

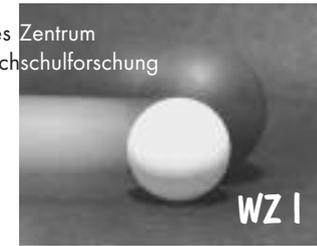
Das Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung der Universität Kassel und das Institut für Hochschulforschung (HoF) Wittenberg präsentieren mit diesem Band die Ergebnisse umfangreicher Evaluationsstudien zum SOKRATES II-Programm in Deutschland.

SOKRATES, das Bildungsprogramm der Europäischen Union, soll zur Entwicklung eines Europas des Wissens beitragen. Zu diesem Zweck sind unter dem Dach von SOKRATES acht Aktionen in den Bereichen schulische, berufliche, hochschulische und Erwachsenenbildung zusammengefasst.

Die Evaluation nach der Hälfte der Laufzeit der 2. Phase des Programms legte den Schwerpunkt auf eine Qualitäts- und Wirkungsanalyse, die es zugleich erlaubte, bestehende Probleme zu erkennen und Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Kriterien wie Relevanz, Effektivität und Auswirkungen des SOKRATES II-Programms im Hinblick auf die Einlösung seiner Ziele standen besonders im Vordergrund.

Die Ergebnisse zeigen u. a., dass die individuellen Teilnehmer von den SOKRATES-Programmen sehr profitieren, während auf der Ebene der Institutionen in Deutschland wenig spürbare Wirkungen festzustellen sind.

Wissenschaftliches Zentrum
für Berufs- und Hochschulforschung
Universität Kassel



HoF – Institut für
Hochschulforschung
Wittenberg

Barbara M. Kehm
(Hg.)

Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens

Ergebnisse der Evaluation
des Programms in Deutschland

Werkstattberichte 63

Inhalt

	Einleitung	
	<i>Barbara M. Kehm</i>	9
1	Das SOKRATES II-Programm und seine Evaluierung in Deutschland	
	<i>Barbara M. Kehm, Friedhelm Maiworm</i>	11
1.1	Das Programm und seine Ziele	11
1.2	Die Aktionsstruktur des SOKRATES II-Programms	12
1.3	Das Untersuchungsdesign	18
1.4	Übergeordnete Fragen	20
2	Die Steuerung und Verwaltung des SOKRATES II-Programms in Deutschland	
	<i>Barbara M. Kehm</i>	21
2.1	SOKRATES II im Kontext aktueller bildungspolitischer Entwicklungen	21
2.2	Untersuchungsmethoden und Informationsquellen	25
2.3	Die Ebenen der Steuerung und Verwaltung	26
2.4	Der Stellenwert von SOKRATES in der Politik	29
2.5	Werbung, Information, Beratung	30
2.6	Auswahl von Anträgen und Zielgruppen	31
2.7	Wahrnehmung von Problemen bei der Umsetzung von SOKRATES	32
2.8	Wirkungschancen von SOKRATES auf das Bildungssystem	35
2.9	Zusammenfassung	36
3	COMENIUS – Schulbildung	
	<i>Bettina Alesi, Heiko Kastner, Barbara M. Kehm, Friedhelm Maiworm</i>	41
3.1	COMENIUS im Schulbereich	42
3.2	COMENIUS im außerschulischen beruflichen Bildungsbereich	82
3.3	Zusammenfassung	106
4	ERASMUS – Hochschulbildung	
	<i>Ute Lanzendorf, Friedhelm Maiworm</i>	127
4.1	Einleitung	127
4.2	Durchführung und Verwaltung der SOKRATES/ERASMUS-Aktivitäten an deutschen Hochschulen	129
4.3	ERASMUS-Studierendenmobilität 2001/02	150
4.4	ERASMUS-Dozentenmobilität 2001/02	167
4.5	Entwicklung von Lehrplänen, Modulen und Intensivprogrammen	183

4.6	Thematische Netzwerke	187
4.7	Zusammenfassung	204
5	GRUNDTVIG – Erwachsenenbildung und andere Bildungswege <i>Bettina Alesi, Ute Lanzendorf, Friedhelm Maiworm</i>	213
5.1	Einleitung	213
5.2	Europäische Kooperationsprojekte	215
5.3	Lernpartnerschaften	238
5.4	GRUNDTVIG 3 – Mobilität in der Erwachsenenbildung	260
5.5	Netzwerke	279
5.6	Zusammenfassung	293
6	LINGUA – Sprachunterricht und Fremdsprachenerwerb <i>Bettina Alesi, Friedhelm Maiworm</i>	301
6.1	Einleitung	301
6.2	Untersuchungsmethoden und Datenquellen	303
6.3	Die deutsche Beteiligung	304
6.4	Motive und Ziele der Beteiligung	313
6.5	Projektorganisation und Finanzierung	314
6.6	Umsetzung der Projektvorhaben	319
6.7	Verbreitung, Vernetzung und Evaluation	321
6.8	Reichweite, Wirkungen und Nachhaltigkeit der Projektergebnisse	323
6.9	Zusammenfassung	325
7	MINERVA – Offener Unterricht und Fernlehre sowie Informations- und Kommunikationstechnologien im Bildungswesen <i>Bettina Alesi, Friedhelm Maiworm</i>	329
7.1	Einleitung	329
7.2	Untersuchungsmethoden und Datenquellen	330
7.3	Die deutsche Beteiligung	332
7.4	Motive und Ziele der Beteiligung	338
7.5	Projektorganisation und Finanzierung	340
7.6	Umsetzung der Projektvorhaben	345
7.7	Verbreitung, Vernetzung und Evaluation	348
7.8	Reichweite, Wirkungen und Nachhaltigkeit der Projektergebnisse	350
7.9	Zusammenfassung	352
8	Ergänzende Aktionen: Aktionen 6 bis 8 <i>Barbara M. Kehm, Friedhelm Maiworm</i>	357
8.1	Einleitung	357
8.2	Untersuchungsmethoden und Datenquellen	358

8.3	Aktion 6: Beobachtung und Innovation	359
8.4	Aktion 7: Gemeinsame Aktionen	366
8.5	Aktion 8: Flankierende Maßnahmen	370
8.6	Erfahrungen der deutschen Projektbeteiligten an den Aktionen 7 und 8	373
8.7	Zusammenfassung	375
9	Resümee und Empfehlungen <i>Bettina Alesi, Heiko Kastner, Barbara M. Kehm, Ute Lanzendorf, Friedhelm Maiworm</i>	377
9.1	Das Förderprogramm	377
9.2	Die operative Funktionsfähigkeit des Programms	382
9.3	Die deutsche Beteiligung	385
9.4	Erfahrungen mit europäischer Kooperation	385
9.5	Verbreitung der Ergebnisse	386
9.6	Evaluation	387
9.7	Erträge, Wirkungen, Innovationspotenziale	388
	Literatur	391
	Verzeichnis der Abkürzungen	393

Einleitung

Barbara M. Kehm

Die hier vorgelegte Publikation ist das Ergebnis zweier umfangreicher Evaluationsstudien zum SOKRATES II-Programm in Deutschland. Artikel 14 des Ratsbeschlusses über SOKRATES II legt die regelmäßige Überwachung und Evaluierung des Programms fest. Dazu gehört u.a., dass die Mitgliedstaaten der Europäischen Kommission bis Ende des Jahres 2003 einen Bericht über die Durchführung des Programms und bis Ende 2007 einen Bericht über seine Auswirkungen übermitteln sollen.

Zur Erstellung des Ende 2003 an die Kommission zu übermittelnden Berichts über die Durchführung des SOKRATES II-Programms in Deutschland hat das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) im Oktober 2001 die externe Zwischenevaluierung des Programms ausgeschrieben und im Rahmen eines zweistufigen Auswahlverfahrens an das Institut für Hochschulforschung Wittenberg vergeben. Von dieser Ausschreibung ausgenommen waren die Aktivitäten des SOKRATES-Unterprogramms COMENIUS, die im schulischen Bereich durchgeführt werden, da diese in der Zuständigkeit der Länder liegen. Entsprechend hat die Nationale Agentur für COMENIUS im Schulbereich, der Pädagogische Austauschdienst beim Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder (KMK) eine externe Zwischenevaluierung für COMENIUS im Schulbereich ausgeschrieben, für welche das Institut für Hochschulforschung in Wittenberg ebenfalls den Zuschlag erhielt. Das Angebot folgte dem Untersuchungsdesign der Evaluationsstudie im Auftrag des BMBF, um Kohärenz und Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Für die Publikation wurden allerdings beide Berichte zusammengeführt, um die Wirkungen des Gesamtprogramms deutlicher herausarbeiten zu können.

Die Zwischenevaluation des SOKRATES II-Programms in Deutschland nach der Hälfte der Laufzeit des Programms sollte den Schwerpunkt auf eine Qualitäts- und Wirkungsanalyse setzen, die es zugleich erlaubte, bestehende Probleme zu erkennen und Verbesserungsmöglichkeiten aufzuzeigen. Insbesondere sollten dabei Kriterien wie Relevanz, Effektivität und Auswirkungen des Programms im Hinblick auf die Einlösung seiner Ziele in den Vordergrund gerückt werden. Die Fragen nach den Zielen und Wirkungen des Programms wurden von den Evaluatoren weiter spezifiziert, um sie für die Studien und Analysen zu operationalisieren. Die Ziele des Programms wurden in vier Dimensionen betrachtet:

- Verhältnis von Zielen und Ergebnissen;
- Relation zwischen Mitteln (input) und Ergebnissen (output);

- Probleme und Lösungen bzw. Lösungsmöglichkeiten;
- Erreichung der Zielgruppen.

Die Wirkungen des Programms wurden im Hinblick auf drei Gesichtspunkte untersucht:

- Wirkungen auf die beteiligten Individuen;
- Wirkungen auf die beteiligten Einrichtungen und Organisationen;
- Wirkungen auf das deutsche Bildungssystem bzw. seine wesentlichen Sektoren.

Der der Studie zugrunde gelegte Untersuchungszeitraum erstreckte sich vom Jahr 2000, dem Übergangsjahr von SOKRATES I zu SOKRATES II, bis zum Jahr 2003. Der zeitliche Schwerpunkt der Befragungen und anderer Teilstudien lag in den Jahren 2000/01 und 2001/02.

Die Abschlußberichte wurden im Dezember 2003 dem BMBF und dem Pädagogischen Austauschdienst der KMK übermittelt. Die inhaltliche Verantwortung für die Berichte und diese Publikation liegt bei den Autorinnen und Autoren.

Mitglieder des Evaluationsteams

An der Durchführung der Evaluation und Erstellung des Berichts waren folgende Einrichtungen beteiligt:

- Institut für Hochschulforschung Wittenberg (HoF Wittenberg) an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg (Koordinator);
- Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (WZ I) der Universität Kassel;
- Gesellschaft für Empirische Studien bR (GES), Kassel;
- Zentrum für Schulforschung und Fragen der Lehrerbildung (ZSL), Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg.

Folgende Personen haben an der Durchführung der Evaluation und an der Erstellung des Berichts mitgewirkt: Bettina Alesi (HoF Wittenberg; seit Januar 2004 WZ I), Heiko Kastner (ZSL) Barbara M. Kehm (HoF Wittenberg; seit Oktober 2003 WZ I), Ute Lanzendorf (WZ I), Friedhelm Maiworm (GES). Die Projektarbeiten wurden außerdem unterstützt von Sascha Richter (ZSL) und beratend begleitet von Ulrich Teichler (WZ I) und Hartmut Wenzel (ZSL).

Das SOKRATES II-Programm und seine Evaluierung in Deutschland

Barbara M. Kehm, Friedhelm Maiworm

1.1 Das Programm und seine Ziele

Das Aktionsprogramm der Europäischen Gemeinschaften, SOKRATES, wurde im März 1995 vom Europäischen Rat (Ratsbeschluss Nr. 819/95/EG) für eine Laufzeit von fünf Jahren (1.1.1995 bis 31.12.1999) beschlossen. Damit war ein übergreifendes Programm für den Bereich der allgemeinen Bildung geschaffen, in welches zuvor eigenständige und zum Teil auf spezifische Bildungssektoren gerichtete Aktionsprogramme der Europäischen Union integriert wurden.

Mit dem Ratsbeschluss Nr. 253/2000/EG am 24. Januar 2000 wurde die zweite Phase der Laufzeit des SOKRATES-Programms eingeleitet, die zwei Jahre länger ist als die von SOKRATES I. Sie begann am 1. Januar 2000 und wird am 31. Dezember 2006 enden. Für die siebenjährige Laufzeit von SOKRATES II wurde ein Budget von 1,85 Milliarden Euro festgelegt.

SOKRATES II setzt sich aus insgesamt acht Aktionen zusammen, von denen drei auf einzelne Sektoren des Bildungssystems – COMENIUS für den Schulbereich, ERASMUS für den Hochschulbereich und GRUNDTVIG für die Erwachsenenbildung bzw. das lebensbegleitende Lernen – gerichtet sind. Gefördert werden im Rahmen dieser Aktionen vorrangig der Austausch und die Mobilität von Personen, die Durchführung transnationaler Kooperationsprojekte und die Zusammenarbeit in Partnerschaften und Netzwerken. Zwei weitere Aktionen sind sektor-unspezifisch, sogenannte horizontale Maßnahmen, und haben die Förderung des Fremdsprachenlernens (LINGUA) und die Förderung des Einsatzes neuer Informations- und Kommunikationstechnologien in der Bildung (MINERVA) zum Gegenstand. Das SOKRATES II-Programm wird ergänzt durch drei weitere Aktionen: Beobachtung und Innovation, Gemeinsame Aktionen sowie Flankierende Maßnahmen, die der Analyse, der Zusammenstellung von Referenz-

und Informationsmaterial, der Herstellung von Synergie mit anderen europäischen Förderprogrammen und der Verbreitung guter Praxis dienen.

Artikel 1, Absatz 3 des Ratsbeschlusses über SOKRATES II beschreibt das übergreifende Ziel des Programms:

„Dieses Programm leistet durch die Förderung des lebensbegleitenden Lernens auf der Grundlage formaler und nicht formaler allgemeiner und beruflicher Bildung einen Beitrag zur Entwicklung der europäischen Dimension im Bereich der allgemeinen und beruflichen Bildung und damit zur Förderung eines Europas des Wissens. Es unterstützt die Aneignung von Wissen, Fähigkeiten und Kompetenzen, die geeignet sind, die aktive Teilnahme am öffentlichen Leben und die Beschäftigungsfähigkeit zu fördern.“

Dieses allgemeine Ziel wird mit Hilfe von vier spezifischen Zielen operationalisiert, die in Artikel 2 des Ratsbeschlusses niedergelegt sind. Zusammengefasst geht es hierbei um:

- den Ausbau der europäischen Dimension in der Allgemeinbildung, Erleichterung des Zugangs zu Bildung und Förderung der Chancengleichheit;
- Förderung und Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse, insbesondere der weniger verbreiteten und unterrichteten Sprachen als Beitrag zum besseren Verständnis der europäischen Völker untereinander, zur Solidarität und zur Förderung der interkulturellen Kompetenzen;
- Förderung der Zusammenarbeit und Mobilität durch Austauschmaßnahmen zwischen Bildungseinrichtungen, Förderung des offenen Unterrichts und der Fernlehre, bessere Anerkennung von Bildungsabschlüssen und Ausbau des Informationsaustauschs;
- Förderung von innovativen pädagogischen Praktiken und innovativer Materialien, einschließlich der Verwendung neuer Technologien sowie Förderung der Diskussion von Fragen, die von allgemeinem politischen Interesse sind.

1.2 Die Aktionsstruktur des SOKRATES II-Programms

Alle acht Aktionen sind in die Zwischenevaluierung des SOKRATES II-Programms in Deutschland einbezogen worden.

Aktion 1: COMENIUS (Schulbildung)

Das übergeordnete Ziel von COMENIUS ist die „Verbesserung der Qualität und die Stärkung der europäischen Dimension der Schulbildung, und zwar insbesondere durch die Förderung transnationaler Zusammenarbeit zwischen Schulen, womit zu einer verbesserten beruflichen Entwicklung des direkt mit schulischen

Bildungsaufgaben betrauten Personals beigetragen werden soll, sowie die Förderung der Fremdsprachenkenntnisse und des interkulturellen Bewusstseins.“¹

Die Aktion COMENIUS setzt sich aus insgesamt drei Maßnahmetypen zusammen, in denen verschiedene Aktivitäten gefördert werden können:

- COMENIUS 1: Schulpartnerschaften (dazu gehören Schulprojekte, Schulentwicklungsprojekte und Fremdsprachenprojekte);
- COMENIUS 2: Aus- und Weiterbildung des Schulpersonals (dazu gehören transnationale Kooperationsprojekte von Einrichtungen der Lehreraus- und -weiterbildung sowie von lokalen und regionalen Schulbehörden; Mobilität von Studierenden des Lehramts und Referendaren, Assistenzzeiten für angehende Fremdsprachenlehrer sowie Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer und pädagogische Fachkräfte);
- COMENIUS 3: Netzwerke für Schulpartnerschaften und Projekte, die sich mit der Aus- und Weiterbildung des Schulpersonals beschäftigen.

Die Teile der unter SOKRATES I bestehenden Aktion LINGUA, die die Förderung des Fremdsprachenunterrichts im Schulbereich und der Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern zum Gegenstand hatten, sind unter SOKRATES II in die Aktion COMENIUS integriert worden.

Für die Aktion COMENIUS sind in Deutschland zwei Nationale Agenturen zuständig. Der Pädagogische Austauschdienst der KMK betreut als Nationale Agentur alle COMENIUS-Aktivitäten, die den allgemeinbildenden Schulbereich sowie die Berufsschulen des dualen Systems der beruflichen Ausbildung betreffen. Die Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt; ehemals Carl Duisberg Gesellschaft) ist zuständig für die COMENIUS-Aktivitäten, die den außerschulischen Bereich der beruflichen Bildung betreffen. In diesem Bereich werden nur zwei COMENIUS-Aktivitäten gefördert: Fremdsprachenprojekte und Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer und pädagogische Fachkräfte. In diesen Evaluationsbericht wurden nur die COMENIUS-Aktivitäten einbezogen, für die die InWEnt zuständig ist.

Aktion 2: ERASMUS (Hochschulbildung)

Es ist das übergeordnete Ziel der Aktion ERASMUS, „die Qualität der Hochschulbildung zu verbessern und ihre europäische Dimension auszubauen, die transnationale Zusammenarbeit zwischen Hochschulen zu fördern, einen Anstoß zu einer verstärkten Mobilität im Hochschulbereich auf europäischer Ebene zu geben und die Transparenz und die akademische Anerkennung von Studiengän-

1 Europäisches Parlament: Anhang zum Beschluss Nr. 253/200/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 24. Januar 2000.

gen und Befähigungsnachweisen in der gesamten Gemeinschaft zu verbessern“ (ebd., S. L28/8).

Auch ERASMUS setzt sich aus verschiedenen Teilaktionen oder Maßnahmen zusammen, in deren Rahmen bestimmte Aktivitäten gefördert werden können:

- ERASMUS 1 unterstützt Kooperationsaktivitäten zwischen Hochschulen im Rahmen eines Hochschulvertrags und auf der Grundlage bilateraler Kooperationsverträge zwischen den beteiligten Hochschulen. In diesem Rahmen stehen Mittel für die Organisation der Mobilität von Studierenden und Lehrenden, die gemeinsame Entwicklung von Curricula (ganzen Studienprogrammen oder einzelner Module), die Durchführung von Intensivprogrammen oder anderen Bildungstätigkeiten zur Verfügung.
- ERASMUS 2 fördert die eigentliche Mobilität von Studierenden und Dozenten durch Mobilitätszuschüsse und Zuschüsse zu vorbereitenden Maßnahmen für die Mobilität.
- ERASMUS 3 fördert die Einrichtung und Konsolidierung von thematischen Netzwerken auf disziplinärer oder interdisziplinärer Ebene, in denen Hochschulen zu Themen von gemeinsamem Interesse zusammenarbeiten, Innovationen oder beispielhafte Praktiken verbreiten oder die Verbesserung der Qualität und der pädagogischen Methoden diskutieren.

Für die Aktion ERASMUS ist als Nationale Agentur in Deutschland die Arbeitsstelle EU des Deutschen Akademischen Austauschdienstes zuständig.

Im Rahmen des hier vorgelegten Evaluationsberichts wurde ein besonderer Schwerpunkt auf die Analyse der Umsetzung des Hochschulvertrags an deutschen Hochschulen, die Organisation und Durchführung der Mobilität von Studierenden und Lehrenden sowie auf die thematischen Netzwerke gelegt. Aktivitäten zur Curriculumentwicklung sollten durch eine Sekundärauswertung der von der Kommission geplanten, externen europaweiten Evaluation dieser Maßnahmen erfolgen. Da der Auftrag aber im Untersuchungszeitraum nicht vergeben wurde, erfolgte eine Bewertung und Einschätzung nur im Rahmen eines von den Evaluatoren durchgeführten Workshops.

Aktion 3: GRUNDTVIG (Erwachsenenbildung und andere Bildungswege)

Mit GRUNDTVIG soll

„die europäische Dimension im Rahmen des lebensbegleitenden Lernens gefördert und im Rahmen verstärkter transnationaler Zusammenarbeit ein Beitrag zur Innovation und dazu geleistet werden, das Angebot an und den Zugang zu anderen Bildungswegen sowie deren Qualität zu verbessern; zu diesem Zweck soll ferner der Erwerb von Fremdsprachenkenntnissen gefördert werden. Die Aktion wendet sich daher an Menschen in jeder Lebensphase, die im Rahmen einer formalen oder nicht formalen Ausbildung oder durch selbständiges Lernen Wissen und Kompetenzen erwerben wollen und dadurch ihr interkulturelles Bewusstsein, ihre Beschäftigungsfähigkeit und ihre Fähigkeit, ihre Bil-

„dung zu erweitern und in der Gesellschaft umfassend und aktiv mitzuwirken, verbessern.“ (Ebd., S. L28/9)

Die Aktion GRUNDTVIG ist aus der unter SOKRATES I als Teil der bereichsübergreifenden oder horizontalen Maßnahmen bestehenden Aktion „Erwachsenenbildung/Adult Education“ hervorgegangen und bildet unter SOKRATES II die dritte Säule der auf die einzelnen Bildungssektoren gerichteten Aktionen.

Im Rahmen von GRUNDTVIG werden die folgenden Aktivitäten gefördert:

- GRUNDTVIG 1: Transnationale Kooperationsprojekte und Initiativen zu einer breiten Palette von Themen im Rahmen der übergeordneten Ziele, um konkrete und innovative Produkte und Ergebnisse mit einem deutlichen europäischen Mehrwert zu erzielen.
- GRUNDTVIG 2: Lernpartnerschaften für Kooperationsaktivitäten im kleineren Kreis und zur Schaffung von Voraussetzungen, um europäische Erfahrungen und Kooperationen in die regulären Aktivitäten mit einzubeziehen.
- GRUNDTVIG 3: Förderung von Mobilitätsmaßnahmen für Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung zu Zwecken der Teilnahme an Fortbildungsseminaren in einem anderen europäischen Land.
- GRUNDTVIG 4: Projektnetzwerke für die kontinuierliche Zusammenarbeit von Erwachsenenbildungseinrichtungen, die an Projekten beteiligt waren und zur besseren Verbreitung der Ergebnisse beitragen, sowie thematische Netzwerke, die als Foren dienen für die Diskussion von Schlüsselfragen, die politische Gestaltung der Erwachsenenbildung sowie die Durchführung von Forschung in diesem Bereich.

Für die Aktion GRUNDTVIG sind in Deutschland ebenfalls zwei Nationale Agenturen zuständig: Die Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) ist zuständig für die Teilaktionen GRUNDTVIG 1, GRUNDTVIG 2 und GRUNDTVIG 4. Die InWent gGmbH betreut die Mobilitätsmaßnahmen im Rahmen von GRUNDTVIG 3.

Aktion 4: LINGUA (Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenerwerb)

Mit LINGUA sollen

„bereichsübergreifende Maßnahmen zum Fremdsprachenerwerb unterstützt werden, um zur Förderung und Wahrung der sprachlichen Vielfalt innerhalb der Gemeinschaft beizutragen, die Qualität von Sprachunterricht und Fremdsprachenerwerb zu verbessern und den Zugang zum lebensbegleitenden Sprachunterricht, der auf die individuellen Bedürfnisse zugeschnitten ist, zu erleichtern. Besonderes Augenmerk gilt der Intensivierung transnationaler Kontakte zwischen Sprachlehrern und zwischen den Entscheidungsträgern im Bereich des Sprachunterrichts in der gesamten Gemeinschaft in allen Bildungssektoren. (...) Unter Fremdsprachenunterricht ist in diesem Zusammenhang die Vermittlung und der Erwerb aller Amtssprachen der Gemeinschaft, unter Einbeziehung der irischen Sprache (...) und der letzeburgischen Sprache (...), zu verstehen“. Die Akti-

on „widmet der Förderung der weniger häufig verwendeten und weniger häufig unterrichteten unter diesen Sprachen besondere Aufmerksamkeit.“ (Ebd., S. L28/9)

LINGUA gehört zu den horizontalen, d.h. nicht auf einen spezifischen Bildungssektor bezogenen Aktionen. Durch die Zuordnung einiger Maßnahmen der unter SOKRATES I bestehenden Aktion LINGUA in die Aktion COMENIUS sowie das Aufgreifen der LINGUA-Ziele in den anderen auf einen Bildungssektor bezogenen Aktionen unter SOKRATES II wurde LINGUA mit Beginn des SOKRATES II-Programms im Umfang verkleinert und besteht nur noch aus zwei Teilaktionen:

- LINGUA 1 fördert den Fremdsprachenerwerb durch Motivierung zum Fremdsprachenlernen, durch Erleichterung des Zugangs zu entsprechenden Angeboten sowie durch Informationen über innovative und bewährte Verfahren im Rahmen transnationaler Kooperationsprojekte.
- LINGUA 2 fördert – ebenfalls im Rahmen transnationaler Kooperationsprojekte – die Entwicklung von Hilfsmitteln und Materialien, die zur Verbesserung der didaktischen und methodischen Ansätze des Fremdsprachenlernens beitragen sollen.

Als Nationale Agentur ist in Deutschland „Bildung für Europa“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung zuständig. Allerdings wird im Rahmen von LINGUA-geförderten Aktivitäten auch das jährliche europäische Sprachensiegel vergeben. Für diese Maßnahme wechselt die Zuständigkeit jährlich zwischen Bildung für Europa beim BIBB und dem Pädagogischen Austauschdienst der KMK.

Aktion 5: MINERVA (Offener Unterricht und Fernlehre sowie Informations- und Kommunikationstechnologien auf dem Gebiet des Bildungswesens)

Das übergeordnete Ziel der Aktion MINERVA ist

„die Unterstützung von bereichsübergreifenden Maßnahmen im Bereich des offenen Unterrichts und der Fernlehre sowie die Nutzung der Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) einschließlich Multimedia-Technologie im Bildungswesen. (...) Diese Maßnahmen dienen einem dreifachen Zweck:

- Es soll bei Lehrern, Lernenden, Verantwortlichen des Bildungswesens und der breiten Öffentlichkeit ein besseres Verständnis für die Bedeutung des offenen Unterrichts und der Fernlehre und insbesondere der IKT im Bildungsbereich und eine kritische und verantwortungsvolle Verwendung der Instrumente und Verfahren, die den Einsatz dieser Technologien für didaktische Zwecke vorsehen, erreicht werden;
- es soll das Bewusstsein dafür geschärft werden, dass dafür Sorge getragen werden muss, dass bei der Entwicklung von didaktischen Erzeugnissen auf IKT-Grundlage, insbesondere Multimedia-Technologien, pädagogische Erwägungen angemessen zum Tragen kommen;
- es soll der Zugang zu besseren Methoden und zu einem besseren Bildungsangebot sowie zu den Ergebnissen, die insbesondere im Rahmen des transnationalen Aus-

tauschs von Informationen, Erfahrungen und beispielhaften Praktiken erzielt wurden, erleichtert werden“ (Ebd., S. L28/10)

MINERVA war unter SOKRATES I eine kleine Pilotaktion zum Thema „Offener Unterricht und Fernlehre“ im Rahmen der horizontalen Maßnahmen, in welcher zwei Arten von Projekten gefördert wurden: transnationale Kooperationsprojekte und sogenannte Beobachtungsprojekte. Unter SOKRATES II wurde die Aktion vergrößert und finanziell besser ausgestattet, die förderbaren Aktivitäten wurden auf transnationale Kooperationsprojekte und Studien sowie Tätigkeiten zur Unterstützung des Ideen- und Erfahrungsaustauschs über den offenen Unterricht und die Fernlehre konzentriert.

In Deutschland ist Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung als Nationale Agentur zuständig für die Aktion MINERVA.

Aktion 6: Beobachtung und Innovation

Diese Aktion soll dazu beitragen,

„durch den Informations- und Erfahrungsaustausch, durch die Feststellung beispielhafter Praktiken, durch vergleichende Analyse der Bildungssysteme und -politiken und durch die Erörterung und Analyse der vom Rat festzulegenden bildungspolitischen Fragen von gemeinsamem Interesse die Qualität und die Transparenz der Bildungssysteme in Europa zu verbessern und den Prozess der Innovation im Bildungswesen zu fördern“ (Ebd., S. L28/10)

Im Rahmen der Aktion 6 werden sowohl die ARION-Studienbesuche für Bildungsexperten und bildungspolitische Entscheidungsträger (zuständig als Nationale Agentur in Deutschland ist der PAD), das EURYDICE-Informationsnetz (eine Stelle beim Bundesministerium für Bildung und Forschung, eine Stelle beim Sekretariat der KMK) und die nationalen NARIC-Stellen zur Regelung von Anerkennungsfragen (ebenfalls je eine Stelle im Bundesministerium für Bildung und Forschung und im Sekretariat der KMK) gefördert als auch transnationale Kooperationsprojekte und Studien.

Für den hier vorgelegten Evaluationsbericht wurden die europaweiten externen Evaluationsberichte zu ARION und EURYDICE ausgewertet und keine eigenen Erhebungen für diese Maßnahmen durchgeführt. Ein vergleichbarer Evaluationsbericht über die NARIC-Stellen konnte den Evaluatoren bisher nicht zugänglich gemacht werden.

Aktion 7: Gemeinsame Aktionen

Das übergeordnete Ziel der Aktion 7 ist, Aktivitäten zu unterstützen, „die zu Innovationen in einem oder mehreren Bildungsbereichen beitragen sollen“ (Ebd., S. L28/11)

Die Aktion 7 fördert insbesondere Aktivitäten und Projekte, die zu einer Verbindung zwischen dem SOKRATES II-Programm und anderen Programmen zur Förderung eines Europas des Wissens beitragen. Hierbei handelt es sich vorrangig um LEONARDO DA VINCI und JUGEND. Die Aktivitäten werden weitgehend im Rahmen transnationaler Kooperationsprojekte gefördert und haben die Bearbeitung von jährlich wechselnden Schwerpunktthemen zum Gegenstand.

Für die Aktion 7 gibt es keine Nationalen Agenturen.

Aktion 8: Flankierende Maßnahmen

Das Ziel der Aktion 8 ist die Unterstützung einer breiten Palette von „Initiativen zur Erreichung der Ziele“ des SOKRATES II-Programms, „sofern diese Initiativen für eine Förderung im Rahmen anderer Aktionen des Programms nicht in Frage kommen“. Dazu gehören laut Anhang zum Ratsbeschluss (ebd., S. L28/12):

- Sensibilisierungsmaßnahmen zur Förderung der Zusammenarbeit im Bildungsbereich;
- transnationale Tätigkeiten von Verbänden und anderen Nichtregierungsorganisationen im Bildungsbereich;
- Konferenzen und Kolloquien über Innovationen im Bildungsbereich;
- Tätigkeiten zur Ausbildung von Personen, die an der Durchführung europäischer Kooperationsprojekte im Bildungsbereich beteiligt sind;
- Maßnahmen zur Nutzung und Verbreitung der Ergebnisse;
- Tätigkeiten, die die Zusammenarbeit mit nicht der Gemeinschaft angehörenden Ländern und zuständigen internationalen Organisationen einschließen.

Die genannten Aktivitäten sind als „flankierende Maßnahmen“ in der Regel jeweils spezifisch den anderen Aktionen des SOKRATES-Programms (Aktionen 1 bis 5) zugeordnet.

Aus den Mitteln der Aktion 8 werden darüber hinaus auch die Tätigkeiten der Nationalen Agenturen für das SOKRATES II-Programm in allen teilnahmeberechtigten Staaten finanziert, die Tätigkeit des Technischen Unterstützungsbüros für das SOKRATES-Programm in Brüssel, die Tätigkeit der Gutachter zur Auswahl der Projektanträge in den zentralisierten Aktionen und anderer Expertengremien zur Durchführung des Programms.

Für die Aktion 8 gibt es keine Nationalen Agenturen.

