Tertium Comparationis
Journal für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft
Vol. 12, No. 2, pp. 252–279, 2006
Copyright © 2006 Waxmann Verlag GmbH
Printed in Germany. All rights reserved

Internationalisierung im Hochschulwesen ausgewählter mittel- und osteuropäischer Staaten – Befunde, Trends und Probleme

Sonja Steier

Ruhr-Universität Bochum

Abstract

This contribution discusses the internationalization of Central and Eastern European university systems following the political transformation after 1989/1990. This process of internationalization can be manifested in various ways. On the one hand, it may be reflected in courses of study, as for instance, by changing systems of granting credit, as well as by introducing newly oriented foreign language study programs. On the other hand, it may also be manifested by re-organizing the entire system at the level of international universities in the sense of diverse bi- or multilateral elitist institutions. In addition, the Bologna process, started in 1999, is discussed in view of its role as a motor of the internationalization of university systems in the regions of Central and Eastern Europe.

Einleitung

> Verfolgt man die aktuellen bildungspolitischen und wissenschaftlichen Diskussionen in Deutschland oder anderen westeuropäischen Ländern, so fällt auf, dass in diesem Kontext der Blick nach Osteuropa trotz Öffnung des ehemals ‚Eisernen Vorhangs' noch immer etwas ungewöhnlich und eher die Ausnahme ist,

schrieb kürzlich die Hochschulforscherin und Russlandexpertin Christine Teichmann (2006a, S. 160). Diese Feststellung trifft besonders auf das Thema der Internationalisierung im Hochschulwesen mittel- und osteuropäischer Staaten (im Folgenden: MOE-Staaten) zu und dies gleich in doppelter Hinsicht: Zum einen gibt es fast keine derartigen Untersuchungen über die postkommunistische Ära bzw. die so genannte Transformationsphase[1], und zum anderen fehlen sie selbst für die Zeit sozialistischer Herrschaft.[2] Die Gründe mögen zwar für beide Desiderata unterschiedlich und vor al-

lem in Bezug auf die Umbruchszeit an verschiedenen Stellen ausreichend diskutiert worden sein (Creuzberger, Manteuffel, Steiniger & Unser, 2000; Henze, 2003; Teichmann, 2005), gemeinsam ist ihnen im Hinblick auf die Fragestellung jedoch der periphere Stellenwert der auf Osteuropa bezogenen Hochschulforschung nach dem Zusammenbruch der kommunistischen Systeme. Der wachsenden politischen und ökonomischen Relevanz dieser Region, die sich u.a. im Beitritt einer Reihe dieser Länder in die Europäische Union manifestiert, steht also tendenziell eine abnehmende wissenschaftliche Beschäftigung gegenüber.[3] Diese relativ defizitäre Forschungslage mit Blick auf Mittel- und Osteuropa gilt in besonderer Weise für die Prozesse der Internationalisierung, wie sie sich spätestens seit der Bologna-Erklärung 1999 für den Hochschulsektor dieser Region abzeichnen. Dies erscheint umso verwunderlicher, als gerade in den MOE-Staaten nach 1990, bedingt durch den Systemwandel, die Hochschulreformen und die Prozesse der Internationalisierung zeitweilig wesentlich dynamischer und oftmals weit radikaler als im übrigen Europa verliefen. Generell trifft wohl für die Region im Hinblick auf die Fragestellung zu, was unlängst der international bekannte deutsche Hochschulforscher Ulrich Teichler feststellte, dass die gegenwärtige vergleichende „Hochschulforschung ... zu sehr von den Moden der Thematisierung und Enthematisierung in der Hochschulpolitik getrieben“ wird (2000, S. 16).

Wenn hier der Versuch unternommen wird, die Prozesse der Internationalisierung dreier ausgewählter neuer EU-Mitgliedstaaten, nämlich Polens, Tschechiens und Ungarns sowie für Russland zu beleuchten, so wird keinesfalls der Anspruch erhoben, eine umfassende systematisch-vergleichende Analyse dieser Prozesse seit 1945 bis heute vorzulegen. Dies kann im begrenzten Rahmen eines solchen Beitrags nicht einmal annähernd geleistet werden. Vielmehr geht es um eine knappe Darlegung einiger grundlegender Linien bzw. bestimmter Aspekte der Internationalisierung im Hochschulwesen von Polen, Tschechien und Ungarn. Auch ist auf dem Vorwege anzumerken, dass der Beitrag vorrangig die Entwicklungen nach dem Systemwechsel fokussiert. Zuvor wird knapp die historische Ausgangslage skizziert, um vor diesem Hintergrund das Tempo, die Dynamik und die Reichweite der Internationalisierung im Hochschulwesen der drei Länder nach dem Umbruch, die einerseits lange historische Bindungen zu Westeuropa aufweisen und andererseits auf eine gemeinsame marxistisch-leninistisch vorgebildete Systemgeschichte in der Nachkriegszeit zurückblicken, schärfer hervortreten zu lassen. Dabei wird Russland zunächst aus der Betrachtung ausgeklammert, beginnend mit den 1990er Jahren und dem Beitritt zum Bologna-Prozess richtet sich der Blick auch auf die Russische Föderation.

Ohne genauer auf die komplexen theoretischen Implikationen des Internationalisierungsdiskurses vornehmlich in den Sozialwissenschaften, seine Ausdifferenzierungen und vor allem seine Abgrenzungsprobleme, wie sie sich im Hinblick auf das recht diffuse Begriffsfeld Europäisierung, Globalisierung, Internationalisierung oder Transnationalisierung ergeben, einzugehen (vgl. Stromquist & Monkman, 2000; Lanzendorf &

Teichler, 2003; Teichler, 2002, 2003; Adick, 2002, 2005), wird in diesem Beitrag dem vielschichtigen, facettenreichen und dynamischen Phänomen Internationalisierung ein aus der internationalen Hochschulforschung abgeleitetes Verständnis zugrunde gelegt. Diesem Verständnis nach lassen sich unter Internationalisierung zum Teil völlig unterschiedliche hochschulpolitische Initiativen zusammenfassen, die auf eine „sog. internationale Dimension" der Hochschulen abzielen (Teichler, 2001, S. 63, 71) und mindestens zwei Varianten inkludieren:

1. Internationalisierung als relativ weit gefasster Begriff steht für vorwiegend physischen Austausch von Personen, für bi- und multinationale Formen der Zusammenarbeit in der Forschung, für fremdsprachige Philologien und fremdsprachige Studienangebote (in verschiedenen Fachdisziplinen) oder für speziell alteritär ausgerichtete Studiengänge in der Lehre (Teichler, 2001, S. 61 f., 71, 2002). Hier wird Internationalisierung also vorwiegend mit Blick auf Austausch, Kontakte und Mobilität gesehen, wobei eine Differenzierung nach Natur-, Technik- und Geisteswissenschaften eine wichtige Rolle spielt (Teichler, 2002, S. 3).
2. Internationalisierung als eng gefasster Begriff steht weniger exklusiv für grenzüberschreitende Aktivitäten (Mobilität und Kooperation) als vielmehr für eine hochschulpolitische Neuordnung von strukturellen Organisationsformen des jeweiligen nationalen Hochschulwesens (Teichler, 2005, S. 18) und zielt damit auf den „Kern des Hochschulwesens", seine ‚Substanz' und ‚Funktionen' ab (Teichler, 2001, S. 62).

Gerade bei der ersten Variante, also der klassischen Form der Internationalisierung, verstanden als grenzüberschreitende Aktivitäten in Forschung und Lehre, die bis Mitte der 1990er Jahre dominant war und im Hochschulwesen zunächst eher kasuistisch verlief, ging es um Hochschulpartnerschaften, Wissenschaftskontakte und Wissenschaftleraustausch, Studentenmobilität oder Teilnahme an den EU-Programmen.[4] Hier wurde in der Hochschulforschung Internationalisierung vorwiegend unter quantitativen Aspekten betrachtet, wobei aus heutiger Perspektive solche Prozesse, z.B. des incoming oder outgoing (Studierender) nicht zwingend als Indikator für Qualität stehen müssen (Teichler, 2002, S. 4). Seit Ende der 1990er Jahre erfährt im Hochschulwesen und in der Hochschulforschung jedoch die zweite Variante der Internationalisierung vermehrte Aufmerksamkeit. Sie bezieht sich in der Regel schwerpunktmäßig auf (neue) Studienstrukturen und -angebote (Teichler, 2001, S. 73) und wurde vor allem durch den Bologna-Prozess befördert. Zugleich wird der Bologna-Prozess von der Hochschulforschung unbestritten „als wertvoller Beitrag zur Internationalisierung der Hochschulen" (Teichler, 2005, S. 18) betrachtet, auch wenn „die Entscheidung, eine gestufte Struktur von Studiengängen zum wichtigsten hochschulpolitischen Mechanismus zur Förderung von Internationalisierung der Hochschulen zu deklarieren, als übertrieben, aber keineswegs als völlig unplausibel" erscheint (ebd., S. 21). Die Internationalisierung vollzieht sich aber auch auf der Ebene der Systemdiversifizierung und

impliziert solche zusätzlichen Hochschulinstitutionen, die Internationalität auf spezifische Bildungsbedürfnisse international agierender Eliten anbieten. Beide Varianten werden unter der so genannten ‚internationalen Dimension' subsumiert. Vor allem der zweiten Variante der Internationalisierung gilt im Folgenden eine gesteigerte Aufmerksamkeit, wohl wissend, dass sie sich allein darin nicht erschöpft.[5]

Demnach untersucht der vorliegende Beitrag in erster Linie quantitativ-strukturelle Fragen der Internationalisierung des Hochschulwesens in MOE-Staaten, und zwar bezogen auf Stufigkeit, Kreditierung sowie andere Formen der ‚Homogenisierung' der Hochschulbildung, Aspekte, welche zum Teil konform mit den Zielen des Bologna-Prozesses gehen. Zugleich werden unterschiedliche Hochschuleinrichtungen vorgestellt, die *erstens* reaktiv auf Internationalisierung der ‚Bildungsmärkte', also auch „für die mit GATS-Abkommen [= General Agreement on Trade in Services] verbundene Debatte ... über Gleichsetzung der Leistungen der Hochschulen mit kommerziellen Dienstleistungen" (Teichler, 2003, S. 28) und auf die Diskussion um Elitehochschulen antworten, *zweitens* additiv, d.h. zusätzlich zu bestehenden Hochschulen, häufig als Aufbau- bzw. Graduiertenstudium zumeist in privaten und eng spezialisierten Hochschuleinrichtungen und *drittens* auch modellhaft (Vorbildfunktion) als Internationale Hochschulen identifiziert werden. Sodann wird der Stand der Bologna-Bestrebungen in Polen, Tschechien, Ungarn und Russland dargestellt, um schließlich die dargelegten Aspekte der Internationalisierung in einer kritischen Schlussbetrachtung zu resümieren.

1. Hochschulwesen in der sozialistischen Ära – Internationalisierung ‚auf sowjetisch'

Die Region Mittel- und Osteuropas blickt auf eine reiche Tradition von Universitätsgründungen zurück, die zu den ältesten und anerkanntesten in Europa gehören. Als Beispiele sollen lediglich die „1348 im nordalpinen Reich" gegründete Prager Karls-Universität (Moraw, 1999, S. 127) und die kurze Zeit später, nämlich 1364 gegründete Krakauer Jagiellonen Universität genannt werden, die beide sicher zu den prominentesten kontinentaleuropäischen Universitäten nach Paris und Bologna zählen (Demandt, 1999). Freilich waren dies nicht die einzigen Hochschuleinrichtungen in Mittel- und Osteuropa, die für jahrhundertealte Kontinuitäten des gesamteuropäischen Hochschulwesens stehen und deren wissenschaftlicher Geist eng mit der europäischen Kultur bis in die Zwischenkriegszeit verwoben blieb (Kotásek, 1996). Zu nennen wären hier ebenso die alten Universitäten Pécs (1367), Debrecen (1538/1660) oder Olomouc (1569, Neugründung 1949). Ihnen folgten eine Reihe von Hochschulgründungen, welche auf das 19. Jahrhundert zurückgehen, z.B. in Pressburg (1919) oder die Katholische Universität Lublin (1918).

