

**Bettina Motschmann**

**Die Umsetzung der »europäischen Dimension«  
in der Lehrerbildung**

**Eine Fallstudie zum ITE-Netzwerk  
an der Universität Lüneburg**

**Im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Lüneburg  
vorgelegte Dissertation zur Erlangung des Grades Doktorin der Philosophie**

**Eingereicht am: 19. März 2001**

**Erste Gutachterin: Prof. Dr. Ingrid Classen-Bauer**

**Zweiter Gutachter: Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck**

**Dritter Gutachter: PD Dr. Walter Kamps**

**Die Publikation erfolgt in digitalisierter Form durch die Universitätsbibliothek der  
Universität Lüneburg**

### **DANKSAGUNG**

Angeregt durch die langjährige Kooperation von Universität Lüneburg und ITE-Netzwerk und den damit verbundenen eigenen Erfahrungen im Rahmen dieser Zusammenarbeit ist diese Arbeit entwickelt worden. Das Resultat war nur durch die kollegiale Begleitung von Universität Lüneburg und ITE-Netzwerk möglich, und so möchte ich mich an erster Stelle bei all denen bedanken, welche mich beim Zustandekommen dieser Arbeit unterstützt haben.

Mein besonderer Dank gilt Prof. Dr. Ingrid Classen-Bauer, die diese Dissertation begleitet und ermöglicht hat und mir mit freundschaftlichem und wissenschaftlichem Rat zu Seite stand; desgleichen gilt der Dank Prof. Dr. Jörg Ziegenspeck und PD Dr. Walter Kamps als Zweit- und Drittgutachter dieser Arbeit.

Gleicherweise hilfreich waren die vielen mutmachenden Kommentare und Anregungen der Kolleginnen und Kollegen des Instituts für Pädagogik der Universität Lüneburg.

Mein Dank geht außerdem an PD Dr. Peter Weber, der mir durch viele intensive Diskussionen und hilfreiche Hinweise während der Endphase, besonders bei der Ausarbeitung des Untersuchungsdesigns bis zur Datenauswertung zur Seite stand und darüber hinaus durch die Kooperation im Rahmen der Evaluation der Pilot Session des DEMETER European Parliament eine Überprüfung meiner Fragestellung ermöglichte.

Eine Evaluation eines internationalen Netzwerkes ist nicht möglich ohne die Kolleginnen und Kollegen in diesem Verbund. Diese Freunde, aber auch die Kollegen des „Environmental Sciences and Education Network“, haben durch die gemeinsame Arbeit sowie durch die Kooperation im Rahmen der Befragung wesentliche Voraussetzungen für die Arbeit geschaffen. Besonderer Dank geht dabei stellvertretend für diese Kolleginnen und Kollegen an den langjährigen ITE-Chairman Kaj Björk, Högskolan i Kristianstad, Schweden, welcher maßgeblich an Gestaltung, Aufbau und Zusammenhalt des ITE-Netzwerkes beteiligt war, sowie an die Kollegen des Christ Church University College, Canterbury, England: Dr. Georges Dussart, Dr. Christopher White und Roy Williams.

Dank möchte ich auch denen sagen, die mir bei der Durchsicht des Manuskripts halfen; stellvertretend möchte ich Claudia Bade, Gabriele Köllner, Astrid Münder und Stefanie Seewald nennen.

Meiner Familie, meinen Freunden und allen, die an der Entstehung der Dissertation teilhatten, aber nicht namentlich genannt wurden, möchte ich in diesen Dank mit einschließen, ohne deren Geduld, Verständnis und Hilfe diese Arbeit nicht beendet worden wäre.



# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Danksagung</b>		i
<b>Abkürzungsverzeichnis</b>		vii
<b>Vorwort</b>		1
<b>I. EINLEITUNG</b>		2
1. <b>Problemstellung: Die »europäische Dimension« in der Lehrerbildung</b>		2
2. <b>Zur Entstehung der Fallstudie</b>		14
3. <b>Vorgehensweise</b>		15
<b>II. GRUNDLAGEN UND REALISIERUNG DER »EUROPÄISCHEN DIMENSION« AUF SUPRANATIONALER EBENE</b>		19
1. <b>Grundlagen der »europäischen Dimension«</b>		19
1.1 Die »europäische Dimension« im Bildungswesen		21
1.1.1 Zum Begriff »Europa«		21
1.1.2 Zum Begriff »europäische Dimension«		27
1.1.3 Ziele der »europäischen Dimension im Bildungswesen«		33
1.1.4 Die »europäische Dimension« als Vermittlung zwischen »europäischem Bewußtsein« und »kultureller Identität«: Ein europäischer Integrationsprozess		36
1.2 Europäische Bildung in und für Europa		41
1.3 Geschichtliche Entwicklung und rechtliche Grundlagen der »europäischen Dimension« im Bildungswesen		51
1.3.1 Robert Schumans Plan für eine Neuordnung Europas		51
1.3.2 Die Entwicklung der europäischen Bildungspolitik von Rom bis Maastricht - Ansätze für ein gemeinsames europäisches Bildungsrecht		57
1.3.3 Die europäische Bildungspolitik nach dem Vertrag von Maastricht		62
1.3.4 Rechtliche Grundlagen für eine europäische Bildungspolitik durch die Verträge von Maastricht und Amsterdam		68
2. <b>Supranationale Realisierung der »europäischen Dimension«: Europäisches Bewußtsein als Aufgabe und Ziel von Erziehung und Unterricht</b>		81
2.1 Der Beschluß zur »europäischen Dimension« im Bildungswesen		84
2.2 Die »europäische Dimension« in den Verlautbarungen der Europäischen Kommission und Positionsbestimmungen aus deutscher Sicht		88
2.3 Forderungen der Europäischen Union an die Mitgliedstaaten, die »europäische Dimension« umzusetzen		93
2.3.1 Die Umsetzung der »europäischen Dimension« im Bildungswesen durch europäische Aktionsprogramme		93
2.3.2 Die Umsetzung der »europäischen Dimension« in das Bildungswesen durch den Beschluß der Kultusministerkonferenz »Europa im Unterricht«		105
2.3.3 Die Auswirkungen der »europäischen Dimension« in den niedersächsischen Rahmenrichtlinien sowie die Konsequenzen für die Lehrerbildung		112
3. <b>Zwischenbilanz</b>		117

<b>III.</b>	<b>UMSETZUNG DER »EUROPÄISCHEN DIMENSION« IN DER NATIONALEN LEHRERBILDUNG: DAS BEISPIEL DES ITE-NETZWERKES AN DER UNIVERSITÄT LÜNEBURG</b> .....	124
<b>1.</b>	<b>Vermittlung der »europäischen Dimension« durch internationale Zusammenarbeit</b> .....	126
1.1	Anfänge der internationalen Beziehungen der Universität Lüneburg .....	126
1.2	Institutioneller Rahmen für die internationale Zusammenarbeit an der Universität Lüneburg..	128
<b>2.</b>	<b>Vermittlung der europäischen Dimension mit Hilfe des ITE-Verbundes: Internationalisation of and Innovation in Teacher Education</b> .....	130
2.1	Zielsetzungen und Vorstellungen des ITE-Verbundes .....	132
2.2	Institutionelle Bedingungen und Finanzierungsstrategie des ITE-Verbundes .....	139
2.3	Die Programme von ITE in der Zeit vor ERASMUS und SOKRATES/ERASMUS (von 1983 bis 1992) .....	142
2.3.1	Die »Joint Study Programmes« im Rahmen des ITE-Verbundes .....	143
2.3.2	Studentenmobilität im Rahmen des ITE-Verbundes vor 1992 .....	152
2.4	Die Programme von ITE in ERASMUS und SOKRATES/ERASMUS (von 1992 bis 2000)...	156
2.4.1	Studentenmobilität im ITE-Netzwerk mit finanzieller Unterstützung aus Brüssel .....	160
2.4.2	ITE und DEMETER .....	166
<b>3.</b>	<b>Evaluation der Programme im Rahmen des ITE-Netzwerkes</b> .....	173
3.1	Grundüberlegungen zur Evaluation .....	173
3.2	Design der Evaluation .....	177
3.3	Ergebnisse der Evaluation .....	183
3.3.1	Die Ergebnisse der Evaluation der »Joint Study Programmes« .....	183
3.3.2	Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung des Studentenaustausches 1995/96 .....	187
3.3.3	Die Ergebnisse der Evaluation des »DEMETER-Projektes« .....	199
3.4	Zusammenfassende Darstellung der Ergebnisse .....	205
<b>4.</b>	<b>Zusammenfassung</b> .....	211
<b>IV.</b>	<b>RESÜMEE UND AUSBLICK: DIE »EUROPÄISCHE DIMENSION« IN DER LEHRERBILDUNG - EINE ZUKUNFTSAUFGABE</b> .....	213
	<b>Bibliographie</b> .....	222
	<b>Verzeichnis der Internet-Adressen</b> .....	243
	<b>Verzeichnis der Abbildungen</b> .....	244

#### **Dokumentationsband**

Der Dokumentationsband enthält weitere Informationen zu den einzelnen ITE-Projekten, die gesamte statistische Auswertung der schriftlichen Befragung des Studentenaustausches von 1995/96 sowie eine Demonstrations-CD-ROM zum DEMETER-Projekt. Der Dokumentationsband und die CD-ROM ist im Dekanat des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Lüneburg archiviert und öffentlich zugänglich.

**ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS**

Abl. (ABl. EG):	Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft (bis 1958: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl)
Abk.:	Abkommen
Abs.:	Absatz
ADAPT:	Anpassung der Arbeitskräfte an den industriellen Wandel
AEDE:	Association Européenne des Enseignants
ADELE:	ein LINGUA Programm zum Erlernen der europäischen Dimension im Fremdsprachenunterricht
a.F.:	alte Fassung
ATKEZ:	Allgemeine Transkulturelle Kompetenz im Europäischen Zusammenhang
Anm.:	Anmerkungen
Anm. d. Verf.:	Anmerkung der Verfasserin/der Verfasser
ARION:	ein Programm unter dem Dach von SOKRATES zum Zwecke von Studienbesuche für bildungspolitische Entscheidungsträger/Bildungsexperten
Art.:	Artikel
ASPRO:	Associated School Project for the Education for International Understanding, Co-operation and Peace
ATEE	Association for Teacher Education in Europe
Aufl.:	Auflage
BaföG:	Bundesausbildungsförderungs Gesetz
Bd.:	Band
Bek.:	Bekanntmachung
Ber.:	Berichtigt
BIB:	Bundesinstitut für Berufsbildung
BGBI.	Bundesgesetzblatt Teil I bzw. Teil II
Beschl.:	Beschluß
BM:	Bundesminister
B.M.:	Bettina Motschmann
BMBF:	Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie
BMBW:	Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft
Bull.:	Bulletin
BR:	Deutscher Bundesrat
BReg :	Bundesregierung
Breg:	Bundesregierung
BT:	Deutscher Bundestag
BVG:	Bundesverfassungsgericht
BVerfG:	Bundesverfassungsgericht
bzw.:	beziehungsweise
CCC:	Council for Cultural Cooperation, der intergovernmentale Rat für kulturelle Zusammenarbeit beim Europarat
CCCC:	Christ Church College Canterbury
CCED:	Cross Cultural Explorations and Dialogue
CDCC:	Council for Cultural Cooperation, der 1978 so unbenannte ehemalige CCC (deutsch: Rat für kulturelle Zusammenarbeit des Europarates)
CDI:	Curriculum Development Initial
CECA:	Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier
COMENIUS:	EU-Bildungsprogramm zur Förderung von Aktionen im Schulbereich

COMETT:	Community Action Programme for Education and Training for Technology (EU-Bildungsprogramm zur Förderung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft auf dem Gebiet der Technologie)
DAAD:	Deutscher Akademischer Austausch Dienst
DaF:	Deutsch als Fremdsprache
DEMETER:	<u>D</u> istance <u>E</u> ducation <u>M</u> ethods in <u>T</u> eacher <u>E</u> ducation and <u>R</u> esearch
DES:	Department of Education and Science
DFE:	Department for Education
DFG:	Deutsche Forschungsgemeinschaft
Dgfe:	Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft
d.h.:	das heißt
DIFF.:	Deutsches Institut für Fernstudienforschung
DiPSE:	Diploma in Professional Studies in Education
Dok.:	Dokument
EA:	Education Act
EA:	Education Association
EAG:	Europäische Atomgemeinschaft
EAGV:	Vertrag zur Gründung der Europäische Atomgemeinschaft
ebd.:	ebenda
EBP:	Europäisches Bildungsprojekt
EC:	European Community
ECSC:	European Coal and Steel Community
ECTS:	European Credit Transfer System (European Community Course Credit Transfer System)
ECU:	European Currency Unit/Europäische Währungseinheit
ed.:	edidit = ediert (er hat es herausgegeben)
E.M.Ed	European Master of Education
endg.:	endgültig
Entschl.:	Entschließung
EEA:	Einheitliche Europäische Akte
EFTA:	Europäische Freihandelsassoziation (European Free Trade Association)
EG:	Europäische Gemeinschaft (en)
EGKS:	Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl
EGKSV:	Vertrag über die Gründung der Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl
EGV:	Vertrag der Europäische Gemeinschaft (Vertrag von Rom vom 05. März 1957)
EGV/Amsterdam:	Vertrag zur Gründung der Europäische Gemeinschaft in der konsolidierten Fassung aufgrund des Vertrages von Amsterdam (Vertrag von Amsterdam vom 03. Oktober 1997)
eo ipso:	eben dadurch, von selbst, selbstverständlich
EP:	Europäisches Parlament
ERA:	Education Reform Act von 1988
ERASMUS:	European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (EU-Bildungsprogramm für den Hochschulbereich)
Erl.:	Erlaß
erw.:	erweiterte
ESF	Europäischen Sozialfonds
ESHA:	European Secondary Heads' Association
ESZB:	Europäische Zentralbank
et al. :	et alii = und andere
etc.:	et cetera = und so weiter



ETUCE:	European Trade Union Committee for Education
EU:	Europäische Union
EuGH:	Europäischer Gerichtshof (Gerichtshof der Europäischen Gemeinschaft)
EuGHE:	Entscheidungssammlung des Europäischen Gerichtshofs
EURATOM:	Europäische Atomgemeinschaft
EURO:	Europäische Währung
Eurostat	statistisches Amt der Europäischen Union
EUROTECNET:	European Technical Network (EU-Bildungsprogramm zur Förderung von neuen Methoden für die berufliche Aus- und Weiterbildung)
EURYDICE:	Bildungsinformationsnetz der Europäischen Union
EUV:	Vertrag über die Europäische Union (in der Fassung des Maastrichter Vertrags oder von Maastricht vom 07. Februar 1992)
EuZW:	Europäische Zeitschrift für Wissenschaftsrecht
evtl.:	eventuell
EWA:	Europäisches Währungsabkommen
EWG:	Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (gegründet: 25.03.1957)
EWGV:	Vertrag zur Gründung der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft vom 25. März 1957
EWR:	Europäischer Wirtschaftsraum
EWS:	Europäisches Währungssystem
f.:	folgende
ff.:	folgende
FAZ:	Frankfurter Allgemeine Zeitung
FB:	Fachbereich
Fn.:	Fußnote
F.v.:	Fassung vom
FORCE:	ein Vorläuferprogramm von LEONARDO da Vinci (EU-Bildungsprogramm zur Förderung der beruflichen Weiterbildung)
GASP:	Gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik
GATT:	Allgemeines Zoll- und Handelsabkommen im Rahmen der Vereinten Nationen (General Agreement on Tariffs and Trade)
GD:	Generaldirektion
GCE:	General Certificate of Education Ordinary Level (O-level) und Advanced Level (A-level)
geänd.	geändert
Gem.:	Gemeinschaft
GemOrg.:	gemeinsame Organe
GerH	Gerichtshof
GG:	Grundgesetz
ggf.:	gegebenenfalls
GKL:	Gemeinsame Kommission für Lehrerbildung
Gr.:	Grundsatz
GS:	Grundschule
GUS:	Gemeinschaft Unabhängiger Staaten
HE:	Higher Education
HEI:	Higher Education Institution
HIBS:	Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung
HKP:	Hochschulkooperationsabkommen
HMSO:	Her Majesty's Stationary Office
hrsg.:	herausgegeben

Hrsg.:	Herausgeber
HS:	Hauptschule
HSchG:	Hessisches Schulgesetz
HSP:	Hochschulsonderprogramm
http:	Hyper Text Transfer Protocol (Hypertextübertragungsprotokoll)
IAO:	Internationale Arbeitsorganisation
ICP:	Inter-University Co-operation Programme
i.d.F.:	in der Fassung
i.d.R.:	in der Regel
IGH	Internationaler Gerichtshof
Insb.:	insbesondere
i.S.:	im Sinne
i.S.d.:	im Sinne des
IRC:	Internet Relay Chat
ITE:	Internationalisation of and Innovation in Teacher Education
Jg.:	Jahrgang
JSP:	Joint Study Programme
JUR (.) D:	Vermerk des Juristischen Dienstes
Kap. :	Kapitel
KMK:	Ständigen Konferenz der Kultusminister und –senatoren der Länder in der Bundesrepublik Deutschland
KOM:	Kommission der Europäischen Gemeinschaft
Komm.:	Kommentar
KSZE:	Konferenz über Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
L.A.S.S.I.:	Lüneburger-Auslands-Studium-Studierenden-Initiative
LEONARDO da VINCI:	EU-Bildungsprogramm zur Förderung der beruflichen Weiterbildung.
LINGUA:	Community Programme for the Promotion of Teaching and Learning of Foreign Languages (EU-Bildungsprogramm zur Förderung des Fremd- sprachenunterrichts)
m.w.N.:	mit weiteren Nachweisen
MdEP:	Mitglied des Europäischen Parlaments
MEITHAL:	Erstausbildung für Lehrer und europäische Dimension - ein Comenius Programm („Meithal“ bedeutet auf Gälisch „zusammenarbeiten“ vgl. Weißbuch 1995, S. 80)
MRK:	Menschenrechtskonvention
MWK:	Ministerium für Wissenschaft und Kultur
NAME:	National Association for Multiracial Education
NATO:	North Atlantic Treaty Organization (Nordatlantikpakt)
neubearb. Aufl.:	neubearbeitete Auflage
n.F.:	neue Fassung
NOW:	New Opportunities for Women (EU-Bildungsprogramm)
Nr.:	Nummer
NRW:	Nordrhein-Westfalen
o.a.:	oben angeführt
o.J.:	ohne Jahr
o.Rz:	ohne Randziffer
ODL:	Open and Distance Learning
ODLITE:	Open and Distance Learning in Teacher Education
OECD:	Organization for Economic Cooperation and Development (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung)

OFSTED:	Office for Standards in Education
OS:	Orientierungsstufe (Schulform in Niedersachsen: Klasse 5 und 6)
OSZE:	Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa
PETRA:	Community Action Programme on Youth Training. (Partnership in Education and Training) (Ausbildung und Vorbereitung der Jugendlichen auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben - EU-Bildungsprogramm)
PV/CON.EDUC:	Protokoll des Rates und der im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen (Procès verbal du Conseil de l'Education)
Rats-Dok.:	Ratsdokument
Rdnr.:	Randnummer
RIF:	Réseau d'Institutions de Formation (Europäisches Netzwerk der Lehrerausbildungsinstitute)
Rn:	Randnummer
RL:	Richtlinien
RRL:	Rahmenrichtlinien
Rs.:	Rechtssache
Rz.:	Randziffer
S.:	Seite
s.a.:	siehe auch
SBP:	Sozial- und Betriebspraktikum
SEC oder SEK:	Dokument des Generalsekretariats der Kommission an den Rat
SEAC:	School Examinations and Assessment Council
sic!:	(wirklich) so!
Slg.:	Sammlung der Rechtsprechung des EuGH
SOKRATES:	EU-Bildungsprogramm
SPSS:	Statistical Package for the Social Science
SWOT:	S = Strengths; W = Weakness; O = Opportunities; T = Threats
SWS:	Semester Wochen Stunden
TEMPUS:	Trans-European Mobility Scheme for University Studies
TIMSS:	The Third International Mathematics and Science Study
u.a.:	und andere/ unter anderem
u.a.m.:	und andere mehr
überarb.:	überarbeitete
überarb. Aufl.:	überarbeitete Auflage
unveröff.:	unveröffentlichtes
u.v.a.:	und von anderen
u.v.a.m.:	und von anderen mehr
vollst. überarb. Aufl.:	vollständig überarbeitete Auflage
UNEP	United Nations Environment Programme
UNESCO:	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organisation der Vereinten Nationen für Erziehung, Wissenschaft und Kultur)
WRK:	Westdeutsche Rektorenkonferenz (jetzt: Hochschulrektorenkonferenz)
WSA:	Wirtschafts- und Sozialausschuß der EU
WTO:	World Trade Organization
WWU:	Wirtschafts- und Währungsunion
v.:	vom
VerfO:	Verfahrensordnung
vgl.:	vergleiche
v.H.:	von Hundert
VO:	Verordnung

Vol.:	Volume (Band eines Buches)
vollst.:	vollständig
WEU:	Westeuropäische Union
WHK:	Wissenschaftliche Hilfskraft
WSA:	Wirtschafts- und Sozialausschuß
WWU:	Wirtschafts- und Währungsunion
YES:	Youth Exchange Scheme – Jugend für Europa (EU-Bildungsprogramm)
YOUTHSTART:	(EU-Bildungsprogramm) (Förderung von Projekten, die den Übergang von Schule in den Beruf erleichtern, für benachteiligte und ausländische Jugendliche unter 20 Jahre)
z.B.:	zum Beispiel
Ziff.:	Ziffer
zit.:	zitiert
zit. n. :	zitiert nach
zul.:	zuletzt
z.T.:	zum Teil

## VORWORT

Diese Arbeit ist aus der langjährigen Kooperation der Universität Lüneburg und dem ITE-Netzwerk und den damit verbundenen eigenen Erfahrungen im Rahmen dieser Zusammenarbeit entstanden. Es ist in diesem Zusammenhang anzumerken, daß ich seit 1985 inhaltlich und organisatorisch an der Entwicklung, Planung und Durchführung der verschiedenen Projekte des ITE-Netzwerkes beteiligt war und bin. Besonders hervorheben möchte ich dabei das DEMETER-Projekt, bei dessen Konzeption und Realisierung ich als Mitglied der Steuerungs- und Planungsgruppe (Steering-Group) mitgewirkt habe sowie in der Pilot-Session (Minorities in Europe) als Chairperson federführend war.

Zum anderen möchte ich darauf hinweisen, daß ich für eine bessere Lesbarkeit und dem noch üblichen Sprachgebrauch folgend in der vorliegenden Arbeit beim Genus im allgemeinen die **männliche** Form gewählt habe und dem Leser damit Doppelungen oder Wortgebilde mit großem »I« bzw. »/innen« erspare; aber selbstverständlich schließt dies die **weiblichen** Personen (Studentinnen, Lehrerinnen, Pädagoginnen und Kolleginnen etc.) nicht aus.

In der Anlage (Dokumentationsband) befinden sich weitere Informationen zu den einzelnen ITE-Projekten, die vollständige statistische Auswertung der schriftlichen Befragung des Studentenaustausches von 1995/96 in Form von Tabellen, Kreis- und Säulendiagrammen inklusive des erläuterten Textes, der Fragebogen dieser Befragung mit den Randauszählungen und schließlich eine Demonstrations-CD-ROM zum DEMETER-Projekt (wofür von der Steering-Group als Beispiel die DEMETER-I-Session (Children's Rights) ausgewählt wurde), die unter meiner Mitwirkung für die Präsentation in »Brüssel«<sup>1</sup> erarbeitet worden ist.

---

<sup>1</sup> Wenn im folgenden von »Brüssel« die Rede ist, dann ist damit das ERASMUS Büro der Europäischen Gemeinschaft (eine eigenständige Einrichtung der Europäischen Kulturstiftung, welches die Kommission der Europäischen Gemeinschaft bei der Durchführung des ERASMUS-Programms unterstützt) und später das SOKRATES Büro der Europäischen Union gemeint, welches die Förderprogramme bearbeitet.

## I. EINLEITUNG

### 1. PROBLEMSTELLUNG: DIE »EUROPÄISCHE DIMENSION« IN DER LEHRERBILDUNG

#### Die »europäische Dimension<sup>2</sup>« in der Lehrerbildung – ein Muß in der heutigen Zeit?

Ziel der europäischen Integration soll ein bürgernahes, transparentes, kulturübergreifendes und entwicklungsorientiertes Europa sein, das sich nicht nur auf ökonomische Schwerpunkte stützt, sondern sich als ein »Europa der Bürger«<sup>3</sup> versteht. Um dieses zu realisieren, braucht die Europäische Union »europabewußte Bürger«. Wie aber werden Bürger unterschiedlicher Nationalitäten »Bürger von Europa«? Erziehung, Unterricht und Schule können einen konstruktiven und kritischen Beitrag zu einem europäischen Bewußtsein leisten. Die Zukunft Europas wird auch davon abhängen, ob es gelingen wird, die heranwachsende Generation auf ein Leben in diesen „übernationalen Strukturen“ vorzubereiten (vgl. Weidenfeld/Piepen Schneider 1990, S.7).

Die »europäische Dimension« im Bildungswesen zielt darauf hin, eine Erziehung zum »europabewußten Bürger« zu erreichen und eine vorrangig nationale oder zentralistisch ausgerichtete Bildungspolitik zu überwinden.

Seit Mitte der achtziger Jahren erfährt das Anliegen der Europäischen Union, die »europäische Dimension« in das Bildungswesen zu integrieren, bei vielen in der Lehrerbildung aktiven Hochschulen zunehmend größere Aufmerksamkeit. Die EG/EU hat mit der 1988 vertraglich vereinbarten »Resolution zur europäischen Dimension im Bildungswesen« (vgl. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft<sup>4</sup> 1988, Nr. C 177/02) den bis dahin vernachlässigten Bereich deutlich hervorgehoben, um die Bürger angesichts der wachsenden wirtschaftlichen Verflechtung besser auf Europa vorzubereiten. Die Unterzeichnung der oben genannten Resolution am 24. Mai 1988 machte es erforderlich, Aktionsprogramme<sup>5</sup> zu entwickeln, die junge Menschen auf ihre zukünftige Rolle als Staatsbürger in einem Europa ohne Grenzen vorbereiten. Die »europäische

<sup>2</sup> Bei der Schreibweise der »europäische Dimension« wird derjenigen der Weißbücher gefolgt (z.B.: Europäische Kommission (Hrsg.) (1994 a): Weißbuch: Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung, Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Luxemburg, Zeile 476).

<sup>3</sup> „Die Staats- und Regierungschefs der europäischen Mitgliedstaaten bekannten sich auf ihrem Treffen in Stuttgart 1983 (Bulletin EG Nr. 6/1983), Fontainebleau 1984 (Bulletin EG Nr. 6/1984), und Mailand 1985 (Bulletin EG Nr. 6/1985) zum »Europa der Bürger«“ (Berggreen-Merkel 2000, S. 54 f.).

<sup>4</sup> zur besseren Lesbarkeit wird im folgenden auf die vollständige Bezeichnung verzichtet und dafür die übliche Abkürzung gewählt: Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft = Abl.

<sup>5</sup> vgl. Kap. II/2.3.1: Die Umsetzung der »europäischen Dimension« im Bildungswesen durch europäische Aktionsprogramme, sowie Abb. 9 im selben Kapitel.

Dimension« soll, nach dem Beschluß der europäischen Bildungsminister, auf allen Ebenen des Bildungswesens angewandt werden, mit ausdrücklicher Berücksichtigung im Schulbereich. Alle relevanten Fächer sollen diese Dimension in ihr Curriculum einbeziehen; eine entsprechende Erarbeitung von Lehrmaterialien muß damit einhergehen. Dadurch erhält die »europäische Dimension in der Lehrerbildung« einen besonderen Stellenwert, sowohl in der Lehreraus- wie auch in der Lehrerfortbildung (vgl. Benham 1993, S. 19). Im Vertrag von Maastricht<sup>6</sup> werden erstmals entsprechende bildungspolitische Intentionen der Europäischen Union formuliert.

### **Hier setzt die vorliegende Arbeit an:**

Wie kann die »europäische Dimension« in der Lehrerbildung umgesetzt werden? Welche Inhalte können gelehrt werden? Wie soll methodisch vorgegangen werden, damit die Inhalte nicht nur auf der theoretischen Ebene reflektiert, sondern für die Studenten erfahrbar und mit Leben erfüllt werden? Welche Möglichkeiten hat die Lehrerbildung, um die »europäische Dimension« zu verwirklichen und eine Identitätserweiterung zum »Bürger Europas« voranzutreiben? Bevor auf diese zentralen Fragen eingegangen wird, ist jedoch zu verdeutlichen, warum die »europäische Dimension« einen so hohen bildungspolitischen Stellenwert erhält. Dazu ist ein kurzer historischer Rückblick hilfreich:

Die Geschichte Europas<sup>7</sup> ist bisher eine Geschichte von Kriegen und Dominanzbestrebungen von Staaten und Personen gewesen. Die Vorstellung eines friedlichen Europas gleichberechtigter Partner blieb bis in unsere Tage Utopie, und insofern ist die Geschichte Europas auch eine Geschichte seiner Utopien. Aber nun scheint erstmals in der Geschichte Europas wahr werden zu können, was bisher immer nur Utopie blieb. Damit dies gelingt, müssen die Bürger Europas näher zusammen kommen und neben ihrer nationalen auch eine europäische Identität annehmen. Deshalb geht es hier weder um Kriege noch um die Sehnsucht nach Frieden, sondern um den ersten erfolgversprechenden Versuch, mit einer neuen Politik zu einer neuen Form friedlichen Zusammenlebens in Europa zu kommen und das von Michail Gorbatschow ins Spiel gebrachte »gemeinsame Haus Europa«<sup>8</sup> zu bauen (vgl. Gorbatschow 1987, S. 252<sup>9</sup>).

---

<sup>6</sup> Der Maastrichter Vertrag ist der Vertrag über die EU, er trat am 01. November 1993 in Kraft.

<sup>7</sup> Wird im folgenden von »Europa« gesprochen, ist das »Europa« der Europäischen Union gemeint.

<sup>8</sup> vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1990): Europa im Unterricht, S.2

<sup>9</sup> „Die Metapher fiel mir während einer Unterredung ein. [...] Nachdem ich mich auf eine neue politische Perspektive eingestellt hatte, konnte ich die mehrfarbige, einen Flickenteppich ähnelnde politische Landkarte Europas nicht mehr auf die herkömmliche Weise akzeptieren. Der Kontinent hat an Kriegen und Tränen mehr als genug gehabt. Als ich das Panorama dieser schwer geprüften Länder an mir vorbeiziehen ließ und über die gemeinsamen Wurzeln dieser vielgestaltigen, doch im wesentlichen gemeinsamen europäischen Kultur nachdachte, wurde ich mir in zunehmendem Maße der Künstlichkeit und Zeitweiligkeit der gegenwärtigen Konfrontation der Blöcke und der veralteten

Der Ausgang des Ersten Weltkrieges veranlaßte Politiker, Kulturkritiker und Philosophen, über neue, enger geknüpfte Beziehungen innerhalb Europas konkret nachzudenken. So faßte im Jahre 1924 der österreichische Politiker Graf Coudenhove-Kalergi<sup>10</sup> in einem Offenen Brief an die französischen Parlamentarier das gesamteuropäische Denken der Zeit zusammen, in dem er ein »paneuropäisches Programm« mit den Kernpunkten eines „politischen, wirtschaftlichen und militärischen Bündnisses sowie der Schiedsgerichtsbarkeit und Garanten zwischen allen demokratischen Staaten des Kontinents“ formulierte (Domnick 1999, S. 85). Doch die Weltwirtschaftskrise und der Nationalsozialismus in Deutschland ließen diesen Ideen vorerst keinen Raum. Sein Memorandum sollte für die Zukunft jedoch nicht bedeutungslos bleiben, zumal darin schon ein gemeinsamer Markt konzipiert und eine Diskussion über den Vorrang von Wirtschaft oder Politik in der zu bildenden europäischen Staatengemeinschaft geführt worden (vgl. Domnick 1999, S. 85 f).

Das sich heute abzeichnende Europa hat seine Wurzeln in einer mehr als tausendjährigen Geschichte. Viele der kulturellen Werte sind nicht auf einzelne Länder beschränkt – wie z.B. die hellenistische Idee der Demokratie, die Freiheitsideale der französischen Revolution, die Menschenrechte oder die ethischen Werte, die aus der gemeinsamen christlichen und humanistischen Vergangenheit entstanden sind. Aber auch Archetypen (Mutter- oder Vaterbild des Christentums, Verständnis von Seele), Rituale (Essen, Tagesablauf, Arbeit) und Symbole (Kleidung, Schmuck, Haartracht) des täglichen Lebens definieren die gemeinsamen kulturellen Quellen (vgl. Czerwenka 2001, S. 28). Gleichzeitig gibt es eine große kulturelle Vielfalt, welche sich nicht nur in den unterschiedlichen Sprachen äußert. So haben wir ein Spannungsfeld, in dem wir uns bewegen: Auf der eine Seite besinnen sich alte Volkskulturen (wie die Basken, die Aquitanier oder die Sorben) auf ihre eigene Identität, gegründet auf einer eigenen Tradition, Mythologie und Geschichte, während auf der anderen Seite die Nationen einer zukunftsorientierten Ausrichtung zustreben, in der es zu einer gemeinsamen wirtschaftlichen und politischen Integration kommen soll. Allerdings verstehen sich die Menschen zur Zeit eher als Angehörige einer bestimmten Nationalität, mehr durch die eigene kulturelle Identität geprägt und aufgrund der kulturellen Vielfalt noch nicht als Europäer. Indessen ist gerade dieser kulturelle Reichtum auch eine Stärke Europas.

---

Vorstellung vom »Eisernen Vorhang« bewußt. Möglicherweise kam mir auf diesem Weg die Idee des gemeinsamen europäischen Hauses in den Sinn, [...]. Um die Metapher weiter auszuführen, könnte man daher sagen: das Haus ist ein gemeinsames, das ist richtig, aber jede Familie hat darin ihre eigene Wohnung, und es gibt auch verschiedene Eingänge. Doch nur zusammen, gemeinschaftlich, und indem sie die vernünftigen Regeln der Koexistenz befolgen, können die Europäer ihr Haus bewahren, es vor Feuersbrunst und anderen Katastrophen schützen, es besser und sicherer machen und es in einwandfreiem Zustand halten“ (Gorbatschow 1987, S. 252 f.).

<sup>10</sup> Richard Nicolas Graf Coudenhove-Kalergi, 1894 – 1972, Politiker und politischer Schriftsteller, ab 1947 Generalsekretär der von ihm gegründeten Europäischen Parlamentarierunion, 1952 – 1965 Ehrenpräsident der Europäischen Bewegung (vgl. Meyers Großes Taschen-Lexikon 1981).



Der Einigungsprozeß zur heutigen EU begann nach dem Zweiten Weltkrieg. Er beruht nicht auf Gewalt, sondern auf der Zustimmung der beteiligten Partner und entwickelte eine Eigendynamik, die einmalig in der Geschichte Europas ist. In dieser Zeit hat sich in Europa politisch mehr geändert als in den Jahrhunderten davor. Noch unter dem Eindruck der verheerenden Auswirkungen des Zweiten Weltkrieges beschlossen einige europäische Staaten<sup>11</sup>, auf der Grundlage des Pariser Vertrages der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl<sup>12</sup> im Jahre 1951 eine Zusammenarbeit zu etablieren, die dann zu den Römischen Verträgen<sup>13</sup> führte; dadurch wurde ein tiefer Umbruchprozeß in Europa eingeleitet. Die Einheitliche Europäische Akte (EEA)<sup>14</sup> von 1987 war ein weiterer entscheidender Schritt zu einer engeren Kooperation mit dem Ziel, einen einheitlichen Wirtschaftsraum zu schaffen und damit die Voraussetzungen für eine Friedenssicherung zu etablieren. Seitdem bewegen sich die Staaten Europas mehr oder weniger zielstrebig auf ein politisch vereintes Europa hin.

Seit 1989 ist auch die nach dem Zweiten Weltkrieg strikte Teilung Europas in zwei Blöcke aufgebrochen; auch die osteuropäischen Staaten bemühen sich nunmehr um eine Integration in die Europäische Union bzw. um die NATO-Mitgliedschaft. Der Europäische Binnenmarkt<sup>15</sup> mit einem freien Waren-, Kapital- und Dienstleistungsverkehr inklusive einer gemeinsamen Währung<sup>16</sup> ist bereits Realität geworden. Ende 1992 wurden

---

<sup>11</sup> Belgien, Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg, Niederlande

<sup>12</sup> Vor 1993 hieß die Europäische Union (EU) Europäische Gemeinschaft (EG). Vor 1967 setzte sich die EG aus drei Organisationen zusammen: der Europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS), 1951 als Montanunion gegründet, der Europäischen Wirtschaftsgemeinschaft (EWG, auch Gemeinsamer Markt genannt) und der Europäischen Atomgemeinschaft (EURATOM), beide 1957 gegründet. 1967 schlossen sich diese drei Organisationen zusammen und bildeten die Europäische Gemeinschaft (vgl. auch die folgende Fußnote).

<sup>13</sup> 1955 einigten sich die Außenminister der sechs Nationen (Belgien, Bundesrepublik Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg, Niederlande) darauf, die Möglichkeiten für eine wirtschaftliche Einigung zu untersuchen. Im März 1957 führte dies in Rom zu den Verträgen, durch welche die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) und die Europäische Atomgemeinschaft (EAG bzw. EURATOM) geschaffen wurden. Diese Verträge gingen als „Römische Verträge“ in die Geschichte der EU ein und traten am 01. Januar 1958 in Kraft.

<sup>14</sup> Diese Akte trat am 01. Juli 1987 in Kraft (Europa-Recht 1999, S.257)

<sup>15</sup> Als Antwort auf die EWG gründeten Großbritannien und sechs weitere Nicht-EWG-Länder 1960 die Europäische Freihandelsassoziation (englisch: European Free Trade Association, EFTA). 1991 wurde ein Abkommen zwischen der Europäischen Gemeinschaft (EG) und der Europäischen Freihandelsassoziation (EFTA) über die Einrichtung eines Europäischen Wirtschaftsraumes mit einem Binnenmarkt für Güter, Dienstleistungen und Kapital getroffen.

<sup>16</sup> Der EURO, neue europäische Währung, welche von den Staaten der EU im Vertrag von Maastricht Ende 1991 vereinbart wurde. Die Einführung der EURO-Münzen und EURO-Scheine wird im Januar 2002 erfolgen. Die endgültigen Umtauschkurse zum EURO wurden am 31. Dezember 1998 festgelegt. Der ECU, die bisherige Währung, an der sich 13 EU-Länder beteiligt hatten, ist eins zu eins in den EURO übernommen worden. Der ECU wurde am 01. Januar 1979 als rechnerische Bezugsgröße eingeführt.

die Grenzkontrollen unter den EU-Mitgliedstaaten aufgehoben<sup>17</sup>, damit war ein wichtiger Schritt in Richtung »Unionsbürgerschaft«<sup>18</sup> geleistet worden.

Die Dynamik der europäischen Entwicklung war nicht konfliktfrei und wird auch in Zukunft nicht konfliktfrei bleiben, aber neu an diesen Konflikten ist der offensichtliche Grundkonsens der beteiligten Staaten, Konflikte nur politisch und keinesfalls (mehr) militärisch lösen zu wollen. Viele Entscheidungen sind aber für die Öffentlichkeit aufgrund mangelnder Transparenz und Information nicht nachvollziehbar. Europa ist noch nicht bürgernah, und vielfach fehlt es deshalb an Akzeptanz der grundlegenden Ideen. Dadurch entsteht eine gewisse »Europamüdigkeit«, wie die Wahlbeteiligung zum Europaparlament 1999 deutlich gemacht hat. Der Konflikt zwischen der Wahrung von partikularen und kulturellen Interessen der einzelnen Staaten und der Aufgabe, eine gemeinsame, europäische Zielsetzung zu erreichen, ist strukturell nicht einfach zu lösen, und es besteht die Gefahr, daß immer wieder das Gemeinschaftsinteresse Partikularinteressen untergeordnet wird. Eine politische Union, die wegen des obersten Zieles einer Friedenssicherung auch für den Bürger erstrebenswert ist, verlangt Kompromißbereitschaft nicht nur im wirtschaftlichen und politischen Bereich, sondern u.a. auch im Bildungs- und Ausbildungswesen der beteiligten Staaten. Das Bildungswesen wird aber für die notwendige Erziehung zur internationalen Verständigung, Kooperation und Frieden einen wichtigen Beitrag zu leisten haben<sup>19</sup>.

In den grundlegenden Römischen Verträgen wurde keine gemeinsame Bildungspolitik für den primären und sekundären Bildungsbereich vorgesehen – die Europäische Gemeinschaft hatte mit Wirtschaft und Landwirtschaft zunächst andere Prioritäten. Infolgedessen gab es für den Bereich der Bildung noch keine Zuständigkeiten auf EG-Ebene. Damit wurde zunächst vernachlässigt, daß es einen sehr engen Zusammenhang zwischen wirtschaftlichem Wohlstand und einer gut ausgebildeten Bevölkerung gibt. Doch die Mitgliedstaaten begannen bald, diesen Mangel zu spüren, und suchten Kooperationsmöglichkeiten auf bildungspolitischer Ebene. Die berufliche Ausbildung – in den Römischen Verträgen berücksichtigt – war dabei ein guter Ansatzpunkt, denn der Europäische Gerichtshof interpretierte das berufliche Ausbildungswesen in der Form, daß auch die Bildung an den Universitäten als berufsvorbereitend angesehen wurde<sup>20</sup>. Auf diese Weise wurde es möglich, gemeinsame Programme wie SOKRATES<sup>21</sup>,

---

<sup>17</sup> in Kraft Treten des Schengener Abkommens am 26. März 1995

<sup>18</sup> Die EU soll von der Wirtschaftsgemeinschaft zu einer Politischen Union zusammenwachsen; hierfür ist die Einführung der Unionsbürgerschaft durch den Vertrag über die Europäische Union von 1993 (Maastricht) ein deutliches Signal.

<sup>19</sup> Anregungen kann man hier auch aus dem UNESCO Programm »Associated Schools Project in Education for International Co-operation and Peace« (ASPRO) gewinnen.

<sup>20</sup> vgl Kap. II/1.3.2

<sup>21</sup> Die Europäische Union hat in der Namensgebung für die gemeinsamen Aktionsprogramme einen Bezug zu den kulturellen Wurzeln Europas hergestellt.

ERASMUS<sup>22</sup> oder COMENIUS<sup>23</sup> und FORCE<sup>24</sup> zu erarbeiten. Alle gemeinschaftlichen Bildungs- und Ausbildungsprogramme zielen auf eine Förderung der »europäischen Dimension im Bildungswesen« ab (vgl. Benham 1993, S. 18).

Ein entscheidender Durchbruch im europäischen Einigungsprozeß auf bildungspolitischer Ebene wurde durch den Maastrichter Vertrag erzielt. In diesem Vertrag wurde u.a. die Zuständigkeit der Gemeinschaft im Feld der allgemeinen und beruflichen Bildung ausgeweitet<sup>25</sup>; diese Entscheidung wird langfristig weitgehende bildungspolitische Folgen haben, möglicherweise sogar zu Ansätzen einer »europäischen Bildungspolitik« führen.

**Thema dieser Arbeit sind die bildungspolitischen Aspekte**, die im Zusammenhang mit dieser politischen Entwicklung stehen<sup>26</sup>. Mittlerweile wird allgemein anerkannt, daß in einem vereinten Europa die Schaffung eines gemeinsamen Marktes mit einem einheitlichen Wirtschaftsraum nicht die einzige Zielsetzung der Europäischen Union sein sollte. Wenn eine dauerhafte europäische Lösung angestrebt wird, müssen auch andere Bereiche mit einbezogen werden, nicht zuletzt das Bildungswesen, wobei die Verantwortung vorläufig auf Grund des Subsidiaritätsprinzips<sup>27</sup> national und in Deutschland sogar regional bleiben wird. Das Bildungswesen spielt insofern eine wichtige Rolle, als es die Grundlagen für eine Akzeptanz der Veränderungen in Europa legt. Ein »vereintes Europa« kann nicht ohne die Beteiligung seiner Bürger bzw. an diesen vorbei »vereint« werden, und eine europäische Integration ist kein „vorgegebenes Ziel der Geschichte“ (Schleicher 1993, S. VIII). Sie kann nur gelingen, wenn – ohne Verlust der eigenen kulturellen Identität - ein zusätzliches europäisches Bewußtsein entwickelt wird und der Integrationsprozeß mit einer entsprechenden Willensbildung einhergeht. Die künftige Struktur Europas muß also in einem demokratischen Prozeß gestaltet werden. Aus der europäischen Eigendynamik heraus entwickeln sich Forderungen, auf die die Menschen durch die Erfüllung von gesellschaftspolitischen Zielen - z.B. der gemeinsamen Friedenssicherung - und Berücksichtigung von kulturgeschichtlichen Aspekten vorbereitet werden müssen. Diese Umsetzung ist nicht zuletzt eine bildungspolitische Aufgabe.

---

<sup>22</sup> European Community Action Scheme for the Mobility of University Students (EU-Bildungsprogramm für den Hochschulbereich)

<sup>23</sup> ein EU-Bildungsprogramm zur Förderung von Aktionen im Schulbereich

<sup>24</sup> FORCE ist ein Vorläuferprogramm von LEONARDO DA VINCI zur Förderung der beruflichen Weiterbildung.

<sup>25</sup> durch Art. 126 und 127 Maastricht

<sup>26</sup> Bei dieser Arbeit geht es also nicht darum, ob eine politische Einheit Europas überhaupt wünschenswert ist oder nicht und wenn ja, wie dieser Vereinigungsprozeß vorangetrieben und gestützt werden soll.

<sup>27</sup> vgl. Vertrag zur Europäischen Union: Art. 3b (Subsidiarität) bzw. Art. 5 EGV/Amsterdam (Subsidiaritätsprinzip)

Zur Zeit gibt es allerdings noch keinen bildungspolitischen Konsens bei der Bestimmung von Zielen, Inhalten, Strukturen und Methoden in der Erziehung zum »europabewußten Bürger«. Dem Bildungswesen obliegt es, die zukünftige Generation auf das »vereinte Europa« und auf die Lösung der damit verbundenen Probleme vorzubereiten. Der politische Wandel impliziert auch Veränderungen auf dem Bildungssektor, denn die freie Mobilität im europäischen Raum erfordert zumindest vergleichbare Abschlüsse. Wenn die Bürger Europas von der Entwicklung nicht überfahren werden wollen, müssen sie sich an den Entscheidungen beteiligen können. Diese müssen demokratisch legitimiert werden und berücksichtigen, daß sie sowohl der europäischen Einheit dienen als auch die europäische Vielfalt respektieren.

Das Weißbuch<sup>28</sup> von 1995, welches die grundsätzlichen Richtlinien der bildungspolitischen Bestrebungen der Europäischen Union darstellt, hebt unter Hinweis auf die Art. 126<sup>29</sup> und 127<sup>30</sup> des Vertrages zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft hervor, daß

„die Bedeutung der immateriellen Investition insbesondere in die Bildung und die Forschung [...], eine Investition in die Intelligenz [ist und eine; B.M.] wesentliche Rolle für Beschäftigung, Wettbewerbsfähigkeit und [den; B.M.] Zusammenhalt unserer Gesellschaft [bildet; B.M.]“ (Europäische Kommission 1995 a, S. 2, Vorwort),

Allerdings gibt es die Befürchtung, daß mit der Freizügigkeit von Personen und Ideen, der Globalisierung der Wirtschaft und der Verbreitung von neuen Technologien die Gefahr der kulturellen Gleichförmigkeit in Europa verbunden sein könnte. Aus diesem Grunde sei es unverzichtbar, die »europäische Dimension« in die nationalen Bildungssysteme einzubeziehen (vgl. Europäische Kommission 1995 a, S. 8). Daraus resultiert das Dilemma der »europäischen Dimension im Bildungswesen«: Einerseits muß die heranwachsende Generation auf Europa mit seinen gemeinsamen Interessen vorbereitet werden, andererseits soll aber die kulturelle Identität gewahrt bleiben. Die gewünschte Mobilität der Bürger erfordert mehr Einheit, die Erhaltung der Vielfalt der Kulturen mehr Eigenständigkeit.

Aus dieser Unsicherheit heraus sind zum jetzigen Zeitpunkt viele komplexe Fragen noch weitgehend ungeklärt; zu diesen gehören zum Beispiel:

---

<sup>28</sup> Ein **Weißbuch** ist hier ein politisches Statement mit verbindlichem Charakter für die EU-Mitgliedstaaten. Die Weißbücher werden in der Regel nach der Vorlage eines Grünbuchs in Übereinstimmung von Rat und Kommission vorgelegt.

Das **Grünbuch** ist der erste Entwurf für eine politische Initiative der Europäischen Kommission, welcher der Diskussion in den Mitgliedsstaaten dient.

<sup>29</sup> Hier wird ausgeführt, daß „die Gemeinschaft [...] zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung dadurch [...] [beiträgt], daß sie die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten fördert und die Tätigkeit [...] erforderlichenfalls unterstützt und ergänzt“ (Europa-Recht 1999, S. 601).

<sup>30</sup> Hier heißt es: “die Gemeinschaft führt eine Politik der beruflichen Bildung, welche die Maßnahmen der Mitgliedstaaten [...] unterstützt und ergänzt“ (Europa-Recht 1999, S. 602).

- Ist es sinnvoll, die europäischen Bildungssysteme einheitlich in Hinblick auf eine Gemeinschaftsnorm zu verändern?
- Wie weit werden föderale Organisationsstrukturen wie in der Bundesrepublik neben zentralen Organisationsstrukturen wie z.B. in Frankreich bestehen bleiben können?

Im Augenblick greift das Subsidiaritätsprinzip<sup>31</sup>, demzufolge die strukturellen und inhaltlichen Fragen unter die Hoheit der einzelnen Mitgliedsstaaten fallen und die Europäische Union hier keine Handlungskompetenz erhält; sie werden deshalb auch nicht im Zusammenhang dieser Arbeit besprochen. Vorerst geht es also weniger um strukturelle Veränderungen als um gemeinsame Programme, damit nicht nur die Zollschranken abgebaut, sondern auch die „Bewußtseinsschranken“ für das Zusammenwachsen von Europa<sup>32</sup> durchbrochen werden. Wichtig ist dabei, den Bürger mehr als bisher zum Akteur in diesem Prozeß zu machen (vgl. Schleicher 1993, S. VII f.). Ohne ein europäisches Bewußtsein und eine entsprechende demokratische Willensbildung mit öffentlichen, auch kontroversen Auseinandersetzungen wird die künftige Gestalt Europas nicht organisch wachsen, sondern aufgesetzt bleiben. Historische Erfahrungen - zum Beispiel mit dem Obrigkeitsstaat - haben aber gezeigt, daß eine aufgesetzte Struktur nicht nachhaltig ist.

Da das Bildungswesen über seine traditionellen Aufgaben hinaus dazu beitragen soll, daß sich die Bürger beim europäischen Einigungsprozeß nicht als hilflose Objekte der Geschichte fühlen, über deren Köpfe wichtige Entscheidungen mit enormen Konsequenzen für jeden Einzelnen getroffen werden, muß eine entsprechende europäische Bildungspolitik initiiert werden, die die Bürger zu sachkompetenten Entscheidungen befähigt. Das bedeutet nicht ein zentralistisch geführtes »Einheitseuropa« mit einer für alle gleichen Bildungspolitik einzuführen, noch geht es darum, die Vielfalt der Regionen einfach additiv zusammenzuführen, sondern vielmehr darum, unter Beibehaltung der Eigenständigkeit eine gemeinsame Zielsetzung zu verfolgen; es muß eine dialektische Beziehung zwischen Einheit und Vielfalt entstehen. Diese gemeinsame Zielsetzung ergibt sich aus dem gemeinsamen Interesse an einer dauerhaften Friedenssicherung in Europa, der Notwendigkeit einer übergreifenden Kooperation zur Erhaltung der Umwelt<sup>33</sup> sowie der Chancengleichheit beim Zugriff auf Wissen. Die daraus entstehenden Aufgabenfelder für die Bildungspolitik sind Aufgabenfelder der interkulturellen Erziehung, die zu internationaler Verständigung, Kooperation und Frieden im interkulturellen Zusammenleben führt.

---

<sup>31</sup> Durch das Subsidiaritätsprinzip und die Einführung des Harmonisierungsverbots sind die hoheitlichen Befugnisse der Mitgliedstaaten entsprechend den Stellungnahmen der Mitgliedstaaten gewahrt. Die Verantwortlichkeit für Lehrinhalte bleibt bei den Mitgliedstaaten (vgl. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft 1992, S. 11).

<sup>32</sup> Ein Prozeß, der sich bereits bei der Wiedervereinigung Deutschlands als schwieriger denn erwartet dargestellt hat

<sup>33</sup> Für das ITE-Netzwerk sind die Bereiche „Cross Cultural Education“ und „Environmental Education“ zwei wichtige Schwerpunkte im Rahmen der Kooperation.

Eine wichtige Aufgabe des Bildungswesens in diesem Zusammenhang besteht darin, den kulturellen Austausch und die gegenseitige kulturelle Bereicherung zu fördern. Zugleich besteht die Forderung, sprachliche und ethnische Minderheiten zu berücksichtigen und die Wahrung ihrer kulturellen Identität zu gewährleisten, die sich im Reichtum an Traditionen und einer großen Vielheit der Sprachen und anderer kulturellen Komponenten ausdrückt. Bewußt wird gegen die Dominanz einer einzigen Sprache angegangen: Die Kommission der Europäischen Union ist der Ansicht, daß der Erwerb von mindestens zwei Fremdsprachen im Laufe der Schulzeit anzustreben ist, wobei auch die »kleinen Sprachen« berücksichtigt werden sollen (vgl. Europäische Kommission 1995 a, S. 20). In den Aktionslinien zur Förderung praktischer Maßnahmen wird als konkretes Ziel formuliert: „Jeder sollte drei Gemeinschaftssprachen beherrschen“ (Europäische Kommission 1995 a, S. 47).

Die Erziehung zur internationalen Verständigung ist aber nicht eine genuine Aufgabe der Europäischen Union. Seit Beendigung des Zweiten Weltkrieges gehört sie zu den wichtigsten Zielen und Aufgaben der UNESCO<sup>34</sup>, und zwar auf globaler Ebene. Aus den hier gemachten Erfahrungen<sup>35</sup> wird man für eine europäische Bildung wertvolle Anregungen erhalten können. Andererseits hat sich aber gezeigt, daß die Umsetzung des Ziels »Frieden und Wahrung der Menschenrechte« auf globaler Ebene schwer in die Praxis umzusetzen ist. Die Erfahrungen in Europa, wo eine regionale Koordinierung von Interessen verschiedener Staaten relativ weit fortgeschritten ist, könnte ihrerseits entscheidende internationale Impulse geben. Entsprechen ist auch für die Umweltbildung eine Konzeption mit globaler Reichweite<sup>36</sup> denkbar.

Weitere bildungspolitische Überlegungen lassen sich aus den gemeinsamen historischen Wurzeln der inzwischen so vielfältigen politischen und sozialen Institutionen in den Ländern der Europäischen Union ableiten. Gemeinsame Werte und Normen sind eine wichtige Grundlage für die Vermittlung der »europäischen Dimension im Bildungswesen«. Das Konzept der KMK von »Europa im Unterricht« (vgl. KMK 1990) kann auf

---

<sup>34</sup> Die UNESCO ist die Organisation der Vereinten Nationen, welche für die internationale Zusammenarbeit auf dem Gebiet der Erziehung, Wissenschaft, Kultur und Kommunikation zuständig ist. 1945 unter dem Eindruck der Folgen des Zweiten Weltkrieges im zerbombten London gegründet, stellt sie ihre Arbeit in den Dienst des Friedens. Die Ziele dieser Organisation sind in ihrer Charta festgelegt. Am Ende der Gründungskonferenz (November 1945) faßte der amerikanisch Delegierte Archibald MacLeish in seiner Abschlußrede die allgemeine Stimmung der Konferenz folgendermaßen zusammen: „[...] I think, speaking in all frankness, that some of us who came to this Conference came with narrower ideas of what this Organization was going to be than the ideas with which we leave it. Some of us thought it was to be an international organization for this or for that or the other piece of the whole objective; but I think not one of us knew we should be constructing here a great and powerful instrument for the broadest possible purpose, which is the purpose of the common understanding of men for peace [...]“ (Brabyn 1985, S. 12).

<sup>35</sup> insbesondere mit dem Programm »Associated School Project for the Education for International Understanding, Co-operation and Peace«

<sup>36</sup> wie z.B. in der Agenda 21 beschrieben.

dieser Basis in die nationalen Bildungssysteme einbezogenen werden und damit ein Baustein der Erziehung zum »Bürger von Europa« werden.

Das allgemeinbildende Schulwesen hat durch seinen Bildungsauftrag die Aufgabe, die Sozialisation der Kinder und Jugendlichen in dem jeweiligen Staate zu begleiten; ohne ethnische, kulturelle und sprachliche Minderheiten zu diskriminieren, muß es angesichts des europäischen Einigungsprozesses auf eine Identität als Bürger in einem Europa, das schon jetzt ökonomisch, politisch, sozial und kulturell vernetzt ist, hinarbeiten.

Die Umsetzung dieses Beschlusses impliziert eine entsprechende Vorbereitung der Lehrer. Daraus ergibt sich die bildungspolitische Aufgabe, die »europäische Dimension« auch in der Lehrerausbildung umzusetzen. Wenn aber die »europäische Dimension« in der Lehrerbildung zu berücksichtigen ist, dann muß die Frage gestellt werden, wie das erfolgen soll.

Blickt man auf die Bildungsprogramme der Europäischen Union<sup>37</sup>, wird deutlich, daß die inhaltliche Ausfüllung wegen des Subsidiaritätsprinzips der Kompetenz der Mitgliedsstaaten überlassen wird; als übergeordnete Instanz gibt die Europäische Union allerdings den Rahmen für die Durchführung. Die internationale Zusammenarbeit stellt sich in Zusammentreffen, Arbeiten in Netzwerken, Mobilitäts- und Austauschvorhaben sowie Kooperationsvorhaben dar und macht die »europäische Dimension« für die Beteiligten damit praktisch erfahrbar.

An der Universität Lüneburg erfolgt diese internationale Zusammenarbeit unter anderem innerhalb des Netzwerkes »**Internationalisation of and Innovation in Teacher Education**«, kurz ITE genannt. In dieser Arbeit wird exemplarisch anhand dieses Netzwerkes dargelegt, wie eine solche Zusammenarbeit erfolgen kann.

ITE ist ein Netzwerk von gegenwärtig 15 Universitäten in 11 Partnerländern. Es entstand 1982 auf Anregung der schwedischen Partner, die auch die Anschubfinanzierung stellten, um das Ziel der Internationalisierung in der Lehrerbildung zu verfolgen. Zunächst kooperierten fünf nordeuropäische Länder miteinander, später kamen auf Anregung der EU auch südeuropäische Länder hinzu. Es handelt sich um eine positive Erweiterung, bei der aber »Brüssel«<sup>38</sup> steuernd eingriff. Hieraus wird erkennbar, daß »Brüssel« eine wichtige Funktion in der Gestaltung der internationalen Zusammenarbeit hat und diese Einflußmöglichkeit auch nutzt. Die inhaltliche Gestaltung blieb allerdings immer bei den Antragstellern. Schwerpunkt der Zusammenarbeit im ITE-Netzwerk ist der Austausch von Studenten und Dozenten; weiterhin tragen gemeinsame Curriculumentwicklungen und Forschungsvorhaben zur Internationalisierung der Lehrerbildung bei.

---

<sup>37</sup> gemeint sind hier die Aktionsprogramme ERASMUS, LINGUA, PETRA u.a.

<sup>38</sup> vgl. Fußnote 1

Das ITE-Netzwerk stützt sich zunächst auf wie die von der UNESCO formulierten Ziele der Friedenserziehung<sup>39</sup>, griff dann aber die bildungspolitischen Ideen der Europäischen Union zur »europäischen Dimension in der Lehrerbildung« auf.

Eine Evaluation von Teilaspekten des ITE-Programmes sollen nicht nur zeigen, ob sich dieses Modell für die Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung eignet, und wo es verbesserungswürdig ist, sondern auch seine perspektivische Zukunftsfähigkeit belegen. Weiterhin gilt es zu prüfen, ob die Adressaten tatsächlich dem Ziel näher gekommen sind, »Bürger von Europa« zu werden.

#### **Die vorliegende Arbeit gliedert sich folgendermaßen:**

- Den Bau eines »gemeinsamen europäischen Hauses<sup>40</sup>«, um bei diesem Bild zu bleiben, können die **Nationen** nur gemeinsam vornehmen.
- Dazu brauchen sie **Verträge**<sup>41</sup> (von Rom bis Amsterdam), die einerseits Gemeinsamkeiten regeln, auf die sich der Bau stützen kann, und andererseits Unterschiedlichkeiten, die den Bau behindern könnten, harmonisieren.
- Für die Umsetzung dieser Verträge sind **transnationale Einrichtungen** (Institutionen) wie die Europäische Kommission, der Rat der Europäischen Union, das Europäische Parlament und der Gerichtshof der Europäischen Gemeinschaft nötig.
- Für die Umsetzung der »europäischen Dimension in der Lehrerbildung« werden Konzepte benötigt. Hilfreich für die Umsetzung sind dabei – so lautet die Hypothese dieser Arbeit - **transnationale Netzwerke**. Ein Beispiel für ein solches transnationales Netzwerk ist der ITE-Verbund.
- Um die Effizienz eines Netzwerkes zu überprüfen, bedarf es einer **Evaluation** der Programme, in diesem Falle also des Netzwerkes ITE.

#### **Zusammenfassung:**

Aus diesem Argumentationszusammenhang wird deutlich, daß es um die Klärung folgender Fragen geht:

- inwieweit transnationale Netzwerke als Ergänzung zu den Aktionsprogrammen der EU für die Arbeit von Bedeutung sind;
- ob transnationale Netzwerke (wie z.B. ITE) zu einer Annäherung von nationalstaatlich geprägten Bildungssystemen führen können;

---

<sup>39</sup> vgl. Kap. III/2.1 sowie Deutsche UNESCO-Kommission 1975

<sup>40</sup> vgl. die Publikation von Wulf Köpke und Bernd Schmelz (Hrsg.): Das gemeinsame Haus Europa. München 1999.

<sup>41</sup> vgl. Kap. II/1.3



- ob die Studenten durch einen Auslandsaufenthalt im Rahmen von Austauschprogrammen der EG/EU dem Ziel »Bürger Europas« zu werden, einen Schritt näher gekommen sind.

Bei der Analyse dessen, wie politische Empfehlungen der Gemeinschaft national umgesetzt werden können, ist in dieser Arbeit ein ganzheitlicher Ansatz verfolgt, da die Beschränkung auf Detaildisziplinen im Sinne der wissenschaftlichen Diskussion zu kurz griffe; damit wird der Europa-Diskussion von Klaus Schleicher und Peter J. Weber (vgl. Schleicher/Weber 2000 a und 2000 b) gefolgt und über den begegnungs- und verstehensorientierten Ansatz von Marianne Krüger-Potratz hinausgegangen, dem folgende Formel zugrunde liegt:

„das Fremde soll erkundet und als gleichwertig geachtet, aber weiterhin als Fremdes gedacht werden, an dem das Eigene schärfer erkannt und in seiner Eigenheit schätzen gelernt werden soll“ (Krüger-Potratz 1999, S. 157).

Analog zu den Arbeiten beispielsweise von Cristina Allemann-Ghionda (1999), Petra Bükler (1998) und Sabine Hornberg (1999), die versuchten, die Forschungslücke in der von EG/EU geforderten und geförderten Bildungspolitik und –praxis in einem bis dato eher vernachlässigten Forschungsgebiet (vgl. Gogolin 1994, S. 104) zu schließen, soll mit der vorliegenden Arbeit der Themenkomplex »Europa und die Umsetzung der europäischen Dimension in der Lehrerbildung« aufgearbeitet werden.

Die Arbeit greift somit ein erziehungswissenschaftliches Forschungsdesiderat auf, indem die vertragliche Regelung der Europäischen Union und die Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes funktional in Hinblick auf die Umsetzung der europäischen Dimension in der Lehrerbildung analysiert und dargestellt wird. Damit ist ein grundsätzlicher Beitrag zur Schließung dieser Lücke geleistet worden.

## 2. ZUR ENTSTEHUNG DER FALLSTUDIE

Die vorliegende Arbeit beruht auf der langjährigen Erfahrung im Netzwerk »**Internationalisation of and Innovation in Teacher Education**«, dem ITE-Verbund, in Verbindung mit der Universität Lüneburg. Diese Zusammenarbeit begann für die Autorin 1985. Dazu ist daran zu erinnern, daß Anfang der achtziger Jahre noch kaum jemand davon sprach, den Lehramtsstudiengang zu internationalisieren oder gar eine in ihn zu integrieren. Der Begriff »europäische Dimension« war noch kaum Gegenstand der Diskussion und infolgedessen nicht mit der Lehrerausbildung und den dazu gehörigen Fragen verbunden. Dieses änderte sich erst durch die Einführung der Aktionsprogramme<sup>42</sup> der Europäischen Gemeinschaft, mit deren Hilfe eine finanzielle Unterstützung von Aktivitäten möglich waren. Inzwischen ist die Internationalisierung der Studiengänge ein aktuelles Thema an allen Universitäten; da ITE eines der ersten Netzwerke war, das die Ziele der UNESCO und die der EU schon sehr früh mit einander verbunden hat, kann eine Evaluation dieses Netzwerkes hilfreich für die Weiterentwicklung des Netzwerkgedankens sein.

Das Verfahren der Fallstudie erlaubt, die Ansätze, Ziele, Lösungen, aber auch die Problemkonstellationen, die sich bei der Implementation der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung ergeben, exemplarisch am Beispiel der Universität Lüneburg und dem ITE-Netzwerk darzustellen. Eine Fallstudie eignet sich außerdem dafür, Daten vorzustellen und anschließend explanative Interpretationen zuzulassen (vgl. Laatz 1993, S. 479). Diesem methodischen Ansatz folgend stellt die vorliegende Fallstudie zwar eine deskriptive Sichtweise in den Vordergrund, dennoch bleibt es nicht bei Beschreibung und Analyse, sondern es werden auch allgemeine Schlußfolgerungen gezogen, da die konzeptionellen Ansätze des ITE-Netzwerkes (an denen die Verfasserin mitgewirkt hat) unter Berücksichtigung der Ergebnisse der empirischen Untersuchung den deskriptiven Ansatz in eine analytische Argumentation überführen.

In dieser Fallstudie wird die Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung mit Hilfe des ITE-Netzwerkes vorgestellt; dabei wird die Hypothese, daß dies besonders effektiv durch Netzwerke geschehen kann, durch einen Evaluationsschnitt von 15 Jahren untersucht. Damit kann diese Untersuchung als Pilotstudie für mögliche Überlegungen anderer Studien dienen und Muster für andere Netzwerke sein. Die Statistiken, auf die in dieser Untersuchung eingegangen wird, belegen die Sichtweise der Studenten ebenso wie Stärken und Schwächen der Programme. Dabei ist der Autorin bewußt, daß die Population in der Untersuchung sehr gering ist; dies hat aber etwas mit der Größe des ITE-Netzwerkes zu tun. Die Grundthese dieser Studie, daß der beste Weg zur Umsetzung der »europäische Dimension« in der Lehrerbildung der direkte Kontakt der Studenten mit den anderen Kulturen möglichst in Form von Erfahrungen im konkreten Alltag ist, wird aber durch diese Daten untermauert.

---

<sup>42</sup> 1987 Förderung der Mobilität im Hochschulbereich durch das ERASMUS-Programm

### 3. VORGEHENSWEISE

Ansatzpunkt dieser Fallstudie ist die Neuorientierung (nicht nur) der deutschen Gesellschaft auf Grund der Europäischen Verträge, der wirtschaftlichen Konzentrations- und Wanderungsbewegungen sowie der fortschreitenden Technisierung<sup>43</sup>. Daraus ergibt sich für die Gesellschaft die Notwendigkeit, sich mit dem »Fremden« auseinanderzusetzen. Hierfür stehen verschiedene Vorgehensweisen zur Verfügung, welche auf Solidarität oder Abgrenzung hinauslaufen. Die »**europäische Dimension**« ist eine Möglichkeit, sich positiv mit dem »Fremden« zu arrangieren. Wenn man sich indessen mit der »**europäische Dimension in der Lehrerbildung**« auseinandersetzt, genügt es nicht, dies nur in Form einer Fallstudie zu beschreiben. Um diese komplexe Thematik zu verstehen, ist es notwendig, auch historische Hintergründe einzubeziehen (vgl. Schleicher 2000, vgl. Chrisholm 2000, vgl. Weber 2000).

Als Vorgehensweise bietet sich daher an, zunächst von

- den **Grundlagen**<sup>44</sup> und
- der **supranationalen Realisierung**<sup>45</sup> der »europäischen Dimension« auszugehen. Damit ist der Rahmen für die eigentliche Fallstudie
- der **Umsetzung** der »europäischen Dimension« im nächsten Kapitel gesteckt<sup>46</sup>.

Zunächst wird der Versuch unternommen, dem Begriff »europäische Dimension« unter Berücksichtigung der verschiedenen konstituierenden Elemente »Europa«, »europäische Dimension« und »europäische Dimension als Vermittler zwischen europäischem Bewußtsein und kultureller Identität« näher zu kommen, und die »Ziele der europäischen Dimension im Bildungswesen« werden aufgezeigt<sup>47</sup>. Im Abschnitt über »**Europa**« werden die gemeinsamen kulturellen Wurzeln des christlichen Abendlandes angerissen; neben den Gemeinsamkeiten werden aber auch die Unterschiede betont, um die Befürchtungen einiger EU-Länder vor dem Verlust ihrer kulturellen und sprachlichen Identität nachvollziehbar zu machen<sup>48</sup>. Die »**europäische Dimension**« - ein aus dem Englischen übertragener Begriff und daher dem deutschen Leser eher fremd - wird eingehend erläutert, indem auch hier seine Genese beschrieben, die gegenwärtige Diskussion dargestellt und die bildungspolitischen Konsequenzen abgeleitet werden<sup>49</sup>.

---

<sup>43</sup> Das ITE-Netzwerk griff die fortschreitende Technisierung schon 1985 durch das Joint Study Programme: „Computer Education in Primary Schools“ auf (vgl. Kap. III/2.3.1) und nutzte die neue Lernumgebung Internet für das DEMETER Projekt (vgl. Kap. III/2.4.2).

<sup>44</sup> vgl. Kap. II/1

<sup>45</sup> vgl. Kap. II/2

<sup>46</sup> vgl. Kap. III

<sup>47</sup> vgl. Kap. II/1.1

<sup>48</sup> vgl. Kap. II/1.1.1

<sup>49</sup> vgl. Kap. II/1.1.2 bis 1.1.4

Im Kapitel II/1.2: „**Europäische Bildung in und für Europa**“; wird die europäische Bildungsgeschichte exemplarisch in ihren Ursprüngen angelegt, um damit gemeinsame Wurzeln aufzuzeigen; typische Positionen, die den gegenwärtigen Forschungsstand repräsentieren, werden genannt, soweit sie für die vorliegende Arbeit relevant sind.

Um die »europäische Dimension in der Lehrerbildung« in einen **europarechtlichen Kontext** zu stellen, ist es nötig, sich mit den entsprechenden Gemeinschaftsverträgen und den Ergänzungen durch die Einheitliche Europäische Akte (EEA) vom Februar 1986, dem Vertrag von Maastricht vom Februar 1992 und der Vertragsrevision von Amsterdam<sup>50</sup> (EGV) vom Oktober 1997 auseinanderzusetzen. Die offiziellen Äußerungen der Europäischen Gemeinschaft und später der Europäischen Union sowie die Beiträge des Rates der Europäischen Union sind bei der Berücksichtigung der »europäischen Dimension« ebenfalls von Bedeutung und werden im Kapitel II/1.3 deskriptiv dargestellt.

Das Thema »Europa« und die »europäische Dimension im Bildungswesen« haben bisher nur im geringen Maße Eingang in die Bildungssysteme Europas gefunden. Durch den Beschluß der Kultusministerkonferenz wird diese Idee in Deutschland zwar unterstützt, findet sich aber im täglichen Schulalltag kaum wieder.

So werden die Fragen bei der **Umsetzung der »europäischen Dimension«** sowie die Konkretisierung durch die bildungspolitischen Vorgaben der EG/EU mit Hilfe der Grün- und Weißbücher und am Beispiel des Beschlusses der Kultusministerkonferenz „Europa im Unterricht“ und den niedersächsischen Rahmenrichtlinien<sup>51</sup> dargelegt<sup>52</sup>.

Mit der **Fallstudie an der Universität Lüneburg** soll der Frage nachgegangen werden, in wieweit die Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung durch Austauschprogramme und Internationalisierungsbestrebungen unterstützt werden kann. Wichtig ist in diesem Zusammenhang, zum einen auf die **rechtlichen Grundlagen** zu verweisen und damit die Verantwortung deutlich zu machen, die die Lehrerbildung im Hinblick auf die »europäische Dimension im Bildungswesen« hat; zum anderen geht es um den Zusammenhang zwischen der »europäischen Dimension« im Bildungswesen, den Aktionsprogrammen der EU und den praktischen Möglichkeiten, mit Hilfe von Netzwerken, zum Beispiel durch den ITE-Verbund, die »europäische Dimension« in die Lehrerbildung einzubeziehen.

Im III. Kapitel wird am **Beispiel des ITE-Netzwerkes an der Universität Lüneburg** die Vermittlung der »europäischen Dimension« mit Hilfe von transnationalen Verbänden, internationaler Zusammenarbeit und Auslandskontakten vorgestellt. Es geht um die Hypothese, daß die Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung

---

<sup>50</sup> 01. Mai 1999: Inkrafttreten des Vertrages von Amsterdam vom 02.10.1997 (BGB I. 1998 II S. 386).

<sup>51</sup> Am Beispiel des Faches Sachunterricht für die Grundschule, des Faches Welt- und Umweltkunde der Orientierungsstufe und des Faches „Geschichtlich-soziale Weltkunde“ der Hauptschule.

<sup>52</sup> vgl. Kap. II/2

besonders effektiv durch Netzwerke realisiert wird. Es sollen aber auch die Schwierigkeiten gezeigt werden, die bei der Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung auftreten. Dabei wird das ITE-Netzwerk mit seinen verschiedenen Ebenen, Zielen und Ansätzen dargestellt. Bestrebungen anderer transnationaler Verbände (wie z.B. AEDE<sup>53</sup>) sind nicht Gegenstand dieser Untersuchung, da es sich hier um eine Fallstudie am Beispiel der Universität Lüneburg handelt. Auch die anderen internationalen Programme der Universität, wie z.B. das Netzwerk »Umweltwissenschaften und Umweltbildung«<sup>54</sup>, sind nicht Thema dieser Arbeit.

Gegenstand des dritten Teils im III. Kapitel ist die **Evaluation** des ITE-Netzwerkes. Dabei werden die unterschiedlichen Projekte des ITE-Netzwerkes mit verschiedenen Vorgehensweisen untersucht: die Evaluation der »Joint Study Courses« findet durch die ITE-internen Untersuchungen statt, die Studentenmobilität und das DEMETER-Projekt fallen ausschließlich in die Zuständigkeit der Autorin. Die Ergebnisse resultieren also aus der jeweiligen Phase. Bei der Evaluation der Studentenmobilität handelt es sich um eine schriftliche Befragung der ITE-Studenten in Form einer Fragebogenaktion zur Überprüfung der Hypothese, daß Studentenaustausch zur Vermittlung der »europäischen Dimension« besonders gut geeignet ist; gleichzeitig werden die Ergebnisse genutzt, um Hypothesen für die Weiterentwicklung der zukünftigen Arbeit zu generieren. Es soll außerdem herausgefunden werden, ob sich das »Europaverständnis« der Studenten im Laufe ihres Auslandsaufenthaltes geändert hat – d.h. ob sie dem Ziel, »Bürger Europas« zu werden, näher gekommen sind. Es wurden alle Studenten eines Jahrgangs befragt, welche für ein oder zwei Semester an einer der Partneruniversitäten als Austauschstudent studiert haben, also nicht nur die Lüneburger Studenten, sondern auch die der Partnerinstitutionen. In einem ersten Schritt wird die Fragebogenaktion erläutert, und es wird auf die Probleme einer internationalen Befragung hingewiesen. Diese Ergebnisse werden durch eine weitere Untersuchung ergänzt; es handelt sich dabei um die Evaluation der »Pilot Session des DEMETER European Parliament«, einer ITE Aktivität mit virtueller Mobilität. Diese Daten wurden in einer Forschungs Kooperation zwischen der Universität Hamburg und der Universität Lüneburg mittels eines weiteren Fragebogens erhoben<sup>55</sup>. Ergänzend kommt die ITE-interne DEMETER-Eva-

---

<sup>53</sup> AEDE (= Association Européenne des Enseignants) hat sich zur Aufgabe gemacht, „europädidaktische Bemühungen [...] u.a. die Entwicklung einer Bereichsdidaktik, die Einflußnahme auf die angemessene, fächerübergreifende Berücksichtigung der europäischen Integration in den Lehrplänen, in den Lernzielen, in den Arbeitsmaterialien, [...] [sowie parallel dazu] die theoretische Aufarbeitung der »europäischen Dimension« im Unterricht, der Formen interkulturellen Lernens, der Bewußtseinsbildung zum Zwecke europäischer Identität usw., schließlich praktische Hinweise zum Schüleraustausch“ (Mickel 2000, S. 252) zu unterstützen, um Schülern zu einer europäischen Identität zu verhelfen.

<sup>54</sup> »Environmental Science and Education« Network« - auch in diesem Netzwerk ist die Autorin ein aktives Mitglied

<sup>55</sup> Der Fragebogen ist von Peter J. Weber, Universität Hamburg für das Projekt „Europäische Integration und Virtuelles Lernen. Möglichkeiten und Grenzen von Internetlernumgebungen in der

luation der Steuerungs- und Planungsgruppe hinzu<sup>56</sup>, der die Daten der DEMETER-Fragebogenerhebung vorlagen. Die Ergebnisse sollen auf zweierlei Weise genutzt werden: Zum einen soll herausgefunden werden, ob die Studenten durch einen Auslandsaufenthalt im Rahmen von Austauschprogrammen der EG/EU dem »Bürger Europas« einen Schritt näher gekommen sind, oder ob nicht nur solche Studenten an diesen Programmen teilnehmen, welche sowieso schon »Bürger Europas« sind. Zum anderen sollen die Ergebnisse Hinweise geben, wie derartige Bildungsprogramme weiter zu entwickeln sind.

Im IV. und letzten Kapitel werden die Ergebnisse dieser Arbeit im Hinblick auf die zentralen Aussagen resümiert. Es geht darum, ob transnationale Netzwerke (wie z.B. ITE) zu einer Annäherung von nationalstaatlich geprägten Bildungssystemen führen können. Ziel der Arbeit ist auch zu analysieren, welche Mechanismen eine Einrichtung wie ITE benutzen muß, damit es zu den gewünschten positiven Effekten kommt, und inwieweit transnationale Verbände als Ergänzung zu den Aktionsprogrammen der EU für die Arbeit von Bedeutung sind. Mit dieser Arbeit soll schließlich der Versuch unternommen werden, Empfehlungen für die Weiterentwicklung solcher Programme auszusprechen und Anregungen für die Umsetzung der »europäischen Dimension« zu geben, damit Fehler nicht wiederholt und positive Ansätze verstärkt aufgegriffen werden können.

---

Hochschullehre“ entwickelt worden (vgl.: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Inst02/index02.htm>). Für die Evaluation der »Pilot Session des DEMETER European Parliament« wurde ein spezieller Teil hinzugefügt, diese Teilaspekte kommen hier zum Tragen (vgl. Kap. III/3.3.3).

<sup>56</sup> Die Verfasserin als Mitglied dieser Arbeitsgruppe war maßgeblich an dieser Evaluation beteiligt.

## II. GRUNDLAGEN UND REALISIERUNG DER »EUROPÄISCHEN DIMENSION« AUF SUPRANATIONALER EBENE

Nach einem historischen Rückblick und der Definition der für die vorliegende Arbeit wichtigen Begriffe werden die geschichtlichen und rechtlichen Grundlagen, die politischen Ziele der Europäischen Union und die daraus resultierenden Möglichkeiten dargestellt, die »europäische Dimension« als Aufgabe und Ziel von Erziehung und Unterricht zu realisieren.

Dabei stellt die vorliegende Arbeit den Prozeß dar, wie Bildung operationalisiert wird, denn die Folgen aus dem Beschluß zur »europäischen Dimension« im Bildungswesen sind ein typisches Umsetzungsverfahren von supranationalem Beschluß auf nationaler Ebene.

Zu diesem traditionellen Verfahren gehören:

- Die gesetzliche Grundlage durch den Vertrag der Europäischen Union, hier Artikel 149 und 150 EGV/Amsterdam.
- Der Beschluß zur »europäischen Dimension« im Bildungswesen.
- Die Verlautbarungen der Europäischen Kommission.
- Die Forderungen an die Mitgliedstaaten, die »europäische Dimension« im Bildungswesen unter Berücksichtigung des Subsidiaritätsprinzips (Art. 5 EGV/Amsterdam) umzusetzen.
- Die Umsetzung der »europäischen Dimension« in das nationale Recht, hier unter anderem mit Hilfe von Aktionsprogrammen.

Als Besonderheit für Deutschland ist zu berücksichtigen, daß es hier keine einheitliche gesetzliche Regelung für das gesamte Bildungswesen gibt, sondern die bildungspolitische Verantwortung und Gesetzgebung bei den Bundesländern liegt.

### 1. GRUNDLAGEN DER »EUROPÄISCHEN DIMENSION«

Europa wächst zusammen und befindet sich derzeit in einer entscheidenden Übergangsphase: Die Einbuße an Souveränität wird allmählich von den Staaten akzeptiert, aber für die Menschen entstehen daraus gravierende Identitätsprobleme, da sie sich immer noch mehr als »Deutsche«, »Italiener« oder »Franzosen« denn als »Europäer« fühlen (vgl. Schleicher 1993, S. 4).

Dieses zur Zeit entstehende geeinigte Europa hat seine Wurzeln in einer mehr als tausendjährigen Geschichte. Drei große Traditionsströme, welche mit den Stichworten **Hellas** (Griechenland), **Rom** (Latinität) und **Christentum** umrissen werden können, haben das landschaftlich und sprachlich reichgegliederte und vielgestaltige Europa geprägt. Ohne dieses kulturelle Erbe ist das heutige Europa nicht denkbar (vgl. Kaltenbrunner 1984, S. 18 ff. sowie Blum 1991). Es gibt viele kulturelle Werte, welche

als »europäisch« gelten können, da sie aus der christlichen und humanistischen Vergangenheit entstanden sind – wie z.B. die Idee der Demokratie, die aus dem antiken Athen stammt, oder die der Menschenrechte, die die Französische Revolution proklamierte. Dennoch gibt es eine große kulturelle Vielfalt<sup>57</sup>, die sich nicht nur in den unterschiedlichen Sprachen äußert. So gibt es, wie bereits in der Einleitung dargestellt, auf der einen Seite alte Volkskulturen mit einer eigenen Identität, auf der anderen Seite zunehmend gemeinsame wirtschaftliche und politische Integrationsbestrebungen, die aber nicht dazu beitragen, daß sich die Menschen »bewußtseinsmäßig« als »Europäer« verstehen.

Die Bestimmung »Europa« darf sich aber nicht nur auf die kulturellen Wurzeln beschränken, denn »Europa« ist auch ein *geographischer Raum*, auch wenn »Europa« nur zu einem geographischen Begriff werden konnte, weil „es vorher zu einem historischen geworden war“ (Morin 1988, S. 60). Der Begriff »Europa« hat zudem viele Gesichter, welche in ihrer „vollen, vielgestaltigen Komplexität“ (Morin 1988, S. 28) erfaßt werden müssen, denn bei gemeinsamen kulturellen Wurzeln haben sich die einzelnen Länder unterschiedlich entwickelt. Das europäische Zusammenwachsen erfolgt wegen der kulturellen und historischen Entwicklung auf dem »kleinsten gemeinsamen Nenner«, nämlich auf der ökonomischen und administrativen Ebene. Wir befinden uns also in einer schwierigen Übergangsphase, in der das Konzept der *staatlichen Souveränität* angesichts der Wirtschafts- und Finanzverflechtungen, der militärischen und friedenspolitischen Interdependenz, der rasanten Entwicklung in der Kommunikation und der gemeinsamen Aufgaben in der Umweltpolitik zunehmend seine Gültigkeit verliert; auf der anderen Seite gibt es aber noch keine von der Bevölkerung akzeptierte Alternative einer *europäischen Identität*. Die gemeinsamen humanistischen und christlichen Werte des Abendlandes, welche nach wie vor eine wesentliche Rolle in der Europadiskussion spielen, reichen als Grundlage für eine Bestimmung dessen, was eine *europäische Identität* ist, nicht mehr aus. Soll sich aber die kulturelle und politische Vielfalt in einem friedlichen Europa weiter entwickeln „sind Bewußtseinsveränderungen durch Bildungsprozesse ähnlich bedeutsam wie die politischen Strukturen“ (Schleicher 2000, S. 8). Es gilt, diese Strukturen der EG/EU, die Ansätze für ein gemeinsames europäisches Bildungsrecht sowie die vertragliche bildungspolitische Zuständigkeit der EU aufzuzeigen.

---

<sup>57</sup> Der Begriff „kulturelle Vielfalt“ wird hier verwendet, da er dem Sprachgebrauch in den offiziellen Dokumenten der Europäischen Kommission entspricht.



## 1.1 DIE »EUROPÄISCHE DIMENSION« IM BILDUNGSWESEN

Spricht man von der »europäische Dimension« im Bildungswesen, stößt man häufig auf Verständnisschwierigkeiten und Definitionsprobleme. Im folgenden soll daher geklärt werden, was unter der »europäischen Dimension« im Bildungswesen zu verstehen ist. Das Definitionsproblem beginnt aber schon mit dem Begriff »Europa«. Noch schwieriger wird es mit dem Begriff »europäische Dimension«.

Vorab soll hier schon gesagt werden, daß

„mit der Bezeichnung »europäische Dimension in der Bildung« keineswegs eine Uniformität der Bildungssysteme vom Nordkap bis nach Zypern oder Malta, noch von Reykjavik über Warschau nach Wladiwostok gemeint [ist; B.M.]. Vielmehr gilt es die lokale, regionale sowie nationale Vielfalt und Ungleichartigkeit zu respektieren. Auch beinhaltet die Bezeichnung nicht die Einführung eines neuen Fachs in den Schullehrplan“  
(Stobart 1994, S. 31).

Die europäische Bildungspolitik zielt unter anderem auf die Entwicklung und Förderung eines »europäischen Bewußtseins«, also einer „Wertschätzung Europas“ (Büker 1998, S. 166), ohne die kulturelle Identität und Herkunft ihrer Bürger zu vernachlässigen.

### 1.1.1 ZUM BEGRIFF »EUROPA«

Versucht man, den Begriff »Europa« zu definieren, wird die Vieldimensionalität dieses Konzeptes deutlich. Vier verschiedene Definitionsrichtungen lassen sich aufzeigen, die für die »europäische Dimension« relevant sein könnten:

- Europa mit seinen **geographischen** Abgrenzungen,
- Europa mit seinen **kulturhistorischen** Wurzeln,
- Europa als ein Kontinent mit einer gemeinsamen **Mentalitäts-Zugehörigkeit**,
- das Europa der **Europäischen Union**.

Die **geographische** Abgrenzung im »herkömmlichen Sinne« umschließt den Raum zwischen dem Nordpolarmeer im Norden, dem Mittelmeer im Süden, dem Atlantik im Westen. Wo aber liegt die Grenze im Osten? Gehören die russischen Länder Ukraine, Weißrußland, Rußland, sowie die Türkei zu Europa? Heute werden der Gebirgszug des Ural, das Schwarze Meer, der Kaukasus und das Kaspische Meer als Grenze zwischen Europa und Asien gesehen. „Die Umrisse dieses Kontinents erscheinen willkürlich gewählt, die Gründe für die Festlegung der Grenzen und besonders deren Verlauf scheinen heute nicht mehr nachvollziehbar“ (Köpke 1999, S. 18).

Geographisch gesehen gehört Europa zusammen mit Asien zur Eurasischen Landmasse. Laut Wulf Köpke ist Europa der einzige Kontinent, welcher nicht von außen, sondern

von seinen Bewohnern selbst definiert wird, allerdings ist diese Definition nicht einheitlich (vgl. Köpke 1999, S. 18).

Seit mindestens 2600 Jahren existiert Europa als geographischer Begriff. Für die alten Griechen bezeichnete es das Festland im Westen von Asien, Asien wohl vom assyrischen *assu*, Sonnenaufgang, abstammend; in der Antike scheint der Begriff »Europa« als eine Schiffsrichtung wie Asia oder Libya verwendet worden zu sein. Erste Belege für einen europäischen Kontinent finden sich im 8. Jahrhundert (vgl. Köpke 1999, S. 20, sowie Pauly 1907, S. 1299). Der Geograph Strabon beschreibt in seiner „Geographika“ die damals bekannte Welt und sieht den Westen bis hinauf zu Elbe, Saale und Nordsee als einen eigenen Erdteil an: „ich muß mit Europa beginnen, weil es vielgestaltig und für die Vervollkommnung der Menschen und Staatsformen am gediehllichsten ist und den anderen Erdteilen von seinen Vorzügen das meiste mitgeteilt hat“ (zit. n. Kluxen 1984, S. 37).

Obschon »Europa« einerseits als geographischer Begriff vertraut ist, ist es andererseits nur konventionell, also durch Verabredung, zu definieren, indem es mehr einen ideellen als einen geographischen Zusammenhang darstellt: es ist Topos für Weltansicht und Weltwahrnehmung. Deshalb darf Europa nicht nur räumlich fixiert werden, denn es konnte nur zu einem geographischen Begriff werden, weil „es vorher zu einem historischen geworden war“ (Morin 1988, S. 60 und Schleicher/Weber, 2000, S. 7).

Die Bedeutung der klassischen Antike als Ausgangspunkt der europäischen Geschichte ist unumstritten. Dabei geht die Vorstellung von Europa als politische und kulturelle Einheit auf das antike Griechenland zurück (vgl. Becker 1999, S. 128); hier lassen sich die **kulturhistorischen Wurzeln** Europas aufzeigen. Herodot verwendet in seiner „Historias Apodeixis“ in der 2. Hälfte des 5. Jahrhunderts v. Chr. im Rahmen seiner Beschreibung der Perserkriege erstmals den Begriff Europa. Die Expansionsbestrebungen der Perser (also der asiatische Einfluß) fanden in der Seeschlacht von Salamis ihre Eindämmung durch die Griechen. Diese Schlacht ist oft als die »Geburt von Europa« bezeichnet worden.

Der Name des Kontinents leitet sich höchstwahrscheinlich von Europa, der Tochter des phönikischen Königs Agenor und der Perimede oder Telephassa ab (vgl. dtv-Lexikon der Antike 1970, Bd. 1, S. 239), welche von Zeus in der Gestalt eines Stieres entführt wurde. Der Erdteil, von welchem sie aufgenommen wurde, sollte ihren Namen tragen (vgl. Büker 1998, S. 156; sowie Thiede 1995, S. 13).

Kunsthändlerliche Darstellungen Altgriechenlands sowie syrische Siegelabdrücke geben Zeugnis über den Mythos der Europa<sup>58</sup>. Auf den alten Darstellungen sieht man

---

<sup>58</sup> Robert von Ranke-Graves erzählt das Mythos der Tochter Agenors folgendermaßen:

„Zeus verliebte sich in Europa und beauftragte Hermes, Agenors Vieh zur Küste bei Tyros zu treiben, wo sie und ihre Gefährtinnen zu lustwandeln pflegten. Er selbst schloß sich der Herde an, in der Gestalt eines schneeweißen Stieres mit einer großen Halsfalte und kleinen, edelsteinähnlichen Hörnern, zwischen denen ein dunkler Streifen lief. Europa war von seiner

eine weibliche Person auf einem Stier sitzend oder neben ihm hergehend, dabei vermittelt sie keineswegs den Eindruck einer durch den Stier geraubten Jungfrau<sup>59</sup>.

Der Name »Europa« wird nach Robert Sträuli aus dem indo-europäischen Sprachzeugnissen abgeleitet, und zwar aus der Bezeichnung *eu-robe*, und bedeutet „überraschend entreißen“ oder „berauben“. Das altgriechische Wort *eu-ros* steht für den Sturmwind aus Südosten, zeigt also an, woher die Räuber oder Eindringlinge kamen. Im Namen Europa steckt weiterhin die semitische Wortwurzel *ereb* - die von den Semiten für *Abendland* gebraucht wurde. Diese Wurzel zeigt also an, wohin die Menschen vor ihren Verfolgern flohen. Nach der Interpretation von Sträuli steht also »Europa« stellvertretend für jene, die ins Abendland flohen, um nicht Opfer eines drohenden Menschenraubs zu werden, eine Flucht vom „Himmelsstier“ in sichere Gefilde geleitet (vgl. Sträuli 1994, S. 45).