1.3 Das Untersuchungsdesign

Der Evaluation der einzelnen Aktionen des SOKRATES II-Programms liegt ein breites Spektrum von quantitativen und qualitativen Methoden zugrunde. Dabei wurden vorhandene Daten- und Informationsbestände (TAO-Datenbank, SOCLINK-Datenbank, Anträge und Berichte sowie Websites von Projekten) so voll-

ständig wie möglich ausgeschöpft, aber auch eigene schriftliche Befragungen, Interviews, Fallstudien und Workshops durchgeführt. Darüber hinaus wurden für die Berichterstattung punktuell Ergebnisse von früheren (z.B. die europaweite SOKRATES 2000-Evaluation, s. Teichler, Gordon und Maiworm 2000) und anderweitig durchgeführten (z.B. europaweite Evaluationen einzelner Maßnahmen, s. Yellow Window Management Consultants 2002) Evaluationen hinzugezogen. Schließlich schien auch eine Einbeziehung ausländischer Beteiligter an Mobilitätsmaßnahmen (ausländische Gastdozenten an deutschen Hochschulen in ERASMUS und ausländische Teilnehmer an im Rahmen von GRUNDTVIG angebotenen Weiterbildungsmaßnahmen in Deutschland) aus sachlichen und methodischen Gründen sinnvoll, um die Wahrnehmung der Durchführung des SOKRATES II-Programms in Deutschland mit einem „Blick von außen“ zu ergänzen. Die Palette von Untersuchungsansätzen, die für die Evaluation der einzelnen Aktionen verwendet wurde, ist im zweiten Abschnitt eines jeden aktionsbezogenen Kapitels aufgeführt.

Für alle in die Evaluation einbezogenen Aktionen und Maßnahmen sind sieben Themenkomplexe besonders beachtet worden:

- (1) *Die deutsche Beteiligung an den verschiedenen Maßnahmen in den einzelnen Aktionen:* Beantwortet werden Fragen nach der angemessenen Repräsentanz und nach der Relevanz der Maßnahmen für die einzelnen Bildungsbereiche und das Bildungssystem bzw. für den einzelnen Bildungssektor insgesamt.
- (2) *Die Konfiguration der Projekte, Kooperationen und Netzwerke:* Durchgeführt wurden Analysen zur geografischen und sektoralen Konfiguration sowie zur Beteiligung von Organisationstypen.
- (3) *Ziele der Projekte und Motive für die Beteiligung:* Hierbei erfolgte eine Untersuchung der Motive und Projektziele hinsichtlich ihrer Korrespondenz mit den Zielen der jeweiligen Aktion bzw. des SOKRATES II-Programms.
- (4) *Bedingungen und Erfahrungen während des Projektverlaufs:* Untersucht wurden die Rahmenbedingungen für die einzelnen Aktivitäten (Ausstattung, Unterstützung, Verwaltung etc.), die Qualität der Kooperation mit den Projektpartnern, das Engagement der Beteiligten und die Unterstützung durch ihre eigene Einrichtung sowie der bürokratische Aufwand.
- (5) *Umsetzung der Projektvorhaben:* Hierzu wurden die Beteiligten hinsichtlich der Zielerreichung bzw. der Zielveränderungen im Verlauf der Projekte befragt sowie zur Art der Produkte, Ergebnisse und Erträge.
- (6) *Reichweite und Wirkungen der Projekte:* Geprüft wurden die Reichweite und Resonanz der Erträge, Ergebnisse und Maßnahmen etc. über die unmittelbar Beteiligten hinaus, die Potenziale für eine dauerhafte Nutzung der Produkte sowie Maßnahmen zur Bewertung der Qualität von Produkten und Ergebnissen.

- (7) *Maßnahmen zur Verbreitung von Ergebnissen*: Untersucht wurde, inwieweit Projektergebnisse Transferpotenzial besitzen und ob eine Verbreitung stattfindet.

1.4 Übergeordnete Fragen

Zur Prüfung der Wirkungen des SOKRATES II-Programms auf das deutsche Bildungssystem bzw. die einzelnen Bildungssektoren wurden vier übergreifende Fragestellungen in die Evaluation einbezogen, aus deren Beantwortung Hinweise für Innovationen und Weiterentwicklungen des SOKRATES-Programms gewonnen werden konnten (vgl. Kapitel 9).

- (1) Wie sind die Wirkungschancen des SOKRATES-Programms auf das Bildungssystem allgemein? Sind die Aktionen hinreichend groß und innovativ, um in den bestehenden Strukturen und Gepflogenheiten Akzente und neue Standards zu setzen bzw. Entwicklungen auszulösen oder führen sie eher eine Nischenexistenz?
- (2) Wie wirkt sich die Mischung von zentral und dezentral durchgeführten Maßnahmen und Aktionen auf die Einheitlichkeit des Programms aus? Gibt es nationale Adaptionen? Verhalten sich Programmziele und Ziele der nationalen Bildungspolitik zueinander komplementär oder gibt es Widersprüche?
- (3) Hat sich der Stellenwert von SOKRATES durch die Veränderung gesellschaftlicher Kontexte ebenfalls verändert? Was sind die Auswirkungen der politischen und ökonomischen Konvergenzen im Zuge der Globalisierung auf das SOKRATES-Programm? Hat zum Beispiel der Bologna-Prozess einen Bedingungswechsel für ERASMUS oder die Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudie PISA einen Bedingungswechsel für COMENIUS ausgelöst?
- (4) Wo liegen die zukünftigen Innovationsfunktionen des SOKRATES-Programms? Gibt es Aktionen oder Maßnahmen, in denen eine neue Fokussierung des Programms angelegt ist? Sollten Teilaktivitäten aufgrund ihrer Routinisierung bzw. aufgrund ihres Nichterfolgs substituiert werden?

Die Steuerung und Verwaltung des SOKRATES II-Programms in Deutschland

Barbara M. Kehm

2.1 SOKRATES II im Kontext aktueller bildungspolitischer Entwicklungen

Im Vergleich zu SOKRATES I definierte der Ratsbeschluss über die zweite Phase des Programms bestimmte Ziele neu, führte Aktionsbereiche zusammen (z.B. COMENIUS und Teile von LINGUA) oder wertete sie auf (z.B. GRUNDTVIG). Außerdem wurden die Mittel für die Durchführung des Programms deutlich aufgestockt. Dies geschah im Kontext aktueller europäischer Initiativen, Mitteilungen, Empfehlungen und Beschlüsse zur Neubestimmung der bildungspolitischen Strategien für die Zukunft, die sich aus den Schlussfolgerungen des Europäischen Rates von Lissabon im März 2000 ergaben.¹ Diese Schlussfolgerungen enthielten u.a. einen mittlerweile breit zitierten Passus:

„Die Union hat sich heute ein neues strategisches Ziel für das kommende Jahrzehnt gesetzt: das Ziel, die Union zum wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum in der Welt zu machen – einem Wirtschaftsraum, der fähig ist, ein

¹ Europäische Kommission: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. 30. Oktober 2000 SEK(2000) 1832. Europäische Kommission: Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. 21. November 2001. KOM(2001)678 endg. Europäische Kommission: Bericht der Kommission „Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme.“ 31. Januar 2001. KOM(2001)59 endg. Europäischer Rat von Stockholm: Schlussfolgerungen über die Folgemaßnahmen zu dem Bericht über die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Veröffentlicht im Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C204 vom 20. Juli 2001. Europäische Kommission: Entwurf eines detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung des Berichts über die konkreten zukünftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Mitteilung der Kommission vom 7. September 2001. KOM(2001)501 endg. Europäische Kommission: Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament. Aktionsplan eLearning: Gedanken zur Bildung von Morgen. 28. März 2001 KOM(2001)172 endg. Entschließung des Rates vom 13. Juli 2001 zum eLearning. Veröffentlicht im Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C204/3 vom 20. Juli 2001.

dauerhaftes Wirtschaftswachstum mit mehr und besseren Arbeitsplätzen und einem größeren sozialen Zusammenhalt zu erzielen. Zur Erreichung dieses Ziels bedarf es einer globalen Strategie ...²

Zur Erreichung dieses Ziels wurden in den Schlussfolgerungen eine Reihe von Prioritäten für den Bildungsbereich festgelegt:

- Substanzuelle jährliche Steigerung der Humankapitalinvestitionen pro Einwohner;
- Halbierung der Zahl der 18- bis 24-Jährigen, die lediglich die Sekundarstufe I abgeschlossen und keine weitere Schul- oder Berufsausbildung durchlaufen haben, bis zum Jahr 2010;
- Weiterentwicklung von Schulen und Ausbildungszentren zu Mehrzwecklernzentren mit Internetanschluss und Gründung von Lernpartnerschaften zwischen verschiedenen Bildungseinrichtungen;
- Vermittlung neuer Grundkenntnisse (Fertigkeiten im Umgang mit IKT, Fremdsprachen, technologische Kultur, Unternehmergeist, soziale Fähigkeiten) im Rahmen des lebenslangen Lernens;
- Förderung der Mobilität durch optimale Nutzung der bestehenden Gemeinschaftsprogramme und Beseitigung von Hindernissen, die der Mobilität entgegenstehen;
- Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Musters für Lebensläufe, dessen Verwendung die Beurteilung und Anerkennung der erworbenen Kenntnisse erleichtert und Mobilität fördert.

Zur Umsetzung des strategischen Ziels schlug der Europäische Rat auf dem Lissaboner Treffen die Methode der offenen Koordinierung vor, die den Mitgliedstaaten bei der schrittweisen Entwicklung ihrer eigenen Politiken helfen sollte. Zu dieser Methode gehören:

- die Festlegung von Leitlinien für die Union mit einem Zeitplan für die Verwirklichung kurz-, mittel- und langfristiger Ziele;
- die Festlegung quantitativer und qualitativer Indikatoren und Benchmarks im Vergleich zu den Besten der Welt;
- Umsetzung der europäischen Leitlinien in die nationale und regionale Politik durch Vorgabe konkreter Ziele und den Erlass entsprechender Maßnahmen;
- regelmäßige Überwachung, Bewertung und gegenseitige Prüfung im Rahmen eines Prozesses, bei dem alle Seiten voneinander lernen.

Den Schlussfolgerungen des Europäischen Ratsgipfels von Lissabon folgten in den Jahren 2000 und 2001 eine Reihe weiterer Policy-Dokumente (Memoranden, Mitteilungen und Berichte der Europäischen Kommission, Entschlüsseungen des

² Europäischer Rat, Lissabon: Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäisches Parlament. 23./24. März 2000. Dossier vom 23. März 2000

Rates der Europäischen Gemeinschaften), in denen insbesondere einige übergreifende Ziele für den Bildungsbereich spezifiziert wurden. Drei Bereiche erfuhren in diesem Zusammenhang besondere Beachtung: die Schaffung eines Europäischen Raums des lebenslangen Lernens (Oktober 2000 und November 2001), die Definition der konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung und die Entwicklung eines detaillierten Arbeitsprogramms zu deren Umsetzung (Januar und September 2001) sowie die Entwicklung eines Aktionsplans e-Learning (Mai 2000 und März 2001).

Neben den beiden anderen Gemeinschaftsprogrammen LEONARDO DA VINCI und JUGEND, ist SOKRATES eine der tragenden Säulen für die Verwirklichung der strategischen Zielsetzungen, die vom Europäischen Rat in Lissabon beschlossen wurden. Im Rahmen der verschiedenen Aktionen des SOKRATES II-Programms werden (a) besondere Fördermaßnahmen für wichtige Zielgruppen (z.B. die 18- bis 24-Jährigen) angeboten, (b) die Entwicklung und Erprobung neuer Lernmaterialien und Curricula (z.B. im Bereich des e-Learning) unterstützt und (c) neue Methoden der Vermittlung durch Weiterbildungsangebote und Entwicklung neuer Lernumfelder gefördert. Darüber hinaus stehen, vor allem im Rahmen der Ergänzenden Aktionen (Aktionen 6 bis 8), Mittel zur Verfügung, um durch den Aufbau von Netzwerken Sensibilisierungsarbeit, den Austausch guter Praxis und die Verbreitung von Produkten über einen lokalen Wirkungskreis hinaus zu fördern sowie programmübergreifende Fragestellungen zu bearbeiten und Synergien zwischen den großen Programmen zu erzielen.

Die strategischen Ziele und Prioritäten zu deren Umsetzung, die auf dem Lissaboner Treffen des Europäischen Rates beschlossen wurden, finden im SOKRATES II-Programm in zweierlei Hinsicht ihren Niederschlag: zum einen in den übergreifenden Zielen des Programms selbst, zum anderen in den jährlich wechselnden Prioritäten der verschiedenen Aktionen des Programms, die insbesondere bei den Anträgen zur Förderung transnationaler Kooperationsprojekte und Netzwerke berücksichtigt werden müssen. Darüber hinaus wurden von der Europäischen Kommission Maßnahmen für die Evaluierung des SOKRATES II-Programms beschlossen, die den im Rahmen der offenen Koordinierung festgelegten Methoden entsprechen. Dazu wurden Leitlinien für die Erstellung der Länderberichte über die Umsetzung des SOKRATES II-Programms nach der Hälfte der Laufzeit und für die Bewertung der einzelnen Aktionen des Programms eine Anzahl von Benchmarks und Indikatoren entwickelt. Besondere Schwerpunkte sollen dabei auf die folgenden Aspekte gelegt werden:

- die *Relevanz* der Ziele und Aktivitäten für nationale wie für europäische Bedürfnisse,
- die *Effizienz*, d.h. das Verhältnis zwischen Ressourcen und Zielerreichung,
- die *Effektivität* des Programms im Sinne einer Übereinstimmung zwischen Ergebnissen und Zielen,

- und auf die unmittelbaren *Auswirkungen* des Programms sowie seiner verschiedenen Aktionen.

Fünf aktionsübergreifende Ziele des SOKRATES II-Programms lassen sich identifizieren: erstens die Förderung des lebensbegleitenden Lernens (Art.1, Abs. 3 des Ratsbeschlusses), zweitens die Förderung der Chancengleichheit beim Zugang zu Bildung (Art. 2a), drittens die Förderung der Kenntnis der Gemeinschaftssprachen (Art. 2b), viertens die Zusammenarbeit von Einrichtungen des Bildungswesens und die Mobilität von Individuen (Art. 2c) und fünftens die Unterstützung der offenen und multimedialen Formen des Lernens (Art. 2d).

Jährlich wechselnde Prioritäten der Förderung im Rahmen von SOKRATES II finden sich in den Aufforderungen zur Einreichung von Projektanträgen für transnationale Kooperationsprojekte und Netzwerke in den Aktionen COMENIUS und GRUNDTVIG sowie in den Ausschreibungen für die Aktion 6 „Beobachtung und Innovation“ und die Aktion 7 „Gemeinsame Aktionen“. Verschiedene Aspekte bereichsübergreifender Politiken werden im Rahmen der Aktion 8 „Flankierende Maßnahmen“ gefördert. Hierzu gehören insbesondere Sensibilisierungsmaßnahmen für die Ziele des Programms, Schaffung von Synergien zwischen den Aktionen des Programms und die Förderung der Chancengleichheit unterschiedlicher Zielgruppen.

Im Wesentlichen werden mit den übergreifenden Zielen und Förderprioritäten des SOKRATES II-Programms die auf dem Treffen des Europäischen Rates in Lissabon verabschiedeten strategischen Zielsetzungen unterstützt. Allerdings sind gerade die Aktionen und Fördermaßnahmen des Programms, die unmittelbare Relevanz für die Erreichung der strategischen Ziele besitzen, so klein, dass sie kaum in der Lage sind, sichtbare oder spürbare Auswirkungen zu zeitigen.

Das Untersuchungsdesign des hier vorgelegten Evaluationsberichts sah u.a. vor, die Umsetzung der Ziele des SOKRATES II-Programms in Deutschland auf der Ebene der Steuerung und Verwaltung des Programms zu prüfen und in diesem Rahmen eine Reihe übergeordneter Fragen zu beantworten. So sollte eingeschätzt werden, ob es Veränderungen im gesellschaftlichen Kontext, im Bildungssystem und insbesondere in den internationalen Aktivitäten der Bildungseinrichtungen gibt, die auf eine Veränderung des Stellenwerts von SOKRATES verweisen und möglicherweise in Zukunft auch Veränderungen des SOKRATES-Programms nahe legen.

Zu prüfen war also die Frage, inwieweit die Kontextbedingungen von SOKRATES sich in einer Weise verändert haben, dass die Aktivitäten einen wesentlich anderen Stellenwert bekommen und sich damit auch die Wirkungen verändern. Gedacht wurde dabei vor allem an die Auswirkungen der Globalisierungsdiskussionen im Zuge des General Agreement on Trade in Services (GATS) im Hochschulbereich und an die Auswirkungen der internationalen Schulvergleiche (PISA, TIMSS, IGLU) im Schulbereich.

Des Weiteren bot es sich an, die Wirkungen des SOKRATES-Programms auf das Bildungssystem insgesamt zu untersuchen, weil in der Vergangenheit in den verschiedenen Analysen der Aktion ERASMUS immer wieder festgestellt wurde, dass ERASMUS die deutsche Hochschullandschaft in der Tat deutlich verändert hat. Für alle Hochschulen ist es selbstverständlich geworden, dass Bemühungen um ausländische Studierende und um die Studienchancen im Ausland für die eigenen Studierenden Teil der alltäglichen Hochschulplanung und Hochschulgestaltung sein müssen. Ein temporäres Auslandsstudium ist mittlerweile keine „exotische“ Option mehr, sondern eine „normale“ Option. Für die anderen Aktionen des SOKRATES-Programms ist der Blick bisher kaum auf solche übergreifenden Wirkungen gerichtet worden. In diesem Kontext war u.a. zu prüfen, ob die einzelnen Förderbereiche hinreichend groß und hinreichend innovativ sind, um sichtbare Systemwirkungen zu zeitigen.

Eine weitere Frage ist die nach der administrativen Effizienz der dezentralen Verwaltung und Durchführung mancher Förderbereiche. Dezentrale Verwaltung kann als Mechanismus verstanden werden, den einzelnen teilnahmeberechtigten Ländern Freiheiten zur unterschiedlichen Nutzung des Förderprogramms einzuräumen. Von Interesse ist daher, in welchem Umfang es Spezifika in der Beteiligung an SOKRATES und dessen Wirkungen in Deutschland gibt und inwieweit dies auf eine eigenständige nationale Nutzung von SOKRATES verweist.

Schließlich stand insgesamt die Frage an, ob SOKRATES nach 2006 mehr oder weniger in der gleichen Weise fortgeführt werden soll oder ob größere Veränderungen vorgenommen werden sollen. Bereits in der Vergangenheit ist zum Beispiel kontrovers diskutiert worden, ob die Erfolge von ERASMUS bei der Stimulierung studentischer Mobilität eine Dauerhaftigkeit dieser Förderung nahe legen oder ob umgekehrt eine Übernahme in nationale Regie gerade dann zu empfehlen wäre, wenn sich eine Aktivität bewährt und konsolidiert hat. Für andere Förderbereiche steht dagegen die Frage im Raum, ob die Wirkungen nicht zu geringfügig sind, um sie aufrechtzuerhalten. Schließlich sollten gegebenenfalls „Lücken“ in der Förderung durch SOKRATES aufgezeigt werden, die in Zukunft geschlossen werden könnten.

2.2 Untersuchungsmethoden und Informationsquellen

Zur Beantwortung dieser übergreifenden Fragen wurden im Rahmen der Evaluation Anregungen auf mehrfache Weise gewonnen:

- durch die Auswertung verschiedener europäischer und nationaler Policy-Dokumente;
- durch die Einfügung entsprechender Fragestellungen in die Interviews mit unmittelbar Beteiligten an den Aktivitäten;

- durch die Einfügung entsprechender Fragestellungen in die für die schriftlichen Befragungen verwendeten Fragebogen;
- durch die Analyse von Dokumenten (Leitfäden, Anträgen und Berichten) im Hinblick auf die übergreifenden Fragen;
- durch die Diskussion dieser Fragen auf den Workshops, die im Rahmen von ERASMUS, COMENIUS, GRUNDTVIG und MINERVA durchgeführt wurden;
- durch Interviews mit Programmverantwortlichen in den Nationalen Agenturen, den Länderministerien, den deutschen Vertretern in den SOKRATES-Ausschüssen, mit Promotoren einzelner Aktionen des SOKRATES-Programms und einiger Experten, die als Gutachter bei der Auswahl von Projektanträgen in den zentralisierten Maßnahmen des Programms tätig sind.

Die Gesprächspartnerinnen und -partner wurden zu folgenden Themenkomplexen befragt:

- ihrer Einschätzung des Zusammenspiels und der Kooperation der verschiedenen Ebenen, die mit der Verwaltung und Durchführung des Programms befasst sind;
- dem Stellenwert der Aktionen und Aktivitäten in den verschiedenen Bildungssektoren;
- den Formen der Werbung und Information sowie der Beratung von Antragstellern;
- möglichen Schwerpunktsetzungen bei der Begutachtung und Auswahl von Anträgen;
- der Wahrnehmung von Problemen bei der Umsetzung des Programms;
- den Wirkungschancen und möglichen Innovationsfunktionen des Programms in den verschiedenen Bildungssektoren;
- den Verbesserungsvorschlägen und Wünschen für die zukünftige Gestaltung des Programms.

2.3 Die Ebenen der Steuerung und Verwaltung

2.3.1 Aufteilung und Zuständigkeiten

Auf der nationalen Ebene ist die Zuständigkeit für das SOKRATES-Programm zweigeteilt. Das Bundesministerium für Bildung und Forschung hat die Verantwortung für die Durchführung aller Maßnahmen außerhalb des allgemeinbildenden Schulbereichs und vertritt – in Abstimmung und zum Teil gemeinsam mit den Ländern – die deutsche Position in den relevanten Ausschüssen auf europäischer Ebene (SOKRATES-Ausschuss, SOKRATES-Unterausschuss Hochschule und Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung („GRUNDTVIG“)).

Die Länder haben die Verantwortung für die Durchführung aller Maßnahmen, die den allgemeinbildenden Schulbereich und seine vor- und nachgeordneten Behörden betreffen. Auf europäischer Ebene vertreten sie die deutsche Position im SOKRATES-Unterausschuss Schule. In allen Kultusministerien der Länder gibt es eine Person, die als SOKRATES-Beauftragte oder -Beauftragter die Landesinteressen in diesem Zusammenhang wahrnimmt.

Darüber hinaus gibt es vier Nationale Agenturen, die für die administrative Durchführung der dezentralen SOKRATES-geförderten Aktivitäten, die Werbung für und Information über das SOKRATES-Programm, die Beratung, Betreuung und Unterstützung der Antragsteller sowie die Berichterstattung gegenüber den nationalen Behörden und der europäischen Kommission zuständig sind. Die Aufteilung der Zuständigkeiten richtet sich zwar im Wesentlichen nach den Bildungssektoren, doch sind für GRUNDTVIG, COMENIUS und LINGUA jeweils zwei Nationale Agenturen zuständig. Der Deutsche Akademische Austauschdienst ist zuständig für ERASMUS, der Pädagogische Austauschdienst beim Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der deutschen Länder betreut die schulischen Teile des COMENIUS-Programms und ARION und hat eine Teilzuständigkeit für LINGUA. Darüber hinaus haben die Länder auch eine EURYDICE-Stelle und eine NARIC-Stelle. Das Büro Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung ist als Nationale Agentur zuständig für Teile von GRUNDTVIG und LINGUA sowie für MINERVA. Die InWent (ehemals CDG) betreut die COMENIUS 1-Fremdsprachenprojekte im Bereich der außerschulischen beruflichen Bildung und die Mobilitätsmaßnahmen zur Weiterbildung von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung, die im Rahmen von GRUNDTVIG 3 gefördert werden. Beim Bundesministerium für Bildung und Forschung gibt es schließlich jeweils eine weitere Stelle für EURYDICE und NARIC.

Eine solche Aufteilung von Zuständigkeiten ist hoch komplex und es bedarf intensiver Kooperation und Abstimmung auf nationaler Ebene sowie breiter Information über Zuständigkeiten bei den potenziellen Antragstellern, um Reibungsverluste bei den Abläufen zu vermeiden und auf europäischer Ebene mit einer Stimme zu sprechen.

In den größeren, auf einzelne Bildungssektoren bezogene Aktionen des SOKRATES-Programms werden darüber hinaus von den Nationalen Agenturen Moderatoren oder Promotoren eingesetzt. Dies sind in der Regel erfahrene Projektteilnehmerinnen und -teilnehmer, die von den Nationalen Agenturen geschult werden, um dann regional (im Falle der COMENIUS-Moderatoren) oder bundesweit (im Falle der GRUNDTVIG-Promotoren) über die jeweilige Aktion zu informieren, für eine Teilnahme zu werben, unerfahrene Antragsteller zu beraten oder an die richtige Stelle zu verweisen oder die Umsetzung bestimmter Aktivitäten zu unterstützen. Im Rahmen von ERASMUS gibt es darüber hinaus eine von der Europäischen Kommission aus Mitteln der Aktion 8 unterstützte Gruppe von

ECTS-Beratern, die auf Anfrage die Hochschulen bei der Einführung von ECTS beraten und unterstützen.

2.3.2 Kooperation und Abstimmung

Für die Kooperation und Abstimmung zwischen Bund und Ländern sowie den Nationalen Agenturen sind Verfahren gefunden worden, die den Informationsaustausch, die Abstimmung von Entscheidungen sowie die Klärung der Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten im Wesentlichen gewährleisten. Punktuell ist diese Kooperation und Abstimmung jedoch mühsam, da bestehende Zuständigkeiten zum Teil einer gewissen Konkurrenz der nationalen Agenturen untereinander ausgesetzt sind und darüber hinaus bei der Zuordnung der Antragsteller in der Aktion COMENIUS nicht immer eindeutig zwischen dem schulischen Bereich und dem Bereich der außerschulischen beruflichen Bildung unterschieden werden kann. Dies betrifft insbesondere Anträge auf Förderung von Fremdsprachenprojekten, die von einer Handelskammer oder Handwerkskammer (zuständig ist InWEnt) gestellt werden, bei denen es sich aber um ein das Projekt einer Klasse von Berufsschülerinnen und -schülern (zuständig ist der PAD) handelt.

Da die Evaluation der Arbeit der Nationalen Agenturen nicht Gegenstand der Zwischenevaluation des SOKRATES II-Programms in Deutschland war, sollen an dieser Stelle nur drei Punkte genannt werden, die im Zuge der Interviews deutlich hervortraten.

Erstens ist die Zufriedenheit der Klientel (beteiligte Einrichtungen und Individuen an Projekten und Mobilitätsmaßnahmen) mit den Beratungs- und Unterstützungsleistungen der Nationalen Agenturen in Deutschland sehr hoch.

Zweitens wirkt sich die Aufteilung der Aktionen COMENIUS und GRUNDTVIG auf jeweils zwei Nationale Agenturen ungünstig auf die Kosten-Nutzen-Relation aus. In den jeweiligen Nationalen Agenturen müssen Ressourcen und Personal in einem Umfang bereitgestellt werden, der angesichts der zum Teil niedrigen Zahl von Anträgen und Projekten als unverhältnismäßig erscheint.

Drittens gibt es einen spezifischen Widerspruch zwischen der Zuständigkeit der Nationalen Agenturen für die Beratung und Unterstützung potenzieller Interessenten und Teilnehmer an den zentralisierten Aktionen und Maßnahmen und dem tatsächlichen Know-how und Einsatz dafür. Zentralisierte Aktionen und Maßnahmen werden von deutscher Seite nicht hinreichend wahrgenommen und nicht optimal betreut und erscheinen dadurch zusätzlich intransparent.

2.4 Der Stellenwert von SOKRATES in der Politik

Die Ziele des Ratstreffens von Lissabon und die des SOKRATES II-Programms werden grundsätzlich von deutscher Seite unterstützt. Allerdings hat es in den

letzten Jahren zwei bildungspolitische Ereignisse gegeben, die das Gewicht dieser Ziele relativiert haben.

Für den Schulbereich haben die Ergebnisse der internationalen PISA-Vergleichsstudie für Deutschland die Bildungspolitik der Länder dominiert und die Umsetzung von COMENIUS überschattet. Darüber hinaus variiert der Stellenwert von COMENIUS in den verschiedenen Bundesländern beträchtlich.

Für den Hochschulbereich haben die Aktivitäten im Zuge des Bologna-Prozesses, insbesondere die Umstellungen der bisherigen deutschen Hochschulabschlüsse auf die gestufte Struktur des Bachelor- und Master-Modells, sowie die ersten Ansätze zu einem außereuropäischen Hochschulmarketing und Studiengangsexport Energien absorbiert, so dass ERASMUS weiterhin vorrangig als Mobilitätsaktion wahrgenommen und die SOKRATES-Fördermöglichkeiten zur curricularen Weiterentwicklung in Deutschland nur wenig genutzt werden.

Aber auch für die anderen Aktionen des SOKRATES II-Programms ist der politische Stellenwert nicht immer eindeutig. Dies soll im Vorgriff auf die Ergebnisse der Evaluation der einzelnen Aktionen, die in den folgenden Kapiteln ausführlich dargestellt werden, an vier Beispielen gezeigt werden.

Die Aktion GRUNDTVIG ist für den hochgradig fragmentierten Erwachsenen- und Weiterbildungsbereich in Deutschland zu klein, um eine Wirkung zu entfalten, die die hohen Erwartungen der Politik des lebenslangen Lernens einlösen könnte. Darüber hinaus setzt sich der deutsche Weiterbildungsmarkt aus einer Reihe von größeren, vor allem aber sehr vielen kleinen Einrichtungen und Trägern zusammen, deren angespannte Finanzlage und begrenzte Personalressourcen eine Beteiligung an GRUNDTVIG-Aktivitäten erschweren. Angesichts der Tatsache, dass lebensbegleitendes Lernen eines der vorrangigen Ziele des SOKRATES II-Programms ist und als dritte Säule neben dem Schul- und dem Hochschulbereich steht, sollte die Aktion auch von der Größenordnung her den anderen beiden Säulen angepasst werden. Ein weiterer genuiner Förderungsbereich der Aktion GRUNDTVIG ist in den Projekten und Aktivitäten mit deutscher Beteiligung unterrepräsentiert und lässt erkennen, dass es in diesem Bereich in Deutschland noch viel zu tun gibt. Es gibt wenig Zertifizierungsprojekte und Projekte, die sich mit der Anerkennung non-formalen und informellen Lernens beschäftigen.

Die Aktion MINERVA könnte von einer engeren Verzahnung mit nationalen Programmen profitieren. Im Multimedia- und e-Learning-Bereich sind hier insbesondere die Initiativen „Schulen ans Netz“, „Lernende Regionen“ und „Neue Medien in der Bildung“ zu nennen. Zwischen diesen Initiativen und MINERVA gibt es jedoch kaum Synergien oder Komplementarität. Die nationalen Initiativen bieten eine höhere Förderung bei geringerem Aufwand für die Antragstellung und das Projektmanagement und die Möglichkeiten einer wechselseitigen Ergänzung geraten kaum in den Blick. Ein Interviewpartner, der sowohl mit der Aktion MINERVA als auch mit den nationalen Initiativen gut vertraut war, bemängelte,

dass es seitens der deutschen Bildungspolitik kaum eine klare Linie hinsichtlich des Einsatzes von IKT im Bildungsbereich gebe. Nimmt man hinzu, dass die Entwicklung von Onlineangeboten und e-Learning an den Hochschulen trotz aller Propagierung weiterhin auf große Resistenz stößt und vielfach einem kleinen Kreis von Spezialisten übergeben wird, dann könnte für den Stellenwert dieser Aktion des SOKRATES II-Programms noch einiges getan werden.

Die Aktion LINGUA ist durch bestimmte Widersprüche gekennzeichnet, die nicht so einfach aufzulösen sind. Einerseits will man die Aufrechterhaltung der kulturellen und sprachlichen Vielfalt, andererseits sind die kleinen und weniger gesprochenen Sprachen, die besonders im Rahmen von LINGUA gefördert werden, für breite Bereiche des Bildungswesens irrelevant. Das hat dazu geführt, dass das für Deutschland zur Verfügung stehende LINGUA-Budget zum Teil für Aktivitäten im Rahmen des Europäischen Jahrs der Sprachen verwendet wurde. Für die deutsche Beteiligung an LINGUA-Projekten hat es dagegen nur wenig Werbung gegeben.

Die im Rahmen der Aktionen 6 bis 8 geförderten Aktivitäten werden – mit Ausnahme von ARION, dem EURYDICE-Informationsnetz und den NARIC-Stellen – auf nationaler Ebene kaum wahrgenommen. Es gibt in den Nationalen Agenturen keine Zuständigkeiten für diese Aktionen. Eine gezielte Strategie der Inanspruchnahme der Fördermöglichkeiten im Rahmen dieser Aktionen ist nicht erkennbar. Auch potenzielle Antragsteller haben dadurch keine nationalen Ansprechpartner. Wenn man bedenkt, dass in diesen Aktionen besonders Synergien, Komplementäraktivitäten und Dissemination gefördert werden, Aktivitäten also, die im Rahmen des SOKRATES-Programms deutliche Schwachpunkte sind, dann werden hier Chancen vergeben, die genutzt werden sollten.

2.5 Werbung, Information, Beratung

Alle Nationalen Agenturen werben für die Teilnahme am SOKRATES-Programm bei ihrer Klientel und haben Informationsbroschüren über die Aktionen in ihrem Zuständigkeitsbereich aufgelegt. Darüber hinaus werden regionale Konferenzen und Tagungen durchgeführt und in einzelnen Aktionen sogenannte Promotoren eingesetzt. In der Regel haben die Nationalen Agenturen Adressdatenbanken aufgebaut, die entweder alle Einrichtungen eines Sektors und dort die zuständigen Ansprechpartnerinnen und -partner erfassen (z.B. Hochschulen) oder alle Interessenten, die jemals Kontakt mit der Nationalen Agentur aufgenommen haben, sowie die Dachverbände von Organisationen mit lokalen und regionalen Zweigstellen (z.B. Volkshochschulen). Nicht immer ist es aber möglich, einen Sektor mit allen potenziell an einer Beteiligung interessierten Einrichtungen vollständig mit Informationen zu beliefern.