Bis zum Zweiten Weltkrieg verfügten vor allem die Tschechoslowakei und Polen über ein relativ gut ausgebautes und differenziertes Hochschulsystem, das sowohl

geisteswissenschaftliche, naturwissenschaftliche als auch technische Disziplinen umfasste und der Idee der *universitas* verpflichtet war, rechtlich eine ziemlich weitreichende Hochschulautonomie sicherte und rege Wissenschafts- und Hochschulkontakte zum Ausland pflegte. In den pädagogischen Beziehungen der Länder drückte sich dies auch in der Partizipation an der internationalen Bewegung der ‚Neuen Erziehung' aus (für Tschechien vgl. z.B. Rýdl, 2001). Besonders ausgeprägt trat die ‚Neue Erziehung' in Polen auf (Szymański, 2002).

Unmittelbar nach dem Ende des Zweiten Weltkrieges knüpfte man an diese demokratischen Hochschultraditionen scheinbar ungebrochen an. Allerdings begann, anders als in Westeuropa, für diese Staaten der Aufbau des Hochschulsystems unter völlig veränderten internationalen und innenpolitischen Rahmenbedingungen, denn Polen, die Tschechoslowakei und Ungarn gerieten in die sowjetische Einflusssphäre und damit unter die Herrschaft aus der Sowjetunion (im Folgenden: SU) importierter nationaler Kommunistischer Parteien.

Gegen zumeist große gesellschaftliche Widerstände gelang es Ende der 1940er Jahre diesen Parteien, ihre Monopolstellung zu festigen (Einparteiensysteme), die so genannten ‚sozialistischen Volksdemokratien' (Ždanov auf der Komintern-Konferenz 1947) zu installieren, die Verstaatlichung der Industrien und Banken sowie eine Landreform (Kollektivierung mit Ausnahme Polens) durchzusetzen. Im gleichen Zug wurde seit etwa 1948 das Bildungs-, Hochschul- und Wissenschaftssystem ‚demokratisiert' und ein Austausch der ehemals bürgerlichen Eliten forciert, was einen tiefgreifenden Eingriff in die herkömmlichen westeuropäischen Traditionen und entsprechenden akademischen Kulturen bedeutete (Connelly, 1994; Kotásek, 1996). Kurz darauf und fast zeitgleich setzte in den drei Ländern die so genannte ‚Stalinisierung' aller Lebensbereiche ein, die ebenso nachhaltig das Wissenschafts- und Hochschulsystem tangierte. Die sichtbarsten Folgen waren eine extreme Zentralisierung und Bürokratisierung des Hochschulwesens, die vollständige Beseitigung seiner Autonomie, die Vereinheitlichung der Studiengangsstrukturen, die Einführung des Marxismus-Leninismus als Wissenschaftsdoktrin einschließlich daraus abgeleiteter so genannter ‚Politischer Wissenschaften' (Fächer) und die Verberuflichung der Hochschulbildung nach den Erfordernissen der zentralen Planwirtschaft (so z.B. in der Volksrepublik Ungarn die Einführung kleiner spezialisierter ‚Fachhochschulen' und in der Volksrepublik Polen des höheren Berufsstudiums). Darüber hinaus wurde das Modell der ehemals Volluniversität weitgehend durch Ausgliederungen einzelner Fakultäten und ihre Umwandlung in eigenständige spezialisierte Hochschulen wie Landwirtschaftsakademien, Medizinische oder Technische Hochschulen sowie Sporthochschulen beseitigt, während die theologischen Fakultäten für die gesamte Zeit kommunistischer Herrschaft, von Einzelfällen abgesehen (so z.B. in der Volksrepublik Polen), geschlossen wurden. Damit konnte das preußische Hochschulmodell Humboldtscher Prägung, das bis dahin in allen drei Ländern vorherrschte, entweder fast vollständig zerschlagen und/oder durch

eine sowjetische Variante überformt werden (Pribersky, 1996). Diese schlug sich in einer engen Spezialisierung der Hochschulbildung, der Kontingentierung der Studentenzahlen und im Prinzip der herkunftsspezifischen Auswahl der Studentenschaft bis hin zu den Bezeichnungen akademischer Abschlüsse (Kandidatengrad) sowie der akademischen Ausbildung von Fachkadern für die Bedürfnisse der Großindustrie (mit Ausnahme der industrialisierten ČSSR) nieder. Im gleichen Zuge wurde der Ausbau so genannter ‚Arbeiter- und Bauernfakultäten' (in der Volksrepublik Ungarn Volkskollegien) forciert sowie mit Unterbrechungen bis Ende der 1970er Jahre (dort bis zum Beginn der 1980er) die Anwendung der so genannten ‚sozialen Präferenz' bei der Vergabe von Studienplätzen praktiziert. Die eigentliche ‚Sowjetisierung der Hochschulen' in den drei Ländern kam am deutlichsten durch die Trennung von Forschung und Lehre zum Ausdruck, was in erster Linie die Auslagerung der Forschung in die Akademien bedeutete, die dafür eigens nach sowjetischem Muster in den 1950er Jahren geschaffen wurden, dies bei gleichzeitiger Zerschlagung alter Akademiestrukturen. Eine weitere Folge davon war die Definition der Hochschule als bloße Lehranstalt, die sich durch eine extreme Verschulung und ‚Entwissenschaftlichung' des Studiums auszeichnete. Zugleich wurde vor allem die Anwendungsforschung gefördert und die Grundlagenforschung auf ein Mindestmaß reduziert. Die Intensität, Dauer und spezifische nationale Variationen des Stalinismus waren freilich in den einzelnen Ländern unterschiedlich ausgeprägt.

Nach dem 20. Parteitag der KPdSU im Februar 1956 setzte mit dem Tauwetter ein begrenzter Pluralismus in der Hochschulpolitik dieser Länder ein, der zum Teil auf die Außenpolitik Chruščevs und zum Teil auf die Innenpolitik der nationalen Regierungen zurückging. Die Zunahme bilateraler (Kooperations-)Verträge mit westlichen Ländern führte „trotz diverser Rückschläge zu einem kontinuierlichen Wissenschaftleraustausch" (Bachmaier, 1996, S. 10). Auch wenn seit den 1960er Jahren die „direkte Sowjetisierung" durch die „von Moskau gelenkte Bildungsintegration der RGW-Länder" (ebd.) forciert wurde,[6] konnte diese die Verselbständigung der nationalen Hochschulsysteme nicht wirklich erfolgreich verhindern, was besonders für die Volksrepubliken Polen und Ungarn gilt. Die 1970er Jahre sind wiederum im Hinblick auf die ‚Sowjetisierungsversuche' relativ widersprüchlich verlaufen. Einerseits brachte die Brežnev-Zeit eine „erhöhte Steuerung und Kontrolle der Hochschulen" sowie eine verstärkte „Ideologisierung der geisteswissenschaftlichen Disziplinen" ebenso wie eine härtere Gangart gegenüber Abweichlern (ebd.). Andererseits wurde durch die Détente-Politik eine stärkere Öffnung der Hochschulen nach Westen (USA und Frankreich, zum Teil auch BRD) zugelassen, die sich sowohl auf die Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern als auch auf die Internationalisierung der Publikationstätigkeit auswirkte. Dabei spielte die UNESCO eine wichtige Rolle (vor allem in der Volksrepublik Polen). Es ist zudem das Jahrzehnt, auf das die ersten Ost-West-Hochschulpartnerschaften zurückgehen. Mit der Solidarność-Bewegung in der Volksrepublik Polen 1980 und

mit Glasnost und Perestrojka unter Gorbačev Mitte der 1980er Jahre veränderte sich nicht nur das allgemeine politische Klima in Mittel- und Osteuropa, auch in der SU selbst begann im Bereich des Hochschulwesens eine neue hochschulpolitische Etappe. Ihre Kennzeichen waren eine teilweise Dezentralisierung, eine partielle Selbstverwaltung und mehr Individualisierung und Wahlfreiheiten im Bereich der Lehre (Bachmaier, 1996, S. 11).

Die Formen, Ziele, Intensität und das Ausmaß der Internationalisierung, will man darunter auch die ‚Sowjetisierung' mit manchen Modernisierungseffekten fassen, sind in der sozialistischen Periode freilich national wesentlich differenzierter verlaufen als soeben dargelegt. Dennoch lässt sich zusammenfassend für die hier untersuchte Region behaupten, dass die Internationalisierungsprozesse im Hochschul- und Wissenschaftssystem der beiden Volksrepubliken und der ČSSR nach 1945 grundlegend von idiosynkratischen staatssozialistischen Merkmalen der Hochschul- und Wissenschaftspolitik geprägt worden sind (Teichmann, 2001, S. 28, 35). Diese Merkmale waren allen kommunistischen MOE-Staaten gemeinsam und folgten im Wesentlichen der politisch-ideologischen Logik der SU (Kuebart, 1990, S. 665). Zu diesen grundlegenden Merkmalen gehörten vor allem eine beabsichtigte Abschottung gegenüber dem Westen und infolgedessen die Beschränkung auf den geographischen Raum der so genannten ‚Bruderländer' in der sowjetischen Einflusszone sowie die Kontrolle durch die staatstragenden kommunistischen Parteien (Teichmann, 2001, S. 28, 35). Letztere erstreckte sich sowohl auf die inländischen als auch ausländischen wissenschaftlichen Veröffentlichungen und selbstverständlich auf die internationalen Kontakte. Diese Merkmale bildeten den allgemeinen Rahmen für die offizielle Linie der Internationalisierung im Hochschul- und Wissenschaftssektor, die allerdings regelmäßig und mehr oder weniger wirkungsvoll in den untersuchten Ländern unterlaufen wurde. In den beiden Volksrepubliken Polen und Ungarn setzte der Prozess einer internationalen Öffnung bereits mit der Entstalinisierung 1956 (Polnischer Oktober, Kadár Aufstand) ein, in der Volksrepublik Polen nachhaltig vor allem in den 1970er Jahren, während die Volksrepublik Ungarn seit Mitte der 1980er Jahre einen stärker eigenständigen Weg in der Hochschulbildung einschlug, was sich direkt auch auf die Internationalisierung auswirkte (Fischer, 1999b, S. 62 ff.)

Die Annahme einer Internationalisierung, die mehr war als bloße ‚Gleichschaltung', untermauern nicht nur die Aktivitäten von Oppositionsbewegungen der Länder, sondern auch der Umstand, dass daran in besonderer Weise Hochschulangehörige (also Studenten und Professoren) beteiligt waren und dass diese seit dem Prager Frühling (1968) ebenso wie die Dissidenten über die Staatsgrenzen hinweg untereinander rege Kontakte pflegten. Nicht zuletzt unterstreicht die tragende Rolle tschechoslowakischer, polnischer und ungarischer Hochschulen am politischen Umbruch die Internationalisierung auch in der sozialistischen Ära.