Eine mythologisch anders gestützte Interpretation gibt uns Ranke-Graves: demnach bedeutet Europa „breitgesichtig“ und ist ein Beiname der Mondgöttin als Gebieterin über Leben und Tod; hier ist es ein Synonym für den Vollmond und ein Beiname der Mondgöttin Demeter bzw. Astarte in Sydon (vgl. Ranke-Graves 1955, S. 175). Gleichzeitig weist er darauf hin, daß der Name »Europa« statt *eur-ope* auch als *eu-rove* gelesen werden kann, das übersetzt „gut für die Weiden“, oder „gut bewässert“, bedeutet und sich auf das milde Klima des fruchtbaren Abendlandes bezieht. »Europa« könnte aber auch von dem assyrischen Wort *ereb*, dunkel, Sonnenuntergang abstammen und damit einen Hinweis auf das Abendland geben<sup>60</sup> (vgl. Köpke 1999, S. 20).

Das mythologische »Europa« als Abgrenzung von »Nicht-Europa«, unterscheidet sich davon vor allem durch die ihm innewohnende Dynamik und Kraft zur Veränderung, durch das Fehlen kontemplativen Beharrungsvermögens, durch seinen Prozeßcharakter.

Kulturelle, geschichtliche und wirtschaftliche Gründe rechtfertigen es, Europa als einen Kontinent mit einer **gemeinsamen Mentalitäts-Zugehörigkeit** aufzufassen.

---

Schönheit überwältigt. Als sie ihn zudem sanft wie ein Lamm fand, überwand sie ihre Furcht und begann, mit ihm zu spielen. Sie legte Blumen in sein Maul und hängte Girlanden über seine Hörner; endlich kletterte sie auf seine Schultern und trabte mit ihm zum Meeresufer hinab“ (Ranke-Graves 1955, S. 173).

Zeus eilte mit Europa über das Meer nach Kreta. Auf Kreta angelangt, vergewaltigte er sie in einem Weidendickicht an einer Quelle und zeugte mit ihr drei Söhne: Minos, Rhadamanthys (beide werden Richter über die Toten) und Sarpedon. Agenor aber sandte seine Söhne aus, ihre Schwester zu suchen (vgl. Ranke-Graves 1955, S. 174).

<sup>59</sup> z.B.: „Europa flüchtet, vom »Himmelsstier« geleitet“; hellinistische hellfigurliche Vasenmalerei, um 490 v.Chr.; „Raub der Europa“ Kalksteinrelief, Sizilien um 560 v.Chr. (vgl. Museion 6/1994, Titelbild und S. 45)

<sup>60</sup> Pauly wiederum hält diese Erklärung für unrichtig (vgl. Pauly 1907, S. 1287) und gibt noch eine Fülle von weiteren Deutungen, u.a. die, daß der Name des Erdteils griechischen Ursprungs sei (vgl. Pauly 1907, S. 1298).

Historisch gesehen zeigt sich das deutlich an der europäischen Solidarität anlässlich der Türkenkriege<sup>61</sup>, welche die europäischen Kräfte stärkten. Die Belagerung Wiens (1529) gilt als Eckdatum des sich konstituierenden Europas, also der europäisch-christlichen Staaten gegen das muslimische Osmanische Reich.

Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts drückte sich das gemeinsame europäische Kulturverständnis darin aus, daß Künstler und Gelehrte – wie Goethe, Shakespeare, Mozart oder Händel – als Europäer akzeptiert wurden, weil in weiten Teilen von Europa zeitweilig ähnliche Kulturvorstellungen dominierten.

Die Grundlagen für die europäische Kultur und Identität, die wir heute als »kulturelles Erbe Europas« bezeichnen und die so in das europäische Bewußtsein einfließen, entwickelten sich im östlichen Mittelmeerraum (vgl. Büker 1998, S. 156).

Einer der wichtigsten Bausteine dieser kulturellen Identität liegt in der bedeutendsten Kunstformen der Antike: dem Schauspiel. Hier wurde die Rede mit Musik verbunden und musikalisch und tänzerisch vorgetragen. Hellenische Dichter wie Homer, Aischylos, Euripides oder Sophokles haben ihre Werke selbst vertont und zum Teil auch selbst vorgetragen. Diese Dichter haben ein Werk hinterlassen, das die abendländische Literatur seit der Antike immer wieder beeinflußt hat; so wirkt bis heute der Einfluß des griechischen Mythos in Werken wie Jean Anouilhs „Antigone“ oder Christa Wolfs „Kassandra“ fort.

Auch Stefan Zweig verstand sich als »Europäer«. Er sprach in seinem Abschiedswort von „meine[r; B.M.] geistige[n; B.M.] Heimat Europa“, und durch seinen Freitod im Zweiten Weltkrieg im Exil<sup>62</sup> machte er deutlich, daß er ohne Europa als kulturellen Hintergrund nicht leben konnte und wollte; und er schreibt in seinem „Der Turm zu Babel“ 1916:

„So begann er allmählich auf Europas Boden wieder zu erstehen, der Turm zu Babel, das Denkmal der brüderlichen Gemeinschaft, das Monument der menschlichen Solidarität. [...] Breit und tief war das Fundament, die Weisheit des Morgenlandes hatte es vertieft, christliche Lehre gab ihm das Gleichgewicht und die Menschheit der Antike die ehernen Quadern. [...] Jede Nation steuerte bei, was sie schuf zu diesem Denkmal Europas.“

Und weiter heißt es:

“Der neue Turm von Babel, das große Denkmal der geistigen Einheit Europas ist verfallen.“

Um dann mit der Hoffnung zu enden:

---

<sup>61</sup> „zur Abwehr der Türken entwarf schon König Georg Podiebrad von Böhmen (1462 bis 1464) den Plan eines europäischen Staatenbundes“ (Becker 1999, S. 130).

<sup>62</sup> 1942 in Petrópolis, Brasilien

„Aber wenn wir nun schaffen, jeder an seiner Stelle, mit der alten Glut, so wird der Turm wieder aufsteigen, und auf den Höhen werden sich die Nationen wiederfinden“ (Zweig 1999, S. 291 ff.).

Das was heute unter dem »europäischen Erbe« zu verstehen ist, läßt sich an einer Vielfalt von Beispielen verdeutlichen; exemplarisch dafür steht folgendes:

Holländische Kinder kennen Pinocchio, italienische wachsen mit Andersens Märchen auf, englische Schüler lesen Schiller und Goethe und deutsche Shakespeare. Im Lateinunterricht wird Cäsar und Vergil gelesen, jedes humanistische Gymnasium berücksichtigt Homer und Plato. In den Musikhallen Europas erklingen Werke von Bach, Mozart, Beethoven, Chopin, Tchaikovsky, Grieg und Bartok, und fast jedes Kind kennt Pipi Langstrumpf (vgl. Husén/Tuijnman/Halls 1992, S. 4).

Doch läßt sich der Europabegriff nicht allein aus kulturhistorischen Überlegungen ableiten. So waren zum Beispiel die Kreuzzüge und die spätere Abwehr der Türken lange Zeit ein zusammenhaltendes Element und trugen zu einer europäischen Identitätsfindung durch Abgrenzung bei, die bis in die Gegenwart zu reichen scheint. Die Differenzen begründen sich unter anderem dabei mit der Prägung der türkischen Gesellschaft durch den Islam, während »Europa« seine ethischen Werte vor allem aus dem Christentum schöpft. (vgl. Köpke 1999, S. 18 f).

Eine ähnliche, zweckbestimmte Ausrichtung Europas sieht auch der Historiker Jacques Le Goff:

„Das Europa des Mittelalters und das der Moderne wurde mit der byzantinischen Kultur, der arabischen Welt und dem türkischen Imperium konfrontiert. Heute handelt es sich glücklicherweise um eine friedliche Konfrontation, aber die Existenz historischer Akteure, die wegen ihrer geographischen Ausdehnung oder ihrer Wirtschaftsmacht – oder wegen beidem zusammen – von gewaltiger Statur sind, zwingt Europa dazu, eine ihnen vergleichbare Größe anzunehmen, wenn es fortbestehen und seine Identität weiterentwickeln und bewahren will. Gegenüber Amerika, gegenüber Japan, gegenüber dem China von morgen muß Europa über eine wirtschaftliche, demographische und politische Masse verfügen, die ihm seine Unabhängigkeit sichern kann.

Glücklicherweise hat Europa die Kraft seiner Zivilisation und seines kulturellen Erbes auf seiner Seite. Wir haben es erlebt: Im Verlauf von 25 Jahrhunderten war die europäische Zivilisation immer wieder aufs neue schöpferisch. Und heute noch – so sagt ein Schlagwort - ist der Hauptrohstoff Europas das intellektuelle Potential seiner Bürger“ (Le Goff 1994, zit. aus: Europäische Kommission 1995 a, S. 69f).

Die Mentalitäts-Zugehörigkeit zu Europa ist allerdings seit der Entstehung von Nationalstaaten im 18. Jahrhundert von nationalen Gefühlen überlagert. Sind die Engländer für viele Deutsche ein typisches Beispiel für einen Europäer, fühlen sich viele Engländer als nicht zum „Kontinent“ zugehörig. Selbst Churchill sah sein Land 1946 als „nur“ Freund und Förderer des neuen Europas, Frankreich und Deutschland aber als die

Staaten, welche die Führung bei der Schaffung des vereinten Europas übernehmen sollten (vgl. Duus 1954, S. 10).

Schließlich gibt es noch eine vierte Definitionsrichtung für Europa: **das Europa der Europäischen Union**. Seit ihrer Gründung hat die EU den Namen »Europa« für sich reklamiert. Dieses Europa bezieht sich weder allein auf die Mentalitäts-Zugehörigkeit noch allein auf seine kulturhistorischen Wurzeln und zeigt auch eine andere geographische Grenze auf. Das Europa der Europäischen Gemeinschaft bezog sich zunächst eher auf gemeinsame wirtschaftliche Interessen; es wurde von den »Gründungsvätern der Europäischen Gemeinschaft« visionär als geistig-politischer Begriff, jedenfalls nicht in erster Linie als geographischer, verstanden (vgl. Weidenfeld 1985 a, S. 23 f.).

Folgerichtig schließt die Bezeichnung »Europa« für den Europarat den ganzen Kontinent und keinesfalls nur die Mitgliedstaaten irgendeiner einzelnen europäischen Organisation ein (vgl. Stobart 1994, S. 31).

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß das Definitionsproblem des Begriffs »Europa« darin begründet liegt, daß Europa nicht nur ein Konkretum (z.B. Europa als Erdteil), sondern auch ein Abstraktum ist (Europa als Idee, als Ziel, als Problem oder Wunsch in bezug auf die Annäherung einzelner Nationalstaaten). Jede Definition muß daher die Vielschichtigkeit in Form von Merkmalen oder Merkmalskomplexen widerspiegeln, welche den Erdteil in seiner geographischen, historischen, politischen, religiösen, rechtlichen, geistig-kulturellen, wissenschaftlich-technischen, ökonomischen, ökologischen oder sozialen Dimensionen umfaßt (vgl. Büker 1998, S. 155).

Die schwierige Eindeutigkeit in der Definition »Europas« veranlaßt Wulf Köpke dazu, die These aufzustellen, daß

„Europa von einigen als bloße Fiktion angesehen wird, als eine Art Club, dessen Gründungszweck – wenn überhaupt präsent – der ist, dem Rest der Welt gegenüber einen Anspruch auf Exklusivität zu begründen. Vielfach wird bezweifelt, daß es überhaupt einen gemeinsamen Nenner für die Staaten gebe, die innerhalb des genannten, herkömmlich als Europa definierten Raumes liegen“ (Köpke 1999, S. 19).

Jacques Le Goff pointiert hingegen:

„Europa muss ein Europa der Menschenrechte sein [...], ein Europa der Frauen- und der Kinderrechte. Ein gerechteres Europa, das gegen Ungleichheit, Arbeitslosigkeit, soziale Ausgrenzung kämpft [...]. Ein Europa, das sich stärker darum bemüht, das Gleichgewicht zwischen Mensch, Tier und natürlicher Umwelt zu respektieren (Le Goff 1997, S. 102).

Es ließe sich also sagen: »Europa« ist das, was man darin sieht. Da hier aber ein »arbeitsfähiger« Europabegriff benötigt wird, benutzt die vorliegende Arbeit den der Europäischen Union. Das bedeutet: »Europa« sind die Mitglieder der EU sowie die Beitrittskandidaten und –aspiranten.

### 1.1.2 ZUM BEGRIFF »EUROPÄISCHE DIMENSION«

Der Begriff »europäische Dimension« ist, wie schon angedeutet, ein so diffuser Begriff, daß eine klare Definition nicht möglich ist. Dennoch wird er in allen Empfehlungen und Beschlüssen der Europäischen Union verwendet. Die vorliegende Arbeit will daher versuchen, einen Beitrag zu leisten, was unter der »europäischen Dimension in der Lehrerbildung« zu verstehen ist.

Da die Umsetzung der Vorschläge der EG/EU-Bildungsminister vorläufig den nationalen Bildungssystemen überlassen bleibt, ist es nicht erstaunlich, daß die »europäische Dimension« sowohl in ihren Definitionen als auch ihrer Verwirklichung im Bildungsbereich in den Mitgliedstaaten voneinander abweichen (vgl. Mickel 1993, S. 96).

Für das Miteinander in Europa und für die Bewältigung der mit der Integration verbundenen Herausforderung benötigen die Bürger eine »Bereitschaft für Europa«, also eine »Europafähigkeit«. Diese »Europafähigkeit« ist Ergebnis eines langwierigen Lernprozesses, bei dem die Bildungsinstitutionen eine wichtige Rolle zu spielen haben. Ihre Aufgabe ist es, ein »europäisches Bewußtsein« zu schaffen, aus der sich die Legitimationsbasis für den Einigungsprozeß ergibt. Die Europäische Union ist nur zukunftsträchtig, wenn sie die Zustimmung der Bevölkerung erhält. In den traditionellen Lehrplänen wird zwar »Europa« in seiner Geographie und Geschichte berücksichtigt, aber nicht in der Form, daß die Jugendlichen eine Verbindung zwischen ihrer Lebenswelt und den Ereignissen auf der europäischen Ebene erkennen können. Die Idee der europäischen Verständigung, die Auswirkungen der Einigung Europas auf den Alltag und die Teilhabe an demokratischen Prozessen zur Mitbestimmung der entsprechenden Prozesse soll durch die »europäische Dimension« im Bildungswesen vermittelt werden (vgl. Baur/Wolff/Wordelmann 1991, Schwark 1993, S. 95). Dabei weisen der Rat und die Minister für das Bildungswesen der Europäischen Union darauf hin, daß

„das kulturelle Erbe der Mitgliedstaaten die Grundlage für die europäische Dimension im Bildungswesen bildet, die darauf abzielt, das Bewußtsein der Schüler und Studenten für die europäische Identität zu stärken, sie auf ihre Beteiligung an der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der Europäischen Union vorzubereiten, ihnen sowohl die Vorteile als auch die Herausforderungen, die die Union mit sich bringt, zum Bewußtsein zu bringen, ihnen eine bessere Kenntnis der Union und ihrer Mitgliedstaaten zu vermitteln und ihnen die Bedeutung der Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten mit anderen Staaten Europas und der Welt näherzubringen“ (Abl. 1995 b, Nr. L 087, S. 3)

Zwei Ebenen der »europäischen Dimension« sind bei dem Versuch einer Definition des Begriffs zu beachten:

- Da ist zum einen die **objektiv-administrative Ebene**, zu der das Regelwerk und die Institutionen zu ihrer Umsetzung gehören,

- zum anderen gibt es die **subjektiv-mentale Ebene**. Die mentale Ebene ist schwerer greifbar, weil sie die Akzeptanz eines europäischen Gemeinschaftsgefühls beinhaltet.

Auch wenn »Gefühle« methodologisch kein wissenschaftlicher Begriff ist, darf in der vorliegenden Arbeit diese Ebene nicht fehlen, da sie im europäischen Zusammenwachsen von erheblicher Reichweite ist. Zu evaluieren ist diese subjektiv-mentale Ebene aber nur indirekt, zum Beispiel über die »Zufriedenheit« bei Austauschprogrammen.

Die **objektiv-administrative Ebene** regelt sich durch die im Maastrichter Vertrag<sup>63</sup> neu aufgenommenen Artikel 126 und 127<sup>64</sup>, welche für die allgemeine und berufliche Bildung und damit für die europäische Bildungspolitik, unter Wahrung des Subsidiaritätsprinzips, verantwortlich sind. Durch das Subsidiaritätsprinzip ist der Bereich der Allgemeinbildung grundsätzlich in der rechtlichen Entscheidungskompetenz der Nationalstaaten geblieben, wenngleich die europäischen Regelungsmechanismen und deren Rechtsinterpretation zu gewissen Einschränkungen der nationalen Bildungsaautonomie führten<sup>65</sup>.

Daraus ergibt sich eine »bildungspolitische Konstellation« der EU mit folgenden Akteuren (vgl. dazu die Grafik auf Seite 30, Abb. 1):

- dem Ministerrat der Regierungen der 15 Mitgliedstaaten,
- der Europäischen Kommission,
- dem Europäischen Parlament,
- und dem Europäischen Gerichtshof (EuGH),

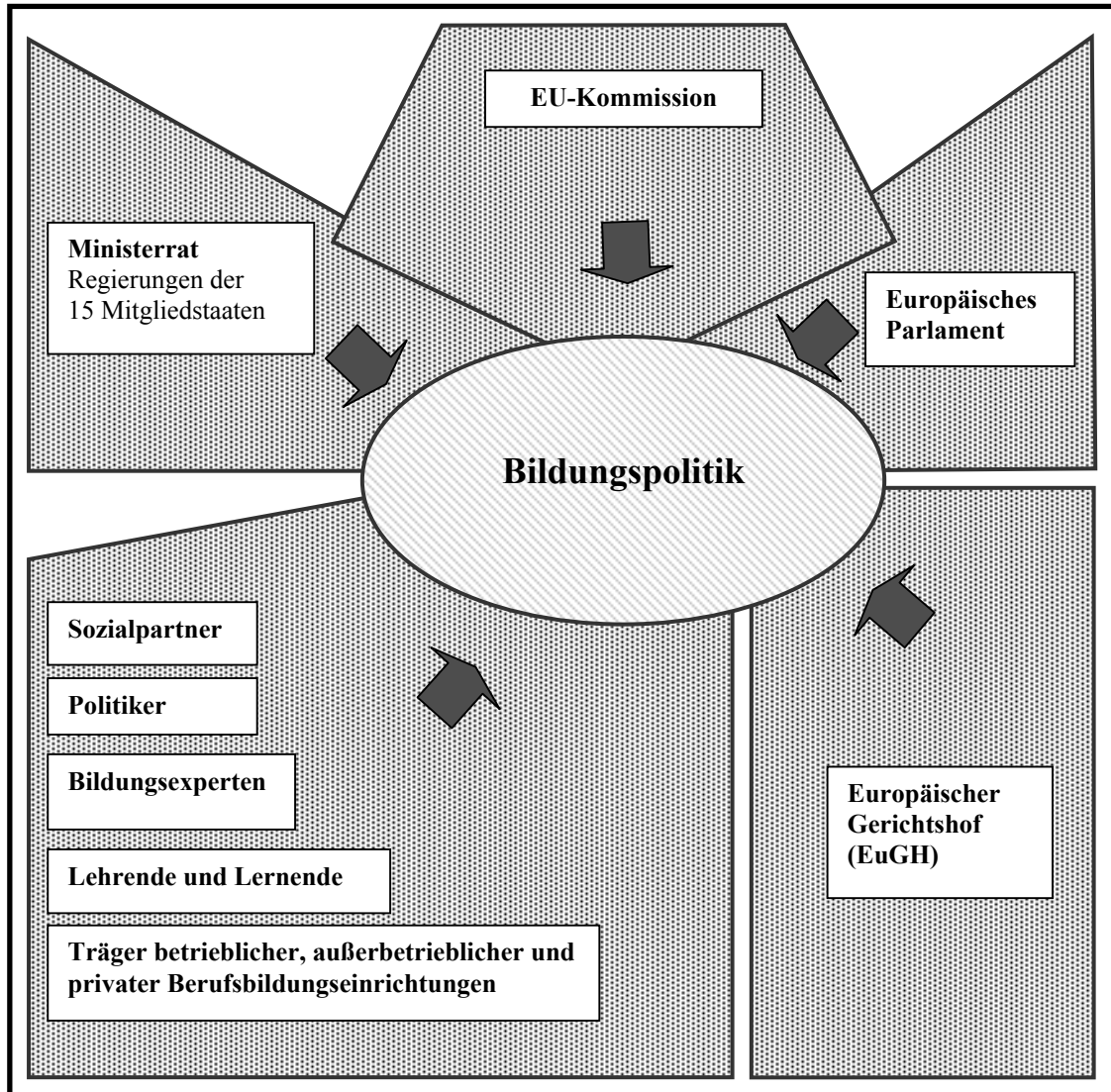
<sup>63</sup> Der Maastrichter Vertrag ist der Vertrag über die Europäische Union, welcher neben der schrittweisen Einführung einer einheitlichen Währung, eine gemeinsame Außen- und Sicherheitspolitik, die Zusammenarbeit der europäischen Innen- und Justizpolitik und eine Annäherung der Sozialpolitik vorsieht. Es wurde die Unionsbürgerschaft mit Rechten und Pflichten (= Freizügigkeit der Arbeitnehmer, Aufenthaltsrecht, aktives/passives Wahlrecht bei Kommunal- und Europawahlen) für alle Staatsbürger der Mitgliedstaaten eingeführt; die Zuständigkeit u.a. im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung wurde ausgeweitet. „Der Vertrag über die Europäische Union wurde am 7.2.1992 in Maastricht zunächst von den damals zwölf Mitgliedern der EG unterzeichnet; er trat am 1.11.1993 in Kraft. Ihm sind am 1.1.1995 mit Finnland, Österreich und Schweden drei weitere Mitglieder beigetreten. Im Vertrag von Maastricht wurden insbesondere die Vorschriften zur Verwirklichung der Wirtschafts- und Währungsunion in den Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft aufgenommen. Die EG als Rahmen für die supranationale Zusammenarbeit besteht formal weiter; sie besitzt auch im Gegensatz zur Europäischen Union Rechtspersönlichkeit. Gleichzeitig ist die EG aber auch Bestandteil der Europäischen Union. Die nun gültigen Bezeichnungen der drei wichtigsten Organe der Europäischen Union lauten somit: Rat der Europäischen Union, Europäische Kommission, Europäisches Parlament“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999, S. 1).

<sup>64</sup> neu Art. 149 und Art. 150 EGV/Amsterdam. Die Umnummerierung beruht auf Art. 12 Amsterdamer Vertrag in Verbindung mit der Übereinstimmungstabelle B im Anhang zum Amsterdamer Vertrag (Nr. 31a) (vgl. Europa-Recht 1999, S. 547 sowie Pressemitteilung vom 28.04.1999, vgl. <http://europa.eu.int/abc/obj/amst/de/>).

<sup>65</sup> vgl. hierzu auch Kap. II/1.3.4: „Rechtliche Grundlagen für eine europäische Bildungspolitik durch die Verträge von Maastricht und Amsterdam“.



- sowie neben den Sozialpartnern und den Interessenvertretungen,
- Ausbilder, Lehrende und Lernende, Bildungsexperten und schließlich
- die Träger betrieblicher, außerbetrieblicher und privater Berufsbildungseinrichtungen.

Abb. 1: Akteure der europäischen Bildungspolitik<sup>66</sup>

(Grafik in Anlehnung an Schäfer 2000, S. 38)

Die Entwicklung der Europäischen Union ist auf der Grundlage einer zwar europäisch ausgerichteten, aber national verantworteten Bildungspolitik voranzutreiben. Denn das

<sup>66</sup> Mit „Akteure(n) der europäischen Bildungspolitik“ sind all jene gemeint, die mit Fragen der Bildungspolitik befaßt sind und durch ihre Aktivität die Entwicklung der Bildungspolitik sowohl im allgemeinbildenden Bereich als auch im Berufsbildungssystem mitgestalten.

Bildungswesen ist nicht nur derjenige Bereich der Gemeinschaftspolitik, der besonders gut geeignet ist, die emotionale Basis für ein vereintes Europa zu legen und Europa bei der Bevölkerung akzeptierbar und wünschenswert zu machen, sondern daraus könnte sich jene Vision von Europa entwickeln, die der Gemeinschaft im »Alltagsgeschäft« bisher noch fehlt (vgl. Fechner 1994, S. 34).

Für die Transparenz und zur Verbesserung der Akzeptanz der Politikentscheidungen bei den Bürgern ist ein Wirtschafts- und Sozialausschuß eingesetzt. Dieser nimmt im Entscheidungsprozeß der EU eine Sonderstellung ein, da er zwischen der europäischen Verwaltung, dem Parlament und dem Rat beratende Funktionen übernimmt und somit eine Brücke zwischen Europa und seinen Bürgern schlägt (vgl. Czerwenka 2001, S.27).

Oliver Holz weist daraufhin, daß die

„wichtigste und entscheidendste Rolle bei der Integration der Europäischen Dimension im Bildungswesen [...] die Pädagogen [spielen; B.M.]. Ohne Akteure, die die erforderliche Fähigkeit besitzen, Strategien und Prinzipien pädagogischen Denkens und Handelns in der Weise anzuwenden, daß der Bildungs- und Erziehungsauftrag realisiert wird, bleiben alle konzeptionellen Veränderungsvorschläge wirkungslos und nutzlos. Für den europäischen Einigungsprozeß [...] bedeutet dies, daß Europabewußtsein und Europagefühl nur dann in den Köpfen und Herzen entwickelt werden können, wenn es das pädagogische Personal an den allgemein- und berufsbildenden Einrichtungen der Europäischen Union versteht, methodisch und didaktisch die Überzeugung und Plausibilität an die Jugend weiterzugeben“ (Holz 1999, S. 129)<sup>67</sup>.

Die **mentale Ebene** der »europäischen Dimension im Bildungswesen«, welche einen Beitrag für das europäische Zusammenwachsen leisten soll, impliziert die Relativierung der eigenen Gewohnheiten und die Offenheit für andere Kulturen. Dieses erfolgt nicht nur auf einer theoretischen Ebene, sondern ist Ergebnis eines persönlichen Lernprozesses durch das Sich-Einlassen auf eine fremde Kultur innerhalb einer Kulturbegegnung. Diese Kulturbegegnung wird u.a. auch durch die Förderprogramme der EU<sup>68</sup> vorangetrieben. Also sowohl durch die kognitive Auseinandersetzung mit der Thematik, als auch auf der affektiven Ebene.

Greift man die Definition von »Europa« aus dem Kapitel II/1.1.1 auf, enthält die »europäische Dimension« als wichtigen konstitutiven Bestandteil die Begegnung zwischen den Menschen der Mitgliedstaaten. Könnte man daher diese abstrakte Konstruktion »europäische Dimension« durch die konkrete »europäische Kulturbegegnung« plausibler machen?

Walter Jungmann sieht in dem Dialog und der Begegnung von Kulturen ein »Urphänomen der Menschheit« (vgl. Jungmann 1995, S. 38) und stellt fest, daß es

<sup>67</sup> Holz spricht hier auch die mentale Ebene der »europäischen Dimension« an.

<sup>68</sup> z.B. das SOKRATES-Programm

„bei jedem (!) zwischenmenschlichen Kontakt zwangsläufig auch zur Begegnung von Kulturen [kommt; B.M.]. In diesem weiten und allgemeinen Verständnis wird Kulturbegegnung zum unvermeidlichen, alltäglichen und »unspektakulären« Ereignis, bei dem individuelle, private oder familiale Kulturen zur Hervorbringung, Tradierung und Umbildung öffentlicher bzw. repräsentativer Kulturen beitragen und vice versa.

Die Überwindung von Barrieren, die Kulturbegegnungen erschweren, und die Unterstützung von Prozessen des kulturellen Austauschs und der kulturellen Bereicherung haben offenbar genau bei diesem Problem der Integration und Abstimmung anzusetzen“ (Jungmann 1995, S. 151).

Friedrich H. Tenbruck hingegen sieht in der Kulturbegegnung „das wahre Feld und die große Triebkraft aller Geschichte“ und den „Modus und Motor aller gesellschaftlichen Entwicklung“, ohne den eine gesellschaftliche Entwicklung gar nicht oder nur unwesentlich möglich ist und die eine große Bedeutung für die Persönlichkeitsbildung des Einzelnen hat.

„Denn wo immer Kulturen einander begegnen, kommt auf beiden Seiten eine neue Besinnung über die eigene Kultur in Gang, deren Eigenart und Recht man sich nun im Vergleich mit dem Fremden neu vergewissern muß“ (Tenbruck 1992, S. 23 f.).

Deshalb kann eine Kulturbegegnung von großer Bedeutung für die Persönlichkeitsbildung des Einzelnen sein, denn: „Wer keine andere Kultur kennt als seine eigene, kann auch die eigene nicht wirklich kennen“ (Linton 1974, S. 102 zit. n. Jungmann 1995, S. 39). So wichtig die Kulturbegegnungen sind – und zwar auch für die persönliche Weiterentwicklung des Einzelnen – muß doch hier vor überzogenen Erwartungen gewarnt werden, denn in jeder Kulturbegegnung steckt auch die Möglichkeit eines Kulturkonfliktes.

Kulturbegegnungen können aber nach Rita Baur, Heimfried Wolff und Peter Wordelmann (1991, S. 33 ff.) die Aneignung folgender Qualifikationen unterstützen:

- „Flexibilität, schnelle Orientierungs- und Anpassungsfähigkeit sowie Mobilitätsbereitschaft;
- große Lernfähigkeit sowie ständige Weiterbildungs- und Innovationsbereitschaft;
- Fähigkeiten, in globalen Zusammenhängen zu denken und mit der durch die Internationalisierung bedingten Komplexität der gesellschaftlichen Verhältnisse zu leben;
- Allgemein- und Spezialbildung als auch Kenntnisse über Lebensbedingungen im Ausland;
- Fremdsprachenkompetenz;
- im sozialpsychologischen Bereich die Fähigkeit, (Gesamt-) Europa als weitere Schicht der Identität zu entwickeln;
- Toleranz, Verständigungsbereitschaft, Einfühlungsvermögen, Aufgeschlossenheit;

- Fähigkeit zum interkulturellen Dialog“ (Baur/Wolff/Wordelmann 1991, S. 33 ff., siehe auch Büker 1998, S. 65 )

Die außerordentliche Bedeutung dieser Qualifikationen als Voraussetzung für die europäische Integration hat dazu geführt, daß die EG-Kommission der Bildung und in ihr der »europäischen Dimension« einen hohen Stellenwert zumißt und sie „in den Mittelpunkt des europäischen Aufbauwerks“ stellt (Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft (1989 d) KOM<sup>69</sup> (89) 236, endg. F. v. 02.06.89). Dies hat zur Folge, daß die Kommission mit vielen Verlautbarungen den neuen Aufschwung für ein »Europa der Bürger« zu stützen versucht (vgl. z.B. KOM (89) 236).

Ein ganz anderer Definitionsversuch wird von Wolfgang Mickel unternommen. Danach umfaßt die europäische Dimension mehrere Elemente der europäischen Integration, nämlich eine politische, entwicklungsoffene sowie eine historische und geographische Dimension, welche auf die Entwicklung einer transkulturellen, europäischen Identität und auf die Bildung eines europäischen Bewußtseins gerichtet sind (vgl. Mickel 1993, S. 76).

Was aber wird unter der »Bildung eines europäischen Bewußtseins« als Ziel einer »Erziehung zu Europa« verstanden? Wolfgang Mickel äußert sich 1993 in seinem „Lernfeld Europa. Didaktik zur europäischen Erziehung“ hierzu folgendermaßen:

Bewußtsein ist der „reflektierte Umgang mit einem Gegenstand (Inhalt). Die bildende Kraft liegt jedoch nicht in der Faktizität, sondern in den Hypothesen, Theorien, Utopien“ (Mickel 1993, S. 141). Dieses Bewußtsein verändert sich in gesellschaftlichen Prozessen, und die Bewußtseinsbildung erfolgt über die „Bedürfnisorientierung“. Die europäische Bewußtseinsbildung hat etwas mit der

„sinnlichen Wahrnehmung und rationalen Adaptation der europäischen Umwelt zu tun“ (Mickel 1993, S. 144). So bildet das Bewußtsein ein integriertes Gefüge von differenten psychischen Abläufen und dient der kognitiven Aufnahme, Speicherung und Verarbeitung von Tatsachen; d.h. es dient der affektiven Bewertung von Tatsachen und der Vergegenwärtigung von Bedürfnissen, und nicht zuletzt hat das Bewußtsein auch eine konative Ausweisungsfunktion in der Planung und Steuerung von Handlungen und Unterlassungen (vgl. Mickel 1993, S. 141 ff.).

Die Bewußtseinsbildung in Hinblick auf ein »europäisches Bewußtsein« verbindet demnach Wahrnehmung, Wissen und Verstehen von Europa und integriert dieses Verständnis in den Bereich der eigenen Identität. Infolgedessen muß im Prozeß der europäischen Bewußtseinsbildung die ganze Persönlichkeit der Betroffenen angesprochen werden. Es geht um mehr als nur eine Sensibilisierung der Bürger für europäische Bezüge – und das muß über Bildungsprozesse laufen, die die eigene kulturelle und sprachliche Identität erweitern (vgl. Büker 1998, S. 154).

<sup>69</sup> zur besseren Lesbarkeit wird im folgenden auf die vollständige Bezeichnung verzichtet und dafür die übliche Abkürzung gewählt: KOM (Jahrgang) Nummer

Bei aller begrifflichen Unschärfe ist die »europäische Dimension« also eine Zielvorgabe für Wahrnehmung und Bewußtsein und somit konstitutiver Baustein für ein handlungsleitendes europäisches Bewußtsein für alle Bürger Europas und Komplement zur jeweiligen nationalen Dimension. Zu vermitteln und zu befestigen ist sie in erster Linie durch den Bildungsbereich, so daß sie zunächst dort durch Einsicht und Erfahrung zu fundieren ist.

### 1.1.3 ZIELE DER »EUROPÄISCHEN DIMENSION IM BILDUNGSWESEN«

Historisch gesehen ist das Zusammenwachsen Europas eine eminent friedenspolitische Maßnahme gewesen<sup>70</sup>. Problematisch dabei ist, daß das Bewußtsein der Bevölkerung den verschiedenen Schritten einer europäischen Einigung nicht im gleichen Maße gefolgt ist und das national orientierte Denken vor dem europäischen steht. Die friedenspolitische Notwendigkeit eines europäischen Zusammenwachsens macht es aber notwendig, die »europäische Identität« zu fördern. Das geschieht weitgehend über Schule und entsprechende Bildungsmaßnahmen, die von europäischer Seite gesteuert werden.

Die Initiative für die Formulierung der Ziele der „europäischen Dimension im Bildungswesen“ liegt bei der EU. 1989 formulierte der Ministerrat der EG/EU die Richtlinien für eine Kooperation in der Europäischen Bildung.

Husén et al. legten dabei die fünf folgenden Ziele fest:

1. A multicultural Europe.
2. A mobile Europe.
3. An educational Europe for all.
4. A competent Europe.
5. A Europe open to the world.

(Husén/Tuijnman/Halls 1992, S. 18).

Diese Ziele sind sehr offen gehalten. Den einzelnen Staaten bleibt es überlassen, die Vorschläge der EU-Bildungsminister in die Praxis umzusetzen. Dadurch gibt es auch große Unterschiede in der Interpretation und in der praktischen Durchführung derselben, aber auch Spielraum für eigene Initiativen.

Eine Zielperspektive für ein »europäisches Bewußtsein« leitet sich von den jeweiligen prägenden Werten und kulturellen Normen ab. Als Beispiel gilt die Wertschätzung der in Europa geltenden Grundwerte und der europäischen Kultur (z.B. die Idee der Demokratie und der Allgemeinen Menschenrechte) sowie die Bereitschaft zu Weltoffenheit und Verständigung.

---

<sup>70</sup> vgl. hierzu Kap. II/1.3.1: „Robert Schumans Plan für eine Neuordnung Europas“

Petra Büker zufolge müßte es auch möglich sein, vom erwähnten vielschichtigen Europaverständnis ausgehend eine sachlich-neutrale Dimension, der es um Europa als ein Erdteil, Europa als Lebensraum für Millionen von Menschen geht, mit der ideellen Dimension zu verknüpfen. Hierbei handelt es sich um Europa als Idee, als Basis für eine angestrebte Verständigung zwischen Völkern und Menschen verschiedener ethnischer Herkunft, für deren Realisierung jeder einzelne die Verantwortung mit tragen muß. Beide Dimensionen sollten die Grundlage bilden, eine europäische Identität aufzubauen (vgl. Büker 1998, S. 195).

Wolfgang Buss<sup>71</sup> wies schon 1980 in seiner Bilanz der bildungspolitischen Zusammenarbeit darauf hin, daß das Bewußtsein für „Bildung und Kultur“ in der Europäischen Gemeinschaft in die Öffentlichkeit gerückt ist. Dies wird u.a. deutlich durch die Verpflichtung der Bundesregierung, dem Deutschen Bundestag bildungspolitische Berichte über die Entwicklung in der Europäischen Gemeinschaft unter dem Titel „Europäische Hochschulpolitik“ vorzulegen (vgl. Buss 1980, S. 17).

Wenn das Ziel der »europäischen Dimension im Unterricht« eine Öffnung für Europa bedeutet, die eine Verbindung von Bewußtsein und persönlicher Identität beinhaltet, muß sie in der Lehrerbildung beginnen. Deshalb muß es auch in der Lehrerbildung zu einer europäischen Orientierung und Kooperation kommen. Dabei müssen die Unterschiede zwischen den Ausbildungsmodalitäten und den praktischen Anforderungen in den verschiedenen Ländern der Gemeinschaft berücksichtigt werden. Da auch die Prüfungsanforderungen variieren, ist eine große Flexibilität erforderlich. Die unterschiedliche Rigidität der staatlichen Regelungsmechanismen erschweren häufig die internationale Kooperation.

“Market forces cannot operate freely in the supply and demand for teachers, for, apart from the private sector, the central government has the whip hand on both sides of the equation. [...] A general European model may be envisioned as comprising three stages. These are, firstly, selection for training. The second is actual teacher training and the third in-service and on the job training subsequent to appointment to a teaching post. [...] Change involving harmonization and convergence in European school education, given the opposition to change driven by strong traditions and vested interests, therefore has to be planned, tried out and finally implemented over a long time span. A European school system cannot be established overnight” (Husén/Tuijnman/Halls 1992, S. 275 ff.).

Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, daß die Europäische Gemeinschaft die Qualität des Lehrerberufs als einen wesentlichen Garanten für den Erfolg der Integrationsbemühungen versteht (vgl. Peck 1993, S. 167).

---

<sup>71</sup> Mitarbeiter im Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft mit dem Hauptarbeitsbereich: „Fragen der bilateralen und multilateralen Zusammenarbeit in Bildung und Wissenschaft“.

Die (nationalen) Lehrerbildungsinstitutionen werden dem Rechnung tragen und die zukünftigen Lehrer intensiv auf die große Herausforderung vorbereiten müssen, in ihrem Unterricht die »europäische Dimension« umzusetzen.

Die Universität als Gemeinschaft von Lehrenden und Lernenden, ausgestattet mit besonderen Rechten der Selbstverwaltung, der Entwicklung von Studienplänen und Forschungszielen und der Freiheit der Lehre, ist eine Schöpfung des europäischen Mittelalters. In ihrer sozialen Rolle war sie originär europäisch orientiert, und daher ist sie ursprünglich eine europäische Institution par excellence, wurde aber später von nationalstaatlichen Entwicklungen verändert und geprägt. Heute stellt sich die Frage: Werden die Universitäten ihrer europäischen Rolle noch gerecht? (vgl. Rüegg 1993, S. 135 f.). Wenn die Lehrerbildung in die Institution »Universität« eingebettet ist, wird sie innerhalb dieses Spannungsverhältnisses von »staatlich geregelter Lehrerbildung«, die national ausgerichtet ist, und »akademischer Freiheit« mit einer Offenheit für Europa ihre Programme gestalten müssen. Förderprogramme der EU unterstützen die Mobilität von Lehrenden und Lernenden, und die akademische Freiheit der Lehre erlaubt Vorlesungen und Seminare zu europarelevanten Themen. Beides wird von universitären Netzwerken und Partnerschaften auf unterschiedlichen Ebenen und mit unterschiedlicher Reichweite unterstützt. Gleichzeitig müssen die Austauschprogramme pädagogisch betreut und von weiteren, flankierenden Maßnahmen begleitet werden, da sie zur eigenen kritischen Reflexion und Handlungskompetenz befähigen sollen. Europa ist nicht ein „vorgegebenes Ziel der Geschichte“ (Schleicher 1993, S. VIII), sondern muß von seinen Bürgern gestaltet oder verworfen werden. An der Universität Lüneburg werden Inhalte bzw. Module von ITE<sup>72</sup> aufgegriffen; dadurch wird den Studenten erleichtert, sich mit Themen zur »europäischen Dimension« auseinanderzusetzen und sich in Richtung »Europafähigkeit« zu entwickeln. Seitdem ist ITE Teil des universitären Alltags geworden, was zum Zeitpunkt seiner Konzeption noch visionäre Zukunftsperspektive war, und hat damit einen nicht zu unterschätzenden Teil zu diesem Entwicklungsprozeß beigetragen.

Viele Gespräche mit Studenten der Universität Lüneburg im Anschluß an ihren Austausch und mit Gaststudenten aus den Austauschprogrammen haben bestätigt, daß durch die Begegnung mit dem Fremden und durch den Abstand zum eigenen Land Klarheiten über das eigene Land und Verständnis für die Probleme im eigenen und im Gastland eintraten. Hier führte die Kulturbegegnung als pädagogische Herausforderung im Sinne der »europäischen Dimension« zum Ergebnis der Kulturoffenheit.

Das Ziel der »europäischen Dimension im Bildungsbereich« ist demnach, ein bürgernahes, kulturübergreifendes und entwicklungsoffenes Europa zu entwickeln, das sich nicht nur auf ökonomische Schwerpunkte stützt. Die „europäische Dimension im Bildungswesen“ kann man also als einen »Unterricht zur kritischen Öffnung für Europa«

---

<sup>72</sup> ITE steht für: Internationalisation of and Innovation in Teacher Education

verstehen. Zu erreichen wäre dieses Ziel sowohl über eine kritische Reflexion im Unterricht, als auch über die Möglichkeit der konkreten, internationalen Begegnungen.

Das folgende Kapitel will versuchen, diese pädagogische Herausforderung, die zur »europäischen Dimension« führen soll, konkreter zu fassen.

#### 1.1.4 DIE »EUROPÄISCHE DIMENSION« ALS VERMITTLUNG ZWISCHEN »EUROPÄISCHEM BEWUBTSEIN« UND »KULTURELLER IDENTITÄT«: EIN EUROPÄISCHER INTEGRATIONSPROZESS

Klaus Schleicher (vgl. Schleicher 1993, S. 17) zeigt die Gründe für die nicht zueinander parallelen sondern phasenverschobenen Europäisierungstendenzen der verschiedenen Lebensbereiche auf. Er macht deutlich, daß die Europäisierungstendenzen im Technologie- und Wirtschaftsbereich am schnellsten erfolgten. Langsamer verlief sie in den politischen und rechtlichen Gebieten und relativ verzögert im Bildungssektor. Für diesen »bildungspolitischen Nachlauf« gibt es vielschichtige Gründe europäisch-rechtlicher, national-kultureller und sozialpsychologisch-öffentlicher Art. So sind die verschiedenen Sektoren des Bildungswesens auf unterschiedliche Art betroffen:

- Die fachliche Berufsbildung war bereits 1963 Gegenstand internationaler Absprachen mit dem Ergebnis der „Aufstellung allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen **Berufsbildungspolitik**“<sup>73</sup>, und es kam zu einer länderübergreifenden Gliederung von Berufsfeldern und zur Komplementarität der nationalen und europäischen Bildungs- und Ausbildungspolitiken im Maastrichter Vertrag (1991).
- Erst in den siebziger Jahren wurden entsprechenden **Harmonisierungsvereinbarungen im akademischen Bereich** getroffen<sup>74</sup>, und zwar zunächst einmal bei den Studienabschlüssen bestimmter freier Berufe wie Medizin (1975), Jura (1977) und Architektur (1985), während eine allgemeine gegenseitige Anerkennung aller Diplome nach dreijährigem Studium erst 1988 erfolgte.
- Mit der EntschlieÙung der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen über die Zusammenarbeit im Bildungswesen (Abl. 1974, Nr. C 98) und der EntschlieÙung zu Aktionsprogrammen im Bildungswesen kam es zur **organisierten Form der Zusammenarbeit**. Damit wurde die Ebene des unverbindlichen Nebeneinanders zugunsten einer gemeinsamen zielgerichteten Strategie verlassen (vgl. Berggreen-Merkel 2000, S. 50).

---

<sup>73</sup> Ratsbeschluß vom 02.04.1963 [63/266/EWG Abl. Nr. 63 vom 20.04.1963], S. 1338)

<sup>74</sup> Auf der Konferenz in Den Haag am 1./2. Dezember 1969 wurde von den Staats- und Regierungschefs der Mitgliedstaaten festgehalten, daß Bildung und Kultur für die Entwicklung in Europa unverzichtbar seien (vgl. Berggreen-Merkel 2000, S. 50).



- Bei der Abstimmung der Bildungsintentionen kam es zur Einführung der »**europäischen Dimension**« auf allen Bildungsstufen; diese wurde durch verschiedene, europäisch finanzierte Mobilitätsprogramme, transnationale Modellvorhaben und Partnerschaften gefördert; zu erwähnen sind insbesondere die Programme ERASMUS und LINGUA sowie EUROTECNET und PETRA. Damit begann Brüssels **eigenständige Bildungspolitik** (vgl. Schleicher 1993, S. 17)<sup>75</sup>.

Bei der Vermittlung der »europäischen Dimension« ist zu berücksichtigen, daß ursprünglich von Brüssel intendiert war, die europäische Mobilität durch eine Harmonisierung der Bildungssysteme zu fördern. Dieser sensible Bereich traf jedoch auf harten Widerstand einiger Mitgliedsländer, u.a. auch der Bundesrepublik, wo die Kompetenz im Bildungsbereich bei den Ländern liegt. Schließlich wurde eine Kompromißlösung ausgehandelt, die der EG-Kommissar Dahrendorf folgendermaßen beschreibt und aus der deutlich hervorgeht, daß

„Brüssel die Idee einer möglichen Harmonisierung der nationalen Bildungssysteme, die zu jenem Zeitpunkt zu einem Alptraum gerade auch der deutschen Bildungspolitik geworden war, nicht länger verfolgte. Statt dessen hieß es nun, Europa sei durch die Verschiedenheit seiner Bildungssysteme bereichert. [...] Was man im Augenblick benötige, sei eine »Strategie der Zusammenarbeit im Bildungsbereich« mit einem systematischen Austausch von Informationen und Erfahrungen. Dazu sollten drei Schwerpunkte gebildet werden: Förderung der Mobilität, Ausbildungshilfen für Gastarbeiterkinder sowie die Stärkung der »europäischen Dimension« in allen Bildungsbereichen“ (zit. n. Maaß 1978, S. 10).

Weiter betonte Dahrendorf, daß die geographische Freizügigkeit (die Mobilität) der Menschen eines der fundamentalen Prinzipien im Konzept der Europäischen Gemeinschaft sei (vgl. Maaß 1978, S. 10).

Unterstützt werden diese Bestrebungen auch auf nationalen Ebenen:

Schon drei Jahre vor der Unterzeichnung der Römischen Verträge - also 1954 - gab es einen Erlaß, daß deutsche Schulen jährlich einen »Europatag« veranstalten sollten, und schon seit vielen Jahren sollen die Schulcurricula um die »europäische Dimension« ergänzt werden. Eine Vielzahl von Erklärungen und Initiativen fordern die Schulen auf, die Schüler zu »Bürgern Europas« werden zu lassen, und sie wiederholen immer wieder, daß es für die Europäische Union wichtig ist, ein »europäisches Wir-Gefühl« zu fördern sowie eine Akzeptanz für die Europäische Union zu erzielen (vgl. Gogolin 1996 b, S. 11f).

Dieses »Wir-Gefühl« wird unterstützt durch das Vorbild der Staats- und Regierungschefs der europäischen Mitgliedstaaten, welche sich zum »Europa der Bürger«

---

<sup>75</sup> vgl. hierzu Abb. 9 in Kap. II/2.3.1

bekennen<sup>76</sup>. Der Begriff des »Europas der Bürger« geht auf einen Bericht des damaligen (1975) belgischen Ministerpräsidenten Leo Tindemans zurück, der auf die Bedeutung der kulturellen Dimension als menschliche und soziale Konstituante des vereinten Europas hingewiesen hatte (vgl. Berggreen-Merkel 2000, S. 55 sowie Blanke 1994, S.3). Der Europarat empfiehlt, daß alle jungen Europäer durch die Bildungssysteme ermuntert werden sollten, sich „nicht nur als Bürger ihrer eigenen Region und Länder zu betrachten, sondern auch als Bürger Europas und der ganzen Welt“ (Stobart 1994, S. 40).

Das gemeinsame Interesse aller europäischer Staaten an dieser Frage legt nahe, über ein europäisches Curriculum nachzudenken. Martin McLean ist der Ansicht, daß

„ein europäisches Curriculum [...] sich auf mehrerlei Weise beschreiben [läßt; B.M.]. Im engeren Sinne kann man darunter gemeinsame europäische Elemente in sonst fortbestehenden Curricula verstehen, die ansonsten national oder regional geprägt sind“ (McLean 1993, S. 261).

Die Frage eines europäischen Curriculums beschäftigt auch Jürgen Oelkers. Er vertritt die Meinung, daß es zwar kein Schulformat »Europa« geben wird, also keine „einzige europäische Gesamtschule“, daß sich aber die unterschiedlichen Systeme auf allen Ebenen annähern werden. Er sieht in der „Öffnung des europäischen Bildungsmarktes“ den Motor für ein Gesamtinteresse in der Bildungslandschaft Europa. Erforderlich sind dafür Anpassungen in den schulischen Angeboten, welche „sich letztlich auf ein europäisches Curriculum zubewegen müßten“ (Oelkers 1999, S. 662 f.). Es geht also um den angemessenen Ansatz einer »Erziehung zur europäischen Verständigung«. Dieser läßt sich aber wegen des interdisziplinären Anspruchs nicht einzelnen Schulfächern (wie z.B. dem Sachunterricht in der Grundschule) zuordnen, und so ergibt sich konsequenterweise die Forderung nach einer allgemeinen Vorbereitung aller zukünftigen Lehrer auf diesen Themenkomplex. Dabei ist als erster Schritt notwendig, bei den werdenden Lehrern selbst für eine Akzeptanz Europas zu sorgen.

Torsten Husén, Albert Tuijnman und W. D. Halls stellen fest:

„The “European dimension” cannot be dealt with solely in terms of school subjects as was the case when “international education” was introduced in the curriculum in some countries. The question of what Europe is at present, and what it may well become, is central not only to decisions about trade, industry, and monetary and labour market policy. It has, of course, practical implications for the challenges and problems that will beset our schools, not least in terms of what they should teach. As the Europe of the future is taking shape at present, it is imperative that the question of the “European dimension” of school policy be put on the agenda now” (Husén/Tuijnman/Halls 1992, S. 318).

<sup>76</sup> „auf ihren Treffen in Stuttgart 1983 (Bulletin EG Nr. 6/1983), Fontainebleau 1984 (Bulletin EG Nr. 6/1984) und Mailand 1985 (Bulletin EG Nr. 6/1985)“. zit. n. Berggreen-Merkel 2000, S. 54 f.

Petra Scheffer - selbst Austauschkandidatin des Lüneburger ITE Projektes - kommt in ihrer Hausarbeit für die Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen zu der Erkenntnis, daß die europäische Dimension im Unterricht trotz der Angaben im Curriculum in der Praxis nur geringfügig umgesetzt wird. Weiterhin stellt sie fest, daß

„mangelhafte Kenntnisse über Europa und ein nationalzentriertes Denken statt europäisches und internationales Denken [...] die Folge einer nicht ausreichenden Verwirklichung der europäischen Dimension im Unterricht sein [könnte; B.M.]“ (Scheffer 1998, S. 43).

Dieses kritische Urteil löst die Frage aus, was denn konkret in Deutschland unter der »Europäischen Dimension« verstanden und was in dieser Richtung getan wird.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) empfiehlt in ihrem Beschluß „Europa im Unterricht“, wie die »europäische Dimension im Bildungswesen« verwirklicht werden soll<sup>77</sup>. Dieser Beschluß wird aber bisher nur in geringem Ausmaß realisiert. Aus der Arbeit von Petra Scheffer geht hervor, daß die mangelnde praktische Umsetzung nicht nur ein Problem in Deutschland ist. Sehr ähnliche Befunde können für Schweden und England nachgewiesen werden. Aller Wahrscheinlichkeit nach liegen entsprechende Defizite auch in anderen europäischen Staaten vor. Daraus läßt sich schließen, daß die Verwirklichung der Idee, die europäische Dimension in den schulischen Alltag zu integrieren, sehr schwierig ist (vgl. Scheffer 1998, S. 42).

Da sich ein Interesse der Lehrer zur Thematik »Europa« nicht »von oben« anordnen läßt, muß es in der Ausbildung geweckt und unterstützt werden. Über persönliche Betroffenheit und Erfahrungen wie Studienaufenthalte im Ausland, Dozenten- und Studentenaustauschprogramme sowie Lehrer- und Schüleraustauschprogramme auf Schulebene läßt sich dies wenigstens zum Teil erreichen; darüber hinaus erleichtert der von der EU gewünschte Fremdsprachenunterricht (Europäische Kommission 1995 a) persönliche internationale Kontakte und damit die Möglichkeit, sich über die Sprache Elemente anderer Kulturen anzueignen. Die »europäische Dimension im Unterricht« ist durchaus als ein Teilaspekt in der interkulturellen Erziehung zu verstehen. Es finden sich Schnittpunkte in den begegnungsorientierten und konfliktlösenden Ansätzen, in den Einstellungen und im Umgang mit dem eigenem Ethnozentrismus wie auch in der Einübung zum Umgang mit anderen Kulturen und Sprachen (vgl. Luchtenberg/Nieke 1994 b, S. 4). Die Verwandtschaft zwischen dem Ansatz einer Erziehung zur europäischen Verständigung, der interkulturellen Erziehung und der Friedenserziehung legt nahe, daß diese Teildisziplinen sich gegenseitig befruchten können und sollten, haben sie doch alle mit dem Abbau von Vorurteilen und Ängsten und dem Aufbau von Toleranz, Sensibilität, Solidarität, Verständnis und dem friedlichen Miteinander zu tun.

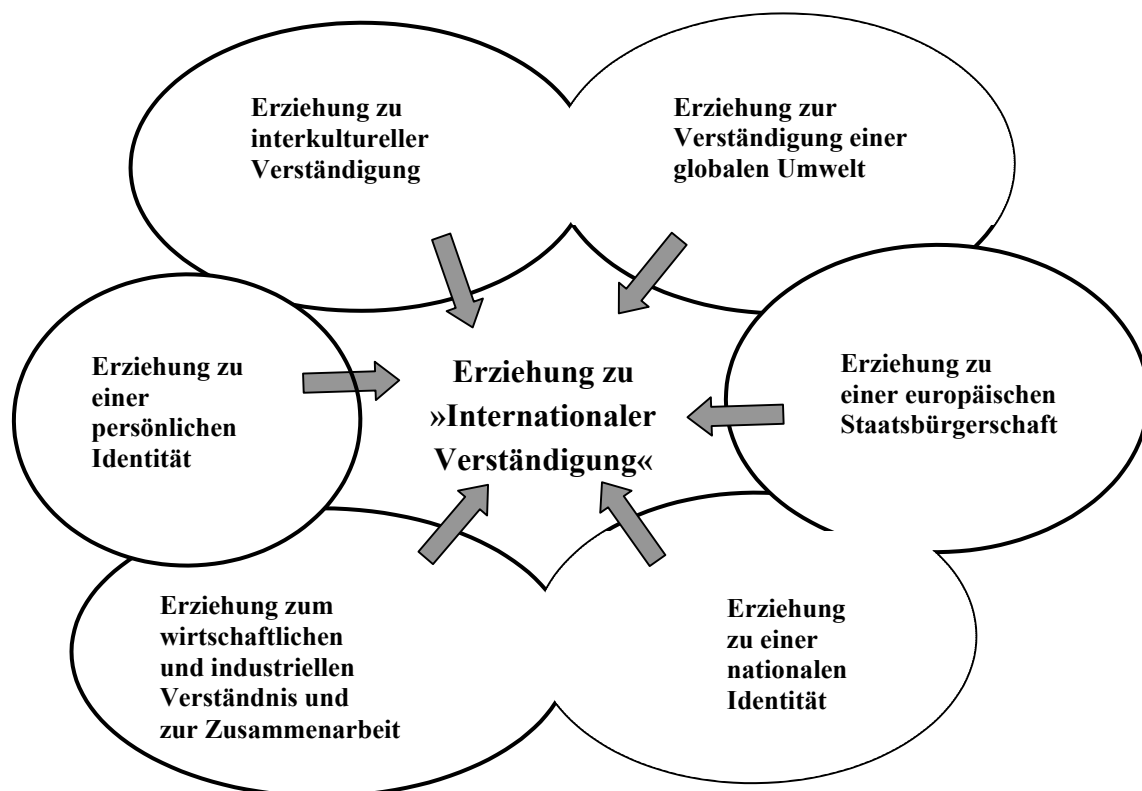
---

<sup>77</sup> vgl. Kap. II/2.3.2: „Die Umsetzung der »europäischen Dimension« in das Bildungswesen durch den Beschluß der Kultusministerkonferenz »Europa im Unterricht«“

Die gemeinsame Zielsetzung ist eine gute Voraussetzung für eine Zusammenarbeit (vgl. Krüger-Potratz 1999, S. 157 ff.).

Die Möglichkeit einer solchen Zusammenarbeit wird in dem Modell von Gordon H. Bell sehr deutlich. Sein Anliegen ist ein gemeinsames Lernen auf europäischer Ebene, und er unternimmt den didaktischen Versuch, die Projekte „Teaching about Europe“ und „Being a European“, einem sozialpsychologischen Ansatz, miteinander zu verbinden (vgl. Bell 1991, S. 64 f.; sowie Büker 1998, S. 220).

**Abb. 2: Zusammenhang zwischen europäischem Lernen, Friedenserziehung und interkulturellem Lernen und deren zentrale gemeinsame Orientierung**



(vgl. Bell 1991, S. 64; übersetzte Fassung von B.M.)

Erkennt man diese Zusammenhänge, wird auch die Umsetzung der theoretischen Postulate in die Praxis einfacher; allerdings benötigen die Lehrer eine entsprechende Vorbildung.

In der Festschrift für Manfred Hohmann heißt es dazu, daß

„die Europäische Dimension [...] in der pädagogischen Praxis nur dann zu verwirklichen [ist; B.M.], wenn sie von der Lehrerschaft und anderen pädagogischen Fachkräften gewollt und umgesetzt werden (sic!). Damit ist die Lehrer- und Erzieher-Ausbildung wie Fortbildung in besonderem Maße gefordert“ (Luchtenberg/Nieke 1994 b, S. 3).

## 1.2 EUROPÄISCHE BILDUNG IN UND FÜR EUROPA<sup>78</sup>

Die »Bildung in Europa« und die »Bildung für Europa« sind eng miteinander verbunden; anders läßt sich die Verflechtung von transnationalen Bildungsvorstellungen, Rechtsgrundlagen und Kunsttraditionen in Europa nicht erklären (vgl. Schleicher 1999, S. 649).

Die Bildungsgeschichte in Europa ist in den verschiedenen Epochen nicht unbedingt eine jeweils »nationale« gewesen, sondern eher eine »europäische«. Dafür sorgte nicht zuletzt die Kirche als Bildungsträger. Betrachten wir die Grundpfeiler unserer Bildungssysteme, so wird deutlich, daß die dominanten Kultur- und Herrschaftszentren sich in der europäischen Entwicklung abwechselten, und daß verschiedene kulturelle und historische Epochen einzelner Regionen jeweils einen spezifischen Beitrag geleistet haben.

Erfolgte zuerst in den Frühkulturen die Kulturvermittlung und Bildung aus kultischen und sozialpraktischen Intentionen, kam in der Antike ein erkenntnistheoretisches Interesse hinzu. Religiöse Orientierung über die Kloster-, Dom- und Stiftsschulen unterdrückte im Mittelalter dieses Interesse im Auftrage der herrschenden Kirche: Bildung war nun den angehenden Klerikern und Gelehrten vorbehalten und zwar unter der ausschließlichen Kontrolle der Kirche. Erst durch die sich ausbreitenden Handelsinteressen der Hanse im Norden und der großen Kaufmannsfamilien im Süden (Fugger und Welser), der Schreib- und Leseschulen und schließlich durch das Pflichtschulsystem<sup>79</sup> kam es zu einer gewissen Breitenbildung. Schließlich haben auch die höfischen Traditionen mit ihren Lebens- und Bildungsidealen zu einer europäischen Bildungskultur beigetragen (vgl. Schleicher 1999, S. 650 f.).

Franzosen und Deutsche verstehen Karl den Großen gleichermaßen als »ihren« Ahnherren. Im 14. Jahrhundert studierten bereits 10% »Ausländer« (heute ein Wunschziel der EU) an norditalienischen Universitäten wie Ferrara, die Hanse förderte die Kulturverbreitung von der Bretagne bis nach Nowgorod und noch im 17. Jahrhundert einte die lateinische Sprache sowohl die Kirchen- als auch die Gelehrtenwelt. Im 18. Jahrhundert änderte sich die Situation: Die oben erwähnten europäischen kulturverbindenden Strömungen wurden durch nationalstaatliche und nationalsprachliche Entwicklungen überlagert, und die kosmopolitischen und kulturell-komplementären Dimensionen wurden zurückgedrängt (vgl. Schleicher 1993, S. 5 f.).

Aristoteles' Frage, was die Aufgabe von Bildung sei, läßt sich in diesem Bildungsprozeß je nach Epoche unterschiedlich beantworten:

- Zur Bildung gehörte in der Antike die Kenntnis von Philosophen und Künstlern,

---

<sup>78</sup> Diese Thematik wird hier nur angerissen und ist im Zusammenhang mit den folgenden Kapiteln zu sehen.

<sup>79</sup> In Brandenburg hatte der Große Kurfürst 1662 versucht, eine Schulpflicht einzuführen; doch gilt das Jahr 1717 als das entscheidene Jahr, da Friedrich Wilhelm I. die allgemeine Schulpflicht für ganz Preußen 1717 einführte (vgl. Menge 1984, S. 136).

- im Mittelalter überwog zwar die lateinische Kommunikation über christliches und antikes Erbe, hinzu kam aber die mittelhochdeutsche höfische Dichtung,
- mit der Aufklärung trat dann ein Ursache-Wirkung-Denken mit mathematisch-naturwissenschaftlichen Dimensionen in den Vordergrund,
- im 19. Jahrhundert zerfiel die relativ einheitliche Bildungslandschaft in national-staatliche Schulsysteme, so daß schließlich das nationale Denken Vorrang vor dem europäischen hatte,
- im 20. Jahrhundert wird zunächst einmal das Kind in den Vordergrund gestellt (Pädagogik vom Kinde aus); in der zweiten Hälfte kommt zur individuellen Erstausstattung mit Bildung das lebenslange Lernen<sup>80</sup> als Antwort auf die sich ständig beschleunigende und zunehmend supranationale technologische Entwicklung und die weitreichende Veränderung der Arbeits- und Steuerungsprozesse. Mit dieser Entwicklung werden die nationalstaatlichen Determinanten überlagert und verlieren an Bedeutung, und es ließe sich daraus die Chance ableiten, eine »europäischen Dimension im Bildungswesen« voranzutreiben.

Lange Zeit wurde die »europäische Dimension« in der Bildung als eine Art »Erziehung zu Versöhnung und Verständigung« betrachtet und höchstens von ein paar Idealisten und Lehrern berücksichtigt. Durch die Veränderungen in Zentral- und Osteuropa sowie dem europäischen Integrationsprozeß – hier insbesondere des Binnenmarktes seit 1993 – hat sich die Einstellung zur »europäischen Dimension« aber verändert (vgl. Stobart 1994, S. 30):

„Es entstand ein viel *umfassenderes und dynamischeres Konzept*, das nicht nur erhebliche Auswirkungen auf die Lehrinhalte hat, sondern auch auf die Schulorganisation, die schulischen Abschlußprüfungen, Laufbahnberatung und extracurricularen Aktivitäten“ (Stobart 1994, S. 30).

Indem die »Standing Conference« der europäischen Erziehungsminister des Europarates die »europäische Dimension« 1991 als zentrales Thema für ihre Zusammenkunft in Wien wählte, wurde die politische Bedeutung und Perspektive dieser Thematik deutlich unterstrichen (vgl. Stobart 1994, S. 30).

In einer Demokratie sind bildungspolitische Entwicklungen und Entscheidungen nicht gegen die Bevölkerung durchzusetzen sondern nur mit ihr und der Einsicht in die Notwendigkeit, mehr über die gegenwärtige europäische Entwicklung und ihre Konstruktionen zu erfahren. Eine von Klaus Schleicher vorgestellte Studie zeigt, daß im Frühjahr 1997 immerhin 87%<sup>81</sup> (1995 waren es 84%) der europäischen Bürger befür-

<sup>80</sup> Das Jahresthema der Europäischen Rektorenkonferenz 1999 war dem lebenslangen Lernen gewidmet (vgl. Daxner 2000, S. 125), vgl. auch den Beitrag von Stefaan Hermans der deutlich macht, daß das *lebenslange Lernen* in etlichen Mitgliedstaaten an politischer Priorität gewonnen hat (Hermans 2000, S. 241).

<sup>81</sup> Quelle: Eurostat

worteten, daß »in der Schule gelernt werden soll, wie die EU funktioniert« (vgl. Schleicher 1999, S. 656).

Allerdings versuchen sowohl die Öffentlichkeit als auch die offizielle Bildungspolitik der EU-Länder ihre nationalen Traditionen zu erhalten, so unterwirft zum Beispiel der Art. 7 GG in der Bundesrepublik Deutschland das gesamte Schulwesen der Aufsicht des Staates. Gleichzeitig ist gemäß der Präambel zum Grundgesetz das deutsche Volk aufgefordert, „seine nationale und staatliche Einheit zu wahren und als **gleichberechtigtes Glied in einem vereinten Europa** dem Frieden der Welt zu dienen“ (GG Präambel, hervorgehoben von B.M.). Durch den Artikel 126 und 127 EGV<sup>82</sup> im Maastrichter-<sup>83</sup> bzw. im Amsterdamer-Vertrag<sup>84</sup> findet die Bildungspolitik eine gemeinsame vertragliche Grundlage; gleichzeitig ist durch das Subsidiaritätsprinzip<sup>85</sup> die rechtliche Entscheidungskompetenz im Bereich der Allgemeinbildung auf nationaler Ebene durch Artikel 5 EGV/Amsterdam<sup>86</sup> gewährleistet<sup>87</sup>. So hat die Schule die Aufgabe, „die Annäherung der europäischen Völker und Staaten und die Neuordnung ihrer Beziehungen im Wege der Gemeinschaftsbildung bewußt zu machen. Dadurch trägt die Schule dazu bei, daß in der heranwachsenden Generation ein Bewußtsein europäischer Zusammengehörigkeit entsteht und Verständnis dafür geweckt wird, daß in vielen Bereichen unseres Lebens nicht mehr nur nationale, sondern europäische Entscheidungen zu treffen sind“ (Beschuß der Kultusministerkonferenz vom 8.6.1978 i.d.F. vom 7.12.1990 „Europa im Unterricht“, vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1990)<sup>88</sup>, S. 51).

In letzter Zeit hat ein „Perspektivenwechsel“ stattgefunden: Bildung ist heute keine abschließliche Domäne der nationalstaatlichen Souveränität mehr, so daß das

„kulturelle Erbe und die nationalen Traditionen nicht mehr so stark die Begründung für bildungspolitische Strukturen prägen wie früher“ (Daxner 2000, S. 118).

---

<sup>82</sup> umbenannt in Art. 149 und 150 EGV/Amsterdam – vgl. Fußnote Nr. 56 (Die Umnummerierung beruht auf Art. 12 Amsterdamer Vertrag ...)

<sup>83</sup> vgl. Fußnote 65 (Der Maastrichter Vertrag ist der Vertrag über die Europäische Union ...)

<sup>84</sup> Der Amsterdamer Vertrag wurde auf der Tagung des Europäischen Rates von Amsterdam im Juni 1997 verabschiedet und am 2. Oktober 1997 von den Außenministern der fünfzehn Mitgliedstaaten unterzeichnet; seit 01. Mai 1999 ist er in Kraft. Rechtlich gesehen ersetzt er die Verträge nicht, sondern ändert und ergänzt die Bestimmungen des Vertrags über die Europäische Union, des Vertrags zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft und die damit zusammenhängenden Rechtsakte.

<sup>85</sup> Durch das Subsidiaritätsprinzip und die Einführung des Harmonisierungsverbots sind die hoheitlichen Befugnisse der Mitgliedstaaten entsprechend den Stellungnahmen der Mitgliedstaaten gewahrt. Die Verantwortlichkeit für Lehrinhalte bleiben bei den Mitgliedstaaten.

<sup>86</sup> ex-Artikel 3 EGV/Maastricht

<sup>87</sup> vgl. Kap. II/1.3.4: Rechtliche Grundlagen für eine europäische Bildungspolitik durch die Verträge von Maastricht und Amsterdam

<sup>88</sup> Zur besseren Lesbarkeit wird im folgenden auf die vollständige Bezeichnung verzichtet und dafür die übliche Abkürzung gewählt: KMK (Jahr).

Als ein Beispiel soll hier die Mitarbeit des Europarates an der Konvention von Lissabon<sup>89</sup> 1997 und die Auswirkungen der Art. 126 und 127 des Vertrags von Maastricht dienen. Gleichzeitig hat aber die Globalisierung und Mobilität in Europa das Bewußtsein in Hinblick auf „ethnische, kulturelle, lokale und andere Spezifika im Bildungswesen“ geschärft (vgl. Daxner 2000, S. 118 ff.).

Aufgrund der nationalen Einstellung zur Bildung und der erheblich differierenden nationalen Bildungsleistungen in Europa kann Europa aber nur als „wirtschaftliche und politische Einheit in kultureller Vielfalt realisiert werden“ (Schleicher/Weber 2000 S. 116).

Das Zusammenwachsen Europas hat auch die Bildungsforschung verändert:

„Wenn etwa die Wissenschaftsminister von 30 europäischen Ländern am 19. Juni 1999 die EntschlieÙung zum Europäischen Studienraum gefaÙt haben (The European Higher Education Area), dann kann so ein BeschluÙ nur auf Grundlage solider Bildungsforschung geschehen“ (Daxner 2000, S. 117).

So dient die europäische Bildungsforschung der Überprüfung, ob die „politische erwartete »Konvergenz« der europäischen Wirtschaftssysteme auch zu einer Angleichung der Bildungssysteme führt, oder ob [...] sich die Bildungssysteme in »eigendynamischer Evolution« entwickeln“ (Schleicher/Weber 2000, S. 116).

Diese allgemeine Hinwendung zur europäischen Integration führte zunehmend dazu, im Rahmen der Interkulturellen Pädagogik und der Vergleichenden Erziehungswissenschaften Forschungsvorhaben unter Berücksichtigung der »europäischen Dimension« durchzuführen.

Es ist zu beobachten, daß sich seit den späten achtziger Jahren die Erziehungswissenschaft und die Bildungsforschung zunehmend mit der Frage der Erziehung und Bildung in Europa unter Bezug auf die EG/EU beschäftigen. Dabei heben sich zwei Themenkomplexe hervor:

- Bildung **in** Europa<sup>90</sup>
- Bildung **für** Europa<sup>91</sup>

In der Formulierung dieser Themenkomplexe wird ein wichtiges Unterscheidungskriterium deutlich. Sabine Hornberg formuliert die beiden der Forschung zu Grunde liegenden verschieden Erkenntnisinteressen folgendermaßen:

---

<sup>89</sup> „Die *Konvention von Lissabon* betrifft die Anerkennung von Studienleistungen und den Abbau von mobilitätshemmenden Hindernissen für Studierende“ (Daxner 2000, S. 120).

<sup>90</sup> z.B. die TIMSS-Studien von: Baumert/Bos/Watermann 1998; Lechner 1997; Schleicher/Bos 1994; Lassahn/Ofenbach 1994; Wölfing/Strittmatter 1994; McLean 1990

<sup>91</sup> z.B. die Studien von: Treuheit/Janssen/Otten 1990; Vorsmann/Wittenbruch 1997; Zentrum für Europäische Bildung 1990



„Während die Thematik »Bildung in Europa« den Rückschluß nahelegt, daß es sich beispielsweise um vergleichende Analysen der Schulentwicklung, Lehrerbildung oder Schulcurricula in Europa handelt, geht mit dem Titel »Bildung für Europa« der normative Anspruch einher, jemanden für ein Europa zu bilden“ (Hornberg 1999, S. 11).

Für die vorliegende Arbeit ist insbesondere von Bedeutung zu wissen, wie die Einstellung der europäischen Bürger und speziell der jungen Menschen in Europa zu Europa ist, ob Jugendliche mehr über Europa lernen wollen oder nicht, und ob es einen Zusammenhang gibt zwischen Bildungsstand und Aufgeschlossenheit zum Thema und Interesse für Europa.

Eine Untersuchung von Weidenfeld/Piepenschneider (1990) ergab, daß zwar rund 60% der befragten Jugendlichen der Idee Europas grundsätzlich positiv gegenüberstehen, daß aber „knapp zwei Drittel aller Europäer [sich darüber; B.M.] beklagen [...], daß sie über die Europäische Gemeinschaft nicht genügend informiert werden. Dieser Anteil liegt bei der Jugend mit 70% noch höher“ (Weidenfeld/Piepenschneider 1990, S. 94). Eine weitere Untersuchung von Piepenschneider (1992) über das Europabild Jugendlicher bestätigt die Befunde, „daß die Vermittlung des Themas »Europa« in der Schule und im außerschulischen Bereich nicht so geschieht, daß die Jugendlichen eine Verbindung zwischen ihrer Lebenswelt und den Ereignissen auf der europäischen Ebene erkennen können“ (Piepenschneider 1992, S. 63). Hier wird deutlich, wie wichtig es für die Akzeptanz Europas ist, verstärkt bei der »*Bildung für Europa*« anzusetzen. Denn daß die Akzeptanz Europas vom Bildungsstand der Jugendlichen abhängt, zeigen die Details der Untersuchung von Weidenfeld/Piepenschneider (1990), die Ende der achtziger Jahre insgesamt 1536 Jugendliche zwischen 15 und 20 Jahren in Deutschland über ihre Einstellung zu Europa befragten und feststellten, daß

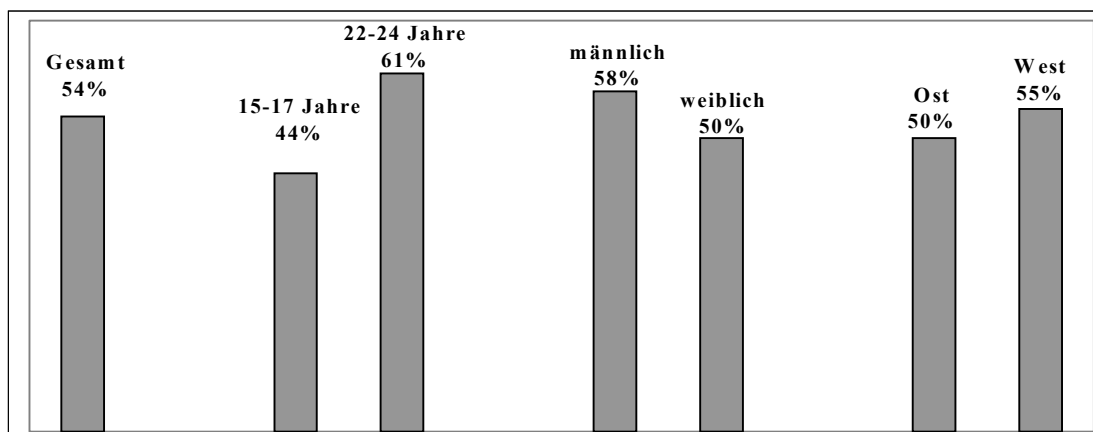
- 14 % der Befragten zu den »engagierten Europäern« zählen. Sie sind überwiegend männlich, verfügen über eine hohe formale Bildung (Abitur, Studium) und sind politisch engagiert.
- 47% der Befragten zu den »interessierten Europäern« gehören. Sie unterstützen ein vereintes Europa mit Blick auf die Zukunft, allerdings fällt es ihnen oft schwer, einen Zusammenhang zwischen der EG/EU und ihrem Alltag herzustellen. Sie weisen in Hinblick auf Schul- und Ausbildung keine besonderen Merkmale auf.
- 14% der Befragten zu den »indifferenten Europäern« gehören. Sie sind überwiegend weiblich, besuchen eine Schule oder stehen schon im Berufsleben. Politisch sind sie uninteressiert. Insgesamt befürworten sie ein vereintes Europa, allerdings wäre es ihnen gleichgültig, wenn es nicht zustande käme.
- 8% der Befragten »skeptische Europäer« sind. Sie orientieren sich vornehmlich an ihrer persönlichen Nutzungsmaximierung, und sie haben wenig Kontakt zu Menschen anderer Staaten, obwohl auch sie ins Ausland reisen. Sie sind oftmals schon verheiratet und berufstätig (oder erwerbslos). Das politische Interesse ist gering und richtet sich gegebenenfalls auf den Abbau von Arbeitslosigkeit.

- 16% der Befragten »Anti-Europäer« sind. Sie sind überwiegend männlich, formal gut qualifiziert und politisch überdurchschnittlich engagiert. Sie sind der Meinung, daß der Nationalstaat anstehende Probleme besser lösen kann als die EG (vgl. Weidenfeld/Piepenschneider 1990, S 157 ff.).

Aus dieser Untersuchung ist zu ersehen: Je höher der formale Bildungsgrad bzw. Berufsabschluß ist, um so prononcierter werden die politischen Interessenslagen und individuellen Vorteilsüberlegungen, und um so ausgeprägter wird auch das Interesse an und die Unterstützung für Europa. Ergänzend hierzu zeigt eine Datenerhebung der Forschungsstelle der Konrad-Adenauer-Stiftung (von 1976 – 1988) und Europamonitor, ausgewertet von Platzer/Ruhland (1994), daß sich Ende der achtziger Jahre jeder fünfte 16 – 24jährige als Europäer fühlte; auch diese Untersuchung ergab, daß die Akzeptanz für eine politische Union mit einer gemeinsamen Regierung unter den Jugendlichen und den Erwachsenen mit einem mittleren und höheren Bildungsabschluß größer ist (vgl. Hornberg 1999, S. 141).

Richard Münchmeier stellt in der deutschen Shell-Studie allerdings fest, daß der Wunsch der Politiker und Europabefürworter, wie sie die Jugend gerne agieren sähen, weitgehend nicht in Erfüllung geht (vgl. Münchmeier 2000, S. 329). Die Shell-Studie (2000) hat ergeben, daß 54% der befragten Jugendlichen Interesse für die öffentliche Diskussion um die europäische Einigung bekunden; sie zeigt auch, daß die Vorstellung einer Europabindung im Westen (55%) weniger fremd ist als (noch) im Osten (50%) der Bundesrepublik Deutschland; gleichzeitig zeigen die Zahlen, daß die Jugendlichen zwischen 15 und 17 Jahren noch keine rechte Vorstellung über Europa haben.

**Abb. 3: Interesse für Europa**



(Münchmeier 2000, S. 329)

Um das Interesse an Europa mental und kognitiv zu fundieren, ist es daher nötig, daß schon in der Schule Unterricht zu Europa stattfindet.

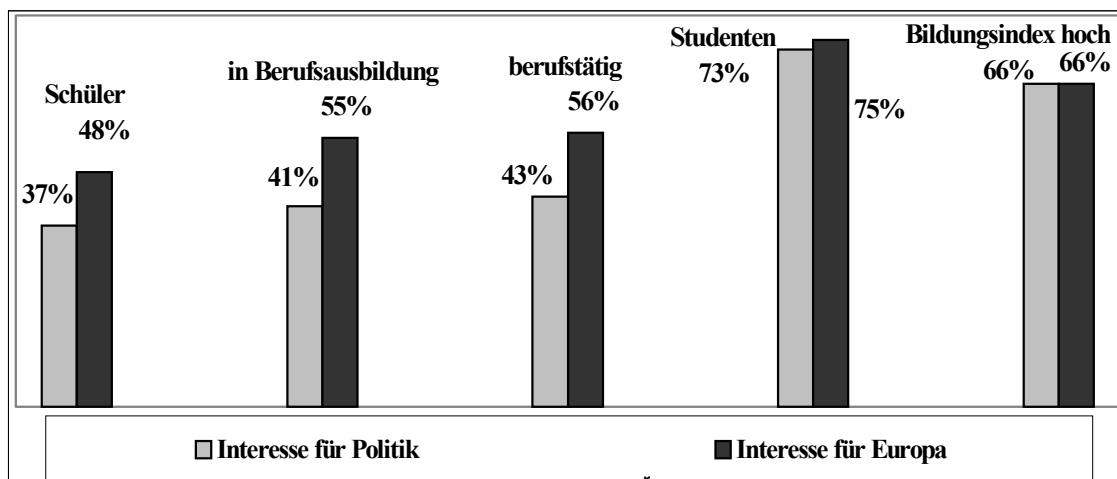
Richard Münchmeier stellt in diesem Zusammenhang fest:

„Da junge Leute ihr Leben, ihre Zukunft noch vor sich haben, muß Europa notwendigerweise für sie weit stärker als für die Älteren ein Zukunftsthema sein. Sie, die ihren Platz in der Arbeitswelt erst finden und behaupten, die den Übergang vom Jungsein zum Erwachsensein bewältigen müssen, sind stärker als die ältere Generation abhängig von den Chancen, aber auch von den Herausforderungen und Risiken, die mit Europa verbunden sind, und herausgefordert, ihre Qualifikationen und Ressourcen zu verbessern, um sich möglichst gut damit auseinandersetzen zu können“ (Münchmeier 2000, S. 328 f.).

Auch diese Studie belegt die Korrelation zwischen Bildungsstand und Aufgeschlossenheit für Europa:

„Vor allem Studenten versprechen sich [...] vom europäischen Zusammenwachsen persönliche Chancen [...]. Gut drei Viertel der Studenten bekunden ihr Interesse“ (Münchmeier 2000, S. 331).

Abb. 4: Interesse für Politik und Europa



(Münchmeier 2000, S. 330)

Die Studie belegt, daß sich zur Zeit vor allem die akademische Jugend für Europa und seine Belange, für eventuelle Auslandsaufenthalte und die damit verbundenen besseren Berufschancen interessiert, gleichzeitig zeigt sie, daß das Interesse für Europa größer ist, als das Interesse für Politik allgemein. Damit korrespondiert das publizistische Bemühen, verstärktes Interesse für ein europäisches Bewußtsein durch die neuerdings vermehrt auftretenden Zeitungsberichte zum Thema Auslandsaufenthalt und den dadurch verbesserten Berufschancen zu wecken (vgl. z.B. FAZ 22.04.2000, Nr. 95 S. 65).

Die jüngsten Zahlen, herausgegeben von der Europäischen Kommission und dem statistischen Amt der EU (Eurostat) als „Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa“, zeigen, daß rund 83 Millionen Schüler und Studenten in der EU leben, sie stellen 22% der EU-Gesamtbevölkerung (vgl. Europäischen Kommission 2000, S. 4 f.).

Die Auseinandersetzung mit der Bildungspolitik der EG/EU wird in den letzten Jahren unterschiedlich intensiv geführt und aus verschiedenen Perspektiven beleuchtet, wie die Kategorien der Forschungsinteressen nach Sabine Hornberg zeigen; die Intensität dieser Auseinandersetzung wird aber unterschiedlich wahrgenommen. So vertritt Ulrich Schäfer die Meinung, daß es in der Bundesrepublik Deutschland eine vergleichsweise „heftig geführte Debatte um die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft“ (Schäfer 1991, S. VIII) gibt; Dieter Lenzen hingegen vertritt, auf dem 14. Kongreß der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im März 1994, den Standpunkt, daß dieses Forschungsinteresse nicht im Mittelpunkt des Interesses steht:

„Nicht nur die Erziehungswissenschaft, sondern auch die Geistes- und Sozialwissenschaften in der Bundesrepublik Deutschland waren bisher, was die Beschäftigung mit Europa angeht [...] zumindest zurückhaltend.“

Er sieht in der „Geschichte des Paneuropagedankens und seiner Implikationen“ eine Erklärung:

“die deutsche Pädagogik [hat; B.M.] in besonderer Weise historische Gründe [...], paneuropäischen Umarmungsansinnen distanziert prüfend gegenüberzustehen, und zwar nicht so sehr aus Sorge vor dem Erdrücktwerden als in Furcht davor, als Erdrücker dazustehen“ (Lenzen 1994, S. 31).

Im folgenden fordert er aber, Europa gegenüber mit mehr Offenheit zu begegnen:

„Ich möchte [...] dafür eintreten, das (sic!) wir versuchen, die Multikulturalität in uns selbst zu akzeptieren und die Fiktion aufgeben, die europäischen Bürger seien mit sich selbst identische, monokulturelle Persönlichkeiten. Die Akzeptanz könnte den Weg öffnen für die Herausbildung eines multikulturellen Habitus, der im Alltagsleben längst Platz zu greifen beginnt. [...] Wenn ein multikultureller Habitus indessen zum Regelfall werden soll, dann muß [...], die jeweils aktivierte Kulturzugehörigkeit auch attraktiv erscheinen. Das heißt: Sie muß überhaupt aufscheinen, sichtbar werden“ (Lenzen 1994, S. 42).

Als Indiz für ein eher unausgeprägtes akademisches Interesse zu Europa könnte gelten, daß es der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft im Frühjahr 1996 nicht gelungen ist, einen Preis zu vergeben, durch den Projekte zur Förderung der „europäischen Dimension“ im Bildungswesen ausgezeichnet werden sollten (vgl. Gogolin 1994, S. 106, Gogolin 1996, S. 13).

Welche Bildungsprozesse sind in der Praxis in dieser Richtung erfolgt?

Ingrid Gogolin zeigt auf, daß es eine Fülle von Tagungen und Publikationen zum Thema Lernen in »Europa«, für »Europa«, über »Europa« gibt, welche hauptsächlich durch die Unterstützung der Europäischen Union erfolgten, daß aber dem gegenüber im allgemeinen erziehungswissenschaftlichen Diskurs das Thema »Europa« nur sehr spärlich auftaucht (vgl. Gogolin 1996, S. 13).

Des Weiteren stellt sie fest, daß

„die zuständige Wissenschaft nur zurückhaltend an den Entwürfen Anteil nimmt, die beinhalten, welchen Zielen, welchen Visionen »Bildung in Europa« künftig nachstreben soll“ (Gogolin 1996, S. 15).

Sie warnt davor, daß die Bildungspraxis im Zeichen »Europas« einschneidend, und zwar orientiert an Effektivitäts- und Nützlichkeitsabwägungen undefinierter gesellschaftlicher Instanzen und ohne nennenswerte aktive Beteiligung des pädagogischen Sachverständs verändert werden könnte (vgl. Gogolin 1996, S. 15).

Hier sind also die Universitäten aufgerufen<sup>92</sup>, eine größere Initiative in diesem Bereich zu entfalten und sich aktiv in die Diskussion einzubringen.

Mit den im März 2000 vom Europäischen Rat in Lissabon gefaßten Beschlüssen<sup>93</sup> erhalten die Bildungs- und Ausbildungseinrichtungen einen Anstoß, ihren konzeptionellen Beitrag zu einer auf Information und Wissen gegründeten Gesellschaft zu leisten, und Politik und Wirtschaft sind aufgefordert, ihre Investitionen in Aus- und Fortbildung jedes Jahr „substantiell“ zu steigern.

Den Erfordernissen der Wissens- und Informationsgesellschaft soll durch „drei Hauptkomponenten“ Rechnung getragen werden: „Entwicklung lokaler Lernzentren, Förderung neuer Grundfertigkeiten, insbesondere im Bereich der Informationstechnologien, und größere Transparenz der Befähigungsnachweise“ (Europäischer Rat 2000, S. 8). Deshalb wird gefordert, daß die Mitgliedstaaten dafür Sorge zu tragen haben, daß bis Ende 2001 alle Schulen in der Union Zugang zum Internet und zu Multimedia-Material haben, und daß alle Lehrer bis Ende 2002 im Umgang mit diesen Medien geschult sind. Hintergedanke dabei ist auch, daß die Informationsanbieter einen Mehrwert durch die „Nutzung und Vernetzung der kulturellen Vielfalt in Europa“ schaffen.

Ziel ist weiterhin, daß bis zum Jahr 2010 die Zahl der 18 bis 24 Jahre alten Menschen, die lediglich über einen Sekundarstufe-I-Abschluß verfügen und keine weiterführende Schul- oder Berufsausbildung absolvieren, halbiert werden soll. Dies muß unter anderem durch die Aufstellung von Lehrplänen für die berufliche Weiterbildung geschehen, die von der Europäischen Kommission entwickelt werden. Dabei sehen die EU-Regierungschefs folgende Grundfertigkeiten als vorrangig an: neue Informationstechniken, Fremdsprachen, technologische Kultur, Unternehmungsgeist sowie soziale Kompetenz. Die Mobilität von Schülern, Studenten und Lehrern soll durch die Besei-

---

<sup>92</sup> Die Beschäftigung mit der Thematik »Europa« hat zwar in den letzten Jahren zugenommen, wirft man aber einen Blick in die Vorlesungsverzeichnisse der hiesigen Hochschulen, wird deutlich, daß im Vergleich zu anderen erziehungswissenschaftlichen Themen »Europa« eher ein Schattendasein führt (vgl. Hornberg 1999, S. 12); an der Universität Lüneburg gibt es u.a. bedingt durch das ITE-Netzwerk allerdings relativ viele Seminare zu dieser Thematik.

<sup>93</sup> Sondertagung des Europäischen Rates vom 23. – 24. März 2000 in Lissabon; um für die Union ein neues strategisches Ziel festzulegen, durch welches Beschäftigung, Wirtschaftsreform und sozialer Zusammenhalt als Bestandteil einer wissenbasierten Wirtschaft gestärkt werden soll (vgl. Europäischer Rat 2000, S. 1).

tigung von Hindernissen (z.B. durch gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen) gefördert werden.

Der Europäische Rat ersuchte den Rat (Bildung), eine Vorlage für die Tagung des Europäischen Rates im Frühjahr 2001 zu erarbeiten, in dem als Beitrag zum »Luxemburg-Prozeß<sup>94</sup>« und zum »Cardiff-Prozeß<sup>95</sup>« auf allgemeine Überlegungen zu konkreten Zielen der Bildungssysteme, deren gemeinsame Anliegen und Prioritäten eingegangen, zugleich aber die nationale Vielfalt respektiert wird (vgl. Europäischer Rat 2000, S. 3 ff). Nach Meinung des europäischen Wirtschafts- und Sozialausschusses soll Bildung „zur Begegnung der großen aktuellen einzelmenschlichen, sozialen und wirtschaftlichen Probleme dienen. Dazu bedarf das Bildungswesen einer gründlichen qualitativen, quantitativen und strukturellen Modernisierung“ (Czerwenka 2001, S. 27).

---

<sup>94</sup> Luxemburg-Prozeß (Management by objective): Ratsgipfel am 20. und 21. November 1997, welcher ausschließlich der Beschäftigungspolitik gewidmet war, sein Ziel: die Erstellung von Beschäftigungsleitlinien auf Gemeinschaftsebene und deren Umsetzung in nationale beschäftigungspolitische Aktionspläne zur Verringerung der Arbeitslosigkeit in Europa, also ein operationaler Prozeß, um die Vertragsbestimmungen in konkrete Aktionen umzusetzen (vgl. Europäischer Rat 1999, S. 4 f. sowie Hermans 2000, S. 230 f.).

<sup>95</sup> Cardiff-Prozeß: hier geht es um den Ausbau und die Vertiefung des Europäischen Binnenmarktes und um die möglichst beschäftigungs- und wachstumswirksame Ausgestaltung von Stukturen u.a. die restlichen Handelshemmnisse zwischen den Mitgliedstaaten zu beseitigen. In diesem Zusammenhang heißt es weiter, daß in Europa das Entstehen der Informationsgesellschaft aktiv vorangetrieben werden soll, u.a. durch den verstärkten Einsatz von Computern in der Schule (vgl. Europäischer Rat 1999, S. 5 f.).

### **1.3 GESCHICHTLICHE ENTWICKLUNG UND RECHTLICHE GRUNDLAGEN DER »EUROPÄISCHEN DIMENSION« IM BILDUNGSWESEN**

#### **1.3.1 ROBERT SCHUMANS PLAN FÜR EINE NEUORDNUNG EUROPAS**

Nach Beendigung des Zweiten Weltkrieges fand die Idee des damaligen französischen Außenministers Robert Schuman, als Akt der Versöhnung zwischen den am Kriege beteiligten europäischen Völkern eine (noch zu definierende) Gemeinschaft zur Wahrung und Festigung eines dauerhaften und verlässlichen Friedens zu gründen, eine weitreichende Resonanz. Dies Konzept war auch eine Reaktion auf den spätestens seit der Berliner Blockade an Schärfe zunehmenden Kalten Krieg und der daraus resultierenden Angst in Ost und West vor einer erneuten militärischen Konfrontation der beiden Blöcke unter Führung von UdSSR und USA. Bereits auf der Konferenz von Jalta 1944 war das Deutsche Reich in Interessensphären der nachmaligen Siegermächte aufgeteilt worden. An der Grenze zwischen der sowjetischen Zone und der späteren Trizone (also den USA, Großbritannien und Frankreich zugesprochenen Teil) stießen östliche und westliche Machtsphäre unmittelbar aneinander. Deshalb war – aus westlicher Sicht – die Ausrufung der Bundesrepublik Deutschland, die durch Inkrafttreten des Grundgesetzes am 8. Mai 1949 zunächst nur eine eigene Innenpolitik zu führen begann, von besonderer Bedeutung. Unterstützt wurde diese Politik durch den Willen der Vereinigten Staaten, den wirtschaftlichen Wiederaufbau Deutschlands zu ermöglichen und die Bundesrepublik Deutschland als gleichberechtigtes Glied in die europäische Gemeinschaft und auch in das Verteidigungssystem des Westens einzubeziehen.