Insgesamt ist das Engagement der Nationalen Agenturen für die Werbung und Information sehr hoch und auch von den Beteiligten nicht bemängelt worden. Verschiedentlich wurde die Organisation hinreichend vieler und regional spezifischer Werbe-, Informations- und Beratungsveranstaltungen problematisiert, allerdings sind sowohl der deutsche Schulbereich als auch der deutsche Weiterbildungsmarkt zu groß und zu vielfältig, um eine vollständige Einbeziehung aller Einrichtungen gewährleisten zu können.

Von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern an den zu einigen SOKRATES-Aktionen durchgeführten Workshops wurden drei Bereiche genannt, die die bestehenden Aktivitäten der Nationalen Agenturen ergänzen sollten:

- Die deutschen Projektbeteiligten, insbesondere Partner in zentralisierten Maßnahmen, fühlen sich häufig isoliert und vermissen Ansprechpartner. Hier wird eine pro-aktive Rolle der Nationalen Agenturen gewünscht.
- Sowohl in zentralisierten als auch in dezentralisierten projektförmigen Maßnahmen wünschen sich die Beteiligten die Möglichkeit zu einem Erfahrungsaustausch auf nationaler Ebene. Ein solcher Austausch sollte sowohl Koordinatoren als auch Partner einschließen.
- Problematisiert wurde auch der Mangel an Informationen über Möglichkeiten der Verknüpfung verschiedener Maßnahmen innerhalb einer Aktion bzw. ergänzende Fördermöglichkeiten innerhalb von SOKRATES, aber in unterschiedlichen Aktionen, sowie die Schaffung von Synergien. Dies ist nicht allein ein Informationsproblem sondern auch ein Wahrnehmungsproblem der Beteiligten und könnte durch gezieltere Informationen und Beratungen verbessert werden.

2.6 Auswahl von Anträgen und Zielgruppen

Wie bereits am Ende des Abschnitts 2.3.2 erwähnt, ist die Auswahl von Anträgen sowie die Bewilligung des beantragten Projektbudgets in den zentralisierten Projekten für die Beteiligten mit Unsicherheiten und Intransparenz verbunden. Die Gründe für Kürzungen des beantragten Budgets sind für die meisten nicht nachvollziehbar. Aufgrund der niedrigen Bewilligungsquoten sind die Projektanträge in der Regel hoch ambitioniert und knapp kalkuliert, so dass bei größeren Kürzungen die Arbeitspläne kaum noch einzuhalten sind. Abstriche werden dann meistens bei der Produkterstellung, der Qualitätskontrolle und der Evaluation gemacht. Die Projektbeteiligten sollten auf jeden Fall über die Gründe der Kürzungen und gegebenenfalls auch darüber informiert werden, welche Teilaufgaben gestrichen werden können.

Bei der Auswahl von Anträgen in den dezentralisierten Maßnahmen ist die Problemlage anders. Den Evaluatoren ist bewusst, dass der Untersuchungszeitraum für die Zwischenevaluation des SOKRATES II-Programms insofern un-

günstig war, als im Übergangsjahr von SOKRATES I zu SOKRATES II noch nicht alle neuen Strukturen – einschließlich einer neuen Nationalen Agentur – vollständig aufgebaut waren und im ersten regulären Jahr von SOKRATES II noch nicht alle neuen Optionen und Fördermöglichkeiten so weit an die „Basis“ vermittelt waren, dass eine Ausschöpfung der Fördergelder gelingen konnte. Dennoch ist in einigen Bereichen festzustellen, dass das Kriterium der Verausgabung des verfügbaren Budgets die Auswahl der Anträge beeinflusst und auch qualitativ schlechte Anträge so lange nachberaten und nachgebessert werden, bis sie gefördert werden können. Im ersten SOKRATES II-Jahr gelang die Verausgabung des Budgets in einigen Aktionen dennoch nicht, und Mittel in zum Teil beträchtlichem Umfang mussten an die Europäische Kommission zurückgegeben werden.

Hinsichtlich der Wahrung der Chancengleichheit bei der Einbeziehung von Zielgruppen werden weder auf nationaler Ebene noch seitens der Nationalen Agenturen besondere Steuerungsmechanismen eingesetzt. In der Regel berücksichtigen die Antragsteller die Bestimmungen zur Einbeziehung besonders benachteiligter Zielgruppen selbst. Im Fall der Fremdsprachenprojekte im außerschulischen Bereich der beruflichen Bildung gehören die beteiligten Jugendlichen aufgrund der angesprochenen Einrichtungen mehrheitlich besonders benachteiligten Gruppen an. Allerdings ist in den Projekten und Maßnahmen mit deutscher Beteiligung die Zielgruppe der Behinderten unterrepräsentiert.

2.7 Wahrnehmung von Problemen bei der Umsetzung von SOKRATES

Die Interviewpartner nannten eine breite Palette von Problemen, die sich aus ihrer persönlichen Sicht bei der Umsetzung des SOKRATES-Programms in Deutschland ergeben. In diesem Abschnitt werden nur die Probleme auf der Steuerungs- und Verwaltungsebene diskutiert. Die Wahrnehmung der aktions- bzw. maßnahmebezogenen Probleme sind den entsprechenden weiteren Kapiteln dieses Berichts zugeordnet. Drei größere Problemkomplexe konnten festgestellt werden:

- Probleme hinsichtlich der politischen Akzeptanz,
- administrative, haushaltsrechtliche, finanztechnische Probleme,
- Probleme aufgrund der Struktur der Bildungssektoren.

2.7.1 Politische Akzeptanz

Die projektformige internationale Kooperation von Einrichtungen des Bildungswesens sowie die Mobilität und der Austausch der in diesen Einrichtungen arbeitenden und lernenden Individuen ist nicht mehr ganz so „exotisch“ wie noch vor einigen Jahren. Hier hat SOKRATES viel geleistet. Allerdings gibt es Bereiche des Bildungswesens, in denen eine internationale oder europäische Perspektive

lange nicht alle Einrichtungen erreicht hat und nur wenig in das Alltagsgeschäft integriert ist. Europäische, SOKRATES-geförderte Aktivitäten werden eher als zusätzliche Maßnahmen mit Nischen- oder Inselcharakter gesehen und sind nicht anerkannter Teil von Organisationsentwicklung und Organisationsreform. Entsprechend isoliert sind die Akteure. Insbesondere in den Aktionen COMENIUS und GRUNDTVIG ist dies der Fall.

Landes- oder bundespolitisch gibt es mehrere Optionen, um diesbezüglich Abhilfe zu schaffen. Erstens wäre darauf hinzuwirken, dass die Leistungen und der Arbeitsaufwand der unmittelbar mit den Projekten und Aktivitäten befassten Akteure in den Einrichtungen in irgendeiner Weise anerkannt wird. Entlastung von regulären Dienstaufgaben, Abminderungsstunden, Anerkennung von im Ausland erbrachten Lehrleistungen auf das Lehrdeputat, Karrierewirksamkeit der Beteiligung an Projekten oder Fortbildungen sind nur einige der bestehenden Möglichkeiten.

Zweitens dürfen SOKRATES-Projekte keine „Projekte zweiter Klasse“ werden, die aufgrund der erforderlichen Eigenbeteiligung im Vergleich zu anderen Fördermöglichkeiten im Rahmen landespolitischer oder bundespolitischer Initiativen einen geringeren Stellenwert innerhalb der Einrichtungen einnehmen. Der Herstellung besserer Synergien sollte in diesem Zusammenhang mehr Aufmerksamkeit gewidmet werden.

Drittens steht die Frage der Möglichkeit von Komplementärfinanzierungen im Raum. Viele SOKRATES-geförderte Aktivitäten könnten von „ideellen Förderern“ oder Sponsoren profitieren. Das fängt an bei der Einbeziehung von Verlagen und Softwareentwicklungsfirmen bis hin zu Komplementärmitteln oder Disseminationshilfen durch Fördermöglichkeiten und immaterielle Unterstützungsleistungen aus Städtepartnerschaften, dem deutsch-französischen oder deutsch-polnischen Jugendwerk, der Sozialpartner oder lokaler bzw. regionaler Behörden.

2.7.2 Administrative, haushaltsrechtliche und finanztechnische Probleme

Verbreitet sind Klagen über die hohe Regelungsdichte in den Durchführungsbestimmungen der Aktionen des SOKRATES-Programms. Nimmt man die gerade für die zentralisierten Projekte festgestellten niedrigen Bewilligungsquoten hinzu, ergibt sich eine abschreckende Wirkung auf viele potenzielle Antragsteller.

Zwar gehört die Klage über unzureichende Finanzmittel mittlerweile schon fast „zum guten Ton“ im SOKRATES-Programm, doch fühlen sich viele Projektbeteiligte unsicher, welche Möglichkeiten des Umgangs mit Budgetkürzungen, schlechten Mittelfläßen, mangelnder Termintreue der Europäischen Kommission und zähen Informationsflüssen es gibt. Von den betroffenen Projektbeteiligten wird hier sowohl eine Flexibilisierung der Budgets bis hin zu Globalbudgets mit Übertragungsmöglichkeiten in das nächste Haushaltsjahr als auch eine „Feuer-

wehrfunktion“ der Nationalen Agenturen gewünscht, damit solche Probleme die beteiligten Einrichtungen nicht in ernsthafte Schwierigkeiten bringen. Dies gilt gerade auch für kleinere und unerfahrenere Einrichtungen.

2.7.3 Probleme aufgrund der Struktur der Bildungssektoren

Die Umsetzung des SOKRATES-Programms stößt auf nationaler Ebene auf eine Reihe von Problemen, die der bestehenden Struktur der Bildungssektoren und der Aufteilung in verschiedene Zuständigkeiten (Bund und Länder, verschiedene Nationale Agenturen) geschuldet sind. Darunter ranken insbesondere die Aktionen COMENIUS und LINGUA, aber auch die Aktion GRUNDTVIG ist davon berührt.

Sei es durch die relativ hierarchische Struktur mit langen Dienstwegen wie im Bereich des allgemeinbildenden Schulwesens, sei es durch eine hochgradige Fragmentierung und die große Trägervielfalt im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung, nicht immer erreichen die SOKRATES-bezogenen Informationen ihre Adressaten bzw. sind die Kommunikationsstrukturen so transparent und durchlässig, dass sie an der „Basis“ ankommen. Hier sind besonders hinsichtlich der Adressaten der Aktion GRUNDTVIG noch weitere Anstrengungen erforderlich, um mehr Systematik oder gegebenenfalls auch eine Fokussierung zu erreichen.

Ein weiteres Problem ist die Instabilität von Einrichtungen und Trägern, die potenzielle Teilnehmer verschiedener Aktionen des SOKRATES-Programms sind. Zusammenlegungen und Schließungen aufgrund des Geburtenrückgangs oder aufgrund von Sparmaßnahmen führen dazu, dass in manchen Bereichen des Bildungswesens die Träger keine hinreichende Zeitperspektive haben, um an mehrjährigen Projekten teilzunehmen.

Aufgrund der geteilten Zuständigkeiten gibt es darüber hinaus eine Tendenz der Nationalen Agenturen, sich bei den dezentralisierten Maßnahmen um die Verausgabung des verfügbaren Budgets zu kümmern und eine strengere Qualitätskontrolle der Anträge oder größere „Überbuchungen“ des Budgets mit wettbewerbsauslösender Wirkung erst in zweiter Linie zu verfolgen.

Schließlich sei noch etwas zum „Gießkannenprinzip“ der SOKRATES-Förderung gesagt. Es steht in einem engen Zusammenhang mit der Frage, ob innerhalb eines Bildungssektors möglichst viele Einrichtungen wenigstens einmal in den Genuss einer SOKRATES-Förderung kommen sollen und ein Gewicht darauf gelegt wird, jährlich neue Einrichtungen einzubeziehen, oder ob neben der „Breitenförderung“ auch eine „Tiefenförderung“ erfolgen soll. Damit gemeint ist die gegebenenfalls mehrmalige Förderung einzelner Einrichtungen, die besonders vielversprechende innovative Themen oder Fragestellungen bearbeiten, von denen

man sich eine breitere Wirkung innerhalb eines Sektors verspricht. Dazu sollen im folgenden Abschnitt noch einige Bemerkungen gemacht werden.

2.8 Wirkungschancen von SOKRATES auf das Bildungssystem

Das SOKRATES-Programm ist ein finanzielles Anreizprogramm, das es Bildungseinrichtungen ermöglicht, in Zusammenarbeit mit Partnern aus anderen Ländern Anträge auf Förderung gemeinsamer Projekte, Netzwerke und Austausch- bzw. Mobilitätsaktivitäten zu stellen, die in Inhalt und Aktionsweise bestimmten Richtlinien entsprechen müssen. Auf diese Weise soll SOKRATES zur Internationalisierung des Bildungsbereichs in einem zusammenwachsenden und sich gleichzeitig erweiternden Europa beitragen. Die Beteiligungsquoten von Personen und Einrichtungen können ein erster Indikator für den Beitrag sein, den SOKRATES zur Internationalisierung eines Bildungssektors oder eines quer dazu liegenden Aktivitätsbereichs leistet. Ein zweiter Indikator ist die Frage, was die Beteiligung in den beteiligten Bildungseinrichtungen und bei den beteiligten Individuen im Hinblick auf Internationalisierung bewirkt. Ein dritter Indikator ist die Frage nach den Ausstrahlungen der SOKRATES-geförderten Aktivitäten auf die regulären Tätigkeiten der geförderten Personen und Institutionen, auf andere Personen und Aktivitäten innerhalb der Einrichtungen und darüber hinaus. Ein vierter Indikator schließlich ist die langfristige Wirkung der geförderten Aktivitäten durch kontinuierliche Nutzung der Produkte und Ergebnisse, durch Fortführung der Kooperation durch Änderung der Bildungsziele und Zielgruppen von Einrichtungen. Bei diesen Indikatoren geht es in erster Linie um Wirkungen des SOKRATES II-Programms über die Primärerträge hinaus.

Hinsichtlich der Beteiligung von Personen und Einrichtungen wird derzeit nur in ERASMUS eine weitgehende Durchdringung des Bildungssektors erreicht. Alle anderen Aktionen sind von ihrer finanziellen Ausstattung her zu klein, um mit dem verfügbaren Budget eine vergleichbare Breitenwirkung zu erreichen. Dabei bestehen allerdings in der Aktion COMENIUS auch mit dem vorhandenen Budget noch Spielräume. ERASMUS kann aber nicht das Modell für die anderen Bildungssektoren sein, da die in diesen Sektoren bestehenden Einrichtungen weder die Infrastruktur (z.B. Organisationseinheiten, die den Akademischen Auslandsämtern vergleichbar wären) noch die erforderlichen Zeit- oder Autonomie-spielräume besitzen, um es den Hochschulen gleich zu tun.

Die Wirkungen einer Beteiligung an den verschiedenen SOKRATES-geförderten Maßnahmen auf die Individuen und Einrichtungen sind in der Regel hoch, wenn auch nicht durchgängig von Dauer. Im Rahmen der Evaluation konnte festgestellt werden, dass die Individuen sowohl persönlich als auch fachlich Horizont- und Kompetenzerweiterungen durch die Teilnahme an Fortbildungen oder Projekten erfahren, dass Lehr- und Lernmaterialien verbessert, die Angebotspalette er-

weitert oder neue Zielgruppen einbezogen werden. Für die Einrichtungen ist die Teilnahme an SOKRATES vielfach ein Profilgewinn. Bedeutung wird zudem der Kontaktpflege mit ausländischen Partnern beigemessen.

Nur in wenigen Fällen gelingt es jedoch, eine Ausstrahlung der Ergebnisse und Produkte über die unmittelbar Beteiligten hinaus zu erzielen. Schneisen für eine übergreifende Wirkung der SOKRATES-Aktivitäten müssen in den meisten Bildungsbereichen erst noch eröffnet werden. Das beginnt mit der Möglichkeit, Berichte so aufzubereiten, dass ein Informationswert für andere generiert werden kann, geht über die Aufbereitung von Produkten für eine weitere Verbreitung (einschl. gegebenenfalls erforderlicher Übersetzungen) und reicht bis hin zu Disseminations- und Implementationshilfen. Hier fehlt es nicht nur an einer expliziten Aktion oder Maßnahme mit eigenem Budget, sondern auch an leicht zugänglichen und gut aufbereiteten Produkt- und Ergebnisdatenbanken.

Die Sicherung der Kontinuität und Nachhaltigkeit von SOKRATES-geförderten Ergebnissen braucht noch sehr viel mehr Unterstützung, als dies derzeit der Fall ist. In allen Aktionen sollte darüber nachgedacht werden, bei welchen Fragen und Resultaten es sich anbietet, neben der „Breitenförderung“ auf Konzentration und Fokussierung zu setzen. Dies betrifft nicht nur die Förderung der zentralisierten transnationalen Kooperationsprojekte, sondern könnte sich bei den dezentralisierten Maßnahmen auf nationaler Ebene auch auf die gezielte Förderung von Multiplikatoren und disseminierbaren Produkten beziehen. Das schließt die Berücksichtigung stärkerer Synergien von nationalen Initiativen mit LINGUA und MINERVA ebenso ein wie Überlegungen zur strategischen Nutzung von Fördermöglichkeiten des SOKRATES-Programms für Schwerpunkte der Politik von Bund und Ländern im Bildungsbereich.

2.9 Zusammenfassung

Das SOKRATES II-Programm ist eingebettet in den Kontext europäischer Initiativen und strategischer Überlegungen, in deren Rahmen die Europäische Union bis zum Jahr 2010 zum „wettbewerbsfähigsten und dynamischsten wissensbasierten Wirtschaftsraum der Welt“ gemacht werden soll. Zur Erreichung dieses Ziels wurden eine Reihe von Prioritäten für den Bildungsbereich festgelegt, die sich auch in den Zielen des SOKRATES-Programms widerspiegeln. Allerdings sind gerade die Aktionen und Fördermaßnahmen des Programms, die unmittelbare Relevanz für die Erreichung der strategischen Ziele besitzen, so klein, dass sie allein nicht in der Lage sind, die erhofften Wirkungen zu erzeugen.

Die Evaluation der Umsetzung des SOKRATES-Programms bezog daher Fragen mit ein, in deren Rahmen die nationalen und europäischen Kontextbedingungen geprüft werden sollten, die sich für die Erreichung der gesetzten Ziele als förderlich oder hinderlich erweisen. Zu diesem Zweck wurden

- die Ebenen der Steuerung und Verwaltung des SOKRATES II-Programms in Deutschland,
- der Stellenwert von SOKRATES in der deutschen Bildungspolitik,
- die Aktivitäten für Werbung, Information und Beratung,
- die Auswahl von Anträgen und Zielgruppen,
- die Wahrnehmung von Problemen bei der Umsetzung des SOKRATES II-Programms und
- die Wirkungschancen von SOKRATES auf das Bildungssystem untersucht.

Die Steuerung und Verwaltung des SOKRATES II-Programms in Deutschland ist gekennzeichnet durch eine Aufteilung von Zuständigkeiten zwischen Bund und Ländern sowie insgesamt vier nationalen Agenturen. Die Kooperation und Abstimmung der verschiedenen Stellen ist durch Verfahren und Vereinbarungen geregelt, die ein überwiegend gutes Funktionieren der Abläufe gewährleisten. Die Zufriedenheit der Beteiligten mit den Nationalen Agenturen ist hoch und es besteht genügend Transparenz über die jeweiligen Ansprechpartner.

Allerdings wirkt sich die Aufteilung einzelner Aktionen des SOKRATES-Programms auf zwei Nationale Agenturen hinsichtlich der Kosten-Nutzen-Relation etwas ungünstig aus, da einerseits Ressourcen und Personal doppelt bereitgestellt werden müssen, zugleich aber die Zahl der Förderfälle niedrig ist.

Darüber hinaus ist die Zuständigkeit Nationaler Agenturen für zentralisierte Maßnahmen verbesserungsbedürftig hinsichtlich der Betreuung von Projekten, der breiteren Wahrnehmung geförderter Aktivitäten und der Transparenz der Auswahlverfahren.

Die strategischen Ziele des Bildungsgipfels von Lissabon und die Ziele des SOKRATES II-Programms werden von deutscher Seite grundsätzlich unterstützt. Dennoch haben der Bologna-Prozess und die Diskussionen um die außereuropäische Vermarktung des Studienstandortes Deutschland sowie – im Schulbereich – die Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudien den Stellenwert von SOKRATES in der deutschen Bildungspolitik etwas relativiert. SOKRATES ist nicht mehr der einzige Motor der Europäisierung und Internationalisierung im Bildungsbereich.

Insgesamt könnte es eine bessere Verzahnung von nationalen Initiativen und Programmen mit vergleichbaren Aktivitäten im Rahmen des SOKRATES II-Programms geben. Dies betrifft insbesondere Maßnahmen zur Förderung von Multimedia-Einsatz und e-Learning in den verschiedenen Bildungssektoren. Feststellbar war auch die geringe Beteiligung deutscher Einrichtungen an SOKRATES-Maßnahmen, die sich mit Zertifizierungs- und Anerkennungsfragen im Bereich des informellen und nonformalen Lernens beschäftigen.

Alle Nationalen Agenturen setzten ein breite Palette von Maßnahmen ein, um über SOKRATES zu informieren und für eine Teilnahme zu werben. Das Engagement in diesem Bereich ist insgesamt sehr hoch. Allerdings wird eine aktivere Rolle der Nationalen Agenturen bei der Betreuung und Beratung von Partnern in zentralisierten Maßnahmen gewünscht. Auch der nationale Erfahrungsaustausch von Beteiligten in projektförmigen Aktivitäten wurde angeregt. Schließlich könnten gezieltere Informationen über Möglichkeiten zur Komplementärfinanzierung und Herstellung von Synergien die Wirkungen von SOKRATES verbessern.

Die Auswahl- und Bewilligungsverfahren in den zentralisierten Maßnahmen sind für viele Antragsteller und als Partner beteiligte Einrichtungen intransparent. Es sollte darauf hingewirkt werden, dass die Gründe für Ablehnungen und Kürzungen des beantragten Budgets den Betroffenen genannt werden. Vielfach wird auch Hilfestellung im Umgang mit Kürzungen benötigt.

Bei den dezentralisierten Maßnahmen konnten zu Beginn der Laufzeit des SOKRATES II-Programms nicht in allen Fällen die verfügbaren Fördergelder verausgabt werden. Dies scheint jedoch im derzeit laufenden bzw. gerade zu Ende gehenden Haushaltsjahr der Fall zu sein.

Probleme auf der Steuerungs- und Verwaltungsebene bei der Umsetzung des SOKRATES II-Programms konnten in dreierlei Hinsicht festgestellt werden:

- Die Integration der Projekte in das Alltagsgeschäft der Einrichtungen sowie die Anerkennung der mit der Projektarbeit betrauten Akteure gelingt nicht durchgängig. Dem Bereich der Herstellung von Synergien, der Gewinnung „ideeller“ Förderer und Sponsoren sowie der Möglichkeit zu Komplementärfinanzierungen müsste noch größere Aufmerksamkeit gewidmet werden.
- Beklagt werden weiterhin die hohe Regelungsdichte in den Durchführungsbestimmungen, der bürokratische Aufwand bei Antragstellung, Berichterstattung und Abrechnung sowie die detaillierten Vorschriften zur Verwendung der Fördermittel.
- Die Aufteilung der Zuständigkeiten von Bund und Ländern sowie der verschiedenen Nationalen Agenturen wirkt sich in einigen Aktionen nachteilig auf die breite und systematische Erreichung von Adressaten aus. Zugleich sollte darüber nachgedacht werden, ob es sich angesichts der Organisations- und Trägervielfalt im Bereich der Erwachsenen- und Weiterbildung nicht anbietet, neben der Einbeziehung möglichst vieler Einrichtungen auch ein gewisses Gewicht auf Fokussierung bestimmter Fragestellungen und Aktivitäten zu legen.

Die Wirkungschancen des SOKRATES-Programms auf das Bildungssystem wurden anhand von vier Indikatoren untersucht, die auch in den aktionsbezogenen Abschnitten des Berichts wieder aufgenommen werden. Aus einer übergreifenden Perspektive ergab die Evaluation die folgenden Befunde:

- Hinsichtlich der Beteiligung von Personen und Einrichtungen wird derzeit nur in ERASMUS eine weitgehende Durchdringung des Bildungssektors erreicht. Alle anderen Aktionen sind von ihrer Ausstattung her zu klein, um vergleichbare Resultate zu erzielen.
- Die Wirkungen der SOKRATES-geförderten Aktivitäten auf die beteiligten Individuen und Einrichtungen sind positiv, aber nicht überall gleichermaßen von Dauer.
- Es gelingt nur in wenigen Fällen, eine Ausstrahlung der Ergebnisse und Produkte über die unmittelbar Beteiligten hinaus zu erzielen. Hier fehlt es an Dis-seminations- und Implementationshilfen.
- Die Sicherung der Kontinuität und Nachhaltigkeit von SOKRATES-geförderten Ergebnissen braucht mehr Unterstützung. Dabei bietet es sich auch an, über eine strategischere Nutzung der Fördermöglichkeiten des SOKRATES-Programms für nationale Initiativen nachzudenken.

COMENIUS – Schulbildung

Bettina Alesi, Heiko Kastner, Barbara M. Kehm, Friedhelm Maiworm

COMENIUS war bereits im SOKRATES I-Programm eine verhältnismäßig gewichtige Aktion, die den gesamten Sektor der schulischen und beruflichen Erstausbildung umfasste, vom Kindergarten bis zur Sekundarstufe II. Nach einer Pilotaktion in den Jahren 1992 bis 1995 zur Förderung multilateraler Schulpartnerschaften bedeutete die Entscheidung für die Aktion COMENIUS als Teil des SOKRATES I-Programms erstmalig die reguläre Aufnahme von Förderaktivitäten im Bereich der schulischen Bildung durch die Europäische Kommission. In leicht veränderter und erweiterter Form wurde die Aktion COMENIUS auch Teil des SOKRATES II-Programms. Die im Rahmen von COMENIUS geförderten Maßnahmen und Aktivitäten sollen insbesondere zu einer Verbesserung der Qualität der Schulbildung und zur Stärkung der europäischen Dimension in der Schulbildung beitragen. Außerdem will COMENIUS zu einem erweiterten Fremdspracherwerb und zu einer Verbesserung des interkulturellen Bewusstseins an den Schulen beitragen.

COMENIUS ist eine gemischt zentrale und dezentrale Aktion, die aus drei Teilaktionen besteht:

- COMENIUS 1: Schulpartnerschaften (1a: Schulprojekte, 1b: Fremdsprachenprojekte, 1c: Schulentwicklungsprojekte) mit dezentraler Durchführung;
- COMENIUS 2: Aus- und Weiterbildung des Schulpersonals (2.1: Europäische Kooperationsprojekte mit zentraler Durchführung; 2.2: Mobilitätsstipendien für (a) in der Ausbildung befindliche Lehrkräfte, (b) Sprachassistenten, (c) Lehrkräfte in der Fort- und Weiterbildung mit dezentraler Durchführung);
- COMENIUS 3: Netzwerke mit zentraler Durchführung.

Für die Verwaltung der dezentralen Aktionen sind in Deutschland zwei Nationale Agenturen zuständig:

- der Pädagogische Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz für den Bereich der allgemeinen und beruflichen Schulbildung,
- die Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt) für den Bereich der außerschulischen beruflichen Erstausbildung.

Beide Bereiche – allgemeine und berufliche Schulbildung auf der einen und außerschulische berufliche Erstausbildung auf der anderen Seite – wurden aus Gründen der Projektförderung im Rahmen der vorliegenden Studie getrennt untersucht.

3.1 COMENIUS im Schulbereich

Die *Steuerung und Verwaltung* der Aktion COMENIUS in Deutschland besteht im Wesentlichen aus drei Ebenen: den Vertreterinnen der Länder im SOKRATES-Hauptausschuss und im Unterausschuss Schule, den SOKRATES-Beauftragten der 16 Bundesländer sowie dem Pädagogischen Austauschdienst der KMK als Nationaler Agentur. In einigen Ländern sind die Verantwortlichkeiten für die Umsetzung einzelner Maßnahmen der Aktion COMENIUS an nachgeordnete Schulbehörden auf regionaler bzw. Bezirksebene oder Landesinstitute delegiert worden. Darüber hinaus wird ein Netz von etwa 70 COMENIUS-Moderatoren für die Werbung und Information der Schulen eingesetzt. Die Antragstellung ist über den regulären Dienstweg geregelt. Die SOKRATES-Beauftragten der Länder sind für eine Vorbegutachtung der Anträge für Schulpartnerschaften zuständig. Diese Struktur funktioniert im Wesentlichen gut, ist aber zugleich mit einigen Lücken behaftet, die durch Überlastung der verantwortlichen politischen Akteure, eine gewisse Skepsis hinsichtlich der Kompatibilität europäischer Förderpolitik im Bildungsbereich mit der Kulturhoheit der Länder und die Dominanz anderer Politikfelder in der Landesschulpolitik entstehen. Nur eine kleine Minderheit der deutschen Länder hat eine ausgewiesene Politik und Strategie zu Fragen der Internationalisierung im Schulbereich im Allgemeinen und der Umsetzung von COMENIUS im Besonderen.

Hinsichtlich der *Kooperation und Abstimmung* der auf nationaler und Länderebene verantwortlichen Akteure haben wir eine hohe Kommunikationsdichte und eine gute Qualität der Kooperation festgestellt. Die Arbeit des Pädagogischen Austauschdienst als Nationaler Agentur für COMENIUS wird sehr positiv bewertet. Anders sieht es mit dem Rückhalt einzelner SOKRATES-Beauftragter in ihren Ministerien aus. Fast alle SOKRATES-Beauftragten waren zeitlich überlastet und hatten eine Reihe weiterer Zuständigkeiten neben COMENIUS. Einige von ihnen wünschten sich eine bessere Wahrnehmung und Anerkennung ihrer Arbeit innerhalb des eigenen Hauses. Gegenüber dem Bund und der Europäischen Kommission gilt als vorrangiges Prinzip, dass Länderinteressen von den Ländern selbst vertreten werden. Das führt hier und da zu dezidierten Abgrenzungen. Zwischen den Ländern gibt es zwar eine Abstimmung über die bei der Begutachtung von Anträgen zugrunde zu legenden Auswahlkriterien (vgl. den vom PAD erstellten Begutachtungsleitfaden), aber keine abgestimmten Qualitätskontrollen.

Der *Stellenwert von COMENIUS in der Landesschulpolitik* reicht von hoch bis beklagenswert niedrig. Nicht nur, dass es überwiegend keine explizite Politik und Strategie der Nutzung von COMENIUS für die Landesschulpolitik gibt, zum Teil werden auch Spielräume für eigene Akzentsetzungen nicht erkannt. Priorität haben zumeist die Ausschöpfung der dem jeweiligen Land nach dem Königsteiner Schlüssel zustehenden COMENIUS-Fördermittel und der Schutz der Kulturhoheit. Darüber hinaus wurden jedoch drei übergreifende Ziele deutlich, die bei der Umsetzung und Nutzung der Aktion in den Ländern – mal mehr, mal weniger dezidiert – eine Rolle spielen: (a) die Förderung des Fremdsprachenlernens, insbesondere an Grundschulen; (b) die Einführung einer europäischen Dimension in den Unterricht durch fächerübergreifendes Lernen und die Entwicklung interkultureller Kompetenzen; (c) der Abbau von Fremdenfeindlichkeit und die Förderung von Toleranz.

Die *Werbung* für und *Information* über COMENIUS sowie die *Beratung* von Antragstellern geschieht über verschiedene und sehr vielfältige Wege (Bereitstellung von Broschüren, Bekanntgabe in Amtsblättern und im Internet, Aktions- und Informationsveranstaltungen, Entsendung von COMENIUS-Moderatoren an Schulen, persönliche Beratung etc.). Allerdings haben viele Bundesländer die Werbung für COMENIUS in dem Augenblick reduziert, als genügend Anträge eingereicht wurden, um die verfügbaren Fördermittel auszuschöpfen. Die Begründung war, dass man die Ablehnungsquote nicht unbegrenzt erhöhen wolle, um Antragsteller nicht unnötig zu enttäuschen. Zugleich würde auch eine deutliche Mehrbelastung bei der Auswahl und Vorbegutachtung der Anträge entstehen. Darüber hinaus gab es punktuelle Unzufriedenheiten und Defizite: Informationen, die über den Dienstweg verbreitet werden, erreichen die Adressaten an den Schulen nicht immer zuverlässig; COMENIUS wird nur selten in den Dienstberatungen der Schulleiter thematisiert. Koordinatoren und Partner in Schulpartnerschaften (COMENIUS) äußerten im Rahmen eines Workshops punktuelle Unzufriedenheit mit der Unterstützung durch die SOKRATES-Beauftragten ihrer Länder und der Öffentlichkeitsarbeit für COMENIUS generell. Darüber hinaus stellten die Evaluatoren fest, dass für die zentralisierten COMENIUS-Maßnahmen (COMENIUS 2.1-Projekte und COMENIUS 3-Netzwerke) zwar Information und Beratung seitens des PAD angeboten werden und auch ein gewisses Maß an Stützstrukturen aufgebaut sind, diese Angebote aber bei den potenziellen Antragstellern und Partnern nur wenig bekannt sind und dementsprechend in nur geringem Maße wahrgenommen werden.