2. Transformation der sozialistischen Hochschulsysteme: internationale Öffnung und/oder nationale Eigenständigkeit

Nach dem Zusammenbruch der kommunistischen Systeme ging es bei dem Umbau des Hochschulwesens der MOE-Staaten zuallererst um Dezentralisierung, Entbürokratisierung, Entideologisierung und zum Teil Entstaatlichung (d.h. Aufbrechen des Staatsmonopols) der Hochschulbildung. Folglich betrafen die Reformbestrebungen in der ersten Phase nach dem Systemwechsel vor allem die rechtliche Normierung, die Strukturfragen, die Steuerungs- und Finanzierungsmodalitäten ebenso wie die inhaltliche Erneuerung der Hochschulen. Die gewichtigste Maßnahme war die Wiederherstellung der traditionellen Hochschulautonomie, d.h. die Festschreibung des Prinzips der Freiheit von Forschung und Lehre. Kurzum, die Selbstverwaltung der Hochschulen wurde wieder eingeführt und gestärkt, was in den Ländern selbst und auch in der deutschen Osteuropaforschung als „Rückkehr nach Europa" apostrophiert wurde (Mühle, 1994, S. 907). Die Hochschulen und Universitäten wurden gegenüber den Akademien der Wissenschaften (in Polen, Tschechoslowakei bzw. Tschechien, Ungarn) aufgewertet, ein Prozess, der in Polen und Ungarn bereits in den 1970er Jahren, wenn auch zögerlich, eingesetzt hatte (Schefler, 1996, S. 160 f.). Die direkte staatliche Kontrolle und die Steuerung wurden zugunsten indirekter Steuerung oder gar durch Einführung von Marktmechanismen aufgegeben. Die Folge einer derartigen Liberalisierung in allen vier Ländern war die Zulassung nichtstaatlicher Hochschulen, (Teil-)Privatisierung, Einführung von Studiengebühren (Polen, Russland, in Ungarn von 1996–1998), Ranglisten (Polen, Ungarn, neuerdings auch in Russland) oder Drittmittelfinanzierung (Polen, seit kurzem auch in Tschechien).

Die Veränderungen in den Struktur- und Organisationsformen des tertiären Bildungssektors haben das relativ homogene System des Hochschulwesens aufgebrochen: Einerseits durch die Gründungsfreiheit nichtstaatlicher Hochschulen und andererseits durch die erfolgreiche Etablierung des nicht-universitären Typs von Fachhochschulen in staatlicher oder auch nichtstaatlicher Trägerschaft mit einer praxisorientierten, wirtschaftsnahen Ausbildung auf der postsekundären (bis 1998 als Höhere Fachmittelschulen in Tschechien) oder tertiären Ebene (seit 1998 unter derselben Bezeichnung in Tschechien, in Polen seit 1997, in Ungarn unter der Bezeichnung Colleges). Bei dieser Form der Diversifizierung auf der Systemebene des tertiären Bildungssektors könnte man in der Tat von einer nachholenden Entwicklung mit Blick auf die in Westeuropa bereits in den 1970er Jahren vollzogene Etablierung einer Zwei-Typen-Struktur[7] sprechen. Würde man hingegen die Gründungsfreiheit nichtstaatlicher Hochschulen als einen wesentlichen Indikator der Internationalisierung definieren, dann müssten gerade die MOE-Staaten im Vergleich zu den übrigen kontinentaleuropäischen Hochschulsystemen als Pioniere dieser Art von Systemdifferenzierung bezeichnet werden. Einige Zahlen sollen diese Behauptung verdeutlichen:

- In Polen weist die amtliche Statistik für das Studienjahr 2004/05 bei insgesamt 427 Hochschulen bereits 302 Einrichtungen des Tertiärsektors in nichtstaatlicher Trägerschaft aus. Die meisten davon sind Wirtschaftshochschulen, und nur 28 haben ein universitäres Profil. Die nichtstaatlichen Hochschulen werden von gut 30 Prozent aller Studenten (die Gesamtzahl liegt bei knapp 2 Mio.) besucht (GUS, 2005, S. 222–226, 237).
- Im Gegensatz hierzu, und dies hängt mit der späten (1998) gesetzlichen Zulassung und einem ausreichenden Hochschulangebot sowie generell mit einer skeptischen gesellschaftlichen Einstellung gegenüber privaten Initiativen zusammen, gibt es in Tschechien lediglich 36 private Hochschulen sowie einige, die zur Zeit noch akkreditiert werden.[8] Hier wurde die strukturelle Diversifizierung hauptsächlich durch Gründungen regionaler Universitäten erreicht (Himmel, 2005, S. 143).
- In Ungarn gibt es im Studienjahr 2004/05 26 konfessionelle und 12 von Stiftungen oder privaten Personen getragene Hochschulinstitute, das ist bei insgesamt 69 Einrichtungen mehr als die Hälfte aller Hochschulen (Hungarian Central Statistical Office, 2005, S. 232–257).

In allen drei Ländern ist der Besuch dieser Einrichtungen gebührenpflichtig. Allgemein kann behauptet werden, dass in Polen im Vergleich zu den übrigen neuen EU-Mitgliedstaaten und gemessen an der Anzahl der nichtstaatlichen Hochschulen zu Beginn der Transformation (1990/91 – 12 Einrichtungen), die so genannte ‚Privatisierung' im Hochschulbereich am weitesten fortgeschritten ist. Das gilt freilich im selben Maße für die Expansion des nichtstaatlichen Hochschulsektors in Russland (DAMU, 2004), wobei hier noch eine weitere Besonderheit hinzukommt, nämlich gebührenpflichtige Studiengänge an staatlichen Hochschulen für das grundständige Erststudium (Teichmann, 2006b, S. 68, 70). Möglicherweise hängt die Entstehungsdynamik in den beiden Ländern weniger mit dem generellen Internationalisierungsschub als mit der Geschichte der jeweiligen Hochschulsysteme und dem gesellschaftlichen Drang nach höherer Bildung zusammen. Es wäre nämlich zu verkürzt, die Wiedererrichtung des nichtstaatlichen Hochschulsektors ausschließlich als bloße Nachahmung liberaler Muster angelsächsischer Prägung zu interpretieren. Auch wenn sie einen gewichtigen Faktor der Internationalisierung ausmacht, so ist damit auch die Wiederbelebung eigener älterer Hochschultraditionen verknüpft, denn beide Länder, Polen in der Zwischenkriegszeit und Russland in der zaristischen Ära, hatten nichtstaatliche (freie) Hochschulen vorzuweisen.[9]

Weitere Elemente einer Hochschulreform, die auf starke Differenzierung und Dezentralisierung im Tertiärbereich setzt, zeigen sich in einer tiefgreifenden Studienreform (Einführung individueller Studienplanung, freie Wahl der Vorlesungen – in Russland weniger ausgeprägt), in der Etablierung von Akkreditierungssystemen (in allen vier Ländern) und in der Gründung von Hochschulausschüssen mit Vertretern der Wirtschaft oder Politik. Hier wirken vor allem Einflüsse internationaler Organisa-

tionen wie der OECD, der Weltbank oder der Soros-Stiftung (letztere war in Ungarn bereits in den 1980er Jahren aktiv), und die Tendenzen im Hochschulbereich entsprechen mehr den internationalen Entwicklungen als den eigenständigen nationalen Bestrebungen. Dies ist nicht weiter verwunderlich, denn alle vier Hochschulsysteme sind durch die OECD examiniert worden, was durchaus als eine gewisse Einflussnahme interpretiert werden kann, die damit einen weiteren Internationalisierungsschub auslöste (vgl. z.B. für die Tschechoslowakei und Russland OECD 1992, 1999).

Man könnte also die erste Phase der Hochschultransformation der drei MOE-Staaten bis Mitte der 1990er Jahre als Ent-‚Sowjetisierung' im Hinblick auf die Strukturen, als Ent-Ideologisierung im Hinblick auf die inhaltlichen Studienangebote und als Herstellung nationaler Traditionen im Sinne der Hinwendung zu Europa in beiderlei Hinsicht beschreiben, während die zweite Hälfte der 1990er Jahre stärker den Internationalisierungstrends sowohl hinsichtlich des Diskurses als auch der Maßnahmen entspricht. Für Polen, Tschechien und Ungarn gilt zudem, dass zum Ende der 1990er Jahre die Hochschulpolitik in den Sog des anvisierten Beitritts in die EU geriet (Integrationsauflagen), also eher unter Europäisierungsbemühungen zu subsumieren wäre, während Russland einen relativ eigenständigen Weg einschlug und erst mit der Konsolidierungspolitik unter Putin eine Intensivierung der Hochschulreformpolitik und eine internationale Öffnung einsetzte. Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass für die skizzierten Entwicklungen im Hochschulbereich weit weniger so genannte nationale Traditionen (will man darunter nicht Hochschulautonomie fassen) als vielmehr internationale Tendenzen prägend waren. Dies hängt vermutlich mit der generellen Eigenart von Hochschulkulturen zusammen, die sich per se durch eine stärkere Internationalität auszeichnen.

2.1 Internationalisierung der Studienstrukturen und -angebote in MOE-Staaten

Auch wenn die Hochschulreformen in den MOE-Staaten, wie oben gezeigt, internationale Tendenzen auf der hochschulpolitischen Umsetzungsebene vielfach produktiv aufgenommen haben, so lässt sich eine diskursive Auseinandersetzung mit den Internationalisierungsprozessen, wie sie in der international-vergleichenden Hochschulforschung schon zu Beginn der 1990er Jahre eingesetzt hatte, dagegen eher punktuell und zeitlich verzögert beobachten. Das ist durchaus verständlich, mussten diese Staaten nicht nur die Folgen des Sozialismus überwinden und die ökonomische, politische sowie gesellschaftliche Transformation bewältigen, sondern zugleich auf die neuen globalen und technologischen Herausforderungen reagieren und dementsprechend ihre Bildungs- und Hochschulsysteme auf diese neuen Bedingungen einstellen, sodass Internationalisierung vielmehr ein selbstverständlicher Teil dieser Veränderungen wurde. So wird die Internationalisierungsdebatte in den MOE-Staaten erst seit Mitte der 1990er Jahre breit geführt (im Zuge der Beitrittsverhandlungen), und wirklich populär geworden ist das Thema erst mit der konkreten Beteiligung am Bologna-Prozess. In

Ost und West wurden jedoch die Internationalisierungsstrategien im Hochschulwesen gleichermaßen durch ökonomische Faktoren befördert, wie etwa die neuen marktliberalen Steuerungs- und Finanzierungsmodelle (z.B. Studiengebühren), die möglichst auf Effizienz, Kundenorientierung (Hochschule als Dienstleistungsbetrieb mit Managementstrukturen und Student als Kunde) und Wettbewerb (vor allem zum angelsächsischen Hochschulraum) abgestellt sind. Hierzu schreibt Teichler:

> Berichtet wird, dass es für Vertreter kontinental-europäischer Länder ein Schock war, Mitte der 1990er Jahre auf einer Konferenz europäischer und asiatischer Staats- und Regierungschefs zu erfahren, dass Studierende der wirtschaftlich aufstrebenden asiatischen Länder in erster Linie die USA, Großbritannien und Australien als Zielländer eines Auslandsstudiums wünschten, kaum jedoch andere europäische Länder (2005, S. 18).

Es schien, als ob die strukturell-organisatorische Neuordnung der nationalen Hochschulen seitdem in Ost und West gleichermaßen ins Zentrum der hochschulpolitischen Aktivitäten gerückt und zugleich als zentrales Element der Internationalisierung definiert worden wäre. Und so erklärt sich auch, dass „die Internationalisierung und Europäisierung der Hochschulen durch die Einführung gestufter Studiengänge und -abschlüsse“ nach angelsächsischem Vorbild in Kontinentaleuropa forciert wurde (ebd.). Das trifft ebenso auf die Hochschulen der MOE-Staaten zu.