Robert Schuman war als gebürtiger Lothringer besonders daran interessiert, einen weiteren Krieg zwischen Deutschland und Frankreich zu erschweren. Er berief einen Beraterstab unter der Leitung von Jean Monnet ein, der bereits seit 1945 Berater de Gaulles gewesen war und sich bei der Erfüllung von verschiedenen Aufgaben den Ruf eines kompetenten Pragmatikers erworben hatte (vgl. Fontaine 1990, S. 10). Seiner Ansicht nach hatte der Kalte Krieg seine Ursachen in der Schwäche und der Teilung Europas, welches nun zum Streitobjekt zwischen den beiden Supermächten geworden war. Durch die Förderung der Einheit Europas müßten sich die Spannungen lindern lassen.

Am 10. Mai 1950 fand ein Treffen zwischen dem amerikanischen, dem britischen und dem französischen Außenminister statt, bei dem der französische Außenminister Robert Schuman einen Vorschlag für die Wiedereingliederung der Bundesrepublik Deutschland in den Verbund der westlichen Nationen vorlegte (vgl. Fontaine 1990, S.9). Vorgestellt wurde dieser von Monnet wobei er die klassischen Vorstellungen herkömmlicher Diplomatie umging. Es ging ihm nicht um ein weiteres technisches Abkommen, das unter zähem Feilschen der Unterhändler ausgearbeitet werden sollte, sondern um ein echtes Friedensangebot.

Bahnbrechend war die Erklärung vom 09. Mai 1950, in der Schuman den Vorschlag Monnets seinen französischen Regierungskollegen unterbreitete. Dieser Vorschlag war dem deutschen Kanzler Konrad Adenauer in Bonn durch einen geheimen Abgesandten überbracht worden. Adenauer antwortete unverzüglich, er stimme dem Vorschlag uneingeschränkt zu und kam den französischen Ansichten und Befürchtungen bewußt entgegen. Bei der anschließenden Pressekonferenz konnte sich Robert Schuman daher der Zustimmung der französischen und der deutschen Regierung sicher sein (vgl. Gasteyger 1997, S. 67; sowie Fontaine 1990, S. 12).

Um der nunmehr französisch-deutschen Initiative bessere Erfolgchancen zu geben, mußte schnell gehandelt werden. Frankreich berief unter Vorsitz Jean Monnets am 20. Juli 1950 eine Regierungskonferenz ein, deren Einladung die Beneluxländer und Italien folgten. Jean Monnet begann seine Rede am Verhandlungstisch mit den Worten:

„Wir sind hier, um ein gemeinsames Werk zu vollbringen, nicht um eigene Vorteile auszuhandeln, sondern um unseren Vorteil im gemeinsamen Vorteil zu suchen. Nur wenn wir aus unseren Diskussionen jedes partikularistische Gefühl ausschalten, können wir eine Lösung finden. In dem Maße, in dem wir die wir hier versammelt sind, unsere Methoden zu ändern verstehen, in dem Maße wird sich der Geisteszustand der Europäer nach und nach ändern“ (Monnet, 1978, S. 409, zit. n. Fontaine 1990, S. 14).

Damit war die Grundhaltung formuliert. Im weiteren Verlauf gewann „das geplante internationale Gebäude“ deutlich an Kontur (vgl. Fontaine 1990, S. 14).

„Am 18. April 1951 wurde der Vertrag [Pariser Vertrag; B.M.] zur Gründung der europäischen Gemeinschaft für Kohle und Stahl für einen Zeitraum von fünfzig Jahren unterzeichnet. Er wurde von sechs Unterzeichnerstaaten<sup>96</sup> ratifiziert, und am 10. August 1952 konnten sich die Hohe Behörde unter dem Vorsitz Jean Monnets in Luxemburg einrichten“ (Fontaine 1990, S. 15).

Sir Winston Churchill hatte schon während seiner Zürcher Rede am 19. September 1946 (vgl. Gasteyger 1994, S. 39) zu einer „Neugründung der Europäischen Familie“ in Gestalt der „Vereinigten Staaten von Europa“ aufgerufen (Pechstein 1998, S. 15); Großbritannien schreckte dann aber doch vor einer so engen Bindung an den Kontinent zurück und ließ es bei einer „bloßen Assoziierung mit der Montanunion“<sup>97</sup> bewenden“ (Gasteyger 1997 S. 67) .

Frankreich reichte mit diesem Akt Deutschland die Hand, um es gleichberechtigt an der gemeinsamen Verwaltung der Kohle und Stahlproduktion beider Länder zu beteiligen und damit den ersten Grundstein für eine Europäische Föderation zu legen. Der Gedankengang war revolutionär und vielversprechend. In der europäischen Geschichte

<sup>96</sup> Belgien, Deutschland, Frankreich, Italien, Luxemburg und Niederlande

<sup>97</sup> Montanunion: eine andere Bezeichnung der Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl (Abkürzung EGKS; englisch: European Coal and Steel Community, ECSC; französisch: Communauté Européenne du Charbon et de l'Acier, CECA)



sind viele Versuche unternommen worden, zu einer europäischen Einigung zu kommen, sei es durch die Teilhabe an bestimmten Idealen, sei es durch eine gemeinsame Rechtsgrundlage, durch den Versuch, Europa im Christentum zu einigen, sei es durch eine geschickte Heiratspolitik von Herrscherhäusern, oder sei es durch Gewalt oder durch die Ausbalancierung von Macht. In diesem Fall ging es Monnet um einen ganz neuen Ansatz: Er wollte eine Verbindung der Interessen der europäischen Völker erreichen und ging damit über die Austarierung des Gleichgewichts dieser Interessen hinaus.

Nach diesem Konzept sollte die Einheit Europas schrittweise erfolgen. Die Schaffung eines einheitlichen und freien Wirtschaftsraumes war dabei von grundlegender Bedeutung und von den »Gründungsvätern Europas« als ein erster Schritt gedacht.

Die folgende Übersicht der Mitgliedstaaten der EU bzw. der EFTA-Länder und das jeweilige Beitrittsjahr helfen nachzuvollziehen, wie diese Einheit erfolgte:

Abb. 5: Übersicht der Mitgliedstaaten der EU bzw. der EFTA-Länder und das jeweilige Beitrittsjahr

LAND	BEITRITTSJAHR <sup>98</sup>							
	1951							
Belgien	<b>1951</b>							
<b>Dänemark</b>		EFTA <b>1960</b>		<b>1973</b>				
Deutschland	<b>1951</b>							
Finnland						EFTA Vollmitglied <b>1986</b>		<b>1995</b>
Frankreich	<b>1951</b>							
<b>Griechenland</b>				<b>1981</b>				
<b>Großbritannien</b>		EFTA <b>1960</b>		<b>1973</b>				
<b>Irland</b>				<b>1973</b>				
Island			EFTA <b>1970</b>					
Italien	<b>1951</b>							
Liechtenstein							EFTA Vollmitglied <b>1991</b>	
Luxemburg	<b>1951</b>							
<b>Niederlande</b>	<b>1951</b>							
<b>Norwegen</b>		EFTA <b>1960</b>						
<b>Österreich</b>		EFTA <b>1960</b>						<b>1995</b>
<b>Portugal</b>		EFTA <b>1960</b>				<b>1986</b>		
<b>Schweden</b>		EFTA <b>1960</b>						<b>1995</b>
Schweiz		EFTA <b>1960</b>						
<b>Spanien</b>						<b>1986</b>		

Die Universität Lüneburg Fachbereich Erziehungswissenschaften kooperiert durch das ITE-Netzwerk mit 15 Universitäten in 10 weiteren Ländern.

Zur besseren Orientierung sind diese Länder **<fett>** geschrieben

Weitere bilaterale SOKRATES Verträge bestehen außerhalb des ITE-Netzwerkes im Fachbereich Erziehungswissenschaften u.a. mit Italien

<sup>98</sup> Das europäische Aktionsprogramm ERASMUS wurde 1992 für eine Beteiligung der EFTA-Länder (European Free Trade Association) geöffnet; zu diesem Zeitpunkt gehörten Finnland, Island, Liechtenstein, Norwegen, Österreich, Schweden und die Schweiz zur EFTA.

Seit dem Vertrag von Maastricht steht nun nach der wirtschaftlichen auch eine politische Einigung im Programm. Die Einheit Europas bedarf aber auch dringend kultureller und gesellschaftspolitischer Ziele. Bei aller kulturellen Verschiedenheit der beteiligten Länder gibt es doch gemeinsame Wurzeln und gemeinsame grundlegende Interessen, die nicht zuletzt auf dem gemeinsamen Interesse der Wahrung des Friedens beruhen. So kommt der Bildungspolitik für die Unterstützung und Verwirklichung der gemeinsamen Ziele eine entscheidende Rolle zu: Die kulturelle Verständigung muß durch die Schule und die Erwachsenenbildung eingeleitet werden. Ohne eine darauf gerichtete Erziehungsarbeit wird keine europäische Gesinnung zustande kommen.

Im 19. Jahrhundert waren Schule und Militär Instrumente zur Durchsetzung nationalstaatlichen Denkens – heute können Schule und Universität zu einem »europäischen Bewußtsein« beitragen.

Die nachfolgende tabellarische Chronologie zur Entwicklung der Europäischen Union faßt die für diese Arbeit relevanten Daten noch einmal zusammen:

Abb. 6: Die Entwicklung der Europäischen Union

<p><b>9. Mai 1950</b> „Gründungsstunde Europas“ Vorstellung des Schumanplans (Programm für einen gemeinsamen europäischen Markt für Kohle und Stahl)</p>	
<p><b>18. April 1951</b> Europäische Gemeinschaft für Kohle und Stahl (EGKS)</p>	
<p><b>25. März 1957</b> Unterzeichnung des Vertrags über die Europäische Wirtschaftsgemeinschaft (EWG) in Rom</p>	<p><b>25. März 1957</b> Unterzeichnung des Vertrags über die Europäische Atomgemeinschaft (EURATOM) in Rom</p>
<p><b>01. Januar 1958</b> In Kraft Treten der Römischen Verträge</p>	
<p><b>01. Juli 1967</b> Fusion der Organe von EWG, EGKS und EURATOM: Gründung einer Europäischen Gemeinschaft (EG)</p>	
<p><b>15. Juni 1985</b> Schengener Übereinkommen (Abschaffung der Grenzkontrollen) wird vereinbart (erster Schritt in Richtung WWU)</p>	
<p><b>17. Februar 1986</b> Unterzeichnung der Einheitlichen Europäischen Akte (EEA)</p>	
<p><b>01. Juli 1987</b> In Kraft Treten der EEA</p>	
<p><b>9./10. Dezember 1991</b> Maastrichter-Gipfel: Der Europäische Rat nimmt den Vertrag über die Europäische Union (EU) an</p>	
<p><b>01. November 1993</b> In Kraft Treten des Vertrages von Maastricht</p>	
<p><b>26. März 1995</b> In Kraft Treten des Schengener Abkommens</p>	
<p><b>15/16. Dezember 1995</b> Ratssitzung in Madrid. Einführung des EURO zum 01. Januar 1999 wird bestätigt</p>	
<p><b>02. Oktober 1997</b> Unterzeichnung des Ratifizierungsvertrages in Amsterdam</p>	
<p><b>01. Mai 1999</b> In Kraft Treten der des Vertrages von Amsterdam</p>	

### 1.3.2 DIE ENTWICKLUNG DER EUROPÄISCHEN BILDUNGSPOLITIK VON ROM BIS MAASTRICHT - ANSÄTZE FÜR EIN GEMEINSAMES EUROPÄISCHES BILDUNGSRECHT

Seit dem Maastrichter Vertrag im Jahre 1992<sup>99</sup> ist ein großer Schritt auf dem Wege zu einem Vereinten Europa vollzogen worden. Dieser Vertrag wird seine Auswirkungen auf viele Lebensbereiche haben, denn er strebt nicht nur die wirtschaftliche, sondern auch die politische, soziale und kulturelle Einheit Europas an. Die Hoffnungen, die mit der Verwirklichung eines Vereinten Europas verknüpft werden, beziehen sich auf größere Freiheit, mehr Wohlstand und insbesondere auf eine Absicherung des Friedens. Aber nicht nur Hoffnungen und positive Erwartungen werden an diese Veränderung geknüpft, sondern auch Sorgen und Ängste begleiten sie. Bei aller kulturellen Gemeinsamkeit Europas gibt es doch große Unterschiede und Spannungen, und jedes Land hat Errungenschaften, die man nicht teilen und auf die man nicht verzichten möchte. Viele Institutionen werden aber Teile ihrer eigenen Macht und Kompetenz zu Gunsten der Gemeinschaftspolitik aufgeben müssen, wenn es zu einer wirklichen Einheit kommen soll. Zu einem der sensibelsten Bereiche gehören Bildung und Ausbildung der Jugend, da die Schule die eigene Kultur als historisch definiertes Selbstbehauptungs- und Gestaltungsinventar an die nächste Generation weitergibt. Von daher ist es verständlich, daß die Bildungspolitik vorwiegend national geprägt ist.

Alle bildungspolitischen Entscheidungen der EU stoßen daher auch bei den Mitgliedsländern auf eine besonders hohe Sensibilität. Die Unterschiede im Bildungsbereich der verschiedenen Länder sind zum Teil gravierend: so ist z.B. das deutsche duale System der beruflichen Bildung in anderen Ländern nicht zu finden; in der Bundesrepublik fehlt dagegen das breite Angebot an alternativen Bildungsmöglichkeiten, die andere Länder aufweisen, weil der Privatschulensektor hier nur eine sehr geringe Bedeutung hat. Einige Länder haben ein selektives Schulsystem, andere eine einheitliche Gesamtschule. Wie kann man angesichts dieser Vielfalt Bildungsziele und Bildungsinhalte in Europa vergleichbar machen, damit auch die soziale Mobilität und die freie Wahl des Arbeitsplatzes auf allen Gebieten in Europa realisiert werden kann?

Um die Bildungspolitik der Gemeinschaft besser verstehen zu können, müssen die komplizierten Strukturen und Kompetenzen der Gemeinschaft in ihren Grundzügen nachgezeichnet werden, also die Entwicklung von den Römischen Verträgen im Jahre 1957 bis zu dem Vertrag von Maastricht im Jahre 1992 und dem Vertrag von Amsterdam 1997.

In den Römischen Verträgen wurde der Schwerpunkt der europäischen Zusammenarbeit auf den wirtschaftlichen Sektor und die Errichtung eines Gemeinsamen Marktes gelegt. Das Bildungswesen gehörte **nicht** in den Zuständigkeitsbereich der Gemeinschaft. Lediglich allgemeine Grundsätze zur Bildungspolitik fanden ihren Niederschlag im

---

<sup>99</sup> vgl. Fußnote 63 (Der Maastrichter Vertrag ist der Vertrag über die Europäische ...)

Artikel 128 des EWGV<sup>100</sup>. Demnach kann der Ministerrat auf Vorschlag der Europäischen Kommission, bei welcher die Kompetenz zur Gesetzesinitiative liegt, Grundsätze zur Bildungspolitik aufstellen. Die einzelnen Mitgliedsstaaten sahen daher zunächst keine Verpflichtungen aus diesem Artikel - die Verbindlichkeit dieser Regelung sollte ohnehin erst in den achtziger Jahren zum Tragen kommen. Der ex-Art. 57 EWGV regelt die „gegenseitige[n; B.M.] Anerkennung von Diplomen und Zeugnissen“ (Art. 47 EGV/Amsterdam) (vgl. dazu auch Hochbaum 1985, S. 481 ff.).

Die Europäische Kommission vertrat dagegen eine ganz andere Position: Eine gemeinsame Politik ohne Verbindlichkeit für die Mitgliedstaaten erschien ihr absurd; vielmehr sollte eine gemeinsame Politik zur Berufsbildung im Zusammenhang mit der Wirtschafts- und Sozialpolitik stehen. Eine Annäherung der Wirtschaftspolitik der Mitgliedsstaaten sowie die Freizügigkeit von Personen, in einem anderen EG-Mitgliedsstaat zu arbeiten, könne nur erfolgreich sein, wenn auch eine Zusammenarbeit im kulturellen und sozialen Bereich erfolge. Dieses Argument wurde im Prinzip akzeptiert, aber die Berufsbildung wird eher mit der Wirtschaftspolitik verknüpft, während die Bildungspolitik generell anders betrachtet wird. Eine gemeinsame Bildungspolitik könne nur als eine Zusammenarbeit im Bildungswesen gedacht werden, wobei die jeweiligen Traditionen der Mitgliedsstaaten berücksichtigt und respektiert würden (Subsidiaritätsprinzip). Gemeinsame Grundlage hierfür war Artikel 235 des EWGV (neu: Art. 308 EGV/Amsterdam)<sup>101</sup>.

Für die föderale Bundesrepublik war es besonders wichtig, daß die nationalen Rechte und Eigenarten des allgemeinbildenden Schulwesens gewahrt bleiben sollten, da das deutsche Bildungswesen der Hoheit der einzelnen Bundesländer unterliegt und die Bundesregierung auch durch internationale Verträge in diesem Bereich keine Gestaltungsmöglichkeiten gewinnt. Daß bei Gründung der Bundesrepublik Deutschland auf ein Bundesministerium für Bildung verzichtet wurde, ist nicht zuletzt Ausdruck eines damaligen (und bis in die Gegenwart reichenden) Dissens', dem die Wahrnehmung von Schulfragen durch Länderministerien besser zu entsprechen schien. Die gleichwohl notwendige Koordination und gegenseitige Abstimmung nimmt – ohne Weisungsgewalt – die KMK wahr.

Die Bundesländer sind nun einerseits daran interessiert, ihre Autonomie im Kultur- und Bildungswesen zu wahren, andererseits wollen sie aber auch ihre Vorstellungen in Brüssel einbringen. Das Bindeglied zwischen Bundesregierung und den Länderregierungen ist der Bundesrat. Die Bundesregierung muß den Bundesrat über alle bildungspolitischen Absichten der Gemeinschaft informieren. Der Bundesrat verfaßt eine

---

<sup>100</sup> vgl. Kap. II/1.3.4: „Rechtliche Grundlagen für eine europäische Bildungspolitik durch die Verträge von Maastricht und Amsterdam“

<sup>101</sup> „Erscheint ein Tätigwerden der Gemeinschaft erforderlich, um im Rahmen des Gemeinsamen Marktes eines ihrer Ziele zu verwirklichen und sind in diesem Vertrag die hierfür erforderlichen Befugnisse nicht vorgesehen, so erläßt der Rat einstimmig auf Vorschlag der Kommission und Anhörung der Versammlung die geeigneten Vorschriften“ (Art. 308 EGV/Amsterdam).

Stellungnahme, die für die Bundesregierung bindend ist. Die Bundesländer hatten im Gesetz zur Ratifizierung der Einheitlichen Europäischen Akte (EEA) vom Februar 1986 durchgesetzt, daß sie durch eigene Vertreter an den Beratungen und Entscheidungen auf Gemeinschaftsebene beteiligt werden (vgl. Berggreen 1993, S. 50).

Die Bildungspolitik der EG hat sich auf der Grundlage des Artikels 128 EWGV immer weiter ausgeweitet. 1962 legte die Kommission einen Entwurf vor, in dem allgemeine Grundsätze zur Harmonisierung der Ausbildungsgänge, Abschlußprüfungen und Zeugnisse festgelegt wurden. Dieser Entwurf wurde zwar vom Ministerrat abgelehnt, der Rat räumte aber der Kommission gewisse Förderungsmöglichkeiten im Bereich der Bildung ein. Das öffnete der Kommission die Tür zu einer gewissen Einflußnahme auf das öffentliche Bildungswesen. Verschiedene Programme zur Mobilität von Lehrern und Studenten konnten so verabschiedet werden, und es wurde eine gemeinsame Modalität zur Anerkennung von Schulabschlüssen festgelegt. Die Förderung des Fremdsprachenunterrichts und eine Zusammenarbeit auf dem Gebiet des Hochschulwesens waren weitere Bestandteile eines Aktionsprogramms.

In den achtziger Jahren wurde die ausschließlich auf die Berufsbildung begrenzte Kompetenz der Gemeinschaft durch verschiedene Gerichtsbeschlüsse des Europäischen Gerichtshofes<sup>102</sup> erweitert. Grundlage hierfür sind die Rechte von „Freizügigkeit“<sup>103</sup> und „Niederlassungsfreiheit“<sup>104</sup>. Als Meilenstein der Rechtsprechung ist das Gravier-Urteil<sup>105</sup> anzusehen. Es bezieht sich auf eine in Belgien studierende französische Studentin, welche die Befreiung der Studiengebühr verlangte, da die inländischen Kommilitonen diese nicht zu bezahlen hatten. (vgl. Hochbaum 1992a, S. 505 f. u. S. 511 f.; Schink 1993, S. 73; Weber 1993, S. 43 ff.; Richter 1993, S. 35). In diesem Urteil beschäftigt sich der Europäische Gerichtshof mit zwei Fragen: Zum einen mit dem Diskriminierungsverbot (Art. 7 EWGV), zum anderen, ob ein Studium in der Fachrichtung „Comic Strips“ in den Anwendungsbereich (Berufsausbildung) des EWGV fällt. Beide Fragen bejahte der EuGH. In diesem Zusammenhang wurde festgelegt, daß Studenten aus einem anderen EG-Mitgliedsstaat in den Universitäten wie inländische Studenten behandelt werden müssen, d.h., daß ihnen beispielsweise keine höheren Studiengebühren entstehen dürfen. Zur Frage der Berufsausbildung hieß es in dem Urteilspruch:

„jede Form der Ausbildung, die auf eine Qualifikation für einen bestimmten Beruf oder eine bestimmte Beschäftigung vorbereitet oder die besondere Befähigung zur Ausübung eines solchen Berufs oder einer solchen Beschäftigung verleiht, und zwar unabhängig von Alter und vom Aus-

---

<sup>102</sup> Der EuGH, dem fünfzehn Richter und acht Generalanwälte (für die Zeit vom 01.01.1995 bis zum 06.10.2000 ist jedoch ein neunter Generalanwalt ernannt) für eine Amtszeit von jeweils sechs Jahren angehören (Art. 221, 222 EGV/Amsterdam) „sichert die Wahrung des Rechts bei der Auslegung und Anwendung des Vertrages“ (Art. 220 EGV/Amsterdam).

<sup>103</sup> Art. 48 des EWGV bzw. Art. 39 EGV/Amsterdam

<sup>104</sup> Art. 52 des EWGV bzw. Art. 43 EGV/Amsterdam

<sup>105</sup> „Gravier“-Urteil Rs. 293/83 vom 13. Februar 1985, Slg. 1985:593

bildungsniveau der Schüler oder Studenten und selbst dann, wenn der Lehrplan auch allgemeinbildenden Unterricht erhält“ gilt als Berufsausbildung (Rs. 293/85, Gravier, Fn. 1, Entscheidungsgrund 30; vgl. auch Fritsch 1998, S. 16).

Damit subsumiert der EuGH die Hochschulbildung unter dem Begriff der Berufsausbildung und unterliegt dem Art. 128 EWGV; gleichzeitig wird das Diskriminierungsverbot Art. 7 EWGV in Verbindung mit Art. 128 EWGV gesetzt<sup>106</sup>.

Mit großer Spannung wurde 1989 das Urteil erwartet, welches als „Erasmus-Urteil“<sup>107</sup> in die Geschichte eingegangene ist. Es handelt sich dabei um die Entscheidung des EuGH zur Frage der korrekten Rechtsgrundlage für die Aktionsprogramme ERASMUS (Erasmus-Urteil Rs. 242/87 vom 30. Mai 1989) und PETRA (Petra-Urteil Rs. 242/88 vom 30. Mai 1989; vgl. Schink 1993, S. 77, S. 115 f., Weber 1993, S. 57 f.). Dieses Urteil sollte ebenfalls eine weitreichende Wirkung haben, denn die Entscheidung besagte, daß das gesamte Bildungswesen mit Ausnahme der allgemeinbildenden Schulen und der allgemeinen Erwachsenenbildung als Berufsausbildung im Sinne des EWGV zu verstehen ist<sup>108</sup>. Diese Erweiterung des »Berufsbegriffs« hatte zur Folge, daß die Kompetenz der EG-Organen im Bildungsbereich erweitert und auch auf pädagogische Berufe ausgeweitet wurde. Durch die Verabschiedung der Aktionsprogramme<sup>109</sup> bewirkte der Rat durch die konkreten Ziel- und Mittelvorgaben einen Sprung in die Gemeinschaftspolitik. Der EuGH spricht von einer „schrittweisen Entwicklung einer gemeinsamen Politik im Berufsbildungsbereich“ (Weber 1993, S. 27).

<sup>106</sup> vgl. hierzu auch Groeben/Thiesing/Ehlermann, 1991, S. 3521 ff.

<sup>107</sup> In diesem Verfahren hatte die EG-Kommission geklagt, da sie sich beim Erlaß des ERASMUS-Programms auf Art. 128 EWGV stützte - dadurch war nur eine einfache Mehrheit erforderlich. Der Rat der EG hatte den Beschluß des ERASMUS-Programms jedoch gemäß Art. 128 und 235 EWGV verabschiedet, so daß jetzt Einstimmigkeit erforderlich wurde (vgl. Bardong 1994, S. 68, Fritsch 1998, S. 17). Im Anschluß an das Urteil wurde im Amtsblatt Nr. L 395 vom 30.12.89 klargestellt, daß „das ERASMUS-Programm nunmehr ausschließlich Teil der gemeinsamen Berufsausbildungspolitik nach Artikel 128 des Vertrages ist“ (Abl. 1989 b, Nr. L 395, S. 2).

<sup>108</sup> In dieser Rechtsprechung unterlag die Kommission „nicht etwa, weil der Gerichtshof der Ansicht des Rates gefolgt wäre, Art. 128 EWGV ermächtigte die Organe der Gemeinschaft nicht zum Erlaß konkreter Rechtsakte. Hierzu heißt es in den Urteil vielmehr, die gemeinsame Berufsausbildungspolitik, die sich seit der Aufstellung der ‚allgemeinen Grundsätze‘ von 1963 schrittweise entwickel, falle in die Verantwortung sowohl der Mitgliedstaaten als auch der Gemeinschaftsorgane – das Schlagwort heißt »Kooperation«. Die einmal zugrundegelegt, müsse dem Rat auch – im Interesse eines *effet utile* – die Möglichkeit zugebilligt werden, Aktionsprogramme zu lancieren, die wiederum für die Mitgliedstaaten entsprechende Mitwirkungspflichten nach sich zögen. Den Einwand des Rates, Art. 128 EWGV könne schon deshalb keine derart weitreichenden Befugnisse begründen, weil darin – anders als in vergleichbaren Vertragsvorschriften – weder ein Mitspracherecht des Parlaments noch irgendwelche qualifizierten Anforderungen an die Mehrheitsverhältnisse vorgesehen seien, wies der Gerichtshof zurück: Solche Divergenzen beruhten nicht unbedingt auf systematischen Erwägungen. Ebenso wenig ließ er das Argument gelten, die bedeutenden budgetären Konsequenzen des ERASMUS-Programms erforderten strengere Verfahrensvorschriften, als Art. 128 sie biete: Denn Regelungsmacht und Budgetgewalt seien strikt zu trennen und unterlägen jeweils ihren eigenen, möglicherweise ganz unterschiedlichen Verfahrensnormen“ (Weber 1993, S. 58).

<sup>109</sup> gemeint sind: COMETT, EUROTECNET, ERASMUS, LINGUA, PETRA und FORCE



Nach Art. 48 Abs. 4 EWGV<sup>110</sup> findet die „Gewährleistung der Freizügigkeit der Arbeitnehmer“ keine Anwendung auf die Beschäftigung in der öffentlichen Verwaltung. Da das öffentliche Bildungswesen in der Bundesrepublik Teil der „öffentlichen Verwaltung“ ist, schien es zunächst so, als würden Lehrer, welche eine Beschäftigung im öffentlichen Dienst wahrnehmen, diese Freizügigkeit nicht in Anspruch nehmen können. Der Europäische Gerichtshof entschied jedoch im Lawrie-Blum<sup>111</sup> Prozeß anders („Lawrie-Blum-Urteil“ Rs. 66/85 vom 03. Juli 1986; vgl. Schink 1993, S. 76; Weber 1993, S. 53 ff.; Richter 1993, S. 35 f.). Die Ausnahme von Art. 48 Abs. 4 EWGV würde nur diejenigen Stellen einbeziehen, die mit der Ausübung hoheitlicher Befugnisse verbunden sind und daher eine besondere Loyalität zum Staat implizieren. Das treffe auf Lehrer nicht zu. Dieser Prozeß geht auf eine Klage einer Engländerin (Lawrie-Blum) zurück, welche in Deutschland das erste Staatsexamen bestanden hatte, nun als Studienreferendarin mit der zweiten Ausbildungsphase beginnen wollte und Schwierigkeiten aufgrund ihrer Nationalität bekam. Das Gericht entschied im Sinne des Diskriminierungsverbotes laut Art. 7 EWGV (neu: Art. 12 EGV/Amsterdam)<sup>112</sup>, „denn ein Studienreferendar ist als Arbeitnehmer anzusehen (Art. 48 Abs. 1 EWGV), und der Vorbereitungsdienst für ein Lehramt kann nicht als Beschäftigung in der öffentlichen Verwaltung (Art. 48 Abs. 4 EWGV) gelten“ (Weber 1993, S. 54).

Voraussetzung für die Mobilität und Niederlassungsfreiheit ist jedoch die Anerkennung der erworbenen Qualifikationen und der freie Zugang zum Erwerb von Qualifikationen. Dies hat zur Folge, daß es allmählich zu einer Harmonisierung der Abschlüsse kommen muß, was eine Harmonisierung der Ausbildung impliziert. Diesen Weg hat die Kommission für die Ausbildung verschiedener freier Berufe gewählt, so z.B. für Ärzte, Zahnärzte, Apotheker, Hebammen und Krankenschwestern im medizinischen Bereich oder für Architekten und Ingenieure im technischen Bereich. Die Verhandlungen über diese Harmonisierung erwiesen sich als besonders schwierig, da eine Harmonisierung der Abschlüsse eine - wie oben erwähnt - Harmonisierung der beruflichen Ausbildung verlangt, und diese zieht gleichwertige Zugangsqualifikationen mit sich, die normalerweise im Schulwesen erworben werden. Eine Harmonisierung der Schulsysteme ist aber zum gegebenen Zeitpunkt kaum denkbar.

Die zweite Alternative liegt in der Anerkennung unterschiedlicher Abschlüsse. Im Dezember 1988 hat der Rat der EG eine Richtlinie über die allgemeine Anerkennung von Hochschuldiplomen, die eine mindestens dreijährige Berufsausbildung abschließen, verabschiedet. Grundsätzlich gilt, wer in einem reglementierten Beruf die erforderlichen Qualifikationen besitzt, darf diesen Beruf in jedem Mitgliedsstaat ausüben. Bestehen jedoch zwischen den Ausbildungsgängen sehr große Unterschiede, so kann der Auf-

---

<sup>110</sup> Art. 39 EGV/Amsterdam

<sup>111</sup> bei Richter heißt es „Lawrie-Brown“ (sic!)

<sup>112</sup> Art. 12 EGV/Amsterdam:

„unbeschadet besonderer Bestimmungen dieses Vertrages ist in seinem Anwendungsbereich jede Diskriminierung aus Gründen der Staatsangehörigkeit verboten.“

nahmestaat zusätzliche Forderungen stellen. Die Umsetzung dieser Richtlinie für den Lehrerberuf in der Bundesrepublik hat im September 1990 zu einen KMK-Beschluß<sup>113</sup> geführt, der insbesondere verlangt, daß die Bewerber deutsche Sprachkenntnisse und die Lehrbefähigung für mindestens zwei Fächer haben müssen. Sie können ihre Befähigung entweder durch eine Eignungsprüfung oder durch die Teilnahme an einem Anpassungslehrgang erlangen (vgl. Richter 1993, S. 38 ff.).

Es sei hier festgehalten, daß der EuGH durch seine Rechtsprechungen einen wesentlichen Beitrag zur Weiterentwicklung der gemeinschaftlichen Bildungspolitik beigetragen hat. In kaum einem anderen Bereich war er so rechtsgestaltend, wie auf dem Bildungssektor. Seine Rechtsprechung führte zur praktischen Anwendung des Artikels 128 EWGV und manifestierte sich auch im Erlaß von Förderprogrammen (vgl. Strohmeier 1994, S. 46 ff.). Die Auslegung des Begriffs der Berufsausbildung ermöglichte das Erweitern der Kompetenz und den Handlungsspielraum der Europäischen Gemeinschaft im Bereich der Bildungspolitik (vgl. Bardong 1994, S. 69).

### **1.3.3 DIE EUROPÄISCHE BILDUNGSPOLITIK NACH DEM VERTRAG VON MAASTRICHT**

Ende 1991 legte die Kommission der Europäischen Gemeinschaft im Vorgriff auf die Rechtslage nach Maastricht drei Memoranden vor, die grundsätzliche Überlegungen zur allgemeinen und beruflichen Bildung darlegten.

Es handelt sich dabei um:

- das Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft (KOM (91) 349 endg. F.v. 5. November 1991),
- das Memorandum zum offenen Fernunterricht in der Europäischen Gemeinschaft (KOM (91) 388 endg. F.v. 12. November 1991),
- das Memorandum über die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft für die neunziger Jahre (KOM (91) 397 endg. F.v. 12. Dezember 1991).

Mit diesen Memoranden wollten die Verantwortlichen auf gemeinschaftlicher, nationaler, regionaler und lokaler Ebene eine breite Debatte über Tragweite und Perspektiven der künftigen Hochschul- und Berufsbildungspolitik hervorrufen. Die Ergebnisse dieser Debatten wurden der Kommission in Form von nationalen Stellungnahmen zu den Memoranden mitgeteilt. Diese Rückmeldungen wurden von der Kommission gesammelt und ausgewertet (vgl. KOM (91) 349 endg. F. v., S. 45, Rz. 171). Die Kommission geht davon aus, daß Europa in den kommenden Jahren große Umstrukturierungen in den ökonomischen und technologischen Bereichen, sowie auf sozialer und kultureller Ebene zu erwarten hat. Deutlich wird der Zusammenhang der wirtschaft-

---

<sup>113</sup> vgl. hierzu Kap. II/2.3.2: „Die Umsetzung der »europäischen Dimension« in das Bildungswesen durch den Beschluß der Kultusministerkonferenz »Europa im Unterricht«“

lichen und sozialen Entwicklung in Europa und der Bildungspolitik in allen drei Memoranden (vgl. Fritsch 1998, S. 44 f.).

Auch wenn derartige Memoranden juristisch unverbindlich sind, tragen sie häufig dazu bei, neue Wege, in diesem Fall in der Bildungspolitik, aufzuzeigen und bringen dadurch einen eigendynamischen Prozeß in Gang. Ziel der Memoranden war, auf politische Ratsbeschlüsse im Bildungsbereich hinzuwirken (vgl. Hochbaum 1992 b, S. 287).

Wichtig in dem Zusammenhang dieser Arbeit erscheint mir die Forderung nach neuen politischen Ansätzen in dem Memorandum zur Hochschulbildung in der EG. Diese Ansätze lassen sich in fünf Bereiche unterteilen:

- die Teilnahme an und der Zugang zur Hochschulbildung,
- die Partnerschaft mit der Wirtschaft,
- die Weiterbildung,
- die »offenen« Lernsysteme und der Fernunterricht <sup>114</sup>,
- die europäische Dimension in der Hochschulbildung (KOM (91) 349 endg., S. 15, Rz. 50 sowie S. 48. o.Rz).

Die Europäische Dimension in der Hochschulbildung wird durch die Forderung nach Mobilität der Studenten auf europäischer Ebene und der verstärkten Förderung des Fremdsprachenunterrichts erkennbar (KOM (91) 349 endg., S. 49 f., o.Rz).

Im Vorfeld der Verhandlungen für den Vertrag der Europäischen Union legte die Kultusministerkonferenz am 24.04.1989 ein Positionspapier zur EG-Bildungs- und Kulturpolitik vor. Im Dezember 1991 entwickelten in Maastricht nicht nur die Kommission sondern auch die Mitgliedsländer Vorschläge zur Änderung der Römischen Verträge; unter anderem wurde die Streichung des in der praktischen Anwendung konfliktträchtigen Artikels 128 EWG zugunsten eines neuen Titels »Bildung und Kultur« gefordert (vgl. Hochbaum 1992 a, S. 513 f.).

„Mit der auf dem Maastricht-Gipfel 1992 beschlossenen Einführung eines eigenen 3. Kapitels »Allgemeine und Berufliche Bildung und Jugend« in dem die Sozialpolitik behandelnden Titel VIII des EWG-Vertrages sollte zumindest die *Rechtslage* in Zukunft eindeutiger werden“ (Strohmeier 1994, S. 55).

Dadurch wird in Abweichung zum Artikel 128 EWGV nun zwischen allgemeiner<sup>115</sup> und beruflicher Bildung<sup>116</sup> unterschieden, gleichzeitig wurde durch das eingeführte Sub-

---

<sup>114</sup> Es werden in dem Memorandum sowohl die Begriffe »Fernunterricht« als auch »Fernuniversitäten« aber auch »offener Unterricht« und »offene Universitäten« verwenden. Die letzteren Begriffe werden ohne klare Abgrenzung im Zusammenhang mit den Fernuniversitäten genannt: „Eine Zusammenarbeit mit und eine Integration in das reguläre Hochschulsystem weist erhebliche Unterschiede zwischen den Mitgliedstaaten auf, in denen es offene Universitäten oder Fernuniversitäten gibt“ (KOM (91) 349 endg., S. 28, Rz. 94, vgl. auch Fritsch 1998, S. 49).

<sup>115</sup> Art. 126 EGV

<sup>116</sup> Art. 127 EGV

subsidiaritätsprinzip<sup>117</sup> eine bürgernahe Entscheidungshilfe gegeben (vgl. Protokoll des Amsterdamer Vertrags über die Anwendung der Grundsätze der Subsidiarität und der Verhältnismäßigkeit, Thun-Hohenstein 1997, S. 322).

Man einigte sich auf folgende Ziele einer europäischen Bildungspolitik:

- (größere) Mobilität im Bereich von Schule, Hochschule, Berufsbildung und Weiterbildung,
- (mehr und bessere) Zusammenarbeit und Informationsaustausch zwischen Einrichtungen des Bildungswesens,
- (intensivere) Förderung von Innovationen, zur Steigerung der wirtschaftlichen Leistungsfähigkeit.

Die Kultusministerkonferenz forderte, daß die Handlungsbefugnisse der EG/EU auf die Durchführung von Aktionsprogrammen, über die der Rat mit qualifizierter Mehrheit abstimmt, beschränkt bleiben solle. Außerhalb dieser Befugnisse dürfe die EG/EU keine Bildungs- und Kulturpolitik betreiben. Ziel der gemeinsamen Bildungspolitik könne nur die „Schaffung eines Bewußtseins einer gemeinsamen Kultur“ sein, wobei gleichzeitig die kulturelle Vielfalt erhalten und weiterentwickelt werden solle. Die EG/EU solle ein Regionalorgan zur Vertretung von Ländern und Regionen in den Sitzungen des EG/EU-Ministerrates einrichten, in denen Themen behandelt werden, die in die Souveränität der Mitgliedsstaaten eingriffen. Darüber hinaus wollte die Bundesregierung der Gemeinschaft keine Zugeständnisse einräumen, um die weitere Aushöhlung ihrer Kompetenzen und Hoheitsrechte zu vermeiden. Diese Beschlüsse wurden in der Münchener Erklärung zum Föderalismus in Europa vom Dezember 1990 zusammengefaßt, welche das Subsidiaritätsprinzip verankert. Das bedeutet, daß die Gemeinschaft nur die Aufgaben übernimmt, die von der untergeordneten Ebene - hier den Mitgliedsstaaten - nicht gewährleistet sind.

An der Weiterentwicklung der Europäischen Gemeinschaftsverträge war die Kultusministerkonferenz aktiv beteiligt; dabei ging sie von zwei Zielsetzungen aus:

- „Einerseits ausreichende vertragliche Grundlagen dafür zu schaffen, den Prozeß der Europäischen Integration durch bildungs- und kulturpolitische Gemeinschaftsprogramme zu fördern,
- andererseits die Kompetenz der Europäischen Gemeinschaft und der Mitgliedstaaten im Bereich der Bildungs- und Kulturpolitik klar abzugrenzen und die Eigenverantwortlichkeit der Mitgliedsstaaten in diesem Bereich zu bewahren“ (KMK 1992 b, S.1).

Gleichzeitig trat die Kultusministerkonferenz nachdrücklich dafür ein, den Art. 128 EWGV durch eine Neuregelung zu ersetzen, da er sich zu „einer nicht mehr

---

<sup>117</sup> Art. 3b EGV; vgl. hierzu auch das „Gesamtkonzept für die Anwendung des Subsidiaritätsprinzips“, verabschiedet auf der Tagung des Europäischen Rates in Edinburgh am 11./12. Dezember 1992 (Bulletin d. BReg. Nr. 140 v. 28.12.1992, S. 1280).

beherrschbaren Generalklausel zugunsten der Europäischen Gemeinschaft zu entwickeln drohte“ (KMK 1992 b, S.1).

Die weite Auslegung des Berufsbildungsbegriffes in Art. 128 EWGV und die bisher erfolgte Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes schienen die Ansatzpunkte für ein gemeinsames Europäisches Bildungsrecht zu werden. Der Vertrag von Maastricht hat mit der tatsächlich erfolgten Streichung des Art. 128 EWGV<sup>118</sup> allerdings eine gravierende Einschränkung erlitten, denn der neue Art. 127 EUV<sup>119</sup> führt zu einer Kompetenzbeschränkung der EG. Der Rat darf demnach zwar Rechts- und Verwaltungsvorschriften erlassen, was vorher nicht möglich war; nun hat er diese Kompetenz muß aber dabei Kommission und Parlament sowie den Wirtschafts- und Sozialausschuß einbeziehen. Die Kompetenz ist deutlich auf die Unterstützung und Ergänzung der Maßnahmen der Mitgliedsstaaten beschränkt, die für den Inhalt und die Gestaltung der beruflichen Bildung allein zuständig sind, während es bei der bisherigen Praxis nach Art. 128 EWGV um die Gestaltung einer gemeinsamen Politik ging (vgl. Richter, 1993 S. 41).

Ein neuer Ansatzpunkt ergibt sich allerdings durch den neuen Art. 126 EGV<sup>120</sup>. Auch hier geht es zwar nur um eine Unterstützung und Ergänzung der Tätigkeiten der Mitgliedsländer, aber der Art. 126 EGV bezieht sich auf die Bildung im allgemeinen, für die der EG/EU bisher keinerlei Kompetenz zugeschrieben worden war. Im Mittelpunkt steht die Förderung der Zusammenarbeit der Mitgliedsstaaten, wenngleich auch hier ein Harmonisierungsverbot der Rechts- und Verwaltungsvorschriften im Bildungsbereich der Mitgliedstaaten besteht (vgl. Müller-Solger 1994, S.54; Richter 1993, S. 41). Die Tätigkeit der Gemeinschaft soll aber „einen Beitrag zu einer qualitativ hochstehenden allgemeinen und beruflichen Bildung sowie zur Entfaltung des Kulturlebens in den Mitgliedsstaaten“ liefern (Art. 3 EGV).

Für die gemeinsame Bildungspolitik formuliert der Maastrichter Vertrag:

“Die Tätigkeit der Gemeinschaft hat folgende Ziele:

- Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedsstaaten;
- Förderung der Mobilität von Lernenden und Lehrenden, auch durch die Förderung der akademischen Anerkennung der Diplome und Studienzeiten;
- Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen;
- Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustausches über gemeinsame Probleme im Rahmen der Bildungssysteme der Mitgliedsstaaten;
- Förderung des Ausbaus des Jugendaustausches und des Austausches sozialpädagogischer Betreuer;

---

<sup>118</sup> Obgleich der Artikel 128 nur von »Grundsätzen« sprach, ermächtigte er den Rat zu einer recht weitgehenden Interpretation des »Ausbildungsbegriffes«, wie das „Gravier-Urteil“ des EuGH zeigt.

<sup>119</sup> neu Art. 150 EGV/Amsterdam

<sup>120</sup> neu Art. 149 des EGV/Amsterdam

- Förderung der Entwicklung der Fernleihe“ (126 EGV/Maastricht bzw. neu Art. 149 EGV/Amsterdam)<sup>121</sup>.

Aufgrund der vertraglichen Neuregelung ist der Zusammenhang zwischen der Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft und den Förderprogrammen deutlich aufgezeigt.

Unter diese Reglementierung fallen Förderungsprogramme wie beispielsweise das SOKRATES Programm. Diese Förderungen von Gemeinschaftsprogrammen der EU haben jetzt eine sichere Rechtsgrundlage erhalten. Die Gestaltung der Lehrpläne und der Bildungssysteme selbst bleibt aber weiterhin Aufgabe der Mitgliedsstaaten.

In der Stellungnahme der Kultusministerkonferenz heißt es u.a.:

- „3. Zu den neuen Artikeln 126 und 127 EWGV (sic!) ist durch eine Protokollerklärung der Bundesrepublik klarzustellen, daß das Hochschulwesen entsprechend dem Wortlaut des neuen Artikels 126 abweichend von der bisherigen Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes zu dem gestrichenen Artikel 128 zur allgemeinen Bildung und nicht zur beruflichen Bildung im Sinne von Artikel 127 (neu) gehört. Die Hochschulen sind integraler Bestandteil des Bildungswesens. Insoweit müssen die inhaltlichen und verfahrensmäßigen Beschränkungen von Artikel 126 (neu) gelten. Insbesondere kann eine Befugnis der Gemeinschaft für eine eigene Politik im Bereich des Hochschulwesens nicht anerkannt werden.
4. Die Kulturklausel in dem neuen Artikel 128 ist entgegen den Vorstellungen der Kultusministerkonferenz sehr weit gefaßt, praktisch ist das Tätigkeitsfeld der Gemeinschaft im Bereich der Kulturpolitik unbegrenzt. Wegen der inhaltlichen Beschränkung auf Förderungsmaßnahmen und des Erfordernisses der Einstimmigkeit kann die Kulturklausel jedoch akzeptiert werden. Dabei geht die Kultusministerkonferenz davon aus, daß im Ratifikationsgesetz eine Regelung gefunden wird, die sicherstellt, daß bei der innerstaatlichen Meinungsbildung und bei der Vertretung im Kulturministerrat die Auffassung der Länder beachtet wird.
5. Die erhebliche Erweiterung der EG-Kompetenzen im Bereich der Forschungsförderung macht innerstaatlich eine Neuabstimmung von Bund und Ländern über Inhalte und Strukturen der nationalen und der EG-Forschungsförderung erforderlich. Das plurale System der Forschungsförderung in der Bundesrepublik mit der Betonung autonomer Förderungsentscheidungen und der Beachtung der Grundsätze der Wissenschaftlichkeit muß erhalten bleiben. Die Förderung der Grundlagenforschung sollte nach Auffassung der Kultusministerkonferenz auch künftig Sache der Mitgliedstaaten sein“ (KMK 1992 b, S. 2 f.).

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß der Vertrag von Maastricht mit der Neufassung von Amsterdam keinen Durchbruch für eine europäische Bildungspolitik ge-

<sup>121</sup> vgl. auch Kap. II/1.3.4: „Rechtliche Grundlagen für eine europäische Bildungspolitik durch die Verträge von Maastricht und Amsterdam“

bracht hat, sondern allenfalls die subsidiäre Bildungspolitik der Mitgliedstaaten ergänzt. Sollten die Mitgliedstaaten die geforderten Voraussetzungen in ihrem Kompetenzbereich nicht erbringen, kann die Gemeinschaft zwar eingreifen, im Prinzip kann sie aber keine eigene Bildungspolitik betreiben.

Der Spielraum der EG/EU in der Bildungspolitik durch die neuen Artikel 127 und 128 EGV (Maastricht)<sup>122</sup>, welcher den Artikel 128 EWGV (Römischer Vertrag) ersetzt, bleibt vorerst auf zwei Bereiche beschränkt:

1. Einer Politik der Nichtdiskriminierung und der wechselseitigen Anerkennung von Diplomen (Art. 47 EGV/Amsterdam).

Dies manifestiert sich in den Voraussetzungen für den freien Hochschulzugang innerhalb der Europäischen Gemeinschaft, der gegenseitigen Anerkennung von Berufs- und Bildungsabschlüssen sowie der Studienzeiten; darüber hinaus gibt es schon seit 1977 Richtlinien über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern in der EG/EU (Rat der Europäischen Gemeinschaft 1987.). In diesen Richtlinien zeigt sich deutlich, daß aufgrund von wirtschaftlichen Interessen (Freizügigkeit der Arbeitnehmer) die EG/EU schon seit den siebziger Jahren bildungspolitische Ansätze verfolgte (vgl. Hornberg 1999, S. 91).

2. Einer Kooperation der Mitgliedsstaaten durch die Förderung von Austauschprogrammen, wie SOKRATES/ERASMUS, LINGUA, COMENIUS u.a. auf der Grundlage von Art. 149 EGV/Amsterdam.

Dieser Bereich umfaßt Aktivitäten zur Identitätsfindung im Sinne von »Bürger in Europa«.

Sowohl Frank Fechner (1994) als auch Sabine Hornberg (1999) weisen darauf hin, daß sich durch den im Vertrag von Maastricht aufgenommenen Art. 126 „Allgemeine Bildung und Jugend“ die Sicht allmählich zu wandeln beginnt, daß es aber zu einer tiefgreifenden Veränderung nicht gekommen ist. Dies hängt mit dem von der EG/EU benutzten Bildungsbegriff zusammen, der „lediglich die Ausbildung zum Zwecke einer nachfolgenden Berufsausübung im Auge hat“ (Fechner 1994, S. 18), so die offizielle Auslegung im Europarecht.

Dieser Bildungsbegriff, darauf weist Sabine Hornberg mit Rückgriff auf Fechner hin,

„ist im Vergleich mit den innerstaatlichen in der EG/EU einerseits weit gefaßt, da er den tertiären Bildungsbereich einschließt, andererseits eng gefaßt, da er ausschließlich utilitaristische Erwägungen reflektiert. Damit unterscheidet er sich maßgeblich von den in den Mitgliedstaaten übernommenen Bildungsbegriffen, die darüber hinaus die individuelle geistig-moralische Entwicklung der Educanden umfassen“ (Hornberg 1999, S. 91).

---

<sup>122</sup> neu Art. 149 und 150 EGV/Amsterdam

Eine politische Union Europas ist seit 1993 denkbar – von einer gemeinsamen Bildungspolitik ist man aber offenbar noch weit entfernt (vgl. Richter 1993, S. 43). Trotzdem befürwortet Ingo Richter, daß die Bildungspolitik „der Dynamik der ökonomischen Entwicklung und des kulturellen Konsums überlassen bleibt“, was „unvermeidbar zu einer europäischen Dimensionierung von Kultur und Bildung führen wird“ (Richter 1993, S. 42).

Im großen und ganzen ist aber wohl die vertragliche Neuregelung der Artikel 126 und 127 EGV (Maastricht) als solide juristische Basis für die künftigen Maßnahmen im Rahmen der Europäischen Union im Bildungsbereich anzusehen.

#### **1.3.4 RECHTLICHE GRUNDLAGEN FÜR EINE EUROPÄISCHE BILDUNGSPOLITIK DURCH DIE VERTRÄGE VON MAASTRICHT UND AMSTERDAM**

Die politische und wirtschaftliche Union hat auch Auswirkungen auf das Ausbildungs- und Bildungswesen, allerdings sind die »Bewußtseinsschranken« sehr viel schwieriger zu durchbrechen als die »Zollschranken«. Öffentlichkeit, Ausbilder und Arbeitnehmer sind nur sehr begrenzt über die Bedeutung der europäischen Rechtsvereinbarungen und bildungspolitischen Reformen informiert. Es zeigt sich auch hier, daß Europa nicht ohne die Beteiligung der Bürger oder an diesen vorbei »vereint« werden kann. Die Vereinigung der beiden Teile Deutschlands ist bereits eine schwierige Aufgabe, obgleich ja beide Teile historisch und kulturell zusammengehören. Eine europäische Integration ist dagegen kein vorgegebenes Ziel der Geschichte. Sie kann nur auf der Basis eines europäischen Bewußtseins und einer entsprechenden Willensbildung gelingen. Diese Aufgabe wird zu einem Schlüsselproblem für das Bildungswesen: Die heranwachsende Generation muß auf Europa vorbereitet werden, und dies ist **auch** eine Aufgabe der Schule.

Es gibt bis heute kein europäisches Bildungsrecht, welches für alle Mitgliedstaaten verbindlich ist und einen eigenständigen Platz neben oder anstelle des Schulrechts der europäischen Länder einnimmt. Indessen hat die Bildungspolitik durch den Vertrag von Maastricht und in seiner revidierten Fassung als Vertrag von Amsterdam sowie durch die Rechtsprechung des EuGH eine vertragliche Grundlage. Denn diese beiden Verträge heben die enge Begrenzung auf die industriebezogene Forschung auf und leiten für die Bildungspolitik eine neue Phase ein.

Wie bereits erwähnt, besaß die Europäische Gemeinschaft in der Zeit vor dem Maastrichter Vertrag durch den Artikel 128 EWGV eine begrenzte Zuständigkeit für das Bildungswesen. Durch diesen Artikel begründet sich die Befugnis des Rates zur Aufstellung allgemeiner Grundsätze auf dem Gebiet der Berufsausbildung. Gleichzeitig



ergibt sich aus dem Wortlaut, daß die Europäische Gemeinschaft eine gemeinsame Politik in der Berufsausbildung anstrebt<sup>123</sup>.

In dem Artikel heißt es:

„[Der Rat; B.M.] stellt [...] in bezug auf die Berufsausbildung allgemeine Grundsätze zur Durchführung einer gemeinsamen Politik auf, die zu einer harmonischen Entwicklung sowohl der einzelnen Volkswirtschaften als auch des gemeinsamen Marktes beitragen kann.“

Wegen der Befürchtungen um den Verlust der Kulturhoheiten – insbesondere in der Bundesrepublik Deutschland - wurde ihr bildungspolitischer Einfluß aber nur sehr langsam weiter entwickelt.

Erste sichtbare Zeichen einer europäischen Bildungspolitik waren die gegenseitige Anerkennung bestimmter Zeugnisse und Diplome, die Abstimmung bei der Berufsausbildung und den Berufsabschlüssen und die Absprache bei der Bildungspolitik im Hinblick auf die Wanderarbeitnehmer 1973.

In den achtziger Jahren dokumentiert sich ein steigendes bildungspolitisches Engagement in einer Vielfalt von bildungsrelevanten Programmen, mit denen die Europäische Kommission und das Europäische Parlament zunehmend größeren Einfluß gewannen und die Einschränkungen des EWG-Vertrages zu überwinden versuchten. Der Europäische Gerichtshof hat seitdem in vielen Urteilen die bildungspolitische Zuständigkeit ausgeweitet und ausgestaltet, indem er Hochschulbildung und Weiterbildung auch als Berufsbildung gemäß EWG-Vertrag qualifizierte (vgl. Bardong 1994, S. 68). 1987 wurde durch die Einheitliche Europäische Akte (EEA) die Politik der Forschung und technologischen Entwicklung unter dem Titel „Forschung und technologische Entwicklung“ (Art. 130 ff. EGV) als eigenständige Gemeinschaftsaufgabe in den EG-Vertrag aufgenommen.

Zählt man die für die Berufsbildung wichtigsten EG-Initiativen der Jahre 1993 und 1994 auf, wird deutlich, daß die Berufsbildungsaktivitäten der EG nach dem Inkrafttreten des Maastrichter Vertrages an Dynamik gewonnen haben.

- Bis zum Ende des Jahres 1993 hatte die EG-Kommission dem Rat der Europäischen Union einen Vorschlag für ein neues umfassendes EG-Programm zur Förderung der grenzübergreifenden Zusammenarbeit in der Berufsbildung (Austausch, transnationale Entwicklungsprojekte, transnationale Studien und Analysen) unterbreitet, das nach dem Willen der Kommission ab 1995 die bisherigen Berufsbildungsprogramme der Gemeinschaft (insbesondere PETRA, FORCE, EUROTECNET) ablöste.

---

<sup>123</sup> Dieser Gedanke war 1957 schon nicht mehr ganz neu, da schon der Artikel 56 EGKS (April 1951) die Hohe Behörde ermächtigt, Gemeinschaftsbeihilfen für die „Umschulung“ beschäftigungsloser EGKS-Arbeitnehmer zu gewähren. (vgl. Fritsch 1998, S. 13 f.; sowie Groeben/Thiesing/Ehlermann 1991, S. 3521, Rz. 1).

- Mit der Neuformulierung der Ziele des Europäischen Sozialfonds (ESF) wurden ab 1994 die Möglichkeiten der Gemeinschaft zur Unterstützung der arbeitsmarktpolitisch orientierten Berufsbildungsförderung in den einzelnen Mitgliedstaaten im Rahmen der »Gemeinschaftlichen Förderkonzepte« erheblich erweitert.
- Die »Gemeinschaftsinitiativen« des ESF zur Entwicklung arbeitsmarktpolitisch orientierter grenzübergreifender Berufsbildungsmaßnahmen, an denen jeweils mehrere Mitgliedstaaten beteiligt sind (z.B. NOW<sup>124</sup>), wurden ab 1994 in einer einzigen großen »Gemeinschaftsinitiative Humanressourcen« zusammengefaßt und mit erheblich mehr Mitteln ausgestattet.
- Mit dem Vierten EG-Rahmenprogramm für Forschung und Entwicklung wurde ab 1994 die Förderung grenzübergreifender Berufsbildungsforschung deutlich verstärkt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993).

Diese Aufzählung illustriert nicht nur die Dynamik der Entwicklung, sondern verweist auch darauf, daß der noch vom Maastrichter Vertrag zugestandene Primat der nationalen Berufsbildungspolitik allmählich zugunsten einer supranationalen europäischen Berufsbildungspolitik relativiert wird.

Die Berufsbildungsaktivitäten der EG/EU gewannen nach dem Inkrafttreten des Maastrichter Vertrages<sup>125</sup> an Reichweite, und es zeigte sich, daß die Diskussion über die Berufsbildungspolitik in den EU-Mitgliedstaaten samt der flankierenden Maßnahmen der Gemeinschaft größere Akzeptanz bekamen.

Am 7. Februar 1992 wurde das Ratifizierungsgesetz zum Vertrag über die Europäische Union endgültig beschlossen. Am 2. Dezember 1992 verabschiedete der Deutsche Bundestag die Gesetze zur Ratifizierung der Maastrichter Beschlüsse und ermöglichte damit deren innerstaatliche Umsetzung; am 18. Dezember 1992 stimmte der Bundesrat diesem Paket teils zu, teils rief er den Vermittlungsausschuß von Bundesrat und Bundestag an; im Ergebnis kam es zu einer Anpassungsänderung des Grundgesetzes (BR-Drs. 899/92).

Das Grundgesetz enthält nun im Art. 23 eine Verfassungsnorm, welche ausschließlich auf die EG/EU bezogen ist<sup>126</sup> und illustriert damit indirekt, daß das Inkrafttreten des Vertrages am 1. November 1993 mit „politischen Kontroversen“ begleitet war (vgl. Berggreen 1993, S. 55).

---

<sup>124</sup> NOW = New Opportunities for Women (EU-Bildungsprogramm)

<sup>125</sup> am 1.11.1993

<sup>126</sup> Der neue Art. 23 GG regelt grundsätzlich die Mitwirkung des Bundestages und der Länder in Angelegenheiten der Europäischen Union; es wird von einem föderativen Europa ausgegangen, das dem Prinzip der Subsidiarität verpflichtet ist. In Zukunft bedürfen Kompetenzübertragungen der Zustimmung des Bundesrates; die Bundesregierung muß vor ihrer Mitwirkung an Rechtssetzungsakten der Europäischen Union dem Bundestag Gelegenheit zur Stellungnahme geben und diese dann auch bei den Verhandlungen berücksichtigen (vgl. Berggreen 1993, S. 55).

„Aufgrund mangelnder Vorausinformationen und erheblicher Angst vor einer zentralistischen demokratisch wenig legitimierten Europapolitik fielen z.B. die *Volksabstimmungen* in Frankreich und Dänemark recht zurückhaltend oder ablehnend aus. [...] In Deutschland wiederum mögen Erfahrungen mit extensiven Vertragsauslegungen durch die Kommission und den Europäischen Gerichtshof (vgl. Richter 1993, S. 34 f.) Anlaß zu einem recht reservierten *Urteil des Bundesverfassungsgerichts* zu Maastricht gewesen sein. Mit seinem Urteil vom 12. Oktober 1993 hat der Zweite Senat des BVerfG daher klarzustellen versucht, daß aufgrund der Verträge kein europäischer Staatenbund, sondern ein Staatenverbund anvisiert wurde, so daß die nationale Identität der Mitgliedstaaten erhalten bleibe. Mithin seien einer »Ausdehnung der Aufgaben und Befugnisse der Europäischen Gemeinschaften vom demokratischen Prinzip her Grenzen gesetzt« (BVG 1993, S. 39)<sup>127</sup> (Schleicher/Bos 1994, S. 5).

Mit diesem Urteil sind die Möglichkeiten und Grenzen der Gemeinschaftstätigkeit unter anderem auch im Bildungsbereich deutlich konturiert worden. Das impliziert die Forderung nach einer qualitativ hochstehenden und kommensurablen allgemeinen und beruflichen Bildung, denn innerhalb der Gemeinschaft ist die Freizügigkeit der Arbeitnehmer hergestellt. Sie umfaßt die Abschaffung jeder auf der Staatsangehörigkeit beruhenden unterschiedlichen Behandlung der Arbeitnehmer in den Mitgliedstaaten in bezug auf Beschäftigung, Entlohnung und Arbeitsbedingungen. Einzige Ausnahme ist die Beschäftigung in der öffentlichen Verwaltung<sup>128</sup>. Auch die Niederlassungsfreiheit ist vorgesehen<sup>129</sup>. Um die Aufnahme und Ausübung selbständiger Tätigkeiten zu gewährleisten, mußten Richtlinien für die gegenseitige Anerkennung der Diplome und Befähigungsnachweise erlassen werden<sup>130</sup>.

Die daraus resultierenden Rechtsnormen, welche das Bildungswesen vorerst beeinflussen, betreffen die Abstimmung der fachlichen Berufsausbildung<sup>131</sup>, und zwar von der Aufstellung „allgemeiner Grundsätze für die Durchführung einer gemeinsamen Berufspolitik“ bis hin zu allgemeinen Strukturierungen von Berufsfeldern und Komplementarität der nationalen und europäischen Bildungs- und Ausbildungspolitiken im Maastrichter Vertrag. Im akademischen Bereich folgten Harmonisierungsvereinbarungen bei den Studienabschlüssen – zunächst für ausgewählte freie Berufe und schließlich 1988 die gegenseitige Anerkennung aller Diplome nach einem dreijährigen Studium<sup>132</sup>.

---

<sup>127</sup> „Nimmt ein Verbund demokratischer Staaten hoheitliche Aufgaben wahr und übt dazu hoheitliche Befugnisse aus, sind es zuvörderst die Staatsvölker der Mitgliedstaaten, die dies über die nationalen Parlamente demokratisch zu legitimieren haben“ (vgl. BVG 1993, Leitsatz 3. a. zit. n. Schleicher/Bos 1994, S. 13).

<sup>128</sup> vgl. Art. 39 EGV/Amsterdam

<sup>129</sup> vgl. Art. 43 EGV/Amsterdam

<sup>130</sup> vgl. Art. 47 EGV/Amsterdam

<sup>131</sup> vgl. Art. 140 EGV/Amsterdam

<sup>132</sup> vgl. Art. 47 EGV/Amsterdam

Durch den Amsterdamer Vertrag hat die Europäische Union Kompetenzen im Bildungs- und Wissenschaftsbereich erhalten. Dies hat zu Folge, daß sie bildungspolitisch aktiv werden kann, soweit dies der Verwirklichung der Unionsziele dient (vgl. Fuchs 2000, S. 170). Die folgende Tabelle soll die relevanten gesetzlichen Grundlagen verdeutlichen:

**Abb. 7: Bildungsrechtliche Kompetenzen und Zuständigkeiten der Europäischen Union**

Bereich	Gesetz
<b>Bildungspolitik:</b> Die Gemeinschaft leistet einen Beitrag zu einer qualitativ hochstehenden allgemeinen und beruflichen Bildung	Art. 3 (1) q
<b>Gegenseitige Anerkennung von Zeugnissen und Diplomen:</b> Um die Aufnahme und Ausübung selbständiger Tätigkeiten zu erleichtern, erläßt der Rat nach dem Verfahren des Art. 251 Richtlinien für die gegenseitige Anerkennung der Diplome, Prüfungszeugnisse und sonstige Befähigungsnachweise	Art. 47 (1)
<b>Beschäftigung</b> Koordinierte Beschäftigungsstrategie Abgestimmte Beschäftigungspolitik der Mitgliedstaaten Hohes Beschäftigungsniveau Jahresberichte, Berichtsprüfung, Empfehlungen an die Mitgliedstaaten zur Prüfung der Beschäftigungslage Anreizmaßnahmen zur Förderung der Zusammenarbeit Beschäftigungsausschuß	Art. 125 Art. 126 Art. 127 Art. 128 Art. 129 Art. 130
<b>Allgemeine Bildung:</b> Die Gemeinschaft trägt zur Entwicklung einer qualitativ hochstehenden Bildung durch die Zusammenarbeit der Mitgliedstaaten bei	Art. 149
<b>Berufliche Bildung (Hochschule)</b> Abstimmung der fachlichen Berufsausbildung	Art. 150 Art. 140
<b>Kultur:</b> Die Gemeinschaft leistet einen Beitrag zur Entfaltung der Kulturen [...] Hervorhebung des gemeinsamen kulturellen Erbes Die Gemeinschaft leistet einen Beitrag zur Entfaltung des Kulturlebens in den Mitgliedstaaten	Art. 151, Art. 3 (1) q
<b>Förderung der Wettbewerbsfähigkeit</b> (Innovation, Forschung , technologische Entwicklung)	Art. 157
<b>Einwirkung durch:</b> Fördermaßnahmen, Richtlinien, Verordnungen, Entscheidungen, Empfehlungen, Stellungnahmen, Förderprogramme, Urteile des EuGH	Art. 149 (4), 150 (3), 151(5) und 164 EGV
<b>Grundlage:</b> Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft vom 25.03.1957 i.d.F.v. 02.10 1997 (EGV Amsterdamer Vertrag) (vgl. auch Fuchs 2000, S.170)	

Mit dem „Memorandum über die Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft für die neunziger Jahre“, vorgelegt von der Kommission der Europäischen Gemeinschaften Ende 1991 (KOM (91), 397, entg. F.v. 12.12.1991), hatte sie ihre konzeptionellen Vorstellungen für die Entwicklung einer gemeinschaftlichen Berufsbildungspolitik und Bildungszusammenarbeit vorgelegt.

Die deutsche Stellungnahme zu diesem Memorandum wurde 1993 von der Bund-Länder-Kommission erarbeitet und ist deshalb eine grundlegende Orientierung für die deutsche Mitwirkung an der Gestaltung und Durchführung der Berufsbildungszusammenarbeit in der Europäischen Gemeinschaft auf der Grundlage des Maastrichter Vertrages.

Rainer Ortleb<sup>133</sup> unterstrich 1993 im Vorwort dieser Stellungnahme (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993), daß der Maastrichter Vertrag die Eigenarten der historisch gewachsenen Bildungssysteme der Mitgliedstaaten als wesentliches Element ihrer kulturellen und nationalen Identität respektiere, und daß sich die Gemeinschaft in Maastricht in der Bildungspolitik aus gutem Grund für dezentralisierte Verantwortung, für den Pluralismus der Systeme, für den Wettbewerb der guten Beispiele und für eine ausschließlich subsidiäre und fördernde Rolle der Europäischen Gemeinschaft entschieden habe. Einerseits stelle die Einhaltung des Subsidiaritätsprinzips<sup>134</sup> auf nationaler Ebene ein bestimmendes Element der Berufsbildungspolitik dar, und der Erhalt der nationalen Handlungs- und Entscheidungskompetenz sei für die Funktionsfähigkeit und die Weiterentwicklung des hohen Qualitätsstandards des deutschen Berufsbildungssystems von elementarer Bedeutung; andererseits bedeute das Subsidiaritätsprinzip im Maastrichter Vertrag aber auch, daß Bund, Länder und Sozialpartner bei der Entwicklung der Berufsbildung über den »nationalen Tellerrand« hinaus schauen müssen. Es verpflichtet die Mitgliedsstaaten, in nationaler Verantwortung alle Anstrengungen zu unternehmen, um Berufsbildung so zu entwickeln, daß damit die möglichen Beiträge zur Verwirklichung der Ziele der Europäischen Union geleistet werden können (vgl. Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft 1993, Vorwort).

„Der Maastrichter Vertrag hat in Art. 3 b EGV das Subsidiaritätsprinzip als eines der wesentlichen Strukturprinzipien der Europäischen Union eingeführt. Der Vertrag von Amsterdam bringt in einem ergänzenden Protokoll einen rechtlich verbindlichen und damit auch vom EuGH auszulegenden Rahmen für die Anwendung dieses Prinzips. Wichtigstes Element ist [...], daß gemeinschaftliches Handeln an die Voraussetzung zweier Bedingungen geknüpft ist: Es ist nur dann gerechtfertigt, wenn die Ziele durch Maßnahmen der Mitgliedstaaten nicht ausreichend erreicht werden können und Maßnahmen der Gemeinschaft besser zur Erreichung des Ziels beitragen“ (Nanz/Silberberg 1997, S.13).

Die Signalwirkung, die vom im Maastrichter Vertrag festgeschriebenen Subsidiaritätsprinzip ausgeht, ist nicht zu unterschätzen, deshalb gibt es keineswegs nur euphorische Bewertungen des Vertragswerkes und seiner Leistungen sondern durchaus

---

<sup>133</sup> Bundesminister für Bildung und Wissenschaft

<sup>134</sup> „Nach Aufnahme des Subsidiaritätsgrundsatzes als allgemeinem Ordnungsprinzip – gemäß Art. 3b des Maastrichter Vertrags – wird die EG-Kommission politische Impulse von seiten des Rates und des Europäischen Parlaments in Zukunft anhand konkreter Kriterien sehr viel intensiver prüfen“ (Strohmeier 1994, S. 50).

auch pessimistische Einschätzungen. Ulrich Pieper steht mit seiner Bewertung nicht allein, wenn er feststellt:

„Die bisherige »Dynamik« des Gemeinschaftsrechts wird damit abgeschwächt, wenn nicht sogar zum Stillstand gebracht werden“ (zit. n. Müller-Solger 1994, S. 49).

Ingo Richter ist sogar der Meinung,

„die »hoffnungsvollen« oder »befürchteten« Ansätze zu einer gemeinsamen europäischen Bildungspolitik im Rahmen von Art. 128 a.F., die von der Kommission in die Wege geleitet und vom EuGH ausdrücklich unterstützt worden war, gehören also angesichts der deutlichen Grenzziehung durch den Maastrichter Vertrag der Vergangenheit an“ (Richter 1993, S. 41).

Anke Fritsch sieht aber in der Tatsache,

„daß der Grundsatz der Subsidiarität von seiten der Europäischen Kommission »dynamisch« interpretiert wird“ einen Hinweis, „daß die im Unionsvertrag klar gezogene Linie zur Abgrenzung der nationalen bildungspolitischen Kompetenzen von denen der Gemeinschaft künftig wieder verwischt beziehungsweise zugunsten gemeinschaftsrechtlicher Kompetenzen verschoben werden soll“ (Fritsch 1998, S. 171).

Sie stellt außerdem fest, daß

„der subsidiäre Bildungsauftrag der Gemeinschaft [...] verdeutlicht [erneut; B.M.], daß Bildungsfragen unmittelbar und aufs engste mit kulturellen Fragen und Werten verbunden sind und daher in einem offenen Spannungsverhältnis zwischen nationaler Souveränität und gemeinschaftlicher Zuständigkeiten stehen“ (Fritsch 1998, S. 171).

Bahnbrechend für die europäische Bildungspolitik ist der Vertrag von Maastricht durch seine Art. 126 und 127 EGV<sup>135</sup>, denn hier wird „Bildung“ explizit erwähnt:

„The development of an educational policy in the European Community exemplifies the dynamism of the process of European integration. Although neither the Treaty of Rome (1957) nor the single European Act (1986) mentioned the word »education«, the European Community has gradually extended its competence into this field and has integrated it within a period of some twenty years into its policy activities.“ (Hermans 1997, S. 20).

In den Handreichungen des Bundesministeriums für Bildung und Forschung zur Europäischen Zusammenarbeit (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999, S. 1 ff.), welche als Hilfe für diejenigen zusammengestellt wurde, deren Arbeit sich auf Bildungs- und Forschungsfragen im Zusammenhang mit der Europäischen Union erstreckt, werden die Rechtsgrundlagen des EG-Vertrag von Maastricht im Hinblick auf Art. 126 und Art. 127 EG-Vertrag wie folgt erläutert:

„Der EG-Vertrag enthält erstmals ein eigenes Kapitel zur **allgemeinen und beruflichen Bildung**.

Mit Art. 126 und Art. 127 EG-Vertrag erhält die Gemeinschaft genau bestimmte Rechte, auf diesem Gebiet tätig zu werden. Allerdings bleiben diese

<sup>135</sup> neu Art. 149 und 150 EGV/Amsterdam

Rechte eng begrenzt. Die Verantwortung für das Bildungswesen selbst bleibt bei den Mitgliedstaaten.

**Art. 126 EG-Vertrag** formuliert in **Abs. 2** die **Ziele der Gemeinschaft im Bereich der allgemeinen Bildung**: Entwicklung der europäischen Dimension im Bildungswesen, insbesondere durch Erlernen und Verbreitung der Sprachen der Mitgliedstaaten; Förderung der Mobilität von Lernenden und Lehrenden, auch durch die Förderung der akademischen Anerkennung der Diplome und Studienzeiten; Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Bildungseinrichtungen; Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustausches über gemeinsame Probleme im Rahmen der Bildungssysteme der Mitgliedstaaten; Förderung des Ausbaus des Jugendaustausches und des Austausches sozialpädagogischer Betreuer; Förderung der Entwicklung der Fernlehre.

**Art. 126 Abs. 1** EG-Vertrag betont allerdings, daß die Ziele unter dem Vorbehalt „striker Beachtung der Verantwortung der Mitgliedstaaten für die Lehrinhalte und die Gestaltung des Bildungssystems“ stehen.

**Art. 127 Abs. 2** EG-Vertrag definiert folgende Ziele: Erleichterung der Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse; Verbesserung der beruflichen Erstausbildung und Weiterbildung zur Erleichterung der beruflichen Eingliederung und Wiedereingliederung in den Arbeitsmarkt; Erleichterung der Aufnahme einer beruflichen Bildung sowie Förderung der Mobilität der Ausbilder und der in beruflicher Bildung befindlichen Personen; Förderung der Zusammenarbeit in Fragen der beruflichen Bildung zwischen Unterrichtsanstalten und Unternehmen; Ausbau des Informations- und Erfahrungsaustausches über gemeinsame Probleme im Rahmen der Berufsbildungssysteme der Mitgliedstaaten.

Die einschränkende Bestimmung des **Art. 126 Abs. 1** EG-Vertrag findet sich auch in **Art. 127 Abs. 1** EG-Vertrag. Die Verantwortung von Bund, Ländern und Sozialpartnern für die Angebote in der Aus- und Weiterbildung bleibt ungeschmälert. Im jeweiligen Abs. 4 wird in beiden Artikeln eine Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften der Mitgliedstaaten ausdrücklich ausgenommen.

Die Tätigkeiten der Gemeinschaft sind im wesentlichen auf unterstützende und ergänzende Maßnahmen beschränkt. Wichtigste Handlungsform ist das Förderprogramm, wie es vom SOKRATES- oder LEONARDO-Programm her bekannt ist. Daneben stehen die in **Art. 126** EG-Vertrag ausdrücklich erwähnten, nicht verbindlichen Empfehlungen.

Alle Gemeinschaftsmaßnahmen in der Bildung sollen (wie auch in den anderen Politikbereichen) subsidiär sein, also nur dann erfolgen, „sofern und soweit die Ziele der in Betracht gezogenen Maßnahmen auf Ebene der Mitgliedstaaten nicht ausreichend erreicht werden können und daher wegen ihres Umfangs oder ihrer Wirkungen besser auf Gemeinschaftsebene erreicht werden können. (Art. 3 b S. 2 EG-Vertrag<sup>136</sup>).“

---

<sup>136</sup> Art. 5 EGV/Amsterdam

Mit dem **Inkrafttreten des Amsterdamer Vertrages** (voraussichtlich Mitte 1999)<sup>137</sup> wird die Einstimmigkeitsregel beim EU-Forschungsrahmenprogramm nach Art. 130 i EG-Vertrag aufgegeben. Der Amsterdamer Vertrag hat die Handlungsfähigkeit der EU-Forschungspolitik auch im Hinblick auf eine Erweiterung der EU dadurch sichergestellt, daß in keinem Bereich der Forschungs- und Technologiepolitik mehr ein Vetorecht einzelner Mitgliedsstaaten besteht“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999, S. 1 ff.).

Eine gemeinsame Botschaft von Bundeskanzler Helmut Kohl und Staatspräsident Jacques Chirac vom 9. Dezember 1996 an den amtierenden Vorsitzenden des Europäischen Rates und Ministerpräsidenten von Irland, John Bruton (vgl. Bulletin, Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Nr. 102, S. 1105) anlässlich der anstehenden Regierungskonferenz beim Europäischen Rat in Dublin im Dezember 1996 zur Vorbereitung des Amsterdamer Vertrages<sup>138</sup> zeigt deutlich, daß nach wie vor Deutschland und Frankreich gemeinsam die Interessen der Europäischen Union verfolgen. In dieser Botschaft heißt es u.a.:

„Deutschland und Frankreich wollen mit diesen gemeinsamen Überlegungen dazu beitragen, die Verhandlungen der Regierungskonferenz in zwei entscheidenden Bereichen im Sinne einer weiteren Vertiefung und Stärkung der Europäischen Union und ihrer Mitgliedstaaten voranzubringen. [...] Für die Zukunft des europäischen Einigungswerks sind aus unserer Sicht insbesondere die weitere Konkretisierung und Stärkung des Subsidiaritätsprinzips sowie die Verbesserung der demokratischen Verankerung und Bürgernähe in der Europäischen Union unverzichtbar“ (Bulletin, Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, Nr. 102, S. 1108 vom 11. Dezember 1996).

Das Ratifizierungsverfahren der 15 Mitgliedstaaten der Europäischen Union wurde am 30. März 1999 abgeschlossen, so daß der Vertrag von Amsterdam am 01. Mai 1999 in Kraft treten konnte. In der Pressemitteilung vom 28. April 1999 werden die vier Auswirkungen aus rechtlicher Sicht auf laufende Rechtssetzungsverfahren aufgezählt:

- „1. automatische Neunummerierung der Vertragsartikel (so wird etwa Artikel 113 über die Handelspolitik zu Artikel 133 EG-Vertrag);
2. Änderung bestimmter Rechtssetzungsverfahren (Das Europäische Parlament erhält z.B. bei der Annahme von Rechtsakten im Bereich des Verkehrs und der Entwicklungszusammenarbeit, die bisher im Verfahren der Zusammenarbeit mit dem Rat erlassen worden sind, Mitentscheidungsbefugnisse);
3. formelle Änderung einzelner Rechtsgrundlagen (Maßnahmen im Bereich des Veterinärwesens sind künftig auf den Artikel über das Gesundheitswesen anstelle des Artikels über die Landwirtschaft zu stützen) und

<sup>137</sup> seit 1. Mai 1999 in Kraft

<sup>138</sup> beschlossen am 16./17. Juni 1997



4. Wechsel des rechtlichen Rahmens in bestimmten Bereichen (Vorschläge, die bisher im Rahmen des Protokolls über die Sozialpolitik oder der Bestimmungen über die Zusammenarbeit in den Bereichen Justiz und Inneres erfolgt sind, werden künftig auf dem EG-Vertrag basieren)<sup>139</sup> (Europäischen Union 1999).

Durch diese Veränderungen verfügt die Union laut Marcelino Oreja, der als zuständiges Mitglied der Kommission für institutionelle Angelegenheiten den Vertrag von Amsterdam mitverhandelt hat, über ein Vertragswerk das „noch effizienter, noch demokratischer und noch offener für den Dialog mit den Bürgern und für die Außenwelt ist“ (Europäischen Union 1999). Er bewertet den Vertrag als Moment der europäischen Integration, denn dieser sieht eine Stärkung der Rechte von Einzelpersonen und der Unionsbürgerschaft<sup>139</sup> vor, erlaubt mehr Demokratie durch eine Erweiterung der Rechte des Europäischen Parlaments, eröffnet neue Möglichkeiten für die Beschäftigung in der Union und stärkt den gemeinschaftlichen Raum der Freiheit, der Sicherheit und des Rechts, durch eine Stärkung der gemeinsamen Außen- und Sicherheitspolitik (GASP) und Reform der Institutionen im Hinblick auf die Erweiterung vor (vgl. Europäischen Union 1999)

In dem Vertrag von Amsterdam wurden die Art. 126 und 127 des Maastrichter Vertrages im Inhalt unverändert übernommen (neu: Art. 149 und 150). Maßnahmen im Bereich der beruflichen Bildung unterliegen seitdem auch dem Mitentscheidungsverfahren, so daß die Mitwirkung des Europäischen Parlaments verstärkt wird (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999, S. 1 ff).

Die EU hat in diesem Politikbereich die nationale Identität der Mitgliedstaaten respektiert und damit auf die Harmonisierung der Rechts- und Verwaltungsvorschriften im Bildungsbereich der Mitgliedstaaten explizit verzichtet; die Mitgliedstaaten sind im Bildungsbereich autonom, und jede Gemeinschaftstätigkeit steht unter dem strikten Vorbehalt ihrer eigenen Verantwortung. Der Grundsatz der Subsidiarität beschreibt das Handeln der Gemeinschaft<sup>140</sup> und unterstützt die vornehmlich unterstützende und ergänzende Tätigkeit der Gemeinschaft (vgl. Berggreen 1993, S. 54). Wie erwähnt sind die Artikel zur »Bildung« im Vertrag von Amsterdam die Artikel 149 und 150 (ehemals Artikel 126 und 127, Maastrichter Vertrag). Im ersteren sind die Bestimmungen für die

---

<sup>139</sup> Die EU soll von der Wirtschaftsgemeinschaft zu einer Politischen Union zusammenwachsen; hierfür ist die Einführung der Unionsbürgerschaft durch den Vertrag über die Europäische Union von 1993 (Maastricht) ein deutliches Signal. Die Unionsbürgerschaft ersetzt die nationale Staatsbürgerschaft nicht, sondern ergänzt sie: Die Bürger Europas bleiben Bürger des eigenen Landes und sind gleichzeitig auch Bürger der Europäischen Union. Die konkreten Rechte daraus sind:

- Reise- und Aufenthaltsrecht
- Wahlrecht
- diplomatischer Schutz
- Petitionsrecht beim Europäischen Parlament
- Beschwerderecht beim Bürgerbeauftragten des Europäischen Parlaments

Der Vertrag von Amsterdam stärkt die Unionsbürgerschaft noch weiter, z.B. durch den Ausbau der Grundrechtsgaranten (vgl. Europäische Kommission 1998 a, Stichwort: Unionsbürgerschaft).

<sup>140</sup> Art. 5 EGV/Amsterdam (Subsidiaritätsprinzip)

allgemeine Bildung aufgeführt, und hier wird auch die Hochschulpolitik berücksichtigt, obwohl sie Aspekte der beruflichen Bildung enthält (laut Europäischem Gerichtshof – siehe oben); der letztere regelt die berufliche Bildung. Der Artikel 149 EGV/Amsterdam (Beitrag der Gemeinschaft; Ziele) verdeutlicht, daß die Europäische Union nur einen unterstützenden, fördernden und ergänzenden Beitrag leisten darf, und daß die Mitgliedstaaten für die Gestaltung ihres Bildungssystems und die Lehrinhalte selbst verantwortlich sind (vgl. Strohmeier 1994 S. 5). Artikel 150 EGV/Amsterdam (Berufliche Bildung; Ziele) gibt u.a. als Ziel die Erleichterung der Aufnahme einer beruflichen Bildung vor sowie die Förderung der Mobilität der Ausbilder und der sich in beruflicher Bildung befindlichen Personen, insbesondere der Jugendlichen.

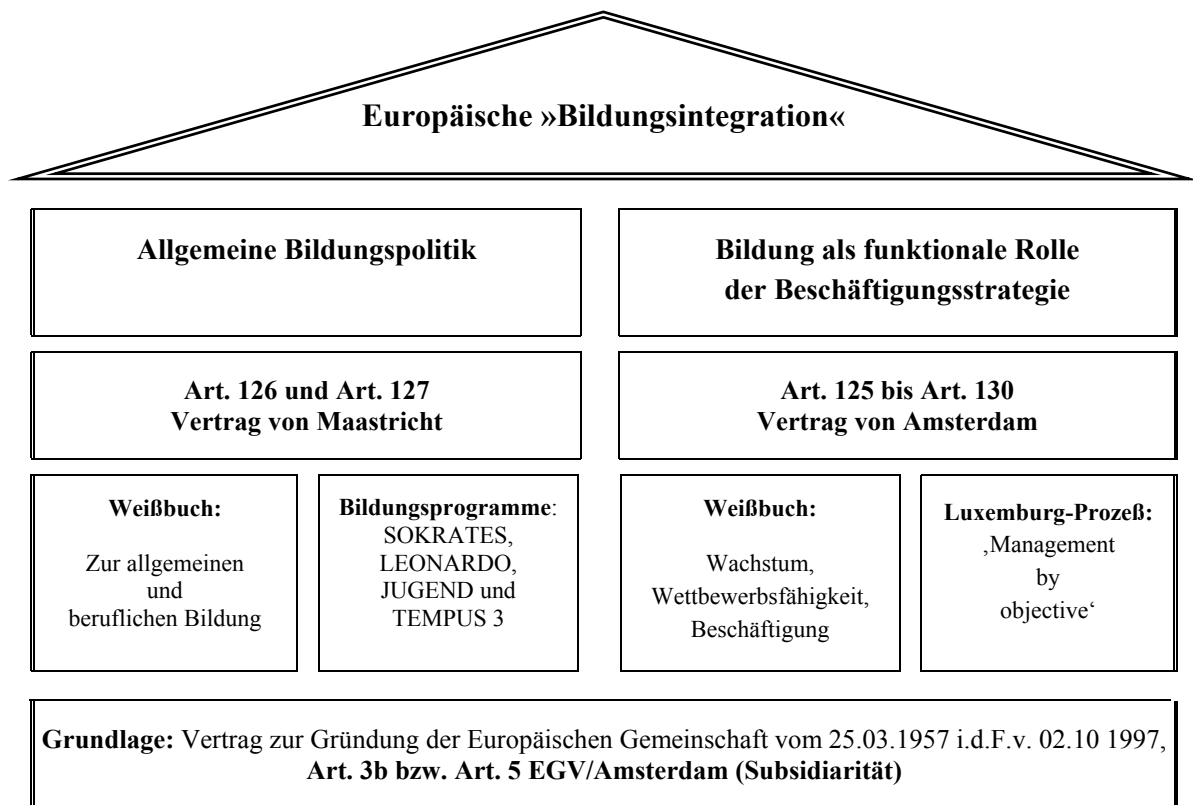
Deutlich wird hier, daß es der Europäischen Union vor allen Dingen um den Kontakt und Informationsaustausch zwischen den einzelnen Ländern geht. Otto Bardong zufolge werden beim Hinweis auf die »europäische Dimension« insbesondere Sprachen genannt; er schließt aber nicht aus, daß die Gemeinschaft versuchen wird, die »europäische Dimension« bei allen in Frage kommenden Schulfächern zu verankern (vgl. Bardong 1994, S. 74). Abschließend formuliert er, daß das Hochschulmemorandum u.a. eine umfassende Politik fordert, welche sicherstellt, daß

„die Ausbildung aller Studenten eine »europäische Dimension« erhält. Dazu soll das Erlernen von Fremdsprachen ebenso gehören, wie die Behandlung europäischer Themen und »europäischer Erfahrungen« in der Lehrerbildung“ (Bardong 1994, S. 76).

Die »europäische Dimension« im Bildungswesen ist inzwischen kein Anliegen, das nur von der Europäischen Gemeinschaft ausgeht, sondern die Mitgliedstaaten selbst werden bei der Ausgestaltung der »europäischen Dimension« tatkräftig mitwirken müssen, da die Hoheit über die Inhalte ihrer Bildungssysteme weiterhin bei ihnen liegt (vgl. Bardong 1994, S. 76).

Die folgende Darstellung (Abb. 8), in Anlehnung an das Säulenmodell der Europäischen Union, basiert auf der Grundlage des Vertrages zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft vom 25.03.1957 i.d.F.v. 02.10 1997, unter Berücksichtigung des Art. 5 EGV/Amsterdam (Subsidiarität). Sie illustriert, wie sich der EG/EU-Vertrag in Hinblick auf die allgemeine Bildungspolitik der Europäischen Union und in Hinblick auf die Funktion der Bildung für die Beschäftigungsstrategien der Europäischen Union auswirkt (vgl. dazu auch Abb. 7: Bildungsrechtliche Kompetenzen und Zuständigkeiten der Europäischen Union).

Abb. 8: Europäische »Bildungsintegration«



(Grafik in Anlehnung an das Säulenmodell der Europäischen Union)

Die Allgemeine Bildungspolitik der EU ist in den Artikeln 126 und 127 im Vertrag von Maastricht festgehalten (neu Art. 149 und 150 EGV/Amsterdam). Die Beschäftigungsstrategie der EU findet sich in den Artikeln 125 – 130 Vertrag von Amsterdam wieder (alt Artikel 109 im Vertrag von Maastricht). Durch die Umbenennung wird auch die Wichtigkeit dieser Strategie signalisiert - sind doch aus dem einen Artikel 109 sechs Artikel mit einem neuen Titel nämlich: „Titel VIII Beschäftigung“ geworden.

Die Weißbücher und die Bildungsprogramme sind als Umsetzung der Verträge zu verstehen. Seit dem politischen Strategiewechsel der Europäischen Union– von Verordnungen hin zu einem »management by objective« (Management durch Zielvorgaben) durch den „Luxemburg-Prozeß“<sup>141</sup> zeigen sich bereits erste Erfolge, denn

„die Annahme der *Beschäftigungsleitlinien* auf europäischer Ebene hat in Verbindung mit den *Empfehlungen* an die Mitgliedstaaten dazu geführt, daß die europäische Strategie jetzt mit durchschlagkräftigen Mitteln umgesetzt wird. Damit zeigt sich, daß die Beschäftigungsvorschläge im Amsterdamer Vertrag, die als Kosmetik betrachtet wurden (Duff, A. 1997, S. 65), in-

<sup>141</sup> Der Begriff „Luxemburg-Prozeß“ ist auf den außerordentlich anberaumten Ratsgipfel (20./21. November 1997) zur Beschäftigungspolitik zurückzuführen, bei dem die Regierungschefs übereinkamen, die Bestimmungen des Beschäftigungsparagrafen im Amsterdamer Vertrag schon vor dessen Ratifizierung umzusetzen. (vgl. Fußnote 94; Europäischer Rat 1999, S. 4 f. sowie Hermans 2000, S. 230 f.).

zwischen eine sichtbare und nachhaltige Wirkung zeigen. [...] Die Einbeziehung von Bildung und Ausbildung in die Beschäftigungspolitik erfolgt komplementär zu den Bildungskompetenzen der Europäischen Union, wie sie im Maastrichter Vertrag in den Artikeln 126 und 127 definiert wurden (vgl. Artikel 149 und 150 des Amsterdamer Vertrages). Während jene Artikel der EU *Anschubmaßnahmen* in Hinblick auf eine qualitative hochwertige Bildung und Ausbildung in Europa ermöglichen, versucht der Beschäftigungsansatz eine europäische Strategie zu etablieren, die durch *Einbindung von Bildungsmaßnahmen in die Politik* einen Veränderungsprozeß initiieren will“ (Hermans 2000, S. 240 f.).

Das ITE-Netzwerk kann als ein Beispiel für Subsidiarität verstanden werden und gehört dann im „Säulenmodell“ (vgl. Abb. 8) der Säule: Allgemeine Bildungspolitik – SOKRATES.