Die der Beteiligung an COMENIUS zugrunde liegenden *Ziele* der Steuerungsebene sind nicht immer deckungsgleich mit denen der Schulen und Lehrkräfte. Schulen wünschen sich eine möglichst kontinuierliche Förderung in immer wieder neuen Projekten und ggf. auch wechselnden Partnerkonstellationen, die SOKRATES-Beauftragten verfolgen eher das Ziel, einmal begonnene Schulpartnerschaften

ten bis zum Ende der Laufzeit zu fördern, dann aber möglichst neue Schulen in die COMENIUS-Förderung aufzunehmen. In einigen wenigen Bundesländern gibt es wechselnde Schwerpunktsetzungen bei der Förderung bestimmter Schultypen und bestimmter Gruppen von Lehrkräften. Bei der Auswahl der Anträge auf Landesebene begrenzt man sich auf den je verfügbaren Budgetrahmen. Der Königsteiner Schlüssel wird dabei zu einem Instrument, mit dem tendenziell ein *Qualitätswettbewerb* zwischen den Bundesländern verhindert wird. Erst im Jahr 2003 wurde erstmalig eine größere „Überbuchung“ des Budgets durch eine größere Zahl von Anträgen erreicht. Allerdings wird bei der Auswahl der Anträge der Königsteiner Schlüssel nicht außer Kraft gesetzt.

Bei der Steuerung von COMENIUS in den Bundesländern konnten drei größere Problemkomplexe festgestellt werden. Erstens zeigen sich jenseits des Stellenwerts von COMENIUS in der Landesschulpolitik Defizite bei der *politischen Akzeptanz* durch geringe Anerkennung der damit befassten Akteure und durch die Wahrnehmung von COMENIUS als eine additive Aktivität, die nur wenig Verbindung mit „dem Eigentlichen“ hat, was Schule ausmacht. In der Folge werden nur von einer geringen Zahl der Länder Komplementärmittel zur Verfügung gestellt (etwa aus Regional- oder Städtepartnerschaften bzw. aus Mitteln anderer Landesförderprogramme), mit denen COMENIUS-Aktivitäten ko-finanziert werden könnten. Entsprechend undeutlich bleiben Synergieeffekte. Zweitens gibt es Klagen über die zu hohe *Regelungsdichte* in den Durchführungsbestimmungen der Kommission sowie lange und umständliche Dienstwege auf Landesebene. Seitens der Schulen gab es den Wunsch, Anträge direkt bei der Nationalen Agentur stellen zu können. Hinsichtlich der finanztechnischen Abwicklung der Projekte wurden ein flexibel handhabbares Globalbudget bzw. vermehrte Pauschalierungen präferiert. Allerdings gehören Klagen über unzureichende Mittel und hohe Regelungsdichte mittlerweile fast schon zum „guten Ton“ der Programmkritik. Drittens wurde aufgrund der *Struktur des Schulbereichs* eine geringe Transparenz der Kommunikationsstrukturen deutlich. Dies bezieht sich nicht nur auf die Weiterleitung und den Erhalt wichtiger Informationen, sondern auch auf Kommunikationsmöglichkeiten mit ausländischen Partnern (Halbtagschulsystem vs. Ganztagschulsystem). In vielen ostdeutschen Bundesländern sind aufgrund demographischer Schwankungen außerdem Probleme mit der Stabilität und Zeitperspektive von Einrichtungen aufgetreten. Bevorstehende Zusammenlegungen und Schließungen von Schulen, Schulämtern etc. verhindern ein Einlassen auf längerfristige Projektaktivitäten.

Bei einer Betrachtung der *Wirkungschancen von COMENIUS auf das Schulsystem* fallen mehrere Aspekte ins Gewicht. Die Aktion COMENIUS wird auf der nationalen bzw. Steuerungsebene nur begrenzt wahrgenommen und wirklich genutzt, insbesondere bei den dezentralen Maßnahmen (COMENIUS 1, COMENIUS 2.2.b und COMENIUS 2.2.c). Die zentralen Maßnahmen (COMENIUS 2.1

und COMENIUS 3) sowie die an COMENIUS 2.1-Projekte gebundene Mobilität werden auf Länderebene vernachlässigt. Außerdem werden die auf nationaler Ebene vorhandenen Stütz- und Beratungsstrukturen für diese Maßnahmen wenig in Anspruch genommen. Die Akteure auf der Steuerungsebene teilen die Ansicht, dass bei den COMENIUS 2.1-Projekten und den COMENIUS-Netzwerken für die teilnahmeberechtigten Einrichtungen des Schulbereichs vielfach „die Latte zu hoch hängt“. Für die Universitäten als weitere teilnahmeberechtigte Einrichtungen ist ein enger Kontakt mit den Schulbehörden und der Nationalen Agentur eher unüblich und ungewohnt. Insgesamt ist bezüglich der Wirkungschancen von COMENIUS auf den Schulbereich eine strukturell (z.B. über Dienstwege) abgesicherte Wachsamkeit gegenüber Eingriffen in die Kulturhoheit der Länder zu beobachten, wobei jedoch nicht immer erkennbar ist, dass eine konkrete Gefahr für die Kulturhoheit überhaupt besteht. In den dezentralen Maßnahmen von COMENIUS werden die Mittel im Jahre 2003 erstmalig voll ausgeschöpft, doch fehlt bei der Größe des deutschen Schulsystems die „kritische Masse“, um von systemischen Wirkungschancen wirklich reden zu können. Darüber hinaus gehen für eine gezielte Nutzung der Aktion COMENIUS nur wenig strategische Impulse von der Landespolitik aus.

Auswirkungen der *Ergebnisse* der internationalen *PISA-Studie* für die Umsetzung der Aktion COMENIUS in Deutschland wurden – von wenigen Ausnahmen abgesehen – weitgehend verneint, doch stellten die Akteure auf der Steuerungs- und Verwaltungsebene ein gestiegenes Interesse der Schulen und der Schulpolitik fest, von anderen europäischen Ländern und deren Schulpraxis zu lernen. Die daraus bereits gezogenen oder noch zu ziehenden Schlüsse tendieren jedoch eher wieder zur Definition nationaler Standards in den einzelnen Schulfächern und weniger zu einer Öffnung des Schulbereichs für verstärkte internationale Kooperation und Zusammenarbeit.

3.1.1 Schulpartnerschaften

Die transnationale Zusammenarbeit von Schulen soll dazu beitragen, die Hauptziele der Aktion COMENIUS zu verwirklichen: Verbesserung der Qualität der Schulbildung und Stärkung der europäischen Dimension, Förderung des Fremdsprachenerwerbs und Förderung des interkulturellen Bewusstseins in der europäischen Schulbildung.

Im Rahmen von COMENIUS 1 können Schulen Unterstützung der Europäischen Gemeinschaft für die folgenden drei Projektarten beantragen:

- *Schulprojekte*: Bei COMENIUS-Schulprojekten sollen Schüler und Lehrer aus mindestens drei teilnehmenden Staaten die Gelegenheit haben, im Rahmen des Unterrichts zusammen an einem oder mehreren Themen von gemeinsamem Interesse zu arbeiten. Der Austausch von Erfahrungen und das Kennenlernen der kulturellen, gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Vielfalt in Europa soll nicht

nur das Allgemeinwissen erweitern, sondern auch die Motivation und Fähigkeit der Schüler fördern, in Fremdsprachen zu kommunizieren und sie zu lernen. Darüber hinaus wird von der internationalen Zusammenarbeit in gemeinsamen Projekten eine positive Wirkung auf die Teamfähigkeit und die sozialen Kompetenzen von Schülern und Lehrern erwartet.

- *Fremdsprachenprojekte*: COMENIUS-Fremdsprachenprojekte sollen dazu beitragen, die Auszubildenden zum Gebrauch anderer europäischer Sprachen anzuregen und ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten zu fördern. Zielsprachen der Projekte sind alle Amtssprachen der Europäischen Union (einschließlich Irisch und Luxemburgisch), wobei das Erlernen der weniger verbreiteten und seltener unterrichteten EU-Sprachen besonders begrüßt wird. Neben den EU-Sprachen sind auch die Sprachen der am SOKRATES-Programm teilnehmenden EFTA-/EWR-Staaten und Beitrittsstaaten förderberechtigt. Im Unterschied zu anderen COMENIUS-Schulpartnerschaften ist die Zahl der beteiligten Organisationen an Fremdsprachenprojekten auf zwei begrenzt, d.h. die Zusammenarbeit erfolgt immer bilateral zwischen zwei Schulen bzw. Einrichtungen aus jeweils zwei an SOKRATES teilnehmenden Staaten.
- *Schulentwicklungsprojekt*: Bei Schulentwicklungsprojekten handelt es sich um eine spezielle Form der Schulpartnerschaft, die seit dem Jahr 2001/02, der zweiten Phase des SOKRATES-Programms, gefördert werden. Ziel der Projekte ist es, im Angesicht des raschen Wandels der Rolle von Schule und Lehrpersonal sowie der wachsenden Autonomie der Schulen in zahlreichen Staaten, Schulleitern und Lehrkräften die Möglichkeit zu bieten, Erfahrungen und Informationen auszutauschen, gemeinsam an ihre Bedürfnisse angepasste Methoden und Ansätze für die Schulentwicklung zu konzipieren und die effizientesten Ansätze hinsichtlich Organisation und Unterrichtsmethodik in den teilnehmenden Schulen zu erproben und umzusetzen. Hinsichtlich ihrer Organisationsform, d.h. der multilateralen Partnerschaften, der Projektverwaltung, der Dauer der Projekte, der finanziellen Grundausstattung usw. unterscheiden sich Schulentwicklungsprojekte nicht von Schulprojekten. Der wesentliche Unterschied besteht vielmehr darin, dass bei Schulprojekten die Kompetenzentwicklung der Schüler im Mittelpunkt steht (schülerzentriert), während bei Schulentwicklungsprojekten die Organisations- und Unterrichtsformen (schulzentriert) zum Gegenstand der Projektarbeit gemacht werden.

Bei allen drei Arten von Schulpartnerschaften muss eine der beteiligten Schulen die Aufgabe des „Projektkoordinators“ übernehmen. Die maximale Förderungsdauer bei Schulprojekten und Schulentwicklungsprojekten liegt bei drei Jahren, während Fremdsprachenprojekte nur in Ausnahmefällen länger als ein Jahr bezuschusst werden.

Zum besseren Verständnis der Beschreibung der deutschen Beteiligung an COMENIUS-Schulpartnerschaften erscheint es notwendig, einige der zentralen Begriffe vorab zu erklären:

- *Projekt/Partnerschaft*: Die Begriffe Projekt und Partnerschaft werden synonym verwendet. Jeder Vertrag, den der PAD mit einer Schule für die Teilnahme an einer Schulpartnerschaft abschließt, wird als Projekt bzw. als Partnerschaft gezählt. Kooperieren zwei oder mehr deutsche Schulen zu einem gemeinsamen Thema mit denselben ausländischen Partnerschulen, erhält üblicherweise jede dieser Schulen einen gesonderten Vertrag und zählt daher als eigenständiges Projekt bzw. als Partnerschaft.
- *Projekt-/Partnerschaftsverträge*: Der COMENIUS-Vertrag, den der PAD mit den Schulen abschließt, hat eine Laufzeit von einem Jahr. Eine zweimalige Verlängerung um jeweils ein weiteres Jahr ist bei Schulprojekten und Schulentwicklungsprojekten möglich, so dass sich eine maximale Gesamtförderzeit von drei Jahren ergibt.
- *Projektjahr/Schuljahr*: Der Projekt- bzw. Vertragszeitraum umfasst jeweils ein Schuljahr, d.h. er beginnt am 1.08. des Antrags- bzw. Bewilligungsjahres und endet am 31.07. des folgenden Jahres.
- *Förderungsjahr*: Partnerschaften können für einen Zeitraum von 1 – 3 Jahren gefördert werden. Das Förderungsjahr gibt an, im wievielten Jahr der Förderung sich die Partnerschaft befindet. Zulässige Werte sind 1, 2 oder 3.
- *Untersuchungszeitraum*: Die Evaluation untersucht die zweite Phase des SOKRATES- Programms, die im Jahr 2000 begonnen hat. Der Untersuchungszeitraum umfasst die Schuljahre 2000/01, 2001/02 und 2002/03.
- *COMENIUS-Schulen*: Alle Schulen, die im Untersuchungszeitraum einen Zuschuss für ein oder mehrere COMENIUS-Projekte-/Partnerschaften erhalten haben.
- *Schulkoordinatoren*: Lehrkräfte, die an ihrer Schule die Hauptverantwortung für die COMENIUS-Schulpartnerschaft übernommen haben und in der Regel als Kontaktpersonen gegenüber der Nationalen Agentur auftreten.
- *Koordinierungsschule/Projektkoordinatoren*: Die Schule bzw. der Schulkoordinator, die bzw. der für die Gesamtkoordination der an einem Projekt teilnehmenden deutschen und ausländischen Einrichtungen zuständig ist.

Die deutsche Beteiligung an COMENIUS-Schulpartnerschaften

Im Untersuchungszeitraum ist die Zahl der Projektverträge für Schulpartnerschaften von 1.443 im Schuljahr 2000/01 auf 1.144 in 2001/02 zunächst deutlich zurückgegangen. Für das Jahr 2002/03 ist wieder ein leichter Anstieg auf 1.175 festzustellen. In jedem Jahr sind mehr als vier Fünftel der Verträge für Schulprojekte ausgestellt worden.

Der Rückgang bei der Zahl der geförderten Projekte liegt vor allem darin begründet, dass bei nur leicht steigendem Gesamtbudget von 6.174.710 € in 2000/01 über 6.824.925 € in 2001/02 auf 7.148.824 € in 2002/03 für COMENIUS 1, die Zuschüsse für die einzelnen Schulen ab dem Jahr 2001/02 deutlich erhöht worden sind. Trotz einer Absenkung des Standardbetrages für Sach- und Materialkosten von durchschnittlich etwa 1.900 € im Jahr 2000/01 auf 1.300 € in 2001/02 hat die verstärkte Förderung von Mobilitätsmaßnahmen und die pauschalierte Abrechnung von Aufenthaltskosten bei Auslandsreisen dazu geführt, dass die bewilligten Projektkosten im Durchschnitt um fast die Hälfte von ca. 4.000 € in 2000/01 auf 5.800 € in 2001/02 angestiegen sind. Ein entsprechender Rückgang bei der Zahl der geförderten Projekte war damit zwangsläufig die Folge. Da von den bewilligten Zuschüssen letztlich nur etwa drei Viertel verausgabt werden konnten, sind in beiden Jahren Fördermittel in einer Höhe nach Brüssel zurücküberwiesen worden, die zur Finanzierung von 400-500 weiteren Schulpartnerschaften ausgereicht hätten.

Insgesamt wurden im Untersuchungszeitraum 2.474 Schulpartnerschaften aus der Aktion COMENIUS gefördert: 2.084 Schulprojekte, 281 Fremdsprachenprojekte und 109 Schulentwicklungsprojekte. Angesiedelt waren die Projekte an 2.188 deutschen Schulen, von denen etwa jede Zehnte mehrere Schulpartnerschaften durchführte.

Gemessen am relativen Gewicht der verschiedenen Schularten innerhalb Deutschlands, sind allgemeinbildende Schulen des Sekundarbereichs (ca. 30% der deutschen Schulen) in COMENIUS-Schulpartnerschaften deutlich überrepräsentiert (53%), während die Beteiligung der Grundschulen (ca. 45% der deutschen Schulen) auf der anderen Seite vergleichsweise gering ausfällt (24%). Ebenfalls unterrepräsentiert sind Berufs- und Fachschulen (10%), die etwa 15 Prozent der deutschen Schulen ausmachen.

Da die Aufteilung der COMENIUS-Mittel für die Bundesländer nach dem Königsteiner-Schlüssel erfolgt, ist eine entsprechende Verteilung der Schulpartnerschaften nach Bundesländern nicht überraschend. Abweichungen, wie etwa eine überproportionale Teilnahme von Schulen aus Brandenburg oder Hessen basieren entweder auf einer Umlenkung von nicht verausgabten Mitteln an besonders aktive Länder oder sind Folge unterschiedlicher Kosten pro Partnerschaft in den einzelnen Bundesländern.

Pro Jahr nehmen zur Zeit etwa zwei Prozent der deutschen Schulen an COMENIUS-Schulpartnerschaften teil. Die mehrjährige Förderungsdauer der Projekte führt dazu, dass in jedem Jahr nur etwa 30-40 Prozent der Verträge an neue Schulen vergeben werden können. Theoretisch eröffnet sich damit pro Jahr für

0,6-0,8 Prozent der deutschen Schulen die Chance an der COMENIUS-Aktion teilzunehmen.¹

Die Länderkonfiguration der Projekte

Im Rahmen von COMENIUS-Schulpartnerschaften haben deutsche Schulen mit ausländischen Partnerschulen aus allen SOKRATES-teilnahmeberechtigten Ländern zusammengearbeitet. Besonders häufig sind Kooperationen mit Schulen aus Italien (38% der Schulpartnerschaften), Großbritannien (31%), Frankreich (30%), Spanien (25%) und Polen (20%).

Die Zusammenarbeit mit Schulen aus Mittel- und Osteuropa ist im Untersuchungszeitraum kontinuierlich angestiegen. Dieser Befund reflektiert einerseits die zunehmende Öffnung des SOKRATES-Programms für Länder aus dieser Region und kann andererseits als Beleg für ein zunehmendes, wechselseitiges Interesse nach Kooperation zwischen deutschen und mittel- und osteuropäischen Schulen angesehen werden.

Bei der Übernahme der Koordination für das Gesamtprojekt sind deutsche Schulen besonders aktiv. Obwohl sie nur etwa ein Viertel der Teilnehmer an Schul- und Schulentwicklungsprojekten stellen, haben sie bei 44 Prozent der Projekte die Leitungsfunktion übernommen.

Die Themen und Ziele der Projekte

COMENIUS-Schulpartnerschaften befassen sich mit einer Vielzahl von Themen, die von Kinderspielen in den Teilnahmeländern über Architekturstile und Methoden des Weinanbaus bis zu Fragen von Wirtschaft, Politik und Gesellschaft reichen. In den Projektanträgen haben die Schulen im Durchschnitt fünf Fächer angegeben, die im Rahmen der Projektarbeit behandelt werden sollen. Besonders häufig sind dies Erdkunde (56%), Fremdsprachen (54%), Geschichte (47%), Muttersprache (44%), Neue Technologien (43%) und Kunst und Kunsthandwerk (36%).

Konkrete Maßnahmen im Sinne der COMENIUS-Prioritäten finden sich an etwa zwei Dritteln der Schulen, wobei häufig mehrere Prioritäten gleichzeitig angegangen wurden. Besonders oft sind dies Aktivitäten zur Förderung einer interkulturellen Erziehung und zur Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus (54%). Es folgen Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen (27%), zur Förderung der Teilnahme von sozio-ökonomisch benachteiligten Schülern (21%) und von Schülern mit besonderem pädagogischen Bedarf (18%). Die Integration von Schülern aus Minderheitengruppen

¹ Um alle Schulen, bei gleichbleibendem Gesamtbudget, zumindest einmal in den Genuss eines Zuschusses kommen zu lassen, wäre ein Zeitraum von fast 150 Jahren erforderlich.

oder die Förderung der Teilnahme von behinderten Schülern ist etwa an jeder zehnten Schule ein Thema.

Bedingungen und Erfahrungen während des Projektverlaufs

Im Unterschied zu den Vorstellungen der Kommission, sind an der Erstellung der COMENIUS-Pläne bei der Mehrheit der Schulen nur die Schulleitung und das Kollegium beteiligt. Lediglich bei einem Viertel der Schulen wurden auch die Schüler einbezogen. Elternvertreter und Fördervereine spielen kaum eine Rolle. Bei der Debatte über die zukünftige Rolle des COMENIUS-Plans muss bedacht werden, dass strategische Überlegungen zur Internationalisierung der Schule nur in einer längerfristigen Perspektive Sinn machen. Die Nachhaltigkeit der Aktivitäten wird durch COMENIUS allein aber nicht gewährleistet. Im Gegenteil, die Vergabeprioritäten der Länder zielen eher auf eine Förderung von möglichst vielen Schulen als auf die kontinuierliche Unterstützung der bereits vorhandenen COMENIUS-Schulen. Vor diesem Hintergrund verliert der COMENIUS-Plan seinen Sinn.

Der wöchentliche Zeitaufwand, den die beteiligten Lehrkräfte in die Durchführung der Schulpartnerschaften investieren, wird im Mittel mit 9,3 Stunden angegeben, wobei 6,4 Stunden auf inhaltliche Aufgaben und 2,9 Stunden auf die Projektverwaltung entfallen. Fast die Hälfte dieser Zeit wird von den hauptverantwortlichen Lehrerinnen und Lehrern aufgebracht (4,2 Stunden im Durchschnitt pro Woche), die zwei Drittel der Organisationsarbeiten und ein Drittel der inhaltlichen Projektgestaltung realisieren.

Etwa drei Viertel der Schulen unterstützen die Teilnahme an COMENIUS-Schulpartnerschaften indem sie Sachmittel für Material, Telefon usw. zur Verfügung stellen und den (begrenzten) Zugriff auf Sekretariatsressourcen ermöglichen. Über eine Reduktion der normalen Lehrverpflichtung berichtete dagegen nur jeder dritte Teilnehmer an der Befragung. Dabei kommt die Verwendung von Anrechnungsstunden in den neuen Bundesländern häufiger vor als in den alten Bundesländern (44% der Schulen im Vergleich zu 30%).

Die Kosten für die Teilnahme an der COMENIUS-Schulpartnerschaft werden zu 87,2 Prozent durch den COMENIUS-Zuschuss gedeckt. In geringem Umfang werden neben Eigenmitteln der Schule (4,2% der Kosten) auch Zuschüsse der Eltern verausgabt (4,1%).

Von wenigen Ausnahmen abgesehen, sind alle Schulen den Richtlinien der COMENIUS-Aktion gefolgt, nach denen die Projektarbeit innerhalb der regulären Unterrichtszeit stattfinden, mehrere Klassen einbeziehen und fachübergreifend angelegt sein soll. Ebenfalls weitgehend erfüllt wurde die Forderung, den Schülern neben dem Erwerb von fachlichen und sozialen Kompetenzen auch den Umgang mit neuen Informations- und Kommunikationstechnologien (IKT) zu vermitteln.

In etwa der Hälfte der Schulpartnerschaften wird zur Verständigung zwischen den beteiligten Schulen mehr als eine Sprache eingesetzt. Insgesamt berichten vier von fünf der deutschen Projektverantwortlichen über den Gebrauch von Englisch als gemeinsamer Projektsprache. Daneben wird in der Hälfte der Schulpartnerschaften Deutsch und in jedem vierten Projekt Französisch als Arbeitssprache genutzt. Weitere Sprachen wie z.B. Spanisch oder Italienisch kommen in etwa jedem sechsten Projekt zum Einsatz. Zusätzlicher Fremdsprachenunterricht für die Projektteilnehmer wird fast nur an Sonderschulen und Grundschulen angeboten.

Fast 90 Prozent der deutschen Schulen haben 2001/02 Partnerschulen im Ausland besucht und zwei Drittel haben ihre ausländischen Partner zu Projekttreffen nach Deutschland eingeladen. An etwa einem Drittel der Projekttreffen im Ausland nahmen neben Lehrkräften auch Schülerinnen und Schüler teil. Im Durchschnitt bestand die deutsche Delegation aus 2-3 Lehrern und 1-2 Schülern. Zu jedem zehnten Projekttreffen reisten mehr als vier Schüler mit.

Die Zusammenarbeit mit den ausländischen Partnerschulen verläuft im Großen und Ganzen gut. Größere Schwierigkeiten ergeben sich, wenn überhaupt, aus der Nichteinhaltung von Terminen durch die Partnerschulen (24%), durch Unterschiede in den Erwartungen der Partner hinsichtlich der gemeinsamen Arbeit (16%) und wechselnde Ansprechpartner (12%). Über Verständigungsschwierigkeiten aufgrund mangelnder Fremdsprachenkenntnisse der deutschen oder ausländischen Beteiligten berichtet jede zehnte Schule.

Bezogen auf das Programm und seine Durchführungsbestimmungen wird am häufigsten die späte Benachrichtigung über das Zustandekommen des Projektes als problematisch empfunden (13%). Insbesondere Schulen, die erst in 2001/02 ein COMENIUS-Projekt begonnen haben, empfanden die „Hängepartie“ als belastend (18%).

Umsetzung der Projektvorhaben

Der größte Teil der COMENIUS-Schulpartnerschaften konnte in 2001/02 die Projektvorhaben ohne größere Änderungen gegenüber den ursprünglichen Planungen umsetzen. Lediglich jede vierte Schule sah sich wegen unterschiedlichster Arten von schulinternen und schulexternen Schwierigkeiten veranlasst, Ziele und Zeitplan an neue Gegebenheiten anzupassen.

Im Rahmen der COMENIUS-Schulpartnerschaften 2001/02 wurden zahlreiche Produkte erstellt. Besonders häufig finden sich Fotodokumentationen (in 55% der Projekte), Internetseiten (45%), Videofilme (42%), CD-ROMs (40%), Projektreader (37%), Lehr- und Lernmaterial (29%) und Powerpoint-Präsentationen (21%). Bemerkenswerterweise haben Projekte, die erst seit einem Jahr gefördert werden, genauso häufig bereits ein sichtbares Produkt erstellt wie Projekte, die sich im dritten Förderungsjahr befinden.

Reichweite und Wirkungen der Projekte

Als Folge der Teilnahme an den COMENIUS-Projekten wird bei den Schülerinnen und Schülern eine deutliche Zunahme der kognitiven, sozialen und instrumentellen Kompetenzen festgestellt. Neben einem gestiegenen Interesse und einem Zuwachs an Wissen über die Partnerländer sieht eine deutliche Mehrheit der projektverantwortlichen Lehrkräfte eine positive Wirkung auf die Motivation der Schülerinnen und Schüler, eine Verbesserung der Teamarbeit, mehr Eigeninitiative und Selbständigkeit und einen Zuwachs an Fachwissen. Etwas zurückhaltender wird die Entwicklung der Fremdsprachenkenntnisse gesehen. Nur knapp die Hälfte der Lehrkräfte sieht hier deutliche Fortschritte, die sich auf die Projektarbeit zurückführen lassen.

Besonders positiv werden die Erträge für die Schüler in Fremdsprachenprojekten beurteilt. Sowohl bei der Entwicklung von kognitiven als auch von sozialen Kompetenzen verzeichnen mehr Schulen einen bedeutsamen Anstieg als in anderen Projektformen. Es ist zu vermuten, dass die überdurchschnittlichen Erträge auch eine Folge der obligatorischen Schülermobilität in Fremdsprachenprojekten sind. Auf der anderen Seite sind Schulen für Schüler mit besonderem pädagogischen Bedarf (Sonderschulen) bei der Feststellung der Auswirkungen besonders zurückhaltend.

Die Mitarbeit an der COMENIUS-Schulpartnerschaft wird von den projektverantwortlichen Lehrkräften als überaus bereichernde Erfahrung angesehen. Neun von zehn Teilnehmern berichten über einen umfangreichen Gewinn an neuen Kenntnissen über Schulsysteme in anderen Ländern, die Erweiterung ihrer Fachkenntnisse auf Gebieten, die sie üblicherweise nicht unterrichten, oder über die Herstellung von intensiven Kontakten zu Kollegen aus anderen Ländern. Von drei Vierteln der Lehrkräfte wird die Reflexion der eigenen Lehrmethoden und die Erhöhung der Motivation für die eigene Tätigkeit als wichtiger persönlicher Ertrag der Schulpartnerschaft hervorgehoben. Zwei von drei Lehrerinnen und Lehrern berichten über den Erwerb von Fremdsprachenkompetenz und über umfangreiche neue Kenntnisse im eigenen Fachgebiet sowie bei Lehrmethoden und didaktischen Konzepten.

Besonders ertragreich ist die Mitarbeit für Lehrkräfte in Schulentwicklungsprojekten, während Lehrkräfte in Fremdsprachenprojekten sich vergleichsweise zurückhaltend äußern. Insgesamt lässt sich festhalten, dass der größte Teil der Lehrkräfte für die erhebliche Mehrarbeit, die sich aus der Teilnahme an den COMENIUS-Schulpartnerschaften ergeben hat, in vielfältiger Weise belohnt worden ist.

Während die gemeinsame Arbeit an einem Thema bei den beteiligten Lehrkräften und Schülern in aller Regel zu positiven Erträgen führt, ist eine über das Projekt hinausgehende Wirkung auf den Unterricht und auf die Schule insgesamt

weniger selbstverständlich. Es ist von daher nicht erstaunlich, dass von den Schulen vor allem solche Aspekte hervorgehoben werden, die relativ projektnah formuliert sind bzw. keine Eingriffe in die Organisation und das Lehrangebot der Schule darstellen.

Die Mehrheit der Schulen sieht positive Effekte durch die Einbringung der europäischen Dimension in den Unterricht (80%), die Akzentuierung des Schulprofils (72%), die Stärkung des fächerübergreifenden Arbeitens (69%), die Verbesserung der Außenwirkung und der Attraktivität der Schule (61%) und den verstärkten Einsatz neuer Informationstechnologien an der Schule (55%). Vergleichsweise selten finden sich dagegen Berichte über die Übernahme von Lehrmethoden (35%) oder Lehrmaterialien (29%) der ausländischen Partner oder die Änderung organisatorischer Regelungen an der Schule (14%). Es ist zu vermuten bzw. zu befürchten, dass vor allem die besonders häufig genannten Auswirkungen mit dem Ende der COMENIUS-Schulpartnerschaft auch wieder verschwinden werden.

Im Großen und Ganzen sind die Lehrerinnen und Lehrer, die an ihrer Schule die COMENIUS-Projekte koordinieren, mit den bisherigen Ergebnissen zufrieden: 36 Prozent der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung des Evaluationsteams waren sehr zufrieden, 50 Prozent zufrieden, elf Prozent wollten sich weder positiv noch negativ festlegen und lediglich drei Prozent waren unzufrieden oder sogar sehr unzufrieden. Ähnlich positiv haben sich die Schulen auch in den Sachlichen Berichten an den PAD geäußert.

Auf die Ergebnisse der PISA-Studie angesprochen, vertraten mehr als zwei Drittel der projektverantwortlichen Lehrkräfte die Auffassung, dass die COMENIUS-Projekte dabei helfen können, die Ausbildung an deutschen Schulen zu verbessern und das Leistungsniveau der Schülerinnen und Schüler anzuheben.

Maßnahmen zur Verbreitung von Ergebnissen und zur Projektevaluation

An fast allen Schulen hat es im Jahr 2001/02 Aktivitäten zur Verbreitung von Projekterfahrungen und -ergebnissen gegeben. Besonders häufig waren Ausstellungen (82%) und Veranstaltungen innerhalb der Schulgemeinschaft (81%). Darüber hinaus konnten drei von vier Projekten einen oder mehrere Artikel in der lokalen Presse veröffentlichen. Jede dritte Schulpartnerschaft hat auch Veranstaltungen für interessierte Kreise außerhalb der Schulgemeinschaft durchgeführt oder die Projektergebnisse an Dritte verschickt.

Der Forderung der COMENIUS-Richtlinien an die teilnehmenden Schulen, ihre transnationale Projektarbeit zu begleiten und zu bewerten, sind 85 Prozent der deutschen Schulen nachgekommen. Die Selbstevaluation der Projekte erfolgt in aller Regel in einer eher informellen und wenig strukturierten Form im Rahmen von Reflexionsgesprächen zwischen den Projektteilnehmern. Nur in wenigen Schulpartnerschaften kommen Fragebogen für Schülerinnen und Schüler (15%)

oder Lehrkräfte (7%) zum Einsatz. Etwa jede zwanzigste Schulpartnerschaft wurde im Rahmen einer wissenschaftliche Begleitung systematisch evaluiert.

3.1.2 Europäische Kooperationsprojekte der Lehreraus- und -fortbildung (COMENIUS 2.1)

Ziel der Europäischen Kooperationsprojekte im Bereich der Aus- und Fortbildung des Schulpersonals ist es, dem Aus- und Fortbildungsbedarf einer bestimmten Zielgruppe von schulischem Personal Rechnung zu tragen und konkrete Produkte (Curricula, Kurse, Methoden, Lehrmaterialien etc.) zu entwickeln. Zu den Zielgruppen gehören auch Vertreter von Berufs- und Fachorganisationen, örtlichen Behörden, Eltern, Nichtregierungsorganisationen und Unternehmen. Damit sollen die Aus- und Fortbildung von Lehrern und anderem Schulpersonal verbessert und die Lehr- und Lernqualität erhöht werden. In dieser COMENIUS-Aktion ist eine breite Palette von Organisationen und Einrichtungen des Bildungswesens zur Beteiligung aufgefordert.

Die Maßnahme COMENIUS 2.1 ist das Ergebnis der Bündelung von drei früheren Maßnahmen, die während der ersten Phase von SOKRATES gefördert wurden:

- COMENIUS 2: Schulbildung der Kinder von Wanderarbeitnehmern, von Personen, die einem Wandergewerbe nachgehen, von Nichtsesshaften und von Sinti und Roma; interkulturelle Erziehung;
- COMENIUS 3.1: Europäische Fortbildungsprojekte für Lehrer und Pädagogische Fachkräfte;
- LINGUA A: Europäische Kooperationsprojekte zur Ausbildung und Weiterbildung von Fremdsprachenlehrern.

Gemeinsames Merkmal aller Vorgängermaßnahmen war die Durchführung von Europäischen Kooperationsprojekten (EKP), die auch für COMENIUS 2.1 beibehalten wurde. Insgesamt ist die Zusammenführung der verschiedenen Vorgängermaßnahmen in COMENIUS 2.1 sowohl unter dem Gesichtspunkt der Klarheit und Transparenz der Angebotsstruktur des Förderprogramms als auch der Verwaltungsvereinfachung unseres Erachtens positiv zu bewerten.