Durch die Installierung mehrstufiger, zumeist konsekutiver Studienmodelle (B.A./Lizentiat und M.A.) oder den Ausbau kurzer beruflicher Studiengänge in den bisherigen Studienstrukturen ist in den 1990er Jahren eine starke Differenzierung der Studiengänge erreicht worden, vor allem in Polen und in Tschechien. Für Russland verlief dieser Prozess seit Mitte der 1990er Jahre vergleichsweise langsamer und weniger konsequent als in Polen und Tschechien, während in Ungarn erst der Bologna-Prozess für die Einführung konsekutiver Studiengänge sorgte. Auch sind diese vielfältigen Varianten gestufter Studienstrukturen inzwischen durch die zweite Generation der Hochschulgesetze (z.B. Polen: September 2005; Tschechien: Mai 1998 (Novelle 2001); Ungarn: März 2006)[10] juristisch sanktioniert worden.

Amerikanische Stiftungen, die Weltbank, die OECD, die UNESCO oder der Kultur- und Bildungsausschuss des Europarats legten in den 1990er Jahren sehr rasch Programme zur Veränderung der Studienstrukturen und der Curricula an den mittel- und osteuropäischen Hochschulen auf. Das hatte zur Folge, dass in allen vier Ländern das Fächerspektrum durch neue Studiengänge wie Management, Finanzen, Bank- und Steuerwesen, Marketing, Tourismus erweitert wurde, für die ein gestiegener Bedarf durch die Marktwirtschaft entstanden ist. Ebenso hat in viele Fachdisziplinen das Prinzip unterschiedlich realisierter Interdisziplinarität Einzug gehalten (vor allem in Ungarn). Hinzu kamen neue, so genannte ‚Europa-Studien‘, die entweder als eigenständige Studiengänge oder bloß als Bausteine in bereits existierende Studienprogramme installiert wurden.[11] So wurde im Jahre 1996 an der Prager pädagogischen Fakultät der Karls-Universität das ‚Zentrum für europäische Studien‘ eröffnet, das für die Lehrer-

aus- und -weiterbildung offen steht. Das Angebot an Kursen umfasst z.B. Erziehung zum europäischen Bürgertum und bietet verstärkt Fremdsprachenunterricht. Zudem ist das Zentrum an der Erstellung von Modulen als integrale Bestandteile der Studienpläne an den pädagogischen Fakultäten beteiligt, die ab 2001 als obligatorisches Wahlfach im universitären Studium angeboten werden (Ministerstvo, 2001). Dem tschechischen Beispiel folgend gibt es in Polen Pläne, europäische Themenstellungen in das geisteswissenschaftliche Studium zu integrieren (Ministerstwo, 2002). Zudem wurde inzwischen an vielen polnischen Universitäten der Studiengang Europawissenschaften errichtet.

Auch viele internationale, zweisprachige wie z.B. der deutsch-polnische Studiengang Wirtschaftsinformatik der Universität Stettin und der Fachhochschule Wismar, der deutsch-ungarische Studiengang für Medizinstudenten an der Budapester Semmelweis Universität, sodann deutschsprachige Studiengänge in diversen Fachrichtungen des Ingenieurwesens an der TU Budapest, des Weiteren auch englischsprachige Studiengänge mit oder ohne Doppeldiplomierung sowie insbesondere in Russland sieben deutschsprachige Studiengänge in verschiedenen Fachdisziplinen erweitern das Spektrum der so genannten internationalen Dimension der Hochschulbildung.[12] Zwei Beispiele ragen in diesem Bereich modellbildend hervor, nämlich die Karls-Universität in Prag und die technisch-ökonomische Universität in Budapest. An der Prager Universität werden auf der I. Stufe (B.A.) 45 Studienprogramme in Tschechisch und 18 in Englisch, in einheitlichem Magisterstudiengang und auf der II. Stufe (Master) 86 in Tschechisch und 49 in Englisch angeboten, während auf der III. Stufe (Doktoranden) 112 in Tschechisch und 56 in Englisch vorzufinden sind (Angaben für das Studienjahr 2003 nach Kraśniewski, 2004, S. 46). Die Budapester technisch-ökonomische Universität bietet bei einer Gesamtzahl von 15.000 Studenten für mehr als 600, zumeist ausländische Studierende aus dem Iran, Zypern, Libyen und den USA, Studienprogramme in Englisch und für etwa 300 ungarische Studierende auch in Französisch und Deutsch sowie für etwa 30 Studenten sogar Studienprogramme in Russisch an. Diese fremdsprachigen Studienangebote sind in der Regel gebührenpflichtig (ebd.).

Die regelmäßig stattfindenden Sommerschulen in Tschechien, Ungarn und Polen vervielfachen das Spektrum an Internationalität, wobei in der Regel diese interdisziplinären, kurzzeitigen Hochschulbildungsangebote von den unterschiedlichen Organen der EU gefördert werden. Sie könnten deshalb eher als Europäisierung interpretiert und damit als eine mögliche „regionale Version von Internationalisierung“ (Teichler, 2003, S. 20) betrachtet werden.

2.2 Internationalisierung auf der Systemebene – Internationale Hochschulen in MOE-Staaten

Die Internationalisierung auf der Systemebene der Hochschulen vollzieht sich in den neuen EU-Mitgliedstaaten und in Russland recht unterschiedlich. Während in Polen und Ungarn bilaterale Hochschulgründungsinitiativen die strukturelle Diversifizierung ergänzen und ihnen zugleich eine relative gesellschaftliche Toleranz entgegen gebracht wird, gibt es in Tschechien kaum solche Initiativen. Im Hochschulwesen und in der Hochschulpolitik steht man dort diesen Prozessen eher ablehnend gegenüber, was durchaus die egalitäre Grundhaltung der tschechischen Gesellschaft widerspiegelt (Výroční, 2005, S. 41–48). Für Russland müsste dieses Feld erst genauer untersucht werden, da Informationen hierzu in den gängigen Darstellungen zu Hochschulentwicklungen eher rudimentär sind, diverse russische Quellen darüber keine Angaben machen und die offiziellen Organe über ausländische Studienanbieter in der Regel auch keine Daten erheben (Berghorn, Kamensky & Lanzendorf, 2006).

In Polen und Ungarn drückt sich die Internationalisierung auf der Systemebene beachtenswert lediglich in einigen wenigen europäischen Hochschulgründungen aus, zu deren prominentesten Beispielen in Grenzregionen die deutsch-polnische Europa Universität Viadrina[13] in Frankfurt/Oder, die französisch-polnische Hochschule für neue Informationstechniken in Posen oder die neueste deutsch-ungarische Gründungsinitiative – die Gyula-Andrássy Universität in Budapest, eine erste deutschsprachige Universität außerhalb des deutschen Sprachraums nach 1945 – zählen. Während die deutsch-polnischen und französisch-polnischen Gründungen generell auf die Stärkung bilateraler Beziehungen[14] setzten, sollte die deutsch-ungarische Initiative durch Ausbildung von Führungskräften für den auswärtigen Dienst ganz konkret zum Beitrittsprozess des mitteleuropäischen Raumes zu Europa beitragen. Die Aufgabe der Gyula-Andrássy Universität ist es demnach, gezielt Fachkräfte auszubilden, die in der Lage sind, mit ihren juristischen, ökonomischen, historischen und diplomatischen Kenntnissen über die Region Mitteleuropa in den verschiedensten internationalen Institutionen als Diplomaten, nationale oder internationale Beamte, als Politiker oder Wirtschaftsmanager zu arbeiten. Das Studium an der Hochschule in Budapest richtet sich an Studierende, die bereits eine Hochschulausbildung erfolgreich absolviert, die Aufnahmeprüfung bestanden haben und über deutsche und englische Sprachkenntnisse verfügen. Es handelt sich folglich um ein zweijähriges Graduiertenstudium. Die Studentenschaft und auch die Professorenschaft sind international zusammengesetzt, den größten Teil machen jedoch ungarische Studierende und Lehrende aus. Die deutschsprachige Gyula-Andrássy Universität in Budapest bietet nur drei Studiengänge an, nämlich Vergleichende Staats- und Rechtswissenschaften, Internationale Beziehungen und Mitteleuropäische Studien.[15]

Alle drei Gründungsinitiativen entstanden unmittelbar nach der Wende, allerdings gestaltete sich die deutsch-ungarische Gründungsinitiative der Gyula-Andrássy Uni-

versität ziemlich langwierig, und so nahm sie ihren Betrieb erstmalig zum Wintersemester 2002/03 auf. Alle drei Einrichtungen sind vergleichsweise klein, und zwar sowohl im Hinblick auf das Studienangebot (so hat z.B. die Viadrina nur drei Fakultäten) als auch auf die Studierendenzahlen (knapp 5.000). Sie sind in dem Sinne keine Volluniversitäten und können mit Ausnahme von Viadrina, an der neben der Lehre auch Forschung betrieben wird, als reine Lehranstalten bezeichnet werden. Die letztgenannte bietet neben dem grundständigen Erststudium ebenfalls Doktorandenstudien an, während die Posener Einrichtung stark auf die Praxisanwendung in den neuen Informationstechnologien mit entsprechenden Auslandssemestern abhebt.

Ausländische Stiftungshochschulen wie die Soros-Universität in Budapest, das Collegium Invisible an der Universität Warschau und das Invisible College in Budapest (beide getragen von der Batory-Stiftung) ergänzen das Angebot Internationaler Hochschulen. Auch die Central European University mit Filialen in Budapest, Prag und Warschau sowie das Collegium Budapest als ‚centres of excellence' und in Russland wiederum häufig Filialen angloamerikanischer Hochschulen tragen zur Internationalisierung bzw. Amerikanisierung des Hochschulsektors dieser Länder bei. Einige davon haben recht aufwendige und hochselektive Aufnahmeverfahren, rekrutieren Studierende mit einem ersten Abschluss bzw. Grad und sind zudem gebührenpflichtig. Sie erheben den Anspruch, künftige Führungskräfte für Wirtschaft und Politik (Manager, Diplomaten, Minister), Wissenschaftler (Professoren, Analysten, Forscher) oder Kulturschaffende und sozial engagierte Fachkräfte auszubilden.[16] An einigen dieser, aber auch an anderen Hochschulen der Länder werden teilweise Studienergebnisse in umrechnungsfreundlichen credits (European Credit Transfer System = ECTS) gemessen, wie überhaupt das Kreditpunktesystem spätestens im Rahmen des Bologna-Prozesses – dazu verpflichteten sich zumindest die Unterzeichnerstaaten – allmählich auch im Hochschulwesen der MOE-Staaten Fuß zu fassen beginnt.

3. Der Bologna-Prozess an den mittel- und osteuropäischen Hochschulen – eine Hochschulreform ‚auf westeuropäisch'

Seit 1999 wird die Entwicklung der nationalen Hochschulsysteme in Europa durch den Bologna-Prozess beeinflusst, anfangs indirekt, seit der Konferenz in Berlin 2003 dagegen direkter und offensiver. Der Bologna-Prozess, der von den europäischen Bildungsministern eingeleitet wurde und sich vornehmlich an den Entwicklungen in der EU orientiert, steht im Prinzip allen Staaten aus Europa offen, damit also auch den Nicht-EU-Mitgliedern (s. Übersicht 1 im Anhang). Der Bologna-Prozess zielt darauf ab, bis zum Jahre 2010 einen gesamteuropäischen, auf gemeinsamen Prinzipien und Standards beruhenden Hochschulraum zu schaffen.[17] Diese Zielrichtung im Hinblick auf die Angleichung der Strukturen ist umso erstaunlicher, als im Vertrag von Amsterdam aus dem Jahre 1997 (Kapitel 3, Allgemeine und berufliche Bildung und Jugend, Artikel 149, ex 126 und 150, ex 127) die Bildungssouveränität den einzelnen Natio-

nalstaaten belassen und damit eigentlich ein Harmonisierungsverbot festgeschrieben wird (Subsidiaritätsprinzip). Freilich ist das grundlegende Dokument des Bologna-Prozesses, nämlich die Bologna-Erklärung, selbst kein internationaler Vertrag im formal-juristischen Sinn und von daher völkerrechtlich nicht bindend. Dennoch bringt für alle Teilnehmerstaaten, also auch für Mittel- und Osteuropa und nicht zuletzt auch für Russland, der Eintritt bestimmte Verpflichtungen zur Anpassung an die Grundsätze, auf die sich die am Bologna-Prozess beteiligten europäischen Länder geeinigt haben (s. Übersicht 2 im Anhang). Zumindest bedeutet der Eintritt einen Prozess der Annäherung an die Hochschulsysteme anderer Bologna-Staaten, auch wenn jedem einzelnen Staat das Recht zusteht, „das Format seiner Zusammenarbeit mit anderen Staaten ... selbst zu bestimmen“ (Kropačev & Chochlov, 2005, S. 486). Angesichts der Sorgen Europas gegenüber amerikanischer Suprematie in diesem Bereich[18] hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass für das Zusammenwachsen Europas nicht nur die wirtschaftliche Integration, sondern zunehmend auch der Bildungssektor und damit auch die tertiäre Bildung bedeutsam sind. Der Bologna-Prozess lässt sich demnach sowohl unter Europäisierung als auch in Nachahmung angelsächsischer Muster und mit Blick auf den ökonomischen Wettbewerb unter Internationalisierung subsumieren.