## 2. SUPRANATIONALE REALISIERUNG DER »EUROPÄISCHEN DIMENSION«: EUROPÄISCHES BEWUßTSEIN ALS AUFGABE UND ZIEL VON ERZIEHUNG UND UNTERRICHT

Anfang der siebziger Jahre wurden in der Entwicklung des Gemeinsamen Marktes neue Ansätze für die europäische Integration gesucht. Deshalb wurde 1973 eine spezielle „bildungspolitische Zuständigkeit bei der Europäischen Kommission“, die Generaldirektion XII für »Wissenschaft, Forschung und Bildung«<sup>142</sup>, eingerichtet; Ralf Dahrendorf wurde mit der Leitung beauftragt. Ziel war es, der Bildungspolitik in der europäischen Gemeinschaft ein stärkeres Gewicht zu verleihen; allerdings konnte hinsichtlich der Zusammenarbeit im Bildungsbereich eine Übereinkunft nach langen Verhandlungen der Regierungen erst 1976 erreicht werden (vgl. Bardong 1994, S. 64).

Unter der Ägide von Kommissar Ralf Dahrendorf begann in der Europäischen Gemeinschaft allmählich die Diskussion über eine „europäische Dimension“. Auch wenn von einer „europäischen Dimension im Bildungswesen“ noch nicht explizit die Rede war, wird sie seitdem diskutiert und findet im 1971 in Auftrag gegebenen und 1973 veröffentlichten Henri-Janne-Bericht<sup>143</sup>, in dem erstmals auf die Notwendigkeit einer „in den Unterricht einzuführenden europäischen Dimension“ hingewiesen wird, ihren Niederschlag:

„Das Gefühl politischer, gesellschaftlicher und kultureller Zusammengehörigkeit kann sich bei den Europäern nicht mehr länger auf das eigene Land beschränken, wenn ein Teil der nationalstaatlichen Attribute auf die Gemeinschaft übergegangen sein wird. [...] Kann man sich daher weiterhin der Erkenntnis verschließen, daß auch das Bildungswesen nach Möglichkeit eine europäische Dimension haben muß?“ (Janne 1973, S. 55 f., zit. n. Mickel 1993, S. 92; vgl. auch Schink 1993, S. 44 f.)

Für ein europäisches Bewußtsein müßten zwei hemmende Faktoren überwunden werden:

- „ - das traditionelle Festhalten am historischen Nationalbegriff;
- die Furcht vor dem Entstehen eines europäischen Nationalismus, einer neuen »Großmacht-Ideologie«“ (Mickel 1993, S. 92).

Folgende Aktionen werden mit Blick auf den Bildungsbereich auf Gemeinschaftsebene vorgeschlagen:

---

<sup>142</sup> inzwischen Generaldirektion XXII zuständig für »Jugend und Bildung«

<sup>143</sup> 1972 wird Prof. Henri Janne von der Kommission beauftragt einen Sonderbericht: „Für eine gemeinschaftliche Bildungspolitik“ auszuarbeiten. „Dieser Bericht stellt eine Zusammenfassung der Diskussionen zwischen 35 führenden Experten im Bildungsbereich dar, welche die gesellschaftlichen Bereiche der Wissenschaft, des Journalismus, der Verwaltung, der Politik und der Gewerkschaft vertraten.“ (Schink 1993, S. 44).

- „- Bereicherung der Lehrstoffe durch eine hinreichend große Zahl von Beispielen [...] zur besseren Kenntnis Europas und der übrigen in der Gemeinschaft zusammengeschlossenen Völker [...].
- Ersetzung der rein ereignisbezogenen Geschichte durch das Studium der »großen Strömungen«, der Entwicklung der Wissenschaften, der Techniken und der Arbeit, des Rechtswesens und seiner Institutionen, der Ernährung (einschließlich der Volksseuchen), der Philosophie und der Religionen, der politischen Ideen, der Kultur und der Künste.
  - Benutzung des Erdkundeunterrichts zur Überwindung der nationalen Grenzen und zur Hervorhebung der Relativität der Unterschiede bzw. der Ähnlichkeit zwischen den einzelnen Menschengruppen; positive Einflüsse der Grenzbezirke.
  - Einführung eines sprachlichen Unterrichts, durch den vorwiegend die gemeinsamen Strukturen der europäischen Sprachen hervorgehoben werden sollen.
  - Behutsame und schrittweise Erziehung zu einem europäischen »Bürger-sinn«, der sich im wesentlichen auf die gemeinschaftlichen Praktiken und Einrichtungen, auf den Pluralismus und die Demokratie zu stützen haben wird“ (Janne 1973, S. 55 f., zit. n. Mickel 1993, S. 92 f.).

Im Henri-Janne-Bericht bleiben allerdings noch viele Fragen unbeantwortet; um nur zwei beispielhaft herauszugreifen, seien hier die Frage nach den autochthonen Minderheiten (z.B. Basken, Katalanen, Sorben) oder den allochthonen Minderheiten in Europa (z.B. Migranten) sowie die Frage nach der Zugehörigkeit zu Europa (muß ein Land Mitglied der Europäischen Union sein, um zu Europa zu gehören?) genannt. Die spätere Entwicklung im Bildungswesen der Europäischen Gemeinschaft wurde zwar vom Henri-Janne-Bericht<sup>144</sup> stark beeinflusst, etwa was Inhalte und Ziele oder Vorgaben der Unterrichtsgegenstände und Unterrichtsfächer betrifft, aber gleichwohl intendierte er ebensowenig ihre Reglementierung wie er ihre weitere Entwicklung fortschrieb. Vielmehr öffnete er eher eine Tür<sup>145</sup>.

Der entscheidene Durchbruch bei der Umsetzung der »europäischen Dimension« im Bildungswesen erfolgte 24. Mai 1988 durch die »Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen zur Europäischen Dimension im Bildungswesen«.

<sup>144</sup> „Das Gefühl politischer, gesellschaftlicher und kultureller Zusammengehörigkeit kann sich bei den Europäern nicht mehr länger auf das eigene Land beschränken, wenn ein Teil der nationalstaatlichen Attribute auf die Gemeinschaft übergegangen sein wird“ (Henri-Janne-Bericht 1973, S. 55 f., zit. n. Mickel 1993, S. 92).

<sup>145</sup> Vertiefende Informationen finden sich bei: Mickel 1993 im Kapitel 4.3.3: „Die Bemühungen der Europäischen Gemeinschaft zur Formulierung einer »Europäischen Dimension«, S. 92 ff. und bei Hornberg 1999 im Kapitel 2.3: „Zur Entwicklung der europäischen Dimension und interkultureller Aspekte im allgemeinbildenden Bereich“ S. 112 ff.

Das Anliegen der EU erhält starken Aufforderungscharakter für die Mitgliedstaaten durch die Aufnahme der *bildungspolitischen Zuständigkeiten* in den Maastrichter Vertrag, die *Empfehlungen zur »Bildung für Europa«* und die *gesetzliche Verankerung* durch die Urteile des EuGH und die damit verbundenen Chance einer gemeinschaftlichen Bildungspolitik. *Wie* diese übernationalen Forderungen national und regional umgesetzt werden, zeigen zum einen die Aktionsprogramme der EU, zum anderen werden sie deutlich durch den Beschluß der Kultusministerkonferenz. Dieser zeigt, daß für Deutschland »Europa im Unterricht« zu verankern schon frühzeitig Anliegen war (1978, vgl. KMK 1990). Die Konsequenzen aus den Vorschlägen der Kultusministerkonferenz für die Lehrerbildung und der Niederschlag in den zur Zeit gültigen niedersächsischen Rahmenrichtlinien zeigen aber, daß durch die Kulturhoheit der Länder in Deutschland, welche nicht angetastet wird, die Umsetzung sehr unterschiedlich verläuft. Es geht also um die Darstellung von europäischer Bildungspolitik und nationaler Bildungspraxis.

## 2.1 DER BESCHLUß ZUR »EUROPÄISCHEN DIMENSION« IM BILDUNGSWESEN<sup>146</sup>

Die Bildungspolitik der Gemeinschaft hat - wie im vorigen Kapitel gezeigt wurde - nicht die Vereinheitlichung der Systeme zum Ziel, sondern die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Staaten, um eine »europäische Dimension im Bildungswesen« und damit auch im Unterricht zu entwickeln. Hierzu bedurfte es einer besonderen EntschlieÙung durch den »Rat und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen«, die am 24. Mai 1988 getroffen wurde. Angesichts der schon beschriebenen Schwierigkeiten und des häufigen Tätigwerdens des EuGH scheint es fast verwunderlich, daß der »Rat und die im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen« die EntschlieÙung **»Zur europäischen Dimension im Bildungswesen«**, mit nachdrücklicher Unterstützung des deutschen Ratsvorsitzes, ohne viel Aufhebens beschlossen hat (vgl. Bardong 1994, S. 69; Pohle 1993, S. 33). Als Ergebnis entstand die **»Resolution über die Europäische Dimension im Bildungswesen«**, welche auf allen Ebenen des Bildungswesens angewandt werden sollte.<sup>147</sup> Die Bezeichnung »der Rat und die im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen« signalisiert, daß es sich hier um eine »gemischte Formel« der EG handelt: Die rechtlichen Vorgaben der Römischen Verträge reichen nicht aus, um den Rat für eine EntschlieÙung zu legitimieren, daher sind die im Rat versammelten Minister die Garanten für eine intergouvernementale Absprache und Zusammenarbeit. Pohles Bericht über die Umsetzung der EntschlieÙung beruht auf Erfahrungen, die er als deutscher Länderbeauftragter in der entsprechenden Arbeitsgruppe gemacht hat (vgl. Pohle 1993, S. 33 ff.).

Die Resolution vom 24. Mai 1988 ist kein EG-Bildungsprogramm im herkömmlichen Sinne mit einer zielgruppenbezogenen Aktion und einer entsprechenden Finanzausstattung. Sie ist vielmehr ein genereller Impuls in Form von verschiedenen Pilotprojekten zur Verstärkung der jeweils nationalen Bemühungen, die europäische Dimension im Bildungswesen und im Unterricht zur Geltung zu bringen. Die Mitgliedstaaten hatten sich verpflichtet, je ein nationales bildungspolitisches Leitdokument hierzu zu entwickeln.

In der Bundesrepublik Deutschland konnte man auf die Kultusministerkonferenz-Empfehlung »Europa im Unterricht« vom 08.06.1978 zurückgreifen, welche aber aktualisiert werden mußte; dies geschah durch die Neufassung vom 07.12.1990<sup>148</sup>. Nicht alle Mitgliedstaaten entwickelten ein solches Dokument: Dänemark beispiels-

---

<sup>146</sup> Siehe „EntschlieÙung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen zur europäischen Dimension im Bildungswesen“ vom 24. Mai 1988 (ABL Nr. C 177 vom 6.7.1988).

<sup>147</sup> Im Grünbuch zur europäischen Dimension im Bildungswesen 1993, im Anhang B, werden die Zielsetzungen dieser Resolution zitiert.

<sup>148</sup> vgl. Kap. II/2.3.2: „Die Umsetzung der europäischen Dimension in das Bildungswesen durch den Beschluß der Kultusministerkonferenz »Europa im Unterricht«“



weise verwahrte sich dagegen, weil in seiner Bildungspolitik inhaltliche Vorgaben nicht erlassen werden können. Andere Länder, wie Griechenland, Spanien oder Irland und Großbritannien, „reformieren z.Z. ihre Bildungssysteme insgesamt und berücksichtigen dabei die Europäische Dimension teils in Wahlangeboten teils in fächerübergreifenden Vorhaben“ (Pohle 1993, S. 34). Ähnlich geschah es mit der Vereinbarung, die »europäische Dimension« in die Lehrpläne einzubeziehen. Einige Mitgliedstaaten überarbeiteten ihre Lehrpläne, andere stellten ihr Bildungssystem insgesamt um, wieder andere reagierten gar nicht und ihre Lehrpläne und die dazugehörigen Lehrmaterialien blieben weiterhin eher nationalistisch orientiert. Das galt insbesondere für die Schulbücher; einige Mitgliedstaaten fanden es unzulässig, daß der Staat Schulbücher prüfen und für den Schulgebrauch genehmigen sollte - noch weniger akzeptabel waren für sie inhaltliche Vorgaben (vgl. Pohle 1993, S. 35). Dieser ungleichen Entwicklung in Europa wollte der Rat in Zusammenarbeit mit den im Rat vereinigten Ministern für das Bildungswesen begegnen. Die Aktivitäten der EG-Kommission dienten der Anregung von Innovationen, um die nationalen Bildungssysteme allmählich auf das zusammenwachsende Europa umzustellen.

Durch die Resolution vom 24. Mai 1988 wollte der Rat erreichen, daß die Jugendlichen aller Mitgliedstaaten ein größeres Bewußtsein ihrer europäischen Identität entwickeln, um die „Grundlagen, auf welche die Völker Europas ihre Entwicklung heute stützen“, zu stärken, (Abl. 1988 a , Nr. C 177/02, S.2; vgl. dazu auch Baur/Wolff/Wordelmann 1991, S. 151). Gemeint sind die Werte von Demokratie, Menschenrechten, sozialer Gerechtigkeit und Frieden als Basis einer europäischen Kultur. Die Jugendlichen sollen weiterhin befähigt werden, an der wirtschaftlichen und sozialen Entwicklung der Gemeinschaft durch die Schaffung eines europäischen Binnenmarktes teilzuhaben. Dazu ist es erforderlich, daß sie sich Kenntnisse über die Gemeinschaft und die Mitgliedstaaten aneignen. Zur Implementation dieser Ziele sind besondere Maßnahmen erforderlich, und zwar sowohl auf der Ebene der Mitgliedstaaten wie auch der Gemeinschaft.

Die Europäische Gemeinschaft initiierte Aktionsprogramme mit folgenden Zielsetzungen:

- Förderung des Informationsaustausches zwischen den Mitgliedstaaten;
- Erstellung von grundlegendem Dokumentationsmaterial über die Gemeinschaft zum Schulunterricht;
- Einsatz des ARION-Programms<sup>149</sup> für Studienaufenthalte zur Förderung der Europäischen Dimension im Bildungswesen;
- Schaffung von Möglichkeiten von Auslandserfahrungen für Studenten während ihrer Ausbildung durch Nutzung des ERASMUS-Programms;
- Intensivierung der Kooperation zwischen den einzelnen Lehrerbildungsinstitutionen und den Dozenten in der Lehrerbildung und Einrichtung einer Sommeruniversität

---

<sup>149</sup> ARION ist ein Programm unter dem Dach von SOKRATES zum Zwecke von Studienbesuchen für bildungspolitische Entscheidungsträger.

für Lehrerausbilder einmal pro Jahr in der Zeit von 1989 bis 1992 (vgl. Benham 1993, S. 19 f.).

Angesichts der unterschiedlichen Praktiken der Mitgliedstaaten bei der Durchführung der Empfehlung zur europäischen Dimension erwog die Arbeitsgruppe der EG-Kommission, ob sie nicht selbst didaktisches Material herausgeben sollte (vgl. Pohle 1993, S. 36). Ihre Mehrheit sprach sich schließlich deutlich dagegen aus, da die didaktisch-methodische Aufarbeitung von Informationen eine nationale Zuständigkeit sei. Auch die gemeinsame Erarbeitung von Schulbüchern war nicht durchsetzbar, da zu unterschiedliche Vorstellungen über eine didaktische Umsetzung vorherrschten<sup>150</sup>. So blieb der EG-Kommission eigentlich nur die Aufgabe, die beschlossenen Einzelaktionen wie die Durchführung von Sommeruniversitäten zu veranstalten, wobei der bevorzugte Adressenkreis die Lehrerausbilder und andere Multiplikatoren waren. Das ERASMUS-Programm hatte sich für die Lehrerbildung als „schwer zu nutzen“ herausgestellt; deshalb entstand die Idee, ein Europäisches Netzwerk der Lehrerausbildungsinstitute – RIF - <sup>151</sup> aufzubauen (vgl. Pohle 1993, S. 37). RIF hatte zum Ziel, multilaterale Partnerschaften zwischen den Institutionen der Lehrerbildung in der Form von Netzwerken zu schaffen. Jedes Netzwerk arbeitet an einer Themenstellung, die mit der Förderung der Europäischen Dimension im Zusammenhang steht (vgl. Benham 1993, S. 20 f.).

Die Realisierung dieser Netzwerke unterstützen supranational und auf Verbandsebene drei große europäische Verbände:

- Association for Teacher Education in Europe (ATEE), eine Vereinigung für Lehrerbildung in Europa mit ca. 600 Mitgliedern aus 44 Ländern<sup>152</sup> (gegründet 1976) (vgl. <http://www.atee.org/htm/index.html> vom 30.01.2001);
- Association Européenne des Enseignants (AEDE), der größte außergewerkschaftliche europäische Verband der Lehrenden mit weitgehend selbständigen nationalen Verbänden in 19 Ländern mit ca. 30.000 Mitgliedern (1999) (vgl. Mickel 2000, S. 254);
- European Secondary Heads Association (ESHA), ein Verband für Schulleiter (vgl. Mickel 2000, S. 254).

Mittlerweile ist zu dem Grünbuch<sup>153</sup> zur europäischen Dimension des Bildungswesens aus dem Jahr 1993 (Europäische Kommission 1993 a (KOM (93) 457), Grünbuch) ein

---

<sup>150</sup> „Das europäische Geschichtsbuch“ von Frédéric Delouche (1998) ist keine europa-politische Initiative des Europäischen Parlamentes noch der Europäischen Kommission, sondern eine Privatinitiative des in Frankreich lebenden Herausgebers.

<sup>151</sup> RIF steht für „Réseau d’Institutions de Formation“

<sup>152</sup> Viele der ITE-Mitglieder sind auch Mitglied im ATEE.

<sup>153</sup> Grünbücher sind halbamtliche Ausarbeitungen für eine politische Initiative der Europäischen Kommission, die als Diskussionsgrundlage in den Mitgliedstaaten dienen.

weiteres hinzugekommen (Europäische Kommission 1996 (KOM (96) 462), Grünbuch: Allgemeine und berufliche Bildung – Forschung: Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität Oktober 1996), und in zwei Weißbüchern<sup>154</sup> (Europäische Kommission 1995 a, Europäische Kommission 1994 a) wird die europäische Dimension ebenfalls als Ziel hervorgehoben<sup>155</sup>.

Da die politischen Aussagen, die hier gemacht werden, verbindlichen Charakter haben, sollen im folgenden Kapitel diese Bücher auf ihre Leistungsfähigkeit bzw. Reichweite der intendierten Impulse zur Umsetzung und Gestaltung der »europäischen Dimension« untersucht werden.

---

<sup>154</sup> Weißbücher sind politische Statements zu bestimmten Fragen mit verbindlichem Charakter für die EU-Mitgliedstaaten, die konkrete Vorschläge beinhalten. Sie werden in der Regel nach der Vorlage und Diskussion eines Grünbuchs in Übereinstimmung von Rat und Kommission vorgelegt. Aus der Sicht der Kommission verbessern die Grün- und Weißbücher die „Vorabkonsultationen im Entscheidungsprozeß“ (vgl. Rometsch 1995, S. 60)

<sup>155</sup> siehe folgendes Kapitel

## 2.2 DIE »EUROPÄISCHE DIMENSION« IN DEN VERLAUTBARUNGEN DER EUROPÄISCHEN KOMMISSION UND POSITIONSBESTIMMUNGEN AUS DEUTSCHER SICHT

Die Kommission entwickelte unter Wahrung des Subsidiaritätsprinzips **bildungs- politische Leitlinien durch Grün- und Weißbücher**. Durch die jeweiligen Stellungnahmen des Europäischen Parlaments zu diesen Veröffentlichungen wurde dem Wunsch entsprochen, künftige Aktionen dem Bürger durch eine breite Diskussion näher zu bringen<sup>156</sup>.

Supranationale Instanzen wie Europäische Kommission, Europäisches Parlament und Europarat geben in ihren Verlautbarungen<sup>157</sup> den Anschein einer „europäischen »Doktrin« der interkulturellen und mehrsprachigen Bildung“ (Allemann-Ghionda 1999, S. 468) zu erkennen. Es entsteht dadurch der Eindruck, „es gebe einen »europäischen Weg« der Anerkennung sprachlicher und kultureller Vielfalt“; tatsächlich übernehmen die Richtlinien der nationalen Bildungspolitik der jeweiligen EU-Staaten Leitideen der europäischen Bildungspolitik (vgl. Allemann-Ghionda 1999, S. 468). Im folgenden sollen diese Leitideen genauer betrachtet werden.

Ähnlich wie in den bereits angesprochenen Memoranden wurde durch das im September 1993 vorgelegte **Grünbuch zur europäischen Dimension des Bildungswesens** (Europäische Kommission 1993 a (KOM (93) 457 endg. F.v. 29.09.1993) ) eine breite Debatte in den Mitgliedstaaten angeregt. Das Grünbuch „skizziert Möglichkeiten eventuell denkbarer Maßnahmen, die selbstverständlich unter Berücksichtigung ihrer Interaktions- und Verbindungsmöglichkeiten genauer untersucht werden müßten“ (Europäische Kommission 1993 a, S. 12, Rz. 49). Jedoch anders als in dem Memorandum, in dem nur grundsätzliche Überlegungen zur Diskussion standen, werden hier nun konkrete Überlegungen und Optionen für gemeinschaftliche Aktionen vorgestellt. Ziel des Grünbuchs war es, gemeinschaftlich zu einer Förderung qualitativ hoher Bildung beizutragen, wobei die Erziehung zur Unionsbürgerschaft im Mittelpunkt steht.

Das **Grünbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung von 1996** wurde zur grenzüberschreitenden Mobilität erarbeitet. Es thematisiert die bestehenden Mobilitätshindernisse und schlägt Lösungen vor, diese aus dem Weg zu räumen. So wird hervorgehoben, daß „der Abbau der Hemmnisse für die Freizügigkeit [...] seit den Römischen Verträgen als eines der Hauptziele der europäischen Konstruktion [gilt; B.M.]“ (Europäische Kommission 1996, Zusammenfassung, Zeile 116 ff.).

---

<sup>156</sup> Auch der Bundesrat befaßte sich mit diesen Texten (BR-Drs. 206/94, Beschluß vom 10.06.1994; BR-Drs. 863/94, Beschluß vom 14.10.1994; BR-Drs. 906/95, Beschluß vom 01.03.1996; BR-Drs. 817/96, Beschluß vom 31.01.1997 (Berggreen-Merkel 2000, S. 79 f.).

<sup>157</sup> z.B. CDCC 1986; Europäisches Parlament 1993; Europäische Kommission 1995 a und 1996

Im Kapitel »**Allgemeine Bildung**« wird darauf hingewiesen, daß „die Mobilität in die europäische Dimension der allgemeinen Bildung integriert [...] [ist; B.M.] und [...] einen besonderen Stellenwert in dem heute geltenden Gemeinschaftsprogramm SOKRATES<sup>158</sup> [genießt; B.M.]“ (Europäische Kommission 1996, Zeile 1883 ff.).

Im Kapitel »**Berufliche Bildung**« wird als ein Schwerpunkt im PETRA-Programm<sup>159</sup> hervorgehoben, daß für die Jugendlichen in der beruflichen Erstausbildung „der Austausch dazu dienen [soll; B.M.], ihrer Ausbildung eine europäische Dimension zu geben, um sie mit neuen Ausbildungsmethoden oder Ausbildungsgeräten, neuen Inhalten und verschiedenen Formen der Ausbildung in Berührung zu bringen“ (Europäische Kommission 1996, Zeile 2034 ff.).

Das **Weißbuch „Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung“** vom Dezember 1993 befaßt sich als Positionspapier der Kommission mit der Frage, wie mittelfristige Strategien zur Bekämpfung der Arbeitslosigkeit in den Mitgliedstaaten aussehen könnten. Im wesentlichen greift es die in den Memoranden aufgezeigten großen Leitlinien auf. Im Kapitel »Wege ins 21. Jahrhundert« heißt es daher: „die europäische Dimension garantiert der Informationsgesellschaft die besten Startchancen zum Erfolg“ (Europäische Kommission 1994 a, Zeile 476 ff.).

Zur spezifischen Verbesserung in der Ausbildung werden u.a. folgende Vorschläge gemacht:

„In den einschlägigen Bestimmungen des Unionsvertrages wird vorgeschlagen, daß die Gemeinschaft ihre Aktion auf die Förderung der Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten und die Unterstützung der einzelstaatlichen Strategien zur Verbesserung der Leistungsfähigkeit und der Qualität der Ausbildung, auf die Schaffung eines gemeinschaftsweiten offenen Raumes für die Bildung – durch eine umfassendere Anerkennung der beruflichen Qualifikationen – sowie auf die Fortsetzung der Gemeinschaftsprogramme [...], die der Ausbildung eine europäische Dimension verleihen sollen, konzentriert“ (Europäische Kommission 1994 a, Zeile 6083 ff.).

Unter den Aktionen der Gemeinschaft wird als ein Ziel, die „europäische Dimension im Bildungswesen noch zu verstärken“, explizit erwähnt (Europäische Kommission 1994 a, Zeile 6360 f.).

Das **Weißbuch „Lehren und Lernen“** (Europäische Kommission 1995 a), thematisiert die großen Trends, welche Europa beeinflussen und schlägt Aktionslinien vor, um angemessen auf diese Trends zu reagieren. Damit sollen die Chancen des Einzelnen verbessert werden. Es handelt sich somit um ein Dokument zu Grundsatzfragen und zur

---

<sup>158</sup> SOKRATES ist neben LEONARDO DA VINCI das zweite Förderprogramm der europäischen Bildungspolitik. Schwerpunkte sind allgemeine Bildung, berufliche Bildung und Hochschulbildung.

<sup>159</sup> Das PETRA-Programm ist eines der Vorläuferprogramme LEONARDO DA VINCIS. Schwerpunkte sind die Organisation von Austauschmaßnahmen, Pilotprojekten und Studien zur Berufsausbildung.

Zukunft der Europäischen Gemeinschaft. Es verweist darauf, daß sich zwar die Mobilität insbesondere durch das Gemeinschaftsprogramm ERASMUS auf der europäischen Ebene entwickelt hat, daß sie aber nach wie vor ungenügend ist (vgl. Weißbuch 1995 a, S. 25). Als Ziel werden die ausführliche Diskussion in den Mitgliedstaaten und die praktischen Umsetzungsmaßnahmen vorgeschlagen, als Lösungen die Aufwertung von Allgemeinbildung und Entwicklung von Berufsfähigkeit, Mobilität und lebenslanges Lernen. Die Kommission setzt „eindeutig auf eine weltweite Öffnung“, unterstreicht aber auch „die Notwendigkeit, dieser Entwicklung eine europäische Dimension zu verleihen“ (Europäische Kommission 1995 a, S.13).

Als Beispiele für Projekte im Rahmen des SOKRATES-Programms mit dem Schwerpunkt der »europäischen Dimension« nennt das Weißbuch die Programme ADELE (Europäische Kommission 1995 a, bzw. S. 80) und MEITHAL (Europäische Kommission 1995 a, S. 80). ADELE, ein LINGUA-Programm zum Umsetzen der »europäischen Dimension« im Fremdsprachenunterricht, versucht im Rahmen transnationaler Arbeitsgruppen (Frankreich, Portugal, Spanien und Griechenland), gemeinsam multimediale Ausbildungsmodule zu erarbeiten, um die europäische Dimension in die Bildungsinhalte aufzunehmen, die den Fremdsprachenlehrern anhand von entsprechenden Unterrichtsleitungen vermittelt werden (vgl. Europäische Kommission 1995 a, S. 80). MEITHAL, ein COMENIUS-Programm, führt seit 1990 Lehrer und angehende Lehrer von 12 Lehranstalten aus 8 Unionsländern zu einem einmonatigen Lehrgang über bestimmte Themen (z.B. 1994 „Kunst in Europa“) zusammen, in dessen Mittelpunkt der Erfahrungsaustausch und Überlegungen über die europäische Dimension bei der Erstausbildung von Lehrern steht (vgl. Europäische Kommission 1995 a, S. 80).

Diese Auflistung macht deutlich, daß es der Europäischen Kommission unverzichtbar erscheint, die europäische Dimension in die nationalen Bildungssysteme, in die Technologien, sowie in die Mobilität einzubeziehen. Mit Hilfe dieser Maßnahmen erhofft man sich unter anderem, die Arbeitslosigkeit abzubauen.

Der Aktionsplan für eine europäische Initiative in der Schulbildung „Lernen in der Informationsgesellschaft“ soll die Impulswirkung, die von den verschiedenen Aktionen ausgeht, verstärken und eine europäische Dimension hinzufügen. Er ist die Antwort der Europäischen Kommission auf die Aufforderung des Europäischen Rates vom Juni 1996, eine Initiative für Schulen zu entwickeln, da diese die neuen Technologien nur begrenzt nutzen (vgl. Europäische Kommission 1997 a, Zeile 23 ff.). Vier Aktionslinien werden darin aufgezeigt: elektronische Vernetzung, Entwicklung und Verbreitung von Lerninhalten, Förderung der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften/Ausbildern und Information über Multimedia und deren Finanzierbarkeit. In diesem Zusammenhang wird die »europäische Dimension« an drei Stellen explizit erwähnt:

- „Die *europäische Dimension* [soll; B.M.] mit Hilfe der Instrumente der Informationsgesellschaft stärker in die allgemeine und berufliche

Bildung [...], unter Wahrung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt [einbezogen werden]“ (Europäische Kommission 1997 a, Zeile 47 ff. ).

- „Die *europäische* Dimension [soll; B.M.] in der Bildung durch den Austausch innovativer pädagogischer Praktiken [...] [gestärkt werden; B.M.]“ (Europäische Kommission 1997 a, Zeile 244 ff.).
- Weiter heißt es: „Die Vernetzung regionaler und nationaler Schulnetzwerke könnte Wesentliches zum Erlernen von Fachgebieten wie der Sprachen, Naturwissenschaften, Geschichte und der Kunst beitragen, die von Natur aus eine *europäische Dimension* beinhalten“ (Europäische Kommission 1997 a, Zeile 314 ff.).

Eindringlich wird im Weißbuch betont:

„die Förderung der europäischen Dimension in der allgemeinen und der beruflichen Bildung ist inzwischen in noch viel stärkerem Maße als in der Vergangenheit aus Effizienzgründen zu einer Notwendigkeit geworden. Dies ist auch die Folge der Globalisierung und des Risikos eines Identitätsverlustes unserer europäischen Gesellschaft. Damit Europa seine Vielfalt und den Reichtum seiner Traditionen und seiner Strukturen bewahren kann, muß sich [...] die Zusammenarbeit in diesen Bereichen zwischen europäischer Union und ihren Mitgliedstaaten [...] entwickeln“ (Europäische Kommission 1995 a, S. 45).

Die Konsequenz hierfür ist: „Europa muß in das allgemeine Bildungswesen investieren“ (Europäische Kommission 1995 a, S. 40).

Die politischen Vorbehalte aus deutscher Sicht zu dieser Position kamen bei der offiziellen Stellungnahme der Bundesrepublik vom 24.02.1997 zum Grünbuch der Kommission zum Ausdruck (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1997). Es handelt sich um kritische Anmerkungen zu den wichtigsten Aussagen und Vorschlägen des Grünbuchs. Zu dem Thema Mobilität wird moniert, daß:

- die Einfassung der Mobilitätsförderung unzureichend gewürdigt sei und an der Realität vorbei ginge (vgl. ebd. Zeile 31 ff. und 47 ff.),
- die Datengrundlage häufig nicht ausreichend sei (vgl. ebd. Zeile 70 ff.),
- Begriffe und Definitionen ungeordnet und gestreut seien (vgl. ebd. Zeile 81 ff.) und
- Aktionslinien nicht plausibel seien (vgl. ebd. Zeile 59 ff.).

Demgegenüber wurde „die Initiative der Europäischen Kommission, mit dem vorgelegten Grünbuch eine breite Diskussion zur Überwindung von Mobilitätshemmnissen auf nationaler und europäischer Ebene anzustoßen, begrüßt“ (ebd. S. 1); „Grundsätzlich wird das Entstehen eines »europäischen Raumes der Qualifikationen«“ (vgl. ebd. Zeile 247 ff.) aber für notwendig gehalten und ausführlich diskutiert.

Die Bund-Länder-Kommission für die Bildungsplanung und Forschungsförderung hatte in ihrer Zusammenstellung vom 17. Juni 1996 (Bund-Länder-Kommission für die Bildungsplanung und Forschungsförderung 1996) die deutsche Stellungnahme zum

Weißbuch der EU-Kommission vorbereitet. Thematisiert werden in dieser Zusammenstellung Fragen der aktiven Partnerschaft in der europäischen Bildungspolitik, die Bedeutung des deutschen Berufsbildungssystems für die europäische Entwicklung und Prioritäten der europäischen Bildungszusammenarbeit.

In der Stellungnahme des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie von 1996 zum Weißbuch der Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung „Lehren und Lernen“ (1995) werden nach einer grundsätzlichen Zustimmung zum Weißbuch drei Hauptkritikpunkte formuliert:

- unklare Einbindung in den Maastrichter Vertrag (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996 a, Zeile 15 ff. und 114),
- fehlende Berücksichtigung der Realität in den Mitgliedstaaten (vgl. ebd. Zeile 118 ff.),
- mangelnde Praktikabilität und unsichere Finanzierung (vgl. ebd. Zeile 127 ff.).

So heißt es u.a.:

„Eine verantwortungsvolle Diskussion über zu ergreifende Maßnahmen auf EU-Ebene bedarf einer klaren Vorgabe des Kompetenzrahmens. Es ist daher zurückzuweisen, daß die Kommission sich die Wahl der Rechtsgrundlage für spätere Vorschläge vorbehält. Sie muß aufgefordert werden, die Grenzen der Artikel 126 und 127 strikt zu beachten. [...] Vorgaben an die Mitgliedstaaten [...] für das Erlernen von zwei Gemeinschaftssprachen neben der Muttersprache [...] sind [...] unzulässig (Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996 a, Zeile 114 ff.).

Grundsätzlich wird aber akzeptiert, daß es unerlässlich sei, die »europäische Dimension im Bildungswesen« zu realisieren, um die Transformation von der Freihandelszonen-Gemeinschaft zur politischen Einheit mit Gestaltungskompetenz erfolgreich zu bewältigen.



## **2.3 FORDERUNGEN DER EUROPÄISCHEN UNION AN DIE MITGLIEDSTAATEN, DIE »EUROPÄISCHE DIMENSION« UMZUSETZEN**

### **2.3.1 DIE UMSETZUNG DER »EUROPÄISCHEN DIMENSION« IM BILDUNGSWESEN DURCH EUROPÄISCHE AKTIONSPROGRAMME**

Mit den in den Grün- und Weißbüchern dargestellten Denkansätzen und Zielen der Europäischen Bildungspolitik sowie durch den im Artikel 149 und Artikel 150 EGV/Amsterdam vorgegebenen und durch das Subsidiaritätsprinzip begrenzten Bildungsauftrag der EU lag es nahe, durch europäische Aktionsprogramme diese Ziele konkret umzusetzen und zu fördern und damit dem Ziel eines »Europa der Bürger« und der »Unionsbürgerschaft« näher zu kommen.

Seit dem Jahr 1986 (COMETT) wurden nach und nach die großen gemeinschaftlichen, problembezogenen Bildungsprogramme<sup>160</sup>, die entweder im beruflichen oder im allgemeinbildenden Bildungsbereich angesiedelt waren, eingeführt (vgl. Abb. 9 und Abb. 11).

Am 15. Juni 1987 beschloß der Rat der Bildungsminister der Europäischen Kommission ein gemeinschaftliches Aktionsprogramm zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten, das ERASMUS-Programm. In der Durchführungsphase vom 1. Juli 1987 bis zum 30. Juni 1990 wurde ein Mittelbedarf von 85 Millionen ECU beschlossen (vgl. Abl. 1987 a, Nr. L 166).

Hauptanliegen war die Stärkung des Studentenaustausches<sup>161</sup> zwischen den EU-Staaten. Neben der Studentenmobilität wurden weitere Aktivitäten, u.a. der Dozentenaustausch sowie die Förderung einer gemeinsamen Curriculumentwicklung durch Hochschulen verschiedener Mitgliedstaaten unterstützt. Für diese Curriculumentwicklung sollten Zuschüsse bis zu 20 000 ECU pro Jahr vergeben werden. Als flankierende Maßnahmen zur Förderung der Studentenmobilität wurden Zuschüsse in Höhe von 20 000 ECU an Hochschulen vergeben, die Intensivprogramme von kurzer Dauer anbieten, an denen Studenten aus mehreren Mitgliedstaaten mitwirken (vgl. Abl. 1987 a, Nr. L 166).

In der zweiten Phase des Programms wurden einige Veränderungen (u.a. dreijährige Finanzierungsregelung, vereinfachte Verlängerungsverfahren für die Hochschulkooperationsprogramme) vorgenommen, die zum größten Teil im akademischen Jahr 1991/92 in Kraft traten (vgl. Europäische Kommission 1993 b, S. 3). Das Budget für die

---

<sup>160</sup> Statistische Angaben zu den Bildungsprogrammen finden sich in: Europäische Kommission, Task Force allgemeine und berufliche Bildung, Jugend (Hrsg.), Le Magazine, Sommer 1994, Heft 2, S. 9 (zit. n. Fritsch 1998, S. 29) (Europäische Kommission 1994 b).

<sup>161</sup> Der durch ERASMUS geförderte Studentenaustausch beträgt mindestens drei Monate und längstens ein akademisches Jahr.

ersten drei Jahre des Fünfjahreszeitraums betrug 192 Millionen ECU (vgl. Abl. 1989 c, Nr. L 395, S. 4).

Als Ziel wurde im Ratsbeschluß festgehalten, daß 1992 etwa 10 v.H. der europäischen Studenten zu einer akademischen Auslandserfahrung verholfen werden sollte (vgl. Amtsblatt Nr. L 395 vom 30. Dezember 1989, S. 3). Dieses Ziel wurde nicht erreicht, tatsächlich konnten „nur zirka 5 v.H. der Studenten zu einer Auslandserfahrung verholfen werden“ (Fritsch 1998, S. 35). Anke Fritsch kommt in ihrer Untersuchung aber zu dem Ergebnis, daß auch „wenn das Ziel verfehlt wurde, [...] die Bedeutung der europäischen Bildungsprogramme doch im Vergleich zur Studentenmobilität vor Einführung dieser Programme – die Mobilitätsrate lag bei 1 v.H. – evident [ist; B.M.]“ (Fritsch 1998, S. 35 f.). Der finanzielle Rahmen setzt den hochgesteckten Zielen allerdings seine Grenzen, denn der monatliche Zuschuß, den die Studenten erhalten, ist mittlerweile eine eher symbolische Summe. In seinem 10jährigen Bestehen konnten im Rahmen des ERASMUS-Programms 95.000 deutsche Studenten mobilisiert werden; dabei wurden 197 Millionen DM für deutsche Studenten als Mobilitätzuschüsse zur Verfügung gestellt (vgl. Berggreen-Merkel 2000, S. 56).

Das ERASMUS-Programm geht dabei davon aus, daß die erbrachten Studienleistungen der Studenten im Ausland aufgrund des gegenseitigen Abkommens der Universitäten gegenseitig anerkannt werden. Damit soll verhindert werden, daß die Studenten durch den Aufenthalt einen Zeitverlust im Studium in Kauf zu nehmen haben. Die Grundlage für diese gegenseitige Anerkennung wurde durch das Hochschulkooperationsabkommen (HKP) geschaffen. Eingeführt wurde im Rahmen des ERASMUS-Programms parallel zum HKP 1989 dafür das European Credit Transfer System (ECTS)<sup>162</sup>; es dient der Vergleichbarkeit von Leistungen, um der unzureichenden akademischen Anerkennung von im Ausland erbrachten Leistungen abzuhelpfen.

Die folgende Übersicht gibt die zeitliche Reihenfolge der bisherigen europäischen Aktionsprogramme wider; für die Folgeprogramme über die Jahrtausendwende hinaus vgl. Abb. 11).

---

<sup>162</sup> Mit der ab 1996 generellen Einführung des ECTS, welches vorher als Pilotprojet (1989 bis 1994) an ausgewählten Hochschulen und in einzelnen Studienfächern erprobt wurde, soll das Problem der akademischen Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen, bedingt durch die unterschiedlichen Studien- und Benotungssysteme in den EU-Staaten, gelöst werden (vgl. Europäische Kommission (Hrsg.) 1993, 15f). Die Universität Lüneburg hat dieses System eingeführt, Vorreiter in der Umsetzung war der Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (FB II). Seit Wintersemester 1999/2000 liegt eine offizielle ECTS Broschüre für alle Fächerangebote des Fachbereichs I vor (zum ECTS-Anrechnungsverfahren vgl. EG-Hochschulmemorandum und Credit Transfer in Europa, Dokumente zur Hochschulreform, 83/1993, Hrsg. von der Hochschulrektorenkonferenz, Bonn 1993).

Abb. 9: Die Aktionsprogramme in einer zeitlichen Übersicht

1986	<b>COMETT</b> <sup>163</sup> (Förderung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft auf dem Gebiet der Technologie),
1987	<b>ERASMUS</b> <sup>164</sup> (Förderung der Mobilität im Hochschulbereich), <b>PETRA</b> <sup>165</sup> (Programm zum Austausch junger Arbeitskräfte)
1988	<b>JUGEND FÜR EUROPA</b> <sup>166</sup> (pädagogisch orientiertes Austauschprogramm für Jugendliche von 15-25 Jahren – Förderung einer europäischen Identität)
1989	<b>EUROTECNET</b> <sup>167</sup> (Förderung von neuen Methoden für die berufliche Aus- und Weiterbildung),
1990	<b>LINGUA</b> <sup>168</sup> (Förderung des Fremdsprachenunterrichts), <b>TEMPUS</b> <sup>169</sup> (Förderung der Hochschulzusammenarbeit mit den Staaten Mittel- und Osteuropas),
1991	<b>FORCE</b> <sup>170</sup> (Förderung der beruflichen Weiterbildung),
1995	Dachorganisationen: <b>SOKRATES</b> <sup>171</sup> , <b>LEONARDO DA VINCI</b> <sup>172</sup> , <b>JUGEND FÜR EUROPA</b> <sup>173</sup>

Bis 1989 waren an diesen Austauschprogrammen ausschließlich EG-Länder beteiligt; ab 1990 wurde COMETT, und ab 1992 wurde ERASMUS auch für die EFTA-Länder<sup>174</sup> geöffnet, was den europäischen Charakter der Programme stärkt.

Diese Aktionsprogramme erfreuten sich zunehmender Beliebtheit. Besonders das ERASMUS-Programm wurde „zum Inbegriff der gemeinschaftlichen Maßnahmen im

<sup>163</sup> COMETT I, Abl. 1986, Nr. L. 222; COMETT II, Abl. 1989 b, Nr. L. 13

<sup>164</sup> ERASMUS I, Abl. 1987, Nr. L. 166; ERASMUS II, Abl. 1989 c, Nr. L. 395

<sup>165</sup> PETRA I, Abl. 1987, Nr. L. 346; PETRA (Änderung), Abl. 1991 a, Nr. L. 214;

<sup>166</sup> JUGEND FÜR EUROPA I, Abl. 1988 b, Nr. L. 158 und II, Abl. 1991 b, Nr. L. 21

<sup>167</sup> EUROTECNET, Entscheidung 89/657/EWG, Abl. 1992 b, Nr. L. 75 und Abl. 1994 d Nr. L. 340

<sup>168</sup> LINGUA, Abl. 1989 a, Nr. L. 239

<sup>169</sup> TEMPUS I, Abl. 1990 a, Nr. L. 131; TEMPUS II, Abl. 1993, Nr. L. 112

<sup>170</sup> FORCE, Abl. 1990 c, Nr. L. 156, Abl. 1992 b, Nr. L. 75

<sup>171</sup> SOKRATES, Abl. 1995 b, Nr. L. 087

<sup>172</sup> vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (1996 b)

<sup>173</sup> JUGEND FÜR EUROPA III, Abl. 1995 a, Nr. L. 087, vgl. auch Fußnote 167

<sup>174</sup> Zu diesem Zeitpunkt gehörten Finnland, Island, Liechtenstein, Norwegen, Österreich, Schweden und die Schweiz zur EFTA.

Bildungswesen und trägt „zur Entwicklung eines europäischen Bildungsraums“ bei (Europäische Kommission 2000, S. 108). Gleichwohl waren ihre Auswirkungen, unter anderem aufgrund finanzieller Restriktionen, beschränkt“ (Fritsch 1998, S. 35).

Die neusten Zahlen aus dem Bericht: „Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa - 1999/2000“ (vgl. Europäische Kommission 2000) zeigen, daß abgesehen von ERASMUS die Mobilität noch unbefriedigend ist. Nur 2% der 12 Millionen Studenten in der EU studieren im Ausland, einzige Ausnahme sind die Zahlen, die Luxemburg verzeichnet, hier studieren rund 80% der Studenten im Ausland, der Grund ist aber, daß im Großherzogtum nicht alle Studiengänge angeboten werden. Lediglich die Griechen und die Iren erreichen das von der EU gewünschte Ziel der 10 v.H. Studierenden im Ausland. Für die Wahl des Aufnahmestaates ist nach wie vor die Sprache ein vorrangiges Kriterium, so hat sich seit dem Bestehen des ERASMUS-Programms das bevorzugte Gastland nicht geändert, auch in dieser Studie sind die britischen Hochschulen am beliebtesten: Ein Drittel aller im Ausland Studierenden zieht es nach Großbritannien, dicht gefolgt von Spanien. Schweden und Finnland sind in den letzten Jahren aufgerückt, dies hängt damit zusammen, daß dort viele der Kurse im Hochschulbereich auf Englisch angeboten werden (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 103 ff.).

Mögen diese Zahlen auf den ersten Blick nicht befriedigend aussehen, zeigt der erwähnte Bericht aber auch eine Steigerung in der Nutzung des ERASMUS-Programms auf<sup>175</sup>. Standen 1989/90 lediglich 27 000 Plätze zur Verfügung, steigerte sich dies 1998/99 auf 181 000 Studenten, die die Chance wahrnahmen, für einen Zeitraum von drei Monaten bis zu einem Jahr in einem anderen der 29 beteiligten Länder in Europa zu studieren (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 108)<sup>176</sup>.

Die folgende Übersicht zeigt die thematische Zugehörigkeit der europäischen Aktionsprogramme:

---

<sup>175</sup> Die Mobilitätsnachfrage der Studierenden nimmt zwischen 8% und 10% jährlich zu (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 108).

<sup>176</sup> Im Schul- und Studienjahr 1996/97 gab es in der Europäischen Union rund 83 Millionen Schüler und Studenten, das sind 22% der Gesamtbevölkerung; in Deutschland waren es 16.784.000 (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 4) im selben Jahr gingen rund 150 000 Studierende ins Ausland (vgl. ebd., S. 108); im Jahre 1997/98 gingen 30.540 Studierende aus Deutschland ins Ausland und 25.960 Studierende wurden aus dem Ausland aufgenommen (vgl. ebd., S. 109).

Abb. 10: Die Aktionsprogramme in einer thematischen Übersicht

<b>Fremdsprachen:</b>	<b>COMENIUS</b> (Förderung von Aktionen im Schulbereich), <b>ERASMUS</b> (Förderung der Mobilität im Hochschulbereich), <b>LINGUA</b> (Förderung des Fremdsprachenunterrichts)
<b>Mobilität:</b>	<b>ARION</b> (Förderung von Studienbesuchen für bildungspolitische Entscheidungsträger/Bildungsexperten), <b>COMENIUS</b> (Förderung von Aktionen im Schulbereich), <b>COMETT</b> (Förderung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft auf dem Gebiet der Technologie), <b>ERASMUS</b> (Förderung der Mobilität im Hochschulbereich), <b>LINGUA</b> (Förderung des Fremdsprachenunterrichts), <b>PETRA</b> (Förderung von qualifizierter Berufsausbildung im Hinblick auf den Gemeinsamen Markt durch Berufspraktika), <b>YES</b> (pädagogisch orientiertes Austauschprogramm für Jugendliche von 15-25 Jahren – Förderung einer europäischen Identität)
<b>Hochschule:</b>	<b>COMENIUS</b> (Förderung von Aktionen im Schulbereich/Lehramt), <b>COMETT</b> (Förderung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft auf dem Gebiet der Technologie), <b>ERASMUS</b> (Förderung der Mobilität im Hochschulbereich), <b>LINGUA</b> (Förderung des Fremdsprachenunterrichts)
<b>Berufliche Bildung:</b>	<b>ARION</b> (Förderung von Studienbesuchen für bildungspolitische Entscheidungsträger/Bildungsexperten), <b>EUROTECNET</b> (Förderung von neuen Methoden für die berufliche Aus- und Weiterbildung), <b>FORCE</b> (Förderung der beruflichen Weiterbildung), <b>LINGUA</b> (Förderung des Fremdsprachenunterrichts), <b>PETRA</b> (Förderung von qualifizierter Berufsausbildung im Hinblick auf den Gemeinsamen Markt durch Berufspraktika)
<b>Wirtschaft:</b>	<b>COMETT</b> (Förderung der grenzüberschreitenden Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft auf dem Gebiet der Technologie)

Ab 1993/94 begann die Europäische Union, über eine Umstrukturierung mit dem Ziel der Vereinfachung, Effizienzsteigerung, größerer Transparenz und Kohärenz nachzudenken (vgl. Janssen 1994, S. 209). Das hatte zur Folge, daß die bis dahin getrennten allgemeinbildenden und hochschulbildenden Programme ERASMUS, LINGUA zur Dachorganisation SOKRATES und die berufsbildenden Programme COMETT, FORCE, PETRA, und EUROTECNET zur Dachorganisation LEONARDO DA VINCI zusammengeschlossen wurden. Neu definiert wurde der Bereich COMENIUS für die europäische Zusammenarbeit in der Schulbildung, ebenfalls unter der Dachorganisation SOKRATES.

Der Rat der Europäischen Union traf nach zweijähriger Verhandlung am 14. März 1995 (vgl. Europäische Kommission 1995 b, S.1) die Entscheidung zur Einführung des neuen

Bildungsprogramms SOKRATES (Abl. 1995 b, Nr. L 087); der Beschluß wird dabei durch den Vertrag zur Gründung der Europäischen Gemeinschaft, insbesondere die Artikel 126 und 127, gestützt (vgl. Abl. 1995 b, Nr. L 087, S. 1). Für die Laufzeit von fünf Jahren (vom 01. Januar 1995 bis 31. Dezember 1999) war ein Finanzierungsrahmen von 850 Millionen ECU festgelegt (Abl. 1995, Nr. L 087, S. 9), mit der Möglichkeit einer weiteren Erhöhung nach zwei Jahren. Darüber sollte auf der Basis eines vom Komitee vorgelegten Evaluationsberichts entschieden werden, bevor der Haushalt für 1998 in Kraft treten sollte. Zu Beginn des Jahres 1997 schlug die Kommission eine Erhöhung um 50 Millionen ECU für die Haushalte der Jahre 1998 und 1999 vor (vgl. Hermans 1997, S. 28, vgl. Maurer 1998, S. 135).

Die jetzt (2000) von der Europäischen Kommission vorgelegten Zahlen zeigen, daß die Haushaltsmittel im ERASMUS-Haushalt<sup>177</sup> nicht im gleichen Verhältnis wie die Nachfrage der Studierenden zunimmt. Daraus erklärt sich auch die immer geringer werdende Höhe der ERASMUS-Stipendien; trotz dieses Rückgangs lag die Förderung der Mobilität der Studenten im ERASMUS-Haushalt 1997/98 bei 60% (1995/96: 74 000 Mio. ECU, 1996/97: 74 300 Mio. ECU, 1997/98: 70 000 Mio. ECU, 1998/99: 82 700 Mio. ECU (Europäische Kommission 2000, S. 109).

Mit diesen Geldern unterstützt die EU die Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen aller Art; die Zuschüsse sind für die Förderung einer möglichst breiten Palette von Aktivitäten vorgesehen. Als SOKRATES II wird dieses Programm bis in das Jahr 2006 fortgesetzt (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999 a, Stichwort: SOKRATES und 1999 b).

Dieses EU-Aktionsprogramm will zur Entwicklung einer qualitativ hochwertigen Bildung beitragen und umfaßt alle Arten und Stufen der allgemeinen Bildung. Seine gesetzliche Grundlage erhält das SOKRATES-Programm jetzt durch die Artikel 149 und 150 EGV/Amsterdam, wobei letztere nur bedingt auf SOKRATES anzuwenden sind, da sie berufsbildende Aktionen betreffen, welche durch das LEONARDO DA VINCI Programm<sup>178</sup> abgedeckt werden.

Hermans erläutert den Grund, warum beide Artikel hier zum Tragen kommen, folgendermaßen:

„The reason for which the Commission invoked both article 126 and 127 is thus double. First, several rulings of the Court (Gravier, Blaizot, and Humbel) mentioned that higher education falls within the domain of vocational training. Second, the exchange of teachers is part of vocational training. By including Article 127 as legal basis for SOKRATES, the

---

<sup>177</sup> Der ERASMUS-Haushalt beträgt 40% der Gesamthaushaltes des SOKRATES-Programms (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 109).

<sup>178</sup> SOKRATES steht aber in enger Wechselbeziehung mit diesem Programm. Beide Programme ergänzen sich.

Commission safeguarded the *acquis (sic!) communautaire (sic!)*“ (Hermans 1997, S. 24).

Die Dachorganisation SOKRATES hat zum Ziel, die Qualität der Bildung in Europa zu erhöhen und zur Kooperation im Bildungsbereich beizutragen („is intended to contribute to the development of quality education and training and the creation of an open European area for cooperation in education“ (Hermans 1997, S. 19).). Unter diesem Dach wurden die Programme ERASMUS (Universitäten und Hochschulen), COMENIUS (Schulen) und LINGUA (horizontale Aktivitäten zur Entwicklung der Mehrsprachigkeit) vereint.

SOKRATES baute dabei auf den Erfahrungen der EG-Programme auf, welche in den Jahren davor für spezifische Bereiche des Bildungswesens durchgeführt wurden; hierzu zählen insbesondere die Programme ERASMUS und LINGUA.

„Im Rahmen dieser beiden Programme haben seit 1987 rund 500.000 Studierende, Lehrer und Schüler an Auslandsaufenthalten teilgenommen. Mit SOKRATES werden die bisherigen Ergebnisse konsolidiert und auf neue Bereiche des Bildungsangebots, die bisher noch nicht ausreichend erschlossen waren, ausgedehnt. Neu definiert wurde beispielsweise der Bereich COMENIUS, der die europäische Zusammenarbeit in der Schulbildung einführt“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999 a, Stichwort:SOKRATES).

Zweck der Einführung von SOKRATES war es, die Arbeit der einzelnen Programme und die Zusammenarbeit zwischen diesen Programmen zu rationalisieren und zu verbessern. Das ERASMUS-Programm wird nun in modifizierter Form in SOKRATES fortgeführt und fördert in zunehmendem Maße auch die »virtuelle Mobilität« der nicht mobilen Studenten, um dadurch einen Beitrag zur europäischen Identität zu leisten.

Neu in diesem Aktionsprogramm war nicht nur der Hochschulvertrag, indem ein gemeinsamer Antrag für alle Aktivitäten über eine zentrale Stelle der Hochschule gestellt werden mußte, sondern auch die „Beschreibung ihrer europäischen Zielsetzungen“ (Hochschulrektorenkonferenz, Rundschreiben Nr. 13/95 1995, S.1) im Hinblick auf eine Europäisierung der Lehre und die zur Implementierung einer »europäischen Dimension« an der jeweiligen Hochschule vorgesehenen Strategien; damit aber auch Verlust der Netzwerke, denn nach den alten ERASMUS-Bedingungen lag die Verantwortung für ein Kooperationsprogramm von der Antragstellung über die Durchführung bis hin zum Tätigkeitsbericht bei dem jeweiligen Programmkoordinatoren. Netzwerke sollen hier verstanden werden als zielgerichtete und terminierte Verknüpfung komplexer Einzelaktivitäten zur Erfüllung strategischer Vorgaben. Mit der Einführung des SOKRATES-Programms wurden neue Verwaltungsmodalitäten festgelegt.

Mit der ersten Antragsstellung 1996 für das akademische Jahr 1997/98 war die Zeit der »Netzwerk-Kooperation« im Rahmen der Studenten- und Dozentenmobilität beendet.

Als übergeordnete Ziele stehen größere Solidarität und besseres Verständnis zwischen den Ländern der EU im Vordergrund, außerdem Stärkung der europäischen Zusammenarbeit Lernender und Lehrender aller Altersgruppen und Gesellschaftsschichten, damit sie neue Einsichten in die europäische Dimension erhalten und ein Bewußtsein für die Unionsbürgerschaft entwickeln.

„SOKRATES will die Bürger Europas befähigen, sich an die Veränderungen in ihrem wirtschaftlichen und sozialen Umfeld anzupassen und diese aktiv mit zu gestalten“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999 a, Stichwort: SOKRATES).

An folgende Aktivitäten ist dabei gedacht:

- „Einrichtung und Förderung transnationaler Projekte, Verbundnetze, Partnerschaften und Verbände,
- Entwicklung von Lehrplänen, Modulen, Unterrichtsmaterialien und anderen pädagogischen Produkten,
- Austausch und geographische Mobilität,
- transnationale Aus- und Fortbildungskurse für Lehrpersonal,
- Besuche, die die Projektvorbereitung und den Erfahrungsaustausch erleichtern sollen,
- Vorbereitung von Studien, Analysen, Handbüchern und Datenerhebungen,
- Projektauswertung und
- Verbreitung der Ergebnisse“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung. 1999 a, Stichwort: SOKRATES).

SOKRATES will also »Bildung ohne Grenzen« durch Austausch von Informationen und Erfahrungen, durch gegenseitiges Profitieren von unterschiedlichen Lehrmethoden und Forschungsansätzen des Partnerlandes, durch Integration abgelegener Regionen in das Bildungsnetz und durch die Entwicklung von elektronischer Fernlehrmethode(n) (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung. 1999 a, Stichwort: SOKRATES).

SOKRATES definiert auf der Grundlage des Artikels 126 im Vertrag von Maastricht folgende spezifischen Ziele:

- „Entwicklung der europäischen Dimension auf allen Ebenen des Bildungswesens mit dem Ziel, gestützt auf das kulturelle Erbe der Mitgliedstaaten, den Gedanken der Unionsbürgerschaft zu festigen;
- Förderung quantitativ qualitativ verbesserter Kenntnisse der Sprachen – insbesondere der am wenigsten verbreiteten und unterrichteten Sprache – der europäischen Union;
- Förderung der interkulturellen Dimension in der Bildung;
- Förderung einer umfassenden und intensiven Zusammenarbeit der Bildungseinrichtungen aller Stufen in den Mitgliedstaaten zur Stärkung ihres intellektuellen und pädagogischen Potentials;



- Förderung der Mobilität der Lehrkräfte, um eine europäische Dimension im Unterricht herauszubilden und zur qualitativen Verbesserung ihrer beruflichen Qualifikation beizutragen;
- Förderung der Mobilität von Studenten, damit sie einen Teil ihrer Studienzeit in einem anderen Mitgliedstaat verbringen können;
- Förderung von Kontakten zwischen Schülern aller Schultypen auf der Ebene der Europäischen Union;
- Förderung der akademischen Anerkennung von Studienabschlüssen und Studienzeiten sowie sonstige Qualifikationen, um die Entwicklung eines europäischen Raums ohne Grenzen für die Zusammenarbeit im Bildungswesen zu fördern;
- Ausbau des offenen Unterrichts und der Fernleihe in allen Aktivitäten des Programms;
- Förderung des Informations- und Erfahrungsaustausches zwischen den Mitgliedstaaten“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999 a, Stichwort: SOKRATES).

Aus dem Zielekatalog von SOKRATES ergibt sich, daß im Vordergrund die Stärkung der europäischen Zusammenarbeit bei Lernenden und Lehrenden aller Altersgruppen und Gesellschaftsschichten, die Vermittlung neuer Einsichten in die europäische Dimension ihrer Unterrichts- oder Studienfächer und die Weckung eines Bewußtseins für die Unionsbürgerschaft stehen; dem dienen insbesondere die Mobilitätsprogramme.

Das SOKRATES-Programm „fördert Einzelpersonen und Einrichtungen, die auf allen Ebenen des Bildungswesens – vom Kindergarten bis einschließlich Aufbau- und Promotionsstudiengänge – tätig sind“ (Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999 a, Stichwort: SOKRATES). Die Vertreter der verschiedenen Einrichtungen werden dabei zu zehn Zielgruppen zusammengefaßt:

- „Bildungsexperten/-innen, Berufsberater/-innen,
- Unternehmer/-innen,
- Lehrer/-innen, Ausbilder/-innen,
- Frauen,
- Auszubildende, Schüler/-innen und Berufsschüler/-innen,
- Hochschullehrer/-innen, Forscher/-innen,
- Benachteiligte,
- Studierende,
- Erwachsene Lerner/-innen,
- Sozialpartner, öffentliche Verwaltung und Verbände“  
(Bundesministerium für Bildung und Forschung. 1999 a, Stichwort: SOKRATES).

Für die Lehrerbildung in Lüneburg sind die Kapitel I (ERASMUS), Kapitel II (COMENIUS) und Kapitel III (horizontale und zusätzliche Aspekte) von SOKRATES relevant. Das erste Kapitel (ERASMUS) beinhaltet die Fortsetzung und Weiterentwicklung der früheren ERASMUS-Aktionen sowie einige Teilaspekte von LINGUA.

Ziel ist, wie oben schon deutlich gemacht, die »europäische Dimension« in der Universitäts- und Hochschulausbildung voranzutreiben. Neu ist dabei der Gedanke, daß dies nicht nur durch den Austausch von Studenten und Lehrenden geschieht, sondern auch durch Inhalte in dem Lehrangebot der Universitäten und Hochschulen, so daß alle Studenten, auch diejenigen, die nicht an den Mobilitätsprogrammen teilnehmen, von der »europäischen Dimension« profitieren. Dieses geschieht neben neuen Lehrinhalten zum Beispiel über interaktive Programme im Internet und ermöglichen dadurch internationale Kommunikation und Kooperation. Exemplarisch seien hier für die Universität Lüneburg die Seminare »DEMETER« und »Cross Cultural Explorations and Dialogue« (CCED) genannt<sup>179</sup>.

Die Kommission und das Ratgebende Komitee an der Spitze von SOKRATES sind sich darüber einig, daß die Zuschüsse nur gezahlt werden, wenn ein bilateraler Vertrag geschlossen ist (vgl. Hermans 1997, S. 24). Dabei sind verschiedene Aktionen möglich: neben der Mobilität von Studenten und Lehrenden werden Aktionen unterstützt, die nicht in direktem Zusammenhang mit der physischen Mobilität stehen, sondern der Entwicklung von gemeinsamen Lehrplänen (Curriculumentwicklung), Studienabschlüssen (Master's degree) usw. dienen. Die Vermittlung der »europäischen Dimension« steht dabei im Vordergrund.

Das zweite Kapitel (COMENIUS) beschäftigt sich mit dem Schulbereich und schließt an bereits bestehende Aktionen in diesem Sektor an. Ziel dieses Programms sind die Verankerung von »europäischer Dimension« und »interkultureller Erziehung« in der Lehrerbildung sowie der Ausbau von Schulpartnerschaften und Lehreraustausch.

Das dritte und letzte Kapitel des Zielekataloges von SOKRATES enthält horizontale und zusätzliche Aspekte: Vier unterschiedliche Ziele werden hier verfolgt: das Sprachvermögen soll verbessert werden, damit die Bürger innerhalb der EU in mehreren Sprachen miteinander kommunizieren können; Fernstudienprogramme sollen entwickelt und erprobt werden; neue Technologien sollen dabei genutzt werden, so daß auch Personen Zugang zu europäischen Weiterbildungsmöglichkeiten haben, die weder Studenten noch Schüler im traditionellen Sinne sind. Ein weiteres Ziel ist die Erwachsenenbildung, die das europäische Parlament als zentralen Punkt in SOKRATES verankert sehen wollte; auch in diesem Bereich, wie in vielen anderen Teilen von SOKRATES, wird die Intensivierung der »europäischen Dimension« betont, die besonders durch die Vermittlung von Kenntnissen über die EU-Mitgliedstaaten erreicht und durch Erfahrungsaustausch zwischen einzelnen Organisationen gefördert werden soll.

„Therefore, the European Parliament proposed to rename Action 2 of Chapter III as ‘promotion of adult education and open distance learning’ and

---

<sup>179</sup> DEMETER: <http://www.distans.hkr.se/demeter> (17.02.2001) und CCED vgl. Vorlesungsverzeichnis Wintersemester 1998/99 für mehr Informationen siehe: <http://www.ibs.ee/babel> (27.02.2001)

to make a point A 'promotion of the European dimension of adult education' and point B on open and distance learning"  
(Hermans 1997, S. 35).

Weiterhin geht es um die Verbesserung der Partnerschaften zwischen Sprachlehrer-ausbildungsstätten, den Austausch von Lehrern und das Assistenzlehrprogramm. Das fünfte Aktionsfeld betrifft schließlich die Mobilität für junge Menschen über 14 Jahre.

Die Haushaltsverteilung laut Anhang des Entscheides sieht folgende Aufschlüsselung vor: ERASMUS sollen nicht weniger als 55% des SOKRATES-Gesamthaushaltes zugeteilt werden, COMENIUS, der wohl innovativste Teil innerhalb SOKRATES, wird mindestens 10% erhalten, und horizontale Maßnahmen, die ein breites Feld von Aktivitäten und Maßnahmen abdecken, sollen mindestens 25% zufließen. Die verbleibenden 10% sollen in die jährliche Verteilung von Fonds durch das Komitee fließen. In der Praxis sind annähernd all diese Ressourcen COMENIUS zugekommen (vgl. Hermans 1997, S. 28)<sup>180</sup>.

SOKRATES versucht also, mehrere Aspekte der europäischen Bildungsdimension zu verwirklichen. Schwerpunktmäßig geht es dabei um die Vermittlung der europäischen Dimension, die durch gezielte Förderung von Kontakten zwischen den Studenten, Lehrenden und Lernenden der einzelnen Länder ermöglicht werden soll. Im Vordergrund stehen dabei die Mobilitätsprogramme (55% des Haushalts) als unterstützende Maßnahme zu einem besseren Verständnis der Bürger Europas untereinander.

Der europäischen Bildungspolitik nach Maastricht können also zwei Bedeutungen hinsichtlich des europäischen Integrationsgedankens beigemessen werden: Zum einen ist sie als ein Mittel zur Herausbildung eines »europäischen Bewußtseins«, zum Bürger Europas zu verstehen, also als bewußtseinsbildender und völkerverbindender Faktor, zum anderen hilft sie bei der Bewältigung der aktuellen und zukünftigen wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Herausforderung innerhalb Europas, also eine wirtschaftsfördernde und –verbindende Funktion, und dadurch hilft sie letztlich, die Mobilität in Beruf- und Weiterbildungsphasen zu verbessern (vgl. Fritsch 1998, S. 177).

Wolfgang Schwark fordert in der Erstausbildung für alle Lehrämter Ausbildungsinhalte, die sich deutlicher als bisher auf Europa hin orientieren; er geht in seinen Überlegungen sogar so weit, daß er anregt, verpflichtend für jeden Lehrer eine mindestens halbjährige Studienphase in einem Land der EU einzuführen (Schwark 1993, S. 99 f). Um die Schwierigkeiten bei der Realisierung solcher Ideen zu lösen, schlägt er ein gesondertes

---

<sup>180</sup> „Chapter I, Erasmus, shall be allocated not less than 55% of the overall budget, available for the SOCRATES programme. Comenius, the most innovative chapter of SOCRATES, will receive at least 10%, and chapter III, horizontal measures covering a wide range of activities and measures will receive at least 25% of the overall budget available. The remaining 10% is to be attributed in the annual distribution of funds by the Committee. In practice, nearly all these resources have been channelled to Comenius (COM(97) final)“ (Hermans 1997, S.28).

ERASMUS-Programm speziell für Lehramtsstudenten und ein Programm für Lehrer vor,

„denn wir brauchen den Europa-Lehrer, der in seiner Person regionales und nationales mit europäischem Denken verbinden und darstellen, darüber hinaus in seinem Handeln repräsentieren kann.[...] Lehrer können und müssen mit zum Aufbau eines Europas beitragen, das sich als Gesamtheit von Kulturnationen versteht. Ihr Beitrag wird die Zukunft dieses Kontinents entscheidend mitgestalten“ (Schwark 1993, S. 100).

Die Mitgliedstaaten sind also aufgefordert, das Thema »Europa« in die Lehrpläne aller dafür geeigneten Fächer zu integrieren. Auch das bestehende Lehrmaterial bedarf einer dementsprechenden Erweiterung. Die Lehrer sollen während ihrer Ausbildung und darüber hinaus in Fortbildungsprogrammen auf die europäische Thematik vorbereitet werden. Eine verstärkte Zusammenarbeit mit anderen Mitgliedstaaten ist dabei anzustreben.

Um diese Ziele zu erreichen, müssen Kontakte zu Studenten, Schülern und Lehrern anderer Mitgliedstaaten geknüpft werden. Weiterhin müssen deren Sprachkenntnisse und kulturelle Erfahrungsmöglichkeiten erweitert werden, nicht zuletzt auch durch außerschulische Projekte wie europäische Wettbewerbe.

Die Europäische Union unterstützt die entsprechenden Initiativen der Mitgliedsländer. Sie fördert den Informationsaustausch und die Kooperationsbemühungen zwischen den einzelnen Bildungsinstitutionen. Die Gemeinschaft erarbeitet außerdem eine Basisdokumentation<sup>181</sup> über die Gemeinschaft für Lehrer und Schüler bzw. nutzt nun auch das Internet für die eigenen Publikationen<sup>182</sup>.

Aufgrund der Erfahrungen mit den Aktionsprogrammen sind Folgeprogramme über die Jahrtausendwende hinaus vorgesehen:

---

<sup>181</sup> vgl. Materialien des Bundesministerium für Bildung und Forschung – z.B. die CD-ROM: „Chance Europa“- Europäische Bildungsprogramme und Bildungszusammenarbeit, Bonn 1999 oder die CD-ROM der Europäischen Kommission: „Hallo Europa“ –Europa- und EU-Leitfaden für Jugendliche, Luxemburg 1998

<sup>182</sup> Server der Europäischen Union: [http:// europa.eu.int](http://europa.eu.int) (17.02.2001)

Abb. 11: Neue Förderprogramme für eine Laufzeit von 2000 bis 2006

<b>JUGEND</b>	Austauschprogramm; das Programm hat keinen direkten schulischen oder beruflichen Bezug, es ist eher kulturell und jugendpolitisch ausgerichtet. Schwerpunkt der Fördermaßnahmen ist die Eigeninitiative (vgl. Abb. 10).
<b>LEONARDO</b>	Dachorganisation - es basiert auf den fünf Vorläuferprogramme : COMETT, EUROTECNET, FORCE, LINGUA, PETRA (vgl. Abb. 10)
<b>SOKRATES</b>	Dachorganisation für: LINGUA, ERASMUS, COMENIUS (vgl. Abb. 10)
<b>ADAPT</b>	Arbeitnehmer sollen auf den industriellen Wandel besser vorbereitet werden
<b>BESCHÄFTIGUNG</b>	Berufliche Förderung und Eingliederung von Gruppen, die am Arbeitsmarkt benachteiligt sind mit folgenden Unterprogrammen: NOW (Chancengleichheit von Frauen und Männern) HORIZON (Erhöhung von Integrationschancen behinderter Menschen) INTEGRA (Bekämpfung der gesellschaftlichen und beruflichen Ausgrenzung benachteiligter Personengruppen) YOUTHSTART (Förderung von Projekten, die den Übergang von Schule in den Beruf erleichtern, für benachteiligte und ausländische Jugendliche unter 20 Jahre)

Die Übersicht zeigt, daß die Bildungsprogramme der Europäische Union einen strategischen Beitrag zur Beschäftigungspolitik leisten.

### **2.3.2 DIE UMSETZUNG DER »EUROPÄISCHEN DIMENSION« IN DAS BILDUNGSWESEN DURCH DEN BESCHLUSS DER KULTUSMINISTERKONFERENZ »EUROPA IM UNTERRICHT«**

In Deutschland gibt es keine einheitliche gesetzliche Regelung für das gesamte Bildungswesen. Die bildungspolitische Verantwortung und Gesetzgebung liegt in erster Linie bei den einzelnen Bundesländern (vgl. Anweiler 1996, S. 43).

Die Bundesländer haben sich sogar im Gegenzug für ihre Zustimmung zur deutschen Entscheidung für den Maastrichter Vertrages ein „verfassungsrechtlich verankertes Mitsprache- und Vertretungsrecht in den die Länder vorrangig berührenden Angelegenheiten zusichern lassen (Art. 23 (6) GG). Hintergrund dieses Vorgehens war die Befürchtung der Landesvertreter, der Bund könnte zugunsten der EU in den Bereichen Bildung und Wissenschaft Rechte abtreten, deren Wahrung nach Kompetenzordnung

des Grundgesetzes den Ländern zusteht, was auf diese Weise verhindert werden soll“ (Fuchs 2000, S.170; vgl. Berggreen-Merkel 2000).

Die Kultusministerkonferenz (KMK) stellt das wichtigste Gremium für die Koordination der föderalen Schul- und Hochschulpolitik der Bundesländer dar. Diese Konferenz beschäftigt sich mit der kulturellen und bildungspolitischen Zusammenarbeit der Bundesländer. Die Beschlüsse der Konferenz sind für die einzelnen Bundesländer aber nicht bindend, sondern können lediglich als richtungsweisende Erklärungen und Vorschläge gesehen werden.

Der Beschluß »Europa im Unterricht« wurde von der ersten gesamtdeutschen Kultusministerkonferenz seit 1948 einstimmig<sup>183</sup> am 07. Dezember 1990 verabschiedet, und damit wurde der gleichlautende Beschluß vom 8. Juni 1978 bestätigt (vgl. Mickel 1993, S. 83).

Im Beschluß der Kultusministerkonferenz „Europa im Unterricht“<sup>184</sup> wurden Elemente und Leitlinien des europäischen Bildungsauftrags der Schule erstmals länderübergreifend dargelegt. Die Kultusministerkonferenz hat mit ihrer „EntschlieÙung zur Europapolitik“ vom 22. April 1983 den Zusammenhang zwischen dem greifbarem Fortschritt der Politik für Europa und der Vermittlung des europäischen Gedankens in der Schule hervorgehoben. Damit trägt sie zugleich der EntschlieÙung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 24. Mai 1988 „Zur europäischen Dimension im Bildungswesen“ Rechnung (vgl. KMK 1991, S. 1).

Der Beschluß der KMK „Europa im Unterricht“ ist in vier Teile gegliedert. Zunächst wird die politische Ausgangslage dargestellt, im zweiten Teil steht das europäische Bewußtsein als pädagogischer Auftrag der Schule im Mittelpunkt. Der dritte Teil des Beschlusses befaÙt sich mit Hinweisen zur Umsetzung, und im vierten und letzten Teil werden Empfehlungen zur Weiterentwicklung gegeben (vgl. KMK 1991, S. 1).

In der Beschreibung der politischen Ausgangslage werden die Entwicklungen in Europa und die Bestrebungen eines vereinten Europas dargestellt; dabei wird hervorgehoben, daß Europa mehr als ein geographischer Begriff ist, und daß die europäische Dimension in ihrer Vielfalt ein gemeinsames historisches Erbe, eine gemeinsame kulturelle Tradition und mit zunehmendem Maße eine gemeinsame Lebenswirklichkeit umschließt. Es ist von der Einrichtung eines »gemeinsamen Hauses Europa« die Rede, und davon, daß das Zusammenwachsen Europas die Europäer herausfordert, ihre nationale Geschichte und Tradition in einem neuem Licht zu sehen. Mit der Aufforderung, „sich der Perspektive anderer zu öffnen, Toleranz und Solidarität zu üben und das Zusammenleben mit Menschen anderer Sprache und anderer Gewohnheiten zu praktizieren“ (KMK 1991, S. 1), schließt der erste Teil.

---

<sup>183</sup> wie alle Beschlüsse und Empfehlungen der KMK

<sup>184</sup> vom 08.06.1978 i.d.F. vom 07.12.1990

„Die Europäer müssen erkennen, welche Verantwortung ihnen für Freiheit, Frieden, Gerechtigkeit und sozialen Ausgleich [...] auferlegt ist“ (KMK 1991, S. 2).

Im zweiten Teil werden die Kenntnisse und Einsichten, welche die Schule zur Verwirklichung der europäischen Dimension vermitteln soll, benannt:

- „die geographische Vielfalt des europäischen Raumes mit seinen naturräumlichen, sozialen und wirtschaftlichen Strukturen,
- die politischen und gesellschaftlichen Strukturen Europas,
- die prägenden geschichtlichen Kräfte in Europa, vor allem die Entwicklung des europäischen Rechts-, Staats- und Freiheitsdenkens,
- die Entwicklungslinien, Merkmale und Zeugnisse einer auch in ihrer Vielfalt gemeinsamen europäischen Kultur,
- die Vielsprachigkeit in Europa und den darin liegenden kulturellen Reichtum,
- die Geschichte des europäischen Gedankens und die Integrationsbestrebungen seit 1945,
- den Interessenausgleich und das gemeinsame Handeln in Europa zur Lösung wirtschaftlicher, ökologischer, sozialer und politischer Probleme,
- die Aufgaben und Arbeitsweise der europäischen Institutionen“ (KMK 1991, S.3).

Zusätzlich wird gefordert, daß die Vermittlung der Grundwerte des staatlichen, gesellschaftlichen und individuellen Lebens, an denen sich die Unterrichts- und Erziehungsziele der Schule orientieren, in Beziehung zum Leben in der europäischen Völker- und Staatengemeinschaft gesehen werden müssen.

„Dabei geht es um:

- die Bereitschaft zur Verständigung, zum Abbau von Vorurteilen und zur Anerkennung des Gemeinsamen unter gleichzeitiger Bejahung der europäischen Vielfalt,
- eine kulturübergreifende Aufgeschlossenheit, die die eigene kulturelle Identität wahrt,
- die Achtung des Wertes europäischer Rechtsbindungen und Rechtsprechung im Rahmen der in Europa anerkannten Menschenrechte,
- die Fähigkeit zum nachbarschaftlichen Miteinander und die Bereitschaft, Kompromisse bei der Verwirklichung der unterschiedlichen Interessen in Europa einzugehen, auch wenn sie Opfer zugunsten anderer einschließen,
- das Eintreten für Freiheit, Demokratie, Menschenrechte, Gerechtigkeit und wirtschaftliche Sicherheit,
- den Willen zur Wahrung des Friedens in Europa und in der Welt.

Das Spannungsverhältnis zwischen diesen Zielen und der Erfahrung ihrer Realität, wie sie in den Ländern Europas im Erleben von Grenzen und ihrem Wegfall, im kulturellen Angebot, im Tourismus, im Sport, im Konsum, zutage tritt, ist pädagogisch fruchtbar zu machen.“ (KMK 1991, S.3 f.).

Zum Abschluß wird hervorgehoben, daß das Ziel der pädagogischen Arbeit in der Bedeutung für eine Erziehung der Schüler zu europäischen Bürgern liegt, welche sich aktiv mit Europa identifizieren und über ein europäisches Bewußtsein verfügen.

Der dritte Teil des Beschlusses gibt konkrete Hinweise zur Umsetzung dieser Ziele in Unterricht und Erziehung. Dabei wird betont, daß zur Erschließung der europäischen Dimension grundsätzlich alle Lernfelder der Schule einen Beitrag leisten können. In der Grundschule soll die Thematik dort aufgegriffen werden, wo der Erlebnis- und Erfahrungshorizont der Schüler dies erlaubt. Für alle anderen Schulformen ergibt sich eine Vielzahl von Anknüpfungspunkten aus dem Fächerangebot. Je nach Unterrichtsfach sollen in den Fächern unterschiedliche Bereiche der europäischen Dimension und Lebenswirklichkeit angesprochen werden. Die Behandlung des Themas »Europa« wird in den Fächern Erdkunde, Geschichte, Sozialkunde und Politik obligatorisch. Das Erlernen von Fremdsprachen hat eine zentrale Rolle für die Erschließung der kulturellen Welt Europas. Der Mehrsprachenerwerb und die Einrichtung von bilinguaem Unterricht dient dem Erwerb vertiefter Kenntnisse in den europäischen Partnersprachen und über die europäischen Partnerländer.

In Fächern wie Mathematik, Naturwissenschaften und Technik, Religion und Philosophie, Kunst und Musik sowie Sport sollen die übergreifende europäische Gemeinsamkeit und spezifische Bestandteile der gemeinsamen Bildungstradition repräsentiert werden. Projektveranstaltungen mit europäischen Themenstellungen und die Zusammenarbeit mit Schulen europäischer Nachbarländer sollen angestrebt werden; die Anwesenheit von ausländischen Schülern soll dazu genutzt werden, den Unterricht kulturübergreifend zu gestalten. Das europäische UNESCO-Schulnetz wird als ein Beispiel für pädagogische Kontakte und Arbeitsbegegnungen mit Partnern aus Mittel- und Osteuropa genannt (vgl. KMK 1991, S. 5).

Im vierten und letzten Teil des KMK-Beschlusses werden Empfehlungen zur Weiterentwicklung gegeben.

Von Bedeutung dabei sind:

- „Verbesserung der Motivation [...] sich mit europäischen Fragen zu befassen,
- Verbesserung der Basisinformationen über Europa, die europäische Zusammenarbeit und Integration und über europäische Wechselbeziehungen in allen Fachmateriaen von Unterricht und Erziehung, sowohl für die Hand des Lehrers als auch für die der Schüler,
- Berücksichtigung der Beschlußlage der Kultusministerkonferenz über Europa im Unterricht bei der Fortschreibung der Lehrpläne,



- Modellversuche zur Förderung des Lernbereichs Europa im Unterricht und des europäischen Bewußtseins in der Schule,
- Förderung des Erwerbs von fremdsprachlicher Kompetenz [...],
- Förderung des bilingualen Unterrichts,
- Berücksichtigung der europäischen Dimension und von Fremdsprachenkenntnissen in der Lehrerbildung (Studium, Vorbereitungsdienst),
- Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrer zum Thema Europa und zur europäischen Dimension im Unterricht,
- Sicherung des Prüfkriteriums »Die europäische Dimension im Unterricht« bei der Genehmigung von Lehr- und Lernmitteln“ (KMK 1991, S.6).

Die Vorschläge der Kultusministerkonferenz sind zwar eindeutig und haben starken Aufforderungscharakter, doch die Umsetzung in den Schulalltag erfolgt eher zögerlich. Aus meiner Erfahrung im Schuldienst und bei der Betreuung von Lehramtsstudenten im Schulpraktikum ergibt sich, daß sich die meisten Lehrer überwiegend an den Rahmenrichtlinien orientieren, während die Empfehlungen der KMK häufig unbekannt sind.

In dem Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 wird anfänglich darauf hingewiesen, daß in den vergangenen Jahren im Bildungsbereich auf die größer gewordene kulturelle Vielfalt in der Bundesrepublik Deutschland angemessen reagiert wurde, in dem für die heranwachsende Generation, auf die Anforderungen einer erhöhten beruflichen Mobilität, der europäischen Integration und des Lebens in Einer Welt durch eine Fülle von Anregungen und Programmen vorbereitet werden kann, um anschließend die „vielfältigen interkulturellen Ansätze“ zu bündeln und auf der Basis vorhandener Erfahrungen und Konzepte Möglichkeiten und Erfordernisse einer interkulturellen Bildung zu akzentuieren (vgl. KMK 1996, S. 1).

Die Kultusministerkonferenz hat bereits in verschiedenen Entschlüssen interkulturelle Aspekte betont:

- Der 1978 gefaßte und 1990 erneuerte Beschluß „Europa im Unterricht“ zielt darauf, die europäische Dimension im Bildungswesen zu fördern - u.a. durch die Bereitschaft zur Verständigung, zum Abbau von Vorurteilen und zur kulturübergreifenden Aufgeschlossenheit (vgl. KMK 1996, S.1).
- Die „Überlegungen zu einem Grundkonzept für den Fremdsprachenunterricht“ (1994) zeigen Möglichkeiten der Schule auf, die Heranwachsenden durch einen veränderten Sprachunterricht auf die vielfältige europäische Gesellschaft vorzubereiten - u.a. durch die Herausbildung der Fähigkeit, die Sicht des Partners und der Partnerin in der Fremdsprache zu verstehen und zu achten“ (KMK 1996, S.1).

In dem Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ (2000) sind zu den Themen „Interkulturelles Lernen in der Lehrerbildung“ und „Europaorientierung von Schule und

Lehrerbildung“ keine neuen Erkenntnisse hinzugekommen; so heißt es u.a. im dritten Kapitel: „Anforderungen an eine zukunftsorientierte Lehrerbildung“ im Unterkapitel 3.8 „Interkulturelles Lernen in der Lehrerbildung“:

„Die Anforderungen an Schule und Unterricht haben sich aufgrund der größer gewordenen kulturellen Vielfalt in der Bundesrepublik Deutschland verändert. Die Migration hat eine neue Qualität sprachlicher und kultureller Pluralität erzeugt. Ausgehend von einer veränderten Schülerschaft im Hinblick auf sprachliche, soziokulturelle Heterogenität, auf das Zusammenwachsen der Länder in Europa und auf die zunehmende Internationalisierung im Bildungswesen müssen Lehr-Lern-Prozesse heute vielfach anders organisiert und gestaltet werden“ (Terhart 2000, S. 75).

Weiter wird auf den Beschluß der Kultusministerkonferenz von 1996 über »Interkulturelle Bildung« und »Erziehung in der Schule« verwiesen, in dem von einer gemeinsamen interkulturellen Bildung und Erziehung aller Schüler ausgegangen wird:

„Diese [interkulturelle Bildung; B.M.] richtet sich sowohl an die Angehörigen der Majorität als auch an diejenigen der Minorität und zielt auf ein konstruktives Miteinander. Die in dem Beschluß der KMK genannten Ziele und Dimensionen interkultureller Bildung in Schule und Unterricht müssen als Querdimension im Rahmen der Fächer, Institutionen und Phasen der Lehrerbildung vermittelt werden. Lehrerinnen und Lehrer müssen im Verlauf ihrer Berufsausbildung und in der Berufseingangsphase dazu befähigt werden, Lehr-Lern-Prozesse im Hinblick auf die veränderte Schülerschaft und auf den Umgang mit Fremdheit zu gestalten“ (Terhart 2000, S. 75 f.).

Deshalb hält es die Kommission für erforderlich, daß auch in der Lehrerbildung auf die skizzierte Situation zu reagieren sei (vgl. Terhart 2000, S. 76), und es wird festgestellt:

„In der deutschen Lehrerausbildung fehlt allerdings bislang weitgehend eine Auseinandersetzung mit anderen Kulturen – selbst der europäischen Staaten. Die Möglichkeiten, Teile der Ausbildung in anderen Ländern zu absolvieren oder temporär in den Schuldienst fremder Staaten zu wechseln, sind außerhalb der sprachlichen Fächer begrenzt. Hier sind Verbesserungsmöglichkeiten erkennbar“ (Terhart 2000, S. 77).

Immerhin wird dann in dem Kapitel 3.9 „Europaorientierung von Schule und Lehrerbildung“ festgestellt, daß die

„Mobilität auf dem internationalen und vor allem europäischen Arbeitsmarkt zwar derzeit gewiss noch kein Massenphänomen [ist; B.M.], aber doch eine ernst zu nehmende Perspektive für die heranwachsende Generation [ist; B.M.]. Immer mehr Schulen in Deutschland tragen dem Rechnung durch spezielle Bildungsangebote, die zur Vorbereitung auf internationale Karrieren geeignet erscheinen. Dazu gehören meist in erster Linie ein verstärkter Unterricht in einer Fremdsprache [...] sowie in geringem Maße das vertiefte Eingehen auf kulturelle und gesellschaftliche Verhältnisse in einem Land dieser Sprache. Dies passt zu der alle Schul-

formen und –fächer betreffenden stärkeren Berücksichtigung europakundlicher Aspekte in Lehrplänen und Lehrwerken“ (Terhart 2000, S. 77).

Um diese Vorgaben in »lebendige Unterrichtspraxis umsetzen zu können«, kommt die Kommission zu dem Ergebnis, daß sowohl die Lehrkräfte als auch die in der Lehrerbildung Tätigen eigene Auslandserfahrungen gesammelt haben sollten. Sie sieht durch den fortschreitenden Prozeß der europäischen Integration Handlungsbedarf in der Lehrerbildung und fordert:

„Die Auseinandersetzung mit der Vielfalt der Kulturen in Europa muss Bestandteil der Lehrerausbildung und der Fort- und Weiterbildung werden. Um einen lebendigen Austausch der europäischen Kulturen zu fördern, sollten die Möglichkeiten, einen Teil der Lehrerausbildung auch außerhalb Deutschlands zu absolvieren, erleichtert und erweitert werden. [...] Insgesamt gilt es also, der europäischen Dimension auf allen Ebenen der Lehrerbildung Rechnung zu tragen – durch eine veränderte Einstellung der künftigen Lehrer und ihrer »Ausbilder« in Hochschule, Seminar und Lehrerfortbildungseinrichtungen, durch günstigere Rahmenbedingungen für Auslandsaufenthalte und nötigenfalls auch durch administrative Vorgaben.

Mehr noch als derzeit sollen Hochschulen und Zentren für Lehrerbildung und Schulforschung ausreichende Angebote in Sprache und Landeskunde europäischer Nachbarstaaten für Studierende aller Fachrichtungen bereitstellen. Die Bildungsverwaltungen sollen (unter Nutzung einschlägiger EU-Programme) den Erfahrungsaustausch in der Lehrerbildung fördern und den Austausch von Ausbildern mit dem Ausland zur Regel machen“ (Terhart 2000, S. 78).

Hier wird deutlich, daß es der Kultusministerkonferenz bei der Umsetzung der europäischen Dimension, wie sie im Weißbuch schon 1995 gefordert wird, ernst ist; neue Erkenntnisse sind allerdings nicht hinzugekommen, allenfalls erscheint die Umsetzung prägnanter. Ob dies nun Einfluß auf die Lehrerbildung und die Rahmenrichtlinien und damit verbindliche Vorgaben für den Unterricht in den Schulen haben wird, muß sich noch zeigen.

In wieweit die KMK-Empfehlungen „Europa im Unterricht“ vom 08.06.1978 i.d.F. vom 07.12.1990 Eingang speziell in die niedersächsischen Rahmenrichtlinien gefunden hat, soll im weiteren erläutert werden. Dabei wird in diesem Zusammenhang auf die niedersächsischen Rahmenrichtlinien der Grundschule, der Orientierungsstufe und der Hauptschule eingegangen, da es sich bei der Lehrerausbildung an der Universität Lüneburg zur Zeit der Befragung um diese drei Schulformen handelte<sup>185</sup>.

---

<sup>185</sup> Seit dem Wintersemester 98/99 (neue Prüfungsordnung) ist auch die Realschullehrerausbildung an der Universität Lüneburg möglich. Zu erwähnen ist auch der Studiengang „Lehramt an berufsbildenden Schulen, Fachrichtung Sozialpädagogik und Wirtschaftspädagogik“; Studenten aus diesen Studiengängen sind erstmals im akademischen Jahr 2001/2002 in den Austausch im Rahmen von ITE einbezogen.

### 2.3.3 DIE AUSWIRKUNGEN DER »EUROPÄISCHEN DIMENSION« IN DEN NIEDERSÄCHSISCHEN RAHMENRICHTLINIEN SOWIE DIE KONSEQUENZEN FÜR DIE LEHRERBILDUNG

Aufgrund des föderalistischen (Schul-)System sind in der Bundesrepublik Deutschland sind die Kultusministerien der Bundesländer dafür zuständig Curricula für die Unterrichtsfächer zu entwickeln und Entscheidungen über die Verwendung der Schulbücher zu treffen. Dies hat zur Folge, daß die Analyse der Rahmenrichtlinien nicht für die gesamte Bundesrepublik Deutschland stehen kann. Beispielhaft sind deshalb hier die Niedersächsischen Rahmenrichtlinien untersucht worden.

Das Thema »Europa« kann nicht einem einzelnen Fach oder Fachbereich überlassen bleiben, eine Fachvernetzung bzw. fächerübergreifender Unterricht, also eine Fachvernetzung der Lernbereiche ergibt sich eo ipso (vgl. Hahn 1992, S.8).

„Zur Erschließung der europäischen Dimension im Unterricht und Erziehung können grundsätzlich alle Lernfelder der Schule einen Beitrag leisten. Die Lehrpläne enthalten dazu in differenzierter Weise konkrete Ziele und Themen sowie Hinweise auf geeignete Stoffe und zweckmäßige Arbeitsformen. (Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 08.06.1978 in der Fassung vom 7.12.1990)“ (zit. n. Hahn 1992, S.6; vgl. KMK 1990))

Selbstverständlich muß nicht nur für den Grundschulbereich die Altersgemäßheit und das Fassungsvermögen bei der Umsetzung dieser Thematik berücksichtigt werden.

Exemplarisch für die einzelnen Fächer sollen im folgenden das Fach »**Sachunterricht**« für die Grundschule, das Fach »**Welt- und Umweltkunde**«, welches die Fächer Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde zusammenfaßt und damit teilweise den Sachunterricht ablöst, für die Orientierungsstufe und das Fach »**Geschichtlich-soziale Weltkunde**« der Hauptschule in Hinblick auf die Umsetzung der »europäischen Dimension im Unterricht« untersucht werden.

In den heute gültigen Rahmenrichtlinien von Niedersachsen für das Fach Sachunterricht in der **Grundschule** findet sich das Thema »Europa« in keinem der vier Bereiche wieder (vgl. Niedersächsische Kultusminister 1982). So gibt es zwar Lernfelder im Sachunterricht, welche sich hervorragend für die Behandlung dieses Themas eignen würden, wie z.B. die Lernfelder „Zusammenleben der Menschen“ (vgl. ebd. S. 7 f.) und „Mensch und heimatlicher Lebensraum“ (vgl. ebd. S. 8 f.), aber das erste Lernfeld beschränkt sich laut RRL darauf, den Menschen in seiner unmittelbaren Umgebung wie z.B. Familie, der Schule etc. wahrzunehmen, sowie den Schüler mit seinem Wohnort und den Arbeitsmöglichkeiten vertraut zu machen. Im zweiten Lernfeld geht es um die nähere Umgebung; »Europa« wird in diesen beiden Lernfeldern nicht explizit erwähnt.

