmenten der Jugendbewegung? Nichts davon erfährt man, die Fragen

werden nicht einmal gestellt, als gäbe es die einschlägige Historiografie nicht; es gibt nur eine Fülle an Namen (geradezu rührend ist zu lesen, dass der Autor meint, sein Personenverzeichnis stifte für den Leser den analytischen Zusammenhang) und immer neue, je einzeln durchaus plausible Zuschreibungen der Vertuschung, Verheimlichung, Verharmlosung und das Lob für die eigene mutige Offenbarungsarbeit.

Auch das macht den Text schwer erträglich, denn ganz ohne Frage, Niemeyer liebt neben einem etwas lockeren Ton, der dem schwierigen Feld nicht angemessen ist (beim Antisemitismus z. B.: „Warum selbst Paul Natorp kaum etwas mitbekam vom Fisch, der längst schon vom Kopf her stank“ – zudem noch, ohne dass Natorp wirklich im Zentrum der Analyse steht, sondern offenbar nur für die Titelpointe missbraucht wird), auch die heroische Pose, die Attitüde des unerschrockenen und einsamen Kämpfers, hier des Kämpfers gegen „NS-belastete Jugendbewegungsveteranen“, denen es gelungen sei, „mittels williger Helfer und über Jahrzehnte hinweg und wider besseres Wissen“ den „Mythos“ von der Jugendbewegung und vom Hohen Meißner zu tradieren, den Niemeyer jetzt mutig zerstören muss, „endgültig“ (und offenbar schrecken ihn nicht einmal solche Vokabeln). Aber schon seine Zitierweise (viele Befunde werden immer sekundär mit „hier zit. nach“ nachgewiesen) und das Literaturverzeichnis lassen erkennen, dass er nicht der erste ist, der den Zusammenhang von Jugendbewegung und Nationalsozialismus und von Jugendbewegung und Ideologemen der Jahrhundertwende, vom Antisemitismus und Antislawismus bis zum Antiintellektualismus gesehen und analysiert und kritisiert hat, oder der erste war, der das Archiv der Jugendbewegung auf Burg Ludwigstein genutzt hat. Es sind auch nicht allein die von ihm als frühe Verfemte zu neuen Ehren Gebrachten von Howard Becker zu Harry Pross oder Walter Laqueur, die so analysiert haben. Die anderen aber, spätere Historiker, zumal sein Lieblingsgegner Jürgen Reulecke (zusammen mit Hitler, Werner Kindt und Harry Pross hat er die meisten Zitationen im Personenregister) und sein Kreis mit ihren Forschungen zur Jugendbewegung, rangieren

für Niemeyer offenbar unter der Rubrik „willige Helfer“, die selbst – wie er Ulrich Herrmann vorwirft – vor „bedenkenloser Exkulpation“ nicht zurückschrecken. Das ist immer einen Ton zu scharf, zu selbstgerecht, zu sehr im Duktus insinierend, dass man erst auf Niemeyer warten musste, um das ganze Elend zu sehen – und dass es jenseits des ganzen Elends an der Jugendbewegung nichts gibt, was es anders zu sehen und vielleicht sogar zu bewahren lohnt. Niemeyer hat jüngst selbst gefragt, „Wie viel Kritik verträgt die Jugendbewegung eigentlich?“², und dabei die Arbeit im Archiv der deutschen Jugendbewegung auf Burg Ludwigstein problematisiert und dafür plädiert, „eine wirklich kritische Historie der Jugendbewegung und insbesondere eine Aufklärung der tiefen NS-Verstrickung Jugendbewegter anzustreben“. Man sollte ihn erinnern, dass zwischen seiner Arbeitsweise und einer „wirklich kritischen Historiografie“ keine Identität besteht, kann ihm aber zustimmen, dass die Jugendbewegung eine neue Gesamthistoriografie verdient hätte, schon um zu verstehen, dass sie attraktiv geblieben ist, obwohl man seit einiger Zeit ihre „tiefe NS-Verstrickung“ kennt. Das erschließt sich nicht in der Opposition von „dunkel“ vs. „hell“, dazu müsste man auch konzeptionell anders ansetzen.