Die Europäischen Kooperationsprojekte im Bereich der Aus- und Fortbildung des Schulpersonals werden zentral von der Europäischen Kommission verwaltet. Der Antrag ist von der koordinierenden Einrichtung des vorgeschlagenen Projekts direkt an die Europäische Kommission zu übersenden. Im Unterschied zu anderen zentralen Aktionen, z.B. GRUNDTVIG 1 oder MINERVA, ist das Antragsverfahren für COMENIUS 2.1 nur einphasig, d.h. es müssen keine Voranträge eingereicht werden. Allerdings hat sich die Kommission vorbehalten, im weiteren Ver-

lauf des Programms auch für COMENIUS 2.1 ein zweiphasiges Antragsverfahren einzuführen.²

Ab dem Übergangsjahr 2000 wurde auch das Auswahlverfahren für die Projekte modifiziert. Das brachte folgende Änderungen mit sich:

- Abschaffung der Vorauswahl durch die Nationalen Agenturen;
- Möglichkeit für die Nationalen Agenturen zur Beurteilung und Kommentierung der Projekte während der ersten Phase des Auswahlverfahrens;
- Konsultation der Nationalen Agenturen vor der definitiven Erstellung der Auswahlliste, um eventuelle Unterschiede in Bezug auf die Evaluation von Projektvorschlägen zwischen Agenturen und Kommission zu klären.

Zum ersten Mal wurden Experten zur Unterstützung der Kommission bei der Beurteilung der Projekte eingesetzt. Dies sollte die Qualität der Beurteilung der eingereichten Projekte verbessern und durch Expertenwissen anreichern. Eine endgültige Liste der für die Förderung vorgeschlagenen Projekte wurde auf der Grundlage eines drei Ebenen umfassenden Evaluationssystems erstellt:

- Projektbeurteilung durch zwei externe akademische Experten mit Fokus auf die Qualität und den innovativen Gehalt der Projektvorschläge;
- Projektbeurteilung durch die Nationalen Agenturen;
- Projektbewertung durch das Technische Hilfsbüro (TAO) im Hinblick auf die formale Zulässigkeit.

Auf der Basis einer durch diese Gremien erstellten Liste wurde durch den SOKRATES-Unterausschuss Schule die Auswahl der geförderten Projekte beschlossen.³

Seit dem Jahr 2001/02 werden Europäische Kooperationsprojekte zur Verbesserung der Qualität und Stärkung der europäischen Dimension der Schulbildung, der Förderung der Qualität des Unterrichts in den EU-Sprachen und zur Förderung des interkulturellen Bewusstseins aus der Aktion COMENIUS 2.1 gefördert.

Antragstellung und Bewilligung

Die Antragstellung für COMENIUS 2.1-Projekte erfolgt direkt bei der Europäischen Kommission (zentralisierte Aktion) in einem einstufigen Antragsverfahren. Im Jahr 2001/02 wurden 159 Projektanträge eingereicht, darunter 17 Anträge von deutschen Koordinatoren (10,7%) und weitere 38 Anträge für Projekte mit deutscher Beteiligung (23,9%). Fast zwei Drittel aller Projektvorschläge wurden von der Kommission positiv bewertet (siehe Tabelle 3.1), wobei Projekte mit deutschen Koordinatoren überdurchschnittlich erfolgreich waren (Bewilligungsquote von 76,5%). Bei vier von fünf der 98 COMENIUS 2.1-Projekte des Jahres

² Siehe Leitfaden für Antragsteller für das SOKRATES-Programm. Ausgabe Juni 2000, S. 14.

³ Siehe Auswahlmitteilungen der EU-Kommission zur Antragsrunde 2000 und 2001.

2001/02 handelt es sich um neue Projekte, die erstmalig einen Zuschuss erhielten. Die übrigen Projekte waren bereits aus Mitteln der Vorgängeraktionen gefördert worden.

Tabelle 3.1: Anträge und geförderte COMENIUS 2.1-Projekte – nach Jahr der Antragstellung und deutscher Beteiligung (in absoluten Zahlen und in Prozent)

	2001/02						2002/03					
	SOKRATES insgesamt		Deutsche Koord.		Deutsche Partner		SOKRATES insgesamt		Deutsche Koord.		Deutsche Partner	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
<i>Anträge</i>												
Bewilligt	98	61,6	13	76,5	24	63,2	40	25,8	8	32,0	12	33,3
Abgelehnt	61	38,4	4	23,5	14	36,8	115	74,2	17	68,0	24	66,7
Gesamt	159	100,0	17	100,0	38	100,0	155	100,0	25	100,0	36	100,0
<i>Geförderte Projekte</i>												
Neuförderung	79	80,6	11	13,9	18	22,8	40	32,0	8	20,0	12	30,0
Verlängerung	19	19,4	2	10,5	6	31,5	85	68,0	12	14,1	20	23,5
Gesamt	98	100,0	13	13,3	24	24,5	125	100,0	20	16,0	32	25,6

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

In 2002/03 wurden 155 Anträge für neue Projekte bei der Kommission eingereicht, von denen 40 in die Förderung aufgenommen wurden (25,8%). Darüber hinaus erhielten 85 Projekte eine Verlängerung für ein zweites oder drittes Jahr. Insgesamt stieg die Zahl der COMENIUS 2.1-Projekte damit in 2002/03 auf 125 und die Zahl der insgesamt geförderten Projekte auf 138.

Von den 138 COMENIUS 2.1-Projekten, die im Untersuchungszeitraum einen SOKRATES-Zuschuss erhielten, wurden 21 Projekte von einer deutschen Einrichtung koordiniert. An 26 weiteren Projekten waren deutsche Institutionen als Partner beteiligt. Insgesamt nahmen in den ersten beiden Jahren 92 deutsche Einrichtungen an COMENIUS 2.1 teil.

Wie Tabelle 3.2 zeigt, werden von Deutschland mehr Projekte koordiniert als von jedem anderen Land (15,2%). Es folgen Spanien (14,5%) und Großbritannien (10,1%). Bezogen auf die Gesamtzahl der beteiligten Einrichtungen liegt Deutschland mit 9,3 Prozent allerdings hinter Spanien (13,5%), aber etwa gleichauf mit Großbritannien (9,5%). Insgesamt hat sich die deutsche Beteiligung an COMENIUS 2.1 im Vergleich zu den Vorgängeraktionen deutlich verbessert und kann weitgehend als angemessen bezeichnet werden.

Tabelle 3.2: Länderbeteiligung an COMENIUS 2.1-Projekten 2001/02 und 2002/03 – nach Funktion und Herkunftsland der teilnehmenden Einrichtungen (absolute Zahlen und Prozentwerte)

	Koordinatoren		Partnereinrichtungen		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
AT	6	4,3	38	4,5	44	4,4
BE	10	7,2	32	3,8	42	4,2
BG	2	1,4	13	1,5	15	1,5
CY	1	0,7	3	0,4	4	0,4
CZ	2	1,4	33	3,9	35	3,5
DE	21	15,2	71	8,3	92	9,3
DK	2	1,4	17	2,0	19	1,9
EE	0	0,0	7	0,8	7	0,7
ES	20	14,5	114	13,4	134	13,5
FI	4	2,9	32	3,8	36	3,6
FR	11	8,0	63	7,4	74	7,5
GR	4	2,9	21	2,5	25	2,5
HU	3	2,2	25	2,9	28	2,8
IE	2	1,4	13	1,5	15	1,5
IS	0	0,0	2	0,2	2	0,2
IT	12	8,7	63	7,4	75	7,6
LT	2	1,4	11	1,3	13	1,3
LU	0	0,0	5	0,6	5	0,5
LV	0	0,0	6	0,7	6	0,6
MT	0	0,0	9	1,1	9	0,9
NL	7	5,1	28	3,3	35	3,5
NO	3	2,2	11	1,3	14	1,4
PL	2	1,4	28	3,3	30	3,0
PT	3	2,2	38	4,5	41	4,1
RO	3	2,2	32	3,8	35	3,5
SE	3	2,2	32	3,8	35	3,5
SI	1	0,7	8	0,9	9	0,9
SK	0	0,0	15	1,8	15	1,5
UK	14	10,1	80	9,4	94	9,5
Sonstige	0	0,0	2	0,2	2	0,2
Gesamt	138	100,0	852	100,0	990	100,0

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Zahl der teilnehmenden Einrichtungen und Länderkonfiguration

An den COMENIUS 2.1-Projekten nahmen im Durchschnitt 7,2 Einrichtungen aus 4,7 Ländern teil. Der Minimalanforderung der COMENIUS-Aktion nach Beteiligung von mindestens drei Einrichtungen aus drei teilnahmeberechtigten Ländern entsprachen 25 Prozent der Projekte. In etwa der Hälfte der Projekte nahmen Organisationen aus vier oder fünf Ländern teil und in einem weiteren Viertel mehr als sechs Länder. Wie Tabelle 3.3 zeigt, entspricht die Beteiligung an Projekten unter deutscher Koordination weitgehend dem europäischen Durchschnitt. Eine im Mittel geringere Zahl von Teilnehmern findet sich in Projekten, die von Einrichtungen aus Mittel- und Osteuropa koordiniert werden.

Tabelle 3.3: Anzahl der an COMENIUS 2.1-Projekten teilnehmenden Länder und Einrichtungen – nach Land des Koordinators (in Prozent)

	Land der koordinierenden Einrichtung				Gesamt
	DE	Andere EU	EFTA	MOE	
<i>Anzahl der Teilnehmerländer</i>					
3	24	20	0	56	25
4	29	33	33	19	30
5	29	22	33	6	22
6-7	10	19	33	19	18
8-10	5	4	0	0	4
11-30	5	1	0	0	1
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl (n)	(21)	(98)	(3)	(16)	(138)
<i>Durchschnittliche Zahl der Teilnehmerländer</i>					
Durchschnittliche Zahl der Teilnehmerländer	4,8	4,8	5,3	4,0	4,7
<i>Anzahl der beteiligten Einrichtungen</i>					
3	10	11	0	38	14
4	5	15	0	13	13
5 - 6	43	33	33	13	32
7 - 10	33	29	33	31	30
11 - 20	10	11	33	6	11
21 und mehr	0	1	0	0	1
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl (n)	(21)	(98)	(3)	(16)	(138)
<i>Durchschnittliche Zahl der beteiligten Einrichtungen</i>					
Durchschnittliche Zahl der beteiligten Einrichtungen	7,0	7,5	8,0	5,4	7,2

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Tabelle 3.4: Repräsentanz von Partnerländern in COMENIUS 2.1-Projekten – nach Land des Koordinators (in Prozent)

	Land der koordinierenden Einrichtung				Gesamt
	DE	Andere EU	EFTA	MOE	
AT	38,1	15,3	0	12,5	18,1
BE	4,8	15,3	0	12,5	13,0
BG	9,5	3,1	0	0	3,6
CY	0	2,0	0	0	1,4
CZ	28,6	16,3	0	12,5	17,4
DE	0	30,6	0	37,5	26,1
DK	9,5	9,2	66,7	6,3	10,1
EE	0	3,1	33,3	6,3	3,6
ES	47,6	38,8	0	18,8	37,0
FI	23,8	16,3	0	12,5	16,7
FR	28,6	24,5	0	12,5	23,2
GR	4,8	8,2	33,3	12,5	8,7
HU	4,8	13,3	33,3	6,3	11,6
IE	4,8	8,2	0	6,3	7,2
IS	0	1,0	33,3	0	1,4
IT	19,0	26,5	33,3	12,5	23,9
LI	0	0	0	0	0
LT	4,8	4,1	33,3	0	4,3
LU	0	4,1	0	0	2,9
LV	4,8	5,1	0	0	4,3
NL	38,1	14,3	0	31,3	19,6
NO	0	7,1	0	0	5,1
MT	0	3,1	33,3	6,3	3,6
PL	28,6	14,3	0	6,3	15,2
PT	14,3	23,5	33,3	12,5	21,0
RO	0	14,3	0	6,3	10,9
SE	9,5	16,3	33,3	18,8	15,9
SI	14,3	4,1	0	0	5,1
SK	4,8	6,1	0	12,5	6,5
UK	38,1	34,7	66,7	37,5	36,2
OT	4,8	1,0	0	0	1,4
Gesamt	385,7	383,7	433,3	300,0	375,4
Anzahl (n)	(21)	(98)	(3)	(16)	(138)

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Betrachtet man die Länderkonfiguration der Projekte so zeigt sich, dass im Durchschnitt

- 30,4 Prozent aus dem Land des Koordinators stammen,
- 53,2 Prozent aus anderen Ländern der Europäischen Union,
- 15,1 Prozent aus Ländern Mittel- und Osteuropas,
- 1,1 Prozent aus EFTA-Ländern und
- 0,2 Prozent aus Drittstaaten, die zwar an den Projekten teilnehmen können aber nicht zuschussberechtigt sind, z.B. die USA.

Neben dem Koordinator finden sich häufig weitere Einrichtungen aus demselben Land. So sind bspw. an zwei Dritteln der von deutschen Einrichtungen koordinierten Projekte weitere deutsche Organisationen beteiligt.

Wichtigste Partnerländer in COMENIUS 2.1-Projekten mit deutscher Koordination sind Spanien (47,6% der Projekte), Österreich (38,1%), die Niederlande (38,1%) und Großbritannien (38,1%). Im Vergleich zu Projekten, die von Einrichtungen aus anderen Ländern koordiniert werden, findet sich in den deutschen Projekten eine überdurchschnittlich häufige Zusammenarbeit mit Österreich, den Niederlanden, Finnland und einigen der mittel- und osteuropäischen Teilnehmerländern: Bulgarien, Tschechien, Polen und Slowenien. Vergleichsweise gering ist dagegen der Anteil der Projekte mit belgischen, ungarischen und rumänischen Partnern (siehe Tabelle 3.4).

Art der teilnehmenden Einrichtungen

Bei der Durchführung von COMENIUS 2.1-Projekten gibt es eine klare Dominanz der Hochschulen. Mit einem Anteil von 45 Prozent der Teilnehmer liegen sie mit großem Abstand vor allen anderen Arten von Einrichtungen. Es folgen Behörden auf lokaler, regionaler oder nationaler Ebene (13%), Primar- und Sekundarschulen (13%), Erwachsenen- und Fortbildungseinrichtungen (10%) und gemeinnützige Vereinigungen (10%).

Von den 92 deutschen Einrichtungen, die an COMENIUS 2.1-Projekten teilnehmen bzw. teilgenommen haben, handelt es sich bei 37 Prozent um Hochschulen, bei 22 Prozent um Erwachsenen- oder Fortbildungseinrichtungen, bei 17 Prozent um Behörden, bei sieben Prozent um Sekundarschulen, bei acht Prozent um Vereinigungen und bei sieben Prozent um andere Arten von Organisationen. Im Vergleich zu anderen Ländern ist insbesondere der Anteil der Hochschulen geringer während Erwachsenen- und Fortbildungseinrichtungen stärker vertreten sind (siehe Tabelle 3.5).

Tabelle 3.5: Art der Institutionen/Einrichtungen, die an COMENIUS 2.1-Projekten teilnehmen – nach Land der Institution
(in Prozent der Einrichtungen)

	Land der Institution/Einrichtung					Gesamt
	DE	Andere EU	EFTA	MOE	Sonstige	
Kindergarten	0	1	0	0	0	1
Primarschule	0	5	6	4	0	5
Sekundarschule	7	7	19	10	0	8
Hochschule	37	44	44	51	50	45
Forschungsinstitut	2	2	0	4	0	3
Erwachsenen- oder Fortbildungseinrichtung	22	9	0	8	0	10
Behörde (lokale)	2	7	19	0	0	5
Behörde (regionale)	14	5	0	1	0	5
Behörde (nationale)	1	3	0	2	0	3
Gemeinnützige Vereinigung (regional/national)	7	10	6	9	0	9
Gemeinnützige Vereinigung (international)	1	1	0	1	0	1
Privatunternehmen - Herstellung	1	0	0	1	0	0
Privatunternehmen - Dienstleistungen	3	1	0	0	0	1
Sonstige Einrichtung	3	5	6	6	50	5
Gesamt	100	100	100	100	100	100
Anzahl (n)	(92)	(674)	(16)	(206)	(2)	(990)

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Wie bereits an anderer Stelle vermerkt, ist das Klassifikationssystem der Europäischen Kommission nur bedingt geeignet, um die Organisationsformen des deutschen Bildungssystems angemessen zu erfassen. Dies liegt vor allem daran, dass die Typisierung vorrangig nach der Rechtsform und nicht nach dem Aufgabenbereich erfolgt. So sind beispielsweise zahlreiche Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung in Deutschland als Vereine registriert, Landesinstitute für Lehrerfortbildung werden teilweise als Behörden und teilweise als Fortbildungseinrichtungen eingestuft usw. Insgesamt sind Zweifel an der Validität der Typisierung der Einrichtungen nicht nur erlaubt sondern angebracht.

Seitens der SOKRATES-Beauftragten und des PAD wird das Spektrum der deutschen Einrichtungen in COMENIUS 2.1-Projekten als unbefriedigend und problematisch bewertet. Im Vordergrund steht dabei aus der Sicht dieser Akteure,

dass gerade die Einrichtungen, die für eine Teilnahme prädestiniert sind (Studien-seminare, Landesinstitute), aufgrund haushalts- und finanztechnischer Bedingungen sowie aufgrund angespannter personeller Ressourcen kaum in der Lage sind einen Antrag zu stellen bzw. sich zu beteiligen. Hinzu kommt, dass die Bestimmungen für die Mobilitätsförderung im Rahmen von COMENIUS 2.2.a eine Entsendung von Lehramtsstudierenden sowie Referendarinnen und Referendaren nur an Einrichtungen erlaubt, die an einem COMENIUS 2.1-Projekt beteiligt sind. Von der Programmphilosophie aus gesehen, ist dies durchaus sinnvoll und einleuchtend, von den Strukturen des deutschen Schulbereichs aus gesehen, hat dies zur Folge, dass dieser Teil des COMENIUS-Programms in der nationalen Umsetzung als mühsam empfunden wird. Kritik wurde auch geäußert über die Suboptimalität der Umsetzung von Ergebnissen aus COMENIUS 2.1-Projekten, insbesondere hinsichtlich ihrer Verbreitung und Vermarktung. Insgesamt seien die unter COMENIUS 2.1 geförderten Projekte wenig bedarfsgerecht. Der PAD plant, im Herbst des Jahres 2003 erstmalig ein Treffen deutscher Koordinatoren von COMENIUS 2.1-Projekten zu veranstalten. Ein Kontaktseminar für deutsche und ausländische Interessenten an COMENIUS 2.1-Projekten hat kürzlich stattgefunden. Außerdem werden antragsberechtigte Einrichtungen des Schulbereichs gezielt zu den vom PAD veranstalteten Regionaltagungen zur Vorstellung der Aktionen COMENIUS eingeladen. Als Nationale Agentur ist sich der PAD bewusst, dass das Monitoring der COMENIUS 2.1-Projekte mit deutscher Beteiligung gestärkt werden muss. Dies setzt nach Meinung des PAD allerdings voraus, dass die Nationale Agentur mehr Mitspracherechte bei der Auswahl der Projektanträge hat.

Projektdauer und Finanzierung

Der weitaus größte Teil der COMENIUS 2.1-Projekte ist für eine Dauer von drei Jahren konzipiert worden (81%). Dies gilt für Projekte, die von Deutschland koordiniert werden in gleichem Maße wie für Projekte mit Koordinatoren aus anderen Teilnehmerländern.

Aus den durch die Kommission zur Verfügung gestellten Daten geht hervor, dass die Gesamtkosten der Projekte bei Antragstellung im Durchschnitt mit 285.237 € angegeben wurden. Prüfung und Korrektur des Kostenplanes durch die Kommission ergaben dann eine Absenkung der Projektbudgets auf durchschnittlich 259.127 €. Der beantragte Zuschuss von durchschnittlich 163.060 € entspricht 63 Prozent des korrigierten Kostenansatzes. Bewilligt wurde schließlich ein Zuschuss von 148.725 €, d.h. 57 Prozent der Projektkosten.

Wie Tabelle 3.6 zeigt, liegen die korrigierten Budgets der von Deutschland koordinierten Projekte um durchschnittlich 160.000 € höher als das Gesamtmittel. Da sich die deutschen Projekte weder in der Zahl der Teilnehmer noch in der Projektdauer signifikant vom europäischen Durchschnitt unterscheiden, ist auf der

Basis der verfügbaren Informationen nicht zu erkennen, worauf die erheblich höheren Kosten zurückzuführen sind.

Tabelle 3.6: Projektbudget und SOKRATES-Zuschuss der Projekte 2001/02 und 2002/03 – nach Land des Koordinators (Mittelwert in EURO)

	Land der koordinierenden Einrichtung				Gesamt
	DE	Andere EU	EFTA	MOE	
Gesamtbudget bei Antragstellung	483.793	255.460	243.683	214.808	285.237
Korrigiertes Budget	421.753	237.158	198.705	191.575	259.127
Beantragter SOKRATES-Zuschuss	245.390	150.801	103.183	141.314	163.060
Bewilligter SOKRATES-Zuschuss	218.366	140.058	83.991	122.546	148.725
Anzahl (n)	(21)	(98)	(3)	(16)	(138)

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Obwohl der bewilligte Zuschuss für deutsche Projekte mit 52 Prozent unterdurchschnittlich ausfällt, liegt der mittlere Zuschuss mit 218.366 € deutlich höher als bei Projekten, die von Einrichtungen anderer Länder koordiniert werden.

3.1.3 Deutsche COMENIUS-Sprachassistentinnen

Die Zahl der deutschen COMENIUS-Sprachassistentinnen ist von 105 im Jahre 2000/01 auf etwa 150 in den Jahren 2001/02 und 2002/03 angestiegen. In jedem Jahr konnte damit etwa zwei Dritteln der deutschen Bewerber ein Platz an einer Gastschule im Ausland vermittelt werden.

Fast 90 Prozent der deutschen Lehrkräfte, die eine COMENIUS-Sprachassistentenz absolvieren, sind weiblich. Gemessen am Frauenanteil der deutschen Lehramtsabsolventen 2000/01 mit Schwerpunkt Fremdsprachen, sind weibliche Teilnehmer an COMENIUS 2.2.b deutlich überrepräsentiert.

Zum Zeitpunkt der Bewerbung um eine COMENIUS-Sprachassistentenz waren die angehenden Sprachlehrer im Durchschnitt 24,7 Jahre alt. Etwa ein Fünftel war jünger als 23 Jahre und ein weiteres Fünftel war älter als 26 Jahre.

Etwa ein Fünftel der Sprachassistentinnen hatte seinen Wohnsitz zum Zeitpunkt der Bewerbung in Nordrhein-Westfalen und jeweils etwa ein Achtel in Baden-Württemberg, Bayern oder Niedersachsen (siehe Tabelle 3.7). In Anbetracht der geringen Zahl von Teilnehmern sind Abweichungen vom Königsteiner Schlüssel in den einzelnen Jahren fast zwangsläufig. Bei Betrachtung des gesamten Untersuchungszeitraums lässt sich aber eine weitgehend angemessene Beteiligung der einzelnen Bundesländer feststellen.

Tabelle 3.7: Bundesland, in dem die COMENIUS-Sprachassistentinnen zum Zeitpunkt der Bewerbung ihren Wohnsitz hatten – nach Schuljahr
(Angaben in Prozent)

	Schuljahr			Gesamt
	2000/01	2001/02	2002/03	
Baden-Württemberg	7,8	14,3	13,7	12,4
Bayern	9,8	14,3	11,2	12,0
Berlin	5,9	5,4	7,5	6,3
Brandenburg	2,0	0,7	0	0,7
Bremen	2,9	2,0	0,6	1,7
Hamburg	2,0	0,7	1,9	1,5
Hessen	5,9	4,8	3,1	4,4
Mecklenburg-Vorpommern	2,9	6,8	3,7	4,6
Niedersachsen	7,8	8,8	15,5	11,2
Nordrhein-Westfalen	21,6	19,0	25,5	22,2
Rheinland-Pfalz	8,8	8,2	5,0	7,1
Saarland	2,0	2,7	0,6	1,7
Sachsen	6,9	6,8	5,0	6,1
Sachsen-Anhalt	3,9	0,7	1,2	1,7
Schleswig-Holstein	7,8	2,7	3,1	4,1
Thüringen	2,0	2,0	2,5	2,2
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
Anzahl (n)	(102)	(147)	(161)	(410)

Quelle: SOCLINK-Datenbank des Pädagogischen Austauschdienstes vom 15.1.2003.

Wie Tabelle 3.8 zeigt, haben etwa sechs von zehn Teilnehmern ihre Assistenzzeit an Gastschulen in nur vier der insgesamt 24 Gastländer absolviert: Spanien (17,2%), Großbritannien (16,5%), Frankreich (13,1%) und Schweden (10,4%). Weitere Gastländer mit einem Anteil von mehr als fünf Prozent der deutschen COMENIUS-Sprachassistentinnen waren Italien (7,0%), Norwegen (6,1%) und Finnland (5,3%).

Tabelle 3.8: Gastländer der deutschen COMENIUS-Sprachassistentinnen – nach Schuljahr (Angaben in Prozent)

	Schuljahr			Gesamt
	2000/01	2001/02	2002/03	
BE	1,9	0,7	1,9	1,5
CZ	1,9	0,7	1,9	1,5
DK	2,9	1,4	5,0	3,1
EE	0	0	1,9	0,7
ES	18,1	19,0	14,9	17,2
FI	1,0	7,5	6,2	5,3
FR	5,7	17,0	14,3	13,1
GR	1,9	2,7	1,9	2,2
HU	0	0,7	4,3	1,9
IE	2,9	2,0	1,9	2,2
IS	1,9	0,7	1,9	1,5
IT	7,6	5,4	8,1	7,0
LU	1,0	0	0	0,2
LV	0	0	2,5	1,0
MT	0	0	0,6	0,2
NL	3,8	2,7	3,7	3,4
NO	10,5	3,4	5,6	6,1
PL	1,0	1,4	3,1	1,9
PT	4,8	0,7	1,2	1,9
RO	0	0	0,6	0,2
SI	0	2,0	0	0,7
SK	1,0	0	0	0,2
SE	9,5	13,6	8,1	10,4
UK	22,9	18,4	10,6	16,5
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
Anzahl (n)	(105)	(147)	(161)	(413)

Quelle: SOCLINK-Datenbank des Pädagogischen Austauschdienstes vom 15.1.2003.

Im Untersuchungszeitraum haben sich einige Veränderungen an der Bedeutung der einzelnen Gastländer ergeben. Besonders bemerkenswert ist einerseits der Rückgang der Gastaufenthalte in Großbritannien von 22,9 Prozent in 2000/01 auf 10,6 Prozent in 2002/03 und andererseits die wachsende Bedeutung der Länder Mittel- und Osteuropas von 3,8 Prozent in 2000/01 auf 14,9 Prozent in 2002/03.

Bei den ausländischen Gastschulen handelte es sich überwiegend um allgemeine oder berufliche Sekundarschulen (45%) und um Primarschulen (29%). Eine

kleinere Zahl von Sprachassistenten fand allerdings auch in Kindergärten bzw. Vorschulen (6,5%) oder in Fachschulen (3,9%) statt. Bei etwa jedem sechsten Teilnehmer finden sich keine oder unspezifische Angaben zur Art der Gastschule.

Die Dauer der Sprachassistenten ist in den einzelnen Jahren des Untersuchungszeitraum konstant geblieben und liegt bei durchschnittlich etwa fünf Monaten. Wie Tabelle 3.9 zeigt, gibt es allerdings eine breite Streuung über den zulässigen Förderungszeitraum von drei bis acht Monaten. Jeweils etwa ein Fünftel der Teilnehmer absolvierte einen Gastaufenthalt von drei Monaten, vier Monaten, fünf Monaten, sechs Monaten oder sieben bis acht Monaten.

Tabelle 3.9: Dauer des Sprachassistenten im Ausland – nach Schuljahr
(Angaben in Prozent)

	Schuljahr			Gesamt
	2000/01	2001/02	2002/03 ¹⁾	
3 Monate	20,0	19,0	24,0	21,0
4 Monate	20,0	20,4	18,4	19,6
5 Monate	15,2	15,0	18,4	16,2
6 Monate	20,0	21,8	18,4	20,2
7 Monate	5,7	8,2	10,4	8,2
8 Monate	19,0	15,6	10,4	14,9
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
Anzahl (n)	(105)	(147)	(125)	(377)
Durchschnittliche Dauer der Sprachassistenten	5,3	5,3	5,0	5,2

Quelle: SOCLINK-Datenbank des Pädagogischen Austauschdienstes vom 15.1.2003.

1) Bei 36 Sprachassistentinnen war das „Matching-Verfahren“ zum Zeitpunkt der Auswertung noch nicht abgeschlossen, so dass keine Angaben zur Dauer des Auslandsaufenthaltes vorlagen.

Deutsche COMENIUS-Sprachassistentinnen erhalten im Durchschnitt einen Zuschuss von ca. 4.000 € zur Finanzierung der Reise- und Aufenthaltskosten im Gastland, wobei die Höhe des Zuschusses von 1500 € bis zu 7.500 € reicht. Wesentlich für die Festsetzung der Förderungsbeträge ist zum einen die Dauer des Aufenthaltes an der Gastschule und zum anderen das Gastland und die damit zusammenhängenden Reise- und Aufenthaltskosten.

Für jeden Monat Assistenzzeit erhalten die Teilnehmer an im Durchschnitt einen Betrag von 800 €. Nach Gastland aufgeschlüsselt werden die höchsten Zuschüsse mit durchschnittlich etwa 4.500 € für Aufenthalte in den nordeuropäischen Ländern (Norwegen, Finnland und Schweden) und Großbritannien gewährt.

Am preiswertesten sind Sprachassistenten in Mittel- und Osteuropa, die im Mittel nur mit 2.600 € zu Buche schlagen.

Tabelle 3.10: Höhe des Zuschusses für deutsche COMENIUS-Sprachassistentinnen – nach Schuljahr (Mittelwert)

	Schuljahr			Gesamt
	2000/01	2001/02	2002/03 ¹⁾	
COMENIUS-Zuschuss insgesamt	4053,2	4084,7	3833,5	3990,6
COMENIUS-Zuschuss pro Monat	794,5	795,2	802,6	797,4
Anzahl (n)	(105)	(147)	(125)	(377)

Quelle: SOCLINK-Datenbank des Pädagogischen Austauschdienstes vom 15.1.2003.

1) Bei 36 Sprachassistentinnen war das „Matching-Verfahren“ zum Zeitpunkt der Auswertung noch nicht abgeschlossen, so dass keine Angaben zur Höhe des monatlichen Zuschusses gemacht werden können.

Wie Tabelle 3.10 zeigt, hat der Übergang der Förderung von Fremdsprachenassistenten aus der Aktion LINGUA C, während der ersten Phase des SOKRATES-Programms und im Übergangsjahr 2000/01, zur Aktion COMENIUS 2.2.b keinen Einfluss auf die Höhe des Zuschusses gehabt.

Zusammenfassung

Auf der Grundlage der von uns erhobenen Daten lässt sich generell feststellen, dass die Assistenzzeiten für angehende Fremdsprachenlehrkräfte ein gut funktionierendes Element der COMENIUS-Aktion darstellen. Die Zufriedenheit mit dem Aufenthalt an europäischen Schulen ist hoch. Fast 53 Prozent der Assistentinnen sind mit dem durch LINGUA/COMENIUS geförderten Auslandsaufenthalt insgesamt sehr zufrieden, 33,7 Prozent sind zufrieden. Eine so positive Bewertung von über 85 Prozent der Befragten spricht für die Qualität des Programms, zu dessen Gelingen nicht nur die Assistenten selbst und die Menschen an den Gastschulen beitragen, sondern zu dem auch der vom PAD hergestellte Rahmen einen wichtigen Anteil leistet. Es können insgesamt nur relativ wenige Probleme in der Realität des Programms lokalisiert werden. Zumeist scheinen Assistenzzeiten gelungene Praxiserfahrungen an ausländischen Schulen zu vermitteln, die nicht nur den Intentionen der angehenden Lehrerinnen entsprechen, sondern auf die sie sich auch gut vorbereiten und die für sie mit einem breiten Zuwachs an Erfahrungen verbunden sind.

Im Untersuchungszeitraum ist die Zahl der deutschen COMENIUS-Sprachassistentinnen von 105 im Jahre 2000/01 auf etwa 150 in den Jahren 2001/02 und 2002/03 angestiegen. Es lässt sich eine weitestgehend angemessene Beteiligung von Personen aus den einzelnen Bundesländern feststellen. Zu den beliebtesten Gastländern gehören Spanien, Großbritannien, Frankreich und Schweden. Bemerkenswert ist der zunehmende Rückgang von Assistenzzeiten in Großbritannien und die wachsende Bedeutung der Länder Mittel- und Osteuropas.

Insbesondere sind es angehende Lehrerinnen, die eine COMENIUS-Sprachassistentenz absolvieren. Jede Zweite von ihnen ist Studentin in der Endphase des Grund- bzw. am Anfang des Hauptstudiums. Weitere 40 Prozent gehen nach einem abgeschlossenen 1. Staatsexamen ins Ausland. Bei den Gastschulen handelt es sich überwiegend um allgemeine oder berufliche Sekundarschulen oder um Primarschulen.

Der Gesamtanteil der deutschen Sprache am Unterricht der Assistentinnen liegt bei über zwei Dritteln. Alle erhalten die Möglichkeit, ihre bzw. in ihrer Muttersprache zu unterrichten. Große Bedeutung für ihre Lehrtätigkeit hat zudem die englische Sprache.