Vermutlich ist ein Grund dafür, daß die Rahmenrichtlinien in Niedersachsen zum letzten Mal im Januar 1982 überarbeitet wurden und so die Umsetzung der KMK-Empfehlungen noch nicht stattgefunden haben konnte; zum anderen aber könnte das

Fehlen auch damit in Zusammenhang gebracht werden, daß die Redaktion der Rahmenrichtlinien den Begriff »Europa« als über den Erfahrungshorizont der Schüler hinausgehend und darum für die Grundschule als Thema ungeeignet bzw. noch nicht für angebracht hält.

Beide Gründe können aber so nicht für die **Orientierungsstufe** gelten, wird doch der Erfahrungshorizont der Schüler für weit genug gehalten, sich mit Themen wie „Wo die Kälte regiert“ und „Von den Anfängen der Menschen“ (vgl. Schröder 1997, S. 2 ff.) auseinanderzusetzen - die für die Orientierungsstufe heute gültigen Rahmenrichtlinien von Niedersachsen sind vom November 1992.

Im Fach Welt- und Umweltkunde, welches die Fächer Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde zusammenfaßt und damit teilweise den Sachunterricht ablöst, werden in den Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe Themenbereiche wie „Menschen verschiedener Kulturkreise leben zusammen“ (vgl. Niedersächsische Kultusminister 1992, S. 18 ff.) und „Menschen wachsen in eine Gesellschaft hinein“ (vgl. ebd. S. 21 ff.) angegeben. Jedoch beschränkt sich der zuerst genannte Themenbereich mit dem Thema „Wir leben mit Menschen anderer Kulturkreise zusammen“ (vgl. ebd. S. 19) auf Ausländer und deren Anpassungsschwierigkeiten in Deutschland; ein Ansatz, auch die Lebenswirklichkeit deutscher Schüler zu berücksichtigen, findet sich hier nicht. Im zweiten Themenbereich geht es zwar um die kindliche Lebenswirklichkeit bzw. um das Erkennen von Einflüssen, die auf diese Wirklichkeit einwirken; das Thema wird aber als ein geschichtliches Thema verstanden, in dem historische Lebenswirklichkeiten wie z.B. Kindheit im Mittelalter bearbeitet werden, oder in dem das Leben von Kindern in der Dritten Welt untersucht wird. Das Wort »Europa« wird auch hier in allen Themenbereichen, in ihren Aufgaben und Zielen nicht erwähnt .

Dabei ließen sich unter den Aspekten der Geschichte und der Sozialkunde das Thema »Europa« und die Vermittlung einer »europäischen Dimension« durchaus vermitteln und erarbeiten, heißt es doch in den Aufgaben und Zielen:

„Sie [die Fächer Geschichte und Sozialkunde; B.M.] bieten für die einzelnen Inhalte sowie beschreibende, analysierende und diskursive Verfahren und Methoden an:

- [...]

- Geschichte durch die Beschäftigung mit Kontinuität und Wandel und durch die Untersuchung der historischen Bedingtheit eigener und fremder Wahrnehmungen,

- Sozialkunde durch die Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Sachverhalten und Prozessen“ (Niedersächsische Kultusminister 1992, S. 4).

Deshalb hängt es stark vom einzelnen Lehrer ab, wie und ob »Europa« ein integrativer Teil des alltäglichen Unterrichtsgeschehen wird. Zum Glück haben die Lehrer sowohl in der Auslegung der Lernfelder als auch über die Möglichkeit, Zusatzthemen auszuwählen, die pädagogische Freiheit, »Europa« in ihren Unterricht einzubeziehen, was in

Anbetracht der großen gesellschaftlichen Umwälzungen seit 1982 dringend notwendig, aber in der Realisierung frei und unklar im Umfang ist.

Interessant ist in diesem Zusammenhang auch, daß die Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe einige Punkte aus den Grundschul-Rahmenrichtlinien nicht wieder aufnehmen, z.B. die Erziehung zu Staatsbürgern und den Einfluß der Medien auf die Lebenswirklichkeit und Lebenserfahrungen von Kindern; dabei könnte ein europazentrierter Welt- und Umweltkundeunterricht bei der Verarbeitung von politischen und europäischen Begriffen und Prozessen, welche die Schüler aus dem Fernsehen erfahren, Hilfe leisten. Allerdings ist wohl einzuräumen, daß Abstracta wie »europäische Dimension« für 6 - 13jährige Schüler kaum faßbar, weil zu wenig konkret sind, aber sie können wie oben gezeigt mit Konkreta gefüllt werden.

Ganz anders ist es im Unterrichtsfach „Geschichtlich-soziale Weltkunde“ der **Hauptschule**. Dieses Fach besteht aus den drei traditionellen sozialwissenschaftlichen Unterrichtsfächern Geschichte, Erdkunde und Sozialkunde. Die Einführung dieses neuen Faches (Niedersächsische Kultusminister 1996, S. 29) ermöglichte den Lehrern, fächerübergreifend zu unterrichten, um dem „Bildungsauftrag der Schule“ gerecht zu werden und zur „politischen Bildung der Schüler“ beizutragen (vgl. Niedersächsische Kultusminister 1995, S. 12). Die Aufgaben und Ziele gliedern sich in sechs Teile auf, und schon bei der Formulierung dieser Aufgaben und Ziele wurde darauf geachtet, europäische, globale und interkulturelle Aspekte mit einzubeziehen. So wird u.a. betont, daß der Unterricht in geschichtlich-sozialer Weltkunde zum Verständnis verschiedener Kulturen beitragen soll (vgl. Niedersächsische Kultusminister 1995, S. 4). Eines der Schlüsselprobleme, welche in dem Fach bearbeitet werden sollen, ist mit „Herrschaft und politische Ordnung“ überschrieben. Bei der Bearbeitung von Themen, welche in diesen Bereich fallen, sollen die Schüler befähigt werden, an der „Bewältigung lokaler und globaler Probleme mit [zu; B.M.] wirken [...] und Anteil [zu; B.M.] haben an politischer und wirtschaftlicher Macht“ (Niedersächsische Kultusminister 1995, S. 6). Es soll Erziehung über nationale Grenzen, über die eigene Gesellschaft hinaus stattfinden, um weltweite politische Zusammenhänge verstehen zu können (vgl. Niedersächsische Kultusminister 1995, S. 17).

Um deutlich zu machen, daß für die Hauptschule die Umsetzung der »europäischen Dimension« in das Bildungswesen durch den Beschluß der Kultusministerkonferenz »Europa im Unterricht« stattgefunden hat, soll hier ein fächerübergreifendes Pflichtthema der Klasse 9/10 aus den Themenbereichen Erwähnung finden: „Europa - Mehr als die europäische Union“ (vgl. Niedersächsische Kultusminister 1995, S. 26). Titel und Themenbeschreibung machen deutlich, daß es sich hierbei nicht nur um die Wissensvermittlung über die europäische Union handeln soll, sondern daß die Entwicklung eines europäischen Bewußtseins und Verständnisses zu den Zielen dieses Unterrichts gehört. Die Rahmenrichtlinien verlangen, daß die Themen nicht aus einer

nationalen Perspektive unterrichten werden, sondern möglichst ein europäischer bzw. globaler Blickwinkel zu berücksichtigen ist.

**Zusammenfassend läßt sich sagen:**

Die Kultusministerkonferenz hat sich schon sehr früh (1978) Gedanken darüber gemacht, wie Schüler zu mündigen, europäischen Bürgern erzogen werden können, da dies für ein zusammenwachsendes Europa von großer Wichtigkeit ist.

So besteht die Kultusministerkonferenz in ihrem Beschluß in der Fassung vom 07.12.1990 ausdrücklich auf Verwirklichung und Vermittlung der europäischen Dimension, welche ihrer Meinung nach Grundbedingung für ein gegenseitiges Verständnis in Europa ist. Aus diesem Grunde sollte das Thema sowohl in die Rahmenrichtlinien als auch in die Lehrbücher aufgenommen werden.

Erstaunlicherweise fehlen europäische Themen in den Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für die Grundschule. Für die Grundschule könnte das daran liegen, daß diese Rahmenrichtlinien noch von 1982 sind, und daß sich der europäische Einigungsprozeß zu diesem Zeitpunkt eher in einer Stagnationsphase befand und noch wenig gefestigt war. Zwar gab es schon den KMK-Beschluß vom 08.06.78, aber die Herausgeber der Rahmenrichtlinien haben ihn damals ignoriert bzw. dieses Thema als nicht relevant für Grundschüler erachtet. Bei den Niedersächsischen Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe verhält es sich ähnlich. Auch hier wurden das Thema Europa und die Vermittlung einer europäischen Dimension ausgespart, obwohl die Rahmenrichtlinien aus dem Jahr 1992 stammen und der Beschluß der Kultusministerkonferenz „Europa im Unterricht“ vom 08.06.1978 i.d.F. vom 07.12.1990 mittlerweile veröffentlicht und der europäische Einigungsprozeß zu diesem Zeitpunkt weiter fortgeschritten waren. Die Niedersächsischen Rahmenrichtlinien der Hauptschule hingegen setzen die Forderung der Kultusministerkonferenz im Fach „Geschichtlich–soziale Weltkunde“ in beispielhafter Weise um. Sowohl die Vermittlung einer europäischen Dimension als auch die Erziehung zu verantwortungsbewußten Staatsbürgern ist hier vorgesehen. Deutlich wird dies besonders in den fächerübergreifenden Themen, doch haben auch die fachbezogenen Themen teilweise eine europäische bzw. globale Ausrichtung.

Es ist also festzustellen, daß die europäische Bildungsdimension in der Theorie bereits umfangreich und ausformuliert ist, wie der Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission (vgl. Terhart 2000) deutlich macht, daß aber die Umsetzung noch nicht auf allen Ebenen vollzogen worden ist. Infolgedessen müssen engagierte Lehrer aufgrund der Lehrplanvorgaben nach eigenen Wegen und Möglichkeiten suchen, die europäischen Integrationsthematiken in ihren Unterricht einzuplanen.

Die Untersuchung von Petra Scheffer hat gezeigt, daß „starke Differenzen zwischen dem Ausmaß der europäischen Dimension in der Bildungspolitik eines Landes und der

tatsächlichen Umsetzung in der Unterrichtspraxis bestehen“ und daß das Ausmaß der Verwirklichung der europäischen und internationalen Dimension in der Unterrichtspraxis beeinflusst wird durch das persönliche Engagement der Lehrer und Eltern. Nur wenn der Thematik eine wichtige Bedeutung zuerkannt wird, findet sie auch mehr Aufmerksamkeit (vgl. Scheffer 1998, S. 113).

Folgt man den Ausführungen von Udo Tiemann, steht fest, daß um

„Europa realisieren zu können, man neben wirtschaftlichen und politischen Klammern auch solche im kulturellen Bereich braucht. Den Weg über kleine Schritte zwischen betroffenen Institutionen von Nachbarstaaten – also von der Basis aus – zu unternehmen, bevor man große globale Konzepte entwickelt und ‚von oben‘ umsetzt“ sieht er als eine sinnvolle Möglichkeit, eine europäische Dimension in der Lehrerbildung gemäß der Entschließung des Rates vom 24.5.1988 zu verwirklichen (Tiemann 1993, S. 174).

In der Untersuchung von Cristina Allemann-Ghionda (1999) wird deutlich, daß die Lehrkräfte im Rahmen der didaktischen Freiheit und Handlungsautonomie einen breiten Spielraum haben; dieser ermöglicht ihnen, eigene Interpretationen zu realisieren. Der Mangel an Fortbildung kann aber unter den Lehrkräften eine Ratlosigkeit bei grundsätzlich akzeptierten pädagogischen Orientierungen hervorrufen. Es wird deutlich, daß es ohne Vorbereitung der angehenden Lehrkräfte und ohne Weiterbildung der bereits im Dienste stehenden Lehrkräfte in Zukunft nicht weitergehen wird, da noch viele Defizite aufzuholen sind (vgl. Allemann-Ghionda 1999, S. S. 469 ff.). Wolfgang Mickel gibt in „Lernfeld Europa“ detaillierte Vorschläge, wie das Thema »Europa« in den unterschiedlichen Schulstufen umgesetzt werden kann, wobei er jeweils an den Erfahrungshorizont der Schüler anknüpft (vgl. Mickel 1993, S. 159 ff.); auch die Arbeit von Petra Büker kann und sollte Grundschullehrer ermutigen, diese Thematik in den Unterricht einzubeziehen (vgl. Büker 1998, S. 238 ff.). Die Untersuchung von Oliver Holz hat darüber hinaus ergeben, daß der Ernst Klett Schulbuchverlag und der Schroedel Schulbuchverlag die Integration der »europäischen Dimension« bereits realisiert haben (vgl. Holz 1999, S. 220).

Das Zusammenwachsen von Europa wird in Zukunft für die Lehrer durch den Austausch von Erfahrungen und Informationen auch über die neuen Medien geprägt werden. Oliver Holz nimmt an, daß in einem vereinten Europa ein neuer Lehrertyp benötigt wird, und greift die Aussagen von Krejci auf, die den neuen Lehrer wie folgt beschreiben:

Ein Lehrer „der in der Lage ist, die gesellschaftlichen und politischen Entwicklungen in Europa einzuschätzen und erzieherisch wie curricular zu reagieren versteht, der Mobilität und geistig-kulturelle Flexibilität als Voraussetzungen für offenes schulisches Handeln besitzt, [und; B.M.] der sich mit neuen lebensrelevanten Inhalten auseinandergesetzt hat“ (Holz 1999, S. 131; vgl. Krejci 1993, S. 102 f.).



### 3. ZWISCHENBILANZ

Die Vision, das gemeinsame europäische kulturelle Erbe, die Demokratie und die Menschenrechte durch eine politische Neuordnung Europas zu retten, begann schon nach dem Ersten Weltkrieg unter der politischen Führung von Briand und Stresemann<sup>186</sup>. Diese Initiative wurde nach dem 2. Weltkrieg durch Schuman, de Gasperi und Adenauer wieder aufgegriffen und weitergeführt.

Damals spielte die Bildungspolitik jedoch noch keine Rolle. Als aber die EG/EU mehr wurde als nur eine Wirtschaftsgemeinschaft, ergab sich daraus auch ein neues Profil. Ein Ergebnis war 1973 die Schaffung einer eigenen Generaldirektion XII für »Wissenschaft, Forschung und Bildung« unter der Leitung von Ralf Dahrendorf (inzwischen Generaldirektion XXII<sup>187</sup> für »Jugend und Bildung«). In dem gleichen Jahr veröffentlichte die Direktion den sogenannten Henri-Janne-Bericht<sup>188</sup>, in dem auf die **Notwendigkeit einer „in den Unterricht einzuführenden europäischen Dimension“** hingewiesen wird.

Hiermit beginnt die Bildungspolitik der EG/EU. Anlaß für die Ausgestaltung von »Bildungszuständigkeiten« war die 1968 eingeführte **Freizügigkeit der Arbeitnehmer** (Abl. 1968, Nr. L 257, vgl. Berggreen-Merkel 2000, S. 48). Seitdem wird auf supranationaler Ebene Bildungspolitik zunehmend präzisiert und vertraglich geregelt, durch das fortbestehende Subsidiaritätsprinzip aber de facto zunächst einmal nicht angewendet. Erst seit Maastricht fallen der EU bildungspolitische Aufgaben dort zu, wo nationale Zuständigkeiten nicht greifen (vgl. Schleicher 2000, S. 24).

Bereits in den späten siebziger Jahren wird die zunächst ausschließlich auf die **berufsbildenden Bereiche** beschränkte Kompetenz der EG/EU auch auf den allgemeinbildenden und andragogischen Bildungssektor ausgedehnt. Die 1977 verabschiedeten **„Richtlinien zur Beschulung der Kinder von Wanderarbeitnehmern“** (vgl. Rat der

---

<sup>186</sup> Der erste offizielle Aufruf nach einer europäischen Einheit ging vom französischen Ministerpräsidenten Edouard Herriot 1925 aus, aber erst durch die Rede von Aristide Briand, dem französischen Außenminister, am 05. September 1929 wurden die Regierungen gezwungen, sich mit der europäischen Idee auseinanderzusetzen. Gustav Stresemann, der deutsche Außenminister, antwortete damals voll zustimmend. Die Engländer unter der Führung von Ramsay MacDonald hielten die Europa-Idee aber für verfrüht (vgl. Mickel 1993, S. 59).

„Briand wurde von den 27 europäischen Völkerbundsvertretern einstimmig beauftragt, seine Gedanken in Form eines für die Regierungen bestimmten Memorandums niederzulegen. Dieses Dokument wurde im Mai 1930, nach Stresemanns Tod, den europäischen Regierungen zugeleitet. Es trug den Titel: »Memorandum über die Organisation eines Systems europäischer föderativer Union« (Mickel 1993, S. 59).

<sup>187</sup> Mickel spricht von »Generaldirektion V für »Erziehung, Ausbildung und Jugend« (Mickel 1993, S. 92).

<sup>188</sup> 1972 wird Prof. Henri Janne von der Kommission beauftragt einen Sonderbericht: »Für eine gemeinschaftliche Bildungspolitik« auszuarbeiten. »Dieser Bericht stellt eine Zusammenfassung der Diskussionen zwischen 35 führenden Experten im Bildungsbereich dar, welche die gesellschaftlichen Bereiche der Wissenschaft, des Journalismus, der Verwaltung, der Politik und der Gewerkschaft vertraten« (Schink 1993, S. 44).

Europäischen Gemeinschaften 1977) sind ein Ansatz, für alle Mitgliedsstaaten der EG/EU, bildungspolitische Vorgaben zu machen. Sie sind zwar im Zusammenhang mit der Freizügigkeit der Arbeitnehmer in der EG zu sehen, dennoch ist das ein erster Schritt in die Richtung, Bildung supranational zu definieren. Während die EG/EU im Bereich der beruflichen Bildung Richtlinien verabschieden konnte, gab es in den anderen Bildungsbereichen bis zur Ratifizierung des Maastrichter Vertrages nur unverbindliche Absichtserklärungen in Form von Beschlüssen und Entschliefungen, die vom Rat und den im Rat vereinigten Ministern für das Bildungswesen vereinbart wurden (vgl. Janssen 1995, S. 79; Richter 1991, S. 140 f.).

Trotzdem wurde die Zusammenarbeit in europäischen Bildungsprogrammen Mitte der achtziger Jahre aufgrund der Forderung des Europäischen Rates nach einem »**Europa der Bürger**« intensiviert. Die Rechtsprechung des EuGH führte dazu, daß Förderprogramme möglich und die begrenzten Befugnisse der Europäischen Gemeinschaft im Bereich der beruflichen Bildung ausgedehnt sowie auf die Hochschulbildung ausgeweitet wurden. Diese Förderprogramme (z.B. SOKRATES) machten Europa in der Bildungspolitik erst wirklich bekannt (vgl. Berggreen-Merkel 2000, S. 56).

Neue Impulse erhielt die bildungspolitische Entwicklung durch die Aussicht auf die Verwirklichung des **europäischen Binnenmarktes**. Ein wichtiges Zwischenergebnis waren die neuen Strategien zur gegenseitigen Anerkennung von Diplomen und eine Art Bewußtseinsfortschritt im Hinblick auf die Qualität der allgemeinen und beruflichen Bildung. Deutlich wird dies in den von der Kommission vorgelegten Memoranden<sup>189</sup>, welche richtungsweisende Reflexionen im Vorfeld von Maastricht aufzeigen (vgl. Franke 1998, S. 100).

Durch den Vertrag von Maastricht 1993 und dem dort aufgenommenen Art. 126 (neu Art. 149 EGV/Amsterdam) ist der Einfluß der EU auf den allgemeinbildenden Bereich erweitert, wenn auch die Möglichkeiten einer gemeinsam ausgerichteten supranationalen Bildungspolitik immer noch sehr eingeschränkt sind. Der Art. 126 gibt den Mitgliedstaaten die bildungspolitischen Zielsetzungen der EG/EU vor und damit die Richtung an, in der sie sich weiter entwickeln sollen. Deutlich erkennbar sind die Bemühungen der EG/EU, ein »Europa der Bürger« zu etablieren, da es wichtig ist, daß die mentale Distanz zwischen den Bürgern abgebaut wird. Durch diese Blickrichtung erhielt die Einigung Europas neben wirtschaftlichem Interesse auch kulturelle und gesellschaftspolitische Ziele.

Die 1988 verabschiedete Entschliefung des Rates zur »europäischen Dimension im Bildungswesen« (Abl. 1988, Nr. C 177/02) kann als entscheidener Durchbruch bei der Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung und Vernetzung eines europäischen

---

<sup>189</sup> Das Memorandum zur Hochschulforschung zeigt eine künftige gemeinschaftliche Bildungspolitik auf. Eine immer engere Verknüpfung mit der Industrie-, Struktur-, Forschungs- und Entwicklungspolitik wurde angesprochen (vgl. Fritsch 1998, S. 100).

Bewußtseins angesehen werden und bringt das Interesse der EG/EU an einer europäischen Identität zum Ausdruck. Damit ist eine qualitative Änderung in der Europäischen Bildungspolitik vollzogen worden.

Bei der Ausgestaltung der »europäischen Dimension im Bildungswesen« sind die Mitgliedstaaten also aufgefordert, tatkräftig mitzuwirken, solange die uneingeschränkte Hoheit und Verantwortung über die Inhalte ihrer Bildungssysteme weiter bei ihnen liegt; somit ist die »europäische Dimension im Bildungswesen« heute ebenso Anliegen der EG/EU wie ihrer Mitglieder.

Bildungspolitische Leitlinien für die Ausgestaltung der »europäischen Dimension im Bildungswesen« erhalten die Mitgliedsstaaten durch Grün- (Europäische Kommission 1993 und 1996) und Weißbücher (Europäische Kommission 1994 und 1995). Ziel dieser Empfehlungen ist es, ein Bewußtsein dafür zu schaffen, daß Europa nicht nur eine Freihandelszonen-Gemeinschaft ist, sondern auf dem Wege zu einer handlungsfähigen politischen Einheit wird. Dieser Prozeß soll demokratisch gestaltet werden; es geht um das »Europa der Bürger«, und daraus resultieren Forderungen an die Mitgliedsstaaten, die »europäische Dimension« in das eigene Bildungswesen zu integrieren, also zum europäischen Bewußtsein von Deutschen, Engländern, Franzosen usw. beizutragen und die Menschen zu deutschen Europäern, französischen Europäern usw. zu machen. Der Impuls dafür kann sowohl von Europa wie von den Mitgliedstaaten ausgehen.

Für die Bundesrepublik Deutschland hat der **Beschluß der Kultusministerkonferenz** in der Fassung vom 07.12.1990 die Ideen der EG in Empfehlungen umgesetzt. In dem Beschluß wird ausdrücklich die Verwirklichung und Vermittlung der »europäischen Dimension« als Grundbedingung für ein gegenseitiges Verständnis in Europa betont. Auch die von der Kultusministerkonferenz eingesetzte Kommission stellt in ihrem Abschlußbericht (2000) „Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland“ fest, daß aufgrund des Zusammenwachsens der Staaten in Europa und der zunehmenden Internationalisierung im Bildungswesen die Lehr-Lern-Prozesse anders organisiert und gestaltet werden müssen und in Zukunft von einer gemeinsamen interkulturellen Bildung und Erziehung aller Schülerinnen und Schüler ausgegangen werden sollte. Der Abschlußbericht bedauert allerdings, daß in der deutschen Lehrerbildung bislang weitgehend die Auseinandersetzung mit anderen Kulturen fehlt.

„Die Möglichkeiten, Teile der Ausbildung in anderen Ländern zu absolvieren oder temporär in den Schuldienst fremder Staaten zu wechseln, sind außerhalb der sprachlichen Fächer begrenzt. Hier sind Verbesserungsmöglichkeiten erkennbar“ (Terhart 2000, S. 77).

Die Kommission kommt zu dem Ergebnis, daß die Mobilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt zunehmen wird. Sie sieht durch den fortschreitenden Prozeß der europäischen Integration Handlungsbedarf in der Lehrerbildung und fordert u.a., daß sowohl

die Lehrkräfte als auch die in der Lehrerbildung Tätigen eigene Auslandserfahrungen sammeln sollten.

Wie wichtig es ist, die »europäische Dimension« in die Lehrerausbildung zu integrieren, um die zukünftigen Lehrer auf diesen Bildungsauftrag vorzubereiten, wird dadurch belegt, daß die Umsetzung der »europäischen Dimension« in den Schulalltag trotz starken Aufforderungscharakters des KMK-Beschlusses eher zurückhaltend erfolgt und nur die Rahmenrichtlinien des Niedersächsischen Kultusministeriums<sup>190</sup> für die höheren Klassen die Auseinandersetzung mit dem Thema »Europa« im Unterricht vorsehen.

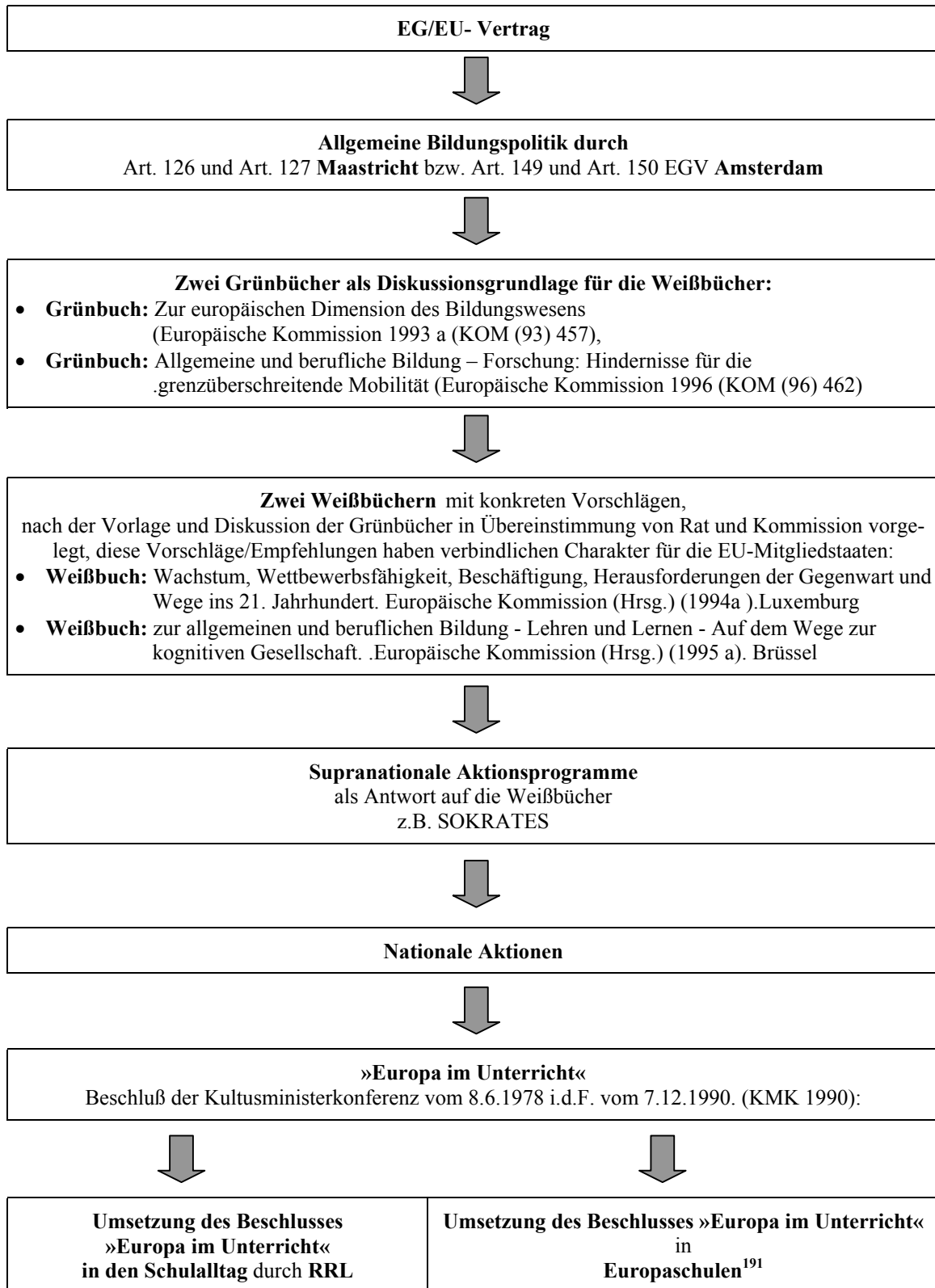
Flankierendes Hilfsinstrument für die Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerausbildung sind die europäischen Förderprogramme wie z.B. das SOKRATES-Programm. Sie sind als Anreiz zur Förderung der »europäischen Dimension im Bildungswesen« und damit auch in der Lehrerausbildung zu verstehen. Das SOKRATES-Programm erhält durch den Artikel 149 EGV/Amsterdam seine gesetzliche Grundlage. Der Zielekatalog dieses Mobilitätsprogramms beinhaltet die europäische Zusammenarbeit und durch die Vermittlung der »europäischen Dimension« ein Bewußtsein für die Unionsbürgerschaft.

Mit Hilfe der folgenden Argumentationssynopse soll deutlich gemacht werden, daß die Umsetzung der »europäischen Dimension« durch Verträge, Leitlinien und Empfehlungen zwar einen starken Aufforderungscharakter haben, die Mitgliedsstaaten aber nicht gezwungen werden können, diese in die Praxis umzusetzen. Die bildungspolitischen Leitlinien der EG/EU und die daraus resultierenden Empfehlungen der KMK haben nur *Empfehlungscharakter*, aus diesem Grund sind die Urteile des Europäischen Gerichtshofes (EuGH) von so großer Bedeutung.

---

<sup>190</sup> (und auch in anderen Bundesländern, vgl. Hornberg 1999, S. 232 ff und S. 296)

**Abb. 12: Bildungspolitische Leitlinien für die Ausgestaltung der »europäischen Dimension« im Bildungswesen**



<sup>191</sup> Europaschulen sind allerdings nicht Thema dieser Arbeit, für Hinweise vgl. u.a. Bundeszentrale für politische Bildung 1994, verschiedene Beiträge.

Durch den Vertrag von Maastricht 1993 wurde u.a. die Zuständigkeit der Gemeinschaft im Feld der **allgemeinen und beruflichen Bildung** durch **Art. 126 und 127** (neu Art. 149 und 150 EGV/Amsterdam) ausgeweitet.

Der **Art. 126** (neu Art. 149 EGV/Amsterdam) gibt den Mitgliedstaaten die **bildungspolitischen Zielsetzungen** der Europäischen Union vor und damit die Richtung an, in der sie sich weiter entwickeln sollen. Deutlich erkennbar sind die Bemühungen der Europäischen Union, ein »Europa der Bürger« zu etablieren, um die mentale Distanz zwischen den Bürgern der Mitgliedstaaten abzubauen. Der **Art. 127** (neu Art. 150 EGV/Amsterdam) regelt die **berufliche Bildung** zur Erleichterung der Anpassung an die industriellen Wandlungsprozesse. Bei der Ausgestaltung der »europäischen Dimension im Bildungswesen« sind die Mitgliedstaaten also aufgefordert, tatkräftig mitzuwirken, solange die uneingeschränkte Hoheit und Verantwortung über die Inhalte ihrer Bildungssysteme weiter bei ihnen liegt. Bildungspolitische Leitlinien für die Ausgestaltung der »europäischen Dimension im Bildungswesen« erhalten die Mitgliedstaaten durch **Grün-** (Europäische Kommission 1993 und 1996) und **Weißbücher** (Europäische Kommission 1994 und 1995). Ziel dieser Empfehlungen ist es, ein Bewußtsein dafür zu schaffen, daß Europa eine handlungs- und gestaltungsfähige politische Einheit wird. Es geht also um das »Europa der Bürger«, und daraus resultieren Forderungen an die Mitgliedsstaaten, die »europäische Dimension« in das eigene Bildungswesen zu integrieren. Als Reaktion auf die Weißbücher konnten die schon angesprochenen Förderprogramme wie z.B. das für die Hochschulen wichtige SOKRATES-Programm entwickelt werden; sie dienen als flankierendes Hilfsinstrument für die Umsetzung der »europäischen Dimension«, da ein wichtiger konstitutiver Bestandteil der »europäische Dimension« die Begegnung zwischen den Menschen der Mitgliedstaaten ist.

Die Darstellung der Entwicklung der »europäischen Dimension im Bildungswesen« zeigt, daß eine eindeutige bildungspolitische Kompetenzzuweisung problematisch ist und nur bei einem ständigen Aushandeln zwischen den Mitgliedstaaten und der EU funktioniert. Die praktische Umsetzung dieser Zielsetzung sowohl in Schule als auch in der Hochschulbildung wird durch die unscharfe Annäherung an den Begriff »europäische Dimension« erschwert und erfordert daher eine gründlichere Konzeption dieser Idee im Rahmen von zukünftiger curricularer Weiterentwicklung. Eine Schlüssel-funktion übernehmen dabei die Lehrer. Sie müssen von der Richtigkeit ihres Handelns überzeugt sein und gegenseitiges Vertrauen und Toleranz üben (vgl. Berggreen-Merkel 2000, S. 78 f.; sowie Luchtenberg/Nieke 1994 b, S. 3). Dies hat zur Folge, daß die »europäische Dimension« auch in die Lehrerbildung implementiert werden muß. Bildungspolitik braucht längerfristige Perspektiven und eine gewisse Stetigkeit, um etwas bewirken zu können. Sie ist immer strategische Konsequenz aus politischen Prioritätensetzungen; deshalb ist sie wohl perspektivisch zur mentalen Fundamentierung der Entwicklung in Europa geeignet – nicht aber zur Korrektur von Fehlentwicklungen. Daraus können Kriterien für Bildung resultieren, die sie zukunftsfähig machen, indem

sie die Dynamik der transnationalen europäischen Entwicklung individuell und gesellschaftlich gestalten und steuern helfen (vgl. Schleicher/Weber 2000 a, S. 33 ff.).

Das Defizit an europäischen Themen in Schule und Lehrerbildung hat Kollegen an vielen Universitäten veranlaßt, über die Lehrerausbildung auch im Sinne von »Globalisierungsbestrebungen«, »Förderung des europäischen Einigungsgedanken«, und Vorbereitung auf »Lehrer mit einem fundierten europäischen Bewußtsein« nachzudenken. Deshalb war es naheliegend, daß **transnationale Netzwerke wie der ITE-Verbund**<sup>192</sup> gegründet wurden, in denen diese grundlegenden Ideen erprobt und daraus neue Konzepte abgeleitet werden konnten.

Die Universität Lüneburg ist seit der Gründung des ITE-Netzwerkes (1982) ein Mitglied im ITE-Verbund; in diesem Netzwerk sollten sowohl innovative Vorstellungen für die Lehrerausbildung entwickelt als auch die Internationalisierung in der Lehrerbildung verwirklicht werden, in dem grundlegende Ideen erprobt und daraus neue Konzepte abgeleitet werden konnten. Dabei waren die Ziele in Anlehnung an das UNESCO-Programm »Associated Schools Project in Education for International Cooperation and Peace« (ASPRO) und die »europäische Dimension« gleich wichtig; unterstützt wurden diese Initiativen seit 1992 durch die Förderprogramme der Europäischen Union. Mit dieser Studie soll belegt werden, inwieweit dieser Ansatz kompatibel ist und sich umsetzen läßt.

---

<sup>192</sup> vgl. Fußnote 72 (ITE steht für „Internationalisation of and Innovation in Teacher...“)

### III. UMSETZUNG DER »EUROPÄISCHEN DIMENSION« IN DER NATIONALEN LEHRERBILDUNG: DAS BEISPIEL DES ITE-NETZWERKES AN DER UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Schon in den siebziger Jahren stand für die Universität Lüneburg bzw. ihre Vorgängerinnen (Pädagogische Hochschule Lüneburg, Hochschule Lüneburg) positive Wirkung und Notwendigkeit von Auslandsbeziehungen für Studium, Lehre und Forschung außer Frage. Es war den Verantwortlichen der damaligen Pädagogischen Hochschule bewußt, daß überall dort, wo sich die konkreten Problem nicht mehr auf einzelne Staaten und Regionen beschränken, Wissenschaft und Forschung den nationalen Rahmen überschreiten und zunehmend internationalisiert werden. Dies schlug sich auch im Bemühen um Internationalisierung im Studium nieder. Die bildenden Effekte von Auslandsstudium und –praktika waren unstrittig, nicht zuletzt im Hinblick auf die Fähigkeit der Studenten, sich mit den Problemen des eigenen Landes auseinanderzusetzen; hinzu kam, daß Auslandserfahrungen für den Einstieg in das Berufsleben für junge Menschen immer wichtiger wurde. Dies belegt auch die schon im II. Kapitel erwähnte deutsche Shell-Studie, welche feststellt, daß sich vor allem Studenten persönliche Chancen vom europäischen Zusammenwachsen erhoffen (vgl. Kap. II/1.2 - Münchmeier 2000, S. 331).

Deshalb wurden die ersten Auslandspraktika im Rahmen des Grundwissenschaftlichen Praktikums „Internationale Erziehung“ (später Sozial- und Betriebspraktikum) als ständige Einrichtung institutionalisiert<sup>193</sup>.

Wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben ist die Umsetzung der »europäischen Dimension« in den Schulen bisher noch nicht zufriedenstellend erfolgt. Die schon erwähnte Vermutung, daß vielleicht den Lehrern das Thema »europäische Dimension« fremd und zu wenig konkret ist, ließ es nötig erscheinen, die Lehrerausbildung verstärkt mit diesem Themenkomplex zu konfrontieren. Die Universität Lüneburg ist sich dieser Verantwortung bewußt, und deshalb erhält auch die Internationalisierung der Lehrerbildung in dem zur Zeit erarbeiteten neuen Struktur- und Entwicklungsplan an der Universität einen großen Stellenwert.

In der Begründung zur Änderung der Grundordnung der Universität Lüneburg zur Schaffung eines dritten Vizepräsidentenamtes in der Konzilssitzung vom 21.06.00 wird hervorgehoben, daß die Internationalisierung an oberster Stelle der Entwicklungsziele der Universität steht (vgl. Universität Lüneburg 2000).

---

<sup>193</sup> Es handelte sich dabei um ein sechswöchiges Praktikum (heute vierwöchig) an einer Schule oder an einem Kindergarten im Ausland, wobei anfänglich das internationale Netzwerk der UNESCO-Schulen, die dem Programm »Associated School Project for the Education for International Understanding, Co-operation and Peace« (ASPRO) angehören, und später das ITE-Netzwerk eine wesentliche Grundlage für die Zusammenarbeit boten, da die Universität Lüneburg wie auch ihre Vorgängerinnen Mitglied in beiden Netzwerken war und ist.



Daß Lüneburg Mitglied im ITE-Verbund wurde, korrespondiert einerseits mit dem Wunsch nach internationaler Profilierung des Fachbereichs Erziehungswissenschaften und hat andererseits mit persönlichen Kontakten und intrinsischer Motivation der beteiligten Protagonisten zu tun. Denn Projekte dieser Art leben am Anfang stark durch Ideen und Engagement und greifen zunächst auf informelle Strukturen zurück, um erst später auch formale Strukturen aufzubauen.

Da die europäische Integration auch von den Bürgern akzeptiert werden muß und dies nicht zuletzt durch die Erziehung der zukünftigen Generation geschehen wird, dokumentiert dieses Kapitel, *wie* die Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung mit Hilfe des ITE-Netzwerkes an der Universität Lüneburg vollzogen ist.

Zunächst wird die Umsetzung der »europäischen Dimension« in der nationalen Lehrerbildung anhand von Zielsetzungen, Vorstellungen und institutionellen Bedingungen, sowie der Beschreibung der Projekte des ITE-Netzwerkes dargestellt, um dann diese Programme zu evaluieren und die damit in Zusammenhang stehende Hypothese zu überprüfen, daß die Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung besonders effektiv durch Netzwerke realisiert wird.

## 1. VERMITTLUNG DER »EUROPÄISCHEN DIMENSION« DURCH INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT

Eine erste sichtbare Umsetzung einer internationalen Orientierung in der Lehre und der dadurch möglichen Profilierung der damaligen Hochschule Lüneburg war die Mitgliedschaft am UNESCO-Programm «Associated Schools Project in Education for International Co-operation and Peace» (ASPRO) und den damit verbundenen Aktivitäten. Wie sich diese Schwerpunktsetzung an der Hochschule Lüneburg zu realisieren begann und welche institutionellen Rahmenbedingungen dafür geschaffen wurden, ist Thema dieses Kapitels.

### 1.1 ANFÄNGE DER INTERNATIONALEN BEZIEHUNGEN DER UNIVERSITÄT LÜNEBURG

In der Festschrift »40 Jahre Hochschule Lüneburg« kann man nachlesen, wie alles begann:

„Schon als Abteilung der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen hat die Hochschule sich seit 1974 im Rahmen des Lehrerstudiums und des Diplomstudienganges Erziehungswissenschaft an dem UNESCO-Programm «Associated Schools Project in Education for International Co-operation and Peace» (ASPRO) beteiligt. Diesem Projekt gehörten rund 1500 Schulen aus 86 Mitgliedstaaten der UNESCO an, die durch ein weltweites Netz miteinander verbunden sind. Die beteiligten Pädagogischen Hochschulen bzw. erziehungswissenschaftlichen Fachbereiche – so auch Lüneburg – nehmen Funktionen der wissenschaftlichen Begleitung in diesem Projekt wahr. Innerhalb der Erziehungswissenschaft gibt es an der Hochschule Lüneburg ein Schwerpunktfach »Internationale und vergleichende Pädagogik«, das von der Mitarbeit in diesem UNESCO-Projekt befruchtet wird. Zahlreiche Studenten haben in diesen Rahmen Praktika an ausländischen Schulen absolvieren können“ (Motschmann 1986, S.215 f.).

Die Hochschule Lüneburg hatte 1982 der Teilnahme an dem ITE-Projekt zugestimmt, bei dem der Versuch einer »Internationalisierung der Lehrerbildung« unternommen wird. An diesem Projekt beteiligten sich damals 12 Lehrerausbildungsinstitutionen aus Schweden, Dänemark, Norwegen, England, den Niederlanden, am Anfang auch den USA<sup>194</sup>; später als Folge des ERASMUS-Antrages und des SOKRATES-Antrages auch Österreich, Griechenland, Portugal und Spanien. Ziel von ITE ist zum einen die **Internationalisierung** der Lehrerbildung sowie, die »europäische Dimension« stärker in die Lehrerbildung einzubringen, und zum anderen, **innovative Impulse** zu setzen<sup>195</sup>.

<sup>194</sup> Aufgrund von finanziellen Schwierigkeiten und der Entwicklung in »Brüssel« (gemeint sind die Aktionsprogramme) schieden die US-amerikanischen Universitäten nach einigen Jahren aus dem ITE-Verband wieder aus.

<sup>195</sup> vgl. u.a. Kap. III/2. und III/2.3.1 sowie III/2.4.2

Die aktive Mitwirkung im internationalen Verbund »Internationalisation of and Innovation in Teacher Education« (kurz ITE genannt), welcher durch die Universität Lüneburg wesentlich mitgestaltet worden ist, war und ist für den erziehungswissenschaftlichen Bereich der Universität sehr wichtig, weil sie die Persönlichkeitsentwicklung der Studenten fördert, und weil sie zur Öffnung und Profilbildung des Studienganges beiträgt.

Jede gute Idee würde auf Dauer im Sande verlaufen, wenn man sie nicht organisatorisch in einen institutionellen Rahmen einbindet. An der Universität Lüneburg verlief dieser Prozeß wie im folgenden Kapitel (Kap. III/1.2) beschrieben.

## 1.2 INSTITUTIONELLER RAHMEN FÜR DIE INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT AN DER UNIVERSITÄT LÜNEBURG

Die Mitgliedschaft im ITE-Verbund hatte zur Folge, daß der Senat der damaligen Hochschule Lüneburg zwei Professoren als Senatsbeauftragte für Auslandsangelegenheiten der Hochschule Lüneburg bestimmte. Nach dreijähriger Tätigkeit (1982-1985), lediglich durch studentische Hilfskräfte (mit kontinuierlich steigendem Stundendeputat) unterstützt, wurde 1985 eine „Auslandsstelle“ mit einer halben BAT-Stelle eingerichtet. Die Inhaberin dieser Stelle arbeitete in enger Kooperation mit den Auslandsbeauftragten des Senats zusammen. Infolge der Entwicklung von Hochschule Lüneburg zu Universität Lüneburg und durch die Aktionsprogramme aus »Brüssel« konnte 1987 ein akademisches Auslandsamt mit zunächst einer halben BAT-Stelle eingerichtet werden.

Derzeit (2001) gibt es einen Auslandsbeauftragten des Senats, eine regelmäßig tagende Senatskommission für Auslandsangelegenheiten<sup>196</sup> bestehend aus 4 Professoren aller vier Fachbereiche, einem wissenschaftlichen Mitarbeiter, einem Mitarbeiter der Verwaltung und einem studentischen Vertreter, welcher möglichst Mitglied von L.A.S.S.I.<sup>197</sup> sein sollte. Die Senatskommission für Auslandsangelegenheiten arbeitet in enger Kooperation mit dem Akademischen Auslandsamt<sup>198</sup> zusammen. Jeder Fachbereich hat einen Auslandsbeauftragten, der entweder gleichzeitig Mitglied der Senatskommission ist oder eng mit dieser zusammenarbeitet<sup>199</sup>.

Jedes Auslandsprogramm hat einen Programmbeauftragten aus dem Lehrkörper der Universität, der sich um die Verträge, die Korrespondenz mit den Partnern, curriculare Vereinbarungen und die Betreuung der Studenten kümmert. Die jeweiligen Programme entstehen eher willkürlich, durch persönliche Kontakte und intrinsische Motivation. Diese Struktur hat aber auch zur Folge, daß die jeweiligen Programme eng mit der jeweiligen Person verknüpft sind und ohne diese eine fruchtbare Arbeit meistens nicht fortgesetzt wird.

Neue Projekte werden zur Prüfung der Senatskommission für Auslandsangelegenheiten vorgelegt, dort nach gründlicher Diskussion befürwortet oder abgelehnt, um dann vom Präsidenten unterzeichnet zu werden.

Durch den Wechsel von ERASMUS zu SOKRATES/ERASMUS<sup>200</sup> sind dem Auslandsamt Aufgaben der Netzwerke zugefallen wie u.a. die Abwicklung der finanziellen Seite. Heute arbeiten im Akademischen Auslandsamt neben der Leiterin mit einer  $\frac{3}{4}$

---

<sup>196</sup> vgl. <http://www.uni-lueneburg.de/verwalt/Gremien/Kommissionen.htm> (17.02.2001)

<sup>197</sup> L.A.S.S.I. steht für Lüneburger-Auslands-Studium-Studierenden-Initiative

<sup>198</sup> vgl. <http://www.uni-lueneburg.de/einricht/aaa/Default.html> (17.02.2001)

<sup>199</sup> für weitere Informationen zur Universität Lüneburg vgl.: <http://www.uni-lueneburg.de> (17.02.2001)

<sup>200</sup> vgl. Ausführungen im Kap. II/2.3.1

BAT-Stelle eine weitere Mitarbeiterin mit einer ½ BAT-Stelle. Für den DaF-Bereich<sup>201</sup> sind Lehraufträge in Höhe von 20 SWS<sup>202</sup> zu vergeben. Deutsch-Intensivkurse und Tutoren werden zur Zeit aus HSP-III-Mitteln (Hochschulsonderprogramm von Bund und Land) finanziert.

Von »Brüssel« gibt es genaue Vorgaben, wie die von dort zur Verfügung gestellten Mittel verwendet werden dürfen. Neben den eher kleinen Unterstützungen für die Studenten selbst, welche ins Ausland gehen, gibt es Mittel zur Durchführung des Dozentenaustausches und zur Organisation des Studentenaustausches. In Lüneburg werden die Gelder von der Senatskommission für Auslandsangelegenheiten in Absprache mit der Leiterin des Auslandsamtes an das Auslandsamt und an die Programmbeauftragten aufgeteilt und weitergeleitet. Die Senatskommission stellt für den Dozentenaustausch weitere Mittel zur Verfügung, da die Mittel aus »Brüssel« die Kosten nicht decken.

Das Auslandsamt in Lüneburg hat in Verbindung mit L.A.S.S.I. ein Sprach- und Orientierungsprogramm für die Gaststudenten entwickelt. Darüber hinaus werden kulturelle und touristische Exkursionen durchgeführt. Die gute Betreuung der ausländischen Studenten trägt wesentlich zum Gelingen der Programme bei. L.A.S.S.I. ist eine studentische Organisation aus allen Fachbereichen, welche alle Austauschstudierenden der Universität in Zusammenarbeit mit dem Akademischen Auslandsamt betreut. Schwerpunkt der Arbeit von L.A.S.S.I. ist die Vermittlung und Organisation von BUDDIES (Lüneburger Studierende, die jeweils einen ausländischen Studenten betreuen; dabei wird möglichst ein Studierender gewählt, der im Rahmen von SOKRATES/ERASMUS im Ausland war oder dorthin gehen wird und im gleichen Studiengang studiert; Idealbesetzung sogar an/von derselben Universität). Mit diesem BUDDIE-System soll der Einstieg in das Lüneburger Universitätsleben erleichtert und die Integration schneller ermöglicht werden. Jeweils zu Beginn des Wintersemesters veranstaltet L.A.S.S.I. eine Auslandsmesse, auf der die Austauschstudenten in Zusammenarbeit mit dem Akademischen Auslandsamt und den Programmbeauftragten der Auslandsprogramme die Austauschprogramme, Länder und Universitäten den Lüneburger Studierenden vorstellen (vgl. Universität Lüneburg 2000, S.42).

Im nachfolgenden Kapitel (Kap. III/2.) soll aufgezeigt werden, wie die Ziele und Vorstellungen von ITE umgesetzt werden.

---

<sup>201</sup> DaF = Deutsch als Fremdsprache

<sup>202</sup> SWS = Semester Wochen Stunden

## 2. VERMITTLUNG DER EUROPÄISCHEN DIMENSION MIT HILFE DES ITE-VERBUNDES: INTERNATIONALISATION OF AND INNOVATION IN TEACHER EDUCATION

ITE hat die Intention, ein politisches Jahrhundertwerk zu fördern, nämlich die Einigung von Europa in Frieden, Freiheit und Gerechtigkeit. Es soll dazu beitragen, daß die jungen Generationen ein europäisches Bewußtsein und eine Identität als europäische Bürger entwickeln. Allerdings stand in der ersten Phase der Internationalisierung der Lehrerbildung mit ITE die Vermittlung der »europäischen Dimension« nicht im Vordergrund der Überlegungen; der Kernpunkt der Arbeit lag in den »Joint Study Courses«<sup>203</sup>. Die Themen wurden gemeinsam auf den Board-Meetings ausgewählt und zwar nach dem Kriterium, wo innerhalb der Lehrerbildung Defizite oder Probleme lagen; diese Defizite wurden dann durch die internationale Komponente ergänzt bzw. ausgeglichen. So wurde zum Beispiel der Musikkurs „Music and the Child“<sup>204</sup> aus der Sorge heraus konzipiert, daß im Computerzeitalter die Kinder immer weniger an ein Musikinstrument herangeführt werden oder da das zumindest immer mehr an private Musikschulen delegiert wird, gleichzeitig sollten aber auch die Möglichkeiten der Musikerziehung mit Hilfe von Computern berücksichtigt werden. Der Computerkurs „Computer Education in Primary Schools“<sup>205</sup> wurde vom ITE-Netzwerk für notwendig erachtet, weil der Umgang mit dem Computer in die Schulen vordrang, es aber an den Hochschulen noch kein entsprechendes Angebot gab; und im „Joint Study Course in Environmental Education“ wurde der Schwerpunkt auf die Umweltbildung gelegt, weil zwar theoretisch die Notwendigkeit einer Umweltbildung gesehen wurde, in der Praxis die Angebote aber noch sehr rudimentär waren.

Im ITE-Netzwerk ist häufig diskutiert worden, ob sich die Lehre im Sinne der »europäischen Dimension« durch Kooperationsprogramme mit ausländischen Universitäten verbessern läßt; Sir Edward Britton's Vortrag „The value of international links in teacher Education“ (vgl. ITE 1984 b, S. 24 ff.) und die anschließenden Diskussionen kamen darin überein, daß die Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung besonders effektiv durch Netzwerke realisiert wird. Das ITE-Netzwerk griff den Ansatz von Sir Edward Britton auf, indem es den Studierenden durch seine Projekte die Möglichkeit eröffnet, sich auf *das Fremde* einzulassen, um es besser zu verstehen.

Die Umsetzung der »europäischen Dimension« von ITE begann in den neunziger Jahren infolge der stärkeren Anbindung an »Brüssel«. Denn das Netzwerk veränderte sich aufgrund der Impulse aus »Brüssel« und erweiterte sich auf Griechenland, Spanien, Portugal und Österreich, so daß die europäische Ausrichtung immer eindeutiger wurde,

---

<sup>203</sup> Unter den »Joint Study Courses« versteht man kurze, international zusammengesetzte Kurse zu speziellen Themen.

<sup>204</sup> vgl. Kap. III/2.3.1

<sup>205</sup> vgl. Kap. III/2.3.1

während die beiden amerikanischen Universitäten in Maine und Kalifornien immer weniger an den gemeinsamen Projekten teilnahmen. Durch den ersten ERASMUS-Antrag, den ITE 1992 in »Brüssel« einreichte, war der Schwerpunkt der »europäischen Dimension« aktenkundig.

## 2.1 ZIELSETZUNGEN UND VORSTELLUNGEN DES ITE-VERBUNDES

Die Initiative, einen internationalen Verbund von Universitäten zur Innovation und Internationalisierung der Lehrerbildung einzurichten, ging im Jahre 1982 von Schweden aus. Ole Skarin, Direktor der Hochschule für Lehrerbildung in Falun, ging davon aus, daß

„... teachers are one of the most powerful groups in society when it comes to influence attitudes.

Even though we can't look into the future we know that changes will take place. I think we all agree that one important aspect in teacher training is to bring about readiness for dealing with changes, to be open-minded. One way of achieving this is to let teachers and students feel that it is a privilege to meet new ideas, to accept that no knowledge is absolute. The internationalization project is an important tool to achieve this goal” (ITE<sup>206</sup> 1983 a, S.1).

Damals (1982) beteiligten sich die folgenden Hochschulen<sup>207</sup> an dieser Initiative:

Land	Institution
Bundesrepublik Deutschland	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hochschule Lüneburg</li> </ul>
Dänemark	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Vordingborg Statsseminarium</li> <li>• Nykøbing, Børnehaveseminarium</li> </ul>
Großbritannien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Christ Church College, Canterbury</li> <li>• Jordanhill College, Glasgow<sup>208</sup> (ab 1984)</li> </ul>
Niederlande	<ul style="list-style-type: none"> <li>• GEM PABO, Gravenhage Den Haag</li> <li>• Pedagogische Academie, Alkmaar (Den Helder)</li> <li>•</li> </ul>
Schweden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Högskolan i Sundsvall/Härnösand</li> <li>• Högskolan i Kristianstad</li> <li>• Högskolan i Falun/Borlänge</li> <li>• Högskolan för lärarutbildning, Stockholm</li> <li>•</li> </ul>
USA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• University of Southern Maine</li> <li>• California Lutheran University (ab 1986)</li> </ul>

Auf der konstituierenden Sitzung im September 1982 in Den Haag einigte man sich darauf, neben dem Austausch von Dozenten und Studenten gemeinsame Seminare zu

<sup>206</sup> Die ITE-Bulletins for Colleges of Teacher Education in Cooperation weisen zahlreiche orthographische Fehler auf, die nicht den Autoren anzulasten und deshalb hier stillschweigend verbessert worden sind.

<sup>207</sup> Quelle: ITE 1983 d sowie ITE 1984 b und ITE 1986

<sup>208</sup> heute University of Strathclyde, Glasgow



bestimmten Themen in Form von sogenannten »Joint Study Programmes«<sup>209</sup> und gemeinsame Forschungsprojekte durchzuführen, sowie die Weiterentwicklung der Lehrerbildung voranzutreiben. Vorgesehen bei der Realisierung war dafür eine

- Aktive Teilnahme (active participation)
- Gute Organisation (well organized)
- Kostengünstige Realisation (inexpensive realization) (vgl. ITE 1983 a, S.1 und ITE 1983 b, S.41).

Im Informationsblatt des ITE-Verbundes von 1983/84 wird die Arbeit des ITE-Netzwerkes folgendermaßen dargestellt:

„The goals are pursued by means of:

1. the *exchange of staff and students* for clearly defined purposes
2. conferences and seminars
3. the *establishment of Joint Study Programmes* whereby students from different colleges in different countries gather together for 1-6 weeks for teaching in a particular subject area by staff from several colleges
4. the *exchange of information* on courses, research and an national patterns of education
5. the publication of the ITE newsletter »The Bulletin«” (ITE 1983).

Die erste gemeinsame Konferenz<sup>210</sup> wurde in Falun (Mai 1983) abgehalten – hier wurden die unterschiedlichen Institutionen erstmals vorgestellt und die verschiedenen Vorstellungen der einzelnen Universitäten zur Internationalisierung diskutiert.

Das Thema der Konferenz lautete: »Internationalization – WHY and HOW« (vgl. ITE 1983 b, verschiedenen Beiträge).

Zunächst erfolgte eine kritische Analyse davon, daß die bestehenden internationalen Kontakte der einzelnen Universitäten sehr individuell ausgerichtet waren: profitieren konnten einzelne Dozenten oder Studenten, aber es gab keinen Multiplikatoreffekt für die Institutionen als solche. Von daher kam die Idee, regelmäßige Kontakte zwischen bestimmten Universitäten aufzubauen und gemeinsame Programme aufzustellen. Man einigte sich außerdem darauf, daß der gemeinsame Hintergrund die Empfehlung der UNESCO zur „Erziehung zur Internationalen Verständigung, Kooperation und Frieden“ sein sollte.

Der wesentliche Inhalt dieser Empfehlung lautet:

„Education shall be directed to the full development of human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedom. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all

<sup>209</sup> vgl Fußnote 203 (unter den »Joint Study Courses« versteht...), siehe auch Kap. III/2.3.1

<sup>210</sup> Teilnehmer waren: 45 Repräsentanten von 11 Lehrerbildungsinstitutionen aus USA, Großbritannien, den Niederlanden, Bundesrepublik Deutschland, Dänemark und Schweden (vgl. ITE 1983 a, S. 1).

nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace.

[...] the following objectives should be regarded as major guiding principles of educational policy:

- (a) an international dimension and a global perspective in education at all levels and in all its forms;
- (b) understanding and respect for all peoples, their cultures, civilizations, values and ways of life, including domestic ethnic cultures and cultures of other nations;
- (c) awareness of the increasing global interdependence between peoples and nations;
- (d) abilities to communicate with other;
- (e) awareness not only of the rights but also of the duties incumbent upon individuals, social groups and nations towards each other;
- (f) understanding of the necessity for international solidarity and co-operation;
- (g) readiness on the part of the individual to participate in solving the problems of his community, his country and the world at large“ (Deutsche UNESCO-Kommission 1975, S.8).

Im folgenden legten die Teilnehmer dar, warum sie dem ITE-Verbund beigetreten sind. Exemplarisch sollen die Beiträge aus Falun, Kristianstad und Lüneburg vorgestellt werden :

Ole Skarin aus Falun hebt hervor:

„The Study Programme Committee consider internationalization of teachers training important because it gives opportunities for teachers, administrators and students to widen their frames of reference. Thereby it is possible to prevent a sense of lack of power in the global perspective.[...].

Since the teachers are one of the most powerful groups in society when it comes to influence attitudes I think it is natural for us concerned with teacher training to give our teachers and students the best possible conditions to carry trough these intentions“ (ITE 1983 b, S. 41).

Inge Carlström und Lena-Pia Lindholm von der Högskolan in Kristianstad stellten damals eine Vision für das Jahr 2000 in den Raum<sup>211</sup>:

„This is year 2000. We are sitting in a Classroom at the college of Kristianstad. We are listening to a lecture in Education. The subject is curriculum planning in a society perspective. [...] The group consists of students from the Netherlands, Great Britain, West-Germany and Scandinavia. The discussion is very lively and everyone has a lot to contribute from his or her experiences and view-points. We learn many things from each other, facts about school-systems in different countries as well as the values upon which the school-system and the curriculum is built.

---

<sup>211</sup> Dieser Beitrag ist gewählt, da wir jetzt das Jahr 2000 erreicht haben – was ist von dieser Vision Realität geworden und was ist immer noch eine Vision?

This is a scenario of course, a desirable forecast. The question now is WHY this is desirable and HOW we can get there from now on.” (ITE 1983 b, Carlström/Lindholm S.76).

Im weiteren versuchen die Autoren, Antworten auf ihre Fragen zu finden. Sie gliedern diese in zwei Aspekte auf, einen generellen und einen spezifischen. Sie heben außerdem hervor, daß im schwedischen Curriculum die Internationalisation mit Worten wie Solidarität, Toleranz und globalem Verständnis nachdrücklich in Zusammenhang gebracht wird.

Im Rahmen der generellen Aspekte wird aufgezählt:

- \* “A base for international understanding. This is important to teachers because, [...], they have many opportunities to influence attitudes in a positive direction towards international comprehension and co-operation..
- \* The information and communication network is developing very fast and getting more and more complicated. The world is getting smaller, distances are shrinking. Everyday we are overwhelmed by information from other part of the world. It is necessary to be open-minded to take in and accept information but also to be critical, to be able to evaluate this information. A readiness in this respect has to be created within the student and within the children. When the perspective is changed from a national one to a global one there are also many possibilities for a richer culture life. International questions can be treated in a more comprehensive and proper way.
- \* Society is getting more and more multicultural. We have a floating labour market. We have to give the teachers and the students an internationalised way of look at this multicultural society, a preparedness to discuss and to understand its advantages as well as its problems.
- \* Exchange of students. We think this is a very suitable and desirable way.
- \* Exchange of teachers. [...] we have already some good experiences in this regard. (...) When we discussed and evaluated the visits with the students we found that this was a promising way to go. Our suggestion is that we can exchange four or five teacher at a time in different subjects. This will also give us ample opportunities of good and interesting seminars in the college.
- \* Comparative studies of curriculum. According to our opinion it would be very useful to have seminars on this theme where we could discuss the interpretation of curriculum plans in teacher education.
- \* Literature discussions. We believe that many colleges of Teacher Education could use the same literature in some subjects. [...]
- \* Exchange of courses. When the student is studying at another college these studies must have merit-value in the home college as well“ (ITE 1983 b, Carlström/Lindholm S.77 ff.).

Auch wurde bei dieser Rede hervorgehoben, daß es viele Themen sowohl in der Lehrerausbildung als auch in der Forschung gibt, welche „need to be treated in a more global way“ (ITE 1983 b, S.77).

Ingrid Classen-Bauer, damals Senatsbeauftragte für Auslandsangelegenheiten der Hochschule Lüneburg<sup>212</sup>, stellte die Vorstellungen der Hochschule Lüneburg u.a. folgendermaßen dar:

„... it is not so very much the content which is important for us but that our students are going abroad, get a broader perspective, realize that the interdependence of nations is so close together now that they have to change attitudes, they have to adapt a global perspective to problems and not only the provincial one in Lüneburg“ (ITE 1983 b, S. 72, Classen-Bauer).

Und das Interesse an Forschungsvorhaben wurde von Werner Schlotthaus, seinerseits ebenfalls Senatsbeauftragter für Auslandsangelegenheiten der Hochschule Lüneburg, wie folgt erklärt:

„I'm personally interested in participating in a national research project which tries to follow the question: what kind of theory do practicing teachers have about their own teaching and how does this compare to the academic theories on education and pedagogics as issued in our colleges. How do pupils in different countries understand their going to school.“ (ITE 1983 b, S. 73, Schlotthaus).

Man einigte sich ähnlich wie schon im September 1982 auf den Austausch von Dozenten und Studenten sowie auf eine Zusammenarbeit in folgenden Bereichen:

- Gemeinsame Seminare zu bestimmten Themen, den sogenannten »Joint Study Programmes«
- Gemeinsame Forschungsprojekte
- Weiterentwicklung der Lehrerbildungsstudiengänge

---

<sup>212</sup> Im Mai **1946** wurde die heutige Universität Lüneburg als eine von acht pädagogischen Hochschulen des Landes Niedersachsen gegründet. **1978** erfolgte die Umwandlung in eine selbständige wissenschaftliche Hochschule mit Promotions- und Habilitationsrecht. **1980** kam es zu einer Aufschwungsphase: zum Lehramtsstudiengang sollten die Studiengänge Sozialpädagogik (Beginn des Studienbetriebes im Wintersemester 1981/82) und Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Beginn des Studienbetriebes im Wintersemester 1982/83) errichtet werden. 1982 wurde die Einrichtung eines Studienganges der Betriebswirtschaftslehre beschlossen. **1984** wurde der Fachbereich Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Fachbereich II) errichtet (Beginn des Studienbetriebes für den Studiengang Betriebswirtschaftslehre im 1985). Seit Sommersemester **1986** bietet die Universität (damals Hochschule Lüneburg) auch den Studiengang Angewandte Kulturwissenschaften an. Es kam zur Teilung des Fachbereichs Erziehungswissenschaften in einen Fachbereich Erziehungswissenschaften und einen Fachbereich Kulturwissenschaften.

Seit Mai **1989** trägt die ehemalige Hochschule Lüneburg den Namen Universität Lüneburg. 1992 wurde die Präsidialverfassung eingeführt, **1993** wurde der erste Präsident ernannt. Seit **1995** erhielt die Universität einen Studiengang Umweltwissenschaften. Anfang **1997** konnte der neue Fachbereich Umweltwissenschaften eröffnet werden. Im Wintersemester **1996/97** wurde das Studienangebot durch den Studiengang Lehramt an berufsbildenden Schule mit der Fachrichtung Sozialpädagogik und Wirtschaftswissenschaften ergänzt. Seit **1998/99** ist das Lehramtsstudium durch das Lehramt an Realschulen erweitert (vgl. Vorlesungsverzeichnis WS 1998/99 der Universität Lüneburg: "Zur Geschichte der Universität", S. 360).

Die aktive Zusammenarbeit begann im Jahre 1983. An dem internationalen Austausch beteiligten sich in diesem ersten Jahr 261 Personen und zwar 30 Dozenten und 231 Studenten (vgl. ITE 1983 c, S. 1).

ITE entwickelte in den folgenden Jahren konkrete Lehr- und Forschungsprojekte für seine Mitgliedshochschulen und Universitäten. Im Zuge dieser Kooperation, abgesichert durch einen Kooperationsvertrag, wurden Austauschprogramme und integrierte Studienprogramme entwickelt, welche in das Curriculum der jeweiligen Lehrerbildung einbezogen wurden. Erste gemeinsame Forschungsarbeit wurde in dem Projekt »How pupils see their school« (vgl. Czerwenka/Nölle/Pause/Schlotthaus/Schmidt 1988) geleistet; ein Projekt welches maßgeblich von Lüneburg aus angeregt wurde und von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert wurde (vgl. Motschmann 1986, S.216). ITE versuchte sowohl mit pädagogischem Sachverstand wie auch mit Fachkompetenz aus den verschiedensten Disziplinen der Lehrerbildung unter dem Generalthema »Erziehung zu Europa« oder »Lehrerbildung auf europäischer Ebene« (vgl. Europäische Kommission 1995 a, S.55 und S.57) Programme zu entwickeln, welche einerseits für die Lehrenden als eine Art »Fortbildungshilfen«, andererseits als Kurse direkt für Studenten gedacht waren und sind. Dieses Angebot sollte ein Service für damals (1983) ca. 1.000 Lehrende und 11.000 Studenten der ITE-Mitgliedshochschulen sein (vgl. ITE 1983 c, S. 1). Im Informationsblatt des ITE-Verbandes von 1983/84 sind die Ziele wie folgt beschrieben:

“The goals of ITE are:

1. to sustain a favourable climate for innovation within colleges by sharing experience and research findings,
2. to maintain and raise the quality of teacher education,
3. to co-operate in the planning of courses and activities which foster internationalisation ideals,
4. to widen frames of reference for staff and students and to demonstrate concern for issues and problems in a global perspective,
5. to reflect in our colleges the international and multi-cultural world we live in.” (ITE 1983, S. 1 f.)

Zehn Jahre später wurden diese Ziele im ERASMUS-Antrag von 1993/94 dann modifiziert und lauteten:

#### “Aims of the Project

The aim is to create a new education for teachers with a European dimension and to develop a new degree in pedagogics, E.M.Ed, covering 4-5 years of studies. Elements of environmental education and cross cultural understanding should be included in the education together with directed language studies. The planning work also aims at a more innovative approach to the existing teacher education in the respective countries. Through the new degree the possibility for teachers to work in more than one country is created or extended” (ITE 1993).

Zur Zeit stellt sich der ITE-Verband im Internet folgendermaßen vor:

„The project Internationalisation of and Innovation in Teacher Education (ITE) was established in 1982 and involves sixteen universities and colleges from six countries, particularly in Northern Europe. It was dedicated to developing an international dimension in teacher education, in accordance with UNESCO’s 1974 exhortation for education for international understanding, co-operation and peace” (<http://www.fb1.uni-lueneburg.de/fb1/austausch/ITE.HTM> (17.02.2001)).

Seit diesem Jahr (2001) stellt sich ITE mit etwas modifizierten Zielen auf einer eigenen Internet-Domain<sup>213</sup> folgendermaßen dar:

“The project ‘Internationalisation of and Innovation in Teacher Education In Europe’ [...].

It is now an established network with a successful history of innovative and collaborative programmes that involved many universities and colleges across Europe.

**The aims of the ITE Network are:**

- To foster international perspectives on important issues for teacher education and to promote a European Dimension within these issues.
- To develop innovative approaches and practices for the enrichment of the quality of teacher education.

**These aims are pursued by means of:**

- The exchange of staff and students among institutions across Europe.
- The development of diplomas and certificates having currency at a European level.
- The exchange of information on courses, research and current educational concerns and issues for Europe.
- Encouragement and support for collaboration (sic!) in the planning and implementation of courses, research and activities in curriculum development for the advancement of teacher education.
- The development and promotion of innovative approaches and strategies in the practice of teacher education, especially in regard to the use of new technologies.
- The organisation of conferences and seminars to assist in the realisation of the above aims and means.” (<http://www.itesite.org/whatisite.htm> (17.02.2001) )

Bei der Auflistung der Aspekte zur Umsetzung der Internationalisierungsidee und der zur Lösung anstehenden Probleme fällt auf, daß vieles, was bereits damals besprochen wurde, später im Rahmen der von »Brüssel« geförderten Programme auf der EU Ebene wieder diskutiert wurde.

---

<sup>213</sup> <http://www.itesite.org> (17.02.2001)

## 2.2 INSTITUTIONELLE BEDINGUNGEN UND FINANZIERUNGSSTRATEGIE DES ITE-VERBUNDES

Auf dem ersten Board-Meeting in Nykøbing, Dänemark, im Oktober 1983 mußten neben inhaltlichen auch die organisatorischen Fragen geklärt werden:

Ein ITE-Vorsitzender (Chairman), ebenso ein Stellvertreter, ein Sekretär und zwei Prüfer (Scrutinisers) wurde gewählt; jede Universität berief einen Vertreter in das gemeinsame »Board«, welches in einem jährlichen Zusammentreffen die Entscheidungen für die Arbeit im nächsten Jahr traf und für die Durchführung an der eigenen Universität verantwortlich zeichnete; des weiteren wurden für die verschiedenen Arbeitsgruppen Vertreter benannt (vgl. ITE 1983 c, S. 17).

Für das DEMETER-Projekt wurde vom ITE-Board eine zusätzliche »Planning Group« gewählt, da sich zeigte, daß dies zur Steigerung der Effektivität nötig wurde. Diese Gruppe von Kollegen bereitete die Board-Meetings vor und war für die laufende Arbeit zuständig.

Die praktische Zusammenarbeit, welche sich inzwischen durch die neuen Medien Internet und E-Mail noch deutlich verbessert hat, erfolgt durch regelmäßige Board-Meetings, Arbeitstagungen, Projekte, Workshops, Joint Study Programmes und Studien/Besuchsreisen u.a. später als »Teaching staff exchange« sowie für die Studenten als »Student exchange« im Rahmen von ERASMUS und SOKRATES/ERASMUS; Korrespondenz- und Tagungssprache ist Englisch.

Die Berichterstattung erfolgte in Form von Protokollen der Board-Meetings, des »ITE-Bulletin«, herausgegeben durch die Mitgliedsuniversität in Falun/Borlänge, Schweden, und seit Januar 2000 im Internet unter der Adresse:

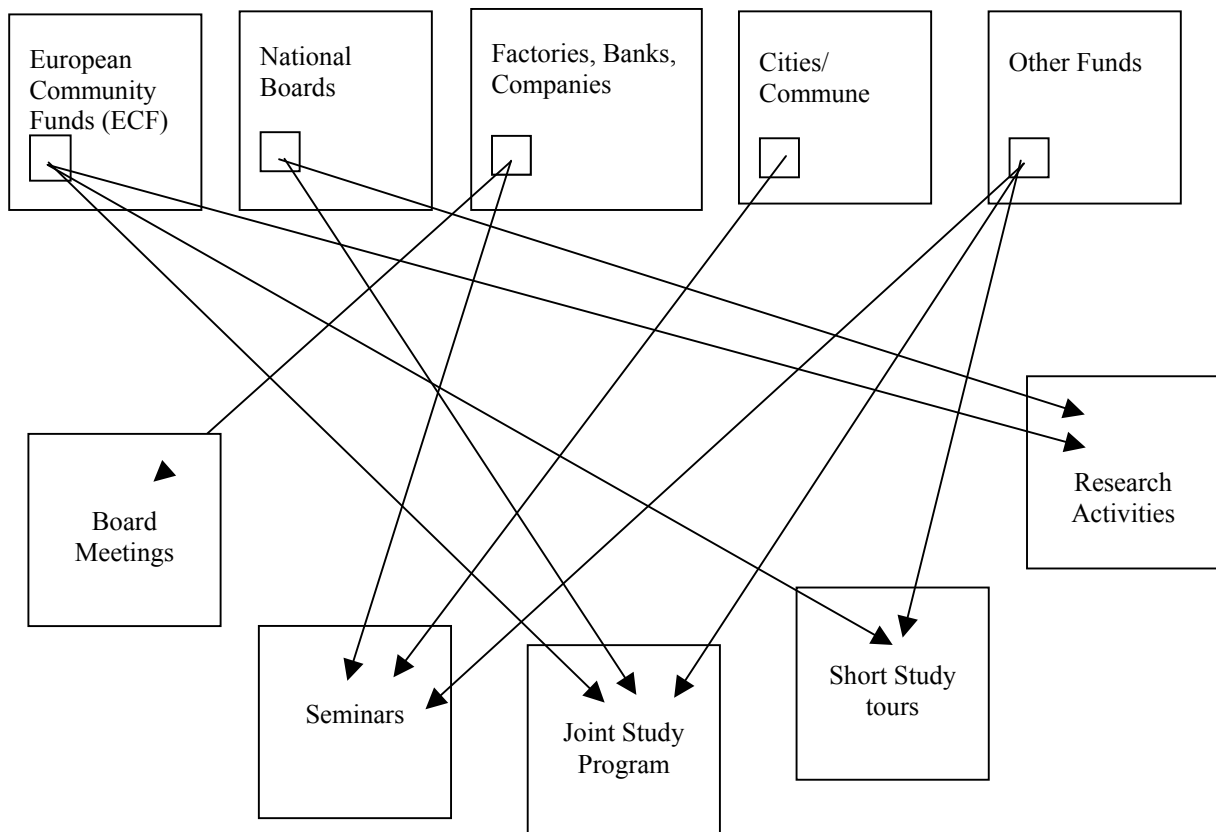
<http://www.itesite.org/newsletter1.htm> (17.02.2001).

Für die erste Phase dieser Initiative gab die Schwedische Regierung eine finanzielle Unterstützung. Diese erste Unterstützung vom »Swedish National Board of Universities and College« war eine große Hilfe, um ein gemeinsames Konzept zu erarbeiten.

Als eine mögliche Finanzierungsstrategie wurde damals vorgeschlagen auf verschiedenen Ebenen Anträge zu stellen.

Das nachfolgende Schema illustriert die angesprochenen Möglichkeiten :

Abb. 13: Mögliche Finanzierungsstrategie von ITE



(vgl. ITE 1983 c, S.21)

Am 21. Juni 1983 fand ein Gespräch mit »Brüssel« statt, um die Möglichkeiten einer finanziellen Unterstützung für das ITE-Netzwerk zu klären.

Ole Skarin und Tom Hermans berichten von diesem Gespräch wie folgt:

„The Office of Co-operation in Education has two purposes. One of them is to strengthen European co-operation in higher education by encouraging and running a variety of projects involving the exchange of students, teaching staff and study programmes.

To fulfill this purpose you can get grants;

- for the development of »Joint programmes of study «
- for the support of »Short study visits«

It is important to notice that the grants for development of »Joint programmes of study« are awarded for co-operation of institutes of higher education within the European Community, and support of »short study visits« are given to Member States sending teaching and administration staff and researchers to other Member States. That means that the U.S.A. and Sweden cannot participate in bilateral exchange with an EC-country” (ITE 1983 b, S.130 f.).



In der Zeit vor 1992<sup>214</sup> war die Finanzierung von Projekten für Studenten ein Hauptproblem. Die Aktivitäten im Rahmen des ITE-Verbundes wurden zunächst mit einer Anschubfinanzierung der schwedischen Regierung unterstützt, ITE war aber auch auf andere Sponsoren für seine verschiedenen Aktivitäten angewiesen: die UNESCO, die Deutsche UNESCO-Kommission, aber auch »Brüssel« durch das »Office for Cooperation in Education« und weiterhin die schwedische Regierung unterstützen die Workshops, die »Joint Study Courses« und die Publikationen.

Mit der Möglichkeit der Antragstellung (1992) in »Brüssel« via ERASMUS und später ERASMUS/SOKRATES fand die ständige Suche nach finanzieller Unterstützung ein Ende, da »Brüssel« die Finanzierung übernahm.

---

<sup>214</sup> 1992 war das Jahr in dem auch EFTA-Länder, hier Schweden, einen ERASMUS-Antrag in »Brüssel« einreichen konnten.

### 2.3 DIE PROGRAMME VON ITE IN DER ZEIT VOR ERASMUS UND SOKRATES/ERASMUS (VON 1983 BIS 1992)

Seit 1982 wurde überlegt, auf welche Schwerpunkte sich ITE konzentrieren sollte, und auf welchen Gebieten zusammengearbeitet werden kann. Die Entscheidung fiel zugunsten der neuen Medien (Computer in der Grundschule), der Umweltbildung und der Berücksichtigung aktueller pädagogischer Probleme. Mit Hilfe von »Joint Study Programmes« sollte eine internationale Komponente in die Lehrerbildung impliziert werden; diese spezielle Form von integrativen Kursen verfolgte folgende Ziele:

„The Joint Study Programmes (JSP), fully developed will give students opportunities to take a course in other ITE-college and get credit for it. It also gives the teacher an opportunity to work with colleagues in other countries and also to teach in other colleges“

(ITE 1983 c, S. 1, Skarin)

„The basic idea of the JSP is to provide a set of themes around which an international co-operation in teacher education could be centred“ (ITE 1987, S. 4, Per-Erik Michaelsson)

Deutlich ist die Intention dieser Kurse im ITE-Bulletin formuliert:

„An international course, whatever its specific educational content, needs to promote contact, debate and exchange between home tutors and visiting tutors, home students and visiting students. The students visiting from abroad need the opportunity to engage with the culture of the country they are visiting and to gain from the many dimension of life in the country they visit. The course content, processes and goals need to be seen in this broader learning context.“ (ITE 1987, S.5, Michaelsson)

Als »Joint Study Programmes« wurden zunächst einmal folgende Themen diskutiert:

- Music and the Child
- Computer Education in Primary Schools
- Special Education
- Language Development
- Art

Im folgenden Kapitel (Kap. III/2.3.1) soll auf die einzelnen »Joint Study Programmes« näher eingegangen werden.

### 2.3.1 DIE »JOINT STUDY PROGRAMMES« IM RAHMEN DES ITE- VERBUNDES

Um die »Joint Study Programmes« nachvollziehbar zu machen, so daß sie als Vorbild für ähnliche Vorhaben dienen können, werden sie hier konzeptionell und organisatorisch dargestellt; weitere Details zu den einzelnen Projekten finden sich im Dokumentationsband. Die gemeinsame Vorgehensweise war bei allen »Joint Study Programmes« gleich:

Die Curriculumplanung fand in Kooperation mit den Kollegen im ITE-Netzwerk auf speziellen Arbeitstreffen statt; im Anschluß daran erfolgte jeweils die Wahl einer kleineren Arbeitsgruppe, die für die konkrete Durchführung des Kurses verantwortlich war. So fanden im Falle des »Joint Study Course« „The Child and the Music“ zwei solcher Vorbereitungstreffen (im Frühjahr 1984 in Lüneburg und im Herbst 1984 in London) statt.

„The aims, contents and work procedures have been discussed by lectures and professors in music in the universities and colleges within ITE for a long time. The first of two special planning meetings was held in Lüneburg as early as in Feb. 1984. The months before the course started were characterised by vivid telephone and letter contacts between the participating lecturers in the course.“ (ITE 1986 b, S. 6, Arnqvist).

Der zeitliche Ablauf für diese »Joint Study Programmes« sah damals folgendermaßen aus:

**Abb. 14:** Geplanter zeitliche Ablauf der »Joint Study Programmes«<sup>215</sup>

	The Child and the Music	Computer Education in Primary Schools	Special Education	Language Development	Art
1983 / 1984	Vorbereitung	Vorbereitung			
1984 / 1985	Durchführung und erneute Vorbereitung	Vorbereitung und Durchführung	Vorbereitung		
1985 / 1986	Durchführung	Durchführung	Durchführung	Vorbereitung	Vorbereitung
1986 / 1987	Durchführung	Durchführung	Durchführung	Durchführung	Durchführung

(vgl. ITE 1983 c, S. 20)

<sup>215</sup> Dieser 1983 geplante zeitliche und inhaltliche Ablauf der »Joint Study Programmes« wurde in der folgenden Zeit mehrmals geändert. Zeitlich gab es zum Teil Schwierigkeiten, da die Planung der Kurse aufwendiger war als ursprünglich angenommen; inhaltlich wurde auf zwei Projekte (Language Development und Art) zugunsten des Themenkomplexes »Environmental Education« verzichtet, da diese Kurse aufgrund von divergierenden bildungspolitischen Vorgaben nicht durchführbar gewesen wären.

Während der ersten Planungsphase mußten der zeitliche Ablauf, aber auch die Inhalte (vgl. Fußnote 216) korrigiert werden. Daraus ergaben sich für diese integrierten Auslandsstudien drei Themenschwerpunkte (Computer Education in Primary Schools, Music and the Child, Environmental Education). Zu jedem Schwerpunkt gab es eine internationale Gruppe von Kollegen, die für Planung und Durchführung die Verantwortung übernahm; in der Durchführung der »Joint Study Programmes« arbeiteten international zusammengesetzte Klassen für ca. 14 Tage an einer Thematik. Insgesamt wurden in den folgenden Jahren 10 derartige „Joint Study Projects“ durchgeführt, und zwar auf den Gebieten der Informatik, der Musik sowie der Umwelterziehung. Die Umwelterziehung kam hinzu, da entgegen der ursprünglichen Planung der Kurs „Special Education“ trotz gründlicher Vorbereitung wegen der stark divergierenden bildungspolitischen Unterschiede in den einzelnen Ländern nicht als »Joint Study Course« mit Studenten durchgeführt werden konnte. Man entschied sich statt dessen, die Umweltbildung stärker zu berücksichtigen, und zwar mit dem Schwerpunktthema »Wasser«. Hier wurde wieder eine ganz andere Form der Zusammenarbeit erprobt: ein Kurs »wanderte« zu verschiedenen Standorten (vgl. auch ITE 1987 sowie ITE 1988 a und 1989).

Die Wahl für die ersten Kurse fiel auf die ersten beiden Themen. Zwei Ausschüsse wurden gebildet, um die entsprechenden Kurse zu planen. In der Arbeitsgruppe »The Child and the Music« wurde beschlossen, das Seminar nacheinander an drei Universitäten durchzuführen. Die jeweiligen Musikdozenten der beteiligten Hochschulen waren für den Kurs verantwortlich; Studenten aller ITE-Hochschulen konnten daran teilnehmen, wobei die jeweilig ausrichtende Hochschule eine größere Anzahl von Studenten anmelden konnte (vgl. auch ITE 1984, Bd. 1 und Bd. 2 sowie ITE 1986 b). Die Arbeitsgruppe für den Themenbereich »Computer Education in Primary Schools« entschloß sich für gleichzeitige parallele Durchführung an drei Standorten<sup>216</sup> (vgl. auch ITE 1987), hier lehrten die beteiligten Dozenten in einem rotierenden Verfahren (vgl. auch ITE 1987).

Die folgenden Jahre wurden verstärkt für die Planung und Durchführung der Studententmobilität genutzt<sup>217</sup>. Erst im Jahre 1996 fand wieder ein »Joint Study Programme« statt: »The Baltic-Sea-Excursion«.

Im folgenden sollen die Kurse erläutert werden, dabei dient für die Wahl der Reihenfolge das jeweilige Datum der ersten Durchführung.

### **»Comparative Studies in Using Computers in Teacher Education and in Primary Schools«**

Wie schon im Kapitel III/2 entschied sich das ITE-Netzwerk dafür, einen Computerkurs zu konzipieren, da der Umgang mit dem Computer in den Schulen zunahm, es aber an

---

<sup>216</sup> Den Haag, Stockholm und Lüneburg

<sup>217</sup> vgl. Kap. III/2.4

den Hochschulen noch kein entsprechendes Angebot gab. So wurde dieses erste Joint Study Programme im ITE-Verbund auf dem Board-Meeting im Oktober 1983 in Nykøbing, Dänemark, entwickelt, worauf weitere Arbeitstreffen zur Planung und Vorbereitung der konkreten Durchführung in Alkmaar, Canterbury, Lüneburg, London und Stockholm folgten. Für die Durchführung des Joint Study Programmes »Comparative Studies in Using Computers in Teacher Education and in Primary Schools« an den Standorten Canterbury, Den Haag, Lüneburg und Stockholm wurde 1983 eine Studentenverteilung von 120 Studierende vereinbart<sup>218</sup>. Das Prinzip der Verteilung im Rahmen des ITE-Netzwerkes sah vor, daß die jeweilige ausführende Institution die internationale Studentengruppe um die gleiche Anzahl eigener Studenten aufstockte, um dadurch die Integration der Gaststudenten im Gastland zu gewährleisten.

Seine erste Durchführung fand vom 22. April bis 11. Mai 1985 parallel in Stockholm, Den Haag und Lüneburg mit denselben Inhalten und demselben internationalen Lehrerkollegium, das in einem Rotationssystem von Ort zu Ort reiste, für Studenten aller zwölf Hochschulen statt und wurde in Canterbury vom 09. bis 25. Juni 1987 fortgesetzt. Finanziell unterstützt wurde dieser Kurs durch die UNESCO und durch das »Office for Co-operation in Education« in Brüssel. Teilgenommen haben im Frühjahr 1985 an den drei durchführenden Hochschulen 64 Studenten und im Frühjahr 1987 in Canterbury 37 Studenten aus den ITE-Institutionen. Computerexperten vom Department of Computer Science der Universität Uppsala konnten als »fachkompetente« Kollegen dazu gewonnen werden<sup>219</sup>.

Im Antrag auf Zuschüsse an die Kommission der Europäischen Gemeinschaften zur Förderung der Entwicklung gemeinsamer Studienprogramme zwischen Hochschulen in den Mitgliedstaaten der EG wurden die *Ziele* dieses Programms folgendermaßen dargelegt:

- “ - The joint study programme is supposed to prepare students in teacher education to be able to use and work with computers in the classroom.
- The students will get knowledge in the computer area and especially in the areas of “*Children and Computers*”.

<sup>218</sup> Quelle: Internes Arbeitsmaterial der Universität Lüneburg, B.M.

Teilnehmende Institutionen:

**Dänemark**      **Nykøbings** Børnehaveseminarium, Falster  
Staatsseminarium **Vordingborg**

**Deutschland:** Hochschule **Lüneburg**

**Niederlande:** Pedagogische Academie, **Den Helder** in Zusammenarbeit mit der Pedagogische Academie **Alkmaar**  
GEM PABO **Hague**

**Groß Britanien:** Christ Church College, **Canterbury**  
Jordanhill College of Education, **Glasgow**

**Schweden:** Högskolan for lärarutbilding i **Stockholm**

Högskolan i **Kristianstad**

Högskolan i **Falun/Borlänge**

Högskolan i Sundsvall/**Härnösand**

**USA:** College of Education, Universit of Southern Maine, **Maine**

<sup>219</sup> Quelle: Internes Arbeitsmaterial der Universität Lüneburg, B.M.

- The students will get opportunities to study possibilities of working with computers in education from an international point of view.” (ITE 1986 a).

Die Kurse waren jeweils drei Wochen lang und die fachliche Anerkennung durch sogenannte „Credit Points“ an der Heimatinstitution wurde den Studierenden zugesichert<sup>220</sup>.

Wichtigstes Anliegen des ITE-Netzwerkes war es, den Studierenden umfassende Kenntnisse für den Einsatz in der Schule des neuen Mediums „Computer“ zu vermitteln.

So heißt es in dem von ITE festgelegtem *Curriculum* für diesen Kurs:

„They will also have opportunities to find out what incorporation of information technology in educational processes as an end in itself can imply in our efforts to meet the vital requirement that young people should acquire awareness of, and familiarity with, information technology” (ITE 1984 d, S. 1).

Die *Inhalte* waren wie folgt untergliedert:

- „ - Learning to interact with a computer
- Learning to programme a computer
- Learning to solve problems with a computer
- The learning process
- Social issues
- Hardware for educational purpose
- Systems for educational applications
- Educational application software” (ITE 1984 d, S. 1)

Die Aufzählung der Kursinhalte illustriert den innovativen Ansatz. Gleichzeitig wird deutlich daß an der Planung nicht nur Computerspezialisten mit einer positiven Einstellung zu der neuen Lernumgebung beteiligt waren, sondern auch Kollegen, die den Computereinzug in das Klassenzimmer eher kritisch betrachteten und diesen Aspekt ebenfalls als Kursinhalt vermittelt wissen wollten. Hier zeigt sich, daß das ITE-Netzwerk seinem Ziel gerecht wurde sowohl interdisziplinär als auch international zu arbeiten (für nähere Informationen wird auf den Dokumentationsband (Anhang, Kapitel 1.1) verwiesen).

### « The Child and the Music »

Dieser Musikkurs hatte sich zur Aufgabe gemacht, neben den traditionellen Inhalten der Musikerziehung in der Schule den Einsatz von computergesteuerter Musik im Unterricht zu erproben.

Als Begründung für diesen Kurs heißt es in der ITE-internen Dokumentation:

---

<sup>220</sup> Hier praktiziert ITE bereits, das im Rahmen von ERASMUS inzwischen eingeführte ECTS-System.

„The board of ITE considered the subject of “Music and the child” a very important issue on our information society. Children are surrounded by music through the media during a great part of their life; in fact, the media have become the “hidden educators”. This bears a great risk: children are confronted with a great deal of information which they can not understand and they are geared to become passive consumers. An external “richness” or abundancy of possibilities contrasts with an inner void in the child. Hence it was decided to tackle this problem under the following idea:

“Contemporary Music Education: Music Education in the Comprehensive Development of the Child Considering the Related Problems of the Computer Age” (ITE 1985, S.68).

Hinter dieser Idee stand das übergeordnete Ziel:

„Possible ways to teach pupils of primary schools how to listen and to act with music”,

und die untergeordneten Ziele lauten:

- „1. the desire and ability of children to express themselves
  - a) through instrumental and vocal means and in moving their whole body as
  - b) through verbal, graphical, mimical and gesticulatory means;
2. to include the sounds of everything which can be heard in the environment of children” (Classen-Bauer 1988 a, S. 7).

Die didaktische Richtlinien für den Kurs waren wie folgt festgelegt:

- „ - to consider that listening and acting with music are in a constant mutual relationship,
- to develop as many forms of action as possible,
- to present the child various kinds and styles of music, including those they are confronted with in everyday life,
- to discern with the children the different experiences and try to transpose what they heard into other means of expression” (Classen-Bauer 1988 a, S. 7).

Der Kurs fand in der ersten Durchführung vom 10. bis 21. Februar 1986 in Härnösand unter der Leitung von Arne Arnqvist statt. Jede ITE-Institution konnte dafür vier Studenten als Teilnehmer entsenden. Die Teilnahme sollte durch: „credits points for the assistance in the course and a certificate” (vgl. Classen-Bauer 1988 a, S. 5) anerkannt werden. Teilgenommen hatten daran 32 Studenten von 7 ITE-Universitäten: Dänemark: Nykøbing, Deutschland: Lüneburg, England: Canterbury, Schweden: Falun, Härnösand, Kristianstad und Stockholm. Fortgesetzt wurde dieser Kurs im Februar 1988 in Lüneburg (mit 22 Studenten)<sup>221</sup>.

---

<sup>221</sup> Quelle: Internes Arbeitsmaterial der Universität Lüneburg, B.M.