Für die MOE-Staaten bedeutet der Bologna-Prozess einen weiteren Schritt auf dem Weg der Internationalisierung ihrer Hochschulsysteme. Auch wenn alle vier Staaten die Bologna-Strategien zum festen Bestandteil ihrer Hochschulpolitik erklärten, unterscheiden sich das Tempo, der Umfang und die Intensität der Bologna-Maßnahmen erheblich. Im Bereich der Studiengangsstrukturen wird durch den Bologna-Prozess erstmals eine konsekutive Zweistufigkeit (B.A./M.A.) und im Idealfall auch die Dreistufigkeit (einschließlich des Promotionsstudiums als eine weitere, nämlich dritte Studienstufe) nicht mehr bloß in national-lokaler Initiative (s. Abschnitt 2.1), sondern bewusst gesamteuropäisch angestrebt. Dieser Teil der akademischen Reformen ist in Polen und Tschechien schon sehr früh und zum Teil recht umfassend (etwa 50 % aller Studierenden an nichtstaatlichen und etwa ein Drittel an den staatlichen Hochschulen), also noch vor dem formalen Beginn des Bologna-Prozesses, in Russland Mitte der 1990er Jahre und in Ungarn nennenswert erst nach der Bologna-Erklärung durchgeführt worden. Für Tschechien (zum Teil für Polen) bedeutete die Zweistufigkeit vorrangig eine Transformation der ehemals einheitlichen fünfjährigen Magisterstudiengänge in eine zweistufige Struktur (Himmel, 2005, S. 144 f.). Ungarn hatte wiederum die Umstellung des Diplomstudiums zu bewältigen (Rébay, 2005, S. 319). In Russland wurde das bis dahin traditionelle einheitliche fünf- bis sechsjährige Diplomstudium in drei verschiedene Niveaus gestuft, darunter auch in eine vierjährige Bachelor-Ausbildung (genauer bei Teichmann, 2001, S. 16–21). In Polen dominierte bis zum Eintritt in den Bologna-Prozess weitgehend das so genannte Y-Modell, bei dem nach der ersten Phase (in der Regel sechs bis sieben Semester im Lizentiat und sieben bis acht Semester in Ingenieurfächern) entweder die Berufsstudien (ein- bis drei Semester,

maximal bis zu dreieinhalb Jahren) oder das Magisterstudium (vier Semester) folgte. Dabei wird der Übergang von der ersten in die zweite Phase nicht nur völlig unterschiedlich in den einzelnen Hochschulen, sondern auch innerhalb ein und derselben Universität oder des Fachbereichs geregelt. Hinzu kommt, dass die zweite Studienphase für das Gros der Studentenschaft nicht zu einem Hochschul- bzw. Studienortwechsel oder in die Berufstätigkeit führt (Drogosz-Zabłocka, Mickiewicz & Nowakowskiej-Suita, 2002), was dem eigentlichen Ziel des Bologna-Prozesses entgegen steht, das mit der Stufigkeit auf eine stärkere Mobilität der Studierenden und einen schnelleren Übergang in den Arbeitsmarkt setzt. Das heißt, trotz der Zweistufigkeit des Studiensystems besteht auch in Polen ein gewisser Anpassungsbedarf an die Bologna-Ziele.

Demnach sind die Fortschritte bei der Einführung der zweistufigen Studiengangsstrukturen in den am Bologna-Prozess beteiligten MOE-Staaten und Russland unterschiedlich weit gediehen. Allerdings sagt das noch kaum etwas über den Stand der Modularisierung aus. Auch die Einführung des Kreditpunktesystems (ECTS) und der Diploma Supplements (DS)[19] variiert von Land zu Land und scheint mit Ausnahme Ungarns noch in den ‚Kinderschuhen' zu stecken. Ungarn hatte bereits die Einführung des ECTS nicht nur gesetzlich geregelt (im Jahre 2000), sondern auch drei Jahre später etabliert, freilich ohne die erwünschten Erfolge zu erzielen, vor allem bezogen „auf die interinstitutionelle Mobilität" (Alesi et al., 2005, S. 85). Dabei wird der universitäre Studienabschluss mit mindestens 240 und der Fachhochschulabschluss mit 180 credits zertifiziert (Rébay, 2005, S. 324, 327). Das neue ungarische Hochschulgesetz 2006 sieht zudem auch die Einführung des DS vor. Der Bologna-Prozess hatte an den ungarischen Hochschulen eine „drastische[n] Reduktion der Studiengänge im Undergraduate-Bereich von ca. 413 auf nur 108" zur Folge (Alesi et al., 2005, S. 89). In Russland gelang es lediglich einer Universität, das Kreditpunktesystem und nur drei Universitäten das DS einzuführen (Finken, 2006, S. 76, Anlage 1). Russlandbeobachter sprechen von den größten Schwierigkeiten russischer Hochschulen bei der Umstellung des russischen Systems der Anrechnung von Studienleistungen auf das ECTS. Derzeit nehmen etwa 30 Hochschulen davon nur mit einem Teil ihrer Studiengänge an einem diesbezüglichen Experiment und zum DS erst zwei Hochschulen an einem Pilotprojekt teil (ebd., S. 68). Nur wenigen mittel- und osteuropäischen Hochschulen wurde bisher von der Europäischen Kommission ein DS oder ECTS Label verliehen (z.B. in Polen nur jeweils einer Hochschule, Kraśniewski, 2004, S. 34, 36), das ihnen eine vorbildliche Umsetzung zertifiziert. Die tabellarische Zusammenstellung (vgl. Tab. 1) gibt am polnischen Beispiel die Fortschritte auf dem Sektor der Studienstruktur und der Kreditierung wieder.

Tabelle 1: Zum Stand der Implementierung der zweistufigen Studiengangsstruktur und des ECTS in Polen 2003

Hochschultyp	Anzahl* der Hochschulen	Zweistufige Studienstruktur der Hochschulen und ECTS			
		Alle Studienrichtungen	Mindestens die Hälfte der Studienrichtungen	Weniger als die Hälfte der Studienrichtungen	Keine der Studienrichtungen
staatliche Hochschuleinrichtungen	60 (62) 54 (62)	6 (10%) 37 (60%)	32 (50%) 13 (21%)	23 (37%) 4 (6%)	0 0
davon: Universitäten	17 (17) 17 (17)	0 7 (41%)	8 (47%) 7 (41%)	9 (53%) 3 (18%)	0 0
Technische Hochschulen	18 (18) 17 (18)	21 (11%) 14 (78%)	9 (50%) 3 (17%)	7 (39%) 0	0 0
Wirtschaftshochschulen	4 (5) 5 (5)	1 (20%) 4 (80%)	3 (60%) 0	0 1 (20%)	0 0
Landwirtschaftshochschulen	6 (7) 6 (7)	0 6 (86%)	4 (57%) 0	2 (29%) 0	0 0
pädagogische Hochschulen	7 (7) 4 (7)	1 (14%) 2 (29%)	2 (29%) 2 (29%)	4 (57%) 0	0 0
Sportakademien	6 (6) 4 (6)	2 (33%) 3 (50%)	4 (67%) 1 (17%)	0 0	0 0
theologische Hochschulen	2 (2) 1 (2)	0 1 (50%)	1 (50%) 0	1 (50%) 0	0 0
staatliche Fachhochschulen	– 26 (26)	– 3 (11%)	– 1 (4%)	– 1 (4%)	– 21 (81%)
nichtstaatliche Hochschulen	212 (272)	14 (5%) 26 (10%)	15 (6%) 13 (5%)	23 (11%) 12 (5%)	154 (57%) 161 (61%)

Quelle: Zusammengestellt nach Angaben und Tabellen bei Kraśniewski, 2004, S. 31–34.

* In Klammern die Gesamtzahl der befragten Hochschulen, ohne Klammern die tatsächlichen Rückläufe; die Angaben betreffen staatliche Hochschulen, die dem Ministerium für Bildung und Sport unterstehen und von daher Militär-, Medizin- und Kunsthochschulen ausschließen. In Bezug auf den Stand der Kreditierung wurden zusätzlich die staatlichen Fachhochschulen befragt.

Aus den Angaben der befragten polnischen Hochschulen geht jedoch nicht hervor, ob damit auch die weit verbreitete Form der Abend- und Fernstudien mit abgedeckt ist oder nicht. Auch ist bis jetzt noch ungeklärt, ob dieses zweistufige Modell überhaupt auf diese Studienform übertragen werden soll. Fraglich ist zudem, ob die gestuften Studiengänge den Bologna-Prinzipien entsprechen oder bei der Umstellung auf die Zweistufigkeit nur die Bezeichnungen geändert wurden, ohne eine inhaltliche Studienreform durchzuführen. Das heißt, in vielen Fällen könnte die strukturelle Implementierung auch bei gleichbleibendem Curriculum vor sich gegangen sein, die letztlich als

bloße mechanische Übertragung zu werten wäre. Hinsichtlich der Kreditierung bleibt unklar, nach welchen Kriterien genau die Kreditpunkte vergeben werden und ob dabei die tatsächliche Studienleistung (work load) des Studenten in dem jeweiligen Fach berücksichtigt oder die Kreditpunkte automatisch und proportional zu den Semesterwochenstunden in Beziehung gesetzt werden. Das heißt, es gibt noch eine Reihe offener und ungeklärter Fragen, die auf eine Antwort warten.

In Russland hingegen haben bis jetzt lediglich zwei große Universitäten (Moskau und St. Petersburg) die Umsetzung der Zweistufigkeit realisiert, wobei ca. die Hälfte aller Hochschulen das Recht auf die Verleihung des Bachelor-Grades hat (Finken, 2006, S. 67). Allerdings sollen bis zum Jahre 2008 alle russischen Hochschulen ihre Studiengänge auf die neue Bachelor- und Masterstruktur umgestellt haben, und von da an sollen nur noch diese Abschlüsse vergeben werden (Kamensky, 2006, S. 23). Zudem verläuft die Integration in den Bologna-Prozess auch in Russland nicht ohne Reibungen und vorwiegend als eine „Reform von oben" (ebd.). Außerdem hat Russland im Vergleich zu den neuen EU-Mitgliedern Polen, Tschechien und Ungarn einen wesentlich größeren Nach- und Aufholbedarf.