Heinz-Elmar Tenorth
Humboldt-Universität zu Berlin
Institut für Erziehungswissenschaften
Unter den Linden 6
10099 Berlin
Deutschland
E-Mail: tenorth@hu-berlin.de

2 In: Zeitschrift für Sozialpädagogik 11(2013), S. 416–438, zit. S. 433 (im Übrigen in vielen Passagen nahezu wörtlich wie im vorliegenden Buch, ohne dass er die Selbstzitate markiert).

Damian Miller/Jürgen Oelkers (Hrsg.): Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter? Weinheim/Basel: Beltz Juventa, 2014. 358 S., EUR 24,95.

Wer den Film „Geschlossene Gesellschaft – Missbrauch in der Odenwaldschule“ von Luzia Schmid und Regina Schilling sieht, dem bleiben vielleicht drei Sätze im Zusammenhang mit dem ehemaligen Schulleiter und renommierten Pädagogen Gerold Becker im Gedächtnis: „Hier auf der Odenwaldschule ist alles erlaubt“ war einer der Sätze, mit dem er bei seiner Rede zum Schuljahresbeginn die Schüler/-innen begrüßte, „Beim Becker war immer was los“ erinnert sich ein späteres Opfer an den Wunsch, bei dem Schulleiter in der Familie zu wohnen, und „Ich habe eine gute Zeit gehabt“ äußerte sich Becker in einem Gespräch mit einem ehemaligen Schüler kurz vor seinem Tod und lange nachdem er öffentlich mit Vorwürfen über sexualisierte Gewalt gegen Kinder konfrontiert worden war. Die Odenwaldschule, das Vorzeigeeinternat der Deutschen Reformpädagogik, ist heute ein Symbol für systematische Gewalt, umfangreiche Mitwisserschaft, jahrzehntelanges Wegschauen und halbherzigen Aufklärungswillen. Im Wirken von Becker sind die Systeme pädagogische Praxis und Erziehungswissenschaft eng miteinander verbunden. Becker war durch sein Netzwerk, seine langjährige Position als Schulleiter der Odenwaldschule und nicht zuletzt durch sein publizistisches Wirken in der Fachwelt angesehen. Er schrieb unter anderem über „Schule, Lehrer und Gewalt“ (1996) oder „Nähe und Distanz“ (1990) und profitierte von einer wechselseitigen Verknüpfung von Professionswissen und publizistischem Wirken. 1998 forderten zwei Betroffene gegenüber dem Vorstand der Odenwaldschule eine Stellungnahme bezüglich der sexuellen Übergriffe Beckers, 1999 erschien ein Artikel in der Frankfurter Rundschau, der über sexuellen Missbrauch „in inflationärem Umfang“ berichtete. Becker trat von seinen im Zusammenhang mit der Odenwaldschule stehenden Ämtern zurück und verabschiedete sich auch vom Herausbergremium der Fachzeitschrift *Neue Sammlung*. Eine große Resonanz bezüglich der Vorfälle blieb aus. 2002 wurde Becker

wieder in das Herausbergremium der *Neuen Sammlung* aufgenommen und blieb bis zum Ende der Zeitschrift Mitherausgeber. Becker schrieb weiter über Themen wie „gute Schulen“ oder „die Rolle des Lehrers“. Sein letzter Aufsatz lautet: „*Alles unter Kontrolle? 32 Erfahrungen zur ‚intensiven Arbeitsatmosphäre‘*“ (2009). Erst im Jahr 2010 wurde begonnen – erneut durch die Initiative Betroffener –, die Vorfälle an der Odenwaldschule systematisch aufzuarbeiten. Neben Haupttäter Becker wurden 16 weitere Täter und 132 Vorfälle sexualisierter Gewalt bekannt. Die Vermutung liegt nahe, dass bei weitem nicht alle Übergriffe aufgedeckt werden konnten. In der Odenwaldschule – das ist sicher – herrschte Jahrzehnte eine nach innen und außen reformpädagogisch legitimierte Kultur zielgerichteter Grenzüberschreitung und sexualisierter Gewalt.