Folgenden Aspekte wurden dabei berücksichtigt:

- „ - electronic innovations in the classroom (electric Keyboards, synthesisers and computers),
  - contemporary composers and their music (from the countries involved),
  - methods in music education (comparative ways of working in music education for children in the relevant ages),
  - children's instrument building,
  - the music heritage: an introduction of the participating countries' music heritage,
  - teaching practice in pre-schools and primary schools”
- (ITE 1986 b, S. 8 sowie ITE 1986 b, S. 7, Arnqvist).

Methodisch aufgebaut war der Kurs als Wechsel von Vorlesungen, Gruppenarbeit, Projektarbeit und den Schulbesuch. Die Abende waren vorgesehen für:

„improvise and experiments in singing, dancing, pantomime or playing instruments” (ITE 1986 b, S. 8).

Wichtig in diesem Zusammenhang ist der gegenseitige Austausch der Ideen unter den Kollegen:

„to learn from each other and to widen their own scope for their future teaching in the home institution” (ITE 1986 b, S. 8).

Die zweite Durchführung dieses Musikkurses fand im Februar 1988 in Lüneburg statt und - ausgelöst durch die positive Evaluation - ein drittes Mal 1989 in Canterbury.

Der Kurs in Lüneburg war ähnlich aufgebaut wie der in Härnösand; Schwerpunkte wurden gesetzt in:

„»Listening, doing and understanding music«,

with the intention to create in class a connection between listening and doing music with the aim to create a greater understanding of music.

The aims of the course were to develop knowledge, skills and attitudes concerning different kinds of music, like folklore, pop, contemporary composers, classic, etc. and to reflect on the didactic implications for teaching these in school” (ITE 1988 b; sowie Classen-Bauer 1988 a, S. 6).

Methodisch wurde dabei wie folgt vorgegangen:

- der Umgang mit Instrumenten,
- der Einsatz der eigenen Stimme,
- die Übersetzung der Musik in Bewegung, speziell in Tanz und Pantomime sowie
- die Übersetzung der Musik graphische Darstellung, sprich Gemälde und Notation.

Zusammenfassend lassen sich die Ziele dieses »Joint Study Course« graphisch folgenderweise darstellen:



Abb. 15: Die Ziele des Kurses lassen sich in drei Kategorien einteilen:

The aims of the courses are to develop	<u>knowledge</u> about	<ul style="list-style-type: none"> <li>• The musical education in pre-school and primary school in other countries</li> <li>• The musical heritage of other countries</li> </ul>
	<u>skills</u> to	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Use suitable methods for creative teaching in music</li> </ul>
	<u>attitudes</u> of	<ul style="list-style-type: none"> <li>• How important music is as a means for the child's overall development</li> <li>• International understanding</li> </ul>

(vgl. ITE 1986 c, S. 6, Arnqvist)

Abgeschlossen wurde dieser Kurs mit der ITE-internen Dokumentation: ITE – Project „The Child and the Music“ Listening, doing and understanding music (vgl. Classen-Bauer 1988 a).

### »Joint Study Course in Environmental Education«

Die Idee, welche zu diesem »Joint Study Course« führte sind schon im Kapitel III/2 skizziert. Diese Idee ist zurückzuführen auf das Planungstreffen im Mai 1985.

In diesem „Joint Study Course in Environmental Education“ wurde der Schwerpunkt auf die Umweltbildung gelegt, weil zwar theoretisch Umweltbildung für nötig gehalten wurde, in der Praxis die Angebote aber noch sehr rudimentär waren. Dieser „Joint Study Course“ mit dem Oberthema „Wasser“ fand 1987 als sogenanntes „rolling programme“, in Form einer internationalen Klasse an den drei Standorten (Harz, Berlin, Schwedische Seen), in der Verantwortung der Institutionen: Kristianstad, Stockholm und Lüneburg statt.

Die Ziele dieses »Rolling Programmes« waren:

- „ - to create awareness of environmental problems;
- to transmit information about the different social and natural implications of the theme »Water«;
- to impart knowledge about the physical and chemical aspects of water;
- to develop skills to transmit this information and knowledge into didactic approaches to this theme in the primary school and
- to provide criteria and guidelines for problem solving” (ITE 1988 a, S. 18 f.).

Um diese Ziele erfolgreich zu erfüllen wurden unterschiedliche Lehrmethoden genutzt:

- Vorlesungen,
- Exkursionen und Felduntersuchungen,
- Laborarbeit,
- Planspiel und
- Arbeit mit Schulkindern (vgl. ITE 1988 a, S. 20.).

Folgende Themen entwickelten sich aus den oben genannten Zielen:

- „ - Different aspects of Water: a global perspective,
- Water as a substance: physical and chemical components,
- Water as a source of life and energy,
- Water and water life,
- Water supply in urban areas,
- Flowing Water,
- Different methods of recycling water,
- Helping natures to recover” (Classen-Bauer 1988 b, S. 3).

Im Kurs wurde eine Ausstellung zum Thema Umwelterziehung erarbeitet, die in Stockholm vom 21.–25. September 1987 die Arbeit der Studenten und Schüler vorführte (vgl. auch ITE 1987, S. 21). Abgeschlossen wurde er mit der Veröffentlichung eines interdisziplinär und international erarbeiteten Handbuch für Lehrer und Schüler »Water in my Life« (vgl. Classen-Bauer 1993).

Auch dieses Projekt wurde mit der finanziellen Unterstützung von UNESCO, UNEP und dem schwedischen Umweltministerium verwirklicht. Das Handbuch ist eine Veröffentlichung für Lehrer und Studenten als Hilfe und Anregung zu dieser Thematik.

Liest man in dem ITE-Bulletin weiter, wird deutlich, mit wieviel Enthusiasmus und Begeisterung das ITE-Netzwerk zusammengearbeitet hat:

„We have done a considerable amount of stimulating work so far and are willing to continue because this kind of work has given us tremendous rewards – inspiration, knowledge and friendship. This is a very important programme for teacher education, emphasising what we have to share on a personal and academic level, between tutors and students.” (ITE 1987, S.5, Michaelsson)

### **Baltic-Sea project**

Das Baltic-Sea Projekt ist aus der positiven Evaluation des »Joint Study Course in Environmental Education« entstanden. Angesprochen waren an der Universität Lüneburg Studenten aus den Fachrichtungen Sachunterricht, naturwissenschaftliche Fächer, Ökologie und Umweltbildung. Damit war zum erstenmal ein fachbereichsübergreifendes Projekt initiiert.

Zur inhaltlichen Vorbereitung wurden »Water in my Life« sowie Materialien der »Baltic University« empfohlen. Es handelte sich um eine Exkursion<sup>222</sup> durch die Ostseeanrainerstaaten Dänemark, Schweden und Polen, um Einblick in die Besonderheiten dieser Region, sowohl der Fauna und Flora als auch der speziellen Küstenformationen (Kliff - Steilufer, Kreidefelsen, sandige Flachküste – Flachstrand: Sand, Dünen), zu vermitteln. Dabei waren der Kollege aus Dänemark für den Teil in Dänemark, der Kollege aus Schweden für den schwedischen Part und die Universität Lüneburg betreute den Exkursionsabschnitt in Polen und war für die übergeordnete Organisation zuständig.

Die zweite Durchführung war zwar gleich im Anschluß an die erste geplant, mußte aber auf Grund von terminlichen und finanziellen Schwierigkeiten immer wieder verschoben werden. Erst im Sommer 2000 konnte sie stattfinden.

Hier war nun nicht ein internationales Team bei der Planung beteiligt, sondern die Kollegen der Mitthögskolan in Härnösand planten und organisierten diese Exkursion.

Thema dieser Baltic-Exkursion war: „Landscape, nature resources and environmental impact in the Midsweden region“. Die Kollegen der Mid Sweden University, Härnösand, sahen in dieser Exkursion die Fortsetzung der Baltic-Exkursion aus dem Jahre 1996. War bei der ersten Exkursion der südliche Ostraum Schauplatz der Aktivitäten, ging es im Sommer 2000 um die korrespondierende nördliche Ostseeregion, der „Bothnian Sea and its drainage area“<sup>223</sup>. Der Kurs war in zwei Phasen aufgeteilt: der theoretischen, flexiblen Vorbereitungsphase an der jeweiligen Heimatuniversität und der einwöchigen Exkursion<sup>224</sup> zum Thema „Landscape, nature resources and environmental impact along a north Swedish river valley: the mountains, the inland and the coast“. Die Inhalte werden in Zusammenhang gebracht mit „reindeer herding, tourism, water-power plants, forestry and fishery“.

Das Besondere an all diesen »Joint Study Programmes« sind die interdisziplinäre Konzeption sowie das international zusammengesetzte Lehrer- und Teilnehmerkollegium und der damit verbundene transnationale Ansatz und die Entscheidung für Englisch als Kursprache (vgl. die Evaluation im Kapitel III/3).

---

<sup>222</sup> vom 28. Juli bis 07. August 1996

<sup>223</sup> **Bottnischer Meerbusen**, Meeresarm der Ostsee, zwischen Finnland im Osten und Schweden im Westen. Die Åland-Inseln grenzen den Bottnischen Meerbusen nach Süden ab. Viele schwedische und finnische Flüsse münden hier dadurch senkt sich der Salzgehalt des Meerwassers.

<sup>224</sup> Die inhaltliche Vorbereitung an der Heimatuniversität begann in der Woche 18, die Exkursion fand in der Zeit vom 30. Juli bis 05. August 2000 statt.

### 2.3.2 STUDENTENMOBILITÄT IM RAHMEN DES ITE-VERBUNDES VOR 1992

Auf der Tagung in Falun 1983 wurde der Versuch unternommen, einen Studentenaustausch zu initiieren. Damit dieser positive Ergebnisse aufzuweisen hatte, wurde ein Katalog von Problemen erstellt, die es zu lösen galt:

- “ - We must find out who is authorised to make decisions about course credits for studies abroad;
- We must estimate the possible quantity of exchange students;
  - We must discuss language problems;
  - We must try to solve economic problems, not mainly for the first subsidised period of the project but for the time after;
  - We must find acceptable low-cost solutions to domestic problems;
  - We must convince local, regional and national authorities that our network is an important part of teacher training;
  - We must prove it to them and to our students by giving the exchange activities a valuable and relevant content;
  - We must identify hindrances in rules and regulations and try to minimise or to remove them.
  - In all this planning and problem solving the students must take an active part and therefore formal and informal contacts between student organisations in the colleges involved must be encouraged and supported if possible” (ITE 1983:2, S. 100, Björk).<sup>225</sup>

Auch Gisela Baumgratz-Gangl und Nathalie Deyson weisen auf dieses Problem hin:

„University culture sometimes differs greatly from one country to another. It is characterised by the amount of freedom left to students to define their courses themselves (as in W. Germany) or on the other hand by the obligation to follow a fairly rigid programme in a set time (as in France and Britain). Consequently, these differences are reflected by the relationships students have with their teachers. [...] Teachers responsible for receiving students in the context of co-operation programmes should therefore be familiar with the methods of training used in establishments where teaching is less anonymous or more individualised. Consequently, they must be informed of possible problems of integration of foreign students, and corresponding financial means must be used to organise get-togethers and trips, to find host families [...]. Generally, it is necessary to mobilise students and teachers to facilitate the welcome and integration of foreign students into university life as well as life outside university, and to inform them of the aims and length of the stay” (Baumgratz-Gangl/Deyson 1990, S. 27 f).

Dieser Umstand zeigt, wie wichtig eine gute Organisation und die daraus entstehende gute Betreuung der Studenten sind. Zum einen ist es notwendig, die in das Ausland gehenden Studenten sehr sorgfältig vorzubereiten, zum anderen müssen die Gaststudenten

---

<sup>225</sup> Hier wird deutlich, daß die Probleme, welche bei den Aktionsprogrammen auftauchten und immer noch auftauchen, schon früh vom ITE-Netzwerk erkannt waren, und daß der Versuch unternommen wurde diese zu lösen. Stellvertretend sei hier die Anerkennung der im Ausland erbrachten Leistungen erwähnt, welche durch die Einführung der European Credit Transfer System (ECTS) zum Gutteil gelöst ist.

vor Ort betreut werden, um ein Programm zum Erfolg führen zu können. Im ITE-Netzwerk war man sich dieser Verantwortung bewußt und löste diese Aufgabe, in dem der jeweilige ITE-Kollege persönlich für den Erfolg des Austausches sorgte.

An dem internationalen Austausch beteiligten sich im ersten Jahr (1983) 261 Personen und zwar 30 Dozenten und 231 Studenten. Das anvisierte Ziel für die nächsten Jahre war eine Mobilität von 300 Personen pro Jahr. (vgl. ITE 1983 c, S. 1).

Die folgende Abbildung der »Exchange-Agreements« für das Pilot Jahr 1983/1984 für den Studentenaustausch zeigen exemplarisch, wie aktiv ITE die oben genannten Ziele verfolgte:

Abb. 16: »Student Exchange-Agreements« for the Pilot Year 1983/1984<sup>226</sup>

→	CCCC	Haag	Falun	Vorbg	Nykøb	Krist	Lbg	Härnö	Stock	Helder	Maine	Σ
CCCC	*					33						33
Haag		*				36						36
Falun	20	8	*		18		18					64
Vorbg				*					10			10
Nykøb			15		*							15
Krist	18	18				*	5					41
Lbg				1		4	*				1	6
Härnö								*			4	4
Stock	8			10					*			18
Helder								4		*		4
Maine											*	0
Σ	46	26	15	11	18	73	23	4	10	0	5	231

(vgl. ITE 1983 c, S. 23 ff.)

<sup>226</sup> Folgende **Abkürzungen** werden eingeführt:

- CCCC** = Christ Church College, Canterbury, **Großbritannien**  
**Haag** = GEM PABO, Prof. Ph Kohnstammschool, Gravenhage Den Haag, **Niederlande**  
**Falun** = Höskolan Dalarna, Falun/Borlänge, **Schweden**  
**Vorbg** = Vordingborgs Statsseminarium, Vordingborg, **Dänemark**  
**Nykøb** = Nykøbing Falster, Børnehavepedagogseminarium, **Dänemark**  
**Krist** = Höskolan i Kristianstad, **Schweden**  
**Lbg** = Universität Lüneburg, **Bundesrepublik Deutschland**  
**Härnö** = Höskolan i Sundsvall/Härnösand, **Schweden**  
**Stock** = Höskolan for Lärarutbildning, Stockholm, **Schweden**  
**Helder** = Pedagogische Academie, Den Helder, **Niederlande**  
**Maine** = University of Southern Maine, **USA**

Die jeweiligen Studentenaufenthalte waren größtenteils ein einwöchiger bzw. zweiwöchiger Besuch an der Gasthochschule, um das dortige Schul- und Hochschulsystem kennenzulernen, in Verbindung mit eigener praktischer Tätigkeit<sup>227</sup>, um Unterschiede und Gemeinsamkeiten in den jeweiligen Systemen zu diskutieren. Aber auch schon themenbezogene Kurse wurden angeboten wie zum Beispiel der Kurs von zwei Lüneburger Kollegen in Kristianstad zu den Themen: „children’s literature, moral development and effects of violence on TV, films, magazines and books on children” (ITE 1983 c, S. 28).

Diese Zahlen zeigen, daß der Studentenaustausch einen hohen Stellenwert bei ITE hatte. Die Erfahrung, daß kurze Auslandsstudien zwar anregend sind, aber nicht zum Erwerb einer weiteren Sprache und vertiefter Kenntnis einer anderen Kultur beitragen, führte zu dem Beschluß, daß die ITE-Studenten in Zukunft möglichst ein Jahr an einer Partneruniversität verbringen sollten. Dies hatte zur Folge, daß der Studentenaustausch nun qualitativ verbessert wurde. Ermöglicht wurde die Verwirklichung dieser Idee durch das ERASMUS Programm, welches den internationalen Studentenaustausch fördert und dazu beiträgt, daß Studienanteile im Ausland auch anerkannt werden.

Neben dem Studentenaustausch hat ITE sehr früh auch mit dem Dozentenaustausch begonnen, und »Staff development« wurde bald zum wichtigen Thema. Die folgende Tabelle, ebenfalls für das Pilot Jahr 1983/1984, verdeutlicht dies:

Abb. 17: »Staff Exchange-Agreements« for the Pilot Year 1983/1984

→	CCCC	Haag	Falun	Vorbg	Nykøb	Krist	Lbg	Härnö	Stock	Helder	Maine	Σ
CCCC	*					5						5
Haag		*				4						4
Falun	2	2	*								1	5
Vorbg				*					2			2
Nykøb					*							0
Krist	2	2				*						4
Lbg						2	*					2
Härnö								*			1	1
Stock	2			3					*			5
Helder								2		*		2
Maine											*	0
Σ	6	4	0	3	0	11	0	2	2	0	2	30

(vgl. ITE 1983 c, S. 23 ff.)

<sup>227</sup> Ein ähnlich gearteter Studentenaustausch ist jetzt für Lehramtsstudenten im Rahmen von COMENIUS für ein 13-wöchiges Praktikum möglich. Die Universität Lüneburg hat mit einigen ITE-Partnern ein solches Programm gestartet.

Der Vergleich der Abbildungen 16 und 17 zeigt, daß Studenten- und Dozentenaustausch nicht unabhängig voneinander stattfanden, sondern aufeinander bezogen waren mit der Folge, daß die jeweilige Mobilität inhaltlich strukturiert war.

Da infolge des Vertrages von Maastricht die Mitglieder der Union mehr Handlungskompetenzen auf dem Bildungssektor bekommen haben, konnte ITE bildungsbezogene Aktivitäten im Zeichen »Europas« unterstützt durch »Brüssel« entwickeln, die im folgenden Kapitel (Kap. III/2.4) dargestellt werden.

## 2.4 DIE PROGRAMME VON ITE IN ERASMUS UND SOKRATES/ERASMUS (VON 1992 BIS 2000)

Das 1987 eingeführte ERASMUS-Programm ist ein Aktionsprogramm der EU zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten und zur Finanzierung internationaler Zusammenarbeit, zur Europäisierung der Lehre und Forschung und zur Implementierung der »europäischen Dimension«. 1992 öffnete es sich auch für eine Beteiligung der EFTA-Länder. Es gab den Rahmen dafür ab, daß ITE nun einen Antrag in »Brüssel« einreichen konnte, um damit der immer schwierigeren finanziellen Situation im ITE-Verbund zu entsprechen. Dadurch entstand eine formalisierte Zusammenarbeit zwischen den ITE-Mitgliedsinstitutionen.

**1987 bestand ITE aus folgenden 16 Mitgliedsinstitutionen<sup>228</sup>:**

Land	Institution
Bundesrepublik Deutschland	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hochschule Lüneburg</li> </ul>
Dänemark	<ul style="list-style-type: none"> <li>Haslev Seminarium</li> <li>Nykøbing Falster, Børnehavepedagogseminarium</li> </ul>
Großbritannien	<ul style="list-style-type: none"> <li>Christ Church College, Canterbury</li> <li>Jordanhill College of Education, Glasgow</li> <li>Centre for International Studies Rolle College, Exmouth</li> </ul>
Irland	<ul style="list-style-type: none"> <li>Trinity College, Dublin</li> </ul>
Niederlande	<ul style="list-style-type: none"> <li>Pedagogische Academie, Den Helder</li> <li>GEM PABO, Prof. Ph Kohnstammschool, Gravenhage Den Haag</li> </ul>
Norwegen	<ul style="list-style-type: none"> <li>Eiks Laererhøjskole, Lofseik</li> </ul>
Schweden	<ul style="list-style-type: none"> <li>Högskolan for Lärarutbildning, Stockholm</li> <li>Högskolan i Kristianstad</li> <li>Högskolan i Falun/Borlänge</li> <li>Högskolan i Sundsvall/Härnösand</li> </ul>
USA	<ul style="list-style-type: none"> <li>University of Southern Maine</li> <li>California Lutheran University</li> </ul>

Für den ERASMUS-Antrag (1992) veränderte und erweiterte sich der ITE-Verbund auf Österreich, Portugal und Spanien, da aus »Brüssel« signalisiert wurde, daß die Förderungschancen durch eine Beteiligung südeuropäischer Länder im Netzwerk höher seien,

<sup>228</sup> Quelle: Internes Arbeitsmaterial der Universität Lüneburg, B.M.



während die beiden Universitäten in USA aus finanziellen Gründen, da sie durch »Brüssel« nicht gefördert werden konnten, die Mitgliedschaft im ITE-Netzwerk aufgaben. Die europäische Ausrichtung wurde hierdurch verstärkt.

**Beim ERASMUS Antrag (1992) waren folgende 11 Universitäten beteiligt<sup>229</sup>:**

Land	Institution
Bundesrepublik Deutschland	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hochschule Lüneburg</li> </ul>
Dänemark	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Haslev Seminarium</li> </ul>
Großbritannien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Christ Church College, Canterbury</li> </ul>
Norwegen	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stord-Laererhøjskule, Rommetveit</li> </ul>
Österreich	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Pädagogische Akademie, Eisenstadt</li> </ul>
Portugal	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidade do Algarve, Faro, Portugal</li> </ul>
Schweden	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Högskolan for Lärarutbildning, Stockholm</li> <li>• Högskolan i Kristianstad</li> <li>• Högskolan i Falun/Borlänge</li> <li>• Mithögskolan i Sundsvall/Härnösand</li> </ul>
Spanien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Universidade da Coruña, La Coruña</li> </ul>

Weiter als ITE-Mitglied im Verbund aber nicht im ERASMUS-Antrag, weil sie an einem einjährigen Studentenaustausch aufgrund ihrer Struktur nicht interessiert waren, blieben die folgenden Universitäten:

Land	Institution
Großbritannien	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Jordanhill College, Glasgow</li> <li>• Centre for International Studies Rolle College, Exmouth</li> </ul>
Irland	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Trinity College, Dublin</li> </ul>

Neben den oben genannten Zielen von ITE, die »europäischen Dimension« und die internationale Umweltbildung stärker in die Lehrerbildung einzubeziehen, kam jetzt durch den maximal einjährigen Studentenaustausch das Erlernen einer weiteren europäischen Sprache als explizites Ziel hinzu.

<sup>229</sup> Quelle: Internes Arbeitsmaterial der Universität Lüneburg, B.M.

Bei diesem neuen Austauschprogramm nahmen die Studenten bis zu einem Jahr lang das normale Studienangebot an der Gastuniversität inklusive der Schulpraktika wahr. Falls ein einjähriger Aufenthalt für Studierende nicht möglich ist, haben sie auch die Möglichkeit, an einem halbjährigen Austausch teilzunehmen. Mittlerweile haben die schwedischen Universitäten spezielle englisch-sprachige Kurse eingerichtet, um eventuellen Sprachschwierigkeiten entgegen zu wirken. Als Beispiel sei hier der Kurs » EduCare-Childhood in Sweden<sup>230</sup>« von der Högskolan i Kristianstad erwähnt.

ITE verfolgt mit dem einjährigen Austausch nicht nur die Idee, daß die Studenten durch einen längeren Auslandsaufenthalt eine fremde Sprache erlernen und dadurch die eigenen Berufschancen verbessern, sondern auch die, daß die Begegnung mit einer anderen Kultur die Studenten toleranter und weltoffener werden läßt.

Da Kinder durch Nachahmung lernen, brauchen sie Lehrer mit einer starken Persönlichkeit, die ihnen bei der Suche nach dem Sinn des Lebens helfen können. Eine wichtige Hilfe bei der Persönlichkeitsentwicklung des späteren Lehrers können kontrastierende Erfahrungen mit unterschiedlichen Lebensumgebungen und darüber hinaus mit unterschiedlichen Lehrmethoden und Unterrichtsstilen sein, und dazu gehört in besonderem Maße die Erfahrung des zunächst Fremden im Ausland. Die Adaption dieses ursprünglich Fremden als schließlich Eigenes in das eigene Bewußtsein ist eine Voraussetzung für Toleranz, Offenheit und Duldsamkeit. Menschen, die nie gelernt haben, mit anderen Wahrheiten umzugehen, weil sie sich zu fest an eine Meinung klammern, tendieren zum Dogmatismus. Gerade durch die Auseinandersetzung mit dem Fremden werden die Studenten über das schulische Lernen hinaus als zukünftige Lehrer in der Lage sein, den eigenen Schülern die notwendige soziale Kompetenz sowie den Respekt vor dem Lernen und das Verständnis für alles Fremde zu vermitteln.

Wolfgang Schwark hebt in seiner Betrachtung über die „Lehrerausbildung im Zeichen der Europäisierung“ hervor, daß sich dem Betrachter durch die Anschauung des

---

<sup>230</sup> EduCare-Childhood in Sweden ist ein Programm des Department of Behavioural Sciences, Kristianstad University. Es teilt sich in vier Teile auf:

Early Childhood Education, Special Needs Education, Comparative Education, Practical Placements. Kristianstad formuliert die Ziele folgendermaßen:

“Give an introduction to Sweden and Swedish society.

Illustrate the holistic intentions build into the principles of EduCare.

Describe and analyse the underpinning ideologies and theories that influence the work done in schools and other educational facilities.

Give students knowledge and experience of facilities that are included in Early Childhood Education in Sweden i.e. the compulsory school, the pre-school and school-age child care.

Give students a deeper understanding of the needs of disabled children and how teachers and other educational staff work to meet these needs.

Give students the opportunity of experiencing and discussing the integration of children with special needs in main stream schools and other educational facilities.

Encourage students to analyse the work carried on in schools and other facilities in relation to their knowledge and experience of education in other countries” (entnommen aus dem Informationsprospekt: EduCare-Childhood in Sweden, Kristianstad, Internes Arbeitsmaterial der Universität Lüneburg, B.M.).

Fremden die eigene Individualität erschließt und über die Relativierung des Fremden die eigenen Konturen schärfer erkennbar werden (vgl. Schwark 1993, S. 97).

Viel zu wenige Kollegen wissen Bescheid über die vielen Möglichkeiten, die durch ERASMUS finanziell unterstützt werden, und selbst diejenigen, die interessiert sind, haben oft nur vage Vorstellungen über die Vielzahl der Angebote. Dies ist aber nicht nur ein Problem an den Universitäten des hier beschriebenen Netzwerkes, sondern ein generelles Problem wie Gisela Baumgratz-Gangl und Nathalie Deyson zeigen:

”During our interviews with representatives of universities, foundations and firms, we were struck by the fact that the JSPs were only known to teachers, directly concerned with co-operation. This is why, on the national level, institutions and people interested only rarely profit from their colleagues’ experience.

During the course of our different interviews, we became aware that the many people interested by COMETT and ERASMUS often have a very vague idea of these programmes, or even had no information, especially, although not exclusively, in countries which have recently come into the common Market, and this in spite of the considerable efforts made on the national scale.” (Baumgratz-Gangl/Deyson 1990, S. 29 f. und S 39).

Durch den Dozentenaustausch im Rahmen von ITE wurde der Versuch unternommen, die „europäische Erfahrung“ (vgl. KOM (91) 349 endg., S. 50) durch vielfältige Methoden, unterschiedliche Vorgehensweisen und Inhalte der Lehre in die Partneruniversitäten zu tragen. Damit sind die europäischen Erwartungen erfüllt, denen zufolge durch den Absatz 3 im Artikel 149 und 150 EGV/Amsterdam die Wahrnehmung von Außenkompetenzen im Bildungsbereich ausdrücklich geregelt und gewünscht werden.

Die Arbeit von ITE umfaßte nun auf der einen Seite Studenten- und Dozentenmobilität, auf der anderen Seite wurde aber nach wie vor die Entwicklung eines gemeinsamen Curriculums weiter verfolgt. Eine deutliche Strukturierung in zwei Bereiche zeichnete sich ab:

- »Environmental Sciences and Education«
- »Cross-Cultural-Education« im Sinne der »europäischen Dimension«

Im Rahmen des Dozentenaustausches wurden schwerpunktmäßig Kurse in diesen Bereichen gewählt, und damit wurden diese bilateralen Aktivitäten in das ITE-Netzwerk eingebunden und ermöglichten weitere Kooperationen.

In dem von ITE eingereichten ERASMUS-Antrag von 1992 nahmen sich die beteiligten Universitäten vor, ein „study programme for an European Master of Education“ zu entwickeln

Die Ziele wurden folgendermaßen formuliert:

„To create a new education for teachers with an European dimension and to develop a new degree in pedagogics, E.M.Ed, covering 4-5 years of studies.

Elements of environmental education and cross cultural understanding should be included in the education together with directed language studies. The planning work also aims at a more innovative approach to the existing teacher education in the respective countries. Through the new degree the possibility for teachers to work in more than one country is created or extended.” (ITE 1992)

Die positive Reaktion von »Brüssel« auf diesen Antrag machte es erforderlich, eine eigene Arbeitsgruppe für die Erarbeitung von entsprechenden Vorlagen einzurichten.

#### **2.4.1 STUDENTENMOBILITÄT IM ITE-NETZWERK MIT FINANZIELLER UNTERSTÜTZUNG AUS BRÜSSEL**

Auf den jeweiligen Board-Meetings wurden die Studentenaustauschplätze verhandelt und festgelegt. Zur Verbesserung des Programms wurde nach der ersten Durchführung ein formativer Fragebogen zur Evaluation entwickelt. Dieser von der Autorin konzipierte und ausgewertete Fragebogen wird in der Evaluation (vgl. Kap. III/3) berücksichtigt.

Im Rahmen der Studentenaustauschprogramme ist es eher unüblich, ein ganzes akademisches Jahr im Ausland zu studieren. Dies spiegelt sich auch in den Bedingungen aus Brüssel wider, die bereits ab einem Zeitraum von 3 Monaten den Austausch unterstützen. Hier betrat der ITE-Verbund »Neuland«. Ziel dieses langen Zeitraumes war und ist es, den Studierenden die Möglichkeit zu eröffnen, die Gastlandssprache zu erlernen und eine emotionale Beziehung zu diesem Land und den Bewohnern aufzubauen. Für Studenten mitten in der Ausbildungsphase hängt ein solcher Schritt aber auch von den persönlichen Bindungen und von der Aufteilung des Studiums ab.

Der erste Studentenaustausch im Rahmen des ITE-Netzwerkes, finanziell unterstützt von ERASMUS, fand im akademischen Jahr 1994/95 mit 106 Studierenden<sup>231</sup> statt.

Diese Zahl zeigen deutlich, wie optimistisch das Netzwerk an die neue Zusammenarbeit heranging.

Die nächst folgenden Übersichten zeigen die Situation für das Jahr 1995/96 und verdeutlichen, daß verhandelte Plätze und schließlich statt gefundener Austausch durchaus divergieren können, weil eine so lang im voraus geplante Zukunftsperspektive sowohl vom Studierenden als auch an den Partneruniversitäten nicht immer eingehalten werden kann.

Für das akademische Jahr 1995/96 wurde folgender Studentenaustausch beantragt:

---

<sup>231</sup> Quelle: ITE-Statistik (Kaj Björk 1994)

Abb. 18: Student Mobility Flows 1995/96 (beantragte Version)<sup>232</sup>

	CCCC	Coru	PädA	FaBo	Has	Krist	Lbg	Mit	Stock	Stord	Faro	Σ
CCCC	*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Coru	3	*	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4
PädA	0	0	*	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FaBo	1	0	0	*	0	0	0	0	0	0	0	1
Has	7	0	3	0	*	0	1	0	1	3	5	20
Krist	0	0	0	0	0	*	0	0	0	0	0	0
Lbg	5	4	0	0	0	2	*	0	3	0	1	15
Mit	2	0	0	0	0	0	1	*	0	1	0	4
Stock	0	0	0	0	0	0	0	0	*	0	0	0
Stord	6	1	1	0	0	0	1	0	0	*	0	9
Faro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	*	0
Σ	24	5	4	0	0	2	4	0	4	4	6	53

Im akademischen Jahr 1995/96 fand dann folgender Studentenaustausch statt:

Abb. 19: Student Mobility Flows 1995/96<sup>233</sup>

	CCCC	Coru	PädA	FaBo	Has	Krist	Lbg	Mit	Stock	Stord	Faro	Σ
CCCC	*	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Coru	3	*	0	0	0	0	1	0	0	0	0	4
PädA	0	0	*	0	0	0	0	0	0	0	0	0
FaBo	0	0	0	*	0	0	0	0	0	0	0	0
Has	8	0	4	0	*	0	4	0	1	3	2	22
Krist	8	0	0	0	2	*	1	0	0	0	0	11
Lbg	3	3	0	0	2	2	*	1	3	0	0	14
Mit	2	0	0	0	0	0	0	*	0	1	0	3
Stock	0	0	0	0	0	0	0	0	*	0	0	0
Stord	4	0	1	0	0	0	2	0	0	*	1	8
Faro	0	0	0	2	0	2	0	2	2	0	*	8
Σ	28	3	5	2	4	4	8	3	6	4	3	70

<sup>232</sup> Quelle: ITE-Statistik (Kaj Björk 1995)

<sup>233</sup> Quelle: ITE-Statistik (Kaj Björk 1995)

Diese Zahlen zeigen, daß zum einen die »alten« ITE-Institutionen mit der Idee eines Studentenaustausches für ein akademisches Jahr sehr viel vertrauter und dadurch auch motivierter waren, gleichzeitig aber auch die realistische Einschätzung, leider keine Studenten aus Canterbury für einen Austausch motivieren zu können. Erfreulich ist auch, daß die ursprünglich beantragten Zahlen von 53 noch überschritten wurden.

Eine derartige Flexibilität ist aber die Stärke eines Netzwerkes wie später (vgl. Kap. III/3) noch deutlich werden wird.

Für die Universität Lüneburg sah dieser Austausch 1995/96 folgendermaßen aus:

**Abb. 20: Durchgeführte Student Mobility Flow 1995/96 an der Universität Lüneburg - Aufenthaltsdauer: 1 akademisches Jahr<sup>234</sup>**

	Lüneburg Outgoing	Lüneburg Received
Christ Church College, Canterbury, <b>Großbritannien</b>	3	0
Universidade da Coruña, La Coruña, <b>Spanien</b>	3	1
Pädagogische Akademie Burgenland, Eisenstadt, <b>Österreich</b>	0	0
Högskolan Dalarna, Falun/Borlänge, <b>Schweden</b>	0	0
Haslev Seminarium, <b>Dänemark</b>	2	4
Högskolan i Kristianstad, <b>Schweden</b>	2	1
Universität Lüneburg, <b>Bundesrepublik Deutschland</b>	*	*
Mitthögskolan i Sundsvall/Härnösand, <b>Schweden</b>	1	0
Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm, <b>Schweden</b>	3	0
Høgskolen Stord/Haugesund, Rommetveit, <b>Norwegen</b>	0	2
Universidade do Algarve, Faro, <b>Portugal</b>	0	0
<b>Σ</b>	<b>14</b>	<b>8</b>

Zu berücksichtigen ist bei diesen Zahlen, daß sich durchaus noch mehr Studierende der Universität Lüneburg für den Aufenthalt am Christ Church College, Canterbury interessierten, Christ Church College, Canterbury aber nicht mehr aufnehmen konnte.

Auch das akademisch Jahr 1996/97 versprach einen regen Studentenaustausch:

<sup>234</sup> Quelle: Internes Arbeitsmaterial der Universität Lüneburg, B.M.

Die folgende Übersicht (Abb. 21) zeigt den stattgefundenen Austausch für die Universität Lüneburg :

**Abb. 21:** Durchgeführte Student Mobility Flow 1996/97 an der Universität Lüneburg - Aufenthaltsdauer: 1 akademisches Jahr<sup>235</sup>

	Lüneburg Outgoing	Lüneburg Received
Christ Church College, Canterbury, <b>Großbritannien</b>	2	0
Universidade da Coruña, La Coruña, <b>Spanien</b>	2	0
Pädagogische Akademie Burgenland, Eisenstadt, <b>Österreich</b>	0	0
Högskolan Dalarna, Falun/Borlänge, <b>Schweden</b>	2	1
Haslev Seminarium, <b>Dänemark</b>	0	1
Högskolan i Kristianstad, <b>Schweden</b>	0	1
Universität Lüneburg, <b>Bundesrepublik Deutschland</b>	*	*
Mitthögskolan i Sundsvall/Härnösand, <b>Schweden</b>	1	0
Lärarhögskolan i Stockholm, Stockholm, <b>Schweden</b>	1	2
Høgskolen Stord/Haugesund, Rommetveit, <b>Norwegen</b>	0	2
Universidade do Algarve, Faro, <b>Portugal</b>	0	0
<b>Σ</b>	<b>8</b>	<b>7</b>

In diesen drei Jahren (1994/95, 1995/96, 1996/97) konnte die Universität Lüneburg 35 Studierende motivieren, im Rahmen der ITE- Studentenmobilität unter ERASMUS für ein akademisches Jahr im Ausland zu studieren; das entspricht einem Prozentanteil von 6,3% der Studierenden<sup>236</sup> in dem für den Auslandsaufenthalt vorgesehenen Semester<sup>237</sup>. Damit liegt die Universität Lüneburg zwar noch weit entfernt von dem Wunschziel der EU von 10%, aber höher als der bundesdeutsche Durchschnitt von 5%. Dies ist insofern erfreulich, da es für Lehramtsstudierende in den Jahren 1994 – 1997 noch nicht so ge-  
läufig war, Teile des Studiums im Ausland zu absolvieren. Ist doch das Studium für das Lehramt eher ein nationalstaatlich ausgerichtetes, wenn nicht sogar eines durch die

<sup>235</sup> Quelle: Internes Arbeitsmaterial der Universität Lüneburg, B.M.

<sup>236</sup> Quelle: Universität Lüneburg 1995 und 1997 (Rechenschaftsbericht des Präsidenten 1993 – 1995 und Rechenschaftsbericht des Präsidenten 1995 – 1997)

<sup>237</sup> Die Universität Lüneburg empfiehlt den Lehramtsstudierenden in dem 5. Semester mit dem Auslandsstudium zu beginnen, d.h. nach Durchführung der Praktika.

Bundesländer geprägtes Studium. Das bedeutete, daß für viele Studierende durch die Möglichkeit eines Austausches ein neuer Denkprozeß in Gang gesetzt worden ist.

Die folgenden Übersichtstabellen (Abb. 22 – 24) verdeutlicht die zu Grunde liegenden Zahlen noch einmal:

**Abb. 22: Studierende im Wintersemester 1994/95 an der Universität Lüneburg<sup>238</sup>**

Studiengang	Studierende			1. Semester		2. Sem.	3. Sem.	4. Sem.	5. Sem.	6. Sem.	7. Sem.	8. Sem.	9. Sem.	10. Sem.	11. Sem. und höher	davon beurl. <sup>239</sup>
	insges.	männl.	weibl.	männl.	weibl.											
Lehramt an Grund- und Hauptschulen	1.063	160	903	30	182	9	192	7	193	12	182	10	134	46	66	12

**Abb. 23: Studierende im Wintersemester 1995/96 an der Universität Lüneburg<sup>240</sup>**

Studiengang	Studierende			1. Semester		2. Sem.	3. Sem.	4. Sem.	5. Sem.	6. Sem.	7. Sem.	8. Sem.	9. Sem.	10. Sem.	11. Sem. und höher	davon beurl.
	insges.	männl.	weibl.	männl.	weibl.											
Lehramt an Grund- und Hauptschulen	1.035	170	865	39	176	7	187	12	178	12	181	10	107	5	121	19

**Abb. 24: Studierende im Wintersemester 1996/97 an der Universität Lüneburg<sup>241</sup>**

Studiengang	Studierende			1. Semester		2. Sem.	3. Sem.	4. Sem.	5. Sem.	6. Sem.	7. Sem.	8. Sem.	9. Sem.	10. Sem.	11. Sem. und höher	davon beurl.
	insges.	männl.	weibl.	männl.	weibl.											
Lehramt an Grund- und Hauptschulen	1.050	183	867	45	183	8	208	5	181	12	170	10	99	4	125	16

Daraus ergeben sich folgende Zahlen (vgl. Übersichtstabelle Abb. 25):

<sup>238</sup> Quelle: Universität Lüneburg 1995 (Rechenschaftsbericht des Präsidenten 1993 – 1995)

<sup>239</sup> Die Zahlen der beurlaubten Studenten entsprechen nicht den mir vorliegenden Zahlen der Studenten, die im Rahmen des ITE-Netzwerkes im Ausland waren. Zum einen hängt das damit zusammen, daß sich Studierende des Studienganges Lehramt an Grund- und Hauptschulen auch aus anderen Gründen beurlauben lassen können, zum anderen beurlauben sich nicht alle Studenten für den Zeitraum des Auslandsstudium, da es aus finanziellen Gründen hin und wieder die bessere Lösung ist als Student an der Universität Lüneburg eingeschrieben zu bleiben

<sup>240</sup> Quelle: Statistik der Universität Lüneburg

<sup>241</sup> Quelle: Universität Lüneburg 1997 (Rechenschaftsbericht des Präsidenten 1995 – 1997)



Abb. 25: Studierende im 5. Semester im Zeitraum 1994 –1995 jeweils im Wintersemester<sup>242</sup>

<b>Studiengang</b> Lehramt an Grund- und Hauptschulen						
	<b>Studenten im 5. Semester</b>	<b>ITE Studenten im Ausland</b>	<b>Studenten im 5. Semester</b>	<b>ITE Studenten im Ausland</b>	<b>Studenten im 5. Semester</b>	<b>ITE Studenten im Ausland</b>
<b>Zeitraum</b>	1994/95	1994/95	1995/96	1995/96	1996/97	1996/97
<b>Anzahl der Studenten</b>	193	13 = <b>6,7%</b>	178	14 = <b>7,9%</b>	181	8 = <b>4,4%</b>

Die hohen Schwankungen der statistischen Angaben dieser drei Jahre von 7,9% bis 4,4% lassen sich mit der geringen Zahl der Studierenden im 5. Semester erklären.

1996/97 war das letzte Jahr des Studentenaustausches im Rahmen von Netzwerken, gefördert durch das Aktionsprogramm ERASMUS. Im akademischen Jahr 1997/98 wurde das ERASMUS-Programm für die Studentenmobilität von ERASMUS in SOKRATES abgelöst. Das Charakteristikum dieser EU-Mobilitätsprogramme sind die bilateralen Verträgen zwischen den einzelnen Partneruniversitäten, d.h. daß innerhalb der Netzwerke keine Vereinbarungen bezüglich der Studentenmobilität mehr getroffen werden konnten. ITE versuchte das insofern ein wenig aufzufangen, daß innerhalb des Netzwerkes möglichst viele bilaterale Verträge geschlossen wurden; trotzdem mußte das ITE-Netzwerk mit der Einführung des Aktionsprogramm SOKRATES und der deswegen fehlenden Zusammenarbeit als Netzwerk über neue Wege der Zusammenarbeit nachdenken.

Dies hatte zur Folge, daß im ITE-Verbund der Versuch unternommen wurde, ein »Open and Distance Learning Programme« unter SOCRATES & YOUTH zu beantragen.

Dieses Projekt wurde von »Brüssel« genehmigt. Damit begann für Lüneburg eine neue Zusammenarbeitsphase im ITE-Netzwerk (vgl. Kap. III/2.4.2).

<sup>242</sup> Quelle: Universität Lüneburg 1995 und 1997 (Rechenschaftsbericht des Präsidenten 1993 – 1995 und Rechenschaftsbericht des Präsidenten 1995 – 1997)

### 2.4.2 ITE UND DEMETER

Mit dem Projekt, ein »Open and Distance Learning Programme« unter SOCRATES & YOUTH zu beantragen, wurden zwei Ziele verfolgt: Zum einen war eine Zusammenarbeit in einer Art Netzwerk weiterhin möglich, zum anderen konnten die Ziele und Inhalte von ITE via Internet auch den Studierenden zugänglich gemacht werden, die nicht an einem Auslandsaufenthalt teilnehmen können. Damit wurde dem Hochschulmemorandum Rechnung getragen, welches die „Vermittlung europäischer Erfahrung“ auch bei den nicht mobilen Studenten fordert (vgl. KOM (91) 349 endg., S.50).

Es entstand das Projekt: »ODLITE«<sup>243</sup>.

Das damalige »ODLITE-Projekt« verfolgte zwei Anliegen:

„ODLITE will address two main issues of European partnership in Open and Distance Learning (ODL) in Teacher Education:

models of collaboration (sic!), exchanges and efforts between institutions in higher education.

pedagogy, structure, distribution and development of course modules and learning material for ODL” (ITE 1996, S.1)

Die beiden tragenden Themenkomplexe »Environmental Education« und »Cross Cultural Education and Communication in Europe« von ITE sollten bearbeitet werden:

ITE stützt sich auch bei diesem neuen Projekt auf seine zwei traditionellen Schwerpunkte, um auf den guten Erfahrungen der vorherigen Jahre aufzubauen und eine gewisse Kontinuität sicherzustellen. Um die »europäische Dimension« in der Lehrerbildung zu stärken, sollte ein Netzwerk zwischen den ITE-Partnerinstitutionen mit einer Datenbank zu den oben genannten Themen aufgebaut werden.

Die an dem Projekt beteiligten Dozenten und Studenten sollten sowohl Material in die Datenbank einspeichern, wie durch eine interaktive Kommunikation miteinander die eigene Perspektive erweitern. Durch dieses Projekt sollte einem erheblich größeren Interessentenkreis die internationale Kommunikation ermöglicht und er in die Ziele und Inhalte einer europäischen Erziehung eingeführt werden. Die bereits vorhandenen Module oder Kursangebote von ITE (z.B. „Water in my Life“ vgl. Classen-Bauer 1993) hatten das Interesse von Universitäten außerhalb des ITE-Verbundes geweckt, so daß auf der einen Seite der ITE-Verbund sich anderen Institutionen gegenüber öffnete (z.B.: um Siauliai Pedagoginis Institutas, Lithuania), auf der anderen Seite die Idee entstand, die angesammelten Erfahrungen über eine eigenen Datenbank einer größeren Interessentengruppe zugänglich zu machen.

Die beiden Projekte, für die die Gelder beantragt wurden, lagen also auf den Gebieten „Umweltbildung“ und „Internationale Erziehung und Kommunikation in Europa“. Das

---

<sup>243</sup> ODLITE steht für: Open and Distance Learning in Teacher Education

Vorhaben sprach mehrere Ziele des SOKRATES Projektes an, insbesondere was die pädagogische Konzeption, Organisation und Kursentwicklung im Bereich der Fernstudien anbelangt.

Ausgangspunkt für die Antragstellung war ein unterschiedlicher Erfahrungshintergrund mit Fernstudienmaterialien zwischen den Partneruniversitäten. Einige Partner hatten bereits eine breit angelegte nationale und internationale Erfahrung mit Fernstudien und besaßen auch die dafür notwendige Infrastruktur, während andere in diesen Bereich erst einsteigen wollten und starke Partner suchten. ODLITE wollte das gegebene Potential der neuen Kommunikationsmöglichkeiten ausnützen, um die Qualität und die Zugangsmöglichkeiten zu neuen Kursen mit internationalem Ansatz in der Lehrerbildung zu erhöhen. Die Zielgruppe für das zu entwickelnde Material waren in erster Linie die Lehramtskandidaten; die Adressatengruppe sollte dann aber auch erweitert werden und Lehrer im Bereich der Lehrerfortbildung sowie Bildungsplaner und Schulverwalter umfassen. Es sollten Richtlinien, Kursmaterialien und Handbücher entwickelt werden.

In einer zweiten Phase sollten die Erfahrungen und Materialien, die im Rahmen von ODLITE gewonnen wurden, über die neuen Medien veröffentlicht werden, damit andere Nutzer von ODLITE hiervon profitieren könnten. Um die »europäische Dimension« im Bereich der Fernstudien einzuführen, sollten Themen angesprochen werden, die die europäische Integration betreffen; darüber hinaus sollten auch Kurse, Module und Erfahrungen zwischen den Institutionen ausgetauscht und insbesondere auch ein System der gegenseitigen Anerkennung von Leistungsscheinen und Qualifikationen erprobt werden. Eine möglichst breite Zusammenarbeit zwischen Institutionen kann durch eine flexible Handhabung von ODLITE erreicht werden; thematisch kann es auf andere Bereiche europäischen Interesses ausgeweitet werden, und neue Mitglieder aus anderen Kulturen oder mit unterschiedlichem kulturellen Hintergrund könnten hinzustoßen. ODLITE wollte auf diese Weise eine intensive »virtuelle Mobilität« von Studenten und Dozenten ermöglichen, außerdem die Flexibilität, die Qualität und die Wahlmöglichkeiten für Schwerpunkte und vertiefte Studienmöglichkeiten erhöhen.

ODLITE wollte sich zunächst einmal in zwei Gruppen organisieren, einer Gruppe für »Umweltbildung« und einer für »Internationale Erziehung und Kommunikation«.

Die Aufgabenstellung für die Gruppen war:

- Die Möglichkeiten der Kommunikation über Internet sowie andere Fernstudienmöglichkeiten zu erforschen, auszuwerten und die gemachten Erfahrungen miteinander auszutauschen; das bezog sich sowohl auf den technischen wie auch auf den pädagogischen und wissenschaftlichen Bereich.
- Es sollten Modelle erprobt und evaluiert, sowie Kursmaterialien und dazugehörige Handreichungen gemeinsam entwickelt und herausgegeben werden.

Als Ergebnis sollte die Erarbeitung von neuem Fernstudienmaterial und neuen didaktischen Möglichkeiten für die Lehrerbildung erzielt werden, um diese qualitativ zu verbessern.

Im Laufe der Verhandlungen war es nötig, dieses Projekt in DEMETER<sup>244</sup> umzubenennen, da schon ein anderes Projekt mit dem Namen ODLITE in »Brüssel« aktenkundig war. 1996 wurde DEMETER für eine Laufzeit von 20 Monaten von »Brüssel« genehmigt und finanziert<sup>245</sup>.

Die Gestaltung von Lernumgebungen mit Hilfe von Multimedia wurde in der Regel als Offline-Medium zum Beispiel als CD-ROM realisiert, allenfalls noch via E-Mail, wie das anfänglich nur per E-Mail durchgeführte Open and Distance Learning Project: „Cross Cultural Explorations Dialogue“ (CCED), einem, wie es sich selbst bezeichnet, „Electronic discussion/simulation game an cultural diversity in our present day world“<sup>246</sup>. Später nutzte CCED auch den World-Wide-Web-Dienst und dadurch die vom Internet zur Verfügung gestellten Kommunikationsmöglichkeiten.

Zum Zeitpunkt der Antragstellung war die Anzahl der Lernumgebungen mit Hilfe des Internets, welches bei diesem Projekt als Medium gewählt war, sehr gering. Die Nutzung dieser Lernumgebungen ermöglichte aber eine Fülle von zusätzlichen Gestaltungsspielräumen wie zum Beispiel Informationsvielfalt, Interaktivität und Online-Diskussionen.

Ziel des DEMETER-Projektes war die Erarbeitung und Umsetzung von Fernlernmethoden (Distance Education Methods) für die Lehrerbildung und damit die Möglichkeit für Studierende, an dem Wissen der Kollegen im ITE-Verbund teilhaben zu können, ohne im Rahmen eines Auslandsaufenthalte an einer ITE-Universität gewesen zu sein<sup>247</sup>.

Auf dem Board-Meeting 1996 in Stord, Norwegen, mußte sich ITE für ein Schwerpunktthema entscheiden, da »Brüssel« signalisiert hatte, daß es nur einen Schwerpunkt finanziell unterstützen werde. Es wurde beschlossen, »Cross Cultural Education and Communication in Europe« zu wählen, da unter diesem Thema auch Aspekte der Environmental Education abgedeckt werden konnten. Als multimediale Lernumgebung sollte die Metapher des »DEMETER European Parliament« entwickelt werden. Dabei sollten die Studenten die Möglichkeit erhalten, in die Rolle eines Parlamentariers zu schlüpfen und im Rahmen dieses Rollenspiels ein komplexes Problem in Zusam-

---

<sup>244</sup> DEMETER steht für: **D**istance **E**ducation **M**ethods in **T**eacher **E**ducation and **R**esearch

<sup>245</sup> allerdings mit erheblichen Kürzungen – vgl. die Ausführungen weiter unten

<sup>246</sup> für mehr Informationen siehe: Internet: <http://www.ibs.ee/babel> (06.05.98)

<sup>247</sup> zusätzliche Informationen erhält man durch die DEMETER-Projektbeschreibung anlässlich der 23. ATEE-Jahrestagung in Limerick August 1998 unter <http://www.atee.org./htm/abstracts/williams.html> (30.01.01)

menarbeit mit den anderen Studierenden (Parlamentsmitglieder) der ITE-Universitäten zu bearbeiten.

Die Entwicklung des im Internet zu nutzenden DEMETER European Parliament war zeitaufwendig und arbeitsintensiv. Das Ergebnis läßt sich zwar noch unter der Internet-Adresse<sup>248</sup> abrufen, ist aber deutlicher dokumentiert durch eine CD-ROM, welche den Betrachter durch die einzelnen Ebenen und Möglichkeiten führt<sup>249</sup>.

Die Zielsetzung des DEMETER-Projektes ist in DEMETER „Visions“ wie folgt angegeben:

„The DEMETER Project has a vision and a purpose that is an attempt to respond to the shifting complexity of the interrelationships of the people and cultures of Europe. In this vision, respect for and understanding of the diverse communities and cultures of Europe are the necessary means for bringing its peoples and nations closer together.

Education offers one means for realising this vision and the aim of the DEMETER Project is to provide ideas and knowledge relating to the theme of Cross-Cultural Education and Communication in Europe as part of the approach to achieve this realisation” (DEMETER European Parliament (1998): „Visions“:

<http://www.distans.hkr.se/demeter/parliament/vision.html> (27.02.2001) ).

Für die Umsetzung dieser Ziele wurden konstruktive Ideen bevorzugt und in einen handlungsorientierten theoretischen Rahmen eingebettet:

„[...] ideas and knowledge are often contained within a theoretical framework and approach that are insufficient. Those, for example, that over-emphasise the cognitive dimension and which espouse theories that describe learning as the simple reproduction of facts or information. Despite, critical analysis from new schools of thought, the effect of objectivist theories on instruction and learning persist. Courses are structured to emphasise direct instruction and responses to that instruction that relate only to the lowest level of cognitive taxonomy.

Evaluation of such courses concentrates on the retention of factual knowledge and the ability to perform simple tasks. This methodology may bring further knowledge to the learner but rarely causes the change that follows from understanding the meaning of that knowledge.

In the DEMETER Project, the goal is to bring about real changes in attitudes and values. To achieve this, the affective domain of learning must be brought into active consideration” (DEMETER European Parliament (1998) „Visions“:

<http://www.distans.hkr.se/demeter/parliament/vision.html> (27.02.2001) ).

---

<sup>248</sup> <http://www.distans.hkr.se/demeter> (17.02.01)

<sup>249</sup> Die CD-ROM ist Bestandteil der vorliegenden Arbeit und befindet sich im Dokumentationsband

Durch die Metapher des »DEMETER European Parliaments« ist den Teilnehmern die Möglichkeit gegeben, als »Parlamentsmitglied« im Rahmen einer »DEMETER-Parlaments-Periode« ein komplexes (authentisches) Problem in Kooperation mit den anderen Studierenden (Parlamentsmitglied) zu bearbeiten und in einen fruchtbaren Lernprozeß umzuwandeln

„It is the instructional and procedural design of the project that the use of metaphors has significant value. The role and function of the metaphor are to create an image of how things can be done and what the general objectives can be. In the vision of the DEMETER Parliament, the message of the meetings of ideas and subsequent problems that might follow from such meetings and of their resolution through democratic processes is clearly sent. [...] In general, parliaments deal with actual and authentic problems that exist in the real world. In the DEMETER Parliament, the problems considered there are no less actual. The problems presented will be addressed in discussions by people who possess different cultural concepts and ideas and who through discussion and exchange are able to make these ideas more than merely words on a page. In this process of transformation, the negotiation of the meaning and value of ideas and their words will take place thus deepening and extending the notion of the problem and in so doing adding the affective dimension to the learning process” (DEMETER European Parliament (1998) „Visions“: <http://www.distans.hkr.se/demeter/parliament/vision.html> (27.02.2001) ).

Um ein effektives Arbeiten zu ermöglichen, und um das DEMETER-Projekt durchführen zu können, wurde auf dem Board-Meeting in Stord ein Projekt-Entwicklungs-Team (Steering Group) gewählt, da das ITE-Kollegium aufgrund seiner Größe zu schwerfällig war. Diese »Steering Group« bestand aus fünf ständigen Mitgliedern aus dem ITE-Verbund (jeweils ein Kollege aus England, Niederlanden, Schweden, Norwegen und Deutschland) sowie aus dem Chairman der jeweiligen laufenden bzw. bevorstehenden Parlamentssitzung<sup>250</sup>.

Die »Steering Group« hatte folgende Aufgaben<sup>251</sup>:

- das Konzept für das »DEMETER European Parliament« zu entwickeln,
- die jeweilige »DEMETER European Parliament Session« zu begleiten und zu evaluieren (die eigentliche Durchführung der jeweiligen »DEMETER European Parliament Session« liegt in der Hand des Chairmans in enger Kooperation mit der »Steering Group«),
- das ITE-Board über den aktuellen Stand des »DEMETER European Parliament« zu informieren.

Derartige Planungs- und Steuerungsgruppen tragen also im weiteren Verlauf die Verantwortung für das jeweilige Projekt und sind neben der inhaltlichen Entwicklung auch

<sup>250</sup> Im Rahmen des Pilot Project umfaßte die Steering Group nur fünf Personen, da die Autorin sowohl diesem Team angehörte und gleichzeitig der Chairperson der Pilot Session war.

<sup>251</sup> vgl. beigelegte DEMETER CD-ROM

für die Finanzierung, Betreuung und Evaluation des Projekts zuständig. Die Kommunikation innerhalb der »Steering Group« erfolgte hauptsächlich über E-Mail, über IRC<sup>252</sup> und sporadische Arbeitstreffen. Entscheidungen werden einvernehmlich getroffen. Unterstützung fand die »Steering Group« durch Computerexperten im Rahmen des ITE-Verbundes sowie durch »Local Coordinators« der teilnehmenden Universitäten, welche für die Betreuung der Studenten sowohl im technischen Bereich wie auch für inhaltliche Fragen, die das Projekt betrafen, zuständig waren. Die Computerexperten von der Högskolan in Kristianstad waren für die Bereitstellung und Arbeitsfähigkeit der benötigten WWW-Seiten zuständig. Sogenannte »Experten« (Dozenten aus dem ITE-Verbund) wurden für die jeweiligen Themen berufen, damit den teilnehmenden Studenten als »Members of Parliament« zusätzliche Hilfen und Informationsmöglichkeiten für ihre Meinungsbildung zur Verfügung standen.

Im Planspiel übernahmen die Teilnehmer die Rolle eines Abgeordneten des DEMETER-Parlaments. Alle Mitglieder dieses Parlaments sollten ein komplexes Thema – hier „Minorities in Europe“ und „Children’s Rights“ – virtuell in internationaler Zusammenarbeit bearbeiten. Computerexperten aus dem Netzwerk halfen der Steering Group bei der technischen Realisierung. Während der Durchführung wurde die Chairperson des Parlaments von der Steering Group unterstützt, die Studenten wurden jeweils vor Ort von den ITE Kollegen (Local Co-ordinator) und via Internet von der Chairperson und der Steering Group betreut. Fachexperten standen via Internet zur Verfügung. Die gewählte Metapher (Parlament) ließ und läßt sich als Planspiel mit beliebigen Themen wiederholen.

Da es sich bei der vorliegenden Arbeit nicht um eine Darstellung des DEMETER-Projektes handelt, sondern DEMETER hier nur als ein Beispiel zur Umsetzung der europäischen Dimension in der Lehrerbildung zu verstehen ist, werden im folgenden nicht die einzelnen Ebenen der komplexen multimedialen internetbasierten Lernumgebung im Detail erklärt<sup>253</sup>.

Ralf Taprogge stellt 1996 in seiner Studie „Studium und Internet“ fest, daß wegen der allgemein geringen Nutzung der modernen Kommunikationstechnologien durch Studenten geisteswissenschaftlicher Studiengänge, die Kenntnisse im Bereich Internet eher gering sind<sup>254</sup>. Um die Unterschiede im Wissen über das neue Medium und in der Fertigkeit seiner Nutzung auszugleichen, gab das «DEMETER European Parliament» Hilfestellungen über den Navigations-Button «Help».

---

<sup>252</sup> IRC = Internet Relay Chat

<sup>253</sup> weitere Erklärungen finden sich auf den WWW-Seiten des DEMETER European Parliament im Internet unter der Adresse: <http://www.distans.hkr.se/demeter> (17.02.01) und in der beiliegenden CD-ROM.

<sup>254</sup> Bei der Konzeption des DEMETER-Projekts mußte mit der Möglichkeit des fehlenden Fertigungsstandes in Bezug auf die Nutzung des Internets gerechnet werden, die Studie von Ralf Taprogge war damals durchaus noch aktuell.

Die Evaluation der Pilot-Session von DEMETER ergab dann aber doch einen vergleichsweise hohen Fertigungsstand in bezug auf das Internet. Zwei Interpretationsmöglichkeiten können hier angenommen werden: Zum einen liegt die Studie von Taprogge einige Jahre (1996) zurück, und in der heutigen Zeit nehmen Fertigungsstand und Bereitschaft, sich mit dem Internet auseinanderzusetzen, in ungeheurer Schnelligkeit zu; zum anderen haben vielleicht nur die Studierenden an dem Projekt teilgenommen, die Erfahrung und Lust im Umgang mit dieser Lernumgebung haben. Das DEMETER-Projekt mit der komplexen multimedialen internetbasierten Lernumgebung ergab in der Evaluation sehr gute Ergebnisse. Die Ergebnisse werden in Kapitel III 3.2 näher beschrieben. Leider ist das DEMETER Projekt nur zweimal mit Studenten durchgeführt worden: Zum einen als Pilot-Session in der Zeit vom September bis Dezember 1997 mit der Chairperson aus Lüneburg zum Thema: „Minorities in Europe“, zum anderen als DEMETER I vom Februar bis ursprünglich Mai 1998<sup>255</sup> zum Thema „Children’s Rights“ mit der Chairperson aus Stockholm, Schweden<sup>256</sup>. Als nächste Veranstaltung war das Thema „Coastal Cultures as Dimension of Europe Culture“, unter der Leitung (Chairperson) eines Kollegen aus Faro, Portugal geplant, welche aber aus finanziellen Gründen nicht zustande kam.

Die Durchführung der DEMETER Projekte bestand jeweils aus drei Phasen: Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung (für nähere Informationen dazu, wie die Pilot-Session „Minorities in Europe“ aufgebaut war, wird auf den Dokumentationsband (Kapitel 1.2) verwiesen).

Die Fortschreibung des DEMETER-Projekts gestaltete sich schwieriger als erwartet. Bei der Durchführung der zwei erfolgreich Rollenspiele wurde zum einen deutlich, daß es große terminliche Probleme bei der Zusammenarbeit mit den ITE-Institutionen gibt: Die unterschiedlichen Semesterdaten, welche schon beim Studentenaustausch zu teilweise erheblichen organisatorischen Schwierigkeiten führen, machten einen gemeinsamen Kurs beinahe undurchführbar<sup>257</sup>; zum anderen kam hinzu, daß die Hilfe zweier Kollegen und der Server der Högsolan in Kristianstadt nicht weiter ohne finanzielle Unterstützung in Anspruch genommen werden konnten. Aus diesem Grunde wurde über einen neuen Antrag in «Brüssel» nachgedacht.

Da die Internet-Lernumgebung auch für Schulen und Lehrer immer mehr an Bedeutung gewinnt, wurde vorgesehen als ITE-Verbund mit Hilfe eines COMENIUS-Antrages eine Konferenz zur Verbreitung dieser Lernumgebung zu veranstalten.

---

<sup>255</sup> Aufgrund von Problemen kam es zu mehrmaligen Verlängerungen.

<sup>256</sup> Die beiliegende DEMETER CD-ROM dokumentiert diese Session.

<sup>257</sup> Das Wintersemester beginnt z.B. bei den fünf skandinavischen Universitäten im August bzw. im September und in Lüneburg erst im Oktober und das Sommersemester beginnt bei den fünf skandinavischen Universitäten im Februar und endet im Mai; in Lüneburg beginnt es dagegen im April und endet im Juli. Diese Überschneidungen hatten auch zur Folge, daß Studierende aus Lüneburg bei der zweiten Durchführung nicht teilgenommen hatten.



### 3. EVALUATION DER PROGRAMME IM RAHMEN DES ITE- NETZWERKES

Jede Aktivität im ITE-Netzwerk wurde evaluiert; dabei ist hinsichtlich der Methode individuell verfahren worden. Die folgende Evaluation des ITE-Netzwerkes bezieht sich auf Ergebnisse aus der jeweiligen Phase; dabei fallen zwei Teilbereiche in die Zuständigkeit der Autorin (DEMETER und Studentenmobilität). Infolgedessen handelt es sich um eine formative Evaluation der Prozeßentwicklung und der Reflexion der jeweiligen Programme, nämlich den »Joint Study Courses«, der Studentenmobilität und des DEMETER-Projektes.

Bei der vorliegenden Evaluation der Studentenmobilität und des DEMETER-Projektes als einem Teilbereich der empirischen Forschung handelt es sich zugleich um eine interne Evaluation, da die Verfasserin als aktives ITE-Mitglied über die Arbeit des ITE-Netzwerkes schreibt, im Rahmen dieser Funktion den Fragebogen für die Studentenmobilität konzipiert hat und am Fragebogen zum DEMETER-Projekt in einer Forschungsk Kooperation mit der Universität Hamburg beteiligt war.

#### 3.1 GRUNDÜBERLEGUNGEN ZUR EVALUATION

Die Evaluation ist ein Teilbereich der empirischen Forschung. Sie wird zur Auswertung von Erfahrungen und daran anschließender Qualitätsbewertung herangezogen. Im vorliegenden Fall soll sie das Verhältnis von angestrebtem Ziel (Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung) und den tatsächlich erzielten Erfolgen darlegen. Durch die Evaluation läßt sich der Erfolg einer bestimmten Maßnahme bzw. die Akzeptanz eines Projektes am ehesten ablesen.

Im vorliegenden Fall werden ihre Ergebnisse zur Überprüfung der Forschungsfrage verwendet, daß sich die »europäische Dimension« in der Lehrerbildung besonders effektiv über feste Netzwerke umsetzen läßt, um daraus die Hypothese im empirischen Sinne zu generieren (vgl. Laatz 1993, S. 322 f.).

Diese Arbeit geht von der Frage aus, *wie* die »europäische Dimension« in der Lehrerbildung umgesetzt werden kann. Die Hypothese hierzu lautet, daß der beste Weg dazu der direkte Kontakt mit den anderen europäischen Kulturen ist, und zwar nicht als Tourist, sondern in der Form, daß die Studierenden diese andere Kultur in ihrem konkreten Alltag erfahren und möglichst auch die jeweilige Sprache erlernen. Hieraus leitet sich die Frage ab, wie das am besten geschehen kann.

ITE basiert nicht nur auf Kooperationsverträgen, die den Austausch der Studenten erleichtern und die Lehre an der Partneruniversität anerkennen, sondern darüber hinaus hat es Themenschwerpunkte festgelegt, die dazu beitragen können, den Studierenden die Tragweite der »europäischen Dimension« verständlich zu machen. Diese Themen-

schwerpunkte liegen im Bereich »Cross Cultural Education« und »Environmental Education«<sup>258</sup>.

Die vorliegende Fallstudie untersucht, ob und in wie weit Netzwerke wie der ITE-Verbund das geeignete Instrument dafür sind, die »europäische Dimension« in die Lehrerbildung umzusetzen. Entsprechend der Aufgabenstellung dieser Arbeit wurden folgende Fragen untersucht:

- Welche Erwartungen haben die Teilnehmer an einen Studentenaustausch in Hinblick auf die interkulturelle Begegnung, und welche Erwartungen haben sie bei internationalen inhaltlichen Projekten?
- Woher beziehen die Studenten ihr Wissen über die verschiedenen Programme und wer beteiligt sich an solchen Programmen?
- Ist es möglich, durch Kooperationsprogramme mit ausländischen Universitäten die Lehre im Sinne der »europäische Dimension« zu verbessern?
- Was wissen die Studenten über die »europäische Dimension« im Bildungswesen?

Innerhalb dieser Fallstudie wird nun einerseits die eigentliche *Erfahrung der Studenten im Ausland* untersucht – das erfolgt anhand von Fragebögen, welche durch die Partneruniversitäten an die ausreisenden Studenten nach Beendigung des Auslandsaufenthaltes ausgegeben wurden<sup>259</sup> – andererseits werden weitere Datenerhebungen vorgenommen, mithin ist die Studentenforschung in einen größeren Rahmen gestellt, um eine möglichst ergiebige Evaluation des Netzwerkes und seines Beitrages zur Vermittlung der »europäischen Dimension« zu erhalten<sup>260</sup>.

Da es sich bei der schriftlichen Befragungsaktion im Rahmen des Studentenaustausches nur um eine kleine Population handelt – im Stichjahr der Untersuchung 1995/96 beteiligten sich insgesamt 70 Studenten aus dem Lehramts-Studiengang an dem einjährigen Austauschprogramm –, wurden verschiedene Vorgehensweisen in der Evaluation vorgesehen, um einen möglichst hohen Grad an Objektivität zu erreichen.

Neben der schriftlichen Befragung wurde ergänzend bei allen Lüneburger Studenten, die an diesen Austauschprogrammen teilgenommen haben, nach ihrer Rückkehr eine mündliche Befragung (Interview) durchgeführt. Allerdings geschah dieses nicht in Form eines systematischen und standardisierten Interviews. Die Ergebnisse dieses Gespräches werden deswegen auch nur als unterstützende Daten benutzt und nicht systematisch ausgewertet. Leider ist bei dieser direkten Befragung der sogenannte Intervieweffekt (vgl. Laatz 1993, S. 159 ff.) nicht ganz auszuschließen. Weiterhin werden

---

<sup>258</sup> Der Bereich »Environmental Education« wurde vom ITE-Netzwerk gewählt, da Umweltprobleme nicht mehr im Alleingang der Nationen gelöst werden können, sondern der internationalen Verständigung und Kooperation bedürfen.

<sup>259</sup> vgl. Kap. III/3.3.2

<sup>260</sup> vgl. Kap. III/3.3

wie bereits zuvor in den jeweiligen Kapiteln zur Unterstützung auch die zu diesem Thema geschriebenen Examensarbeiten berücksichtigt.

Die Auswertung der Fragebögen soll zu einer Aussage über den Stand der Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung führen. Gleichzeitig soll untersucht werden, ob bei den Studenten »europäisches Bewußtsein« und Sensibilisierung für die »europäische Dimension« entstanden sind, um so Rückschlüsse auf die Verwirklichung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung ziehen zu können und um gleichzeitig den möglichen Transfer zur Auseinandersetzung mit dem »Lernfeld Europa« in Lehrerausbildung und Schulpraxis zu überprüfen.

Zusammenfassend geht es darum zu klären, ob Studenten, die sich an einem derartigen Studentenaustausch beteiligen, tatsächlich der an diese Programme geknüpften Erwartung, »Bürger Europas« zu werden, näher gekommen sind. (Die Ergebnisse dieser originären empirischen Studie sind im Dokumentationsband<sup>261</sup> dokumentiert).

So wird also in der vorliegenden Evaluation der Prozeß dokumentiert; dazu wird wie gesagt primär eine Datenerhebung (Fragebogenaktion) im Rahmen des ITE-Studentenaustausches benutzt, welche durch sekundäre Evaluationen zu verwandten Themen ergänzt wird<sup>262</sup>.

Dazu gehört in erster Linie eine parallel laufende Untersuchung zu dem mit den Partneruniversitäten gemeinsam erarbeiteten Modul »DEMETER«. Dabei handelt es sich um ein *inhaltliches Projekt* aus dem Bereich »Cross Cultural Education«<sup>263</sup>, welches mit der Absicht entwickelt wurde, die »europäische Dimension« auch für die Studenten transparent zu machen, welche nicht für ein Jahr an einem Austauschprogramm teilnehmen können. Die Wahl dieses exemplarischen Moduls erfolgte, weil

- hier innerhalb des Netzwerkes eine internationale Kooperation stattfindet, die nicht notwendigerweise den direkten Auslandsaufenthalt impliziert – es geht um eine »virtuelle Begegnung«;
- das Projekt »DEMETER« charakteristisch für ITE ist. Das Netzwerk „Internationalisation and Innovation in Teacher Education“ versteht sich auch als *innovativ*, was die Methoden angeht; die Gestaltung einer multimedialen Lernumgebung für Studenten war 1997 als Veranstaltungen in der Lehrerbildung noch nicht üblich;
- letztlich wurde das Projekt »DEMETER« gewählt, weil die Verfasserin als der offizielle Vertreter der Universität Lüneburg maßgeblich an der Erarbeitung, Gestaltung und Durchführung sowie der Evaluation beteiligt war.

---

<sup>261</sup> vgl. Dokumentationsband, Kapitel 2

<sup>262</sup> Dabei ist die Reihenfolge der Darstellung durch die zeitliche Reihenfolge der Projekt gegeben.

<sup>263</sup> vgl. Kap. III/2.4.2

Es handelt sich dabei um eine schriftliche, zielgruppenbezogene Datenerhebung zur Evaluation der Pilot Session des »DEMETER European Parliament«, welche nach dem ersten Durchlauf von »DEMETER« vorgenommen wurde<sup>264</sup>.

Diese Datenerhebung wurden ebenfalls in Form eines Fragebogens erhoben, der ursprünglich für das schon erwähnte Projekt „ATKEZ“<sup>265</sup> von Peter J. Weber entwickelt worden ist und dort seine Auswertung findet. Für die Evaluation der Pilot Session des »DEMETER European Parliament« wurde dieser Fragebogen von der Autorin in Zusammenarbeit mit Peter J. Weber um einen speziellen Teil für »DEMETER« erweitert.

Da der Fragebogen für drei Untersuchungen mit unterschiedlicher Fragestellung ausgewertet werden sollte, enthält er verschiedene Aspekte:

- der Aspekt der „interkulturellen Kompetenz“, der für die Studie von Peter J. Weber im Projekt ATKEZ relevant ist;
- der Aspekt der »europäischen Dimension«, der für diese Arbeit relevant ist;
- der Aspekt des Umgangs mit neuen Lernumgebungen, der bei der Examensarbeit von Helgo Mayrberger genauer untersucht wurde.

Die vorliegende Arbeit will auch prüfen, ob die »virtuelle Erfahrung« mit der »konkreten Erfahrung« vergleichbar ist; dazu werden die Daten, die der Examensarbeit zu Grunde liegen, reinterpretiert. Die vollständigen Daten werden in der Arbeit von Peter J. Weber veröffentlicht werden<sup>266</sup>. Hinzu kommen die Daten der ITE-internen Evaluation der DEMETER Steuerungs- und Planungsgruppe (Steering Group), der die Verfasserin angehört.

Ergänzend zu diesem exemplarischen Projekt kommen<sup>267</sup> die Daten der Evaluation der »Joint Study Courses«, wobei schwerpunktmäßig das Projekt »Water in our Life« gewählt ist, da diese Evaluation durch die Universität Lüneburg durchgeführt wurde.

---

<sup>264</sup> vgl. Kap. III/3.3.3

<sup>265</sup> ATKEZ steht für Allgemeine Transkulturelle Kompetenz im Europäischen Zusammenhang

<sup>266</sup> Der Fragebogen von Peter J. Weber, Universität Hamburg für das Projekt „ATKEZ“ konzipiert, gehört in den Zusammenhang des Forschungsprojektes: „Europäische Integration und Virtuelles Lernen. Möglichkeiten und Grenzen von Internetlernumgebungen in der Hochschullehre“ (vgl.: <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Inst02/index02.htm> (17.02.01) ).

<sup>267</sup> vgl. Kap. III/3.3.1

### 3.2 DESIGN DER EVALUATION

Bei der vorliegenden Evaluation handelt es sich um eine qualitative, interne und formative Evaluation<sup>268</sup>. Die formative Evaluation als Qualitätssicherung ist gewählt worden, um die erprobten Möglichkeiten der Programme für die weitere Entwicklung und Planung zukünftiger Programme zu nutzen; »formative Evaluation« ist hier mit Martha Bergler als eine zur „Formung und Gestaltung beitragende Evaluation“ zu verstehen, um Schwachstellen, Fehler und Problembereiche zu erkennen. Die Untersuchungsergebnisse konnten konkret als Informations- und Arbeitsempfehlungen in die weitere Planung einfließen, um so zur Optimierung der Programme beizutragen (vgl. Bergler 1996, S. 85 f.). Dabei bedient sie sich bei der systematischen Erfassung der Daten der üblichen Erhebungsmethoden, in diesem Falle der schriftlichen Befragung (vgl. Bortz/Döring 1995, S. 231 ff). Die Erhebung folgt dabei den gebräuchlichen methodischen Vorgaben, die sich in die Abschnitte *Erkundungsphase*, *theoretische Phase*, *Planungsphase* *Untersuchungsphase* und *Auswertungsphase* untergliedern lassen (vgl. Bortz 1993, 2 ff.).

Um die Validität der Fragebögen (Studentenmobilität) für die Evaluation zu prüfen, wurde in der *Erkundungsphase* eine vorgeschaltete Untersuchung (Voruntersuchung) in Form eines Pre-Tests durchgeführt. Im Jahre 1995 wurden die ITE-Austauschstudenten, die sich am Christ Church College in Canterbury befanden, nach ihren Erfahrungen und der Relevanz der »europäischen Dimension« befragt. Die dabei festgestellten Mängel am Fragebogen wurden behoben, wobei Erfahrungen von ITE-Kollegen aus zwei Fragebogenaktionen<sup>269</sup> einfließen. Hier sei allerdings angemerkt, daß im Fragebogen auf Grund des formativen Charakters auch Aspekte berücksichtigt wurden, die unabhängig von der Perspektive der »europäischen Dimension« Auskunft geben sollten z.B. zur Unterkunft, zu Aus- oder Einreiseschwierigkeiten, etc.

Hinsichtlich der theoretischen Phase ist zu berücksichtigen, daß die »europäische Dimension in der Lehrerbildung« kein Thema ist, das sich aus der erziehungswissenschaftlichen *Theorie* ableiten läßt. Es ist ein Politikum, das sich allmählich durch die politischen Ereignisse nach dem Zweiten Weltkrieg entwickelt hat: Die Europäische Union ist eine Realität geworden, die besondere Ansprüche an ihre Bürger stellt, ihnen aber auch große Chancen bietet. Hierauf müssen die Bürger Europas vorbereitet werden, und hieraus leitet sich die »europäische Dimension« als Thema der Lehrerbildung ab.

In fast allen Bereichen des Lebens, insbesondere aber im wirtschaftlichen Bereich, ist eine europäische Integration erfolgt oder zumindest eingeleitet. Lediglich das Bil-

---

<sup>268</sup> Bei der vorliegenden Evaluation wird der Prozeß idealtypisch dargestellt.

<sup>269</sup> Fragebogenaktionen: „The European Dimension in Education“ vom Dezember 1995 von der University of Strathclyde, Glasgow und eine Fragebogenaktion im Rahmen des „Environmental Science and Education Network“ vom Christ Church College, Canterbury

dungswesen bleibt dem Prinzip der Subsidiarität gemäß noch weitgehend eine nationale Angelegenheit, trägt also wenig zur europäischen Integration bei. Die im Vertrag von Amsterdam garantierte Mobilität der Bürger zwischen den einzelnen Nationen fordert aber das Bildungswesen indirekt geradezu auf, mehr Bewußtsein für Europa zu entwickeln, was wiederum bessere Kenntnisse über Europa und nicht zuletzt größere Fremdsprachenkompetenz voraussetzt. Außerdem sollen die Schüler als Zukunftsträger und Zukunftsgestalter Europas die Vor- und Nachteile dieser Entwicklung kritisch beurteilen können und sich aktiv an der Gestaltung der europäischen Entwicklung beteiligen. Nicht zuletzt sollen in Europa vergleichbare Abschlüsse erzielt werden. Um diese Ziele zu verwirklichen, haben die Bildungsminister der beteiligten Staaten gemeinsam beschlossen, die »europäische Dimension« im Unterricht stärker zu berücksichtigen<sup>270</sup>. Das setzt voraus, daß sich zunächst einmal die Lehrer mit dieser Frage und den sich daraus ableitenden Problemen befassen müssen. Die »europäische Dimension« wird damit zu einem wichtigen Thema auch in der Lehrerbildung.

**Die Fragestellung dieser Evaluation lautet daher, in wie weit transnationale Netzwerke dazu beitragen können, die »europäische Dimension« in der Lehrerbildung umzusetzen.**

Wenn ein isolierter Austausch ohne begleitende Maßnahmen stattfindet, dann muß dieser nicht notwendigerweise zu einer Erkenntniserweiterung im Hinblick auf die europäische Entwicklung und Dynamik führen; erforderlich sind flankierende Veranstaltungen, die sich mit dem Thema befassen. Andererseits können europabezogene Veranstaltungen an der Universität zwar die Lehramtskandidaten für die Thematik sensibilisieren, wenn sie aber nicht die konkrete Begegnung mit der anderen Kultur ermöglichen, dann tragen sie nur sehr bedingt zu einem besseren Verständnis der anderen Kulturen bei. Netzwerke wie der ITE-Verbund sorgen für beide Aspekte: Sie fördern den direkten Kontakt zur anderen Kultur und berücksichtigen die gezielte Behandlung der Thematik durch gemeinsam entwickelte Curriculumbausteine.

Die Evaluation in der vorliegenden Arbeit berücksichtigt dem entsprechend beide Aspekte: Zum einen durch die Befragung der Studenten, die an einem einjährigen Austauschprogramm teilgenommen und an der jeweiligen Partneruniversität die gemeinsam verabredeten Kursen wahrgenommen haben, zum anderen durch die Befragung der Studentengruppe, welche an unterschiedlichen inhaltlichen Projekten partizipiert haben; an erster Stelle sind hier das »DEMETER Projekt« zu nennen, das in Form einer internationalen virtuellen Begegnung inhaltlich zu dem Thema »Minorities in Europe« als »DEMETER European Parliament« gearbeitet hat<sup>271</sup>, sowie die verschiedenen »Joint Study Programmes«<sup>272</sup> und deren Ergebnisse.

---

<sup>270</sup> vgl. Kap. II/2

<sup>271</sup> vgl. Kap. III/2.4.2

<sup>272</sup> vgl. Kap. III/2.3.1

Die *Planungsphase* für den ITE-Studentenmobilitäts-Fragebogen gestaltete sich wie folgt:

- An ausgewählten ITE-Studenten wurde im Rahmen ihres Aufenthaltes am Christ Church College, Canterbury, eine Pre-Test-Befragung durchgeführt;
- dabei festgestellte Mängel der Erhebung wurden im aktuellen Fragebogen berücksichtigt;
- weitere Fragebogenaktionen („The European Dimension in Education“ vom Dezember 1995 von der University of Strathclyde, Glasgow - ein ITE-Mitglied - und eine Fragebogenaktion im Rahmen des „Environmental Science and Education Network“ von dem Christ Church College, Canterbury).

Die Wahl der vorliegenden *Untersuchungsart* (*mündliche und schriftliche Befragung*) lag nahe, um eine möglichst große Bandbreite von Informationen zu erhalten.

Im Falle der *mündlichen Befragung* handelte es sich um persönliche Gespräche, wobei auf standardisierte Fragen verzichtet wurde. Diese Gespräche fanden nach Abschluß des einjährigen Studentenaustausches statt, dabei handelte es sich um Lüneburger Studierende, die sich zurückmeldeten und um ausländische Studierende, die sich verabschiedeten.

Im Falle der *schriftliche Befragung* durch (standardisierte) Fragen war wichtig, daß

- die Vergleichbarkeit der Ergebnisse an den verschiedenen Partneruniversitäten durch die standardisierte Fragen gewährleistet wird,
- ein ungestörter Reflexionsprozeß der Befragten erfolgen kann und die Anonymität mehr Offenheit bei der Beantwortung ermöglicht,
- die Verteilung der sieben ITE-Partneruniversitäten auf sechs verschiedene Länder<sup>273</sup> die postalische Befragung bevorzugen ließ. Damit war diese Befragung im Gegensatz zu Interviews eher kostengünstig und zeitsparend.

Die Nachteile dieser beiden Erhebungstechniken liegen bei der mündlichen, direkten Befragung im sogenannte Intervieweffekt und bei der schriftlichen Befragung in der Gefahr, daß

- mit einer höheren Ausfallquote<sup>274</sup> zu rechnen ist,
- der Fragebogen nicht adäquat ausgefüllt wird und

---

<sup>273</sup> Haslev Seminarium, **Dänemark**;  
 Universität Lüneburg, **Deutschland**;  
 Universidade do Algarve, Faro, **Portugal**;  
 Høgskolen Stord/Haugesund, Rommetveit, **Norwegen**;  
 Högskolan i Kristianstad und Mitthögskolan i Sundsvall/Härnösand, **Schweden**;  
 Universidade da Coruña, La Coruña, **Spanien**

<sup>274</sup> Ein Hauptproblem bei schriftlichen Befragungen ist die Rücklaufquote, sie kann zwischen 7% und 70% schwanken (vgl. Friedrichs 1980, S. 237).

- externe Einflüsse beim Antwortverhalten sich nicht kontrollieren lassen (vgl. Atteslander 1995, S. 167 ff.).

Zur *Untersuchungsphase* (Studentenmobilität) ist folgendes anzumerken:

Die schriftliche, zielgruppenbezogene Befragung wurde in Form zweier Fragebogenaktionen (postalische Befragung zur Studentenmobilität und via Internet bei dem DEMETER-Projekt) durchgeführt. Diese Befragung dient einer empirischen Überprüfung der Hypothese<sup>275</sup>, daß die Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung besonders effektiv durch Netzwerke realisiert wird, und daß der Studentenaustausch zur Vermittlung der »europäischen Dimension« besonders gut geeignet ist, darüber hinaus soll diese Evaluation Hypothesen für weitere Forschungen zur Internationalisierung der Lehrerbildung generieren und zu Anregungen für die Weiterentwicklung dieses Projektes führen. Da Englisch die Sprache ist, in welcher im Netzwerk korrespondiert und verhandelt wird, sind beide Fragebögen auf Englisch verfaßt. Sie lagen nur in englischer Sprache vor, Übersetzungen gab es nicht; trotzdem haben einige Studenten<sup>276</sup> den Fragebogen auf Deutsch beantwortet.

Die *Zielgruppe* und *Größe der Stichproben* für die Evaluation lassen sich wie folgt beschreiben:

Da es sich um eine Fallstudie zur Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung handelt, war von vornherein die *Zielgruppe* festgelegt. Das relevante *Merkmal* der Zielgruppe für den Untersuchungskontext war das Studium an einer Lehrerausbildungsstätte.

Im vorliegenden Fall handelt sich primär um:

- Studenten, welche im Rahmen der ITE-Studentenmobilität im Akademischen Jahr 1995/96 für ein Jahr im Ausland studiert hatten. Es handelt sich um Studenten aller beteiligten Institutionen, nicht nur Studenten der Universität Lüneburg. Daher erfolgte die Befragung auf Englisch. Das Stichjahr wurde gewählt, weil es sich um das erste Jahr handelt, für das eine Evaluation (durch die Verfasserin) des einjährigen Auslandsaufenthalt von Studenten des ITE-Netzwerkes im Rahmen des Aktionsprogrammes von ERASMUS durchgeführt wurde.

Wie schon beschrieben wird die Zielgruppe erweitert um:

- Studenten, die bei der Pilot Session des »DEMETER European Parliament« von ITE in den Wochen 40 bis 49 des Jahres 1997 teilgenommen haben, ohne an dem zuvor analysierten Austauschprogramm beteiligt zu sein;
- Studenten, die an verschiedenen »Joint Study Programmes« partizipiert haben.

Zur Unterstützung der Argumentation kommen ergänzend dazu:

---

<sup>275</sup> *Hypothese* wird hier nicht im strengen statistischen, sondern im geisteswissenschaftliche Sinne benutzt (vgl. Bortz 1993, S.104 ff. sowie Bortz/Döhring 1995, S.7 ff.).

<sup>276</sup> nicht nur die deutschen Studenten



- Studenten, die im Rahmen des ITE-Netzwerkes eine Examensarbeit zu einem für diese Thematik relevanten Thema geschrieben haben (vier Arbeiten<sup>277</sup> im Zeitraum 1998 bis 1999), drei dieser Studenten waren für ein Jahr im Rahmen des ITE-Austauschprogrammes an einer schwedischen ITE-Universität;

Da der Fragebogen (Studentenmobilität) ursprünglich als Nachfrage- und Steuerungsinstrument bereits zu Beginn des ITE-Austauschmodells von mir konzipiert worden war zum einen zur Auswertung des Programms, um Verbesserungen im Programm zu erzielen, und zum anderen um den Studenten Formulierungshilfen für die Popularisierung des Programms zu geben, enthält er auch Fragen, welche für die vorliegende Arbeit nicht von Belang sind, z.B. zur Organisation der Austauschprogramme. Zur besseren Nachvollziehbarkeit des Fragebogens sind diese Fragen aber ebenfalls ausgewertet.

Die *Größe der Stichproben* (Studentenmobilität) mag auf den ersten Blick sehr gering erscheinen. Im Erhebungsjahr beteiligten sich 70 Studenten an dem Mobilitätsprogramm; der Rücklauf der Fragebögen beträgt 28, d.h. die Rücklaufquote beträgt 40%; was eine repräsentative Aussage zu dieser Population ermöglicht. Hinzu kommt, daß man bedenken muß, daß ITE ein kleines Netzwerk ist und damit auch nur mit einem kleinen Sample zu rechnen war. Aber natürlich haben Daten von 28 beantworteten Fragebögen (Studentenmobilität) einen anderen Stellenwert als die Daten von zum Beispiel der hier auch erwähnten Shell Studie. Der Aufwand einer Evaluation mit einer so geringen Stichprobe läßt sich aber rechtfertigen, da ITE ein gut funktionierendes Netzwerk und seine Weiterentwicklung für die Zukunft aufgrund dieser Studie nicht auszuschließen ist. Da die schriftliche Befragung durch einen standardisierten Fragebogen auf steuernde Eingriffe eines Interviewers verzichtet, geht sie aber das Risiko einer geringen Rücklaufquote ein. Im Falle der Studentenmobilitätsbefragung hatte die Universität Lüneburg durch die Streuung der Befragten an 7 Partneruniversitäten<sup>278</sup> keinen Einfluß auf den postalischen Rücklauf.

Für die *Datenauswertung*<sup>279</sup> des Fragebogens (Studentenmobilität) wurde auf Grund der Variablenvielfalt die computertechnische Verarbeitung mit Hilfe des Computer-

---

<sup>277</sup> Es handelt sich dabei um Arbeiten zu folgenden Themen:

- Dieckmann, Ute (1998): „Die Internationalisierung der Grundschullehrerausbildung an den Universitäten Kristianstad (Schweden) und Lüneburg (Deutschland). Ein Vergleich von Strukturen, Kooperation, Problemen und Perspektiven“;
- Mayrberger, Helgo (1998): „Internet-Lernumgebungen in der Lehrerausbildung. Eine Fallstudie am Beispiel des DEMETER-Projektes“;
- Scheffer, Petra (1998): „Die Verwirklichung der europäischen Dimension an deutschen und schwedischen Grundschulen“;
- Runne, Bettina (1999): „Europa im Unterricht – die Umsetzung der europäischen Dimension, dargestellt am Beispiel des europäischen Geschichtsbuches“.

<sup>278</sup> Der Studentenaustausch fand an folgenden Institutionen statt: Dänemark, Deutschland, England, Norwegen, Österreich, Portugal, Schweden, Spanien

<sup>279</sup> zur besseren Lesbarkeit befindet die vollständige Auswertung im Dokumentationsband (vgl. Anhang, Kapitel 2)

programms *SPSS*<sup>280</sup> 10.0 für Windows gewählt, obschon bei einer so geringen Population keine Signifikanten errechnet werden dürfen. Vor der eigentlichen Rohdatenverarbeitung wurden diese in einen Codierungsplan überführt. Für die graphische Darstellung wurde sowohl das SPSS Programm als auch das Programm Microsoft *EXCEL 97* verwendet. Die Aufarbeitung erfolgte im direkten Dialog mit dem Schreibprogramm Microsoft *Winword 97*.

Das Digitalisieren mit Hilfe des Statistikprogramms *SPSS* geschah wohl wissend, daß dies Programm für quantitative Untersuchungen entwickelt wurde. Auf Grund der Variablenvielfalt des vorliegenden Fragebogens schien es aber trotzdem sinnvoll die Vorzüge dieses Programms zu nutzen. So ließ das Digitalisieren der Daten mit Hilfe des Statistikprogramms *SPSS* verschiedene Variablen zu.

Die **Häufigkeitsverteilungen** (Häufigkeiten und Variablenausprägungen) sind tabellarisch beschrieben. Ihre graphische Darstellung erfolgt durch Säulen- und Kreisdiagramme, unterstützend kommen Kreuztabellen hinzu. Der geringe Umfang der Rohdaten erfordert aus datenschutzrechtlichen Gründen, sie nicht in digitalisierter Form in den Anhang zu stellen; vielmehr sind sie direkt in dem Fragebogen vermerkt<sup>281</sup>.

Viele der Befragten sahen in der Beantwortung des Fragebogens (Studentenmobilität) eine Möglichkeit, aktiv an Verbesserungen und Veränderungen teilzuhaben. Nur so läßt sich die hohe Rücklaufquote speziell für die Universität Lüneburg<sup>282</sup> erklären.