Zu den wichtigsten Gründen für die Entscheidung, als Sprachassistentin ins Ausland zu gehen, gehört der berufliche und persönliche Erfahrungsgewinn sowie die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse. Auch das Bedürfnis, das Gastland besser zu verstehen, und der Wunsch, das Schulsystem im Gastland besser kennen zu lernen, sind zu einem hohen Prozentsatz für ihre Entscheidung relevant. Damit decken sich die Intentionen der Assistentinnen weitestgehend mit den Zielen der COMENIUS-Aktion. Letztlich erfüllen sich diese Erwartungen für eine Vielzahl der Fremdsprachenassistentinnen.

Die Teilnehmerinnen erhalten monatlich durchschnittlich einen Betrag von 800 € zur Deckung ihrer Lebenshaltungskosten im Gastland. Zu den kostenintensivsten Aufenthalten zählen die in den nordeuropäischen Ländern und in Großbritannien. Am preiswertesten sind Sprachassistenzen in Mittel- und Osteuropa. Gerade diese sind von der Zuschusshöhe her bei weitem nicht kostenneutral kalkuliert. Den anfallenden Differenzbetrag decken die Assistentinnen zumeist durch den Einsatz eigener Mittel.

Im Zuge der Vorbereitung auf die Assistenzzeit hat ein Drittel der angehenden Lehrerinnen Schwierigkeiten. Insgesamt einem Viertel stehen zur Vorbereitung ihres Aufenthaltes keine Informationen über die Gastschule zur Verfügung. Gründe dafür sind insbesondere in der mangelnden Kooperation seitens der Schulen vor dem Assistenzaufenthalt zu suchen. Gelingt dies jedoch, so wird für die Assistentinnen in einer Vielzahl von Fällen informatives Material zusammengestellt.

Viel unkomplizierter als die Vorbereitung gestaltet sich insgesamt der Aufenthalt im Gastland selbst. Die Assistentinnen sind mit den Unterstützungsleistungen, die sie von der Gastschule erhalten, weitestgehend zufrieden. In den Schulen wird

ihnen eine Vielzahl von Erfahrungen ermöglicht, die einen Beitrag zum Ausbau ihrer pädagogischen Fähigkeiten und zu einem Zugewinn an Unterrichtserfahrung leisten. Die Betreuung der Assistentinnen in den Schulen scheint relativ reibungslos und fachlich fundiert zu funktionieren. Helfend steht fast zwei Dritteln von ihnen dabei regelmäßig eine Betreuungslehrkraft zur Seite.

Die Integration der Fremdsprachenassistentinnen in die Gastschule gelingt in der Mehrzahl der Fälle. 70 Prozent von ihnen fühlen sich ihr zugehörig. Demgegenüber glückt in 15 Prozent der Fälle eine Eingliederung nicht.

Sichtbare Kompetenzentwicklungen hat es, nach Einschätzung der Assistentinnen, auch in den beiden anderen herausgehobenen Zielbereichen des COMENIUS-Programmelementes gegeben. Sowohl ihr Wissen über andere europäische Staaten als auch ihre Fremdsprachenkenntnisse verbessern die angehenden Lehrerinnen signifikant. Generell ist dieser Wissenszuwachs an die Dauer des Aufenthaltes im Gastland gekoppelt. Fast in allen abgefragten Bereichen trägt eine lange Verweildauer im Gastland dazu bei, entsprechende Kompetenzen zu verfestigen und zu erhöhen. Dauert ihr Aufenthalt hingegen nur drei bis vier Monate, verbleibt ein großer Teil der Befragten in vielen Bereichen des Kenntnisspektrums auf dem Ausgangsniveau.

Vergleichsweise wenig ertragreich scheint der Assistenzaufenthalt für die angehenden Sprachlehrerinnen im Hinblick auf einen Erfahrungszuwachs im Bereich der Unterrichtsmethodik zu sein. Entweder versorgt sie die Ausbildung in Deutschland schon mit einem soliden Handlungswissen, das nur punktuell bereichert wird, der Unterricht unterscheidet sich methodisch nicht von dem in Deutschland oder die Assistentinnen erhalten keine Chance zu entsprechenden Lernzuwachsen, sei es aus zeitlichen oder organisatorischen Gründen. An dieser Stelle wären weitere Untersuchungen nötig.

Nach Einschätzung der Sprachassistentinnen gibt es nur wenig Schwierigkeiten während der Zeit des Assistenzaufenthaltes. Lediglich die Suche nach einer geeigneten Unterkunft fällt 15 Prozent der Assistentinnen schwer.

Mit der Arbeit des PAD ist ein Großteil der Befragten zufrieden.

3.1.4 Beteiligung deutscher Lehrer an COMENIUS-Fortbildungsmaßnahmen

Im Jahr 2000/01, dem ersten Jahr der zweiten Phase von SOKRATES, in der die Förderungen noch innerhalb der alten Aktionsstruktur erfolgten, wurden durch den PAD insgesamt 1.288 Zuschüsse für die Teilnahme an einer Fortbildungsmaßnahme im Ausland vergeben, davon 281 im Rahmen von COMENIUS 3.2 und 1.007 im Rahmen von LINGUA B. Die Zahl der Anträge auf Förderung lag bei 1.610, so dass sich eine Bewilligungsquote von 80 Prozent ergibt.

Mit Einführung von COMENIUS 2.2.c im Jahr 2001/02 ist mit etwa 1.200 Anträgen und 1.045 bewilligten Zuschüssen ein deutlicher Rückgang sowohl bei der

Nachfrage als auch bei der Teilnahme festzustellen. Grund für die geringere Zahl von Förderungen ist die Rücknahme der Eigenbeteiligung in Höhe von 20 Prozent, die unter LINGUA B üblich war. Bei gleichbleibendem Gesamtbudget und hundertprozentiger bzw. maximal möglicher Kostenerstattung für COMENIUS-Fortbildungsmaßnahmen war ein Rückgang der Teilnehmerzahlen damit unvermeidlich.

Die geringere Zahl von Bewerbungen dürfte u.a. an der Umstellung der Förderung von Gruppenmaßnahmen auf Einzelmaßnahmen liegen. Während unter LINGUA B Kontingente an Zuschüssen beantragt werden konnten, erlaubt COMENIUS 2.2.c nur noch die direkte Antragstellung durch die Kursteilnehmer.

Bei der Verteilung der COMENIUS-Geförderten nach Bundesländern liegen Nordrhein-Westfalen (17%), Baden-Württemberg (17%) und Niedersachsen (15%) mit deutlichem Abstand an der Spitze. Maßstab für die Zuweisung von Fördermitteln an die einzelnen Bundesländer ist im Prinzip der Königsteiner Schlüssel. Da nicht alle Länder die für sie reservierten Mittel ausschöpfen, gibt es allerdings zum Teil deutliche Abweichungen von diesem Verteilungsschlüssel.

Wie Tabelle 3.11 zeigt, liegt der Anteil der Fortbildungsteilnehmer aus Baden-Württemberg und Niedersachsen deutlich über der Quote dieser Länder nach dem Königsteiner Schlüssel. Im Jahr 2001/02 haben die beiden Bundesländer zusammen doppelt so viele Kursteilnehmer gestellt als auf der Basis des Verteilungsschlüssels hätte erwartet werden können (44,3% der Kursteilnehmer im Vergleich zu 21,7% im Königsteiner Schlüssel für das Jahr 2002). Eine relativ geringe Beteiligung an COMENIUS-Fortbildungsmaßnahmen lässt sich bei Lehrkräften aus Bayern und Nordrhein-Westfalen beobachten.

Tabelle 3.11: Bundesland, in dem die geförderten Teilnehmer ihren Wohnsitz haben – nach Jahr der Förderung (in Prozent)

	Förderungsjahr			
	Königsteiner Schlüssel %	2000/01	2001/02	Gesamt
Baden-Württemberg	12,6	11,5	23,5	16,9
Bayern	14,7	12,6	8,5	10,8
Berlin	4,9	6,2	3,9	5,2
Brandenburg	3,2	1,2	1,3	1,2
Bremen	0,9	,9	1,3	1,0
Hamburg	2,5	3,7	1,6	2,8
Hessen	7,3	8,9	5,0	7,1
Mecklenburg-Vorpommern	2,2	3,0	1,3	2,3

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 3.11

	Förderungsjahr			
	Königsteiner Schlüssel			Gesamt
	%	2000/01	2001/02	
Niedersachsen	9,1	10,4	20,8	15,1
Nordrhein-Westfalen	21,7	19,8	14,1	17,3
Rheinland-Pfalz	4,7	2,4	3,5	2,9
Saarland	1,3	1,3	2,2	1,7
Sachsen	5,5	7,9	2,9	5,7
Sachsen-Anhalt	3,2	3,7	2,5	3,1
Schleswig-Holstein	3,2	3,5	4,4	3,9
Thüringen	3,0	3,0	3,1	3,0
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
Anzahl (n)		(1285)	(1039)	(2324)

Quelle: SOCLINK-Datenbank des Pädagogischen Austauschdienstes vom 15.1.2003.

Zusammenfassung

In den ersten beiden Jahren von SOKRATES II nahmen mehr als 2.300 Lehrer und pädagogische Fachkräfte von deutschen Schulen an COMENIUS-geförderten Fortbildungsveranstaltungen im Ausland teil. Mit Einführung der neuen Aktionsstruktur im Jahr 2001/02, d.h. der Zusammenführung von LINGUA B und COMENIUS 3.2 in COMENIUS 2.2.c, wurde in Deutschland die Eigenbeteiligung der Fortbildungsteilnehmer in Höhe von 20 Prozent aufgehoben, so dass die Zuschüsse in der Regel die maximale Förderhöhe von 1.500 € erreichen. Bei gleichbleibendem Gesamtbudget von etwa 1,5 Mio Euro für das Haushaltsjahr 2001 führte diese Förderpolitik zu einem Rückgang der Zahl der Zuschussempfänger von 1.288 in 2000/01 auf 1.045 in 2001/02.

Der hohe Anteil an Fremdsprachenlehrern unter den deutschen Teilnehmern (über 80%) hat in Verbindung mit den Richtlinien der COMENIUS-Aktion – Fremdsprachenlehrer sollen an Kursen in dem Land teilnehmen, in dem die Zielsprache des Lehrers gesprochen und unterrichtet wird – dazu geführt, dass zwei Drittel der Geförderten Kurse im englischsprachigen Ausland besucht haben.

Unter den Fortbildungsteilnehmern des Jahres 2001/02 sind Grundschullehrer am stärksten vertreten (39%). Es folgen Lehrkräfte von Gymnasien (16%), Hauptschulen (10%), Berufs- und Fachschulen (10%), Realschulen (8%) und Gesamtschulen (5%). Sonderschullehrer oder Personal von Schulbehörden oder Lehrerfortbildungseinrichtungen stellen jeweils nur einen Anteil von 2-3 Prozent.

Insgesamt bezeichnet die große Mehrheit der Befragten das Klima für die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen an ihrer Schule als überaus positiv: 66 Prozent unterstreichen, dass Fortbildungen ausdrücklich begrüßt werden und sechs Prozent sind an Schulen tätig, in denen die Teilnahme an Fortbildungskursen für die Mitarbeiter verpflichtend ist. Von den Lehrkräften aus den neuen Bundesländern berichtet sogar jeder Dritte, dass an der Herkunftsschule eine Verpflichtung zur Weiterqualifizierung bestehe.

Der COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog, der von der Europäischen Kommission im Internet veröffentlicht wird und in dem Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen ihre Kurse beschreiben können, wurde insgesamt nur von etwas mehr als einem Fünftel der Befragten genutzt. Bemerkenswert ist allerdings, dass der entsprechende Anteil unter den Teilnehmern aus den neuen Bundesländern doppelt so hoch ist wie der aus den alten Bundesländern (40% im Vergleich zu 19%).

Die Beantragung eines Zuschusses erfolgt im Durchschnitt 17 Wochen vor Beginn des Kurses. Nach etwa acht Wochen erhalten die Antragsteller den Bewilligungs- bzw. Ablehnungsbescheid vom Pädagogischen Austauschdienst. Eine erste Rate wird bei Bedarf ca. drei Wochen vor der Ausreise gezahlt. Der Antrag auf Kostenerstattung wird normalerweise in den ersten beiden Wochen nach Ende der Fortbildung von den Kursteilnehmern gestellt. Etwa vier Wochen später erfolgt dann die Auszahlung des Zuschusses bzw. des Restbetrages. Insgesamt kann die durchschnittliche Dauer der verschiedenen Etappen des Antrags-, Bewilligungs- und Abrechnungsverfahrens als zumutbar bezeichnet werden. Der COMENIUS-Zuschuss reicht im Durchschnitt aus, um 84 Prozent der Kosten zu decken, die im Zusammenhang mit der Teilnahme an der Fortbildung entstehen.

Die Arbeit des Pädagogischen Austauschdienstes (PAD) als der Nationalen Agentur für COMENIUS wird von den Geförderten überaus positiv bewertet. Insbesondere die Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft der PAD-Mitarbeiter, die (telefonische) Erreichbarkeit, die Nachvollziehbarkeit von Entscheidungen und die Genauigkeit der erteilten Auskünfte wird mehrheitlich gelobt. Etwas kritischer fallen die Einschätzungen zur Verständlichkeit von Bewerbungs- und Berichtsformularen und zur Schnelligkeit bei der Bearbeitung von Anfragen und Unterlagen aus. Hier wäre zu prüfen, mit welchen Maßnahmen die „Kundenzufriedenheit“ weiter erhöht werden kann.

Fast die Hälfte der Geförderten besuchte im Ausland COMENIUS-Kurse, die ausschließlich mit Deutschen besetzt waren. Damit ist klar, dass eine der zentralen Maßnahmen der Kommission zur Verhinderung von national-homogenen Kursen, die Abschaffung der Gruppenförderungen unter COMENIUS 2.2.c, zumindest im ersten Jahr ihrer Umsetzung noch keine oder nur wenig Wirkung gezeigt hat. Weitere Anstrengungen und Kontrollverfahren sind offensichtlich erforderlich, um mit COMENIUS-Mitteln nicht nur Fortbildungen im Ausland zu ermöglichen,

sondern auch einen interkulturellen Lernkontext auf der Basis einer internationalen Zusammensetzung der Teilnehmer zu gewährleisten. In diesem Zusammenhang ist bemerkenswert, dass Teilnehmer an Fortbildungen, die im COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog angeboten worden sind, fast durchgängig von international besetzten Kursen berichten.

Die Fortbildungskurse erhielten von den deutschen Teilnehmern insgesamt gute Noten. Dies betrifft sowohl die Professionalität des eingesetzten Personals als auch das Arbeitsklima und die Qualität der fachinhaltlichen Angebote. Allerdings gibt es zum Teil erhebliche Unterschiede in den Einschätzungen nach Gastländern. Besonders positiv fällt das Urteil der Teilnehmer an Kursen in Großbritannien, Frankreich und den kleineren EU-Ländern aus. Kurse in Irland und Spanien nehmen in der Bewertung eine mittlere Position ein, während vor allem die Kurse in Italien und Mittel- und Osteuropa deutlich schlechtere Noten erhalten.

Art und Ausmaß von Schwierigkeiten, mit denen sich die Kursteilnehmer konfrontiert sahen, unterscheiden sich ebenfalls deutlich nach Gastländern. Kursteilnehmer in Spanien berichteten besonders häufig über das Fehlen von Räumen für ungestörtes Arbeiten (26%) und Sprachschwierigkeiten im Alltag (17%). In Frankreich sorgten die große Zahl von Teilnehmern in den Veranstaltungen (21%) und die Unterschiede in den Vorkenntnissen der Kursteilnehmer (32%) für Probleme. In Irland ist auch die fehlende Verfügbarkeit von Räumen als Belastung empfunden worden (32%) und in Italien fehlte vergleichsweise oft eine inhaltliche Beratung (17%). Am häufigsten berichten Teilnehmer an Kursen in Mittel- und Osteuropa über Schwierigkeiten. Bemängelt wurden insbesondere unterschiedliche Vorkenntnisse der Teilnehmer (39%), die Engpässe bei geeigneten Unterrichtsräumen (35%), die mangelnde Bereitschaft der Kursleiter auf die Bedürfnisse der Teilnehmer einzugehen (33%) und die fehlende inhaltliche Beratung (25%).

Trotz aller Schwierigkeiten fällt die persönliche Bilanz der Fortbildung bei der großen Mehrheit der Teilnehmer positiv aus. Jeweils mehr als vier Fünftel sehen eine deutliche Verbesserung der Kenntnisse über die Kultur und Gesellschaft des Gastlandes (88%), die Erweiterung der Fremdsprachenkompetenz (87%), die Erhöhung der Motivation für die eigene Berufstätigkeit (85%) und den Kenntnisgewinn im eigenen Fachgebiet (83%). Drei von vier Teilnehmern berichten über umfangreiche Einsichten in das Schulsystem des Gastlandes und zwei Drittel haben viel über die berufliche Praxis in den Schulen des Gastlandes erfahren und sind durch die Fortbildung angeregt worden, ihre eigenen Lehrmethoden zu reflektieren. Der Beitrag der Fortbildung für die Herstellung von Kontakten zu Kollegen aus anderen Ländern (48%) oder für die Verbesserung der Berufsaussichten (19%) wird als vergleichsweise gering angesehen. Die positivsten Ertragseinschätzungen finden sich bei Teilnehmern an Kursen in Großbritannien, Irland und Frankreich, während Kurse in Italien und Mittel- und Osteuropa aus der Sicht der Befragten einen teilweise deutlich geringeren Nutzen aufweisen.

Die Beurteilung der Auswirkungen der Fortbildung auf die berufliche Praxis und die beschäftigende Organisation fällt zwar auch überwiegend positiv aus, ist aber deutlich zurückhaltender als die Bewertung des persönlichen Ertrages. Als relativ wahrscheinliche Folge der Fortbildung in ihrer Einrichtung sehen insbesondere Lehrkräfte von Grund-, Haupt- und Realschulen die Schaffung neuer Lehrangebote, die Verwendung von neuen bzw. überarbeiteten Lehr- und Lernmaterialien und eine lebendigere Gestaltung des Unterrichts. Lehrer von Gymnasien, Gesamtschulen und Sonderschulen betonen dagegen etwas häufiger eine stärkere Nutzung von Computern und Multimedia als Lehrer anderer Schulformen.

Die zukünftige Beteiligung der Schule an europäischen Kooperationsprojekten als Folge der Teilnahme an der COMENIUS-geförderten Fortbildungsveranstaltung wird vor allem von Lehrkräften angesprochen, denen es während des Auslandsaufenthaltes gelungen ist, intensive Kontakte zu ausländischen Kollegen aufzubauen. Dieser Befund kann als deutlicher Hinweis darauf verstanden werden, dass der internationalen Zusammensetzung der Teilnehmer an COMENIUS-Kursen in Zukunft mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden sollte, damit die Potenziale von COMENIUS-Fortbildungen voll ausgeschöpft werden können.

Insgesamt ziehen die deutschen Teilnehmer an COMENIUS-Kursen eine positive Bilanz. Bei der Frage nach der Gesamtzufriedenheit mit der Fortbildungsveranstaltung, zeigten sich 47 Prozent der Befragten sehr zufrieden und 41 Prozent zufrieden. Weitere acht Prozent wollten sich weder positiv noch negativ festlegen und lediglich vier Prozent waren mit dem Ergebnis der Fortbildung unzufrieden.

3.1.5 COMENIUS 3: Einrichtung von Netzwerken

Die Aktion 3 von COMENIUS unterstützt die *Einrichtung von Netzwerken* für COMENIUS-Projekte mit Themen von gemeinsamem Interesse. Ziel solcher Netze ist es, die europäische Zusammenarbeit und Innovationen im Schulunterricht zu fördern. Im Wesentlichen sollen die Netzwerke

- als Plattform dienen, um den COMENIUS-Akteuren eine bessere Kooperation zu ermöglichen und diese auch nach Ende ihrer Projektförderdauer fortzusetzen;
- sich zu einem Forum für gemeinsame Reflexionen und Arbeiten entwickeln, um Neuerungen und Beispiele guter Praxis im betreffenden Themenbereich zu identifizieren und zu fördern.

Die Europäische Kommission organisiert ein jährliches Treffen der Netzwerk-Akteure. Dazwischen findet die Kommunikation weitgehend über elektronische Medien und die Einrichtung einer Homepage statt. Die COMENIUS-Netzwerke sollen darüber hinaus auch mit den Netzwerken anderer SOKRATES-Aktionen (ERASMUS, GRUNDTVIG) kooperieren.

Bei COMENIUS 3 handelt es sich um eine der „zentralisierten Aktionen“ des SOKRATES-Programms. Das heißt, die Netzwerke werden zentral von der Euro-

päischen Kommission ausgewählt, wobei ein Gremium aus unabhängigen Sachverständigen hinzugezogen wird. Das Antragsverfahren ist zweistufig angelegt. Der Netzwerkkoordinator reicht zunächst einen Vorantrag ein. Wenn über diesen positiv entschieden wird, ergeht die Aufforderung zur Abgabe des Hauptantrages.

An einem COMENIUS-Netzwerk müssen sich Organisationen aus mindestens sechs verschiedenen SOKRATES-Teilnehmerländern beteiligen.

Profilmerkmale von COMENIUS-Netzwerken und deutsche Beteiligung

COMENIUS-Netzwerke sind eine neue Maßnahme des SOKRATES II-Programms und werden erst seit dem Jahr 2001/02 gefördert. Für 2001/02 wurden insgesamt 108 Voranträge eingereicht, darunter zehn Anträge von deutschen Koordinatoren (9,3%) und weitere 32 Anträge mit deutscher Beteiligung (29,6%). Der größte Teil der Netzwerkvorschläge wurde von der Kommission negativ bewertet, so dass am Ende der ersten Runde weniger als ein Drittel der Antragsteller für das weitere Verfahren zugelassen wurden (siehe Tabelle 3.12). Von den 26 Hauptanträgen wurden schließlich elf zur Förderung ausgewählt (42,3%).

Unter Berücksichtigung der Voranträge lag die Bewilligungsquote für das Jahr 2001/02 damit nur bei zehn Prozent. Von den Netzwerkanträgen mit deutscher Koordination war nur einer erfolgreich.

In 2002/03 ist ein deutlicher Rückgang der Zahl der Voranträge auf 65 zu beobachten. Von den 19 positiv bewerteten Voranträgen wurden in der Hauptantragsrunde schließlich fünf zur Förderung ausgewählt. Von den zwei Hauptanträgen mit deutscher Koordination war keiner erfolgreich. Mit acht Prozent lag die Bewilligungsquote in 2002/03 auf dem gleichen niedrigen Niveau wie im Vorjahr. Zusätzlich zu den fünf neuen Netzwerken sind die Verträge der bereits laufenden Netzwerke verlängert worden, so dass in 2002/03 insgesamt 16 COMENIUS-Netzwerke einen finanziellen Zuschuss durch die Europäische Kommission erhielten.

Im Untersuchungszeitraum nahmen 28 deutsche Einrichtungen an zehn der 16 COMENIUS-Netzwerke teil: An fünf Netzwerken partizipierte jeweils eine deutsche Einrichtung, bei zwei Netzwerken waren es zwei und an jeweils einem Netzwerk beteiligten sich drei, sieben und neun Einrichtungen aus Deutschland. Mit einem Anteil von 9,5 Prozent der Teilnehmer ist Deutschland zusammen mit Belgien und Großbritannien (9,9%) das am stärksten vertretene Land. Bei der Übernahme der Rolle des Koordinators fällt Deutschland dagegen auf einen mittleren Platz zurück (siehe Tabelle 3.13). Besonders aktiv bei der Übernahme der Managementfunktionen in den COMENIUS-Netzwerken sind Einrichtungen aus Belgien und Österreich (jeweils 25%).

An den COMENIUS-Netzwerken nehmen im Durchschnitt 18 Einrichtungen aus neun Ländern teil. Das kleinste Netzwerk bestand aus fünf Einrichtungen aus fünf verschiedenen Ländern,⁴ während das größte Netzwerk 39 Einrichtungen aus 14 Ländern umfasste.

Tabelle 3.13: Länderbeteiligung an COMENIUS 3-Netzwerken 2001/02 und 2002/03 – nach Funktion und Herkunftsland der teilnehmenden Einrichtungen (absolute Zahlen und Prozentwerte)

	Koordinatoren		Partnereinrichtungen		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
AT	4	25,0	17	6,1	21	7,1
BE	4	25,0	24	8,6	28	9,5
BG	0	0,0	2	0,7	2	0,7
CZ	0	0,0	11	3,9	11	3,7
DE	1	6,3	27	9,6	28	9,5
DK	1	6,3	10	3,6	11	3,7
EE	0	0,0	1	0,4	1	0,3
ES	0	0,0	15	5,4	15	5,1
FI	1	6,3	7	2,5	8	2,7
FR	0	0,0	20	7,1	20	6,8
HU	0	0,0	4	1,4	4	1,4
IE	0	0,0	5	1,8	5	1,7
IT	3	18,8	21	7,5	24	8,1
LT	0	0,0	7	2,5	7	2,4
LU	0	0,0	1	0,4	1	0,3
MT	0	0,0	2	0,7	2	0,7
NL	1	6,3	17	6,1	18	6,1
NO	1	6,3	15	5,4	16	5,4
PL	0	0,0	8	2,9	8	2,7
PT	0	0,0	11	3,9	11	3,7
RO	0	0,0	5	1,8	5	1,7
SE	0	0,0	10	3,6	10	3,4
SI	0	0,0	10	3,6	10	3,4
SK	0	0,0	2	0,7	2	0,7
UK	0	0,0	28	10,0	28	9,5
Gesamt	16	100,0	280	100,0	296	100,0

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

⁴ Obwohl dies in Widerspruch zu den Richtlinien steht, wurde ein solches Netzwerk laut Angaben des Kompendiums COMENIUS 3 (2001, S. 12) tatsächlich gefördert. Nach den im PAD vorliegenden Informationen besteht die Partnerschaft dieses Netzwerks inzwischen aber aus sieben Einrichtungen aus sieben Staaten und befindet sich somit im Einklang mit den Richtlinien.

Wie Tabelle 3.14 zeigt, sind Netzwerke, die im Jahr 2002/03 neu bewilligt worden sind, deutlich größer als die Netzwerke des Vorjahres. Während in 2001/02 durchschnittlich etwa 15 Einrichtungen aus 8,5 Ländern ein Netzwerk bildeten, waren es im Jahr 2002/03 etwa 17 Einrichtungen aus 10,4 Ländern.

Tabelle 3.14: Anzahl der an COMENIUS 3-Netzwerken teilnehmenden Länder und Einrichtungen – nach Jahr der Erstförderung (in Prozent und Mittelwert)

	Jahr der ersten Förderung		Gesamt
	2001/02	2002/03	
<i>Anzahl der Teilnehmerländer</i>			
5	9	0	6
6-7	18	20	19
8-10	64	20	50
11-30	9	60	25
Gesamt	100	100	100
Anzahl (n)	(11)	(5)	(16)
Durchschnittliche Zahl der Teilnehmerländer			
	8,5	10,4	9,1
<i>Anzahl der teilnehmenden Einrichtungen</i>			
5 - 6	9	0	6
7 - 10	18	20	19
11 - 20	55	0	38
21 und mehr	18	80	38
Gesamt	100	100	100
Anzahl (n)	(11)	(5)	(16)
Durchschnittliche Zahl der beteiligten Einrichtungen			
	14,8	26,6	18,5

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

An COMENIUS-Netzwerken nehmen vor allem vier Arten von Einrichtungen teil: Sekundarschulen (21%), Hochschulen (21%), gemeinnützige Vereine bzw. Vereinigungen (17%) und Behörden auf lokaler, regionaler und nationaler Ebene (17%). Wie Tabelle 3.15 zeigt, unterscheidet sich Deutschland von diesem Gesamtprofil vor allem durch einen höheren Anteil an Sekundarschulen (29%) und Erwachsenen- und Fortbildungseinrichtungen (11%). Auf der anderen Seite sind Hochschulen unter den deutschen Teilnehmern vergleichsweise weniger vertreten.

Tabelle 3.15: Art der an COMENIUS 3-Netzwerken beteiligten Einrichtungen – nach Herkunftsland (in Prozent der Einrichtungen)

	Land der Institution/Einrichtung				Gesamt
	DE	Andere EU	EFTA	MOE	
Kindergarten	0	2	0	0	1
Primarschule	7	6	31	10	8
Sekundarschule (allgemeinbildend/berufsbildend)	29	18	25	31	21
Hochschule	14	21	19	25	21
Forschungsinstitut	7	3	6	4	3
Erwachsenen- oder Fortbildungseinrichtung	11	5	0	6	5
Behörde (lokale)	0	4	6	0	3
Behörde (regionale)	14	10	6	2	9
Behörde (nationale)	0	7	6	4	5
Gemeinnützige Vereinigung (regional/national)	18	19	0	15	17
Gemeinnützige Vereinigung (international)	0	4	0	2	3
Privatunternehmen - Dienstleistungen	0	3	0	0	2
Sonstige Einrichtung	0	3	0	2	2
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl (n)	(28)	(200)	(16)	(52)	(296)

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Die bewilligte Förderungsdauer der COMENIUS-Netzwerke liegt ausnahmslos bei drei Jahren. Der SOKRATES-Zuschuss für die in 2001/02 und 2002/03 bewilligten Netzwerke liegt mit 323.182 € bei 77 Prozent der beantragten Summe. Gemessen am Gesamtbudget des Antrages, können mit Hilfe des Zuschusses etwa 50 Prozent der vorgesehenen Kosten gedeckt werden.

Tabelle 3.16: Netzwerkbudget und SOKRATES-Zuschuss der COMENIUS 3-Netzwerke – nach Jahr der Erstförderung (Mittelwert in EURO)

	Jahr der ersten Förderung		Gesamt
	2001/02	2002/03	
Gesamtbudget bei Antragstellung	637.995	645.540	640.353
Korrigiertes Budget	440.514	631.682	500.254
Beantragter SOKRATES-Zuschuss	430.989	388.065	417.576
Bewilligter SOKRATES-Zuschuss	297.373	379.964	323.182
Anzahl (n)	(11)	(5)	(16)

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Wie Tabelle 3.16 zeigt, findet die höhere Zahl der Teilnehmer in den neu bewilligten Netzwerken 2002/03 ihren Niederschlag in deutlich höheren Netzwerkkosten und Zuschüssen aus der COMENIUS-Aktion. Bei genauer Betrachtung ist allerdings festzustellen, dass sich der durchschnittliche Zuschuss pro teilnehmender Einrichtung von ca. 20.000 € der Netzwerke des Jahres 2001/02 auf ca. 15.000 € bei Netzwerken des Jahres 2002/03 verringert hat.

Zusammenfassung

Deutschland ist zusammen mit Belgien und Großbritannien das am stärksten in europäischen Netzwerken vertretene Land. Bei der Übernahme der Rolle des Koordinators fällt Deutschland dagegen auf einen mittleren Platz zurück. An COMENIUS-Netzwerken nehmen von deutscher Seite her vor allem Sekundarschulen, gemeinnützige Vereinigungen, Hochschulen und regionale Behörden teil. Damit unterscheidet sich Deutschland etwas vom europäischen Durchschnitt. Im Untersuchungszeitraum sind deutsche Einrichtungen in insgesamt zehn Netzwerken aktiv. Relativ wenig Kritik wird zum Antragsverfahren geäußert.

Die Netzwerke stellen für die Akteure generell eine interessante Möglichkeit der europäischen Kooperation dar. Aufwand und Nutzen stehen für die Mehrheit der Akteure in einem akzeptablen Verhältnis. Das Interesse der Einrichtungen an dieser Form der Kooperation deckt sich weitestgehend mit den Zielen der Aktion, zu denen es gehört, dass die Netzwerke sich zu Foren für gemeinsame Reflexionen und ein kooperatives Arbeiten entwickeln. Wie auch in der Aktion COMENIUS 2.1 berichten fast alle Akteure darüber, dass sie umfangreiches Engagement zeigen und mit viel Idealismus einen Beitrag zum Gelingen des Projektes leisten. Dazu sind die Beteiligten bereit persönliche Opfer zu bringen. Der Beteiligung an europäischen Netzwerken messen die Institutionen eine große Bedeutung bei und die involvierten Akteure erhalten insbesondere personelle Hilfe.

Die Netzwerke mit deutscher Beteiligung nehmen ein breites Themenspektrum in Angriff. Es mangelt nur an Engagement im Bereich des Fremdspracherwerbs im europäischen Schulwesen. Der Zielstellung der Aktion, ein Forum für gemeinsame Reflexionen und Arbeiten zu entwickeln, um Neuerungen und Beispiele guter Praxis im betreffenden Themenbereich zu identifizieren und zu fördern, wird nach unserer und der Einschätzung der Akteure weitestgehend entsprochen.

Ein Großteil der Partner für die Netzwerke wird unter Rückgriff auf bestehende Kontakte gewonnen. Nur vereinzelt spielen andere Formen der Partnersuche eine Rolle. Innerhalb der untersuchten Netzwerke besteht offensichtlich eine fruchtbare Mischung von Einrichtungsarten und das Profil der Partner ergänzt sich gut. Die vorbereitenden Besuche erweisen sich als äußerst nützlich bei der Formierung der Netzwerke.