Mit dem Sammelband „Reformpädagogik nach der Odenwaldschule – Wie weiter?“ leisten *Damian Miller* und *Jürgen Oelkers* einen wichtigen Beitrag, einerseits zur Aufarbeitung der Verbrechen und den damit zusammenhängenden reformpädagogischen Referenzen und andererseits zur Auseinandersetzung mit dem Problem der sexualisierten Gewalt in pädagogischen Institutionen. In der Einleitung kontextualisieren die Herausgeber die Vorfälle an der Schule und problematisieren reformpädagogische Denkfiguren. Sie plädieren für eine Lehrer/-innenbildung, die sich von reformpädagogischer Rhetorik distanziert, und für eine kritische Geschichtsaufarbeitung der reformpädagogischen Praxis in Deutschland. Der Band geht auf eine Tagung an der Pädagogischen Hochschule Thurgau in Kreuzlingen (Schweiz) zurück. Zu Wort kommen nicht nur Wissenschaftler, sondern auch Betroffene, Schulvertreter und Journalisten. Der Band enthält 22 Beiträge, mit mehr oder weniger direktem Bezug zum Titel.

Jürgen Oelkers setzt sich mit der Sprache der Reformpädagogik, insbesondere der propagierten „Nähe zum Kind“, der „pädagogischen Liebe“ und der „persönlichen Beziehung“ auseinander. Kritisch betrachtet werden die Arbeiten Gerold Beckers und Hartmut von Hentigs sowie des US-amerikanischen Schriftstellers und Schulkritikers Paul Good-

man. *Margarita Kaufmann*, ehemalige Rektorin der Odenwaldschule, gewährt aufschlussreiche Einblicke in die Geschichte und das System der Odenwaldschule sowie in jüngere Anstrengungen, Kinderschutz an der Schule zu garantieren. Ihr Fazit – zusammengefasst in sechs „Jede-Schule-muss“-Postulate und neun „Gebote des Kinderschutzes“ – bleibt jedoch abstrakt und unverbindlich. In Anlehnung an Erving Goffman ordnet *Christoph Maeder* die Odenwaldschule als totale Institution ein und problematisiert damit die von Machtasymmetrie gekennzeichneten und durch Aufhebung der Arbeit-Freizeit-Schlaf-Grenze entstehenden immanenten Gefahren der Heimerziehung. *Claudia Burgsmüller* und *Brigitte Tilmann* – Autorinnen des von der Schulleitung und dem Trägerverein in Auftrag gegebenen Abschlussberichts über die Missbrauchsfälle an der Odenwaldschule – berichten über ihre Erfahrungen als unabhängige Aufklärerinnen. Ihre Themen sind Verjährungsfristen, Unschuldsvermutung und die Bedeutung der Veröffentlichung von Taten und Tätern. *Katrin Höhmann* und *Roland Kubitz* als ehemaliges kommissarisches Leitungsteam widmen sich der organisatorischen Neuausrichtung der Schule. Durch Einsicht in erweiterte polizeiliche Führungszeugnisse, Selbstverpflichtungserklärungen, verbindliche Supervision, die Einrichtung einer Ombudsstelle, einen Präventions- und Interventionstag und insbesondere das „Vier-Augen-Prinzip“ (die Betreuung von Kindern in Zweiertams) solle „höchstmögliche Sicherheit“ gewährleistet werden. Der ehemalige Schüler und Vertreter des Opfervereins Glasbrechen e. V. *Adrian Koerfer* bewertet das „Vier-Augen-Prinzip“ hingegen als unzureichend und spricht sich aufgrund systemimmanenter Risiken gegen die Aufrechterhaltung des Zusammenlebens von Schüler/-innen und Lehrer/-innen in Familienverbänden aus. *Andreas Huckele*, ebenfalls ehemaliger Schüler und Aufklärer der ersten Stunde, zweifelt grundsätzlich an dem Willen vieler Beteiligter, eine umfassende Aufarbeitung leisten zu wollen, und fordert die Schließung der Odenwaldschule. Auch der Journalist *Christian Füller* argumentiert, dass durch die Struktur Familienverbund Missbrauch bereits „in den Bauplan der Odenwaldschule“