Insgesamt lässt sich der Bologna-Prozess in Mittel- und Osteuropa und in Russland in mancher Hinsicht insofern als ambivalent beschreiben, weil er nicht bloß eine Annäherung der europäischen Hochschulsysteme mit dem hehren Ziel eines Ideenaustausches im Sinne der Völkerverständigung intendiert. Vielmehr handelt es sich um eine Internationalisierung mit handfesten ökonomischen Beweggründen, deren Zielrichtung und mögliche Konsequenzen auf Dauer wenig absehbar und angesichts der sozialen Verwerfungen die Utopie von der Einheit Europas verblassen und das eigene Hochschulsystem als defizitär erscheinen lassen. Hinzu kommt, dass direkt nach dem politischen Umbruch die Transformation in den Hochschulsystemen dieser Länder gravierende Veränderungen nach sich zog (durch die EU-Integrationsbemühungen zusätzlich verstärkt) und damit allen Beteiligten ein Maß an Flexibilität, Anpassungsfähigkeit und sozialer Intelligenz abverlangte (permanente Reform), das nun mit dem Bologna-Prozess erneut auf eine harte Probe gestellt wird. Die Hochschulen Polens, Ungarns und Tschechiens werden ein drittes Mal und die Russlands zum zweiten Mal nach dem Systemwechsel auf grundlegende Weise reformiert. Diese radikale und vollständige Veränderung des Hochschulraums bedeutet „generell das Ende eines seit zweihundert Jahren bestehenden kontinentaleuropäischen Universitätsmodells Humboldtscher Prägung" auch in dieser Region (Steier-Jordan, 2005, S. 112).

So treffen die Bologna-Ziele, ähnlich wie in Westeuropa, einerseits auf eine positive Zustimmung, die sich in einer raschen Implementierung der Vorgaben auf der hochschulpolitischen Ebene ausdrückt, andererseits auf eine skeptische Abwehrhaltung der Betroffenen (Teichler, 2005, S. 22) und münden in eine zum Teil schematische Übernahme der Bologna-Vorschläge ein, die zuweilen in dieser Region auch als eine europäische Indoktrination wahrgenommen werden. Möglicherweise ist dies aber

auch nur eine Frage der Generationen, wie die parlamentarische Initiative junger tschechischer Abgeordneter zur Bologna-Erklärung[20] zeigt, die sich in naher Zukunft voraussichtlich von selbst löst und/oder eine Frage des Pragmatismus wie die Haltung des russischen Bildungsministers und seiner Bologna-Mitstreiter beweist (DAMU, 2005, S. 10; Finken, 2006, S. 70–74).

4. Schlussbetrachtung

Es zeigte sich, dass die homogenisierenden Effekte einer Internationalisierung der Hochschulen in den MOE-Staaten und in Russland nach dem politischen Umbruch, wie eingangs definiert, im Hinblick auf die Studienstrukturen schon sehr früh und ziemlich weit, im Hinblick auf die Kreditierung weniger und bei den DS am wenigsten fortgeschritten sind. Das Angebot fremdsprachiger Studiengänge ist zwar insgesamt gewachsen, der tatsächliche Bedarf lässt sich allerdings nur schwer einschätzen. Die Internationalisierung in Bezug auf ausländische Studienanbieter zeigt ebenfalls ein uneinheitliches Bild und relativiert die Bedeutung der Internationalen Hochschulen in dieser Region. Ihre Zahl ist klein, mit Schwerpunkten in Polen und Ungarn, ihre Ausstrahlung und ihr Innovationspotential sind insgesamt marginal, nicht nur, weil sie kaum Forschung betreiben und eine begrenzte Klientel ansprechen, sondern auch weil die staatlichen Hochschulen der Region seit 1990 sehr reformfreudig waren und die Hochschulsysteme hinsichtlich des Studienangebots inzwischen weit diversifiziert sind. Für Russland könnte sich die Situation auf dem Hochschulmarkt freilich noch zugunsten der Internationalen Hochschulen entwickeln, während Tschechien eindeutig zur Abwehr solcher Einrichtungen tendiert. Bedingt durch die Prozesse von Bologna bekam die Internationalisierung erneut Auftrieb, und das Hochschulwesen in dieser Region scheint sich seitdem gezielter in Richtung Konvergenz zu bewegen als zuvor. Das gilt vor allem in Bezug auf die gesetzlichen Regelungen, allerdings weit weniger für die tatsächliche Implementierung. Der Stand der Einführung (nominal) des gestuften Studiensystems mit zwei Hauptzyklen (B.A. und M.A.) differiert von Land zu Land, am weitesten scheint der Prozess in Polen und Tschechien fortgeschritten zu sein, gefolgt von Ungarn, während Russland das Schlusslicht bildet. Bei allen Internationalisierungsbemühungen finden wir dennoch kein einheitliches System gestufter Studiengänge, das gilt für die unterschiedlichen Hochschulen, Fächer und vor allem die Dauer der konsekutiven Studienstruktur sowie für die Regelungen des Übergangs zum Master-Abschluss sowie für die Curricula. Noch schwieriger scheint die Abgrenzung bzw. Trennung zwischen den B.A.-Studiengängen der Universitäten bzw. Hochschulen und der Fachhochschulen (auch hinsichtlich ihres Bildungsauftrages). Auch streben die meisten Studierenden dieser Länder weiterhin einen M.A.-Abschluss (alt oder neu) bzw. ein Hochschuldiplom an. Darüber hinaus weiß man noch viel zu wenig über die Reaktionen der potentiellen Arbeitgeber und den Stellenwert der B.A.-Abschlüsse auf dem Arbeitsmarkt, doch dürfte auch hier die Skepsis gegenüber den

‚unfertigen' Studenten überwiegen. Es scheint insgesamt, dass auf der Ebene der formalen Strukturen bzw. ihrer Bezeichnungen oberflächlich betrachtet eine gewisse Einheitlichkeit erreicht wurde. Man kann also von formaler Konvergenz bei inhaltlicher Differenz sprechen, auch wenn die Modularisierung noch nicht voll umgesetzt und ihre Auswirkungen auf die Prüfungsgestaltung in ihrer Tragweite noch nicht voll spürbar sind.

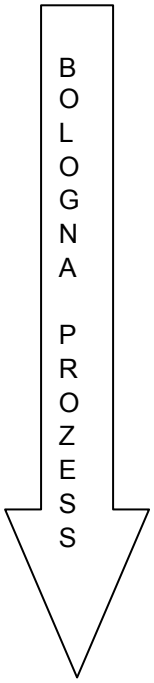
Hinzu kommt, dass sich die Begeisterung der Interessengruppen und der Hochschulakteure der drei neuen EU-Mitgliedstaaten für die mit dem Bologna-Prozess eingeführten neuen Studiengangsstrukturen und deren Folgen eher in Grenzen hält und in Russland die Aufnahme in den Bologna-Prozess sogar starke Gegner in der Rektorenunion fand. Der Verlust eigener spezifischer Charakteristika wie z.B. der Anteile geistes- und sozialwissenschaftlicher Disziplinen im Grundstudium russischer Hochschulen unabhängig vom Studiengang oder der eines bis dahin in Polen zumeist breit angelegten Grundstudiums wird befürchtet. Hier gibt es sicher noch viel Aufklärungs- und Diskussionsbedarf. Das Argument jedoch, dass der Bologna-Prozess „die Funktionslogik der Bildungssysteme und zugleich die Differenziertheit der dortigen Abschlüsse verkennt", ist weiterhin schwer von der Hand zu weisen und nicht nur auf die MOE-Staaten bezogen (Steier-Jordan, 2005, S. 113). Die akademische Welt, vornehmlich der renommierten Hochschuleinrichtungen, befürchtet eine Nivellierung der Leistungen nach unten und sieht grundsätzlich die Qualität des Studiums durch die verkürzten Studienzeiten gefährdet und die oben genannten nationalen Spezifika in einem ‚internationalistischen Einerlei' schwinden. Der russische Historiker und Erster stellvertretender Vorsitzende des Duma-Komitees für Bildung und Wissenschaft, Oleg Smolin, drückte es folgendermaßen aus: „Im Bildungsbereich kann die Internationalisierung nicht als Mittelmaß interpretiert werden, wie das Antünchen aller nationalen Systeme in irgendeinem Grauton" (2005, S. 53).

In den meisten Hochschulen der MOE-Staaten herrscht überwiegend eine konventionelle Vorstellung, welche ein vollwertiges Hochschulstudium immer noch mit einem fünfjährigen Magisterstudium konnotiert. Folgende Indizien deuten in diese Richtung hin: drei Jahre nach der Unterzeichnung der Bologna-Erklärung sind an elf von zwölf polnischen Universitäten, an denen neue Studienrichtungen etabliert wurden, diese noch in der traditionellen Form einheitlicher fünfjähriger Magisterstudien implementiert worden, auch einige tschechische Hochschulen haben wieder von der neuen, konsekutiven zur alten Studienstruktur gewechselt. Erinnert sei auch an die Verfassungsbeschwerde in Ungarn gegen das bis heute höchst umstrittene neue Hochschulgesetz, bei dem ein Teil der Fachöffentlichkeit die Hochschulautonomie verletzt sah und das schließlich in einigen Punkten zurückgenommen wurde.[21] Zudem wiegen für die Skeptiker und Gegner des Bologna-Prozesses die offiziell propagierten Vorteile weniger als die möglichen Verluste, die sich damit einstellen könnten. In erster Linie sehen sie die von ihnen erst kürzlich hart erkämpfte Freiheit der Hochschulen gefähr-

det. Zudem erinnern die starken Verschulungstendenzen des Studiums, die der Bologna-Prozess nach sich zieht, nicht zuletzt viele mittel- und osteuropäische Akademiker an die Lehranstalten sozialistischer Provenienz. Die Abwehrreaktionen richten sich von daher nicht in erster Linie gegen einen Eurozentrismus, sondern sind als Reflex auf die langjährigen Erfahrungen mit dem ‚Diktat' Moskaus zu verstehen. Zugleich warnen verschiedene Interessengruppen vor bloßer Imitation vermeintlich überlegener angelsächsischer Muster[22] und setzen, anders als im übrigen Europa, auf die Stärke europäischer Vielfalt und Pluralität, und zwar aus einem Selbstbewusstsein heraus, das sich auf alte mitteleuropäische Tradition und die Kraft ‚sanfter Revolutionen' stützt, ein Stück Selbstbewusstsein, das vielen westeuropäischen Universitäten inzwischen abhanden gekommen zu sein scheint. Auch sind generell die Folgen der Internationalisierungsprozesse weder in ihrer Tragweite noch von der Seite des gesellschaftlichen Nutzens und der tatsächlichen ‚Bildungserträge' genau abschätzbar, was die Skepsis in Ost und West gleichermaßen nährt. Und schließlich, das darf man nicht vergessen, handelt es sich bei der Bologna-Erklärung lediglich um Empfehlungen, die man befolgen kann, aber nicht muss, auch wenn der Internationalisierungsdruck auf alle europäischen Hochschulsysteme stetig zunimmt.

Anhang

Übersicht 1: Chronologie des Bologna-Prozesses



Jahr	Zentrale Schritte	Länder gesamt	Länder aus Mittel- und Osteuropa
1998	Sorbonne Erklärung	Frankreich, Deutschland, Italien, Großbritannien	
1999	Bologna Deklaration	29 Staaten	10 Staaten aus Mittel- und Osteuropa, darunter: Polen, Ungarn, Tschechien
2001	Prager Kommuniqué	33 Staaten	darunter: Kroatien
2003	Berliner Kommuniqué	40 Staaten	darunter: Russland
2005	Ministerkonferenz in Bergen	45 Signatarstaaten	darunter: Ukraine
2007	London		
2010	Europäischer Hochschulraum (?)		