Die Internetpräsenzen, die das eigentliche Produkt der Netzwerke darstellen, vermitteln einen gepflegten und informativen Eindruck. Die Dissemination der im Netzwerk erarbeiteten und zusammengestellten Informationen ist darüber zu einem großen Anteil gewährleistet. Kritisch anzumerken wäre jedoch, dass die englische Sprache zu dominant auf diesen Sites ist und sich nur ein Teil auch auf andere Sprachen umschalten lässt. Dieser Umstand könnte der Verbreitung der gesammelten Erfahrungen hinderlich gegenüberstehen. Inwiefern die zur Verfügung gestellten Informationen tatsächlich von nicht direkt in das Netzwerk involvierten Personen genutzt wird, muss allerdings offen bleiben. An dieser Stelle wären weitere Untersuchungen nötig, die vom Design her stärker die tatsächliche Wirkung und den Bekanntheitsgrad der Netzwerke über die Konferenzen und virtuellen Präsentationen nutzerbasiert fokussieren könnten. Eine gewisse Skepsis des PAD gegenüber dem Nutzen der COMENIUS-Netzwerke erscheint durchaus angebracht, es sollte jedoch auch in Rechnung gestellt werden, dass diese eine noch sehr junge Unteraktion darstellen, die Arbeit in den Projekten vor kaum mehr als einem Jahr aufgenommen wurde und sie somit noch Zeit benötigen um sich etablieren zu können.

Der fast ausschließliche Erfahrungsaustausch über die vom Netzwerk konzipierte Website wird als ungünstig empfunden, weil er dem üblichen Kommunikationsverhalten der Akteure nicht ganz entspricht.

Die von den Netzwerken avisierten Verstetigungsstrategien greifen maßgeblich wieder auf Mittel aus dem für SOKRATES vorgesehenen Haushalt zurück. Diese Denkrichtung entspricht generell nicht der eigentlichen Intention der im Programm enthaltenen Aufforderung.

3.2 COMENIUS im außerschulischen beruflichen Bildungsbereich

Die zentralen Aktionen und die vom PAD verwalteten dezentralen Aktionen von COMENIUS wurden im Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudie im Auftrag des PAD gesondert evaluiert (Abschnitt 3.1); in den folgenden Abschnitten werden diejenigen Teile von COMENIUS behandelt, die in der Verantwortung von InWEnt liegen. Hierbei handelt es sich zum einen um Fremdsprachenprojekte für Auszubildende und zum anderen um Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für Lehrkräfte in der außerschulischen beruflichen Bildung.

3.2.1 Fremdsprachenprojekte im außerschulischen beruflichen Bildungsbereich

Das Förderangebot

COMENIUS-Fremdsprachenprojekte sollen dazu beitragen, die Auszubildenden zum Gebrauch anderer europäischer Sprachen anzuregen und ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten zu fördern. Zielsprachen der Projekte sind alle Amtssprachen der Europäischen Union (einschließlich Irisch und Luxemburgisch), wobei das Erlernen der weniger verbreiteten und seltener unterrichteten EU-Sprachen besonders begrüßt wird. Neben den EU-Sprachen sind auch die Sprachen der am SOKRATES-Programm teilnehmenden EFTA-/EWR-Staaten und Beitrittsstaaten förderberechtigt.

Fremdsprachenprojekte wurden erst mit dem Beginn der zweiten Phase des SOKRATES-Programms der Aktion COMENIUS zugeordnet. Während der ersten Phase des Programms erfolgte die Förderung im Rahmen der Aktion LINGUA E. Im Unterschied zu anderen COMENIUS-Schulpartnerschaften ist die Zahl der beteiligten Organisationen an Fremdsprachenprojekten auf zwei begrenzt, d.h. die Zusammenarbeit erfolgt immer bilateral zwischen zwei Schulen bzw. Einrichtungen aus jeweils zwei an SOKRATES teilnehmenden Staaten. Die teilnehmenden Organisationen legen gemeinsam fest, welche von ihnen die Aufgabe des „Projektkoordinators“ übernehmen soll und damit für die Projektkoordination sowohl inhaltlich als auch verwaltungstechnisch verantwortlich ist.

Untersuchungsmethoden und Datenquellen

Für die Evaluation der COMENIUS-Fremdsprachenprojekte im außerschulischen Bereich sind sowohl vorhandene Datenbestände von InWEnt genutzt als auch neue Daten erhoben worden. Folgende Untersuchungsmethoden kamen zum Einsatz:

- Statistische Analyse der Antragsdaten der Kursteilnehmer, die in der SOCLINK-Datenbank von InWEnt gespeichert sind;
- Auswertung von Anträgen und Berichten der COMENIUS-Fremdsprachenprojekte des Schuljahres 2001/02;

- Durchführung von zehn Interviews vor Ort und telefonisch mit projektbeteiligten Lehr- und Ausbildungskräften, die im Jahr 2001/02 ein COMENIUS-Fremdsprachenprojekt durchgeführt haben, sowie mit der Leitungsebene der Einrichtungen.

Die Auswertung der Antragsdatenbank von InWEnt hat dazu gedient, die Basisinformationen über die deutsche Beteiligung an COMENIUS-Fremdsprachenprojekten zu generieren. Hierzu gehören insbesondere die Zahl der geförderten Projekte im Untersuchungszeitraum, die Bedeutung der verschiedenen Partner- und Gastländer sowie einige Merkmale der teilnehmenden Einrichtungen.

Die Anträge und Berichte der COMENIUS-Fremdsprachenprojekte wurden qualitativ ausgewertet und dienten dazu, einen Überblick über die Ziele, Aktivitäten und Ergebnisse zu erhalten. Die zehn Interviews rundeten die Dokumentenanalyse ab und gaben insbesondere Auskunft über Motive der Beteiligung und Probleme, die im Zuge der Beantragung und der Projektdurchführung entstanden sind, sowie über die Zufriedenheit bzw. Unzufriedenheit mit der Aktion COMENIUS-Fremdsprachenprojekte. Für die Durchführung der Interviews wurde ein heterogenes Sample zusammengestellt, bestehend aus Einrichtungen mit Sitz in den westlichen und in den östlichen Bundesländern und aus unterschiedlichen Einrichtungstypen (Träger außerbetrieblicher Berufsausbildung, Berufsschulen, Kammern, ein Unternehmen und eine überbetriebliche Bildungseinrichtung der Gewerkschaften).

Die deutsche Beteiligung an Fremdsprachenprojekten

Für das Jahr 2000/01, dem Übergangsjahr von SOKRATES I zu SOKRATES II, wurden bei InWEnt insgesamt 165 Anträge für Fremdsprachenprojekte gestellt, von denen 97 angenommen und finanziell gefördert wurden. In den Folgejahren, d.h. nach der Eingliederung der Fremdsprachenprojekte in die Aktion COMENIUS, ist sowohl bei der Zahl der Anträge als auch bei der Zahl der Bewilligungen ein deutlicher Rückgang feststellbar. Wie Tabelle 3.17 zeigt, wurden für 2001/02 nur noch 114 und für 2002/03 nur noch 97 Anträge gestellt. Die Zahl der geförderten Projekte erreichte in 2001/02 mit 25 einen Tiefstand und stieg in 2002/03 wieder auf 47 an, d.h. auf etwa die Hälfte des Niveaus des Jahres 2000/01.

Als Gründe für den Rückgang werden von InWEnt vor allem Änderungen an den Modalitäten für die Projektauswahl genannt. So reicht es unter SOKRATES II nicht mehr aus, dass nur die deutsche Nationale Agentur dem Projektvorschlag zustimmt, vielmehr muss auch die Nationale Agentur der jeweiligen Partnereinrichtung zu einem positiven Votum kommen. Insbesondere Projekte mit Partnern aus kleineren Ländern, die nur Mittel für eine sehr begrenzte Zahl von Fremdsprachenprojekten zur Verfügung haben, gehen daher ein hohes Ablehnungsrisiko ein.

Tabelle 3.17: Antragstellung und Projektförderung von Fremdsprachenprojekten – nach Jahr der Antragstellung (in absoluten Zahlen und in Prozent)

Antragstatus	LINGUA E 2000/01		COMENIUS I			
	Anzahl	Prozent	2001/02		2002/03	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Angenommen	97	58,8	25	21,9	47	48,5
Abgelehnt	68	41,2	89	78,1	50	51,5
Gesamt	165	100,0	114	100,0	97	100,0

Quelle: SOCLINK-Datenbank der Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt).

Einrichtungen aus Frankreich (17%), Italien (17%) und Großbritannien (11%) waren im Beobachtungszeitraum die wichtigsten Kooperationspartner. Während der Anteil der Partner aus Frankreich und Italien in allen Jahren relativ hoch ist, geht der Anteil der Partner aus Großbritannien kontinuierlich zurück. Im Gegenzug ist eine zunehmend stärkere Kooperation mit Polen, der Tschechischen Republik und Finnland feststellbar.

Die Anzahl der deutschen Teilnehmer an den Fremdsprachenprojekten wurde im Durchschnitt mit zwei Lehrkräften und 14 Auszubildenden angegeben. LINGUA E-Projekte unterscheiden sich in dieser Hinsicht kaum von COMENIUS-Projekten.

Die Höhe der beantragten Zuschüsse für Fremdsprachenprojekte ist von durchschnittlich 13.134 Euro im Jahr 2000/01 auf 20.735 Euro im Jahr 2002/03 stark angestiegen. Die tatsächlich ausgezahlten bzw. bewilligten Zuschüsse stiegen im gleichen Zeitraum von durchschnittlich 8.546 Euro in 2000/01 über 12.904 Euro in 2001/02 auf 16.278 Euro in 2002/03. Während in den ersten beiden Jahren von SOKRATES II etwa zwei Drittel der beantragten Zuschüsse ausgezahlt wurden, beträgt die entsprechende Quote für 2002/2003 fast 80 Prozent. Allerdings ist damit zu rechnen, dass nach Abrechnung der tatsächlich entstandenen Kosten der zur Auszahlung kommende Betrag noch einmal deutlich sinkt.

Die 169 Fremdsprachenprojekte des Beobachtungszeitraumes wurden von 115 deutschen Einrichtungen durchgeführt, d.h., dass jede der Organisationen im Durchschnitt an 1,5 Projekten beteiligt war.

Bei den Teilnehmern handelt es sich überwiegend um Bildungseinrichtungen der öffentlichen Hand, der Verbände und Gewerkschaften und der Kirchen. Daneben sind auch zahlreiche Handwerks- und Industrie- und Handelskammern vertreten. Eine genaue Quantifizierung der Beteiligung verschiedener Anbieter Typen ist auf der Basis der vorhandenen Daten nur eingeschränkt möglich, da die Klassifizierung der Nationalen Agentur sich an dem Kategoriensystem der EU Kommission orientiert hat und dies für die deutsche Situation nur bedingt tauglich ist. Nach dem EU-Klassifikationssystem waren 28 Prozent der deutschen

Teilnehmer an Fremdsprachenprojekten gemeinnützige Vereine bzw. Vereinigungen, 17 Prozent Behörden auf lokaler Ebene und zehn Prozent Erwachsenen- und Fortbildungseinrichtungen. Weitere Teilnehmer mit einem Anteil von jeweils weniger als fünf Prozent waren Sekundarschulen, Privatunternehmen des verarbeitenden Gewerbes, private Dienstleistungsunternehmen sowie regionale und nationale Behörden.

Tabelle 3.18: Bundesland, in dem die deutschen Einrichtungen angesiedelt sind – nach Art der SOKRATES-Aktion (in Prozent)

	Art der Projektbeteiligung			Gesamt
	Nur LINGUA E	Nur COMENIUS 1	LINGUA E und COMENIUS 1	
Baden-Württemberg	14	2	6	9
Bayern	5	2	13	5
Berlin	3	5	0	3
Brandenburg	12	2	19	10
Bremen	3	0	6	3
Hamburg	2	0	0	1
Hessen	3	10	13	7
Mecklenburg-Vorpommern	5	7	0	5
Niedersachsen	2	12	0	5
Nordrhein-Westfalen	16	7	25	14
Rheinland-Pfalz	2	5	0	3
Sachsen	12	12	6	11
Sachsen-Anhalt	3	12	0	6
Schleswig-Holstein	2	0	0	1
Thüringen	16	22	13	17
Gesamt	100	100	100	100
Anzahl (n)	(58)	(41)	(16)	(115)

Quelle: SOCLINK-Datenbank der Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt).

Eine Klassifikation, die stärker auf die deutsche Situation im Bereich der beruflichen und technischen Bildung ausgerichtet ist, würde sicher zur Transparenz der deutschen Beteiligung an Fremdsprachenprojekten beitragen.

Betrachtet man die Verteilung der Teilnehmer an LINGUA E- und COMENIUS-Fremdsprachenprojekten nach Bundesländern, so fällt die starke Präsenz

der östlichen Bundesländer auf (siehe Tabelle 3.18). Fast die Hälfte der Einrichtungen hat ihren Standort in Thüringen (17%), Sachsen (11%), Brandenburg (10%), Sachsen-Anhalt (6%) oder in Mecklenburg-Vorpommern (5%). Unter den westlichen Bundesländern sind Nordrhein-Westfalen (14%) und Baden-Württemberg (9%) am stärksten vertreten. Gemessen an der Größe der Länder ist vor allem die Beteiligung von Bayern (5%) und Rheinland-Pfalz (3%) als überraschend gering anzusehen.

Motive und Ziele der Beteiligung

COMENIUS-Fremdsprachenprojekte zielen auf die berufliche, fremdsprachliche und soziale Kompetenzentwicklung bei Schülern/Auszubildenden. Insbesondere für Jugendliche in strukturschwachen Regionen oder für Jugendliche, die sich in der Ausbildung zu einem Beruf befinden, der auf dem regionalen Arbeitsmarkt wenig nachgefragt wird, sollen Fremdsprachenprojekte – so die Aussage der befragten Projektbeteiligten – eine grundsätzliche Mobilitätsbereitschaft hervorrufen und Qualifikationen für den internationalen Arbeitsmarkt vermitteln. Die interkulturelle Kompetenz wird jedoch auch zunehmend wichtig für den einheimischen Arbeitsmarkt. In den östlichen Bundesländern, insbesondere in den grenznahen Regionen, die im Zuge der EU-Osterweiterung einem starken Zuzug von Arbeitskräften aus den baltischen und osteuropäischen Ländern entgegensehen, können COMENIUS-Fremdsprachenprojekte – so die Einschätzung der Projektbeteiligten – dazu beitragen, Kompetenzen für den Umgang mit diesen Fachkräften zu vermitteln.

COMENIUS-Fremdsprachenprojekte werden darüber hinaus, wenn auch in schwächerem Maße, als Instrument der Personal- und Organisationsentwicklung betrachtet:

- Einrichtungen, die ihren Schülern/Auszubildenden die Möglichkeit eines praxisorientierten Auslandsaufenthalts eröffnen, rechnen mit einer größeren Attraktivität bei Jugendlichen, die sich um eine außerbetriebliche Ausbildung bemühen. Laut Aussage einer Interviewpartnerin erhöhe der Nachweis, dass der Träger sich um Auslandsmobilität bemüht, auch die Chancen der Förderung außerbetrieblicher Ausbildungsmaßnahmen durch die Arbeitsverwaltung.
- Einrichtungen, die eine Dienstleistungsfunktion gegenüber Unternehmen der Region wahrnehmen (beispielsweise Kammern oder Bildungseinrichtungen der Sozialpartner) sehen in der Durchführung eines COMENIUS-Fremdsprachenprojekts als Teil ihres europäischen Engagements eine Profilbildungs- und Qualifizierungsmöglichkeit für künftige Beratungs- und Unterstützungsleistungen der Unternehmen – als Berater in Bezug auf interkulturelle Kom-

petenzvermittlung oder als Vermittlungsstelle für Praktikanten und Arbeitskräfte aus dem Ausland.

- Durch das Kennenlernen anderer Lern- und Arbeitsbedingungen sollen die Begleitpersonen (Lehr- und Ausbildungskräfte) eine Erweiterung ihrer didaktisch-methodischen Kompetenzen erfahren und die neu gesammelten Eindrücke für eine Verbesserung der eigenen Unterrichtspraxis verwenden.
- COMENIUS-Fremdsprachenprojekte werden schließlich auch als Sprungbrett für weiterführende EU-Projektaktivitäten im Rahmen von SOKRATES- oder LEONARDO-Pilotprojekten gesehen.

Projektorganisation und Finanzierung

Beantragung und nationale Beratung und Unterstützung: COMENIUS-Fremdsprachenprojekte werden in der Regel für die Dauer eines Schuljahres gefördert. Die Auswahl wird von den Nationalen Agenturen in zwei Stufen vorgenommen: Zunächst erfolgt eine Bewertung auf nationaler Ebene und anschließend berät sich die deutsche Nationale Agentur mit der Nationalen Agentur des Projektpartners, um zu einer endgültigen Entscheidung zu gelangen. Diese so genannte „Gegenseitigkeit“ wurde jedoch erst in der zweiten Phase des SOKRATES-Programms, beginnend mit dem Förderjahr 2001/02, eingeführt.

Die im Rahmen der Interviews befragten Projektbeteiligten waren ausnahmslos sehr zufrieden mit der Beratung und Unterstützung durch die Nationale Agentur. Auch wird der administrative Aufwand in COMENIUS-Fremdsprachenprojekten als akzeptabel empfunden. Im Hinblick auf die Steuerung und Verwaltung der Aktion gab es jedoch folgende Kritikpunkte:

- Die so genannte „Gegenseitigkeit“ bewirke das Aussterben langjähriger Kooperationsbeziehungen bzw. eine stärkere Orientierung in Richtung LEONARDO da VINCI, in dem die „Gegenseitigkeit“ weniger streng gehandhabt wird. Zur Veranschaulichung soll folgendes Beispiel dienen: Eine deutsche Einrichtung berichtete im Rahmen eines Interviews über langjährige Kooperationsbeziehungen zu einer französischen Einrichtung. Während die deutsche Einrichtung in der Vergangenheit das Fremdsprachenprojekt über den SOKRATES-Zuschuss finanziert hat, bekam die französische Einrichtung eine finanzielle Unterstützung über das Deutsch-Französische-Jugendwerk. Die neuen Modalitäten unter SOKRATES II sehen nun vor, dass auch die französische Einrichtung einen Antrag auf Förderung bei ihrer Nationalen Agentur stellen muss. Für den Fall, dass der Antrag nicht gestellt bzw. das Projekt nicht bewilligt wird, verliert die deutsche Einrichtung den SOKRATES-Förderzuschuss, während die Finanzierung des Projekts bei der französischen Partneereinrichtung über das Deutsch-Französische-Jugendwerk weiterhin gesichert ist. Das Fremdsprachenprojekt könnte unter den neuen För-

dermodalitäten also nur fortgeführt werden, wenn die deutsche Einrichtung in der Lage ist, dieses aus Eigenmitteln zu tragen oder ebenfalls einen externen Förderer zu finden.

- Berufsschulen wünschen, direkt bei der InWEnt beantragen zu können, da sie, nach Aussage eines Interviewpartners, inhaltlich besser zur InWEnt passen. Die bislang praktizierte Lösung, eine Kammer als offiziellen Antragsteller „dazwischenzuschalten“ erhöhe den administrativen Aufwand.
- Die PartBase-Datenbank zur Partnersuche trage dem stark spezialisierten Berufsbildungsbereich nicht genügend Rechnung. In den befragten Projekten kam die Partnerschaft in der Regel über persönliche Kontakte, Konferenzen und über die Tatsache zustande, dass die Partnereinrichtung in der Partnerstadt der befragten Projektbeteiligten angesiedelt war.

Finanzierung: Der Förderzuschuss der COMENIUS-Fremdsprachenprojekte setzt sich zusammen aus einem Standardbetrag in Höhe von 1.500 Euro bzw. 2.000 Euro für den Fall, dass die Sprache des Partnerlandes nicht Gegenstand des Lehrplans der antragstellenden Einrichtung ist, sowie einem variablen Betrag als Beitrag zu den Reise- und Aufenthaltskosten. Während Reisekosten sowohl für die Schüler als auch für die Begleitpersonen bezuschusst werden, geht man davon aus, dass Aufenthaltskosten nur für die Begleitpersonen⁵ anfallen, da die Schüler in Gastfamilien untergebracht werden. Für den Fall, dass eine solche Unterbringung nicht möglich ist, werden Aufenthaltskosten auch für Schüler nach Angabe einer Begründung bezuschusst.

Darüber hinaus stehen Mittel zur Verfügung, um einen vorbereitenden Besuch und ein Projektpartnertreffen nach Bewilligung des Projekts zu absolvieren, die der Planung der Projektpartnerschaft und dem gemeinsamen Ausfüllen des Antragsformulars dienen. Förderfähig ist in beiden Fällen nur eine Person. Zum vorbereitenden Besuch können, für den Fall, dass es sich um die Gründung einer neuen Partnerschaft handelt, auch zwei Personen mit finanzieller Unterstützung reisen.

Die befragten Personen empfanden den Förderzuschuss im Großen und Ganzen als angemessen. Kritik gab es bezüglich der Verteilung auf bestimmte Budgetposten – einige seien zu üppig (beispielsweise Fahrtkosten), andere zu knapp (beispielsweise Aufenthaltskosten und Standardbetrag) bemessen – verbunden mit dem Wunsch nach weniger Detailvorgaben bei der Budgetierung bzw. nach Auszahlung eines Pauschalbetrags. Die Kritik bezog sich insbesondere auf folgende Aspekte:

- Der Standardbetrag reiche für eine gute sprachliche Vorbereitung nicht aus. Zudem könne diese unter den gegebenen Förderbedingungen nicht hausintern

⁵ Bezuschusst werden bis zu zwei Begleitpersonen für zehn Schüler.

von einem Fremdsprachenlehrer durchgeführt, sondern müsse nach außen vergeben werden.

- Für eine gute Betreuung benachteiligter Jugendlicher während des Auslandsaufenthalts reiche der Förderzuschuss nicht aus, da mindestens drei Begleitpersonen vor Ort erforderlich seien.
- Für die Fahrt zum Projektpartnertreffen sollten zwei Personen bezuschusst werden, da nicht davon ausgegangen werden könne, dass die inhaltlich kompetente Person auch über gute Sprachkenntnisse verfügt.
- Aufenthaltskosten für die Jugendlichen sollten grundsätzlich förderfähig sein, nicht nur für den Fall, dass keine Unterbringung bei Gastfamilien möglich ist.
- Die Fördersätze für die Aufenthaltskosten müssten besser nach Ländern differenziert werden.

Akzeptanz in den Einrichtungen: Aufgrund der Vielfalt der in den COMENIUS-Fremdsprachenprojekten involvierten Einrichtungen ist eine abschließende und einrichtungübergreifende Einschätzung zur institutionellen Einbettung und Akzeptanz der Projekte nur schwer möglich. Wie bereits dargestellt wurde, haben Interviews mit fünf verschiedenen Einrichtungstypen stattgefunden: Träger außerbetrieblicher Berufsausbildung, Berufsschulen, Kammern, ein Unternehmen und eine überbetriebliche Bildungseinrichtung der Gewerkschaften. Hinzu kommt, dass die Projektorganisation und -durchführung über die befragten Einrichtungen hinaus noch weitere Lernorte der dualen Ausbildung umfasste.

Der Anteil des COMENIUS-Förderbetrags belief sich in den befragten Einrichtungen auf etwa 50 bis 75 Prozent der tatsächlichen Projektkosten. Zwei dieser Einrichtungen haben Komplementärmittel durch das Land sowie durch die Kreisverwaltung erhalten. Die Projekte wurden darüber hinaus durch Eigenmittel der Einrichtungen sowie durch die Selbstbeteiligung der Schüler mitfinanziert.

Die beteiligten Lehr- und Ausbildungskräfte haben das Projekt überwiegend neben der hauptamtlichen Tätigkeit bearbeitet. In lediglich zwei der zehn befragten Einrichtungen waren Personen als Projekt- oder EU-Beauftragte hauptamtlich mit der Projektorganisation und -durchführung beschäftigt. In einer dritten Einrichtung wurde die gesamte Projektabwicklung per Werkvertrag an eine externe Person vergeben.

COMENIUS-Projekte leben zu einem Großteil von der Bereitschaft der involvierten Personen, Freizeit zu opfern. Ein Interviewpartner brachte die Situation folgendermaßen auf den Punkt:

„Es gibt zwei Sorten von Menschen, die etwas bewegen, diejenigen, die in Not sind, und die Verrückten, zu Letzteren gehören wir.“

Die Interviewpartner berichteten allerdings größtenteils von einer hohen Akzeptanz der Projekte in den Einrichtungen, sowohl auf der Leitungsebene als auch im Kreise der Kollegen.

Einige Einrichtungen berichteten jedoch auch, dass aufgrund von knappen öffentlichen Kassen (davon betroffen waren insbesondere Träger der außerbetrieblichen Berufsausbildung) und Umstrukturierungs- und Reorganisationsprozessen in ihrer Einrichtung (davon betroffen waren insbesondere Kammern und Unternehmen) nicht vollfinanzierte Projekte wie jene in SOKRATES und LEONARDO auf dem Prüfstand stünden. Auch müsste die Aktion den unterschiedlichen Einrichtungstypen durch die Möglichkeit der Förderung von Personalkosten für diejenigen, die über keine voll finanzierte Stellenstruktur verfügen und darauf angewiesen sind, Personalmittel zu erwirtschaften, besser Rechnung tragen.

Die Abwesenheitszeiten der am Auslandsaufenthalt teilnehmenden Begleitpersonen wurden über Vertretungsstunden oder über die Zusammenlegung von Klassen bewerkstelligt. Um diese Maßnahme im Kollegium akzeptabel zu machen, praktizieren einige Einrichtungen ein Rotationsprinzip, so dass Kollegen, die in Projekten involviert sind, sich wechselseitig durch Vertretungsstunden aushelfen. Unterstützung von Kollegen gab es auch während der Vorbereitungsphase des Projekts und der Zeit des Gegenbesuchs der Partnereinrichtung, die für die gastgebenden Einrichtungen mit einem großen organisatorischen Aufwand verbunden war.

Die Freistellung von Jugendlichen in außerbetrieblichen Ausbildungsmaßnahmen bereitete keine Probleme. Vereinzelt wurde darüber berichtet, dass Auszubildende in einer betrieblichen Ausbildung für die Zeit des Auslandsaufenthalts teilweise unbezahlten Urlaub nehmen mussten.

Umsetzung der Vorhaben, Evaluation und Verbreitung

Die Kommunikation und Kooperation zwischen dem Lehr- und Ausbildungspersonal sowie zwischen den Schülergruppen der Partnereinrichtungen lief größtenteils zufriedenstellend. Wenn Schwierigkeiten auftraten, dann waren diese eher allgemeiner Natur, d.h. sie waren nicht unmittelbar auf die internationale Zusammensetzung der Projektteilnehmer zurückzuführen. Am häufigsten sind Berichte über Probleme wegen der Nichteinhaltung von Absprachen und Terminen, über unterschiedliche Erwartungen bezüglich der gemeinsamen Arbeit und über den Wechsel von Ansprechpartnern und Projektverantwortlichen an den Partnerschulen.

Die Zusammenarbeit zwischen den Schülergruppen funktionierte in den Projekten dann am besten, wenn die Jugendlichen ein ähnliches Alter und einen ähnlichen familiären und sozioökonomischen Hintergrund hatten. Größere Probleme zwischen den Schülergruppen waren eher die Ausnahme und resultierten in erster Linie daraus, dass die Jugendlichen sich im Gastland den dortigen – beim Gegenbesuch auch hiesigen – kulturellen Gepflogenheiten und Sitten nicht angepasst haben und unmotiviert waren. Die Interviewpartner berichteten mehrheitlich, dass

sie die besseren und motivierten Schüler bei der Zusammenstellung der Gruppen bevorzugten.

In den befragten Projekten wurde Englisch in der Regel als Brückensprache eingesetzt. Die Kommunikation funktionierte dann besonders gut, wenn beide Schülergruppen über ähnliche Kenntnisse in der englischen Sprache verfügten, denn in dieser Situation war die Angst, Fehler zu machen, am geringsten und die Aufgeschlossenheit am größten. Der Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt in der Sprache des Gastlandes wurde ein eher symbolischer Charakter beigemessen.

Die Förderung der weniger verbreiteten und unterrichteten Sprachen im Rahmen von COMENIUS-Fremdsprachenprojekten wurde von der Mehrheit der Befragten skeptisch gesehen, da die Zielgruppe häufig große Defizite in der englischen Sprache aufweist. Der Auslandsaufenthalt wird vorrangig dafür genutzt, um Sprachhemmungen im Englischen abzubauen und zu einer Motivation zum Erlernen dieser Sprache beizutragen. Eine positive Haltung zur Förderung der weniger verbreiteten und unterrichteten Sprachen konnte vereinzelt bei Einrichtungen aus den östlichen Bundesländern, insbesondere in grenznahen Regionen, festgestellt werden.

Hauptgegenstand der COMENIUS-Fremdsprachenprojekte soll jedoch nicht der Sprachunterricht als solcher sein, sondern das Erlernen von Fremdsprachen durch die gemeinsame Arbeit an einem Sachthema mit jungen Menschen aus einem anderen Land. Als wichtigste Themengebiete der Projekte nannten 63 Prozent der erfolgreichen deutschen Antragsteller der Jahre 2000/01, 2001/02 und 2002/03 den Umgang mit neuen Technologien, 49 Prozent Kunst und Kunsthandwerk, 26 Prozent Wirtschaft und Unternehmen, 26 Prozent die Umwelterziehung und 24 Prozent Fragen der Geschichte.

In den Anträgen und Berichten der COMENIUS-Fremdsprachenprojekte des Jahres 2001/02 war zu lesen, dass im Rahmen der Projektwochen unter anderem diverse Holz- oder Metallgegenstände erstellt, Renovierungs- und Restaurierungsarbeiten durchgeführt, diverse Printprodukte wie Dokumentationen, Flyer, Magazine erstellt, ein Videofilm gedreht, Skizzen, Analysen, Anleitungen und ein Marketingkonzept erstellt, ein Essensgericht zubereitet und ein fachsprachliches Glossar erstellt wurden.

Einige Projekte haben ihre Ergebnisse auf der Website der Schule dokumentiert. Die Verbreitung fand weiterhin über Berichte in der Lokalpresse, über schulische Informationsveranstaltungen sowie über Präsentationen auf der Berufsbildungsmesse, auf der EXPO LINGUA und auf regionalen und überregionalen Ausbilder- und Lehrerfortbildungen statt.

Die Evaluation der Projekte erfolgte in der Regel über Reflexionsgespräche nach Ablauf der Projektwochen im Ausland. Diese Gespräche bildeten, neben der Auswertung der Schülerevaluationsbogen, die Grundlage für die Verbesserung künftiger Projekte.

Wirkungen

Da die Aktion COMENIUS-Fremdsprachenprojekte in der außerschulischen beruflichen Bildung hauptsächlich von Einrichtungen der außerbetrieblichen Berufsausbildung genutzt wird, kommt sie überwiegend benachteiligten Jugendlichen zugute, seien es Lernbenachteiligte, ökonomisch Benachteiligte oder Arbeitsmarktbenachteiligte. Viele dieser benachteiligten Jugendlichen erhielten – so die Aussage der Interviewpartner – durch die SOKRATES-Förderung das erste Mal die Möglichkeit, ins Ausland zu reisen und andere europäische Länder kennen zu lernen.

Die Projektbeteiligten maßen den Fremdsprachenprojekten in erster Linie eine hohe Bedeutung für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen bei. Der Auslandsaufenthalt habe einen großen Entwicklungsschub bei den Jugendlichen bewirkt und zur Persönlichkeitsentwicklung und Horizonterweiterung beigetragen (größere Offenheit für fremde Kulturen, Relativierung von Vorurteilen, Steigerung des Selbstwertgefühls).

Positive Erträge gab es auch im Hinblick auf die Erweiterung berufsfachlicher Kenntnisse, so beispielsweise durch das Kennenlernen neuer Arbeitsstile, Arbeitstechniken und Maschinen und durch Einblicke in die Arbeitsbedingungen in einem anderen europäischen Land. Allerdings seien zweiwöchige Auslandsaufenthalte zu kurz, als dass man davon in berufspraktischer Hinsicht große Erträge erwarten könne.

Die Mehrheit der Befragten äußerte weiterhin, dass die Jugendlichen selbstbewusster im Umgang mit einer Fremdsprache geworden seien und dass das Interesse und die Motivation zum Erlernen von Fremdsprachen gestiegen sei. Vereinzelt wurde auch berichtet, dass die Mobilitätsbereitschaft infolge des COMENIUS-geförderten Auslandsaufenthalts gestiegen sei und einige Jugendliche die Bewerbung in einem anderen europäischen Land ernsthaft in Erwägung gezogen hätten.

Von den COMENIUS-Fremdsprachenprojekten profitieren nicht nur die Schüler/Auszubildenden, sondern auch das in die Projektaktivitäten involvierte Lehr- und Ausbildungspersonal durch das Kennenlernen anderer Bildungs- und Beschäftigungssysteme, neuer didaktischer Methoden, anderer Werkstoff- und Materialverarbeitungstechniken, durch Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse und durch den Erwerb von Teamfähigkeit und Organisationskompetenzen.

Die Einrichtungen haben durch die Zusammenarbeit mit anderen Lernorten neue regionale Kooperationspartner gewonnen und „eine emotionale Basis für weiterführende Aktivitäten geschaffen“ (Interview). Ein Gesprächspartner berichtete von Plänen zur Fortsetzung der Aktivitäten im Rahmen eines LEONARDO-Pilotprojekts. Ein anderer Gesprächspartner berichtete, dass die im Rahmen des COMENIUS-Projekts gesammelten Eindrücke und Erfahrungen in einen Ausbil-

der-Arbeitskreis einfließen, der sich mit der Umsetzung der internationalen Dimension in den Ausbildungsplänen beschäftigt.