geschrieben ist. Sexualisierte Gewalt sei durch ein Auslese- und Verteilsystem von Schüler/-innen auf Täter systematisch ermöglicht worden. Füller beschreibt darüber hinaus die aus seiner Sicht unzureichenden Reaktionen auf die Missbrauchsfälle vonseiten der Vertreter der Reformpädagogik. In der Reformpädagogik sei „Missbrauch strukturell verankert“, bzw. enthalte diese „missbrauchbare Elemente“. Diese Diskrepanz ist kennzeichnend für verschiedene Einschätzungen, die entweder der Reformpädagogik eine generelle Begünstigung von Missbrauch vorhalten und sie deshalb als diskreditiert betrachten oder die Reformpädagogik als Opfer von Legitimationsstrategien pädophiler Täter sehen und die historische sowie aktuelle Bedeutung der Reformpädagogik nicht grundsätzlich in Frage stellen wollen.

Einen kritischen Blick auf Reformpädagogik im weiteren Sinne werfen die Beiträge von *Jürgen Oelkers* über Landerziehungsheime und von *Damian Miller* über Tendenzen der Überhöhung durch Sprache am Beispiel von Hermann Nohls Konzept des ‚Pädagogischen Bezugs‘. *Patrick Bühler* problematisiert hingegen die Übertragungspädagogik August Aichhorns und Hans Zulligers und weitet den kritischen Diskurs über pädagogische Liebe und Nähe damit auf die psychoanalytische Pädagogik aus. Eine Reihe weiterer Beiträge von *Walter Bald*, *Sandra Bachmann* und *Markus Truniger* sowie von *Barbara Brandenberg u. a.* widmet sich der Schulentwicklung, jedoch ohne Fokus auf den Kontext Gewaltprävention. *Monika Egli-Alge* erinnert in ihrem Beitrag „Wie nah ist zu nah?“ antithetisch daran, dass Pädagogik ohne Beziehung kaum denkbar und eine ständige fachliche Reflexion von Nähe und Distanz daher zwingend erforderlich ist. Die Autorin argumentiert, dass die fortlaufende Qualifikation und Sensibilisierung des Personals das zentrale Element jeglicher Prävention ist. Auch *Sabine Andresen* betont die Schwierigkeit der Gestaltung von Beziehungsqualität in pädagogischen Kontexten und die Bedeutung der gleichzeitigen Berücksichtigung der Fürsorge- und Autonomiebedürfnisse von Kindern und Jugendlichen. Die Gestaltung pädagogischer Beziehungen brauche sowohl eine ethische Grundlage als auch

konkrete Konzepte. Einrichtungen, so Andresen, sollen sich daran messen lassen, ob sie eine Kultur und Verfahren entwickelt haben, die Missbrauch erheblich erschweren.

Der Band richtet sich nicht ausschließlich an die Wissenschaft und die pädagogische Profession, sondern ebenfalls an eine breite Öffentlichkeit. Anknüpfungspotenzial bietet sich daher in vielfältiger Weise. Dies betrifft in meinen Augen nicht nur die von Miller und Oelkers geforderte historische Aufarbeitung von sexualisierter Gewalt in pädagogischen Institutionen, sondern auch Forschungen zur Ambivalenz von Nähe und Distanz im Erziehungsprozess sowie den Möglichkeiten und Grenzen von Prävention und Kontrolle. Allen Autorinnen und Autoren, insbesondere den Herausgebern, ist dafür zu danken, dass sie zur notwendigen Erforschung und Aufklärung sexualisierter Gewalt in pädagogischen Institutionen unter besonderer Berücksichtigung der Odenwaldschule beitragen. Neben empirisch ausgerichteten Forschungsvorhaben, die Verfahren und Prozesse in pädagogischen Institutionen untersuchen, ist aus meiner Sicht die

Erforschung des Phänomens ‚sexualisierter Gewalt durch Pädagoginnen und Pädagogen‘ unter Berücksichtigung der Handlungslogik von Tätern und der Beteiligung Betroffener notwendig und sinnvoll. Weder eine einseitige Verurteilung der Reformpädagogik insgesamt noch die Schließung einzelner Internatsschulen werden der Problematik gerecht.