Übersicht 2: Zentrale Ziele für die Realisierung von Bologna

- Gestuftes Studiensystem mit zwei Hauptzyklen: B.A. & M.A.
- berufsqualifizierender erster Abschluss
- Promotion als dritte Phase
- konsekutive Anlage von Studiengängen
- Modularisierung von Studiengängen
- vergleichbare Abschlüsse (leichte & verständliche Bezeichnungen)
- Einführung eines Leistungspunktesystems (ECTS)
- Förderung der Mobilität von Studierenden (und Lehrenden) über Anerkennung von Prüfungen und Abschlüssen in ganz Europa
- international anerkannte Akkreditierungsverfahren zur Sicherung der Qualität
- Förderung der europäischer Dimension in der Hochschulbildung

Anmerkungen

1. Vgl. z.B. den Tagungsband von Last und Schäfer 1993.
2. Für die sozialistische Ära scheint die gängige Annahme verantwortlich, in den Staaten des kommunistischen Blocks seien die Prozesse der Internationalisierung durch die Hegemonialherrschaft der Sowjetunion entweder im Sinne einer Abschottungspolitik weitgehend eingeschränkt oder bloß sowjetisch überlagert gewesen und von daher wissenschaftlich wenig ergiebig. Zwar gab es vor 1990 einige Studien zum Hochschulwesen sozialistischer Länder, allerdings haben diese vornehmlich die hochschulpolitischen Aspekte oder den Zusammenhang der Studienstrukturen und -abschlüsse mit dem Beschäftigungssystem im Blick gehabt (wie z.B. die Schriftenreihe Hochschulbildung in sozialistischen Staaten, die aus einem Forschungsprojekt des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung hervorgegangen und in Form von Werkstattberichten erschienen ist) und die so genannte ‚internationale Dimension', wenn, dann allenfalls implizit thematisiert. Vgl. zu Polen beispielsweise Hartmann 1962 oder Goldzand 1979. Erst nach dem Umbruch wurde retrospektiv und explizit Internationalisierung in der sozialistischen Ära zum Thema gemacht (vgl. Anm. 5).
3. In den letzten Jahren ist freilich ein punktuelles Interesse an Hochschulreformen und auch an Bologna-Veränderungen in der Region Mittel- und Osteuropas auch in der deutschen Hochschulforschung zu beobachten (für Russland z.B. DAMU, 2005; Finken, 2006). Eine der wenigen nennenswerten Ausnahmen bildet auch die Studie zum Stand des Bologna-Prozesses in sechs europäischen Ländern im Vergleich zu Deutschland, welche Ungarn als einziges ostmitteleuropäisches Land in die Untersuchung mit einbezieht (Alesi, Bürger, Kehm & Teichler, 2005).
4. Hierzu liegt bereits eine Reihe interessanter Studien vor (beispielsweise von Teichler, Maiworm & Schotte-Kmoch, 1999; Kehm, 1998 sowie Kelo, Teichler & Wächter, 2006). Für Mittel- und Osteuropa machten diverse Arten der Mobilität gerade in den 1990er Jahren einen beachtlichen Teil der Internationalisierung aus.
5. An dieser Stelle können die komplexen Prozesse des Wissens- bzw. Wissenschaftstransfers (Rezeption, Partizipation), welche bereits seit dem Entstehen der europäischen Universitäten einen genuinen Bestandteil der internationalen akademischen Kultur ausmachen, und von daher anderer Analyseinstrumente als die gegenwärtige Internationalisierungsdebatte bedürfen, nicht behandelt werden (vgl. den gelungenen Versuch für das Fach Pädagogik bei Horn & Tenorth, 2001). Folglich bleiben Aspekte der Wissensformen(-kulturen) der Fachdisziplinen ebenso wie die Fragen von Lehrprozessen, der Lehrenden und Lernenden (Didaktik, Curricula), die von der Internationalisierung unterschiedlich stark tangiert werden, unberücksichtigt.
6. Diesen Teil der Internationalisierung, vorrangig für die DDR, jedoch unter Einbeziehung anderer MOE-Staaten, hatte bereits Kuebart 1990 herausgearbeitet. Im Hinblick auf die Hochschulkooperation wäre hier ein Beitrag zur DDR und Volksrepublik Ungarn von Last und Schäfer 1999 zu nennen, der in einem jüngeren Sammelband zu den deutsch-ungarischen Wissenschaftsbeziehungen nach 1945 von Fischer (1999a) erschienen ist.
7. Mit Ausnahme Österreichs, dort wurden die Fachhochschulen erst 1993 implementiert.
8. Angaben unter: http://www.eurydice.org/Eurybase/frameset_eurybase.html [10.07.2006].
9. Hinzu kommt, dass der staatliche Hochschulsektor den wachsenden gesellschaftlichen Bedarf an Bildungsdienstleistungen nicht befriedigend oder in ausreichendem Maße decken konnte. Vor allem in Russland begegnete man diesem Trend zum Teil mit der Einrichtung von Filialen der renommierten Universitäten außerhalb der großen Zentren.
10. In Russland gilt immer noch das Hochschulgesetz von 1996, in dem die gestuften Studiengänge verankert sind. Dagegen erfolgten jüngst zahlreiche Korrekturen im Bildungsgesetz.

11. Unter anderem wurden auch Europäische Lehrstühle eingerichtet, so beispielsweise an dem seit 1982 bestehenden Institut für die Wissenschaft vom Menschen (Wien), an dem gezielt Intellektuelle und Forscher aus Osteuropa auf dem Gebiet der Geistes- und Sozialwissenschaften arbeiten. Damit sollen mittel- und osteuropäische Teilnehmer und ihre Diskurse in die europäische und amerikanische Forscher- und Wissenschaftsgemeinschaft integriert werden. Aufgrund seiner euro-amerikanischen und privat-staatlichen Mischträgerschaft, seiner Klientel und der vornehmlich auf Osteuropa ausgerichteten Forschungsschwerpunkte sowie seines Standorts in Wien kann diese Einrichtung als einzigartig in Mitteleuropa klassifiziert werden.
12. Zu den deutschsprachigen Studiengängen im Ausland vgl. auf der Homepage des DAAD unter: http://www.daad.de/hochschulen/kooperation/deutsche-sprache-foerdern/studiengaenge/05006.de.html [10.07.2006].
13. Auf der polnischen Seite unterhält sie in Słubice in Kooperation mit der Adam Mickiewicz Universität in Posen das Collegium Polonicum.
14. Neuerdings wird die internationale Ausrichtung der Viadrina betont, so z.B. in der Rede ihrer Präsidentin, Professorin Gesine Schwan, siehe unter: http://www.ziw.euv-frankfurt-o.de/ib/de/de-cooperation/main.html [03.07.2006].
15. Zu den Informationen zu den jeweiligen Internationalen Hochschulen vgl. unter: http://www.andrassyuni.hu und http://www.euv-frankfurt-o.de/Universität.html [03.07.2006].
16. So z.B. die Central European University vgl. hierzu unter: http://www.ceu.hu/welcome.html [10.07.2006].
17. Hierzu siehe unter: http://www.bologna-bergen2005.no und http://www.bologna-berlin2003.de [10.07.2006].
18. Vgl. die Ranking-Liste der besten Universitäten der Welt, veröffentlicht durch die Europäische Kommission, Stand 2005 unter: http://ed.sjtu.edu.cn/rank/2005/ARWU2005_Top100.html [10.07.2006].
19. Das DS ist ein Dokument nach einheitlicher Vorlage zur ergänzenden Information über die im Laufe des Studiums erworbenen Kompetenzen zwecks besserer internationaler ‚Transparenz' über erworbene Qualifikationen. Es wird ab 2005 allen Studierenden zusätzlich zu den offiziellen Hochschulabschlüssen (Diplomzusatz) gebührenfrei ausgestellt. Genauer und ausführlicher unter http://www.hrk.de/bologna/de/home/1997.php oder http://ec.europa.eu/education/policies/rec_qual/recognition/diploma_de.html [31.10.2006].
20. Diese Information verdanke ich der Tschechien-Expertin, Božena Himmel (Ruhr-Universität Bochum, Institut für Pädagogik).
21. Information – Wissenschaft aktuell unter: http://www.owwz.de/science_news.html?&L=1 [03.07.2006].
22. Auf den Punkt brachte es der russische Philosoph und Prorektor für Bildungspolitik der Moskauer Universität, Vladimir Mironov: „Was möchten wir – einen abwechslungsreichen Tisch mit griechischen Oliven und Metaxa, mit deutschem und tschechischem Bier, mit französischen und italienischen Weinen oder einen einheitlichen Tisch mit Hamburgern?" (DAMU, 2005, S. 33).

Adick, C. (2002). Demanded and feared: transnational convergencies in national educational systems and their (expectable) effects. *European Educational Research Journal, 1* (2), 214–233.

Adick, C. (2005). Transnationalisierung als Herausforderung für die International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. *Tertium Comparationis, 11* (2), 243–269.

Alesi, B., Bürger, S., Kehm, B. M. & Teichler, U. (2005). *Bachelor- und Master-Studiengänge in ausgewählten Ländern Europas im Vergleich zu Deutschland* (hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung). Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Bachmaier, P. (1996). Vom Staat zum Markt – Haupttendenzen der Hochschulpolitik in Ostmitteleuropa 1945–1989. In P. Bachmaier (Hrsg.), *Hochschulpolitik in Ostmitteleuropa 1945–1995* (Wiener Osteuropa Studien, Bd. 5) (S. 3–39). Frankfurt a.M.: Lang.

Berghorn, G., Kamensky, H. & Lanzendorf, U. (2006). Russlands Hochschulsystem im Umbruch – Öffnung als Entwicklungspriorität. In G. Gorzka & U. Lanzendorf (Hrsg.), *Russlands Hochschulen und Forschungseinrichtungen auf dem Weg nach Europa. Eine aktuelle Bestandsaufnahme* (Ost-West Dialog, Bd. 9) (S. 27–55). Kassel: Kassel University Press.

Connelly, J. (1994). *Creating the socialist elite. Communist higher education policies in the Czech Lands, East Germany, and Poland 1945–1954.* Harward: UMI, Ann Arbor.

Creuzberger, S., Manteuffel, I., Steiniger, A. & Unser, J. (Hrsg.). (2000). *Wohin steuert die Osteuropaforschung? Eine Diskussion* (Bibliothek Wissenschaft und Politik, Bd. 58). Köln: Wissenschaft und Politik.

DAMU Lomonossow Vorlesungen (Hrsg.). (2004). *Hochschulbildung im 21. Jahrhundert: Öffentliches Gut oder Privatsache?* (Lomonossow DAMU-Hefte, 3). Berlin.

DAMU Lomonossow Vorlesungen (Hrsg.). (2005). *Zwischen Tradition und Moderne. Russische und deutsche Universitäten als Gestalter des europäischen Hochschulraumes*. (Lomonossow DAMU-Hefte, 3). Berlin.

Demandt, A. (Hrsg.). (1999). *Stätten des Geistes. Große Universitäten Europas von der Antike bis zur Gegenwart.* Köln: Böhlau.

Drogosz-Zabłocka, E., Mickiewicz, B. & Nowakowskiej-Siuta, R. (2002). *Licencjat w uczelni i na rynku pracy* [Lizentiat an der Hochschule und auf dem Arbeitsmarkt]. Warszawa: SIM.

Finken, H. (2006). Russland im Bologna-Prozess: Beschlüsse und Orientierungen der russischen Regierung. In G. Gorzka & U. Lanzendorf (Hrsg.), *Russlands Hochschulen und Forschungseinrichtungen auf dem Weg nach Europa. Eine aktuelle Bestandsaufnahme* (Ost-West Dialog, Bd. 9) (S. 57–77). Kassel: Kassel University Press.