---

<sup>280</sup> SPSS steht für Statistical Package for the Social Science und ist ein Programm zur statistischen Datenanalyse

<sup>281</sup> vgl. Anhang, Kapitel 3.2

<sup>282</sup> die Rücklaufquote für die Universität Lüneburg beträgt 100%

### 3.3 ERGEBNISSE DER EVALUATION

Das ITE Netzwerk hatte sich von Beginn an zur Aufgabe gemacht die einzelnen Programme zu evaluieren. So resultierte aus der formativen Evaluation des Computerkurses die Entscheidung, die jeweiligen »Joint Study Programmes« inklusive der Evaluation in Form von internen Dokumentationen zu veröffentlichen; dadurch konnte eine Multiplikation sowohl an der eigenen Universität als auch im ITE-Netzwerk ermöglicht werden. Entstanden sind zwei unveröffentlichte Dokumentationen: „ITE - Joint Study Course in Environment Education „Water in my Life“<sup>283</sup> und „ITE – Project »The Child and the Music« Listening, doing and understanding music“<sup>284</sup>; aus der ersteren ist die Publikation »Water in our Life“<sup>285</sup>, ein Textbuch für Lehrer, hervorgegangen. Die Evaluation des Studentenaustausches und die Evaluation des DEMETER-Projektes finden in der vorliegenden Studie ihre öffentliche Darstellung; darüber hinaus ist das DEMETER-Projekt durch die Demonstrations-CD-ROM zum DEMETER-Projekt sowie durch die Präsentation auf der 23. ATEE-Jahreskonferenz im August 1998<sup>286</sup> festgehalten.

In den hier vorgestellten Ergebnissen der »Joint Study Programmes« wird auf die oben erwähnten Evaluationen zurückgegriffen. Es ist in diesem Zusammenhang noch darauf hinzuweisen, daß die jeweilige Evaluation der »Joint Study Programmes« damals in Hinblick auf Kurswiederholungen und Kursverbesserungen durchgeführt wurde. Schwerpunktmäßig ging es also um inhaltliche Fragen – diese Ergebnisse sind in den jeweiligen ITE Dokumentationen nachzulesen (vgl. ITE 1985, ITE 1986 b, ITE 1986 c, ITE 1987, ITE 1988 a). Für die vorliegende Arbeit ist in diesem Zusammenhang allerdings nur die generelle Akzeptanz der jeweiligen Kurse von Bedeutung<sup>287</sup>.

#### 3.3.1 DIE ERGEBNISSE DER EVALUATION DER »JOINT STUDY PROGRAMMES«

Die formative Evaluation der **Computer Kurse** ergab:

„... that the outline of the course had strong relevance for the students‘ expressed educational needs in this area. Therefore, there was no need to change the outline curriculum for this course, [...] though its implementation at Canterbury capitalised on the extensive British experience of practical computer work with young children in recent years“ (ITE 1987, S. 4).

und im Abschlußbericht an die UNESCO heißt es:

---

<sup>283</sup> vgl. Classen-Bauer 1988 b

<sup>284</sup> vgl. Classen-Bauer 1988 a

<sup>285</sup> vgl. Classen-Bauer 1993

<sup>286</sup> vgl. <http://www.atee.org/htm/abstracts/williams.html> (17.02.01)

<sup>287</sup> vgl. dazu auch Kap. II/2.3.1

„The course [A Joint Study Programme for using Computers in Teacher Education; B.M.] was an integrated part of a more elaborate plan for a series of Joint Study Programmes (JSP) in the ITE. The basic idea of the JSP is to provide a set of themes around which an international co-operation in teacher education could be centred“ (ITE 1987, S. 4, Michaelsson).

Die Evaluation des Projektes »**The Child and the Music**« ergab, daß die Studierenden diesem international und interdisziplinär zusammengesetzten Kurs generell sehr positiv gegenüberstanden. Typische Kommentare waren:

„What a kick this course has given me!“  
 „We have learnt to develop own ideas and strengthened our self confidence“  
 „Splendid work procedures – a variation between lectures and practical work and then the project work“  
 „Comparing my own values and experience with the others gave me new aspects“ (ITE 1986 c, S. 9 ff.).

Für die Evaluation derartiger Kurse ist die Frage nach den Gründen der Teilnehmer von großer Bedeutung. Da diese Kurse *für* Studenten entwickelt werden, ist es wichtig zu erfahren, *warum* Studierende daran teilnehmen. Einer der Hauptentscheidungsgründe ist das Interesse an internationaler Begegnung und interkultureller Kompetenz. Dieses wird auch durch die Evaluation der »Joint Study Courses« bestätigt:

79% der Studierenden des »**Joint Study Courses in Environmental Education**«<sup>288</sup> gaben den Zugang zu didaktischen Modellen als Grund der Teilnahme an:

„The students [...] wanted to know how to teach about water problems in school“ (ITE 1988 a, S. 20, Classen-Bauer).

Nur 45% waren an der Vermittlung von „basic knowledge of environmental issues in order to teach authoritatively“ interessiert und immerhin 33% gaben die internationalen und interkulturellen Kontakten zu anderen Studenten an (vgl. ITE 1988 a, S. 21, Classen-Bauer).

Zur Veranschaulichung folgen ein paar charakteristische Antworten<sup>289</sup>:

„I want things that I can do and talk about with school children“.

„I hope to learn a lot, and to be able to work with children with Environment in a way that will open their eyes. I think it is very important to show them it is our responsibility what is happening to our earth and that we all can help to make it better“.

„I expect to meet other students from different countries to learn something about them and to get to know them better in that way. I also expect to have a chance to improve my knowledge of environmental problems in practical work and discussions“.

<sup>288</sup> vgl. Kap. III/2.3.1

<sup>289</sup> offensichtliche Sprach- und Tippfehler des Bulletins wurden nicht übernommen

„I look forward to mixing with people of different nationalities and through discussions compare ideas and teaching methods”.

„I expect to meet people of different nationalities to discuss different approaches of tackling the theme of »Water in my life«. This will take the form of background theory and the practical applications of this in primary school” (ITE 1988 a, S. 21 f., Classen-Bauer).

Das Gelingen der internationalen Projekte hängt stark mit der guten Vorbereitung und Organisation solcher Programme zusammen. Ein Problem in den jeweiligen Universitäten ist die Bekanntgabe und Informationsstrategie zu den einzelnen Projekten. Die ideale Lösung, um möglichst *ALLE* Studierenden zu informieren, gibt es wohl nicht. Jedoch sind heute die Möglichkeiten durch die neue Art der Kommunikation E-Mail sehr viel leichter. So hat zum Beispiel die Universität Lüneburg Fachbereich bezogene „e-mail-list-server“, über die man (fast) alle Studierenden erreichen kann. Eine derartige Möglichkeit war zu Beginn der ITE Arbeit nicht vorhanden, sondern es mußten andere Wege gefunden werden, und so ist es von Interesse zu erfahren, wie damals (Mitte der achtziger Jahre) die Studenten von den jeweiligen Angeboten erfahren haben.

An der Universität Lüneburg wurde mit öffentlichen Aushängen, Bekanntmachung in den Seminaren und über persönlich Kontakte des ITE-Koordinators versucht dieses Problem zu lösen, da das Vorlesungsverzeichnis für die Studenten durch seine Druckfristen hier keinen Raum zuließen.

Bei der Evaluation des »Joint Study Courses in Environmental Education: „Water in my Life“« wurde denn auch die Frage gestellt: »How was I previously prepared for the course?«. Die Antworten spiegeln die unterschiedliche Handhabung der Vorbereitung der verschiedenen Institutionen und die ganze Bandbreite der studentischen Reaktionen hierauf wider:

So gab es positive wie zum Beispiel:

„I think the way we have done is a good way”,

bis hin zu negativen:

„All we had was dates and information an getting to Europe and brief notes an physical and biological aspects”.

Die meisten Studenten hatten zwar ein Vorbereitungstreffen mit dem jeweiligen ITE-Kollegen, wünschten sich aber trotzdem vertiefende fachliche Informationen:

„I think I am rather good prepared, but I realize that my knowledge in physics and chemistry are not so good”.

Neben der fachlichen Vorbereitung in Form von „refreshing courses“ (54%) wurde aber auch „Informationen über die Organisation“ gewünscht (25%):

„I would like to have known more about the organisation and the importance of the course on an international and world-wide scale, I would

like to have had more knowledge about ITE and UNESCO beforehand”  
(Classen-Bauer 1988 b, S. 5 f.).

Die Abschlußbewertung der Studierenden zu den jeweiligen »Joint Study Courses« fallen ausschließlich positiv aus, so heißt es bei der Evaluation des »Joint Study Courses in Environmental Education: „Water in my Life“«:

„This course is giving not only the environmental thought but also international thoughts and understanding!”

„Thank you for the course! Keep on!”

„Thank you for the organisation of this course. It has been worthwhile for me”

„An overall great success!” (ITE 1988 a, S. 38 f., Classen-Bauer).

Die beteiligten Kollegen faßten zusammen, daß:

„the impression that all in the course could be considered a success and that it would be worthwhile to consider a similar course”.

„I am very happy that I had the chance to participate. I am impressed by the good organisation of the programme and by the idea to bring different nationalities together under ITE. I have learned a lot about being a teacher in another country. In talking to other students I became more aware of environmental issues and could set new standards for myself. I have only now discovered how important every single person is in the fight for preservation of nature. I know that I have to convince many more teachers of the idea of ITE. I did like the whole experience the international evenings, working in the field, in the laboratory and being together with foreign students” (ITE 1988 a, S. 39, Classen-Bauer).<sup>290</sup>

Die Evaluation der »**Baltic-Sea Excursion**« ergab folgende Ergebnisse:

Die Gruppe der Teilnehmer setzte sich aus 16 Studenten (12 weiblich und 4 männlich) und 10 Dozenten zusammen. Die Teilnehmer dieses Projektes kamen aus Dänemark,

---

<sup>290</sup> Aus der positiven Erfahrung dieser internationalen Zusammenarbeit entstand ein schon mehrfach angesprochenes weiteres Netzwerk: The Environmental Science and Education Network“. Drei der ITE Partnerinstitutionen (Canterbury, Kristianstad und Lüneburg) arbeiten in diesem Netzwerk mit 8 weiteren europäischen Universitäten zusammen (Belfast, Bilbao, Innsbruck, Liege, Parma, Ponta del Gada auf den Azoren, Rennes und Thessaloniki). Die Arbeitsweise ist ähnlich der des ITE-Netzwerkes. Auch hier wird neben dem Studentenaustausch inhaltlich gearbeitet. Aus der Curriculumentwicklung sind zwei CD-ROM's entstanden („The Conservation of European Biodiversity“ und „Aspects of Pollution in Europe“), welche auch beim Studentenaustausch zum Einsatz kommen. Die Studentenmobilität wird durch bilaterale Verträge finanziell abgesichert. Hinzu kommt eine sogenannte Internationale Klasse als besonderes Merkmal dieses Netzwerkes, in der 20 Studierende aus diesem Netzwerk zusammen in einer Klasse von Lehrenden aus dem Netzwerk unterrichtet werden. Dieses Klasse wandert im rotierenden System innerhalb des Netzwerkes (1996 auf den Azoren, 1997 in Kristianstad, 1998 in Belfast, 1999 in Rennes, 2000 in Thessaloniki, 2001 Lüneburg, 2002 Innsbruck, 2003 Canterbury oder Bilbao). Als weiterer Erfolg dieses Netzwerkes ist ein zusätzliches Diplom („Diplôme européen d'Etudes supérieures en Sciences et Education en Environnement“ der Université de Rennes 1) anzusehen, welches die Austauschstudenten durch zusätzliche Arbeiten nach Abschluß ihres nationalen Examens erlangen können (vgl. <http://www.cant.ac.uk/depts/acad/science/socrates/poster/textthm.htm> (07.02.2001)).

Deutschland, Österreich, Portugal und Schweden; dabei kamen die Studenten aus Deutschland, Österreich und Schweden und die Dozenten aus Deutschland, Portugal und Schweden<sup>291</sup>. Während der Anmeldungsphase wurde deutlich, daß für die Studenten aus dem südlichen Europa die Anreise zu weit und dadurch zu teuer war, daß aber auch der gewählte Zeitraum (Vorlesungszeiten divergieren) für einige Partneruniversitäten ungünstig lag.

Als besonders vorteilhaft wurde von den Studenten die Mischung von internationaler Studentengruppe und internationaler Dozentengruppe und das positive Verhältnis zwischen beiden Gruppen eingeschätzt, was wesentlich zum Erfolg der Veranstaltung beigetragen hat. Die sich ergänzenden Sachkompetenz der Fachkollegen hatte zur Folge, daß kaum eine Frage unbeantwortet blieb und kein Organismus, keine Spezies von Flora und Fauna nicht bestimmt werden konnte.

Bei der zweiten Durchführung im Sommer 2000 waren die Teilnehmer wieder international zusammengesetzt, von der Universität Lüneburg waren 15 Studenten beteiligt. Die Evaluation dieses Projektes steht zur Zeit an und wird auf dem nächsten Board-Meeting<sup>292</sup> vorgestellt. Doch kann jetzt schon angedeutet werden, daß die Lüneburger Studenten ähnlich wie im Jahr 1996 von der Fülle der Informationen, dem international zusammengesetzten Kollegium und der Lerngruppenzusammensetzung sehr beeindruckt waren.

### **3.3.2 DIE ERGEBNISSE DER SCHRIFTLICHEN BEFRAGUNG DES STUDENTENAUSTAUSCHES 1995/96**

Wenn man sich mit der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung beschäftigt und im Geschehen des Studentenaustausches steht, sind viele der Ergebnisse dieser Befragung nicht überraschend. Für das ITE-Netzwerk gab die Auswertung wichtige Hilfen für die zukünftige Arbeit. Auch gaben die Daten der Studentenforschung eine Grundlage um Verbesserungsvorschläge umzusetzen.

Die folgende synoptische Tabelle (Tab. 1) zeigt die Komponenten der Fragebogenerhebung: „Evaluation of the ITE-Programme“ und die dazugehörigen Fragen; gleichzeitig ist der Fragentyp verzeichnet. Damit soll der Zugang zur Auswertung erleichtert werden.

In diesem Zusammenhang sei noch einmal auf die vollständige Dokumentation dieser Befragung im Dokumentationsband (Anhang, Kapitel 2) hingewiesen.

---

<sup>291</sup> Quelle: Internes Arbeitsmaterial der Universität Lüneburg, B.M.

<sup>292</sup> März 2001 in Lüneburg

Tab. 1: Komponenten der Fragebogenerhebung: Evaluation of the ITE-Programme

KOMPONENTEN (FRAGEN ZU:)	FRAGENBESCHREIBUNG	FN	FT
Soziodemographische Variablen	Gastuniversität .....	1	HoF
	Nationalität .....	2	HoF
	Geschlecht .....	3	HoF
	Alter .....	4	HoF
Motivationsvariablen	Information /Erhaltene Kenntnisse über das Programm ....	5	HoF
	Gründe am Programm teilzunehmen .....	6	HoF
	Kriterien für die Wahl der Austauschuniversität .....	7	HoF
Sprachenvariablen	Sprachkenntnisse des Gastlandes .....	8a	HoF
	Sprachkurs an der Gastuniversität .....	8b	GF
	Art des Sprachkurses .....	8c	OF
Organisationsvariablen	Schwierigkeiten vor der Abreise .....	9	HoF
	Lösung der Schwierigkeiten .....	10	OF
	Empfehlungen für zukünftige Austauschstudenten .....	11	OF
	Finanzierung .....	23a	HoF
	Finanzierung.....	23b	GF
	Finanzierung.....	23c	OH
	Unterkunft.....	24a	HoF
	Unterkunft.....	24b	GF
	Unterkunft.....	24c – 24d	OF
Verbesserungsvorschläge.....	21 -22	OF	
Austauschvariable und Bewertungsvariable	Erwartungen an das Programm .....	12	OF
	Erfüllung der Erwartungen .....	13	GF
	Positive Erfahrungen .....	14	OF
	Negative Erfahrungen .....	15	OF
	Vorteile für das zukünftige Studium .....	16a	GF
	Vorteile für das zukünftige Studium .....	16b– 16c	OF
	Vorteile für die zukünftige Karriere .....	17a	GF
	Vorteile für die zukünftige Karriere .....	17b - 17c	OF
	Curriculare Unterschiede .....	18	HoF
	Methodische Unterschiede .....	19a	GF
Methodische Unterschiede .....	19b – 19c	OF	
Soziale Variablen	Betreuung .....	20a	GF
	Betreuung .....	20b	OF
	Sozialisierung .....	25a	GF
	Sozialisierung .....	25b	GF
	Sozialisierung .....	25c	HoF
	Sozialisierung .....	25d	GF
Europäische Dimensionsvariablen	Fragen zur »europäischen Dimension« .....	26	OF
	Fragen zur »europäischen Dimension« .....	27 – 28a	GF
	Fragen zur »europäischen Dimension« .....	28b –28c	OF
	Abschlußbeurteilung .....	29 - 30	OF

**Abkürzungen:**

**FN:** Fragenummer, **FT:** Fragentyp

**GF:** Geschlossene Fragen, **HoF:** Halboffenen Fragen, **OF:** Offenen Fragen,



Zur Frage nach den soziodemographischen Daten wird auf den Anhang verwiesen<sup>293</sup>, jedoch werden in Kapitel III/3.4 Gegenüberstellungen zwischen dem Studierenden der Studentenmobilität und dem DEMETER-Projekt vorgenommen.

Die Teilnehmer waren zwischen 21 (4%) und 40 (4%) Jahren alt, wobei der größte Anteil der Altersgruppe zwischen 22 (21%) und 23 (21%) Jahren lag.

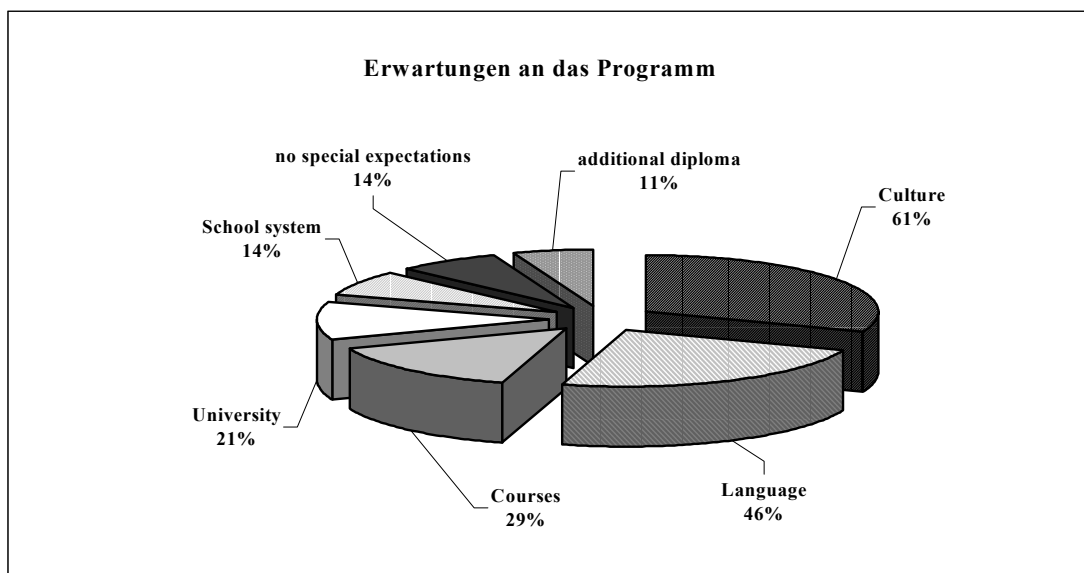
Faßt man das Alter in Gruppen zusammen, wird noch deutlicher, daß der größte Anteil (60%) in die Altersgruppe zwischen 21 und 24 Jahren fiel<sup>294</sup>.

Auch bei dieser Untersuchung ist es notwendig zu erfahren, warum Studenten bereit sind, Teile des Studiums im Ausland zu absolvieren. Die wichtigsten Begründungen für die Teilnahme an einem Studentenaustausch waren „das Kennenlernen einer anderen Kultur“ (75% der Studenten) und der „Erwerb einer europäischen Sprache“ (68% der Studenten); zur Illustration hier noch ein Zitat:

„To learn more about my own culture and myself, to meet other European of my age, for the challenge.“ (Fragebogennummer 03)

Die speziellen Erwartungen, welche durch Frage 12 abgefragt wurden, ähneln sich auffällig den Antworten der Frage 6, in der nach den Gründen gefragt war, an diesem Programm teilzunehmen. Die Ergebnisse stellen sich folgendermaßen dar, wie das nächste Kreisdiagramm verdeutlicht:

**K.d. 1: Erwartungen der Befragten an das Studentenaustauschprogramm**  
(Mehrfachnennungen waren möglich)



<sup>293</sup> vgl. Dokumentationsband (Anhang, Kapitel 2.2.1)

<sup>294</sup> vgl. auch die Abbildung K.d. 5 im Kap. III/3.4

Diese Ergebnisse zeigen, daß der Wunsch nach kulturellen (61% der Studenten) und sprachlichen (46% der Studenten) Erfahrungen in einem anderen Land Vorrang vor anderen Erwartungen hatte.

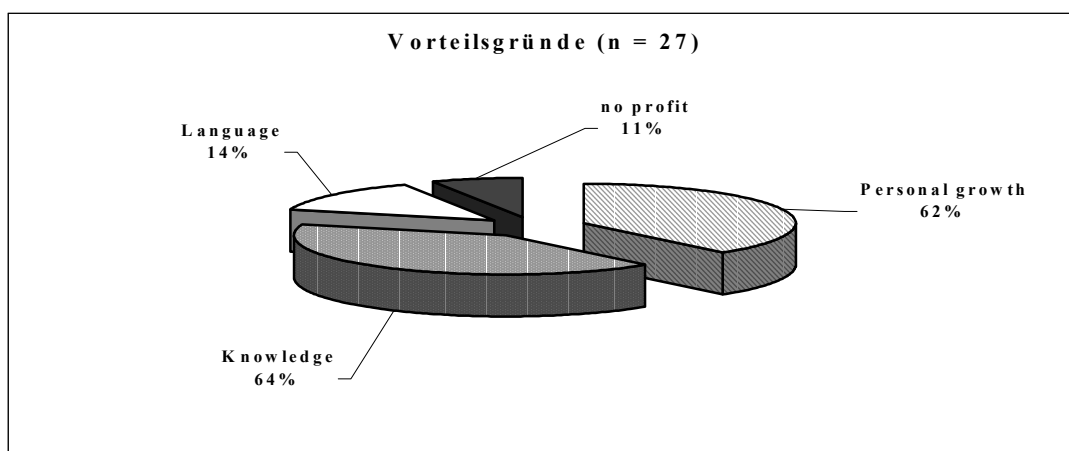
Zur Illustration hier noch einige Zitate<sup>295</sup>:

- „To learn the Norwegian language and get an insight in another culture” (Schwede in Norwegen – Fragebogennummer 01).
- „To learn the new language, to get to know the country” (Deutscher in Schweden – Fragebogennummer 02).
- „To learn another language, to learn more about the other culture” (Deutsche in Spanien – Fragebogennummer 06).
- „Make friends, learn the language, experience a different school-system and college life; the language” (Schwedin in England – Fragebogennummer 08).
- „That I would learn the language and meet/get to know German people” (Dänin in Deutschland – Fragebogennummer 18).
- „I was hoping to extend my experiences concerning my studies, meet English and other people [...] make friends” (Deutsche in England – Fragebogennummer 22).
- „Learn the language better. Learn to know a different culture (Norweger in England – Fragebogennummer 28).

Nur vier Studenten (14%) hatten keine speziellen Erwartungen.

Die Hoffnung, daß ein Studium im Ausland sich auf das Studium und die zukünftige Berufslaufbahn positiv auswirken wird, hängt eng mit den Gründen der Teilnahme und den Erwartungen an das Programm zusammen. So bejahen denn auch 86% der Befragten die Fragen (Frage 16a) ob es durch das Auslandsstudium Vorteile für das weitere Studium geben wird. Die Auswertung ergab im Einzelnen folgendes Bild:

**K.d. 2: Vorteilsgründen für das zukünftige Studium**  
(Mehrfachnennungen waren möglich)



<sup>295</sup> die Zitate sind unter Korrektur offensichtlicher sprachlicher Fehler aus den Fragebögen entnommen

Drei Studenten (11%) sahen in dem Auslandsstudium keinen Vorteil für das weitere Studium, diese drei Aussagen werden mit der Verlängerung des Studiums (da die Fächer der Heimatuniversität nicht studiert werden konnten) und dem schon abgeschlossenen Lehramtsstudium begründet (vgl. Tab. 22 im Dokumentationsband).

Die Frage, ob es durch das Auslandsstudium Vorteile für die weitere Zukunft in der Berufslaufbahn geben wird, wurde von allen (100%) bejaht. Die Gründe dafür wurden mit dem Zuwachs vom fachlichem Wissen (64%), der wachsender Persönlichkeit (54%), dem zusätzlichen Diplom (11%), aber auch mit der gewonnenen Sprachkompetenz (7%) begründet (Mehrfachnennungen waren möglich).

Schon bei den Auswahlgesprächen für den Studentenaustausch zeigt sich, daß die internationale Orientierung der Studenten ein signifikantes Beschreibungsmerkmal ist. Interessant ist, daß für die meisten Teilnehmer die Gastuniversität mit dem ihr eigenen Profil und die Kursangebote nicht im Vordergrund standen, vielmehr war für fast alle Teilnehmer das Gastland und die damit verbundene Landessprache sowie das Interesse an internationalen und interkulturellen Kontakten bzw. interkultureller Kompetenz Hauptentscheidungsfaktor. Die zusätzliche Möglichkeit eines weiteren Diploms<sup>296</sup> bzw. eines Zertifikates zu erlangen, war ebenfalls ein Anreiz. Erwartet wurde von der überwiegenden Mehrheit, daß Einblicke in andere didaktische Modelle, in andere Schulformen und Schulsysteme ermöglicht werden.

Auch bei dieser Evaluation ist es von Interesse, zu erfahren *WIE* die Befragten von der Möglichkeit eines Austausches Kenntnis erhalten hatten, denn nur durch gute Informationspolitik ist eine optimale Nutzung dieser Angebote möglich.

Im Gegensatz zu den »Joint Study Courses«, bei denen der ITE-Koordinator der jeweiligen Universität für die Verbreitung der Informationen sorgte, ist die »von-Mund-zu-Mund-Propaganda« unter den Studenten beim Studentenaustausch mit 57% angegeben; die öffentliche Ausschreibung durch die Universität folgt mit 43%, und 21% der Studenten erfuhren von dem Programm durch die jeweiligen Programmbeauftragten. Dies Ergebnis ist nicht verwunderlich, da für einen Austausch sehr viel längere und gründlichere Planung angestellt werden, die Studierenden sich also umfassender Informationen suchen.

Neben einer guten Informationsstrategie ist für einen Studentenaustausch die Organisation von großer Bedeutung. Studierende, die für ein Jahr ins Ausland gehen haben ein starkes Bedürfnis vorher schon zu wissen, *was* auf sie zukommen wird. Bei diesem Informationsbedürfnis sind die inhaltlichen Erwartungen und die Belange des täglichen Leben gleichermaßen wichtig. So verwundert es denn auch nicht, daß die Evaluation des Studentenaustausches ergeben hat, wie wichtig eine gute Organisation inklusive Vorbereitung für die Befragten ist. So wird von den Studenten die zum großen Teil schlechte Organisation an einigen Universitäten immer wieder hervorgehoben und ihre

---

<sup>296</sup> vgl. Kapitel III. 2.4.1

Verbesserung gewünscht. Die Arbeit von Linda Nesecker zeigt, daß im Vergleich mit den grundständig ausländischen Studierenden die Stellung der sogenannten Programmstudierenden an der Universität Lüneburg eine sehr viel bessere Betreuung vor Ort erhalten (vgl. Nesecker 1999, S. 124 ff). Dieses ist nicht an allen Universitäten so. Aus den Interviews der Studenten wurde deutlich, daß an Universitäten, an denen Studiengebühren gezahlt werden müssen, die grundständig ausländischen Studierenden (zahlende Gäste) im Verhältnis zu den ausländischen Programmstudenten (nicht zahlende Gäste) auf Grund des bilateralen Vertrage) vorrangig behandelt wurden.

Ute Dieckmann kommt in ihrer Arbeit zu dem Ergebnis, daß die „Effektivität der Programme von zahlreichen Faktoren abhängig ist“, sie führt dabei die Rahmenbedingungen, die Vor- und Nachbereitung und den Ablauf sowie die Intensität und Dauer der Kontakte an, und weiter stellt sie fest, daß national organisierte Austauschprogramme die Aufnahme und Durchführung von Auslandsstudien erleichtern. Sie glaubt aber auch, daß durch die Verbindung mit supranationalen Organisationen eine Ausweitung und Zunahme der Betreuung möglich ist. Dabei werden für eine mögliche Erleichterung eines fachlichen Austausches die gemeinsame Regierungskonferenzen auf internationaler Ebene (EG, Europarat, Nordische Rat) und Nicht-Regierungsorganisationen wie die Europäische Rektorenkonferenz, UNESCO, OECD, gleichermaßen aufgezählt (vgl. Dieckmann 1998, S. 50).

Leider hat eine Betreuung auch immer etwas mit persönlichem Einsatz und Engagement der Kollegen und auch mit Geldmitteln zu tun. So ist der Appell von Linda Nesecker (vgl. Nesecker 1999, S. 126), daß die Universitätsöffentlichkeit auf die Situation der Studenten und die Problematik eines Auslandsaufenthaltes aufmerksam gemacht werden muß, zu unterstützen; nur so können für die Zukunft folgende Aussagen vermieden werden:

„The ITE-Co-ordinator and the education department must work together, not against each other. Involve the students more in the planning and running of the programme” (Fragebogennummer 19).

„Better planning, send out papers, information about subjects, opportunities to choose subjects before arrival, quick integration into courses” (Fragebogennummer 23).

„The programme and its organisation should be transparent to the student” (Fragebogennummer 21).

Der Wunsch nach einem im Voraus organisatorisch geregelten Austausches und nach einer guten inhaltlichen Vorbereitung spiegelt sich in den Antworten der Probanden zu den Verbesserungsvorschlägen für das Programm und den Ratschlägen an die zukünftigen Austauschstudenten wider:

„Let the students who are going abroad have a chance to meet each other” (Fragebogennummer 01).

„Giving more information meetings with students who already did the exchange” (Fragebogennummer 09).

„Organise meetings for preparation for those who will go abroad, organise a net so exchange students will stay in touch with each” (Fragebogennummer 11).

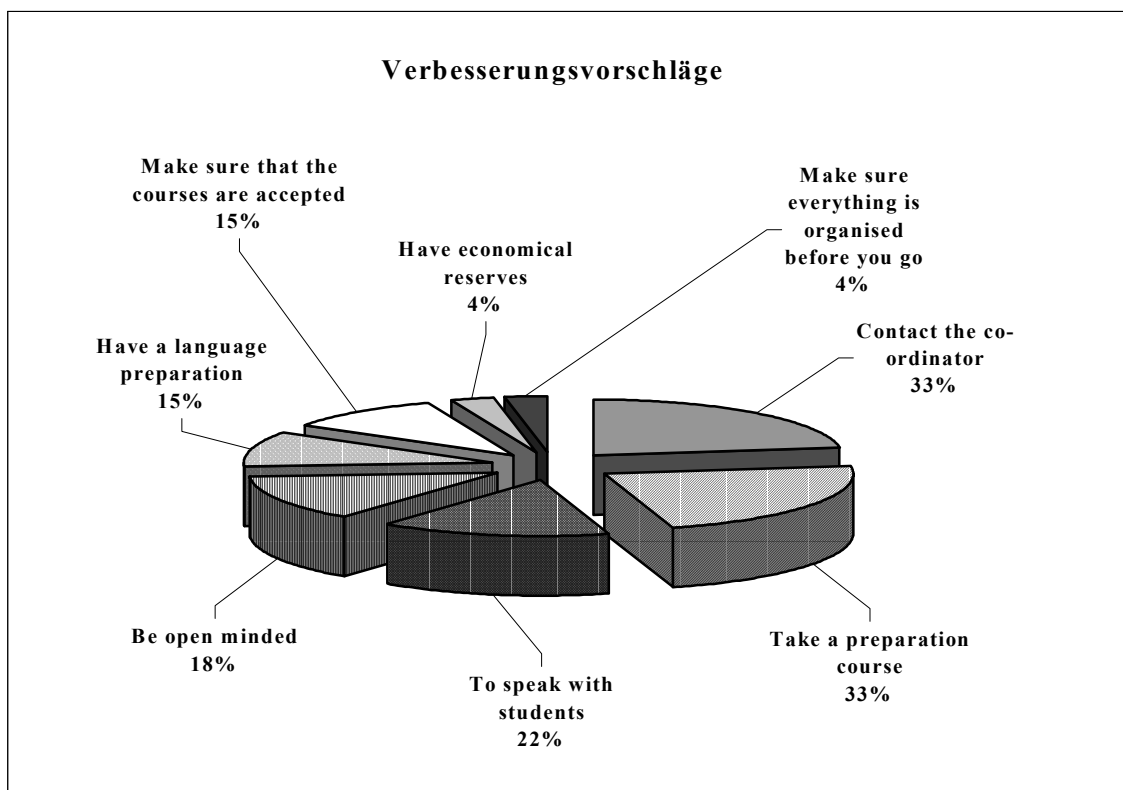
„It would be an idea to make a course/class just for ITE-students<sup>297</sup>, or to let to ITE-students do something together - write about culture differences etc.”(Fragebogennummer 18).

„With a bit more organisation and more information about everything I think it would work great”(Fragebogennummer 26).

„Have a more organised organisation which involved more persons and make sure that the whole college knows what ITE is about” (Fragebogennummer 27).

Die einzelnen Verbesserungsvorschläge bzw. Ratschläge an die zukünftigen Austauschstudenten stellen sich im Kreisdiagramm wie folgt dar (vgl K.d. 3):

**K.d. 3: Vorschläge der Befragten für zukünftige Austauschstudenten**  
(Mehrfachnennungen waren möglich)



<sup>297</sup> Hier wird ein Gedanke ausgesprochen, der im „Environmental Science and Education Network” seit Jahren praktiziert wird.

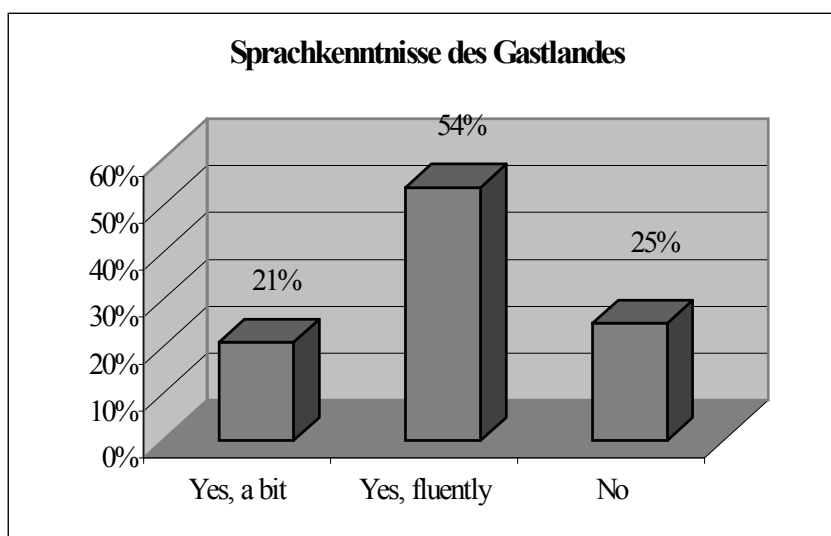
Diese Darstellung verdeutlicht, daß in der Rangliste eine gute Vorbereitung (Vorbereitungskurs 33% der Studenten) und der frühe Kontakt zum ITE-Koordinator (33% der Studenten) an oberster Stelle steht.

Die Universität Lüneburg hat diese Vorschläge aufgegriffen, indem den zukünftigen Austauschstudenten die Teilnahme an einem Vorbereitungsseminar durch das Institut für Pädagogik nahegelegt wird. Das Fremdsprachenzentrum bietet regelmäßig Sprachkurse an; vom Akademischen Auslandsamt wird einmal pro Jahr eine Auslandsmesse veranstaltet, auf der die Programmbeauftragten und die ehemaligen Austauschstudenten zusammen mit den Gaststudenten für Fragen zur Verfügung stehen. Darüber hinaus wird es auf der zukünftigen ITE-Internetseite ein Chat-Room für ehemalige und zukünftige Austauschstudenten geben, so daß Treffen vereinbart werden können.

Diese Verbesserungswünsche zeigen, wie wichtig eine gute Organisation und die daraus entstehende gute Betreuung der Studenten ist. Zum einen ist es notwendig, die in das Ausland gehenden Studenten sehr sorgfältig auf das zu Erwartende vorzubereiten, zum anderen müssen die Gaststudenten vor Ort betreut werden, um ein Programm zum Erfolg führen zu können. Ein zur Zeit noch nicht gelöstes Problem an den Universitäten ist die Art der Arbeit im Rahmen internationaler Programme. Am deutlichsten ist es mit dem Wort „Einzelkämpfer“ zu umschreiben. Kollegen zu motivieren, an diesen Programmen teilzunehmen, verlangt starkes Engagement von Seiten der betreuenden Kollegen und fordert intensive Überzeugungsarbeit.

Bei der Evaluation des Studentenaustausch ist auch nach den Kenntnissen der Sprache des Gastlandes gefragt worden. Für das ITE-Netzwerk war diese Frage von Bedeutung, da sich die Universitäten durch Fremdsprachkursangebote auf die zu erwartenden Studenten in Zukunft vorbereiten wollten. Die nächste Darstellung (S.d. 1) verdeutlicht die Situation bei der Studentenmobilität:

**S.d. 1: Sprachkenntnisse des Gastlandes der Teilnehmer**



Die Darstellung zeigt, daß 75% der Befragten zumindest ein wenig die Sprache des Gastlandes konnten, davon 54% sogar fließend. Hier ist auch zu berücksichtigen, daß 33% der Studenten in Skandinavien das Auslandstudium verbrachten, diese Sprachen aber in der Regel nicht als „normaler“ Fremdsprachenunterricht in unseren europäischen Schulen angeboten wird.

Die Frage nach den Unterschieden in der Lehrmethoden wurde von den Probanden sehr unterschiedlich wahrgenommen, aber immerhin 30% fanden, daß es *keinen* Unterschied gab. Diese Probanden kamen aus Deutschland, Schweden und Norwegen und waren in England und Dänemark (vgl. Kreuztabelle 28-31 im Dokumentationsband).

Der Fragenkomplex zur »europäischen Dimension« weist die höchste „Nichtbeantwortungsrate“ auf, die Vermutung liegt nahe, daß der Terminus zu abstrakt und die Befragten ihre Vorstellungen nicht in dem Begriff wiederfinden konnten.

Von den 28 Probanden haben nur 18 die Frage 26 „What do you consider to be the »European Dimension« in education?“ beantwortet, dafür das aber sehr detailliert; einige Zitate mögen dies belegen:

„To become aware of the common and diverse »elements« of the cultures and countries and their development – through different approaches like research, reading foreign books, listening to foreign music, learn foreign languages etc” (Fragebogennummer 12).

„To raise the awareness for other cultures and their different norms and values and to tolerate and appreciate them”(Fragebogennummer 21).

„Historical, political, social, environmental awareness and taken action by students and teachers without political indoctrination and with respect to world-wide/global issues” (Fragebogennummer 22).

„In an age where communication daily shrinks the world I think the »European Dimension« must be to teach our pupils about our European neighbours. Not necessarily in terms of history, but more about how the european community (not EU) links together today” (Fragebogennummer 24).

„To always be open to other cultures and to study a bit about all the countries in Europe/the world. To make the children aware of the differences between countries and familiar with other countries, so that is not something strange and fearful to them – to prevent racism” (Fragebogennummer 26).

„The possibility of learning another culture from inside during a relatively long period” (Fragebogennummer 1).

„To learn about the differences within the countries” (Fragebogennummer 18).

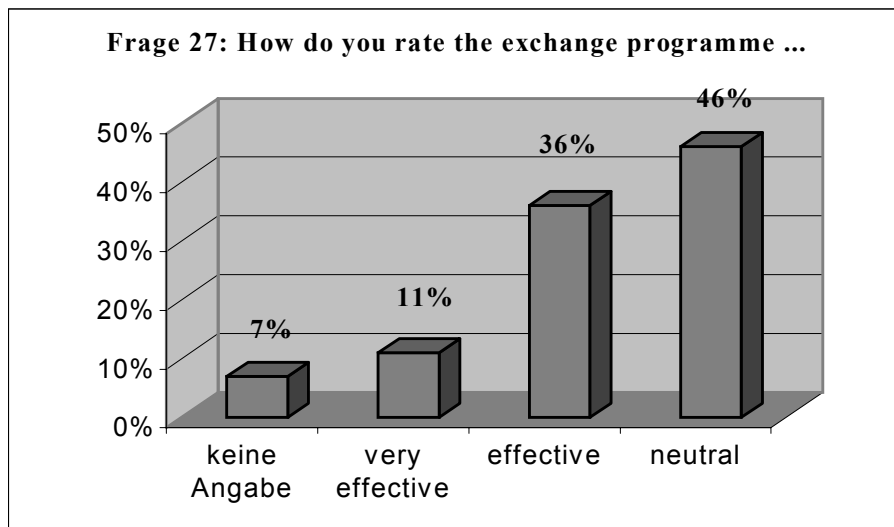
„Why actually always »European« and not »Global Dimension« ?! Anyway:  
- exchange of cultures

- finding your »own« culture through comparing many” (Fragebogennummer 3).

„Develop understanding/knowledge for the other (european) countries – democratic education – international education” (Fragebogennummer 11).

Nur die Antworten der Frage 27 (How do you rate the exchange programme to initiate or promote the »European Dimension« in the education?), deren Antworten als multiple-choice vorgegeben waren, geben ein gutes Bild:

**S.d. 2: Einschätzung der Austauschprogramme im Zusammenhang mit der »europäischen Dimension«**



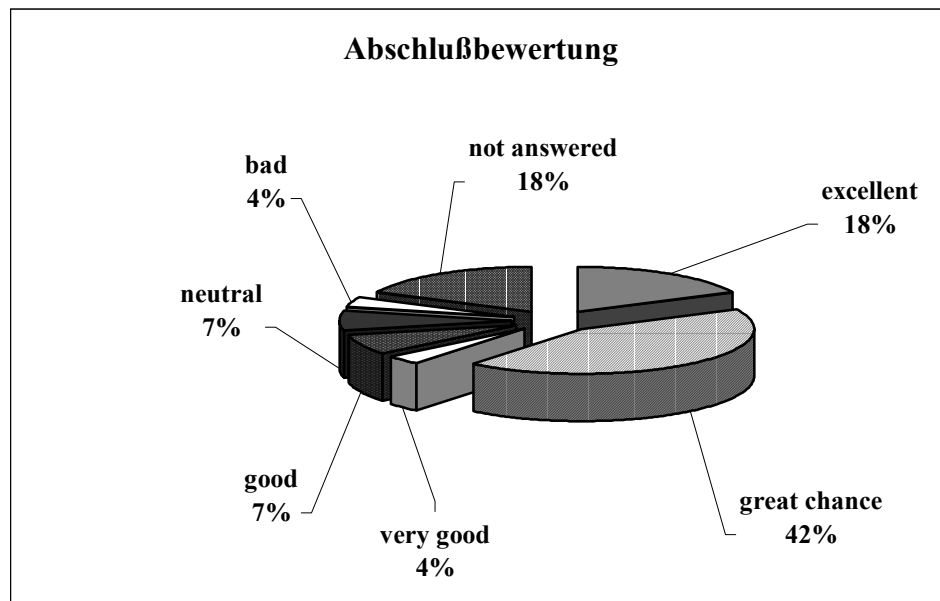
Betrachtet man in diesem Fall die 46% der neutralen Angabe und kreuzt sie mit der Frage 29 (Please give below final evaluation of the programme), wird aber auch hier deutlich, daß die Frage nur halb verstanden ist:

Denn alle haben, wenn sie überhaupt geantwortet haben (fünf dieser Studenten haben diese Frage nicht beantwortet), das Programm als „excellent“, „great chance“, „very good“ und „good“ evaluiert (vgl. Abbildung K.d. 4). Die weiteren Antworten in diesem Fragenkomplex dokumentieren aber, daß die eigentliche Zielsetzung erreicht wird.

Bei der abschließenden Bewertung dieser Befragung gaben fast alle Probanden an, daß die Teilnahme an internationalen Projekten für sie ein wichtiger Baustein im eigenen Leben ist. Die nächst Abbildung (K.d. 4) versucht die Aussagen zur Darstellung zu bringen:



## K.d. 4: Abschließende Bewertung



Fünf Studenten haben auf diese Frage nicht, zwei haben sehr neutral und einer hat negativ geantwortet. Diese drei negativen Beurteilungen spiegeln noch einmal die zum Teil schlechte Organisation der beteiligten Universitäten wider und zeigen deutlich, daß das Gelingen eines Austauschprogramms auch von einer guten Organisation und Betreuung abhängt. Daß dieses nicht in allen Universitäten gewährleistet ist, zeigen folgende Antworten:

Die Studenten deren Abschlußevaluation mit „neutral“ verzeichnet sind, gaben folgende Antworten:

„The programme has been in my opinion very confusing. I am inclined to accept this, since we were warned very early that we were more or less guineapigs. However I feel very strongly that what was supposed to do should have been sorted out at an earlier time” (Fragebogennummer 24).

„A programme that needs to progress a lot in organisation” (Fragebogennummer 20).

Der Proband deren Abschlußevaluation mit „bad“ verzeichnet ist, gab folgende Antwort:

„I can admit that I’m very disappointed in the Erasmus-programme, one reason is that nothing was arranged and everyone complained about it. We are taking study loans to come here and it’s cost us a lot of money therefore we have high expectations that everything is arranged before we are coming” (Fragebogennummer 25).

Die große Anzahl der positiven Antworten bestätigen aber, daß ein solcher Austausch besonders gut geeignet ist, die »europäische Dimension« umzusetzen. Zur Illustration hier noch ein Paar Zitate:

„Great chance to get experience, of oneself, or another culture and other ways of thinking” (Fragebogen 01 ).

„Ein unvergeßliches Jahr, welches Lust auf mehr Ausland macht” (Fragebogen 02).

„This programme is marvellous as it offers so many chances for education and also personal development it’s good that it is for one entire year, half a year would be far too short. It’s a big possibility also to meet students from all over Europe and for better understanding which still most concerns us Germans. I made for example friendships with Dutch and Portuguese people who honestly told me that they didn’t like Germans before. And being away from home I learnt much more about my own country than ever before, and also about myself” (Fragebogen 03).

„Es war bereichernd, ein anderes Unisystem kennenzulernen. Für die persönliche Entwicklung habe ich wichtige, schöne Erfahrungen machen können“ (Fragebogen 06).

„I would do it again if I could“ (Fragebogen 08).

„The possibility to study in another European country is just brilliant. I wish everybody could do it. What I learned in this one year can’t even be compared to what I did at my home University (regarding my own personality, new ways of teaching and thinking). If everybody could experience such an exchange I could image the understanding between cultural differences will be more tolerated and understand. And multi-cultural school situations and for our world as such” (Fragebogen 09).

„I think it’s so important to learn about other cultures and habits in the way of being abroad. Learning with all senses. Learning a different language and reading a book about another country is not enough. Tasting the food, smelling the air, living with different people, getting in contact with their habits is learning the culture” (Fragebogen 10).

„I think the idea of sending students abroad for a year is excellent, because it is so important to broaden one’s horizon. It helps the »inter-european« communication-idea and methods can be exchanged, it is so much profit to look and learn how things are done outside the home country. Especially in the education for teachers. There can not be an »European Dimension« in education if nobody experienced in some way before” (Fragebogen 11).

„It was a great experience to study abroad. I have learned much about other people and cultures [...]. I think this is and will be a great opportunity for »teacher/education« students” (Fragebogen 17).

„The idea of the ITE programme is extraordinary and finds fully support! It is so important to be aware of other countries solutions and approaches to daily matters, especially for teachers” (Fragebogen 22).

„I think for the ERASMUS program is a great idea, it is a great experience for everyone to study abroad for a while, and more students should definitely take the opportunity” (Fragebogen 26).

Ute Dieckmann formuliert in ihrer Arbeit, daß die „Einbeziehung einer interkulturellen Dimension [...] weder in der universitären Studienordnung noch in der niedersächsischen Verordnung über die Erste Staatsprüfung explizit formuliert [ist; B.M.]“ (Dieckmann 1998, S. 59); daß aber durch die Freiheit der Lehre gezielt Seminarangebote zum Thema »europäischer Dimension« und »interkultureller Bildung« möglich sind und auch angeboten werden. Sie hebt als eine Besonderheit hervor, daß durch die Internationale Pädagogik das Sozial- und Betriebspraktikum an der Universität Lüneburg weltweit abgeleistet werden kann.

Die Gespräche mit den Studierenden belegen, daß sich ihre Wahrnehmungen der eigenen Situation in Richtung auf mehr Weltoffenheit verändern, daß sie bewußter werden, und das ist gewiß eine Voraussetzung dafür, Bürger Europas zu werden.

Ganz offenbar ist es sinnvoll, den interessierten Studierenden auch zukünftig ein Auslandsstudium zu ermöglichen.

### **3.3.3 DIE ERGEBNISSE DER EVALUATION DES »DEMETER-PROJEKTES«**

Knapp 50% hatten bereits ein Seminar mit Europa bzw. europäischen Themen belegt, eine kleine Gruppe Seminare zu interkulturellen Themen. Damit bestätigen sich die schon über ITE und den ITE- Studenten bekannten Fakten.

Auch die Erwartungen der Studenten an das DEMETER-Projekt zeigen die selbe Intention der Studierenden an einem internationalen Projekt teilzunehmen wie schon in Kapitel III. 3.3.1 und III. 3.3.2 dargestellt; sie lassen sich folgendermaßen beschreiben:

83% (20 von 24 Antworten) gaben als Hauptgrund das Interesse an internationaler und interkulturellen Kompetenz und 67% (16 von 24 Antworten) die Neugier an einem Internet-Seminar an.

Bei der Auswertung des DEMETER-Fragebogens<sup>298</sup> ist für ITE die Frage, inwieweit die Teilnehmer in der Lage sind, mit einer multimedialen internetbasierten Lernumgebung produktiv umzugehen und dabei einen eigenen Nutzen zu erzielen für die weitere Entwicklung solcher Internet-Seminare von großer Bedeutung gewesen.

Die Auswertung der Befragung ergab bei der Frage nach der Computerfertigkeit, daß die Mehrzahl der Teilnehmer lediglich im Bereich des Schreibprogrammes Vorwissen einbringen konnten (80%). Gut die Hälfte der Teilnehmer konnten mit dem Internet

---

<sup>298</sup> Helgo Mayrberger, der als Studentische Hilfskraft in dem DEMETER Projekt bei der Autorin arbeitete, wertete 1998 den Fragebogen in bezug auf die Pilot Session aus und konnte die Daten für seine Examensarbeit verwerten (vgl. Mayrberger, Helgo 1998).

zumindest umgehen (59%). Die Nutzung der E-Mail Kommunikation war nur einer kleinen Gruppe (13%) geläufig.

Ein Norweger gibt zu diesem Punkt in seiner Farewell-Speech folgende Anmerkung:

„I joined this Demeter project with almost no competence in the technical aspects. But in a short time the technical formalia was ok.”

Die Frage nach den Fremdsprachenkenntnissen der Studenten ist auch für die internationalen Kurse von Wichtigkeit, ist dies doch Grundvoraussetzung, um ein gutes Gelingen für die internationalen Projekte zu gewährleisten.

Für das DEMETER-Projekt sind die Probanden ganz allgemein nach den Fremdsprachenkenntnissen befragt worden. Die Antworten zeigen, daß viele der Teilnehmer zwei Fremdsprachen sehr gut bis gut beherrschten; alle Teilnehmer konnten sich im Englischen ausdrücken, die meisten sogar gut bis sehr gut.

Die Information für die Studenten zu dem DEMETER-Seminar erfolgte im Rahmen des Netzwerkes über den jeweiligen ITE-Koordinator, wobei die Informationsstrategie jeweils den internen Gepflogenheiten angepaßt war. An der Universität Lüneburg war das Seminar in ein Pädagogik Seminar mit einem europäischen Inhalt eingebettet, dadurch war es im Vorlesungsverzeichnis zu finden, darüber hinaus gab es Aushänge und zusätzlich Informationsmöglichkeit über den Auslandsbeauftragten des Fachbereich Erziehungswissenschaften<sup>299</sup>.

Für die vorliegende Arbeit ist auch von Interesse, welche Altersgruppe der Studierenden bei den jeweiligen Programmen sich angesprochen fühlen (vgl. hierzu auch die Ausführungen in Kap. III/3.4). Im Zusammenhang mit dem DEMETER-Seminar war von Interesse, welche Altersgruppe an Seminaren mit Internet-Lernumgebung teilnehmen.

Die Teilnehmer waren zwischen 20 (4%) und 50 (3%) Jahren alt, wobei der größte Anteil der Altersgruppe zwischen 20 und 29 (88%) Jahren lag. Bei dem 50 jährigen Teilnehmer handelte es sich um eine Lehrerin aus Dänemark, welche den Teil 2 des Fragebogens nicht ausgefüllt hat, vermutlich hat sie aus Neugier einige Zeit an dem Kurs teilgenommen und dann aufgehört.

Die Rangliste im Alter der Teilnehmer beim DEMETER-Seminar ergab, daß 68% der Teilnehmer 20-24 Jahre alt, 20% der Teilnehmer 25 – 29 Jahre alt, 6% der Teilnehmer 40-45 Jahre alt und jeweils 3% der Teilnehmer zwischen 30 –39 und über 45 Jahre alt waren<sup>300</sup>. Für das ITE-Netzwerk sind diese Ergebnisse (9% der Teilnehmer waren über 40 Jahre alt) insofern von Bedeutung, weil gerade dies eine Intention des Seminars war, nämlich auch den Studenten eine internationale Komponente im Studium zu

---

<sup>299</sup> Es handelt sich hier beim ITE-Koordinator und der Verfasserin um dieselbe Person.

<sup>300</sup> vgl. hierzu auch die Abbildung K.d. 6 im Kap. III/ 3.4

ermöglichen, die aus persönlichen Gründen ein Auslandsstudium sich nicht leisten können.

Aus dem gleichen Grund ist es von Interesse welcher Nationalität die Teilnehmer waren:

Die Studienorte der Teilnehmer waren über ganz Europa verteilt, jedoch mit einer klaren Konzentration auf Nord- und Mitteleuropa, was auf Grund der ITE-Universitäten nicht verwunderlich ist.

Die Rangliste gibt Auskunft über die Nationalitäten der Studierende im DEMETER-Seminar<sup>301</sup>: 26% kamen aus Schweden, 23% kamen aus Deutschland, 16% kamen aus Griechenland, 10% kamen aus Dänemark und den Niederlanden sowie 6% kamen aus Irland und Österreich, dabei ist noch anzumerken, daß ein Norweger, zwei Däninnen und zwei Schwedinnen zu dem Zeitpunkt des Seminars im Rahmen des ITE-Studentenaustausch in Lüneburg weilten und an diesem Seminar partizipierten.

Hier ist Auffällig, daß die Vielfalt der Nationalitäten bei einem Seminar eher gegeben ist, und daß auch Studenten aus Ländern, welche eher zögerlich bei der Ausreise sind (z.B. Irland) sich hier motivieren lassen<sup>302</sup>.

Als wichtigste Erfahrung im DEMETER-Seminar sahen die überwältigende Mehrheit der Teilnehmer die internationale Kommunikation sowie den interkulturellen Kontakt als erfüllt an. Lediglich zwei Teilnehmer bewerteten das Kursthema »Minorities in Europe« als für sie interessant, damit bestätigt sich die eingangs erwähnte Feststellung, daß nicht so sehr die Inhalt sondern vielmehr der internationale Kontakt für die Studenten von Bedeutung ist.

Helgo Mayrberger stellt in seiner Schlußbetrachtung fest, daß das »DEMETER European Parliament« eine große Anzahl von Kommunikationsanlässen bietet und durch die Hypertext-Struktur einen großen Freiraum zur selbständigen Gestaltung des Lernprozesses möglich macht. Er kommt zu dem Ergebnis, daß aus medienpädagogischer Hinsicht der Einsatz dieser Lernumgebung für die Studenten sehr ergiebig war (vgl. Mayrberger 1998, S. 65 f.).

Dieser Freiraum zur selbständigen Gestaltung ist gewährleistet, wenn der Chairman sich nicht zu stark in die Interaktionen einmischt, wie eine Studentin in ihrer Farewell Speech deutlich macht:

„The chairman’s role as co-ordinator and instructor is important. The chairman should not interact too much in the discussion and I find that our past chairman did her job very well.“

---

<sup>301</sup> Die Abbildung K.d. 9 verdeutlicht im Kapitel III/3.4 die Gegebenheiten noch einmal.

<sup>302</sup> vgl. hierzu auch die Gegenüberstellung in Kap. III/3.4

Auch die Evaluation der Teilnehmer des DEMETER-Seminars in den hier sogenannten »Farewell-Speeches« bestätigen dieses Bild. Eine kleine Auswahl illustriert dieses:

„My personal opinion about the Demeter project is that it was a very interesting program. We had the opportunity to get in contact with persons from other countries, with different points of view and different way of life.”

„In this farewell speech I will give you my personal evaluation about the first session in the Demeter project, minorities in Europe. I see the Parliament as a perfect learning environment because you can discuss a subject with students from other countries. The topic minorities in Europe is suitable for international discussions of this kind.”

„As a conclusion I want to say that the Demeter Parliament is a very interesting way to learn more about a subject like minorities in Europe. It is always exciting and fruitful to discuss topics with people from other countries who can give you new perspectives when they are telling you their point of view. The [...] project will have good potential in the future.”

„Demeter as a project was unusual and an exciting experience. A place to meet people. A place in development. The subject minorities in EU seemed to fit very well for the discussion since the members of the Parliament came from several countries and represented different points of views. Demeter was a kind of teamwork. To learn a new language you could not find a better way. The results gave you more knowledge of the subject minorities, co-operation and come to a decision. [...] The Demeter as project was very good and exciting. The best part was the live chat and the development in reading/writing in English. I will use this in school, especially if you could make contact between segregated schools and "ordinary" schools. [...] tanks for having me around, see you!”

„As a conclusion I want to thank all members for reading my opinions or discussing with me. I hope to meet them once and have a little discussion face to face. [...] Goodbye dear MOPS!”

„I am glad I had a possibility to participate in the DEMETER project and I think it was very interesting and useful for all members. I hope such learning environment will be widely used and popular in all countries and students of all universities will be able to use such kind of materials and to share information with their colleagues in future. Of course, such work is possible only with all necessary technical means.

I am delighted to have been part of this dynamic education initiative and would like to thank the project co-ordinators for developing and providing a way of enhancing cross-cultural education amongst our European Community. Education today is now being forced into closer contact with life outside of school and this life needs to form an integral part of teacher training education. Demeter has offered us a welcome opportunity to improve our links out of school and help us appreciate the complexities of our global community. European unity needs to transcend the education system at all levels and the use of information technology, via the internet, has provided us with an open field for participation and communication.”

„First of all I would like to thank the organisers for the DEMETER project.

I think that distance education is very useful from this aspect:

people from different states can see different problems, problems of different states. So in that way problem could be considered more deeply. The second aspect is that the student must consider the problem by himself and to form only his opinion about it.”

Die Evaluation durch die Steuerungs- und Planungsgruppe des DEMETER-Projekts (Steering Group) fand durch ein Evaluationstreffen an der Universität Lüneburg im Dezember 1997 statt. Grundlage für diese Evaluation war die aktive Teilnahme der Pilot Session, die Analyse der Texte der Teilnehmer, insbesondere die der »Farewell-Speeches«, sowie die Auswertung der Fragebögen. Die Ergebnisse dieser Konferenz wurde den ITE-Mitgliedern im Januar 1998 durch ein Rundschreiben (15. Januar 1998) bekannt gegeben und auf dem darauffolgenden Board-Meeting Frühjahr 1998 diskutiert. In diesem Bericht heißt es u.a.:

„We can say that the Pilot was very instructive in many ways.

1. Most people that learned of the project were very enthusiastic about the way the project was set up. Critical questions made us think more thoroughly about the starting points of the project [...].
2. Participants that joined the Pilot started with great enthusiasm and commitment to the project [...].
3. Participating students learned a lot about the subject “European minorities” but, as they said in their evaluations, they also learned a lot of how to use computers to enter the Internet.
4. The Steering Group has learned a lot, too:
  - Although there were about eighty persons (students, supervisors and other) subscribed to participate in the Pilot, at the end there were only 14 students left and about 10 people from and related to the Steering Group. Partly this was because of the problems in the field of hard and software, for an other part this was because of the fact that some institutes took their promise to have some students to participate in the Pilot without any obligations.
  - More should be done to inform the right persons in the institutes.
  - More should be done to support institutes to motivate students to take a seat in the Parliament.
  - More should be done to support the institutes and the participating students to find their way in structure and in the rules of the game of Parliament
  - The Steering Group should find a way to be sure of keeping institutes to their promises

- Earlier optimistic ideas about having 4 or 5 session periods a year should have been reduced to 3 or may be 4 periods, including one or more compressed periods.
5. Despite these obstacles the Steering Group believes strongly in the value of the chosen model and the educational and pedagogical starting points of problem based and collaborative learning. These ideas were confirmed during the socrates meetings in May and November in Brussels and of course by the endorsement of the application for the coming time.

„The result is a programme for a new period of sessions, which we will call DEMETER 1 [...], there will be a “warming up” period in February. All participants and others that are interested can try out the possibilities of the Parliament, get information about the people involved and find out already something about the subject “Children’s Rights” for which the Stockholm Institute of Education will be the Chairman” (Aalbers/Williams 1998).

Ergänzend zu dem Rundschreiben heißt es in dem Protokoll des Evaluationstreffen:

„Maybe, it would have worked better with only 3 or 4 institutions. Since the intention of the pilot was to learn from practical experience, the evaluation, though essentially constructive, necessarily gives emphasis to negative elements. However, these critical concerns are valuable indicators for the reconstruction of the next session of the parliament” (ITE 1997, S.1 f.).

In diesem letzten Abschnitt spiegelt sich die zügige Umsetzung der Ergebnisse der formativen Evaluation wider. Die CD-ROM im Anhang informiert über diese Durchführung.



### 3.4 ZUSAMMENFASSENDE DARSTELLUNG DER ERGEBNISSE

Die Evaluation hat ergeben, daß die Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung durch ein transnationales Netzwerk besonders effektiv ist. Weiterhin belegt sie die herausragende Bedeutung der individuellen und fachlichen Betreuung bei der internationalen Begegnung.

Bei der Befragung der Studenten ist wohl das wichtigste Ergebnis die positive Einstellung zur »europäischen Dimension« und zum interkulturellen Lernen sowie das Bedürfnis nach Diskussionsmöglichkeiten in europäisch zusammengesetzten Lerngruppen. Sehr positiv zu werten ist die Aufgeschlossenheit der Studenten und die gut erkannten Chancen für die zukünftige Karriere.

Es ist allgemein bekannt, daß die unterschiedlich wahrgenommenen Unterrichtsstile und akademischen Systeme für viele Studenten ein Problem sein können; deshalb sind die Ergebnisse der Studentenmobilitätsbefragung in diesem Zusammenhang auch nicht verwunderlich. Erfreulich ist in diesem Zusammenhang anzumerken, daß nur drei Probanden der Studentenmobilitätsbefragung (jeweils einer aus Schweden, Norwegen und Dänemark) große Probleme mit den Unterschieden in den Lehrmethoden (in Deutschland und Österreich) hatten; die deutschen Probanden sahen zum Teil keinen Unterschiede bzw. sahen keine Schwierigkeit bei der Bewältigung der Unterschiede.

Der Wunsch nach sorgfältiger Vorbereitung und persönlicher Betreuung wurde in allen Projekten deutlich hervorgehoben. Diese Wünsche zeigen, wie wichtig eine gute Organisation und die daraus entstehende gute Betreuung der Studenten ist und das Projekte auch inhaltlich betreut werden müssen, um ein Programm zum Erfolg führen zu können.

Ein zur Zeit noch nicht gelöstes Problem an den Universitäten ist die Art der Arbeit im Rahmen internationaler Programme. Kollegen zu motivieren, an diesen Programmen teilzunehmen, verlangt starkes Engagement von Seiten der betreuenden Kollegen und fordert intensive Überzeugungsarbeit.

Die anfänglichen organisatorischen Schwierigkeiten, die ITE im Untersuchungsjahr der Studentenmobilität hatte, sind weitgehend behoben, und die ITE-Universitäten sind besser auf die Austauschstudenten vorbereitet.

Häufig beklagt ist der Mangel am Bekanntheitsgrad der Projekte. Dies ist aber nicht nur ein Problem an den Universitäten des hier beschriebenen Netzwerkes, sondern ein generelles Problem<sup>303</sup>.

So ergibt sich daraus eine Forderungen die Programme einem größeren Publikum bekannt zumachen und die Erfahrungen aus den Projekten auch anderen interessierten

---

<sup>303</sup> vgl. die Ausführungen in Kap. III/2.4; sowie Baumgratz-Gangl/Deyson 1990, S. 29 f. und S 39

Universitäten und Institutionen zur Verfügung zu stellen<sup>304</sup>. ITE versucht dies seit einiger Zeit zum einen durch die Präsenz im Internet, wo es in der Zukunft ja sehr viel einfacher zu finden sein wird, zum anderen durch Berichte auf Tagungen wie z.B. der DEMETER-Vortrag auf der ATEE-Tagung 1998<sup>305</sup>. Die vorliegende Arbeit verfolgt die gleiche Intention.

Die Evaluation durch die Steuerungs- und Planungsgruppe des DEMETER-Projekts (Steering Group) bestätigt diese Forderungen. Die Informationspolitik innerhalb eines Netzwerkes und an der jeweiligen Institution gehört deshalb zu den wichtigsten Faktoren zur Initiierung von Programmen, wobei ein gewisser Realitätssinn gerade im zeitlichen Ablauf allerdings nicht aus dem Blick verloren werden darf, denn die jeweiligen Strukturen und Arbeitsbelastungen in der eigenen Institution lassen nur begrenzte zusätzlichen Arbeitskapazitäten zu.

Geht man der Frage nach, „*wer beteiligt sich an solchen Programm?*“, entsteht das folgende Bild:

Das Studium für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen wird vorzugsweise von weiblichen Studierenden gewählt, und so ist das Ergebnis der Geschlechtzugehörigkeit der Probanden nicht erstaunlich und spiegelt sich in den Ergebnissen wider: Denn 75% der Studierenden bei der Studentenmobilität und 89% bzw. 79% (je nach Fragebogen-version)<sup>306</sup> beim DEMETER-Seminar waren weiblich.

Die Antworten bei der Frage nach dem Alter bestätigen, daß die Intention des ITE-Netzwerkes, durch Internet-Seminare einen größeren Personenkreis anzusprechen realisierbar ist, gab es doch beim DEMETER-Seminar 12% über 30 jährige Teilnehmer und die Altersstufe über 45 Jahre (3%) fehlte bei der Studentenmobilität gänzlich.

Die nächsten Abbildungen verdeutlichen noch einmal die im Kapitel III/3.3.2 und III/3.3.3 aufgezeigten Einzelergebnisse in einer Gegenüberstellung:

---

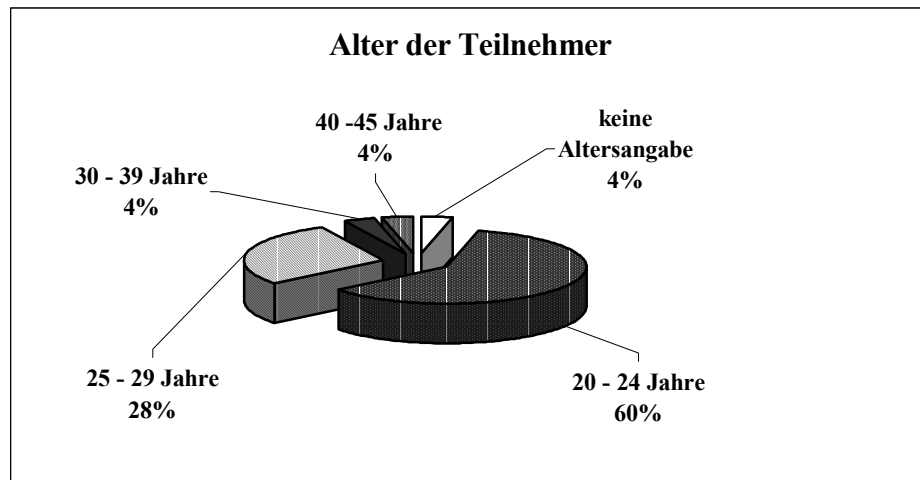
<sup>304</sup> vgl. dazu auch die Forderungen von Baumgratz-Gangl/Deyson 1990, S 39

<sup>305</sup> vgl. <http://www.atee.org/htm/index.html>; sowie <http://www.atee.org/htm/abstracts/williams.html> (30.01.01).

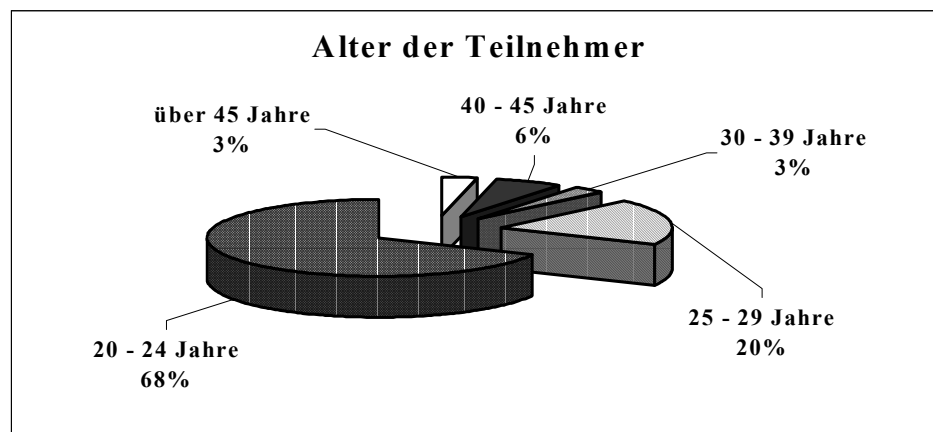
<sup>306</sup> Beim DEMETER-Seminar wurde mit drei Fragebogenversionen gearbeitet:

1. zu Beginn des Seminars,
2. kurze Fassung zum Ende des Seminars, für die Probanden, die die Version 1 ausgefüllt hatten und
3. eine lange Fassung zum Ende des Seminars, für die Probanden, die Version 1 **nicht** ausgefüllt hatten.

## K.d. 5: Alter der Teilnehmer des Studentenaustausches 1995/96



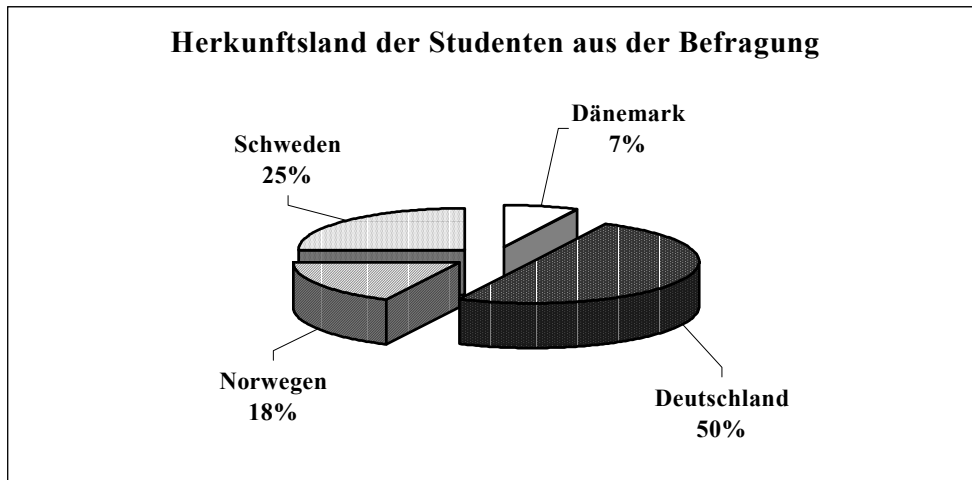
## K.d. 6: Alter der Teilnehmer des DEMETER-Projektes



Vergleicht man die beiden Abbildungen, zeigt sich, daß bei dem DEMETER- Seminar die Altersspanne größer ist. Waren beim Studentenaustausch 8% über 30 Jahre alt, sind es beim Internet-Seminar 12%; beim Studentenaustausch war der älteste Teilnehmer 40 Jahre alt im Gegensatz zu 6% zwischen 40 und 45 Jahren und 3% über 45 Jahre alt beim DEMETER-Internet-Seminar. Dies hat natürlich etwas mit der Mobilität der Studenten in jüngeren Jahren zu tun.

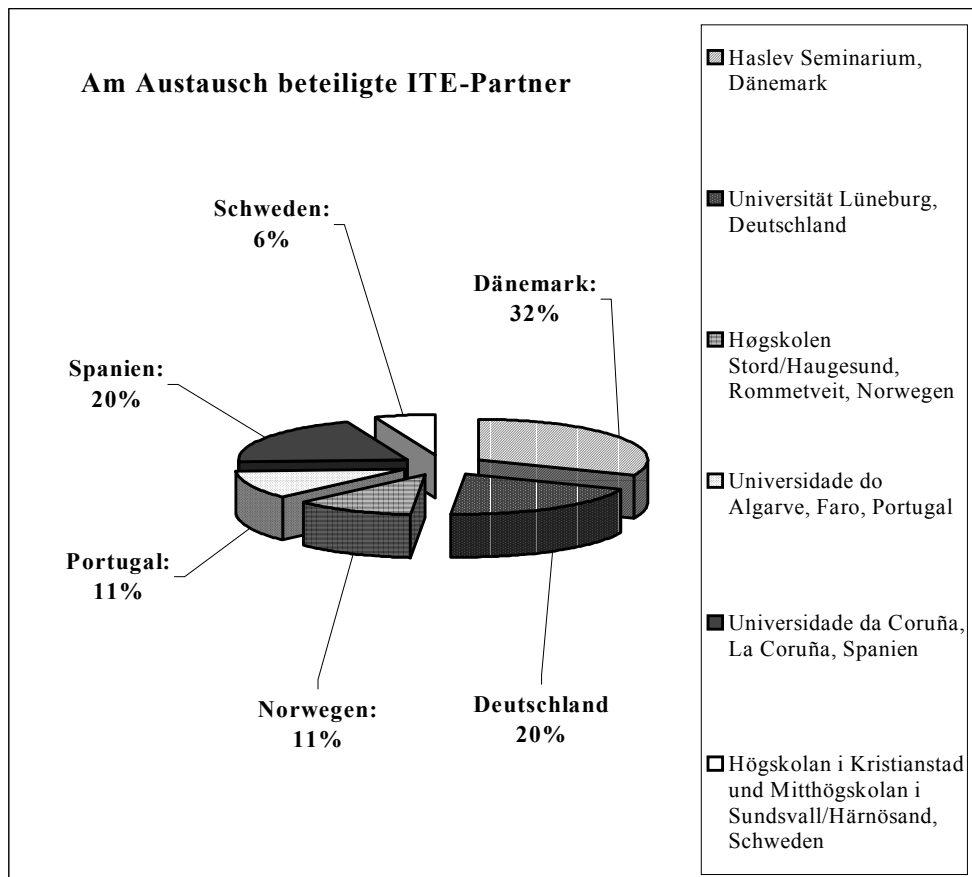
Ebenso ist von Interesse, aus welchen Ländern die Teilnehmer kamen. Die nächsten drei Abbildungen (K.d. 7, K.d. 8 und K.d. 9) zeigen die Gegebenheiten. Es werden hier drei Abbildungen vorgestellt die aus den jeweiligen Daten der Teilnehmerlisten und der Fragebogenaktion erstellt worden sind, da durch die Rücklaufquote von 40% bei der Studentenmobilität sonst ein verfälschtes Bild entstehen könnte (vgl Dokumentationsband, Anhang, Kapitel 2.2: Tab. 1 und Tab. 2):

## K.d. 7: Herkunftsland der Probanden Studentenmobilität



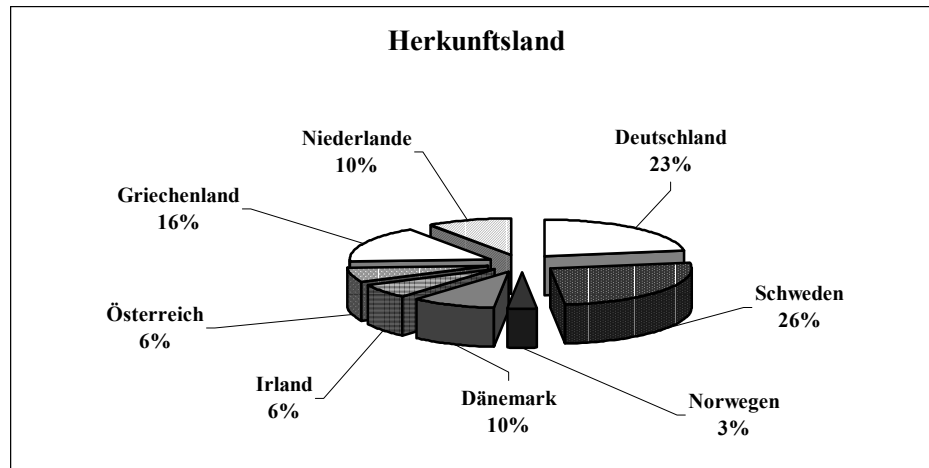
An der Befragung der Studentenmobilität waren Studierende aus vier Ländern beteiligt, obwohl der tatsächlich stattgefundenene Austausch in sechs Ländern stattfand, wie aus der nächsten Abbildung zu ersehen ist.

## K.d. 8: Nationalität der am Austausch 1995/96 beteiligte Studenten



Die Vielzahl der Nationalitäten beim DEMETER-Seminar (acht Länder), deutlich dargestellt durch die nächste Abbildung (K.d. 9), zeigt, daß die Hoffnung mit einem Seminar mehr Studenten zu erreichen, begründet war.

**K.d. 9: Nationalität der Teilnehmer am DEMETER-Projekt**



Daß die Informationen für die Studenten zu den einzelnen Programmen sehr unterschiedlich erfolgt (durch die jeweiligen ITE-Koordinatoren an den Universitäten, öffentliche Ausschreibungen sowie auf informellen Wegen) hat sicher auch etwas mit dem Informationsfluß an den Universitäten zu tun. Für Kurse orientieren sich die Studenten an den jeweiligen Vorlesungsverzeichnissen bzw. bei kurzfristig angesetzten Projekten über Aushänge. Ein Auslandsstudium wird langfristig geplant und da ist es für die Studenten hilfreich, sich Informationen aus vielen »Kanälen« zu besorgen.

Alle Studenten waren sich einig darüber, daß ein Studium im Ausland und die Teilnahme an den internationalen Projekten für die Zukunft im eigenen Leben ein wichtiger Baustein ist.

Die Gespräche, die nach Abschluß des Auslandsaufenthaltes mit diesen Studenten geführt worden sind, haben gezeigt, daß alle sieben Probanden, die ohne Sprachkenntnisse den Auslandsaufenthalt angetreten, die Landessprache in diesem einen Jahr gelernt haben. Damit war ein Ziel von ITE erfüllt worden.

Und alle Befragten bestätigten, daß sich ihre Wahrnehmungen der eigenen Situation in Richtung auf mehr Weltoffenheit verändert haben und daß sie bewußter mit dem Fremden umzugehen gelernt haben, das ist gewiß eine Voraussetzung dafür, Bürger Europas zu werden.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß ein Studentenaustausch auf der praktischen Ebene sehr ergiebig für das Anliegen der »europäischen Dimension« ist, daß aber auf der theoretischen Ebene ein Defizit besteht. Dies muß korrigiert werden, da angehende Lehrer die Beschlüsse der Europäischen Union und der KMK kennen sollten. Für die

Universität Lüneburg ergibt sich daraus die Konsequenz, daß das Vorbereitungsseminar nicht nur die unterschiedlichen Bildungssysteme vorstellen, sondern sich explizit mit der Zielsetzung und der Begrifflichkeit der «europäischen Dimension» im Unterricht auseinandersetzen wird.

Die Stärken des ITE-Netzwerkes sind sein Kollegenteam, und die Umsetzung guter internationaler Ideen der engagierten Kollegen. Jedes Projekt hatte seine Stärken und seine Schwächen, aus denen bei der Planung für ein nachfolgendes Projekt gelernt wurde (für die Stärken sind hier exemplarisch die innovativen Ansätze bei der Wahl der Kursinhalte zu nennen und für die Schwächen die verbesserungswürdige Organisation bei der Studentenmobilität). Aus großen gemeinsamen Projekten (wie z.B. DEMETER) entwickelten sich außerhalb des Netzwerkes kleinere Kooperationen, stellvertretend für alle anderen sei das «Study Forum- Projekt» zwischen Lüneburg und Haslev, Dänemark erwähnt. Für das ITE-Netzwerk sind alle Projekte gleich wertvoll. Die Zukunft wird zeigen, welche der zukünftigen Vorhaben zu realisieren sind.

Die Evaluation hat aber auch ergeben, daß für die Studierenden in erster Linie die Inhalte eines Projektes wie die der Joint Study Courses oder des DEMETER-Projektes zum wechselseitigen und effektiven Kontakt mit den Studierenden des Gastlandes führen. Für ITE ist in diesem Zusammenhang daher notwendig, daß interessante Themen angeboten werden, um die Studierenden zu motivieren, sich mit dem *Fremden* auseinanderzusetzen.

#### 4. ZUSAMMENFASSUNG

Das ITE-Netzwerk hat durch seine vielfältigen Programme (Studentenmobilität, »Joint Study Programmes«, Forschungsk Kooperationen und Projekte im Rahmen der neuen Medien: hier DEMETER) schon vor der Zeit der europäischen Förderprogramme gezeigt, daß es vielfältige Möglichkeiten der Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung gibt. Anfangs war dieses Netzwerk nicht nur auf Europa beschränkt; die Einengung ergab sich erst 1992 als Folge der Möglichkeit finanzieller Unterstützung durch »Brüssel«, wobei das Netzwerk trotz dieser Unterstützung die globale Perspektive nie ganz verloren hat. Die Problematik, daß internationale Projekte nicht ohne finanzielle Hilfe durchführbar sind, impliziert zugleich, daß Projekte durch ihre Finanzierung gesteuert beziehungsweise ohne sie verhindert werden (können).

Das Netzwerk ist in seinen Projekten sehr innovativ gewesen, denn sowohl die jeweiligen Themen, welche zur Durchführung kamen, ehe sie in der breiten Öffentlichkeit diskutiert wurde, als auch die Interdisziplinarität und Internationalität der jeweiligen Arbeitsweisen machen dies deutlich. Die Fachkompetenz aus den verschiedenen Disziplinen der Lehrerbildung verhalfen dem ITE-Netzwerk dazu, Kurse ganz spezieller Art zu konzipieren.

Die vorliegende Fallstudie zeigt aber auch, daß ohne persönliches Engagement Einzelner und der anschließenden Verankerung in einen institutionellen Rahmen Projekte nicht zustande kommen.

Die Evaluation des Netzwerkes hat ergeben, daß die Stärken des ITE-Netzwerkes in der langjährigen Zusammenarbeit und dem daraus resultierendem Vertrauen bestehen, und daß sich viele Möglichkeiten zu gemeinsamen Forschungsk Kooperationen mit positiven Auswirkungen auch für Studenten ergeben. Dabei darf die Organisation des Studentenaustausches nicht vernachlässigt werden, denn noch immer ist der direkte Kontakt mit dem Fremden durch einen Austausch die beste Lösung, »Bürger Europas« zu werden. Gezeigt hat sich aber auch, daß die virtuelle Mobilität ein gutes Mittel ist, erste Kontakte zwischen Studierende verschiedener Länder herzustellen, denn über die gemeinsame Diskussion an einem Thema entsteht sowohl ein Lernzuwachs besonderer Art als auch die Neugier, mehr über die Partner und deren Länder zu erfahren.

Die ungewöhnlich lange und gute internationale Zusammenarbeit, der damit gewonnene große Erfahrungsschatz dürfen nicht verloren gehen. ITE ist zu einer Organisation von Freunden geworden, also zu einer »ITE-Familie« zusammengewachsen, die intensiv auf europäischer Ebene kooperiert. Dies ermöglicht dem ITE-Netzwerk neben den weiter bestehenden bilateralen SOKRATES Verträgen, in Projekten, Kursen und Forschung vertrauensvoll zusammen zu arbeiten.

Durch die neue Art der Zusammenarbeit (SOKRATES - bilateraler Vertrag) spielt für ITE die Organisation des Studentenaustausches allerdings nicht mehr eine so große Rolle wie früher, wenn auch der Studentenaustausch als solcher weiterhin Hauptan-

liegen des ITE-Netzwerkes bleibt. Dies hat sowohl positive als auch negative Aspekte. Ein positiver Aspekt ist, daß die jeweiligen Universitäten mit einem Akademisches Auslandsamt jetzt die organisatorischen Aufgaben und das Angebot der Sprachkurse koordinieren. Nachteilig ist, daß einige Institutionen neuerdings Vertreter der Verwaltung (z.B. aus dem Akademischen Auslandsamt) in die Board-Meetings senden, die aber meistens nicht über die akademische Weiterentwicklung der Konzepte diskutieren können. Zusammenfassend ist einzuschätzen, daß das ITE-Netzwerk Chancen und Impulse frei setzt:

- ITE as an learning organisation;
- ITE as a place for opportunities to come together for research, courses, projects;
- ITE as a sort of »Open University«; focus on teacher training courses, intensive summer schools like the Baltic-Sea project and DEMETER.

Es wurde vereinbart, daß jede der Partneruniversitäten auf den Board-Meetings weiterhin vertreten sein soll, wobei das ITE-Mitglied die Arbeit der Universität repräsentieren sollte („Board Members represent all elements of the work<sup>307</sup> of their institution and one element across all Institutions“) und es auch in Zukunft „links between ITE Institutions in elements of our work, other associated Institutions in projects or other activities“ geben soll. Dafür soll auf der ITE-Internet-Seite auch eine Informationseite zu den einzelnen Kollegen veröffentlicht werden mit: Institution; Name; Position; Current Responsibilities; Teaching Responsibilities; Research Interests; Past Projects; Current Projects, other Professional Interests; e-mail sowie die Telefonnummer. Durch diese Veröffentlichung soll es einfacher werden, für einzelne Projekte die richtigen Partner zu finden.

---

<sup>307</sup> Research, Projects, Courses; International office work, Issues



#### IV. RESÜMEE UND AUSBLICK: DIE »EUROPÄISCHE DIMENSION« IN DER LEHRERBILDUNG - EINE ZUKUNFTSAUFGABE

Zu Beginn der Arbeit wurde die Frage aufgeworfen, ob die »europäische Dimension« in der Lehrerbildung ein *Muß in der heutigen Zeit* ist und *WIE* diese Dimension in der Lehrerbildung umgesetzt werden kann.

Ausgangspunkt ist die Feststellung, daß Europa gemeinsame kulturellen Wurzeln hat, die über die Bildungsinhalte hinaus die Bürger Europas verbinden. Diese Studie setzt daran an, daß in diesem vereinten Europa die Schaffung eines gemeinsamen Marktes **nicht** die einzige Zielsetzung sein darf, so daß der Bildungspolitik bei der Verwirklichung der gemeinsamen Ziele eine entscheidende Rolle zukommt, da es bei aller kulturellen Verschiedenheit der beteiligten Länder in der Europäischen Union die beschriebenen gemeinsamen kulturellen Quellen und darüber hinaus gemeinsame grundlegende Interessen wie nicht zuletzt die Wahrung des Friedens gibt. Ein Ziel der Europäischen Union ist es, die Bürger Europas durch konkrete Beiträge in der Bildung, untergebracht im Begriff »europäische Dimension«, zu »europabewußten Bürgern«, also zu »Bürgern von Europa« zu machen.

Wenn aber das Ziel der »europäische Dimension« eine »Öffnung für Europa« bedeutet und eine Verbindung von Bewußtsein und persönlicher Identität beinhaltet, muß sie in der Lehrerbildung beginnen, denn nur so kann sie in Schule umgesetzt werden. Die »europäische Dimension« im Bildungswesen soll ein kritisches Offensein für Europa bewirken und damit zu einem bürgernahen, kulturübergreifenden und entwicklungs-offenen Europa führen. Das hat zur Folge, daß die Institutionen der Lehrerbildung im Spannungsfeld von »staatlich geregelter Lehrerausbildung«, die national ausgerichtet ist, und »Offenheit für Europa« ihre Programme gestalten müssen. Vor dem Hintergrund wachsenden Einflusses der europäischen Bildungspolitik auf die nationalen und regionalen Bildungssysteme gewinnt die Ambivalenz an Bedeutung, zwischen Eigenständigkeit und Europafähigkeit zu vermitteln; der Impuls dafür kann sowohl von Europa wie von den Mitgliedstaaten ausgehen. Als Hilfsmittel, diesen Forderungen gerecht zu werden, eignen sich Kooperationen, also internationale Zusammenarbeit in Netzwerken. Denn durch die inhaltliche Zusammenarbeit und Betreuung der Studenten im Netzwerk ist ein Zusammenspiel von europäischer Ebene (Makroebene), nationaler Ebene (Mesoebene) und institutioneller und individueller Ebene (Mikroebene) möglich.

Durch die entsprechenden Gemeinschaftsverträge und die Ergänzungen durch die Einheitliche Europäische Akte (EEA) vom Februar 1986, dem Vertrag von Maastricht vom Februar 1992 und die Vertragsrevision von Amsterdam (EGV) vom Oktober 1997 steht die »europäische Dimension« in der Lehrerbildung darüber hinaus auch in einen europarechtlichen Kontext<sup>308</sup>.

---

<sup>308</sup> Die 1988 verabschiedete Entschließung des Rates zur »europäischen Dimension im Bildungswesen« kann als entscheidender Schritt in der Umsetzung von Maßnahmen zur Förderung und Vernetzung

Auf Grund des Subsidiaritätsprinzips sind die Mitgliedstaaten der Europäischen Union selbst zuständig für die allgemeine und berufliche Bildung, entsprechend ihrer Kultur, Tradition und Verfassung. Aber je mehr Kompetenzen die Europäische Union im Bildungsbereich bekommt, desto mehr wächst auch ihr Einfluß auf das Bildungssystem der Mitgliedstaaten. Infolgedessen eröffnet die europäische Bildungspolitik neue Tätigkeits- und Handlungsfelder, zum Beispiel in der Fort- und Weiterbildung sowie im Bereich der neuen Medien oder in der Umwelterziehung.

Die Gestaltungsmöglichkeiten der EU im Bildungsbereich sind aber nicht zuletzt durch die Vorschrift der strikten Beachtung des Subsidiaritätsprinzips<sup>309</sup> in Bildungsfragen in dem EG-Vertrag (hier: Art. 149 und 150) insgesamt begrenzt (vgl. Berggreen-Merkel 2000; vgl. Hermans 2000); und auch „die zumeist europafreundliche Rechtsprechung des Europäischen Gerichtshofes (EuGH) hatte bislang – abgesehen von einigen Urteilen zur gegenseitigen Anerkennung von Berufsbildungs- und Hochschulabschlüssen – nur geringe Auswirkung auf das deutsche Bildungs- und Wissenschaftssystem“ (Fuchs 2000, S. 184). Doch durch die Förderprogramme<sup>310</sup> und dem damit verbundenen wachsenden Einfluß der Europäischen Union auf das Bildungssystem der Mitgliedstaaten wird die Zusammenarbeit zwischen den Mitgliedstaaten in Fragen der allgemeinen Bildung gefördert, unterstützt und ergänzt. In Fragen der beruflichen Bildung wird darüber hinaus sogar eine eigene Politik betrieben; denn durch vielfältige Bildungsprogramme und Fördermöglichkeiten bedient sich die Bildungspolitik der Union zur Erreichung ihrer Ziele eines umfangreichen Kataloges von Programmen und Maßnahmen, welche zwar das jeweilige staatliche Bildungssystem unterstützen und ergänzen sollen, dieses aber gleichzeitig nach europäischem Bildungsmuster modifizieren. So nimmt die EU Steuerungs- und Regulierungsfunktionen in der Bildungspolitik wahr und wird dadurch zu einem Hauptakteur bei der Entwicklung einer Wissensgesellschaft mit neuen Formen des Lehrens und Lernens. Denn die Antragsteller der Förderungsprogramme müssen sich nach den Wünschen und Zielen der Europäischen Union richten, wenn sie in den Genuß der Förderung gelangen wollen.

Die offiziellen Äußerungen der EG und später der EU sowie die Beiträge des Rates der Europäischen Union helfen bei der Klärung der »europäischen Dimension«. Durch die Unschärfe der bildungspolitischen Vorgaben der EG/EU mit Hilfe der Grün- und

---

eines europäischen Bewußtseins angesehen werden und bringt das Interesse der EG/EU an einer europäischen Identität zum Ausdruck. Damit ist eine qualitative Änderung in der Europäischen Bildungspolitik vollzogen worden.

Ein entscheidender Durchbruch im europäischen Einigungsprozeß in der allgemeinen und beruflichen Bildung wurde durch den Maastrichter Vertrag erzielt. Denn die Zuständigkeit der Gemeinschaft in der allgemeinen und beruflichen Bildung wurde ausgeweitet und wird daher weitreichende bildungspolitische Folgen haben und möglicherweise schließlich zu einem europäischen Bildungsrecht führen. Das Bildungswesen wird sich dabei seiner Rolle bewußt werden und infolge seiner Weiterentwicklung den Bürgern der Staatengemeinschaft allgemeine und berufliche Bildung auf überwiegend höherem Level als bislang vermitteln und abverlangen müssen.