Nach Fertigstellung der vorliegenden Rezension hat eine Klage wegen Rechtsverletzung gegen das Buch die Schwärzung einer Passage erwirkt. Etwa zur gleichen Zeit bestätigte die Leitung der Odenwaldschule einen scheinbar erhärteten Verdacht über den Besitz von Kinderpornografie und die damit zusammenhängende Entlassung eines Lehrers.

Christian Brüggemann
Technische Universität Dortmund
Lehrstuhl für Schulpädagogik und Allgemeine Didaktik im Kontext von Heterogenität
Emil-Figge-Straße 50
44227 Dortmund
Deutschland
E-Mail: chris.brueggemann@gmail.com

Pädagogische Neuerscheinungen

- Bentrup, Christina: Lernprozesse und Jugenddelinquenz. Eine Längsschnittanalyse delinquenten Handelns aus lerntheoretischer Perspektive. Münster/New York: Waxmann, 2014. 344 S., EUR 39,90.
- Biesinger, Albert/Gather, Johannes/Gronover, Matthias/Kemmler, Aggi (Hrsg.): Kompetenzorientierung im Religionsunterricht an berufsbildenden Schulen. Münster/New York: Waxmann, 2014. 400 S., EUR 39,90.
- Biesinger, Albert/Gronover, Matthias/Meyer-Blanck, Michael/Obermann, Andreas/Ruopp, Joachim/Schweitzer, Friedrich (Hrsg.): Gott – Bildung – Arbeit. Zukunft des Berufsschulreligionsunterrichts. Münster/New York: Waxmann, 2014. 216 S., EUR 29,90.
- Blaschitz, Verena: Narrative Qualifizierung. Dimensionen ihrer Erfassung bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache. Münster/New York: Waxmann, 2014. 356 S., EUR 42,90.
- Brühwiler, Christian: Adaptive Lehrkompetenz und schulisches Lernen. Effekte handlungssteuernder Kognitionen von Lehrpersonen auf Unterrichtsprozesse und Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler. Münster/New York: Waxmann, 2014. 272 S., EUR 29,90.
- Budde, Jürgen/Blasse, Nina/Bossen, Andrea/Rißler, Georg (Hrsg.): Heterogenität. Theorie meets Empirie. Weinheim: Juventa, 2014. 280 S., EUR 34,95.
- Buhl, Mie/Kraus, Anja/von Carlsburg, Bodo (Hrsg.): Performativity, Materiality and Time. Tacit Dimensions of Pedagogy. Münster/New York: Waxmann, 2014. 160 S., EUR 24,90.
- Bürgermeister, Anika: Leistungsbeurteilung im Mathematikunterricht. Bedingungen und Effekte von Beurteilungspraxis und Beurteilungsgenauigkeit. Münster/New York: Waxmann, 2014. 270 S., EUR 32,90.
- Clasen, Anke: Bildung als Statussymbol: Hauptschule und Schulstrukturen nach PISA. Mit einem Vorwort von Christoph Butterwegge. Weinheim: Juventa, 2014. 340 S., EUR 39,95.
- Clemens, Iris: Erziehungswissenschaft als Kulturwissenschaft. Die Potentiale der Netzwerktheorie für eine kulturwissenschaftliche und kulturtheoretische Ausrichtung der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 2014. 380 S., EUR 39,95.
- Cloos, Peter/Koch, Katja/Mähler, Claudia (Hrsg.): Entwicklung und Förderung in der frühen Kindheit. Interdisziplinäre Perspektiven. Weinheim: Juventa, 2014. 210 S., EUR 24,95.
- Eisenbraun, Verona/Uhl, Siegfried (Hrsg.): Geschlecht und Vielfalt in Schule und Lehrerbildung. Münster/New York: Waxmann, 2014. 240 S., EUR 24,90.
- Evers, Tilman/Seiverth, Andreas (Hrsg.): Politik und Sinn. Ideen für eine zivilgesellschaftliche Erwachsenenbildung. Münster/New York: Waxmann, 2014. 380 S., EUR 34,90.
- Faulstich, Peter (Hrsg.): Wilhelm Flitner – Ein deutscher Professor. Die Jugendbewegung, die Erwachsenenbildung und die Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa, 2014. 200 S., EUR 34,95.
- Fellmann, Anne: Handlungsleitende Orientierungen und professionelle Entwicklung in der Lehrerbildung. Eine Studie zur Umsetzung eines innovativen Lehr-Lernformats im Mathematikunterricht der Klassen 1 bis 6. Münster/New York: Waxmann, 2014. 276 S., EUR 39,90.
- Fischer, Hans E./Labudde, Peter/Neumann, Knut/Viiri, Jouni (Hrsg.): Quality of Instruction in Physics. Comparing Finland, Germany and Switzerland. Münster/New York: Waxmann, 2014. 216 S., EUR 29,90.
- Fischer, Helge/Köhler, Thomas (Hrsg.): Postgraduale Bildung mit digitalen Medien. Fallbeispiele aus den sächsischen Hochschulen. Münster/New York: Waxmann, 2014. 248 S., EUR 34,90.