Fischer, H. (Hrsg.). (1999a). *Deutsch-ungarische Beziehungen in Naturwissenschaft und Technik nach dem Zweiten Weltkrieg*. München: Oldenbourg.

Fischer, H. (1999b). Wissenschaftspolitik und internationale Wissenschaftsbeziehungen in Ungarn nach dem Zweiten Weltkrieg. In H. Fischer (Hrsg.), *Deutsch-ungarische Beziehungen in Naturwissenschaft und Technik nach dem Zweiten Weltkrieg* (S. 17–100). München: Oldenbourg.

Goldzand, V. (1979). *Probleme der Hochschulbildung in ihrem Bezug zum Verhältnis von Qualifikations- und Beschäftigungsstruktur in der Volksrepublik Polen*. Frankfurt a.M.: Universitätsverlag.

GUS (Hrsg.). (2005). Mały rocznik statystyczny [Kleines statistisches Jahrbuch]. Warszawa: ZWS.

Hartmann, K. (1962). *Hochschulwesen und Wissenschaft in Polen. Entwicklung, Organisation und Stand 1918–1960*. Frankfurt a.M.: Metzner.

Henze, J. (2003). Ergebnisse der Transformationsforschung zum Wandel von Bildungssystemen in Übergangsgesellschaften. *Tertium Comparationis, 9* (1), 67–80.

Himmel, B. (2005). Aspekte der bildungspolitischen Entwicklung in Tschechien. In P. Bachmaier & B. Blehova (Hrsg.), *Der kulturelle Umbruch in Ostmitteleuropa. Der Transformationsprozess und*

die Bildungs- und Kulturpolitik Tschechiens, der Slowakei, Polens und Ungarns im Kontext der internationalen Beziehungen. (Wiener Osteuropa Studien, Bd. 8) (S. 131–152). Frankfurt a.M.: Lang.

Horn, K.-P. & Tenorth, H.-E. (Hrsg.). (2001). *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit.* Budapest: Osiris kiadó.

Hungarian Central Statistical Office. (Ed.). (2005). *Statistical yearbook of Hungary 2004* (pp. 232–257). Budapest: HCSO.

Kamensky, H. (2006). Die aktuellen hochschulpolitischen Strategien der Russischen Föderation. In G. Gorzka & U. Lanzendorf (Hrsg.), *Russlands Hochschulen und Forschungseinrichtungen auf dem Weg nach Europa. Eine aktuelle Bestandsaufnahme* (Ost-West Dialog, Bd. 9) (S. 13–26). Kassel: Kassel University Press.

Kehm, B. (1998). Untersuchungen zu europäischen Förderprogrammen im Hochschulbereich. In U. Teichler, H.-D. Daniel & J. Enders (Hrsg.), *Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Beruf und Gesellschaft* (S. 79–86). Frankfurt a.M.: Campus.

Kelo, M., Teichler, U. & Wächter, B. (Eds.). (2006). *EURODATA. Student mobility in European higher education*. Bonn: Lemmes.

Kotásek, J. (1996). Die Hochschulpolitik der Tschechoslowakei 1945–1989. In P. Bachmaier (Hrsg.), *Hochschulpolitik in Ostmitteleuropa 1945–1995* (Wiener Osteuropa Studien, Bd. 5) (S. 41–87). Frankfurt a.M.: Lang.

Kraśniewski, A. (2004). *Proces Boloński: dokąd zmierza europejskie szkolnictwo wyższe?* [Der Bologna-Prozess: wohin steuert das europäische Hochschulwesen?]. Warszawa: MENIS.

Kropačev, N. M. & Chochlov, E. B. (2005). Juristische Ausbildung in Russland und der Bologna-Prozess. *Osteuropa Recht, 51* (6), 485–491.

Kuebart, F. (1990). Internationale Verflechtungen der Bildungspolitik: DDR. In Bundesministerium für innerdeutsche Beziehungen (Hrsg.), *Vergleich von Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik* (Materialien zur Lage der Nation) (S. 665–670). Köln: Wissenschaft und Politik.

Lanzendorf, U. & Teichler, U. (2003). Globalisierung im Hochschulwesen – Ein Abschied von etablierten Werten der Internationalisierung? *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 6* (2), 219–238.

Last, B. & Schäfer, H.-D. (Hrsg.). (1993). *Attraktivität durch Internationalität. Die Wissenschaftsbeziehungen der Hochschulen der neuen Bundesländer mit Osteuropa auf dem Prüfstein*. Potsdam: Universitätsverlag.

Last, B. & Schäfer, H.-D. (1999). Wissenschaftsbeziehungen zwischen der DDR und der Volksrepublik Ungarn am Beispiel der Hochschulbeziehungen. In H. Fischer (Hrsg.), *Deutsch-ungarische Beziehungen in Naturwissenschaft und Technik nach dem Zweiten Weltkrieg* (S. 237–274). München: Oldenbourg.

Ministerstvo školství, mládeže a tělevýchovy [Ministerium für Schule, Jugend und Sport]. (2001). Národní program rozvoje vzdelávání v Ceské Republice – Bílá Kniha [Nationales Programm zur Entwicklung des Bildungswesens in der Tschechischen Republik – Weißbuch]. Praha: Ústav pro informace ve vzděláváni – nakladatelství Tauris.

Ministerstwo Edukacji Narodowej [Das Ministerium für nationale Bildung]. (2002). *Strategia rozwoju szkolnictwa wyższego w Polsce do roku 2010* [Strategie zur Entwicklung des Hochschulwesens in Polen bis zum Jahre 2010]. *Beilage zu Forum Akademickie,* 2–3.

Moraw, P. (1999). Prag – Die älteste Universität in Mitteleuropa. In A. Demandt (Hrsg.), *Stätten des Geistes. Große Universitäten Europas von der Antike bis zur Gegenwart* (S. 127–146). Köln: Böhlau.

Mühle, E. (1994). ‚Rückkehr nach Europa'. Zur Reform der ostmitteleuropäischen Hochschulsysteme seit 1989. *Osteuropa, 44* (10), 907–925.

OECD (Hrsg.). (1992). *Higher education in the Czech and Slovak Federal Republic*. Prague, Bratislava: Institute of Information and Prognoses of Education, Youth and Sport.

OECD (Hrsg.). (1999). *Tertiary education and research in the Russian Federation*. Paris: OECD.

Pribersky, A. (1996). ‚Preußisch-sowjetisches' oder mitteleuropäisches Modell? In P. Bachmaier (Hrsg.), *Hochschulpolitik in Ostmitteleuropa 1945–1995* (Wiener Osteuropa Studien, Bd. 5) (S. 245–269). Frankfurt a.M.: Lang.

Rébay, M. (2005). Die Hochschulpolitik in Ungarn. In P. Bachmaier & B. Blehova (Hrsg.), *Der kulturelle Umbruch in Ostmitteleuropa. Der Transformationsprozess und die Bildungs- und Kulturpolitik Tschechiens, der Slowakei, Polens und Ungarns im Kontext der internationalen Beziehungen* (Wiener Osteuropa Studien, Bd. 8) (S. 315–331). Frankfurt a.M.: Lang.

Rýdl, K. (2001). Pädagogisches Denken in Böhmen im 19. und 20. Jahrhundert unter internationalen Gesichtspunkten. In K.-P. Horn & H.-E. Tenorth (Hrsg.), *Erziehungswissenschaft in Mitteleuropa. Aufklärerische Traditionen – deutscher Einfluß – nationale Eigenständigkeit* (S. 254–270). Budapest: Osiris.

Schefler, M. (1996). Die Hochschulpolitik Polens von 1945 bis zur Gegenwart. In P. Bachmaier (Hrsg.), *Hochschulpolitik in Ostmitteleuropa 1945–1995* (Wiener Osteuropa Studien, Bd. 5) (S. 137–170). Frankfurt a.M.: Lang.

Smolin, O. (2005). Obrazovatel'naja politika v Zapadnoj Evrope i postsovetskoj Rossii: konvergencija ili divergencija? [Bildungspolitik in Westeuropa und im postsowjetischen Russland: Konvergenz oder Divergenz?]. In DAMU Lomonossow Vorlesungen (Hrsg.), *Hochschule im 21. Jahrhundert. Probleme ihrer Reformierung* (Lomonossow DAMU-Hefte, 3) (S. 49–53). Berlin.

Steier-Jordan, S. (2005). Reform der deutschen Lehrerbildung im Kontext des Bologna-Prozesses. *Kwartalnik Pedagogiczny, 196* (2), 107–114.

Stromquist, N. P. & Monkman, K. (Eds.). (2000). *Globalization and education. Integration and contestation across cultures*. Lanham, MD.: Rowman and Littlefield.

Szymański, M. (2002). *Reformpädagogische Bewegungen in Polen 1918–1939*. Köln: Böhlau.

Teichler, U. (2000). Internationalisierung als Aufgabe der Hochschulen in Europa. In J. C. Joerden, A. Schwarz & H.-J. Wagener (Hrsg.), *Universitäten im 21. Jahrhundert* (Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Ethik an der Europa-Universität Viadrina Frankfurt/Oder, Bd. 4) (S. 169–183). Berlin: Springer.

Teichler, U. (2001). Internationalisierung als Aufgabe und Problem der Hochschule. In U. Welbers (Hrsg.), *Studienreform mit Bachelor und Master* (S. 60–80). Neuwied: Luchterhand.

Teichler, U. (2002). Internationalisierung der Hochschulen – Vergleichende Perspektiven und deutsche Erfahrungen. *Das Hochschulwesen, 50* (1), 3–9.

Teichler, U. (2003). Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule? *die hochschule, 12* (1), 19–30.

Teichler, U. (2005). Quantitative und strukturelle Entwicklungen des Hochschulwesens. *Zeitschrift für Pädagogik, 51* (50), Beiheft, 8–24.

Teichler, U., Maiworm, F. & Schotte-Kmoch, M. (1999). *Das ERASMUS Programm: Ergebnisse der Begleitforschung*. Bonn: BMBF.

Teichmann, Ch. (2001). *Die Entwicklung der russischen Hochschulen zwischen Krisenmanagement und Reformen. Aktuelle Trends einer Hochschulreform unter den Bedingungen der Transformation* (= HoF-Arbeitsberichte 4'01). Wittenberg: Institut für Hochschulforschung.

Teichmann, Ch. (2005). Bildungsforschung Osteuropa – Neue Desiderata im Kontext des Bologna-Prozesses. *Berliner Osteuropa-Info*, *22*, 17–21. Verfügbar unter: http://www.oei.fu-berlin.de [20.06.2006].

Teichmann, Ch. (2006a). Auf dem Weg nach Bologna: Osteuropäische Lehrerfahrungen aus der Perspektive der Hochschulforschung. In Th. Keith & A. Umland (Hrsg.), *Geistes- und sozialwissenschaftliche Hochschullehre in Osteuropa II* (S. 159–172). Frankfurt a.M.: Lang.

Teichmann, Ch. (2006b). Private Hochschulen in Russland und ihr Verhältnis zum Staat. *Bildung und Erziehung, 59* (1), 67–81.

Výroční zpráva MŠMT o stavu a rozvoji vzdělavací soustavy za rok 2004 [Der Jahresbericht des Schulministeriums über den Stand und die Entwicklung des Bildungswesens für das Jahr 2004]. (2005). Praha: VIV.

Internetquellen (Stand: 10. Juli 2006)

http://www.om.hu/main.php	Portal des ungarischen Bildungsministeriums
http://www.men.gov.pl	Portal des polnischen Bildungsministeriums
http://www.mnisw.gov.pl	Portal des polnischen Ministeriums für Wissenschaft und Hochschulwesen
http://www.mon.gov.ru	Portal des russischen Bildungsministeriums
http://www.owwz.de/science_news.html?&L=L	Ost-West-Wissenschaftszentrum, Kassel