<sup>309</sup> nicht zuletzt auf deutsches Drängen (Fuchs 2000, S. 184)

<sup>310</sup> vgl. Kapitel II/2.3.1, sowie Abb. 9-11

Weißbücher auf europäischer und durch den Beschluß der Kultusministerkonferenz „Europa im Unterricht“ auf nationaler Ebene wird die Problematik bei der Umsetzung der europäischen Dimension deutlich. So betont das Weißbuch die Rolle des einzelnen „als Hauptakteur dieser Gesellschaft, der dank Selbständigkeit und Wissensdurst seine Zukunft zu meistern versteht. Die Schule muß sich anpassen, aber sie bleibt das unersetzbare Instrument zur persönlichen Entfaltung und zur sozialen Eingliederung des einzelnen“ (Europäische Kommission 1995 a, S. 41).

Die vorliegende Studie zeigt aber auch, daß »Europa« und die »europäische Dimension im Bildungswesen« bisher nur im geringen Maße Eingang in die Bildungssysteme Europas gefunden haben<sup>311</sup>. Durch die Kultusministerkonferenz wird diese Idee in Deutschland zwar unterstützt, findet sich aber im täglichen Schulalltag kaum wieder. Dabei darf nicht unbeachtet bleiben, daß die »europäische Dimension« in der Lehrerbildung kein Plädoyer für eine unkritische Indienstnahme durch vordergründige Wirtschaftsinteressen um den Preis der Einebnung kultureller Vielfalt meint, sondern vielmehr ein durch die internationale Begegnung praktisches Interpretations- und Bezugssystem ist (vgl. Schwark 1993, S. 97).

Ein flankierendes Hilfsinstrument dafür sind die europäischen Förderprogramme wie z.B. das ERASMUS-Programm. Sie sind als Anreiz zur Förderung der »europäischen Dimension im Bildungswesen« und damit auch in der Lehrerausbildung zu verstehen; gleichzeitig belegen sie, wie mit Hilfe dieser Programme Wissenschaftspolitik betrieben wird.

Die Rahmenbedingungen haben sich aber im Laufe der Zeit geändert, denn

- war es bis zum Jahr 1991 möglich, als Netzwerk vielseitige Kooperationen und Projekte in einem übergeordneten Zusammenhang zu planen und durchzuführen,
- führte die Einführung des Förderprogrammes SOKRATES und damit der Wechsel vom Netzwerk zu bilateralen Verträgen zur Abschaffung dieser Struktur und infolgedessen zu einer tendenziellen Schwächung der Netzwerke.

Im Kapitel III ist eine Möglichkeit der Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung an verschiedenen Aktivitäten des ITE-Netzwerkes belegt. Dieses Netzwerk, welches maßgeblich durch die Universität Lüneburg mitgestaltet worden ist, versucht seit 1982, die Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung voranzutreiben. Die in dieser Arbeit dargestellten Aktivitäten sprechen deutlich für sich bei der Frage, ob sich die »europäische Dimension« durch internationale Zusammenarbeit vermitteln läßt. Wahrscheinlich läßt sich nur so eine »europäische Dimension« für Studenten erfahrbar machen; allerdings erschweren die jeweiligen institutsinternen Strukturen nicht nur in Deutschland die internationale Zusammenarbeit, so daß übergreifende Projekte auf Schwierigkeiten stoßen können, die auch durch die Förderprogramme der Europäischen Union nicht ganz vermieden werden.

---

<sup>311</sup> vgl. Kapitel II/2.3.3

Zur Lösung dieser Schwierigkeiten hat die Einführung des European Credit Transfer Systems (ECTS) an den Universitäten wesentlich beigetragen, geht es dabei doch darum, die Vergleichbarkeit der Leistungen an den europäischen Universitäten zu gewährleisten; damit ist eine Form von »Modernisierungsprozess« und Angleichung europäischer Bildungssysteme eingeleitet worden. Doch die institutionellen Gegebenheiten wie Struktur der Lehrerausbildung und die zeitlichen Unterschiede in den Ausbildungsphasen machen Programme im internationalen Verbund kompliziert und haben oft zur Folge, daß einzelne Partnerinstitutionen trotz ausdrücklichen Interesses nicht daran partizipieren können.

Die Evaluation deutet darauf hin, daß die Studierenden dem Ziel »Bürger von Europa« durchaus näher gekommen sind. Verbesserbar ist allerdings die Organisation der Programme. Denn »zufriedene« Studenten sind eher in der Lage und bereit, über das »Fremde« konstruktiv nachzudenken. Die Erwartungen der Probanden in der Studentenbefragung an den Auslandsaufenthalt sind als erfüllt anzusehen, und alle waren der Ansicht, daß die gewonnenen Erfahrungen wichtig für die zukünftige Berufslaufbahn als Lehrer sind. Hier liegt die Stärke der Netzwerke, denn durch die inhaltliche Einbindung ist eine Betreuung sowohl auf fachlicher wie auf organisatorischer Ebene gewährleistet.

In den Schlußfolgerungen der Europäischen Kommission zu den „Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa - 1999/2000“ wird deutlich, daß ein Drittel der EU-Länder die neuen Techniken noch nicht als Pflichtprogramm in die Lehrerausbildung integriert hat (vgl. Europäische Kommission 2000, S. 184 f.). Die Überalterung<sup>312</sup> der Lehrkräfte wird in diesem Bericht einerseits als Problem und andererseits als Chance für eine Reform der Bildungssysteme angesehen:

„Die Bildungssysteme werden die Möglichkeit haben, durch die Einstellung einer großen Zahl frisch ausgebildeter junger Lehrer neue Lehrkräfte einzusetzen, die besser auf die Herausforderungen vorbereitet sind, denen die Bildungssysteme heute gegenüberstehen: so insbesondere der Fremdsprachenunterricht und der Unterricht in den Informations- und Kommunikationstechnologien (Europäische Kommission 2000, S. XIX).

Dies zeigt den Bedarf an Lehrerfortbildungskursen bzw. an Seminaren für die Lehrerausbildung, und es ist eine Chance für ITE als Netzwerk, Projekte im Sinn der Europäischen Union zu entwickeln.

Langfristig werden sich gemeinsame Kurse nur zwischen einzelnen Partnern durchsetzen; alle Netzwerkteilnehmer gleichzeitig zu integrieren, wird schon auf Grund der unterschiedlichen Organisation der Semester auch in Zukunft kaum möglich sein. Dies war auch immer ein Problem in der Vergangenheit, wie z.B. das Projekt der »Baltic-Sea

---

<sup>312</sup> Mehr als die Hälfte der 4,5 Millionen Lehrer in den Primar- und Sekundarschulen der EU sind älter als 40 Jahre; in Deutschland und Schweden sind es sogar mehr als 75%. In zehn Jahren befindet sich jeder fünfte Lehrer im Pensionsalter (vgl. Europäische Kommission 2000, S. XIX und S. 130).

Excursion« zeigt und ebenso die Evaluation des DEMETER-Projekts belegt. Trotzdem sollten auch weiterhin übergreifende Angebote geplant werden, auch wenn nicht alle Partner daran teilnehmen können.

Zu nennen ist in diesem Zusammenhang zum Beispiel ein Master-Degree-Kurs in englischer Sprache; mit Hilfe dieses europäischen Kurses soll die Studentenmobilität innerhalb Europas auch in der Lehrerbildung stärker gefördert werden und damit zur Integration Europas beitragen. Durch derartige Angebote könnte die Flexibilität auf dem europäischen Arbeitsmarkt erhöht werden.

Aus Interesse am Einsatz der neuen Technologien in Lehre und Schule initiiert ITE derzeit das Projekt «sITEs», in dem das Internet als Motivationsunterstützung für Schüler genutzt und die Idee der Internet-Lernumgebung von DEMETER aufgegriffen wird. Der Einsatz in der Schule soll mit Hilfe der dazu an der Universität ausgebildeten Studenten stattfinden. Diese Studienangebote sollen in Form einer international zusammengesetzten Klasse<sup>313</sup> mit der zusätzlichen Nutzung von virtuellen Lernmedien durchgeführt werden.

Auch werden Überlegungen angestellt, die »Joint Study Courses« wieder zu reaktivieren, unter anderem könnten *Schnupperkurse* stattfinden, um Studierende neugierig auf die Partneruniversitäten zu machen und damit die Motivation für einen Studentenaustausch zu erhöhen. Abhängen wird dies vom persönlichen Engagement der ITE-Kollegen und nicht zuletzt auch von den Finanzierungsmöglichkeiten, dabei muß über neue Wege nachgedacht werden, um finanziell nicht ausschließlich von »Brüssel« abhängig zu sein.

Eine Annäherung von nationalstaatlichen Systemen kann ein so kleines transnationales Netzwerk wie ITE natürlich nicht leisten; es kann aber als sicher gelten, daß das ITE-Netzwerk durch seine frühen Programme wichtige mentale und organisatorische Voraussetzungen dafür geschaffen hat, aus denen sich Anregungen für Weiterentwicklungen ergeben und die zur Ergänzung der Aktionsprogramme der EU beigetragen haben.

Die eingangs aufgestellte Annahme, daß die Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung besonders effektiv durch Netzwerke realisiert wird, und daß der Studentenaustausch zur Vermittlung der »europäischen Dimension« besonders gut geeignet ist, wird hier durch die Evaluation der Programme gestützt. Offenbar nur durch Netzwerke ist eine qualitative Betreuung durch flankierende Maßnahmen gewährleistet,

---

<sup>313</sup> Im Rahmen des »Environmental Science and Education Network«, in dem die Universität Lüneburg ist, findet jedes Jahr eine »Internationale Klasse« statt. Die Universität Kristianstad, durchführende Universität 1997, hat seitdem einen englischsprachigen Kurs „Environmental Education“, der aus dem der Internationalen Klasse hervorgegangen ist. Die Universität Lüneburg wird in einer Kooperation der Fachbereiche Erziehungswissenschaften (FB I) und Umweltwissenschaften (FB IV) im Frühjahr 2001 (vom 22.02.2001 bis 21.06.2001) eine solche Internationale Klasse zum Thema „Values and Evaluation in Environmental Science and Education“ durchführen, und es könnte daraus ebenfalls ein ständiges englischsprachiges Angebot erwachsen.

um inhaltliche Projekte im größeren Rahmen zu realisieren. Dabei sind die mehrfach angesprochenen Schwierigkeiten bei der Umsetzung durchaus zu vermeiden.

Die Befragung der Studenten im Rahmen des Austausches hat aber auch ergeben, daß die Probanden mit dem Begriff »europäischen Dimension« häufig zunächst kaum etwas anzufangen wußten; indem sie Europa durch den Austausch bewußter wahrnehmen, hat sich aber ihr Europaverständnis zugleich differenziert und erweitert, und vielen war dabei die »globale Dimension« ebenso wichtig. Nicht zu klären war allerdings, ob sich nur die Studenten um eine internationale Komponente im Studium bemühen, die schon »Bürger Europas« waren; deutlich wird aber bei der Überprüfung der jeweiligen Teilnehmerlisten, daß Studierende, die »einmal Feuer gefangen« haben, häufig immer wieder an internationalen Projekten teilnehmen.

Die überdurchschnittliche positive Resonanz der Studenten auf die ITE-Projekte rechtfertigt den Appell an andere Institutionen, in internationaler Zusammenarbeit die Umsetzung der »europäischen Dimension« zu realisieren, um damit zu einer »europäischen Bildungsdimension« zu gelangen. Die Einführung des EUROPASSes<sup>314</sup>, der die transnationale Mobilität der Studierenden fördern will, gibt einen weiteren Anreiz für Studierende.

Im Exposé „Zur künftigen Rolle der Bundesrepublik auf dem internationalen Bildungsmarkt“ von Max Huber, Bundesbeauftragtem für das internationale Hochschulmarketing, wird hervorgehoben, daß sich in den vergangenen Jahren ein globaler Bildungsmarkt mit etwa 1,5 Millionen mobilen Studierenden mit dem Schwerpunkt im angelsächsischen Bereich entwickelt hat. Es liegt darum im nationalen Interesse, den Standort »Bildungsmarkt Germany« zu stärken. Die Folge sollte eine Initiative zur Verbesserung der Position der Bundesregierung auf dem globalen Bildungsmarkt auch durch strukturelle Innovationen sein. Es wird von der Perspektive gesprochen, daß der Begriff »Qualified in Germany« wieder zu einem weltweit anerkannten und begehrten Gütesiegel akademischer Ausbildung wird. Der DAAD hat sich zum Ziel gesetzt, die Zahl der ausländischen Studierenden um etwa 10.000 pro Jahr zu steigern. Dieses Ziel ist mit der Kampagne »Cool Britannia« zu vergleichen, einer Kampagne zum Anwerben von 75.000 weiteren Ausländern innerhalb von fünf Jahren (vgl. Huber 1999, S. 31). Es wird weiter empfohlen:

„an unseren Hochschulen das Netz qualitativ anspruchsvoller, international orientierter, englischsprachiger Studienangebote fächer- und flächen-deckend auszubauen. Diese Angebote sollten »ausländerfreundlich« und frei von unnötigen Studienhindernissen sein“ (Huber 1999, S. 45).

Die Empfehlungen zur Umsetzung dieser Idee lauten:

---

<sup>314</sup> Dieses Zertifikat soll junge Menschen motivieren, die Europäische Union stärker als Bildungsraum zu nutzen (vgl. Bundesministerium für Bildung und Forschung 1999 c). Es ermöglicht seit Januar 2000 den Universitäten, den Studenten im Ausland absolvierte Praktika (an der Universität Lüneburg das SBP) durch den zusätzlichen „EUROPASS-Berufsausbildung“ anzuerkennen.

- „ - Fremdsprachige (in der Regel englischsprachige) Studienangebote;
- Verbindliche Studien- und Prüfungsordnungen, die im übrigen das Ablegen der Prüfungen in der Unterrichtssprache vorsehen;
- Gemeinsame Lehrveranstaltungen für ausländische und deutsche Studierende,
- Intensive Betreuung durch Fachtutoren in kleinen Gruppen;
- Besondere Unterstützung bei der sozialen und kulturellen Integration der ausländischen Studierenden“ (Huber 1999, S. 71).

Wenn auch dieses Memorandum nicht die sogenannten »Bildungsinländer« als primäre Zielgruppe gemeint hat, sondern von »Ausländern«<sup>315</sup> gesprochen wird, zeigt es aber doch, daß die Bundesrepublik Deutschland endlich »aufwacht« und sich der Bedeutung einer »higher education is an international business« bewußt wird.

Bei der Vermittlung und Umsetzung einer »europäischen Dimension« in der Lehre werden die Universitäten in der Bundesrepublik Deutschland nur gewinnen können. Deshalb sollte die »europäische Dimension« gerade bei den Planungen für ein »Qualified in Germany« nicht aus dem Blick verloren werden.

Will man diesen Vorstellungen Folge leisten, können Netzwerke wie ITE und deren Arbeitsweise und Ergebnisse als Anregungen bei der Umsetzung der »europäischen Dimension« dienen. Die Erfahrung hat gezeigt, daß englischsprachige Kurse, an der Universität Lüneburg erstmals schon 1985<sup>316</sup> im Rahmen der ITE-Kooperation durchgeführt, zu ständigen Einrichtungen der jeweiligen Universitäten werden sollten. Hier ist auch hervorzuheben, daß diese englischsprachigen Kurse in Form von internationalen Klassen wie die »Joint-Study-Courses« eine ideale Form der internationalen Zusammenarbeit und Begegnung ist<sup>317</sup>.

Bei der Evaluation der Programme des ITE-Netzwerkes wird deutlich, daß der ITE-Verbund als Netzwerk sehr viel Einfluß auf die Gestaltung der jeweiligen Projekte hatte, Spontaneität zuließ und kurze Entscheidungen möglich machte. Es konnten auch inhaltliche Vorgaben im Studentenaustausch verhandelt und umgesetzt werden, die durch die Formalisierung im Rahmen der bilateralen Verträge des Aktionsprogrammes SOKRATES verlorengegangen sind. Die bilateralen Verträge fördern zwar den Studenten- und Dozentenaustausch; beides ist aber nicht in einen größeren Zusammen-

---

<sup>315</sup> „[...] in Deutschland studieren gegenwärtig etwa 100.000 Ausländer (ohne die sogenannten ‚Bildungsinländer‘)“ (Huber 1999, S. 3).

<sup>316</sup> Gedacht ist hier an das JSP: „Comparative Studies in Using Computers in Teacher Education an in Primary Schools»; seine erste Durchführung fand vom 22. April bis 11. Mai 1985 statt.

<sup>317</sup> Im Rahmen des »Environmental Science and Education Network«, in dem die Universität Lüneburg ist, findet jedes Jahr eine »Internationale Klasse« statt. Die Universität Kristianstad, durchführende Universität 1997, hat seitdem einen englischsprachigen Kurs „Environmental Education“, der aus dem der Internationalen Klasse hervorgegangen ist. Die Universität Lüneburg wird in einer Kooperation der Fachbereiche Erziehungswissenschaften (FB I) und Umweltwissenschaften (FB IV) im Frühjahr 2001 (vom 22.02.2001 bis 21.06.2001) eine solche Internationale Klasse zum Thema „Values and Evaluation in Environmental Science and Education“ durchführen, und es könnte daraus ebenfalls ein ständiges englischsprachiges Angebot erwachsen.

hang eingebettet, sondern steht isoliert da, und es ist von den beteiligten Institutionen abhängig, ob ein solcher Zusammenhang hergestellt wird oder nicht. Da die bilateralen Verträge im jeweiligen örtlichen Akademischen Auslandsamt angesiedelt sind, hängt ein Gelingen der Projekte wiederum eng von der Zusammenarbeit mit dieser Institution ab. Für die Universität Lüneburg ist dazu anzumerken, dass der Universität die Vorzüge eines Netzwerkes bekannt sind und sie deshalb die Arbeit im ITE-Verbund im Sinne einer Netzwerk-Kooperation stets tatkräftig unterstützt hat. Nur so war die langjährige Kontinuität in der Zusammenarbeit von Universität und ITE aufrecht zu erhalten.

Das Interesse, die Vorteile eines Netzwerkes nutzen zu können und darin aufgehoben zu sein, wird auch in den Antworten zur Studentenmobilität deutlich.

Die Stärke der Netzwerke ist die **Qualität** der Austauschprogramme in Zusammenhang mit einem gleichzeitigen Forschungsinteresse und den dann oft daraus resultierenden Forschungsprojekten. Eine Schlußfolgerung dieser Untersuchung ist, daß die Struktur des Aktionsprogramms SOKRATES die Arbeit der Netzwerke (gemeinsame curriculare Schwerpunkte für Studenten während des Auslandsaufenthaltes zu erarbeiten) behindern können. Bilaterale Verträge motivieren **quantitativ** ähnlich viele Studenten an internationalen Austauschprojekten teilzunehmen; es bleibt aber den Studenten selbst überlassen, ob sie in diesem Zusammenhang die Chance nutzen, durch Lehr- und Lerninhalte der »europäischen Dimension« diese umzusetzen, oder ob sie nur durch die Begegnung mit dem »Fremden« dem Ziel, »Bürger Europas« zu werden, ein Stück näher gekommen sind.

Peter J. Weber kommt allerdings in seiner Studie 1996 zum einschränkenden Ergebnis, daß es eine Utopie ist und die Menschen in Europa überfordert sind, wenn es um ein »Konstrukt Europa« anstelle von Nationalstaaten und die Integration einer großen Anzahl von allochthonen Bevölkerungsteilen geht. Die lokale, regionale und nationale Abgrenzung bleibt primär auch für einen sich als »Europäer« fühlenden Menschen ausschlaggebend (vgl. Weber 1996, S. 247). Um so wichtiger sind daher die Angebote im Bildungswesen, um diese Abgrenzungen zu relativieren.

Bei der Umsetzung der »europäischen Dimension« in der Lehrerbildung sind die Mechanismen für die Organisation des Studentenaustausches, nach denen die bilateralen Verträge im SOKRATES Programm gehandhabt werden, bewährt und notwendig, damit es zu effizienten Austauschprogrammen kommt; gleichzeitig darf die inhaltliche Vermittlung »europäischer Bildung« als Prämisse einer europäischen Integration nicht fehlen, wie Mickel deutlich formuliert, (vgl. Mickel 2000, S. 248 f.), und dies können vor allem Netzwerke leisten. Peter J. Weber appelliert, daß es insofern sinnvoll erscheint,

„transnationale Bildungsanstrengungen der einzelnen europäischen Nationalstaaten in den Mittelpunkt kontrastiver Betrachtungen zu stellen, da sie eine Einheit in der Vielfalt transportieren können, die von der europäischen Mehrheit gewollt wird. Das ‚junge Europa‘ der letzten 50 Jahre kann nach großartigen Erfolgen der EG/EU mittelfristig nur eine Willensgemeinschaft



sein, die sich dem Modell eines *Europas der unterschiedlichen Geschwindigkeiten* folgend in verschiedenen Netzwerken organisieren könnte“ (Weber 2000, S. 385).

Für den Erfolg darf die körperliche und emotionale Seite der Begegnungen nicht vernachlässigt werden, denn Emotionalität ist das Medium für Veränderungen von Einstellungen, und so sind die direkten Begegnungen, ob real oder virtuell, und die sich daraus entwickelnden menschlichen Beziehungen für die Studenten von großer Bedeutung, und auch das wird von der Evaluation des ITE-Netzwerkes belegt.

Dem ITE-Netzwerk ist bei dieser Umsetzung aber auch die globale Perspektive von großer Wichtigkeit, denn eine »europäische Dimension« in der Lehrerbildung darf nicht zu einer Ausgrenzung von nicht in der Europäischen Union vertretenen Staaten und außereuropäischen Kulturen führen; deshalb müssen auch weltweite Bestrebungen in die Lehrerbildung einfließen und damit zu Verständigung und friedlichem Zusammenleben beitragen. In den Anfängen von ITE war die »globale Dimension« ja auch durch die Partner in den Vereinigten Staaten repräsentiert, wie auch die Ziele der UNESCO in den Zielen von ITE wieder auftauchen.

Das ITE-Netzwerk hat bis heute versucht, sich als Netzwerk weiter zu behaupten; dies ist dem Engagement der einzelnen Kollegen und der Bereitschaft der Universitäten zu verdanken, die diese Bestrebungen zum Teil auch finanziell unterstützen. Die Zukunft wird zeigen, ob die effektive Zusammenarbeit der Netzwerke zur Umsetzung der »europäische Dimension« in der Lehrerbildung weiter bestehen bleiben wird und andere Netzwerke wieder aufleben läßt, oder ob diese Art der Zusammenarbeit weiterhin nur auf Eigeninitiative innerhalb alter Netzwerke bauen muß und damit eher nicht zukunftsfähig ist. Denn langfristige Integrationsperspektiven, die in ein europäisches bildungspolitisches Konzept eingebunden sind, lassen sich durch transnationale Netzwerke fördern. Der Netzwerkgedanke der EG/EU sollte daher über die bilateralen Verträge hinaus stärker in den Blickwinkel der Einzelnen gerückt werden, denn durch Netzwerke lassen sich bestehende nationale und regionale Bildungsräume miteinander verbinden.

**BIBLIOGRAPHIE**

- Absalom, Roger (1990): Practical rather than Declamatory Co-operation: ERASMUS. An Appraisal. In: European Journal of Education, Bd. 25 (Heft 1), Abingdon, S. 39-54
- Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.) (1989): Europa in Grund- und Hauptschule. (Akademiebericht Nr. 147). Dillingen
- Allemann-Ghionda, Cristina (Hrsg.) (1997): Multikultur und Bildung in Europa. (2. Aufl.), Bern (u.a.)
- Allemann-Ghionda, Cristina (1999): Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern (u.a.)
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1968): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft L 257: Verordnung (EWG) Nr. 1612/68 des Rates vom 15. Oktober 1968 über die Freizügigkeit der Arbeitnehmer innerhalb der Gemeinschaft. Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1974): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. C 098: Entschließung der im Rat vereinigten Minister für Bildungswesen vom 6. Juni 1974 über die Zusammenarbeit im Bereich des Bildungswesens. Amtsblatt vom 20. August 1974. Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1976): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. C 38 vom 19.02.1976. Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 09. Februar 1976 mit einem Aktionsprogramm im Bildungsbereich. Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1986): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. L 222: Beschluß des Rates vom 24. Juli 1986 zur Annahme des Programms über Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft auf dem Gebiet der Technologie (COMETT) (Beschluß Nr. 86/365/EWG) Amtsblatt vom 08. August 1986. Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1987 a): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. L 166: Beschluß des Rates vom 15. Juni 1987 über ein gemeinschaftliches Aktionsprogramm zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten (ERASMUS) (Beschluß Nr. 87/327/EWG) Amtsblatt vom 25. Juni 1987. Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1987 b): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. L 346: Beschluß des Rates vom 1. Dezember 1987 über ein Aktionsprogramm für die Berufsbildung Jugendlicher und zur Vorbereitung der Jugendlichen auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben (Beschluß Nr. 87/569/EWG) Amtsblatt vom 10. Dezember 1987. Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1988 a): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. C 177/02: Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 24. Mai 1988. Amtsblatt vom 07. Juli 1988. Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1988 b): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. L 158: Beschluß des Rates vom 16. Juni 1988 über ein Aktionsprogramm „Jugend für Europa“ zur Förderung des Jugendaustauschs in der Gemeinschaft (Beschluß Nr. 88/348/EWG) Amtsblatt vom 25. Juni 1988. Luxemburg, zitiert: Abl.

- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1989 a): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. L 239: Beschluß des Rates vom 28. Juli 1989 über ein Aktionsprogramm zur Förderung der Fremdsprachenkenntnisse in der Europäischen Gemeinschaft (LINGUA) (Beschluß Nr. 89/489/EWG) Amtsblatt vom 16. August 1989. Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1989 b): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. L 013: Beschluß des Rates vom 16. Dezember 1988 über die Verabschiedung der zweiten Phase des Programms über Zusammenarbeit zwischen Hochschule und Wirtschaft im Bereich der Aus- und Weiterbildung auf dem Gebiet der Technologie (COMETT II) (1990-1994) (Beschluß Nr. 89/27/EWG) Amtsblatt vom 17. Januar 1989. Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1989 c): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. L 395 vom 30. Dezember 1989: Beschluß des Rates vom 14. Dezember 1989 zur Änderung des Beschlusses 87/327/EWG über ein gemeinschaftliches Aktionsprogramm zur Förderung der Mobilität von Hochschulstudenten (ERASMUS) (89/663/EWG) . Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1989 d): Kommission der Europäischen Gemeinschaft KOM (89) 236, entg. F.v. 02.06.1989: Mitteilung der Kommission an den Rat über die allgemeine und berufliche Bildung in der Europäischen Gemeinschaft – Mittelfristige Leitlinien: 1989-1992. Luxemburg, zitiert: KOM (Jahrgang) Nummer
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1990 a): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. L 131: Beschluß des Rates vom 7. Mai 1990 zur Aufstellung eines europaweiten Mobilitätsprogramms für den Hochschulbereich (TEMPUS) (Beschluß Nr. 90/233/EWG) Amtsblatt vom 23. Mai 1990. Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1990 b): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. L 156: Beschluß des Rates vom 29. Mai 1990 zur Änderung des Beschlusses 84/636/EWG über ein drittes gemeinsames Programm zur Förderung des Austausches junger Arbeitskräfte innerhalb der Gemeinschaft (Beschluß Nr. 90/268/EWG) Amtsblatt vom 21. Juni 1990. Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1990 c): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. L 156: Beschluß des Rates vom 29. Mai 1990 über ein Aktionsprogramm zur Förderung der beruflichen Weiterbildung in der Europäischen Gemeinschaft (FORCE) (Beschluß Nr. 90/267/EWG) Amtsblatt vom 21. Juni 1990. Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1991 a): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. L 214: Beschluß des Rates vom 22. Juli 1991 zur Änderung des Beschlusses 87/569/EWG über ein Aktionsprogramm für die Berufsbildung Jugendlicher und zur Vorbereitung der Jugendlichen auf das Erwachsenen- und Erwerbsleben (PETRA) (Beschluß Nr. 91/387/EWG) Amtsblatt vom 02. August 1991. Luxemburg, zitiert: Abl.

- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1991 b): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. L 21: Beschluß des Rates vom 29. Juli 1991 über ein Programm "Jugend für Europa" (zweite Phase) (Beschluß Nr. 91/395/EWG) Amtsblatt vom 06. August 1991. Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1991 c): Kommission der Europäischen Gemeinschaft KOM (91), 349, entg. F.v. 05.11.1991: Memorandum zur Hochschulbildung in der Europäischen Gemeinschaft. Luxemburg, zitiert: KOM (Jahrgang) Nummer
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1991 d): Kommission der Europäischen Gemeinschaft KOM (91), 388, entg. F.v. 12.11.1991: Memorandum zum offenen Fernunterricht in der Europäischen Gemeinschaft. Luxemburg, zitiert: KOM (Jahrgang) Nummer
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1991 e): Kommission der Europäischen Gemeinschaft KOM (91), 397, entg. F.v. 12.12.1991: Memorandum über die Berufsausbildungspolitik der Gemeinschaft. Luxemburg, zitiert: KOM (Jahrgang) Nummer
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1992 a): Vertrag über die Europäische Union. Luxemburg (Reihe: Europäische Dokumentation)
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1992 b): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. L 75 vom 21.03.1992, zur Änderung der Entscheidung 86/657/EWG (EUROTECNET) und der Entscheidung 90/267 EWG (FORCE) zur Einsetzung eines Beratenden Ausschusses für Bildung und Weiterbildung zur Zusammenfassung der Programme FORCE und EUROTECNET. Entscheidung 92/170/EWG des Rates vom 16. März 1992. Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1993): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. L 112: Beschluß des Rates vom 29. April 1993 über die Verabschiedung der zweiten Phase des Europaweiten Programms zur Zusammenarbeit im Hochschulbereich (TEMPUS II) (1994-1998) (Beschluß Nr. 93/246/EWG) Amtsblatt vom 06. Mai 1993. Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1994): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. L 340: Beschluß des Rates vom 6. Dezember 1994 über ein Aktionsprogramm zur Durchführung einer Berufsbildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft (Beschluß Nr. 94/819/EG) Amtsblatt vom 29. Dezember 1994. Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1995 a): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. L 087: Beschluß des Europäischen Parlaments und des Rates vom 14. März 1995 zur Annahme der dritten Phase des Programms "Jugend für Europa" (Beschluß Nr. 818/95/EG) Amtsblatt vom 20. April 1995. Luxemburg, zitiert: Abl.
- Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.) (1995 b): Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaft Nr. L 087: Beschluß des Europäischen Parlaments und des Rates vom 14. März 1995 über das gemeinschaftliche Aktionsprogramm SOKRATES (Beschluß Nr. 819/95/EG) Amtsblatt vom 20 April 1995. Luxemburg, zitiert: Abl.

- Anweiler, Oskar (1996): Deutschland. In: Anweiler, Oskar et al. (Hrsg.): Bildungssysteme in Europa. Weinheim/Basel, S. 31 – 56
- Anweiler, Oskar; Boos-Nünning, Ursula; Brinkmann, Günter; Glowka, Detlef; Goetze, Dieter; Hörner, Wolfgang; Kuebart, Friedrich; Schäfer, Hans-Peter (Hrsg.) (1996): Bildungssysteme in Europa. Weinheim/Basel
- Auernheimer, Georg (1990): Einführung in die interkulturelle Erziehung. Darmstadt
- Bade, Claudia (1998): Internationaler Schüleraustausch als Kulturbegegnung. Eine empirische Untersuchung zu einem vierwöchigen Deutschlandaufenthalt ausländischer Schülerinnen und Schüler und zur Entwicklung ihres Deutschlandbildes. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Universität Lüneburg
- Bardong, Otto (1994): Die Bildungspolitik in den Organen der Europäischen Gemeinschaft. Zielsetzung und Umsetzung. In: Schleicher, Klaus; Bos, Wilfried: (Hrsg.): Realisierung der Bildung in Europa. Darmstadt, S. 63 - 77
- Baumert, Jürgen; Bos, Wilfried; Watermann, Rainer (1998): TIMSS/III. Schülerleistungen in Mathematik und den Naturwissenschaften am Ende der Sekundarstufe II im internationalen Vergleich. Berlin
- Baumgratz-Gangl, Gisela; Deyson, Nathalie: Mobility of Students in Europe (1990): Linguistic and Socio-Cultural Conditions. Brussels/Luxembourg
- Baur, Rita; Wolff, Heimfrid; Wordelmann, Peter (1991): Herausforderungen des europäischen Binnenmarktes für das Bildungssystem der Bundesrepublik Deutschland. Gutachten. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bad Honnef
- Becker, Winfried (1999): Von der Idee »Europa« zur Europäischen Gemeinschaft. In: Köpke, Wulf; Schmelz, Bernd (Hrsg.): Das gemeinsame Haus Europa. München, S. 128 – 134
- Beernaert, Yves; van Dijck, Hans; Sander, Theodor (1993): The European Dimension in Teacher Education. Herent
- Bell, Gordon H. (1989): Developing a European Dimension of the Teacher Training Curriculum. In: European Journal of Teacher Education, Bd. 12, (Heft 3), Abingdon, S. 229-237
- Bell, Gordon H. (1991): Developing a European Dimension in Primary Schools. London
- Benham, Jane (1993): Die Aktivitäten der EG-Kommission auf dem Gebiet der Europäischen Dimension in der Erziehung. In: Sander, Theodor; Kohlberg, Wolf Dieter (Hrsg.): Die Europäische Dimension in der Erziehung. Osnabrück, S. 17 - 32
- Benner, Dietrich (Hrsg.) (1994): Bildung und Erziehung für Europa. Zeitschrift für Pädagogik, 32. Beiheft, Weinheim/Basel
- Berggreen, Ingeborg (1993): Abstimmung der europäischen Bildungsverwaltung. In: Schleicher, Klaus: (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. Darmstadt, S.45-65
- Berggreen-Merkel, Ingeborg (2000): Bildungspolitische Zusammenarbeit in der Europäischen Union. In: Schleicher, Klaus; Weber, Peter J.(Hrsg.): Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000. Bd. 1: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster (u.a.), S. 45-82

- Bergler, Martha (1996): Formative Evaluation als Qualitätsmerkmal bei der Entwicklung von Fernstudienangeboten. In: Bergler, Martha (Hrsg.) (1996): Didaktik des Fernstudiums aus erwachsenenpädagogischer Sicht: Dokumentation zum Symposium am 6./7.11.1995 in Tübingen, Deutsches Institut für Fernstudienforschung an der Universität Tübingen (DIFF). Tübingen, S. 84-87
- Blanke, Hermann-Josef (1994): Europa auf dem Weg zu einer Bildungs- und Kulturgemeinschaft. Köln (u.a.)
- Blum, Wilhelm (1991): Europa als Erbe und Auftrag. In: Pädagogische Welt 45, (Heft 3), Donauwörth, S. 98-100
- Bortz, Jürgen (1984): Lehrbuch der empirischen Forschung für Sozialwissenschaftler. Berlin (u.a.)
- Bortz, Jürgen (1993): Statistik für Sozialwissenschaftler. (4. vollst. überarb. Aufl.), Berlin (u.a.)
- Bortz, Jürgen; Döring, Nicola (1995): Forschungsmethoden und Evaluation für Sozialwissenschaftler. (2. vollst. überarb. und aktualisierte Aufl.), Berlin (u.a.)
- Bos, Wilfried; Lehmann, Rainer H. (Hrsg.) (1995): Reflections on Educational Achievement. Münster/New York
- Bosch, Michael (1993): Außerschulische Bildung für Europa. In: Boteram, Norbert (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und Handeln. Pfaffenweiler, S. 102 – 112
- Boteram, Norbert (Hrsg.) (1993): Interkulturelles Verstehen und Handeln. Pfaffenweiler
- Böttcher, Winfried (Hrsg.) (1984): Europäische Integration und Lehrerbildung. Analyse und Dokumentation. Baden-Baden
- Brabyn, Howard (1985): Birth of an Ideal. In: The Courier. UNESCO 1945. Birth of an Ideal (Heft 10), Paris, S. 5–12
- Bredel, Hermann C. (1988): Europa faßt Tritt. Herausforderungen des Binnenmarktes für Bildung und Didaktik. In: Lehren und Lernen, (Heft 12), Villingen-Schwenningen, S. 1-13
- Brenner, Karsten (1994): Herausforderungen der europäischen Integration an das Bildungswesen und Rolle bildungspolitischer Zusammenarbeit in der EG. In: Lassahn, Rudolf, Ofenbach, Birgit (Hrsg.): Bildung in Europa. (Beiträge zur Pädagogik, Bd. 5). Frankfurt am Main, S. 43-54
- Brock, Colin; Tulasiewicz, Witold. (Hrsg.) (2000): Education in a Single Europe. (2. überarb. Aufl.), London/New York
- Bühl, Achim; Zöfel, Peter (1999): SPSS Version 8. Einführung in die moderne Datenanalyse unter Windows. (5. überarb. und erweiterte Aufl.,) Bonn
- Büker, Petra (1998): Erziehung zu europäischer Verständigung in der Grundschule. Bedingungen – didaktische Konkretisierung – Realisationsmöglichkeiten. Frankfurt am Main (u.a.)
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999a) (Hrsg.): „Chance Europa“ - Europäische Bildungsprogramme und Bildungszusammenarbeit, CD-ROM, Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999b) (Hrsg.): Europäische Zusammenarbeit in Bildung und Forschung - eine Handreichung. Bonn

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999c) (Hrsg.): Mit dem EUROPASS fit für Europa. Bonn
- Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) (1993): Berufsbildungspolitik der Gemeinschaft für die 90er Jahre. Deutsche Stellungnahme zum Memorandum der EG-Kommission, Bonn
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Referat 123 (Hrsg.) (1996a): Stellungnahme zum Weißbuch der Kommission zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Bonn
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie. Referat Öffentlichkeitsarbeit (Hrsg.) (1996 b): Kompendium, LEONARDO-Vermittlungs- und Austauschmaßnahmen 1995/96. Bonn
- Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (Hrsg.) (1997): Deutsche Stellungnahme zum Grünbuch der Kommission der Europäischen Gemeinschaft zur allgemeinen und beruflichen Bildung und Forschung – Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität. KOM (96) 462 endg.; Rats-Dok. 10538/96. Bonn
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1991): Politische Bildung für Europa. Die europäische Dimension in der politischen Bildung der zwölf EG-Staaten. Bonn
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.) (1994): Lernen für Europa. Europaschulen. Bonn
- Bund-Länder-Kommission für die Bildungsplanung und Forschungsförderung (1996) (Hrsg.): Gemeinsame Position zur europäischen Berufsbildungspolitik – Beschlussfassung der Kommission vom 17. Juni 1996, Bonn
- Buss, Wolfgang (1980): Sieben Jahre bildungspolitische Zusammenarbeit in der Europäischen Gemeinschaft: Erfolge und Mißerfolge. In.: Schmitz-Wenzel, Hermann (Hrsg.): Bildungspolitik in der europäischen Gemeinschaft. Baden-Baden, S. 17 - 24
- CDDC (Rat für kulturelle Zusammenarbeit des Europarates) (Hrsg.) (1983): Europa in der Primarschule. Bericht aus dem 14. europäischen Seminar für Lehrer aus den Mitgliedstaaten des Europarates in Donaueschingen vom 23.-28. November 1981. Bericht-erstatte: A. Bruneel. Straßburg
- CDDC (Rat für kulturelle Zusammenarbeit des Europarates) (Hrsg.) (1984): „Europe in primary school“. Report of the course of the CDCC Teacher Bursaries Scheme by C. Candidi Geizada (Varese), 2.-7. May 1983. Strasbourg
- CDDC (Rat für kulturelle Zusammenarbeit des Europarates) (Hrsg.) (1986): Bericht über das 30. Seminar für des Europarates für Lehrkräfte über „Europa in der Grundschule“ in Donaueschingen vom 23.-30. November 1985. Bericht-erstatte:in: Klaudia Trybus. Straßburg
- Chrisholm, Lynne (2000): Bildungspolitische Ausrichtung auf eine europäische Wissensgesellschaft. In: Schleicher, Klaus; Weber, Peter J.(Hrsg.): Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000. Bd. 1: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster (u.a.), S. 83 - 114
- Classen-Bauer, Ingrid (Hrsg.) (1988 a): ITE – Project „The Child and the Music“ Listening, doing and understanding music. ITE-interne Dokumentation. unveröff. Manuskript. Universität Lüneburg

- Classen-Bauer, Ingrid (Hrsg.) (1988 b): ITE - Joint Study Course in Environment Education „Water in my Life“. ITE-interne Dokumentation. unveröff. Manuskript. Universität Lüneburg
- Classen-Bauer, Ingrid (Hrsg.) (1993): Water in our Life. Textbook for Teachers in Environmental Education. Berlin
- Czerwenka, Kurt (2001): Die europäische Dimension der allgemeinen Bildung: Wesen, Inhalt und Perspektiven. Eine Stellungnahme zur Arbeit des europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss. In: Zeitschrift des Verbandes Bildung und Erziehung 17. Januar 2001. Köln
- Czerwenka, Kurt; Nölle, Karin; Pause, Gerhard; Schlotthaus, Werner; Schmidt, Hans Jochen; Tessloff, Janina (1990): Schülerurteile über die Schule. Frankfurt am Main (u.a.)
- Daxner, Michael (2000): Europäische Bildungsforschung. Akzente und Trends. In: Schleicher, Klaus; Weber, Peter J. (Hrsg.): Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000. Bd. 1: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster (u.a.), S. 117 – 138
- Delouche, Frédéric (1998): Das europäische Geschichtsbuch: von den Anfängen bis heute. (2. Aufl.), Stuttgart
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2000): Jugend 2000. Opladen
- Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.) (1975): Empfehlungen über die Erziehung zu internationaler Verständigung und Zusammenarbeit und zum Weltfrieden sowie die Erziehung im Hinblick auf die Menschenrechte und Grundfreiheiten, verabschiedet von der 18. Generalkonferenz der UNESCO, 19. November 1974. (2. im deutschen Text veränderte Aufl.), Köln
- Dieckmann, Ute (1998): Die Internationalisierung der Grundschullehrerausbildung an den Universitäten Kristianstad (Schweden) und Lüneburg (Deutschland). Ein Vergleich von Strukturen, Kooperation, Problemen und Perspektiven. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Universität Lüneburg
- Domnick, Heinz Joachim (1999): Die Geschichte der politischen Idee „Europa“. In: Köpke, Wulf; Schmelz, Bernd (Hrsg.) (1999): Das gemeinsame Haus Europa. München, S. 82 - 86
- dtv-Lexikon der Antike, Religion, Mythologie, München 1970, Bd.1
- Duroselle, Jean-Baptiste (1990): Europa, Eine Geschichte seiner Völker. München/Gütersloh
- Duus, Hans (1955): Europa als Wirklichkeit und Aufgabe: ein Lesebuch für die Abschlußklassen der allgemeinen Volksschule. Hamburg
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1987): ERASMUS. Luxemburg
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1993 a): Zur europäischen Dimension des Bildungswesens (Grünbuch) (KOM (93) 457. Luxemburg
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1993 b): Allgemeine und berufliche Bildung, Jugend, Handbuch ERASMUS. Luxemburg
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1994a): Weißbuch: Wachstum, Wettbewerbsfähigkeit, Beschäftigung, Herausforderungen der Gegenwart und Wege ins 21. Jahrhundert. Luxemburg



- Europäische Kommission, Task Force Humanressourcen, allgemeine und berufliche Bildung, Jugend (Hrsg.) (1994b): Le Magazine, (Heft 1-3), Brüssel
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1995 a): Weißbuch: zur allgemeinen und beruflichen Bildung - Lehren und Lernen - Auf dem Wege zur kognitiven Gesellschaft. Brüssel
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1995 b): Sokrates Vademecum. Brüssel
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1996): Allgemeine und berufliche Bildung, Forschung, Hindernisse für die grenzüberschreitende Mobilität (Grünbuch). Luxemburg
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1997 a): Lernen in der Informationsgesellschaft, Aktionsplan für eine europäische Initiative in der Schulbildung (1996-98). Brüssel/Luxemburg
- Europäische Kommission (1997 b): Der Weg nach vorn: Die europäische Beschäftigungsstrategie. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.). Luxemburg
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1998 a): Hallo Europa: Europa- und EU-Leitfaden für Jugendliche. CD-ROM. Luxemburg
- Europäische Kommission (Hrsg.) (1998 b): Beschäftigungsmöglichkeiten in der Informationsgesellschaft. Bericht an den Europäischen Rat. (KOM (98) 590). Brüssel
- Europäische Kommission (Hrsg.) (2000): Schlüsselzahlen zum Bildungswesen in Europa – 1999/2000. Luxemburg
- Europäische Parlament (Hrsg.) (1993): Entschließung zur kulturellen Vielfalt und den Problemen der schulischen Bildung der Kinder der Einwanderer in der Europäischen Gemeinschaft, Nr. A3-0399/92. 21.1.1993. Brüssel
- Europäischer Rat (1999): Anhänge zu den Schlußfolgerungen des Vorsitzes Europäischer Rat Köln, 3./4. Juni 1999. <http://ue.eu.int/de/Info/eurocouncil/index.htm> (17.02.2001)
- Europäischer Rat (2000): Schlußfolgerungen des Vorsitzes. <http://ue.eu.int/de/Info/eurocouncil/index.htm> (17.02.2001)
- Europa-Recht (1999): (15. Aufl.) München
- Europäischen Union (1999): Pressemitteilung vom 28. April 1999. <http://europa.eu.int/abc/obj/amst/de> (17.02.2001)
- Fahle, Klaus (1989): Die Politik der europäischen Gemeinschaften in den Bereichen Erziehung, Bildung und Wissenschaft. Eine Bestandsaufnahme. Gutachten der Max-Traeger Stiftung. Frankfurt am Main
- Fechner, Frank (1994): Einwirkung des Europarechts auf die nationale Bildungsordnung. In: Lassahn, Rudolf; Ofenbach, Birgit (Hrsg.): Bildung in Europa. (Beiträge zur Pädagogik, Bd. 5). Frankfurt am Main, S.17-42
- Fitzler, Marc; Unser, Günther (1998): Die Europäische Union. Bonn
- Fontaine, Pascal (1990): Eine neue Ordnung für Europa. Vierzig Jahre Schuman-Plan (1950-1990). Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften (Hrsg.), (Reihe: Europäische Dokumentation 3/1990). Brüssel/Luxemburg
- Fontaine, Pascal (1992): Europa in zehn Lektionen. Luxemburg

- Frankfurter Allgemeine Zeitung (Tageszeitung): Ausgaben 28.03.2000, Nr. 74, 22.04.2000, Nr. 95.
- Fritsch, Anke (1998): Europäische Bildungspolitik nach Maastricht – Zwischen Kontinuität und neuen Dimensionen. Eine Untersuchung am Beispiel der Programme ERASMUS/SOKRATES und LEONARDO. Frankfurt am Main (u.a.)
- Fruth, Hans-Walter (1989): Europäisches Bewußtsein als Aufgabe von Erziehung und Unterricht. In: Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.): Europa in Grund- und Hauptschule. (Akademiebericht Nr. 147). Dillingen, S. 53-62
- Fuchs, Hans-Werner (2000): Deutschlands Wiedervereinigung und föderale Tradition. In: Schleicher, Klaus; Weber, Peter J.(Hrsg.): Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000. Bd. 1: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster (u.a.), S. 163-195
- Galton, Maurice (1993): Primarschulerziehung in Europa. In: Schleicher, Klaus: (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. Darmstadt, S. 198-216
- Gasteyger, Curt (1994): Europa zwischen Spaltung und Einigung. 1945 bis 1993 Darstellung und Dokumentation. Bonn 1994
- Gasteyger, Curt (1997): Europa von der Spaltung zur Einigung. Darstellung und Dokumentation 1945 – 1997. Bonn 1997
- Gogolin, Ingrid (1994): Europäische Kultur und Bildung. Die „europäische Integration“ als Herausforderung an die Pädagogik. Beobachtungen und Thesen In: Luchtenberg, Sigrid; Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Münster/New York 1994, S. 99-119
- Gogolin, Ingrid (Hrsg.) (1996 a): Schulen in Europa. Hamburg 1996
- Gogolin, Ingrid; Kroon, Sjaak; Krüger-Potratz, Marianne; Neumann, Ursula; Vallen, Ton (1991) (Hrsg.): Kultur- und Sprachenvielfalt in Europa. Münster/New York
- Gorbatschow, Michail (1987): Perestroika. Die zweite russische Revolution. Eine neue Politik für Europa und die Welt. München
- Groeben, Hans von der; Thiesing, Jochen; Ehlermann, Claus-Dieter (1991): Kommentar zum EWG-Vertrag, Bd. 3, Artikel 110-188, (4. Neubearb. Aufl.), Baden-Baden
- Hahn, Manfred (1992): Europa in Unterricht und Erziehung der Grundschule, München
- Hansen, Georg; Hauff, Mechthild (1993): Curricula-Revision im Hinblick auf Europa. In: Heitzer/Spiess (Hrsg.): LehrerInnen im Europa der 90er Jahre. Bochum; S. 111-124
- Heitzer, Manfred; Spiess, Werner E. (Hrsg.) (1993): LehrerInnen im Europa der 90er Jahre. (Dortmunder Beiträge zur Pädagogik; Bd. 9). Bochum
- Hermans, Stefaan (1997): The Socrates programme: from negotiation to implementation. In: European Journal for Education, Law and Policy, Volume 1 (1-2). The Hague (u.a.), S. 19-39
- Hermans, Stefaan (2000): Die europäische Beschäftigungsstrategie und ihre Bildungsdimension. In: Schleicher, Klaus; Weber, Peter J: (Hrsg.): Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000. Bd. 1: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster (u.a.), S. 219 - 245

- Hochbaum, Ingo (1985): Politik und Kompetenz der Europäischen Gemeinschaft im Bildungswesen. In: Bayerische Verwaltungsblätter. 118 Jg., Heft 16. München, S. 481-490
- Hochbaum, Ingo (1992 a): Nationales und gemeinschaftliches Interesse: Die europäische Bildungspolitik von Rom bis Maastricht. In: Recht der Jugend und das Bildungswesens 4/1992. Berlin, S. 505-520
- Hochbaum, Ingo (1992 b): Kohäsion und Subsidiarität: Maastricht und die Länderkulturhoheit, in: Die Öffentliche Verwaltung, April 1992, Heft 7. Stuttgart, S. 285-292
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (1993): EG-Hochschulmemorandum und Credit Transfer in Europa, Dokumente zur Hochschulreform, 83/1993. Bonn,
- Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (1995): Rundschreiben Nr. 13/95, EU-Mobilitätsprogramm SOCRATES. Bonn
- Hohmann, Manfred, Reich Hans H. (Hrsg.) (1989): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten: Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster
- Hohmann, Manfred (1989): Interkulturelle Erziehung – eine Chance für Europa? In: Hohmann/Reich (Hrsg.): Ein Europa für Mehrheiten und Minderheiten. Diskussionen um interkulturelle Erziehung. Münster, S. 1-32
- Holz, Oliver (1999): Zur Situation der schwedischen Grundschule unter besonderer Berücksichtigung der Integration der Europäischen Dimension in das Bildungswesen. Hamburg
- Hölzle, Claudia (1994): Bildungspolitik in der europäischen Gemeinschaft: die Angleichungsproblematik von Bildungssystemen in der Europäischen Gemeinschaft am Beispiel Spaniens. Köln
- Hornberg, Sabine (1999): Europäische Gemeinschaft und multikulturelle Gesellschaft; Anspruch und Wirklichkeit europäischer Bildungspolitik und –praxis. Frankfurt am Main
- Hrbeck, Rudolf (Hrsg.) (1994): Europäische Bildungspolitik und die Anforderungen des Subsidiaritätsprinzips. Baden-Baden
- Huber, Max (1999): Qualified in Germany – eine Initiative für das 21. Jahrhundert. Memorandum zur künftigen Rolle der Bundesrepublik Deutschland auf dem internationalen Bildungsmarkt. Bonn
- Husén, Torsten; Tuijnman, Albert; Halls, W. D. (Hrsg.) (1992): Schooling in modern European society. A report of the Academia Europaea. Oxford (u.a.)
- ITE (Hrsg.) (1982): Bulletin for Colleges of Teacher Education in Cooperation (1982:1). Falun/Borlänge
- ITE (Hrsg.) (1983 a): The Seminar in Falun 16.-19. May 1983. Theme: Teachers and students exchange. Bulletin for Colleges of Teacher Education in Cooperation (1983:1). Falun/Borlänge
- ITE (Hrsg.) (1983 b): Report from the Falun-Seminar 16.-19. May 1983. Theme: Teachers and students exchange. Bulletin for Colleges of Teacher Education in Cooperation (1983:2). Falun/Borlänge

- ITE (Hrsg.) (1983 c): Report from the ITE-Board-Meeting in Nykøbing, Denmark 27.-29. October 1983. Bulletin for Colleges of Teacher Education in Cooperation (1983:3). Falun/Borlänge
- ITE (Hrsg.) (1983 d): ITE. An organisation for internationalization of and innovation in teacher education (Information sheet 1983/84), Falun
- ITE (Hrsg.) (1984 a): Program for the third ITE-conference in Canterbury, England, 17. – 20 September 1984. Bulletin for Colleges of Teacher Education in Cooperation (1984:1). Falun/Borlänge
- ITE (Hrsg.) (1984 b): Report from the Board-Meeting of ITE in London, 15. – 16. September 1984, and the third ITE-conference in Canterbury, England, 17. – 20. September 1984. Bulletin for Colleges of Teacher Education in Cooperation (1984:2). Falun/Borlänge
- ITE (Hrsg.) (1984 c): Antrag : „Grants from the Commission of the European Communities for the development of Joint Programmes of Study between institutions of Higher Education in EC Member States. Development Grant“, (Antragsteller: Hermans, Tom, GEM PABO Hague, unveröff. Text des Antrages, internes Arbeitsmaterial der Universität Lüneburg, B.M.). Den Hague
- ITE (Hrsg.) (1984 d): A Joint Study Programme for using Computers in Teacher Education and in Primary Schools (Children between 6-13 years of age). (Lindahl, Birgitta (1984): unveröff. Text des Curriculum, internes Arbeitsmaterial). Stockholm
- ITE (Hrsg.) (1985): Report from JSP Computers, Stockholm, Lüneburg, The Hague. Report from the working-group meeting in Glasgow, JSP Environmental Education. Report from the Board-Meeting of ITE in Lüneburg, 20. – 21. November 1985. Bulletin for Colleges of Teacher Education in Cooperation (1985:1). Falun/Borlänge
- ITE (Hrsg.) (1986 a): Antrag auf Gewährung eines Zuschusses im Studienjahr 1986/87: Zuschüsse der Kommission der Europäischen Gemeinschaften zur Förderung der Entwicklung gemeinsamer Studienprogramme zwischen Hochschulen in den Mitgliedstaaten der EG, (Antragsteller: Classen-Bauer, Ingrid; Motschmann, Bettina, Universität Lüneburg, unveröff. Text des Antrages, internes Arbeitsmaterial der Universität Lüneburg, B.M.), Lüneburg
- ITE (Hrsg.) (1986 b): The Child and the Music. An Evaluation. (Arnqvist, Arne (1986 ): internes Arbeitsmaterial der Universität Lüneburg, B.M.), Härnösand
- ITE (Hrsg.) (1986 c): Report from JSP Music, Härnösand, Sweden. Report from the Board-Meeting and the fourth conference of ITE in Kristianstad, Sweden. Bulletin for Colleges of Teacher Education in Cooperation (1986). Falun/Borlänge
- ITE (Hrsg.) (1987): Report from JSP Computers, Canterbury, England , 9. – 25 June 1987. Report from the ITE standing working group meeting, Canterbury, England 22. – 23 June 1987. Report from the exhibition on Environmental Studies, Stockholm, Sweden 21. – 25. September 1987. Bulletin for Colleges of Teacher Education in Cooperation (1987). Falun/Borlänge
- ITE (Hrsg.) (1988 a): Report from JSP Environmental Education. Bulletin for Colleges of Teacher Education in Cooperation (1988). Falun/Borlänge

- ITE (Hrsg.) (1988 b): Possible ways to teach pupils of primary schools how to listen and to act with music. (Künzel, Gottfried (1988): unveröff. Arbeitsdokument für den JSP Music an der Hochschule Lüneburg, internes Arbeitsmaterial der Universität Lüneburg, B.M.), Lüneburg
- ITE (Hrsg.) (1989): Report from JSP Environmental Education. Bulletin for Colleges of Teacher Education in Cooperation (1989). Falun/Borlänge
- ITE (Hrsg.) (1992): ITE-ERASMUS-Antrag (Antragsteller: Björk, Kaj, Högskolan Kristianstad, unveröff. Text des Antrages, internes Arbeitsmaterial der Universität Lüneburg, B.M.), Kristianstad
- ITE (Hrsg.) (1996): ITE-SOKRATES-ODLITE-Antrag, (Antragsteller: Björk, Kaj, Högskolan Kristianstad, unveröff. Text des Antrages, internes Arbeitsmaterial der Universität Lüneburg, B.M.), Kristianstad
- ITE (Hrsg.) (1997): ITE-DEMETER Parliament. Minutes of the evaluation of the Pilot programme and of the preparations for the DEMETER 1 programme. (Aalbers, Wim (et al.) (1997): ITE internes Protokoll vom 18 – 21 Dezember 1997, internes Arbeitsmaterial der Universität Lüneburg, B.M.), unveröff. Manuskript. Leeuwarden
- ITE (Hrsg.) (1998): First DEMETER session period. ITE interner Rundbrief vom 15. Januar 1989. Leeuwarden
- Janne, Henri (1973): Für eine gemeinschaftliche Bildungspolitik. Brüssel, Luxemburg
- Janssen, Bernd (1994): Bildungspolitik. In: Weidenfeld, Werner; Wessels Wolfgang (Hrsg.): Jahrbuch der europäischen Integration Jahrgang 1993/94, Bonn, S 209 - 212
- Janssen, Bernd (1995 a): Die europäische Dimension in Lehr- und Lernmitteln. Bonn
- Janssen, Bernd (1995 b): Bildungs- und Jugendpolitik. In: Weidenfeld/Wessels (Hrsg.): Europa von A - Z. Taschenbuch der europäischen Integration. Bonn, S. 79-85
- Jungmann, Walter (1995): Kulturbegegnung als Herausforderung der Pädagogik, Münster/New York
- Kaltenbrunner, Gerd-Klaus (1984): Über den Geist Europas. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. München (Hrsg.): Was ist Europa? Handreichung zur Förderung des europäischen Bewußtseins im Unterricht. Bonn, S. 9-34
- Kasper, Hildegard; Kullen, Siegfried (1992 a): Europa für Kinder. (Unterrichtspraxis Grundschule). Frankfurt am Main
- Kasper, Hildegard; Kullen, Siegfried (1992 b): Europäisches Lernen in der Grundschule. In: Schmitt, Rudolf u.a. (Hrsg.): Grundschule in Europa – Europa in der Grundschule. Frankfurt am Main, S. 158-163
- Klafki, Wolfgang (1996): Grundzüge eines neuen Allgemeinbildungskonzepts. Im Zentrum: Epochaltypische Schlüsselprobleme. In: ders.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. (5. Aufl.), Basel, S. 43-83
- Kluxen, Kurt (1984): Die Grundlagen Europas. In: Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. München (Hrsg.): Was ist Europa? Handreichung zur Förderung des europäischen Bewußtseins im Unterricht. Bonn, S. 35-72

- Kodron, Christoph (1995): Zur Kooperation bei der Einführung einer Europäischen Dimension in der Lehrerbildung. In: Zeitschrift für internationale und sozialwissenschaftliche Forschung 12 (1). Köln (u.a.), S. 65 -81
- Kohlberg Wolf Dieter (1993): Die europäische Reformpädagogik (Progressive Education) und ihre Bedeutung für Schule und Lehrerbildung im zusammenwachsenden Europa. In: Sander, Theodor; Kohlberg Wolf Dieter (Hrsg.) (1993): Lehrerbildung in Europa – europäische Lehrerbildung. (2. Aufl.), Osnabrück, S. 78 - 90
- Kommission der Europäischen Gemeinschaft (Hrsg.) (1991): Wir bauen gemeinsam unser Europa. (Broschüre für Kinder). Brüssel
- Köpke, Wulf (1999): Was ist Europa, wer Europäer? In: Köpke, Wulf; Schmelz, Bernd (Hrsg.): Das gemeinsame Haus Europa. München, S.18 - 29
- Köpke, Wulf; Schmelz, Bernd (Hrsg.) (1999): Das gemeinsame Haus Europa. München
- Krejci, Jaroslav (1993) Das Modell des Europäers/der Europäerin aus der Sicht empirischer Daten. In: Sander, Theodor; Kohlberg Wolf Dieter (Hrsg.): Lehrerbildung in Europa – europäische Lehrerbildung. (2. Aufl.), Osnabrück, S. 102 - 114
- Kristianstad University (Hrsg.) (o.J.): EduCare-Childhood in Sweden, Informationsprospekt, Kristianstad
- Krüger-Potratz, Marianne (1999): Stichwort: Erziehungswissenschaft und kulturelle Differenz, In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2. Jahrg., (Heft 2), Opladen/ Leverkusen, S. 149 – 165
- Laatz, Wilfried (1993): Empirische Methoden: Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler. Frankfurt am Main
- Läufer, Thomas (1992): Europäische Gemeinschaft – Europäische Union: die Vertragstexte von Maastricht. Bonn
- Läufer, Thomas (1995): Gerichtshof der EG. In: Weidenfeld, Werner; Wessels, Wolfgang (Hrsg.): Europa von A–Z. Taschenbuch der europäischen Integration. (4. aktualisierte Aufl.), Bonn, S.217 - 220
- Läufer, Thomas (1998): Vertrag von Amsterdam. Texte des EU-Vertrages und EG-Vertrages. Bonn
- Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) (1992): Lernen für Europa – Informationen zu Projekten des sprachlichen und interkulturellen Lernens. (Heft 2) Soest
- Lassahn, Rudolf; Ofenbach, Birgit (Hrsg.) (1994): Bildung in Europa. (Beiträge zur Pädagogik, Bd. 5). Frankfurt am Main (u.a.)
- Lechner, Elmar (Hrsg.) (1997): Pädagogische Grenzgänger in Europa. Frankfurt am Main (u.a.)
- Le Goff, Jacques (1997): Die Geschichte Europas, Bonn
- Leischner, Dieter (1993): Bildungssysteme in Europa. Bonn
- Lenhart, Volker; Hörner, Horst (Hrsg.) (1996): Aspekte Internationaler Erziehungswissenschaft. Weinheim
- Lenzen, Dieter (1994): Bildung und Erziehung für Europa? In: Benner, Dietrich (Hrsg.): Bildung und Erziehung für Europa. Zeitschrift für Pädagogik. (32. Beiheft), Weinheim/Basel, S. 31-48

- Liedtke, Max (1993): Hausaufgabe Europa. Schule zwischen Regionalismus und Internationalismus. Bad Heilbrunn
- Lienert, Wilhelm (Berichterstatter) (1986): Die europäischen Aspekte im Lehrplan. Berichte der Arbeitsgruppe II. In: CDDC (Rat für kulturelle Zusammenarbeit des Europarates) (Hrsg.): Bericht über das 30. Seminar für des Europarates für Lehrkräfte über „Europa in der Grundschule“ in Donaueschingen vom 23.-30. November 1985. Straßburg, S. 32-42
- Linsenmann, Ingo (2000): Bildungspolitik. In: Weidenfeld, Werner; Wessels, Wolfgang (Hrsg.) (2000): Europa von A bis Z. Taschenbuch der europäischen Integration. (7. Aufl.), Bonn, S. 92 - 94
- Linton, Ralph (1974): Gesellschaft, Kultur und Individuum. Interdisziplinäre sozialwissenschaftliche Grundbegriffe, Frankfurt am Main
- Livingston, Kay (1998): The European Dimension in Teacher Education.  
<http://www.atee.org/htm/abstracts/csivingston.html> (30.01.01)
- Lopau, Eberhard (Hrsg.) (1983): Grund-Gesetze: eine Textsammlung wichtiger deutscher Bundesgesetze. Neuwied/Darmstadt
- Luchtenberg, Sigrid; Nieke, Wolfgang (Hrsg.) (1994 a): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Münster/New York
- Luchtenberg, Sigrid; Nieke, Wolfgang (1994 b): Begegnungsorientierte und konfliktorientierte Interkulturelle Erziehung und Erziehung zu Europa vor neuen Herausforderungen. In: Luchtenberg, Sigrid; Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Münster/New York. S. 1-4
- Maaß, Kurt-Jürgen (1978): Die Bildungspolitik der Europäischen Gemeinschaft. Eine Dokumentation. Bonn
- Magaard, Lorenz; Rheinheimer, Gerhard (Hrsg.) (1974): Meereskunde der Ostsee. Berlin (u.a.)
- Matthes, Joachim (Hrsg.) (1992): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleiches, Göttingen
- Maurer, Andreas (1998): Bildungspolitik. In: Weidenfeld, Werner; Wessels, Wolfgang (Hrsg.): Jahrbuch der Europäischen Integration Jahrgang 1997/98, Bonn, S. 135 - 140
- Mayrberger, Helgo (1998): Internetlernumgebungen in der Lehrerbildung. Eine Fallstudie am Beispiel des DEMETER-Projektes. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Universität Lüneburg
- McLean, Martin (1990): Britain and a Single Market Europe. Prospects for a Common School Curriculum. London
- McLean, Martin (1993): Das europäische Curriculum. In: Schleicher Klaus (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. Nationale Vielfalt und europäische Einheit. Darmstadt, S.261- 276
- Menge, Wolfgang (1984): So lebten sie alle Tage. Berichte aus dem alten Preußen. Berlin
- Meyers Lexikonredaktion (1981): Meyers großes Taschen-Lexikon in 24 Bänden. Mannheim, Bd. 5, S. 26 f.

- Mickel, Wolfgang W. (1979 a): Die bildungspolitische Bedeutung des KMK-Beschlusses „Europa im Unterricht „. In: Frankfurter Hefte, (34 ). Frankfurt am Main, S.4 – 6
- Mickel, Wolfgang W. (1979 b): Europa im Unterricht. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 3, (Beilage zur Zeitschrift DAS PARLAMENT). Bonn, S. 3 – 19
- Mickel, Wolfgang W. (1984): Der Begriff der „europäischen Dimension“ im Unterricht. In: Aus Politik und Zeitgeschichte 41, (Beilage zur Zeitschrift DAS PARLAMENT). Bonn, S. 25 – 41
- Mickel, Wolfgang W. (1991): Europäische Bildungspolitik supranationaler Organisationen.. In: Pädagogik und Schule in Ost und West: Zeitschrift für gesamtdeutsche und vergleichende Pädagogik, 39, (Heft 3). Paderborn (u.a.), S. 130 – 139
- Mickel, Wolfgang W. (1993): Lernfeld Europa. Didaktik zur europäischen Erziehung. (2. Aufl.), Opladen
- Mickel, Wolfgang W. (2000): Zur Funktion transnationaler Lehrerverbände bei der Vermittlung europäischer Bildung. In: Schleicher, Klaus; Weber, Peter J. (Hrsg.): Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000. Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster (u.a.), S. 249-277
- Mitter, Wolfgang (1990): Strukturfragen des Bildungswesens im internationalen Vergleich mit besonderer Berücksichtigung der Industrieländer. In: Bildung und Erziehung 2. Köln, S. 125-144
- Monnet, Jean (1978): Erinnerungen eines Europäers. München/Wien
- Morin, Edgar (1988): Europa denken. Frankfurt am Main. (u.a.)
- Motschmann, Bettina (1986): Auslandskontakte und internationale Zusammenarbeit. In: Rektor der Hochschule Lüneburg (Hrsg.): 40 Jahre Hochschule Lüneburg. 1946-1986, Lüneburg, S.215-218
- Müller-Solger, Hermann (1994): Erwartungen an die Europäische Union aus deutscher Sicht. In: Hrbeck, Rudolf (Hrsg.): Europäische Bildungspolitik und die Anforderungen des Subsidiaritätsprinzips. Baden-Baden, S.47-54
- Müller-Solger, Hermann; Czysz, Armin; Petzold, Wolfgang, Pfaff, Ulrich (1997): Bildung und Europa. Die EU-Fördermaßnahmen. (2. völlig neubearb. Aufl.), Bonn
- Münchmeier, Richard (2000): Europa – Fassade oder Chance? In: Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. Opladen
- Museion 2000 (1994): Kulturmagazin, (Heft 6), Zürich
- Nanz, Klaus-Peter (1997): Der Vertrag von Amsterdam. Materialien. Starnberg
- Nanz, Klaus-Peter; Silberberg, Reinhard (1997): Der Vertrag von Amsterdam. Text des Vertrages und der neuen Fassung von EU-Vertrag und EG-Vertrag. Starnberg
- Niedersächsischer Kultusminister (1982): Rahmenrichtlinien für die Grundschule/Sachunterricht. Hannover
- Niedersächsischer Kultusminister (1992): Rahmenrichtlinien für die Orientierungsstufe/Welt- und Umweltkunde. Hannover
- Niedersächsischer Kultusminister (1995): Rahmenrichtlinien für die Hauptschule/Geschichtlich-soziale Weltkunde. Hannover



- Niedersächsischer Kultusminister (1996): Schulverwaltungsblatt. Amtsblatt des Niedersächsischen Kultusministeriums für Schule und Schulverwaltung. 48. Jahrgang, 2/96: Erlaß vom 30.01.96. Hannover
- Noël, Emile (1993): Die Organe der Europäischen Gemeinschaft. Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaft (Hrsg.), (Reihe: Europäische Dokumentation) Neuauflg. Luxemburg
- Oelkers, Jürgen (1999): Schule. In: Köpke, Wulf; Schmelz, Bernd (Hrsg.) Das gemeinsame Haus Europa. München, S. 658 - 664
- Pack, Doris (1994): Europäische Bildungspolitik – Investition in unsere gemeinsame Zukunft. In: Lassahn, Rudolf; Ofenbach, Birgit (Hrsg.): Bildung in Europa. (Beiträge zur Pädagogik, Bd. 5). Frankfurt am Main, S. 55 - 61
- Pauly (1907): Paulys Realencyclopädie der classischen Altertumswissenschaft, (Hrsg.: Wissowa, Georg) 11ter Halbband (Ephoros bis Eurychos). Stuttgart
- Pechstein, Matthias; Koenig, Christian (1998): Die Europäische Union: die Verträge von Maastricht und Amsterdam. (2. Aufl.), Tübingen
- Peck, Bryon T.(1993): Konzeption der Lehrerbildung und –weiterbildung im Hinblick auf die europäische Integration. In: Schleicher, Klaus: (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. Darmstadt, S.152 - 172
- Piepenschnieder, Melanie (1992): Die europäische Generation: Europabilder der Jugendlichen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn
- Pohle, Albrecht (1993): Umsetzung der Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen zur Europäischen Dimension im Bildungswesen vom 24. Mai 1988. In: Sander Theodor; Kohlberg, Wolf Dieter (Hrsg.): Die Europäische Dimension in der Erziehung. Osnabrück, S. 33 - 38
- Postlethwaite, T. Neville (1993): Bildungsleistungen in Europa. In: Schleicher, Klaus: (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. Darmstadt, S. 107 - 131
- Postlethwaite, T. Neville; Wiley, D. E. (1992): Science Achievement in Twenty Three Countries. Oxford
- Prenzel, Annedore (1989): Verschiedenheit und Gleichberechtigung in der Bildung. Eine Studie zur Bedeutung der Interkulturellen Pädagogik, der Feministischen Pädagogik und der Integrationspädagogik für eine Pädagogik der Vielfalt. Marburg
- Prenzel, Annedore (1995): Gesamtschule – Schule der Vielfalt. In.: Die Deutsche Schule, 87. Jg., (Heft 4), Weinheim, S. 408-420
- Ranke-Graves v., Robert (1955): Griechische Mythologie. Quellen und Deutung. Bd. 1. Hamburg
- Rat der Europäischen Gemeinschaften (1987): Richtlinie des Rates vom 25. Juli 1977 über die schulische Betreuung der Kinder von Wanderarbeitnehmern. In: Rat der Europäischen Gemeinschaften Generalsekretariat Erklärungen zur Europäischen Bildungspolitik. (77/486/EWG). Dritte Ausgabe. Luxemburg
- Rat der Europäischen Gemeinschaften Generalsekretariat (1993): Erklärungen zur europäischen Bildungspolitik 2. Ergänzung der dritten Ausgabe (1990 – 1992) Luxemburg

- Ribold, Michael; Weber, Peter J. (1999): The Internet and its impact on a "Global Social Competence". In: Mills, Roger; Tait, Alan (ed.): Learning and Teaching with New Technologies (The Cambridge International Conference on Open and Distance Learning, collected papers), Cambridge. S. 131 - 138
- Richter, Ingo (1991): Gleiches Recht für alle. Grundlagen eines europäischen Bildungsrechtes. In: Friedrich Jahresheft 9, Seelze, S. 141
- Richter, Ingo (1993): Grundzüge eines Europäischen Bildungsrechtes. In: Schleicher, Klaus: Zukunft der Bildung in Europa. Darmstadt, S. 27-44
- Röhrs, Hermann (1988): Die Einheit Europas in pädagogischer Perspektive. In: Pädagogisch Rundschau, 42/1, Frankfurt, S. 97 – 107
- Röhrs, Hermann (1992): Die Einheit Europas und die Sicherung des Weltfriedens. Frankfurt am Main
- Rometsch, Dietrich (1995): Die Europäische Kommission, In: Weidenfeld, Werner; Wessels, Wolfgang (Hrsg.): Jahrbuch der Europäischen Integration Jahrgang 1994/95, Bonn, S. 55 - 62
- Rüegg, Walter (1993): Das Europa der Universitäten. Seine mühsame Entwicklung nach dem 2. Weltkrieg. In: Schleicher, Klaus (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. Darmstadt, S. 135- 151
- Runne, Bettina (1999): Europa im Unterricht – die Umsetzung der europäischen Dimension, dargestellt am Beispiel des europäischen Geschichtsbuches. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Universität Lüneburg
- Sander, Theodor; Kohlberg, Wolf Dieter (Hrsg.) (1993): Die Europäische Dimension in der Erziehung. Osnabrück
- Schäfer, Peter (2000): Europäische Integration und Soziale Arbeit. Zu den Auswirkungen europäischer Sozialpolitik in Deutschland und deutsche Sozialpolitik in Europa auf Soziale Arbeit. Frankfurt am Main
- Schäfer, Ulrich (1991): Die europäische Gemeinschaft und das Bildungswesen. Frankfurt am Main
- Scheffer, Petra (1998): Die Verwirklichung der europäischen Dimension an deutschen und schwedischen Grundschulen. Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das Lehramt an Grund- und Hauptschulen. Universität Lüneburg
- Schink, Gertrud (1993): Kompetenzerweiterung im Handlungssystem der Europäischen Gemeinschaft: Eigendynamik und „Policy Entrepreneurs“; eine Analyse am Beispiel von Bildung und Ausbildung. Baden-Baden
- Schleicher, Klaus (1999): Die Bildung von und in Europa. In: Köpke, Wulf; Schmelz, Bernd (Hrsg.) Das gemeinsame Haus Europa. München, S. 649 - 657
- Schleicher, Klaus (2000): Standortbestimmung Europäischer Bildungspolitik. In: Schleicher, Klaus; Weber, Peter J.(Hrsg.): Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000. Bd. 1: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster (u.a.), S. 7 - 41
- Schleicher, Klaus: (Hrsg.) (1993): Zukunft der Bildung in Europa. Darmstadt
- Schleicher, Klaus; Bos, Wilfried: (Hrsg.) (1994): Realisierung der Bildung in Europa. Darmstadt

- Schleicher, Klaus; Weber, Peter J. (Hrsg.) (2000 a): Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000. Bd. 1: Europäische Bildungsdynamik und Trends. Münster (u.a.)
- Schleicher, Klaus; Weber, Peter J. (Hrsg.) (2000 b): Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000. Bd. 2: Nationale Entwicklungsprofile. Münster (u.a.)
- Schmidt-Räntsch, Jürgen (1989): Erlaß von Förderprogrammen durch den Rat der EG aufgrund Artikel 128 EWGV. In: Neue Juristische Wochenschrift, ( Heft 48). München/Frankfurt am Main, S. 3071 - 3072
- Schmitt, Rudolf u.a. (Hrsg.) (1992): Grundschule in Europa – Europa in der Grundschule. Frankfurt am Main
- Schmitz-Wenzel, Hermann (Hrsg.) (1980): Bildungspolitik in der europäischen Gemeinschaft. Baden-Baden
- Schröder, Ulrich (Hrsg.) (1997): Das WUK-Buch. Welt- und Umweltkunde Orientierungsstufe 5/6. Stuttgart
- Schwark, Wolfgang (1993): Lehrerausbildung im Zeichen der Europäisierung – aufgezeigt am Beispiel der Pädagogischen Hochschule Baden-Württembergs. In: Boteram, Norbert. (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und Handeln. Pfaffenweiler, S. 82 – 101
- Schwenke, Heinz; Schramm Winfrid (1974): Die Ostsee als Ökosystem. In: Magaard, Lorenz/Rheinheimer, Gerhard (Hrsg.) (1974): Meereskunde der Ostsee. Berlin (u.a.); S. 203 – 214
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1990): Europa im Unterricht. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 8.6.1978 i.d.F. vom 7.12.1990. Bonn, zitiert: KMK (1990)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1992 a): Zur europäischen Dimension im Bildungswesen. Gemeinsamer Bericht der Länder zur Umsetzung der Entschließung des Rates und der im Rat vereinigten Minister für das Bildungswesen vom 24. 05 1988 in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn, zitiert: KMK (1992 a)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1992 b): Stellungnahme der Kultusministerkonferenz zu den Ergebnissen von Maastricht vom 9./10. 12 1991. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 31.01.1992. Bonn, zitiert: KMK (1992 b)
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (1996): Empfehlung «Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule». Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 25.10 1996. Bonn, zitiert: KMK (1996)
- Siedler, Gerold; Hatje, Gerhart (1974): Temperatur, Salzgehalt und Dichte. In: Magaard, Lorenz; Rheinheimer, Gerhard (Hrsg.) (1974): Meereskunde der Ostsee. Berlin (u.a.), S. 43 – 60
- Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung. München (Hrsg.) (1984): Was ist Europa? Handreichung zur Förderung des europäischen Bewußtseins im Unterricht. Bonn

- Stephan, Rüdiger (1980): Akademische Mobilität in Europa. In.: Schmitz-Wenzel, Hermann (Hrsg.): Bildungspolitik in der europäischen Gemeinschaft. Baden-Baden, S.39 – 52
- Stobart, Maitland (1994): Der Europarat und die Bildungsanforderungen im »Neuen Europa«. In: Schleicher, Klaus; Bos, Wilfried: (Hrsg.): Realisierung der Bildung in Europa. Darmstadt, S. 19 – 62
- Sträuli, Robert (1994): Wie Europa zu seinem Namen kam. In: Museion 2000, (Heft 6), Zürich, S. 42 - 52
- Strohmeier, Rudolf W. (1994): Der bildungspolitische Entscheidungsprozeß auf der EG-Ebene. In.: Schleicher, Klaus; Bos, Wilfried: (Hrsg.): Realisierung der Bildung in Europa. Darmstadt, S.46-62
- Süssmuth, Rita (1993): Europa 1992: Herausforderung für die Bildungspolitik. In: Boteram, Norbert. (Hrsg.): Interkulturelles Verstehen und Handeln. Pfaffenweiler, S. 39 – 45
- Taprogge Ralf (1996): Studium und Internet, Internet-Nutzung durch Studierende geistes- und sozialwissenschaftlicher Studiengänge in Deutschland, Münster (Magisterarbeit an der Wilhelms-Universität zu Münster), <http://www.uni-muenster.de/Publizistik/MAG3/ifp/taprogg/index.html> (05.04.2000)
- Teichler, Ulrich; Smith, Alan; Steube, Wolfgang (1988): Auslandsstudienprogramme im Vergleich: Erfahrungen, Probleme, Erfolge. Bundesminister für Bildung und Wissenschaft (Hrsg.) Bad Honnef
- Tenbruck, Friedrich H. (1992): Was war der Kulturvergleich, ehe es den Kulturvergleich gab? In: Matthes, Joachim (Hrsg.): Zwischen den Kulturen? Die Sozialwissenschaften vor dem Problem des Kulturvergleiches. Göttingen
- Terhart, Ewald (Hrsg.) (2000): Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland. Abschlußbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim/Basel
- Thomas, Rudolf (1990): Tendenzen einer Europäisierung von allgemeiner Bildung und Erziehung innerhalb des Europarats und der EG. In: Vergleichende Pädagogik. Deutsche Zeitschrift für internationale Bildungspolitik 26,(Heft 2), Neuwied, S. 126-133
- Thun-Hohenstein, Christoph (1997): Der Vertrag von Amsterdam. Wien
- Thiede, Carsten Peter (1995): Wir in Europa. Wurzeln, Wege. Perspektiven. Presse- und Informationsdienst der Bundesregierung (Hrsg.). Bonn
- Tiemann, Udo (1993): TANDEM – Erfahrungsbericht über Möglichkeiten und Grenzen, Lehrerbildung im Gebiet der Euregio grenzüberschreitend zu gestalten. In: Sander, Theodor; Kohlberg, Wolf Dieter (Hrsg.): Die Europäische Dimension in der Erziehung. Osnabrück, S.167 – 174
- Treuheit, Werner; Janssen, Bernd; Otten, Hendrik (1990): Bildung für Europa: interkulturelles Lernen in Jugendbegegnungen. Opladen
- Tusculum-Lexikon (1963): Griechischer und lateinischer Autoren des Altertums und des Mittelalters. München
- Universität Lüneburg (Hrsg.) (1975): Rechenschaftsbericht des Präsidenten 1995 – 1997, Lüneburg
- Universität Lüneburg (Hrsg.) (1997): Rechenschaftsbericht des Präsidenten 1995 – 1997. Lüneburg

- Universität Lüneburg (Hrsg.) (1998): Vorlesungsverzeichnis Wintersemester 1998/99. Lüneburg
- Universität Lüneburg (Hrsg.) (2000): Drucksache-Nr. 6/1 SS 2000, vom 15. 06. 2000. Lüneburg
- Universität Lüneburg (Hrsg.) (2000): Vorlesungsverzeichnis Wintersemester 2000/2001. Lüneburg
- Verband Bildung und Erziehung (Hrsg.) (1989): Europa nach 1992: Forderungen an Bildung und Lehrer. Heft 89/2. Bonn
- VHS Stuttgart (Hrsg.) (1999): Handbuch für die interkulturelle berufliche Weiterbildung. Stuttgart
- Vorsmann, Norbert; Wittenbruch, Wilhelm (1997): Schulen auf Europa-Kurs. Bad Heilbrunn
- Weber, Kathrin (1993): Die Bildung im Europäischen Gemeinschaftsrecht und die Kulturhoheit der deutschen Bundesländer. Baden-Baden
- Weber, Peter J. (1996): Die multilinguale und multikulturelle Gesellschaft: eine Utopie? Aspekte einer empirischen Komponentenanalyse zur sprachlichen Identität in Belgien. Bonn
- Weber, Peter J. (1997): Methodische Fragestellungen bei der Sprachdatenerhebung. Die Empirie der Sozialwissenschaft in der Minderheitenforschung. In: Kattenbusch Dieter (Hrsg.): Kulturkontakt und Sprachkonflikt in der Romania. Wien, S. 11-30
- Weber, Peter J. (1998): Interkulturelles Lernen im Internet – eine Chance für die europäische Integration. In: Marquet, Pascal; Mathey, Stephanie; Jaillet, Alain; Nissen, Elke (Hrsg.) (1998): internet-based teaching and learning (IN-TELE) 98. Frankfurt am Main (u.a.), S. 57 –64
- Weber, Peter J. (2000): Zwischen marktorientierter Globalisierung und plurizentrischem Regionalismus. In: Schleicher, Klaus; Weber, Peter J.(Hrsg.): Zeitgeschichte Europäischer Bildung 1970-2000.  
Bd. 2: Nationale Entwicklungsprofile. Münster (u.a.), S. 353 - 392
- Wehler, Hans-Ulrich (1992): Rückkehr zum „normalen“ Nationalismus. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Lernen für Europa. Soest, S. 67-69
- Weidenfeld, Werner (1985 a): Europa – aber wo liegt es? In: Weidenfeld, Werner (Hrsg.) (1985 b): Die Identität Europas. München, S. 13 - 41
- Weidenfeld, Werner (Hrsg.) (1985 b): Die Identität Europas. München
- Weidenfeld, Werner; Piepenschneider, Melanie (1990): Junge Generation und europäische Einigung. Bonn
- Weidenfeld, Werner; Wessels, Wolfgang (Hrsg.) (1994): Jahrbuch der Europäischen Integration 1993/94. Bonn
- Weidenfeld, Werner; Wessels, Wolfgang (Hrsg.) (1995 a): Jahrbuch der Europäischen Integration 1994/95. Bonn
- Weidenfeld, Werner; Wessels, Wolfgang (Hrsg.) (1995 b): Europa von A–Z. Taschenbuch der europäischen Integration. (4. aktualisierte Aufl.), Bonn.
- Weidenfeld, Werner; Wessels, Wolfgang (Hrsg.) (1998): Jahrbuch der Europäischen Integration 1997/98. Bonn,
- Weidenfeld, Werner; Wessels, Wolfgang (Hrsg.) (2000): Europa von A bis Z. Taschenbuch der europäischen Integration. (7. Aufl.), Bonn.

- Williams, Roy (1998): The ITE/DEMETER Projekt 1996-1998.  
<http://www.atee.org./htm/abstracts/williams.html> (30.01.01)
- Wittek, Fritz (1984): Eine europäische Dimension von Ausländerpolitik – Zur Richtlinie der EG vom 27.7.1977. In: Recht der Jugend des Bildungswesens (39), (Heft 1), S.40 – 50
- Wölfing, Willi; Strittmatter, Veronica (Hrsg.) (1994): Bildung und Erziehung in Europa. Weinheim
- Zentrum für Europäische Bildung (Hrsg.) (1990): Die europäische Dimension in Unterricht und Erziehung. Tagungsbericht. Bonn
- Zweig, Stefan (1999): Der Turm zu Babel. - In: ders.: Europäisches Erbe. (7 Aufl.), Frankfurt am Main, S. 291 - 296.

**VERZEICHNIS DER INTERNET-ADRESSEN**

- Server der **Europäischen Union**: <http://europa.eu.int>. (17.02.2001)
- Homepage der **Generaldirektion XXII**: <http://europa.eu.int/en/comm/dg22/progr.html> (29.06.2001)
- **Pressemittteilung zum Amsterdamer Vertrag** des Servers der Europäischen Union: <http://europa.eu.int/abc/obj/amst/de> (17.02.2001)
- **Europäischer Rat (Köln)** 3. und 4. Juni 1999: Anhänge zu den Schlußfolgerungen des Vorsitzes: <http://www.europa.eu.int/council/off/conclu/index.htm> (01.03.2001)
- **Europäischer Rat (Lissabon)** 23. und 24. März 2000: Schlußfolgerungen des Vorsitzes <http://www.europa.eu.int/council/off/conclu/index.htm> (01.03.2001)
- Internet Adressen für mehr Informationen zur **allgemeinen und beruflichen Bildung** (Generaldirektion Bildung und Kultur): [http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/educ/index\\_de.html](http://www.europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/educ/index_de.html) (07.03.2001)
- Server der **Universität Lüneburg**: <http://www.uni-lueneburg.de> (17.02.2001)
- Internet Seite der **Verwaltung der Universität Lüneburg**: <http://www.uni-lueneburg.de/verwalt/Gremien/Kommissionen.htm> (17.02.2001)
- Internet Seite des **Akademischen Auslandsamtes der Universität Lüneburg**: <http://www.uni-lueneburg.de/einricht/aaa/Default.html> (17.02.2001)
- Internet Adressen für mehr Informationen zum **ITE-Netzwerk**:  
<http://www.itesite.org> (17.02.2001)  
<http://www.fb1.uni-lueneburg.de/fb1/austausch/ite/ite.htm> (17.02.2001) (ältere Version)  
<http://www.fb1.uni-lueneburg.de/fb1/austausch/Default.html> (17.02.2001)  
Report of the ITE Board Meeting (März 2000): <http://www.itesite.org/reportmarch2000.htm>
- Internet Adressen für mehr Informationen zum **DEMETER-Projekt**:  
<http://hugin.hsh.no/prosjekt/demeter/index.htm> (17.02.2001)  
<http://www.distans.hkr.se/demeter> (17.02.2001)  
<http://www.atee.org/htm/abstracts/williams.html> (30.01.2001)  
<http://www.distans.hkr.se/demeter/parliament/vision.html> (27.02.2001).  
<http://www.fb1.uni-lueneburg.de/fb1/austausch/demeter/dp1/welcome.html> (27.02.2001)
- Internet Adressen für mehr Informationen zum **Environmental Science and Education Network** <http://www.cant.ac.uk/depts/acad/science/socrates/poster/text.htm> (07.02.2001)
- Home Page von **ATEE**: <http://www.atee.org/htm/index.html> (30.01.2001)
- Internet Seite des Projektes: „**Europäische Integration und Virtuelles Lernen. Möglichkeiten und Grenzen von Internetlernumgebungen in der Hochschullehre**“ von Peter J. Weber, Universität Hamburg. <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Inst02/index02.htm> (17.02.2001)
- Internet Seite für **CCED**: <http://www.ibs.ee/babel> (27.02.2001)
- Internet Seite für das »**Study Forum-Projekt**«: <http://www.hascoll.dk/HSF2000/metafor.htm> (17.02.2001)

## VERZEICHNIS DER ABBILDUNGEN

### Abbildungen zur Veranschaulichung (Abb.)

Abb. 1:	Akteure der europäischen Bildungspolitik .....	29
Abb. 2:	Zusammenhang zwischen europäischem Lernen, Friedenserziehung und interkulturellem Lernen und deren zentrale gemeinsame Orientierung .....	40
Abb. 3:	Interesse für Europa .....	46
Abb. 4:	Interesse für Politik und Europa .....	47
Abb. 5:	Übersicht der Mitgliedstaaten der EU bzw. der EFTA-Länder und das jeweilige Beitrittsjahr .....	54
Abb. 6:	Die Entwicklung der Europäischen Union .....	56
Abb. 7:	Bildungsrechtliche Kompetenzen und Zuständigkeiten der Europäischen Union .....	72
Abb. 8:	Europäische »Bildungsintegration« .....	79
Abb. 9:	Die Aktionsprogramme in einer zeitlichen Übersicht .....	95
Abb. 10:	Die Aktionsprogramme in einer thematischen Übersicht .....	97
Abb. 11:	Neue Förderprogramme für eine Laufzeit von 2000 bis 2006 .....	105
Abb. 12:	Bildungspolitische Leitlinien für die Ausgestaltung der »europäischen Dimension« im Bildungswesen .....	121
Abb. 13:	Mögliche Finanzierungsstrategie von ITE .....	140
Abb. 14:	Geplanter zeitliche Ablauf der »Joint Study Programmes« .....	143
Abb. 15:	Die Ziele des Kurses lassen sich in drei Kategorien einteilen: .....	149
Abb. 16:	»Student Exchange-Agreements« for the Pilot Year 1983/1984 .....	153
Abb. 17:	»Staff Exchange-Agreements« for the Pilot Year 1983/1984 .....	154
Abb. 18:	Student Mobility Flows 1995/96 (beantragte Version) .....	161
Abb. 19:	Student Mobility Flows 1995/96 .....	161
Abb. 20:	Durchgeführte Student Mobility Flow 1995/96 an der Universität Lüneburg - Aufenthaltsdauer: 1 akademisches Jahr .....	162
Abb. 21:	Durchgeführte Student Mobility Flow 1996/97 an der Universität Lüneburg - Aufenthaltsdauer: 1 akademisches Jahr .....	163
Abb. 22:	Studierende im Wintersemester 1994/95 an der Universität Lüneburg .....	164
Abb. 23:	Studierende im Wintersemester 1995/96 an der Universität Lüneburg .....	164
Abb. 24:	Studierende im Wintersemester 1996/97 an der Universität Lüneburg .....	164
Abb. 25:	Studierende im 5. Semester im Zeitraum 1994 –1995 jeweils im Wintersemester .....	165

### Kreisdiagramme (K.d.)

K.d. 1:	Erwartungen der Befragten an das Studentenaustauschprogramm .....	189
K.d. 2:	Vorteilsgründen für das zukünftige Studium .....	190
K.d. 3:	Vorschläge der Befragten für zukünftige Austauschstudenten .....	193
K.d. 4:	Abschließende Bewertung .....	197
K.d. 5:	Alter der Teilnehmer des Studentenaustausches 1995/96 .....	207
K.d. 6:	Alter der Teilnehmer des DEMETER-Projektes .....	207
K.d. 7:	Herkunftsland der Probanden Studentenmobilität .....	208
K.d. 8:	Nationalität der am Austausch 1995/96 beteiligte Studenten .....	208
K.d. 9:	Nationalität der Teilnehmer am DEMETER-Projekt .....	209

### Säulendiagramme (S.d.)

S.d. 1:	Sprachkenntnisse des Gastlandes der Teilnehmer .....	194
S.d. 2:	Einschätzung der Austauschprogramme im Zusammenhang mit der ..... »europäischen Dimension« .....	196

### Tabellenverzeichnis (Tab.)

Tab. 1:	Komponenten der Fragebogenerhebung: Evaluation of the ITE-Programme .....	188
---------	---	-----