- Gag, Maren/Voges, Franziska (Hrsg.): Inklusion auf Raten. Zur Teilhabe von Flüchtlingen an Ausbildung und Arbeit. Münster/New York: Waxmann, 2014. 304 S., EUR 39,90.
- Hagemann, Karen/Jaraus, Konrad (Hrsg.): Halbtags oder ganztags? Zeitpolitiken von Kindergarten und Schule nach 1945 im europäischen Vergleich. Weinheim: Juventa, 2014. 350 S., EUR 39,95.
- Heyne, Nora: Merkmale des Leseunterrichts im vierten Schuljahr im Fokus videobasierter Analysen. Münster/New York: Waxmann, 2014. 312 S., EUR 34,90.
- Hillebrand, Annika: Selektion im Gymnasium. Eine Ursachenanalyse auf Grundlage amtlicher schulstatistischer Daten und einer Lehrerbefragung. Münster/New York: Waxmann, 2014. 272 S., EUR 34,90.
- Hof, Christiane/Meuth, Miriam/Walther, Andreas (Hrsg.): Pädagogik der Übergänge. Übergänge in Lebenslauf und Biografie als Anlässe und Bezugspunkte von Erziehung, Bildung und Hilfe. Weinheim: Juventa, 2014. 242 S., EUR 24,95.
- Jahraus, Oliver/Liebau, Eckart/Pöppel, Ernst/Wagner, Ernst (Hrsg.): Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz. Münster/New York: Waxmann, 2014. 328 S., EUR 39,90.
- Janson, Kerstin: Absolventenstudien. Ihre Bedeutung für die Hochschulentwicklung. Eine empirische Betrachtung. Münster/New York: Waxmann, 2014. 360 S., EUR 49,90.
- Jungwirth, Helga: Beitrag zur Theoriearbeit und LehrerInnenbildung in der interpretativen mathematikdidaktischen Forschung. Münster/New York: Waxmann, 2014. 212 S., EUR 29,90.
- Kahnert, Julia: Das Zentralabitur im Fach Mathematik. Eine empirische Analyse von Abitur- und TIMSS-Daten im Vergleich. Münster/New York: Waxmann, 2014. 312 S., EUR 34,90.
- Liegmann, Anke B./Mammes, Ingelore/Racherbäumer, Kathrin (Hrsg.): Facetten von Übergängen im Bildungssystem. Nationale und internationale Ergebnisse empirischer Forschung. Münster/New York: Waxmann, 2014. 282 S., EUR 34,90.
- Luthiger, Herbert: Differenz von Lern- und Leistungssituationen. Eine explorative Studie zu ihrer theoretischen Grundlegung und empirischen Überprüfung. Münster/New York: Waxmann, 2014. 384 S., EUR 39,90.
- Meyer-Hamme, Alexa: Außerunterrichtliche Aktivitäten und herkunftsbedingte Diversität: Konzeption und Wahrnehmung an Ganztagschulen. Weinheim: Juventa, 2014. 320 S., EUR 39,95.
- Moosmüller, Alois/Möller-Kiero, Jana (Hrsg.): Interkulturalität und kulturelle Diversität. Münster/New York: Waxmann, 2014. 366 S., EUR 29,90.
- Paasch, Daniel: Familiäre Lebensbedingungen und Schulerfolg. Lässt sich bei sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern ein Einfluss von protektiven Faktoren auf die Schulleistungen und die Schulkarriere feststellen? Münster/New York: Waxmann, 2014. 216 S., EUR 29,90.
- Reyhn, Marielle: Sprachförderung in Ganztagschulen. Hamburg und Straßburg im Vergleich. Münster/New York: Waxmann, 2014. 288 S., EUR 34,90.
- Stamm, Margrit/Leumann, Seraina/Kost, Jakob: Erfolgreiche Migranten. Ihr Ausbildungs- und Berufserfolg im Schweizer Berufsbildungssystem. Münster/New York: Waxmann, 2014. 126 S., EUR 24,90.
- Strietholt, Rolf/Bos, Wilfried/Gustafsson, Jan-Eric/Rosén, Monica (Hrsg.): Educational Policy Evaluation through International Comparative Assessments. Münster/New York: Waxmann, 2014. 246 S., EUR 34,90.
- Teichler, Ulrich: Hochschulsysteme und quantitativ-strukturelle Hochschulpolitik. Differenzierung, Bologna-Prozess, Exzellenzinitiative und die Folgen. Münster/New York: Waxmann, 2014. 220 S., EUR 29,90.
- Weber-Krüger, Anne: Bedeutungszuweisungen in der Musikalischen Früherziehung. Integration der kindlichen Perspektive in musikalische Bildungsprozesse. Münster/New York: Waxmann, 2014. 400 S., EUR 39,90.
- Witte, Annika: Das Deutschlandbild mexikanischer Studierender. Eine empirische Untersuchung. Münster/New York: Waxmann, 2014. 338 S., EUR 42,90.

Zeitschrift für Pädagogik

Begründet durch:

Fritz Blättner, Otto Friedrich Bollnow, Josef Dolch, Wilhelm Flitner, Erich Weniger

Fortgeführt von:

Dietrich Benner, Herwig Blankertz, Hans Bohnenkamp, Wolfgang Brezinka, Josef Derbolav, Andreas Flitner, Carl-Ludwig Furck, Georg Geissler, Oskar Hammelsbeck, Ulrich Herrmann, Diether Hopf, Walter Hornstein, Wolfgang Klafki, August Klein, Doris Knab, Andreas Krapp, Martinus J. Langeveld, Achim Leschinsky, Ernst Lichtenstein, Peter-Martin Roeder, Wolfgang Scheibe, Hans Scheuerl, Hans Schiefele, Franz Vilsmeier

Herausgeberinnen und Herausgeber:

Cristina Allemann-Ghionda (Köln), Sabine Andresen (Frankfurt), Marcelo Alberto Caruso (Berlin), Kai S. Cortina (Michigan), Reinhard Fatke (Zürich), Werner Helsper (Halle), Eckhard Klieme (Frankfurt), Roland Merten (Jena), Jürgen Oelkers (Zürich), Sabine Reh (Berlin), Roland Reichenbach (Zürich), Tina Seidel (München), Petra Stanat (Berlin), Heinz-Elmar Tenorth (Berlin), Ewald Terhart (Münster), Rudolf Tippelt (München)

Die Zeitschrift für Pädagogik wird in folgenden Datenbanken und bibliografischen Diensten ausgewertet:

- CIJE (Central Index to Journals in Education, Phoenix, USA)
- FIS Bildung (Fachinformationssystem Bildung, Frankfurt a.M.)
- PSYINDEX (Zentralstelle für Psychologische Information und Dokumentation, Trier)
- SSCI (Social Sciences Citation Index, Institute for Scientific Information, Philadelphia, USA)
- SOLIS (Informationszentrum Sozialwissenschaften, Bonn)

Redaktion:

Roland Reichenbach (verantwortlich), Marcelo Caruso, Kai S. Cortina (Besprechungen), Rudolf Tippelt

Zusammenstellung des Thementeils „Internationalisierung, Diversität, Hochschule“:

Cristina Allemann-Ghionda

Zeitschrift für Pädagogik · Beltz Juventa · Weinheim und Basel

Anschriften der Redaktionsmitglieder:

Verantwortlich: Prof. Dr. Roland Reichenbach (geschäftsführender Herausgeber), Anne-Katrin Wintergerst, Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft, Freiestrasse 36, CH-8032 Zürich, Tel.: +41 44 634 27 47, E-Mail: katrin.wintergerst@ife.uzh.ch

Prof. Dr. Marcelo Caruso, Humboldt-Universität zu Berlin, Institut für Erziehungswissenschaften, Abteilung Historische Bildungsforschung, Unter den Linden 6, 10099 Berlin. Prof. Dr. Kai S. Cortina, University of Michigan, Department of Psychology, 530 Church St, Ann Arbor, MI, 48109-1043. Prof. Dr. Rudolf Tippelt, Ludwig-Maximilians-Universität, Institut für Pädagogik, Leopoldstraße 13, 80802 München.

Manuskripte werden als Word-Datei an die Redaktion erbeten. Manuskriptthinweise finden sich auf www.beltz.de. Die Hinweise können auch bei der Redaktion angefordert werden. Die Manuskripte durchlaufen ein Double-blind-peer-review-Verfahren durch zwei unabhängige Gutachter/innen (ein/e Herausgeber/in, ein/e externe/r Gutachter/in), die über Annahme oder Ablehnung entscheiden.

Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz GmbH & Co. KG, Beltz Juventa. Bibliografische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement an institutionelle Bezieher EUR 174,00, inklusive 1 Beiheft jährlich EUR 199,00 + Versandkosten. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement an private Bezieher EUR 104,00, inklusive 1 Beiheft jährlich EUR 129,00 + Versandkosten. Ermäßigter Preis für Studierende EUR 74,00, inklusive 1 Beiheft jährlich EUR 99,00 + Versandkosten. Versandkosten: Inland EUR 6,30, europ. Ausland EUR 13,50, Preise für außereurop. Ausland und besondere Versendungsformen auf Anfrage. Vorzugsangebot zum Kennenlernen EUR 26,00 (2 Hefte, portofrei).

Als private/r Abonnent/in können Sie neben der Printausgabe der Zeitschrift auch eine **digitale Version** per E-Mail als PDF erhalten. Dieses Angebot ist im Abonnement enthalten und berechtigt Sie zur privaten Nutzung, d. h. zum Speichern auf Ihren persönlichen Geräten und zum Ausdrucken für Ihren Bedarf, nicht aber zum Verteilen über Server oder zur Weitergabe von gedruckten oder elektronischen Kopien. Damit Sie die digitale Version erhalten können, benötigen wir Ihre E-Mail-Adresse.

Wenn Sie Interesse an einer institutionellen Nutzung mit Mehrfachzugang haben, wenden Sie sich bitte an den Beltz Medien-Service, Tel.: (0 62 01) 60 07-3 30, E-Mail: medienservice@beltz.de.

Druck und Bindung: Beltz Bad Langensalza GmbH, Bad Langensalza.

Satz: text plus form, Dresden.

Anzeigenverwaltung: Claudia Klinger, Julius Beltz GmbH & Co. KG, Postfach 100154, 69441 Weinheim, Tel.: 06201/6007-386, Telefax: 06201/6007-9331. E-Mail: anzeigen@beltz.de

Fragen zum Abonnement: Beltz Medien-Service, Postfach 100565, D-69445 Weinheim, Tel.: 06201/6007-330, Fax: 06201/6007-9331, E-Mail: medienservice@beltz.de

Einzelheftbestellungen: Beltz Medien-Service bei Rhenus, D-86895 Landsberg, Tel.: 08191/97000-622, Fax: 08191/97000-405. E-Mail: bestellung@beltz.de

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

ISSN 0044–3247