3.2.2 Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer und pädagogische Fachkräfte

Das Förderangebot

Durch die Förderung der Teilnahme von Lehrern und pädagogischen Fachkräften an ein- bis vierwöchigen Fortbildungskursen in einem anderen SOKRATES-Teilnehmerland zielt die Aktion COMENIUS 2.2.c darauf ab, die Teilnehmer anzuregen, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten zu erweitern, ein größeres Wissen über die Schulbildung in Europa zu erlangen und die europäische Dimension ihrer Arbeit zu erfahren. Vorläufer der Aktion im außerschulischen Bereich war in der ersten Phase von SOKRATES die Aktion LINGUA B, unter der vergleichbare Fortbildungsmaßnahmen mit dem Schwerpunkt Fremdsprachenlernen gefördert wurden.

Untersuchungsmethoden und Datenquellen

Die Evaluation der Aktion COMENIUS 2.2.c im außerschulischen Bereich basiert einerseits auf Datenbeständen, die im Rahmen der Programmverwaltung erhoben wurden, und andererseits auf der Befragung von Kursteilnehmern. Folgende Untersuchungsmethoden kamen zum Einsatz:

- statistische Analyse der Antragsdaten der Kursteilnehmer, die in der SOCLINK-Datenbank von InWent gespeichert sind;
- schriftliche Befragung der deutschen Teilnehmer an COMENIUS-geförderten Fortbildungsveranstaltungen im Schuljahr 2001/02.

Die Auswertung der Antragsdatenbank von InWent hat dazu gedient, die Basisinformationen über die deutsche Beteiligung an COMENIUS 2.2.c bereitzustellen. Hierzu gehören insbesondere die Zahl der geförderten Personen im Untersuchungszeitraum, die Bedeutung der verschiedenen Partner- und Gastländer sowie soziodemografische Merkmale der geförderten Lehrkräfte und pädagogischen Fachkräfte.

Im Rahmen der schriftlichen Befragung wurde den Kursteilnehmern die Möglichkeit gegeben, ihre persönlichen Erfahrungen und Ansichten mitzuteilen. Der Fragebogen hatte einen Umfang von zwölf Seiten und beinhaltete 70 Fragen zu folgenden Themenbereichen:

- Persönlicher und beruflicher Hintergrund der Teilnehmer,
- Planung und Beantragung der Fortbildung,
- Vorbereitung auf die Fortbildung,
- Merkmale der Fortbildungsmaßnahme,
- Kursinhalt und Lehr- und Lernformen,
- Unterbringung und Aktivitäten im Gastland,

- Bewertung der Ergebnisse der Fortbildung und
- Einschätzung des COMENIUS-Förderprogramms.

Der Fragebogen „Erfahrungen von Teilnehmern an COMENIUS-geförderten Fortbildungsveranstaltungen“ wurde im November 2002 an alle 62 Personen verschickt, die in der Zeit von Juli 2001 bis Juli 2002 mit Hilfe eines Zuschusses aus der Aktion COMENIUS 2.2.c an einer Fortbildung im Ausland teilgenommen haben. Eine Erinnerungsaktion wurde Mitte Januar 2003 durchgeführt. Insgesamt nahmen 35 Geförderte die Möglichkeit wahr, über ihre Erfahrungen zu berichten und damit einen Beitrag zur Weiterentwicklung des Programms zu leisten. Weitere sechs Fragebogen wurden mit dem Postvermerk „unzustellbar“ an den Absender zurückgeschickt. Unter der Annahme, dass letztlich 56 Fragebogen zugestellt werden konnten, liegt die Beteiligungsquote damit bei 63 Prozent.

Da sich die Teilnehmer an der Befragung in zentralen Merkmalen wie z.B. Geschlecht, Alter und Gastland kaum von der Grundgesamtheit aller im Jahre 2001/02 Geförderten unterscheiden, können ihre Aussagen als repräsentativ für den gesamten COMENIUS-Jahrgang angesehen werden.

Die deutsche Beteiligung

Im Jahr 2000/01, dem ersten Jahr der zweiten Phase von SOKRATES, in dem Förderungen noch innerhalb der alten Aktionsstruktur erfolgten, wurden durch InWent, vormals Carl-Duisberg-Gesellschaft (CDG), insgesamt etwa 282 Zuschüsse für die Teilnahme an einer LINGUA B-Fortbildungsmaßnahme im Ausland vergeben. Die Zahl der Anträge auf Förderung lag bei 524, so dass eine Bewilligungsquote von 53,8 Prozent erreicht wurde.

Im Jahr 2001/02, dem ersten Jahr, in dem die Fortbildungen im Rahmen von COMENIUS 2.2.c durchgeführt wurden, war mit 75 Anträgen und 62 bewilligten Zuschüssen ein deutlicher Rückgang der deutschen Beteiligung festzustellen. Als Grund hierfür wird vor allem die Umstellung der Förderung von Gruppenmaßnahmen auf Einzelmaßnahmen gesehen. Während unter LINGUA E Kontingente an Zuschüssen beantragt werden konnten und der antragstellenden Einrichtung eine Verwaltungskostenpauschale zugebilligt wurde, erlaubt COMENIUS 2.2.c nur noch die direkte Antragstellung durch die Fortbildungsteilnehmer. Die Umstellung des Antragsverfahrens und die Abschaffung der Verwaltungskostenpauschale für interessierte Einrichtungen hatte zur Folge, dass InWent ein neues Marketingkonzept für COMENIUS 2.2.c erarbeiten musste und führte zunächst zu dem beobachteten Rückgang an Teilnehmern. Zwar konnte in 2002/03 wieder ein deutlicher Anstieg bei Bewerbungen (ca. 140) und Bewilligungen (ca. 130) verzeichnet werden, die Beteiligungszahlen liegen aber immer noch deutlich niedriger als im Übergangsjahr 2000/01.

Bei der Herkunft der deutschen Teilnehmer an LINGUA B- und den COMENIUS 2.2.c-Fortbildungsmaßnahmen des Jahres 2001/02 nach Bundesländern, liegen Nordrhein-Westfalen (19%) und Sachsen (15%) mit deutlichem Abstand an der Spitze. Es folgen Bayern (11%), Sachsen-Anhalt (10%) und Baden-Württemberg (8%). Die übrigen Bundesländer sind jeweils durch ein bis sechs Prozent der Teilnehmer repräsentiert.

Die deutschen LINGUA B- und COMENIUS 2.2.c-Geförderten waren überwiegend weiblich (ca. 90%). Das Durchschnittsalter lag bei 45 Jahren, wobei die Altersspanne den Eintragungen in der SOCLINK-Datenbank zufolge von 20 bis 71 Jahre reichte.

Fast alle Teilnehmer an der schriftlichen Befragung verfügen über einen Hochschulabschluss: 20 Prozent über einen Fachhochschulabschluss, 60 Prozent über einen Universitätsabschluss und sechs Prozent waren promoviert. Zum Zeitpunkt der Befragung waren alle berufstätig, allerdings zu einem großen Teil in unsicheren Beschäftigungsverhältnissen. Fast die Hälfte berichtete, dass der gegenwärtige Arbeitsvertrag befristet sei bzw. dass sie ihrer Tätigkeit auf der Basis von Honorarverträgen nachgingen.

Zahlreiche Lehrkräfte, die an einer COMENIUS-geförderten Fortbildungsveranstaltung im Ausland teilgenommen haben, waren an mehr als einer Einrichtung beruflich tätig (32%). Besonders häufig waren die Arbeitgeber Volkshochschulen bzw. Verbände im Bereich Bildung (35%) und Erwachsenen- und Fortbildungseinrichtungen (18%). Zwei Drittel der Befragten waren bei öffentlichen Einrichtungen beschäftigt, 17 Prozent bei gemeinnützigen und 14 Prozent bei privatwirtschaftlichen Einrichtungen. Etwa die Hälfte der beschäftigenden Organisationen sind im Innenstadtbereich, ein Drittel in Vororten und ein Fünftel im ländlichen Raum angesiedelt.

Bei den Teilnehmern an COMENIUS-Fortbildungen handelt es sich überwiegend um Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung (83%). Als Fachgebiete, in denen sie lehren, nennen 91 Prozent den fremdsprachlichen Unterricht, 26 Prozent den allgemeinen und muttersprachlichen Unterricht, neun Prozent Informatik und Mathematik und sechs Prozent Wirtschafts- und Sozialkunde.

Planung, Beantragung und Finanzierung der Fortbildung

Eine deutliche Mehrheit der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung bezeichnete das Klima innerhalb der beschäftigenden Einrichtung für die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen als überaus positiv: 63 Prozent unterstreichen, dass Fortbildungen ausdrücklich begrüßt werden und sechs Prozent sind in Einrichtungen tätig, in denen die Teilnahme an Fortbildungskursen für die Mitarbeiter verpflichtend ist. Lediglich ein Befragter gab an, dass Fortbildung nicht gern gesehen wird, und 29 Prozent sehen weder positive noch negative Signale von Seiten ihrer Arbeitgeber.

Der Anstoß für die Bewerbung um einen COMENIUS-Zuschuss kam in der Regel von den Teilnehmern selbst (80%). Nur in wenigen Fällen wurde über eine Einflussnahme des Leiters der Einrichtung oder der Kollegen berichtet.

Obwohl etwas mehr als ein Viertel der Befragten in den Jahren 2000 bis 2002 bereits an anderen COMENIUS-Projekten beteiligt waren, bestand in keinem Fall ein Zusammenhang zwischen der Teilnahme an der Fortbildung und einer Tätigkeit im Rahmen eines COMENIUS-Fremdsprachenprojekts oder eines anderen COMENIUS-Kooperationsprojektes.

Der COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog, der im Auftrag der Europäischen Kommission von der schwedischen Nationalen Agentur im Internet veröffentlicht wird und in dem Anbieter von Fortbildungsveranstaltungen ihre Kurse beschreiben können, wurde nur von etwa einem Viertel der Befragten genutzt. Inwieweit dieser geringe Anteil auch auf die Art des Mediums zurückzuführen ist, in dem der Katalog zur Verfügung steht, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Allerdings lässt sich feststellen, dass jüngere Kursteilnehmer häufiger das entsprechende Internetangebot wahrgenommen haben.

Etwa ein Drittel der Nutzer des COMENIUS & GRUNDTVIG-Kataloges berichteten über zahlreiche Kurse, die für sie in Frage gekommen wären. Die Hälfte fand einige passende Kursangebote, und jeder Zehnte hatte nur einen Kurs gefunden, der den eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen entsprach.

Über die Qualität der Kursinformationen, die im COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog präsentiert werden, äußern sich die Befragten überwiegend positiv. Lediglich die Angaben zu den Lehrmethoden wurden als unzureichend kritisiert.

Die zeitliche Sequenz des Antrags-, Bewilligungs- und Abrechnungsverfahrens für die Teilnahme an der COMENIUS-Fortbildungsveranstaltung stellt sich im Durchschnitt folgendermaßen dar:

- 10-11 Wochen vor Beginn des Kurses wird der Antrag bei InWent, vormals CDG, eingereicht;
- vier Wochen vor Beginn erhalten die Antragsteller den Bewilligungsbescheid;
- drei Wochen vor Beginn wird bei Bedarf eine erste Rate des Zuschusses ausgezahlt;
- 1-2 Wochen nach Ablauf der Fortbildung wird die Erstattung der Kosten durch die Teilnehmer beantragt;
- 4-5 Wochen nach dem Antrag auf Kostenerstattung erfolgt die Auszahlung des Zuschusses.

Insgesamt kann die durchschnittliche Dauer der Bearbeitungszeiten in der Nationalen Agentur als unproblematisch bezeichnet werden. In Anbetracht der geringen Zahl an Anträgen und Zuschussempfängern wäre jedes andere Ergebnis allerdings auch schwer verständlich gewesen.

Im Durchschnitt beantragten die Teilnehmer an den Fortbildungsveranstaltungen einen Zuschuss von 1.400 Euro, von denen 1.300 Euro bewilligt wurden (ca. 93%). Ausgezahlt wurden schließlich nach Vorlage der Belege für Reisekosten und Veranstaltungsgebühren 1.033 Euro. Wie Tabelle 3.19 zeigt, sind unter COMENIUS 2.2.c sowohl die beantragten als auch die bewilligten Zuschüsse deutlich höher als unter LINGUA B. Gründe hierfür sind einerseits die Anhebung der Fördersätze durch die Europäische Kommission und andererseits, nach Aussagen von InWEnt, die Umstellung von Gruppen- auf Einzelmaßnahmen, die Einsparpotenziale durch Gruppenreisen etc. aufgehoben hat.

Tabelle 3.19: Höhe des beantragten, bewilligten und ausgezahlten Zuschusses – nach Förderprogramm (Mittelwert)

	SOKRATES Aktion		Gesamt
	LINGUA B (2000/01)	COMENIUS 2.2.c (2001/02)	
Beantragter Zuschuss	1306	1827	1400
Bewilligter Zuschuss	1269	1443	1300
Ausgezahlter Zuschuss	954	1395	1033
Anzahl (n)	(282)	(62)	(344)

Quelle: SOCLINK-Datenbank der Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt).

Der COMENIUS-Zuschuss reichte nach Aussagen der Befragten aus, um etwa 80 Prozent der Kosten zu decken, die aus der Teilnahme an der Fortbildung entstanden sind. Die restlichen 20 Prozent wurden von den Kursteilnehmern selbst finanziert.

Wie Tabelle 3.20 zeigt, liegt die Eigenbeteiligungsquote in Irland (9,9%) deutlich niedriger als in Großbritannien (30% Eigenanteil) oder in anderen Gastländern (22,5%). Hier wäre zu prüfen, ob durch eine stärkere Differenzierung der Höhe der Zuschüsse nach Gastländern, die Gleichbehandlung der Kursteilnehmer verbessert werden kann.

In einer speziellen Frage waren die Teilnehmer um eine Einschätzung der Arbeit der CDG als der Nationalen Agentur für COMENIUS gebeten worden. Zufrieden oder sogar sehr zufrieden waren

- 86 Prozent mit dem Informationsmaterial der CDG zum COMENIUS-Programm;
- 85 Prozent mit der Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft der CDG-Mitarbeiter;
- 84 Prozent mit der (telefonischen) Erreichbarkeit der CDG-Mitarbeiter;
- 84 Prozent mit der Genauigkeit der erteilten Auskünfte;
- 81 Prozent mit der Nachvollziehbarkeit von Entscheidungen;

- 73 Prozent mit der Verständlichkeit der Bewerbungs- und Berichtsformulare und
- 71 Prozent mit der Schnelligkeit bei der Bearbeitung von Anfragen, Unterlagen etc.

Tabelle 3.20: Finanzierung der Fortbildungsveranstaltung – nach Gastland
(Mittelwert)

	Gastland			Gesamt
	IE	UK	Andere	
COMENIUS-Mittel	90,1	70,0	77,5	79,7
Gesonderter Zuschuss durch die beschäftigende Einrichtung	0	0	0	,0
Eigene Mittel	9,9	30,0	22,5	20,3
Gesamt	100,0	100,0	100,0	100,0
Anzahl (n)	(13)	(12)	(8)	(33)

Quelle: Fragebogen „Erfahrungen von Teilnehmern an COMENIUS geförderten Fortbildungsveranstaltungen“.

Frage 7.1: Wie haben Sie die Teilnahme an der Fortbildungsveranstaltung finanziert? Geben Sie bitte die entsprechenden Prozentanteile an.

Trotz der insgesamt hohen Zufriedenheit mit der Arbeit von InWEnt ist ein Verbesserungsbedarf in bestimmten Bereichen unverkennbar. Dies gilt insbesondere für das Formularwesen, für das InWEnt allerdings nicht allein zuständig ist, und für die Bearbeitungszeiten.

Vorbereitung auf die Fortbildung

Fast alle Teilnehmer an der COMENIUS-geförderten Fortbildung im Ausland haben sich auf den Kurs vorbereitet: 85 Prozent auf die fachlichen Aspekte, 73 Prozent auf allgemeine Fragen des Alltagslebens und der Kultur des Gastlandes und 61 Prozent auf die Unterrichtssprache bzw. die Sprache des Gastlandes.

Sofern von den Veranstaltern vor Beginn der Fortbildungsveranstaltungen Informationsmaterialien zur Verfügung gestellt wurden, was in der Regel der Fall war, wurden diese überwiegend positiv bewertet:

- 76 Prozent äußerten sich zufrieden oder sehr zufrieden mit den Angaben zum Kursanbieter;
- 74 Prozent über die Beschreibung zum Ablauf des Kurses;
- 69 Prozent über die Ausführungen zu den Lehr- und Lernmethoden;
- 69 Prozent über Angaben zum Begleitprogramm, zu Exkursionen etc.;

- 67 Prozent über Informationen zum Inhalt der Kurse;
- 63 Prozent über landeskundliche Informationen zum Gastland und zum Veranstaltungsort;
- 59 Prozent über Angaben zur Unterbringung/Wohnung und
- 33 Prozent über Informationen zu den anderen Teilnehmern am Kurs.

Ihre sprachlichen Kenntnisse in der Unterrichtssprache der Fortbildungsveranstaltung bezeichneten die Befragten in der Regel mit gut oder sogar mit sehr gut. Vor allem beim passiven Sprachvermögen, d.h. Lesen und Hören, werden kaum Defizite gesehen.

Berichte über größere Schwierigkeiten an der Fortbildung teilzunehmen sind eher die Ausnahme. Lediglich jeder Zehnte schilderte größere Probleme wegen der Notwendigkeit zur Unterbrechung privater bzw. familiärer Verpflichtungen oder wegen der zusätzlichen Arbeitsbelastung durch die Vorbereitung auf die Fortbildung.

Merkmale der Fortbildung

Deutsche Antragsteller können nur dann einen COMENIUS-Zuschuss zur Teilnahme an einer Fortbildungsveranstaltung erhalten, wenn der Kurs in einem anderen europäischen Land stattfindet, das für das SOKRATES-Programm zugelassen ist. Die Programmrichtlinien der COMENIUS-Aktion erlauben nur teilweise eine freie Wahl des Gastlandes. So sollen Fortbildungskurse bei Fremdsprachenlehrern in dem Land stattfinden, in dem die Zielsprache des Lehrers gesprochen und unterrichtet wird.⁶ Unter Berücksichtigung des hohen Anteils von Fremdsprachenlehrern unter den deutschen Teilnehmern an COMENIUS 2.2.c ist daher eine Konzentration der Fortbildungsteilnehmer auf wenige Länder die zwangsläufige Folge. Mehr als zwei Drittel der Fortbildungen der ersten beiden Jahre von SOKRATES II fanden im englischsprachigen Ausland statt (siehe Tabelle 3.21): 40 Prozent in Irland und 29 Prozent in Großbritannien. Unter Mitberücksichtigung von Malta, in dem Englisch die Hauptlandessprache ist, lag der Anteil der englischsprachigen Gastländer im Jahr 2001/02 sogar bei 80 Prozent.

Die Mehrheit der Befragten besuchte Kurse von etwa zwei Wochen Dauer, an denen 12-15 Teilnehmer aus vier unterschiedlichen Ländern teilnahmen. Besonders häufig finden sich Berichte über die Anwesenheit von Teilnehmern aus den großen EU-Mitgliedsstaaten: Italien (40%), Spanien (31%), Frankreich (29%) und Großbritannien (20%). Bemerkenswert ist auch, dass fast ein Drittel der Deutschen über Kursteilnehmer aus Ländern berichtete, die nicht an SOKRATES teilnehmen. Genannt wurden in diesem Zusammenhang u.a. die Schweiz, Länder der Russischen Föderation und die USA.

6 Siehe Leitfaden für Antragsteller für das SOKRATES-Programm. Ausgabe Juni 2000, S. 49.

Während sich in fast allen Kursen Teilnehmer verschiedener Nationalitäten trafen, bestanden die Kurse in Irland teilweise ausschließlich aus Deutschen. Damit ist klar, dass eine der zentralen Maßnahmen der Kommission zur Verhinderung von national-homogenen Kursen, die Abschaffung der Gruppenförderungen unter COMENIUS 2.2.c, zumindest im ersten Jahr ihrer Umsetzung noch keine umfassende Wirkung gezeigt hat. Weitere Anstrengungen und Kontrollverfahren sind offensichtlich erforderlich, um mit COMENIUS-Mitteln nicht nur Fortbildungen im Ausland zu ermöglichen, sondern auch einen interkulturellen Lernkontext auf der Basis einer internationalen Zusammensetzung der Teilnehmer zu gewährleisten.

Tabelle 3.21: Gastland, in dem die Fortbildungsveranstaltung stattfand – nach Förderprogramm (in Prozent)

	SOKRATES-Aktion		Gesamt
	LINGUA B (2000/01)	COMENIUS 2.2.c (2001/02)	
ES	18	6	16
FR	10	6	9
IE	42	34	40
IT	5	6	5
MT	0	2	0
PT	0	2	0
UK	26	44	29
Gesamt	100	100	100
Anzahl (n)	(282)	(62)	(344)

Quelle: SOCLINK-Datenbank der Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt).

Der überwiegende Teil der Befragten nannte als Gegenstand bzw. als Art des besuchten Kurses mehrere Aspekte, wobei die Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse (63%) und der allgemein berufsbegleitende Charakter der Fortbildung (46%) am häufigsten betont wurden. Die Fortbildungsveranstaltungen fanden fast ausschließlich in der Sprache des Gastlandes statt.

Aktivitäten und Erfahrungen während der Fortbildung

Die Teilnehmer an der Befragung waren während des Auslandsaufenthalts im Durchschnitt etwa 42 Stunden pro Woche mit verschiedenen Aktivitäten beschäftigt, die im engeren Sinne als Bestandteil der Fortbildung angesehen werden können. Der größte Teil der Zeit entfiel auf die Teilnahme an Seminaren und Vorträ-

gen (19,3 Stunden pro Woche), das Lernen in Arbeitsgruppen (6,7 Stunden) und auf die Vertiefung des Stoffes in Form eigenständiger Studien (10,5 Stunden). Schulbesuche, Exkursionen usw. nahmen durchschnittlich fünf Stunden pro Woche in Anspruch.

Mit den Arbeits- und Ausstattungsbedingungen der Fortbildungseinrichtungen waren die meisten Befragten zufrieden. Ebenfalls überwiegend gute Noten erhielten das inhaltliche Angebot, die Lehrstile und das Lernklima. So bescheinigten mehr als vier Fünftel den Dozenten eine gute Vorbereitung, eine professionelle Durchführung des Kurses, eine interessante und stimulierende Aufbereitung des Kursmaterials und die Fähigkeit, auch komplizierte Sachverhalte gut zu erklären. Etwas zurückhaltender fiel die Beurteilung der Sprachkompetenz der anderen Teilnehmer in der Unterrichtssprache aus. Lediglich die Hälfte der Befragten befand diese als zufriedenstellend.

Das fachinhaltliche Angebot der Fortbildungen findet ebenfalls die Zustimmung der meisten Befragten. Als gut oder sogar sehr gut bezeichneten

- 91 Prozent das Anspruchsniveau der Veranstaltungen;
- 85 Prozent die Berücksichtigung der internationalen/interkulturellen Dimension;
- 79 Prozent die didaktische Aufbereitung des Lehrstoffes;
- 78 Prozent den Gehalt an neuem Wissen, neuen Informationen;
- 76 Prozent die Berücksichtigung unterschiedlicher Sichtweisen und Ansätze und
- 76 Prozent die Verwertbarkeit des Lehrangebotes in der Praxis.

Besonders positiv fällt das Urteil der Teilnehmer an Kursen in Irland aus. Kurse in Großbritannien nehmen in der Bewertung eine mittlere Position ein, während Befragte mit anderen Gastländern insgesamt etwas schlechtere Noten geben. Bei Letzteren wird vor allem die didaktische Aufbereitung des Lehrstoffes nur von einer Minderheit als zufriedenstellend angesehen (siehe Tabelle 3.22).

Etwa zwei Drittel der Kursteilnehmer berichteten, dass der Lernerfolg durch den Veranstalter überprüft wurde, und zwar überwiegend in Form von mündlichen Prüfungen (35%), schriftlichen Prüfungen (18%) oder durch die Präsentation der Ergebnisse von Projektarbeiten (12%).

Im Gegenzug gaben fast alle Kursanbieter den Teilnehmern die Möglichkeit zu einer abschließenden Bewertung der Fortbildung, wobei sowohl Befragungen als auch gemeinsame Diskussionen zum Einsatz kamen.

Die Bescheinigung für die Teilnahme an der Fortbildungsveranstaltung erfolgte entweder in Form einer schriftlichen Teilnahmebestätigung (56%) oder in Form eines Zertifikates (44%).

Tabelle 3.22: Positive Bewertung von Inhalt und Methodik der Fortbildungsveranstaltung – nach Gastland (in Prozent*)

	IE	UK	Andere	Gesamt
Das Anspruchsniveau der Veranstaltungen	100	92	78	91
Die didaktische Aufbereitung des Lehrstoffes	100	92	33	79
Der Gehalt an neuem Wissen, neuen Informationen	92	75	63	78
Die Berücksichtigung unterschiedlicher Sichtweisen und Ansätze	92	67	67	76
Die Verwertbarkeit des Lehrangebotes in der Praxis	77	83	67	76
Die Berücksichtigung der internationalen/interkulturellen Dimension	100	83	67	85
Anzahl (n)	(13)	(12)	(9)	(34)

Quelle: Fragebogen „Erfahrungen von Teilnehmern an COMENIUS-geförderten Fortbildungsveranstaltungen“.

Frage 5.11: Wie bewerten Sie die besuchte Fortbildungsveranstaltung hinsichtlich folgender Aspekte?

* Skalenpunkte 1 und 2 auf einer Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“.

Neben der Fortbildung gab es in der Regel die Möglichkeit zur Teilnahme an einem Rahmenprogramm (89%) in Form von geselligen Veranstaltungen (90%), Exkursionen (81%) und kulturellen Veranstaltungen (58%). Die Qualität des Rahmenprogramms wurde von 60 Prozent mit sehr gut, 37 Prozent mit gut und drei Prozent mit befriedigend bewertet.

Größere Schwierigkeiten während der Fortbildungsveranstaltung waren eher die Ausnahme und betrafen überwiegend die unterschiedlichen Vorkenntnisse der Teilnehmer am Kurs (13%), die mangelnde Verfügbarkeit von Räumen für ungestörtes Arbeiten (13%) oder Wohnungsangelegenheiten (13%).

Bewertung der Fortbildung und Ergebnisse

Die Teilnehmer an der Befragung waren aufgefordert, die Erträge bzw. den Nutzen der Fortbildung in zweierlei Hinsicht zu bewerten:

- aus der individuellen Perspektive, d.h. den Erwerb neuer Kompetenzen, beruflicher Chancen und Kontakte und
- aus der Perspektive der beschäftigenden Einrichtung und der Lernenden.

Zur Einschätzung des persönlichen Ertrages enthielt der Fragebogen eine Liste mit verschiedenen Items zum Erwerb von neuen Kenntnissen, Reflexion der eigenen Lehrmethoden, Herstellung von neuen Kontakten usw. Insgesamt wird der persönliche Ertrag der Teilnahme an der COMENIUS-geförderten Fortbildung im Ausland von den Befragten als sehr hoch eingeschätzt. Als sehr wertvoll bzw. wertvoll bezeichnete die überwiegende Mehrheit den Erwerb von Kenntnissen über die Kultur und Gesellschaft des Gastlandes, die Erhöhung der Motivation für die eigene Berufstätigkeit durch die Teilnahme an der Fortbildung, den Kenntnisgewinn im eigenen Fachgebiet, die Erweiterung der Fremdsprachenkompetenz und die Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Lehrmethoden bzw. den Kenntnisgewinn hinsichtlich neuer didaktischer Konzepte.

Einen substantiellen Gewinn an Kenntnissen über das Ausbildungssystem und die berufliche Praxis in den Schulen bzw. Bildungseinrichtungen des Gastlandes konnte nur jeder Zweite verzeichnen. Ebenfalls nur die Hälfte hat durch die Teilnahme am Kurs wichtige Kontakte zu Kollegen aus anderen Ländern aufbauen können oder erwartet eine Verbesserung der Berufsaussichten bzw. der Karriere-möglichkeiten.

Erstaunlicherweise schätzen Teilnehmer an Kursen außerhalb des englischsprachigen Raumes, die sich bei der Bewertung der fachlichen und didaktischen Qualität der Kurse vergleichsweise zurückhaltend geäußert hatten, den persönlichen Ertrag besonders positiv ein (siehe Tabelle 3.7).

Die fehlende Multinationalität der Kurse in Irland dürfte einer der Hauptgründe dafür sein, dass Kenntnisgewinne über das Ausbildungssystem und die berufliche Praxis an Bildungseinrichtungen relativ selten genannt werden und kaum Kontakte zu Kollegen aus anderen Ländern bzw. aus Irland entstanden sind.

Für die Bewertung des persönlichen Ertrages spielt offenbar auch das Lebensalter eine Rolle. Je älter die Teilnehmer sind, desto geringer schätzen sie den Kenntnisgewinn über das Ausbildungssystem, die berufliche Praxis an den Bildungseinrichtungen, die Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz und den Nutzen für die Verbesserung der beruflichen Entwicklungsmöglichkeiten ein. Andererseits betonen ältere Teilnehmer am häufigsten den Kenntnisgewinn im eigenen Fachgebiet.

Die Beurteilung der Auswirkungen der Fortbildung auf die berufliche Praxis und die beschäftigende Organisation fällt zwar auch überwiegend positiv aus, ist insgesamt aber deutlich zurückhaltender als die Bewertung des persönlichen Nutzens. Allerdings ist zu bedenken, dass die Umsetzung der neuen Kenntnisse häufig Zeit erfordert und damit auch die Annahmen über bestimmte Wirkungen mit Unsicherheiten behaftet sind. Als relativ wahrscheinliche Folge der Fortbildung in ihren Einrichtungen sehen

- 79 Prozent der Befragten eine lebendigere Gestaltung des Unterrichts, z.B. durch eine stärkere Schülerorientierung;

- 77 Prozent den Einsatz von neuen Lehrmethoden im Unterricht;
- 69 Prozent die Verwendung von neuen bzw. überarbeiteten Lehr- und Lernmaterialien;
- 54 Prozent die Schaffung neuer Lehrangebote;
- 30 Prozent die stärkere Nutzung von Computern und Multimedia und
- 38 Prozent die Beteiligung ihrer Organisation an europäischen Kooperationsprojekten.

Tabelle 3.23: Hoher persönlicher Ertrag durch die Teilnahme an der Fortbildung – nach Gastland (in Prozent*)

	Gastland			Gesamt
	IE	UK	Andere	
Kenntnisgewinn im eigenen Fachgebiet	92	85	100	91
Kenntnisgewinn in anderen Gebieten	85	77	100	84
Kenntnisgewinn bei Lehrmethoden/ didaktischen Konzepten	85	54	75	71
Kenntnisgewinn über das Ausbildungssystem im Gastland	33	67	60	52
Kenntnisgewinn über die berufliche Praxis in den Schulen/Bildungseinrichtungen des Gastlandes	33	62	80	53
Reflexion der eigenen Lehrmethoden/ der eigenen Tätigkeit	92	85	100	91
Erwerb von Fremdsprachenkompetenz	100	77	100	91
Verbesserung der Berufsaussichten/ Karrieremöglichkeiten	31	54	67	47
Erhöhung der Motivation für die eigene Berufstätigkeit	92	92	100	94
Herstellung von Kontakten zu Kollegen aus anderen Ländern	31	58	88	55
Kenntnis und Verständnis der Kultur und Gesellschaft des Gastlandes	100	92	100	97
Anzahl (n)	(13)	(13)	(8)	(34)

Quelle: Fragebogen „Erfahrungen von Teilnehmern an COMENIUS-geförderten Fortbildungsveranstaltungen“.

Frage 6.1: Glauben Sie, dass die Kursteilnahme im Hinblick auf folgende Aspekte wertvoll für Sie war?

* Skalenpunkte 1 und 2 auf einer Skala von 1 = „sehr wertvoll“ bis 5 = „überhaupt nicht wertvoll“.

Die Möglichkeit zur Einbringung der neuen Kenntnisse und Kompetenzen in die berufliche Praxis der beschäftigenden Organisation ist stark abhängig von der Art

des Beschäftigungsverhältnisses. So berichten Teilnehmer mit unbefristeten Arbeitsverträgen deutlich häufiger über positive Auswirkungen als befristet oder auf Honorarbasis beschäftigte Mitarbeiter (siehe Tabelle 3.24).

Etwa drei Viertel der Befragten wollen auch nach Ende des Fortbildungskurses Kontakte zu anderen Kursteilnehmern aufrechterhalten, allerdings zumeist in eher lockerer Form. Einen weiteren intensiven Austausch beabsichtigt nur jeder Vierte. Ebenfalls jeder Vierte bekundete die Absicht zu engen Kontakten mit den Lehrkräften der Fortbildungsveranstaltung. Trotz des Weiterbestehens zahlreicher Kontakte finden sich kaum Überlegungen zum Aufbau von gemeinsamen COMENIUS-Projekten. Lediglich zwei Teilnehmer äußerten sich diesbezüglich positiv.

Tabelle 3.24: Positive Auswirkungen, die sich durch die Teilnahme an der Fortbildung, auf die berufliche Tätigkeit oder die beschäftigende Organisation/Einrichtung ergeben – nach Laufzeit des Arbeitsvertrages (in Prozent*)

	Laufzeit des Arbeitsvertrags		Gesamt
	Unbefristet	Befristet/ Honorartätigkeit	
Schaffung neuer Lehrangebote	62	45	54
Verwendung von neuen/überarbeiteten Lehr- und Lernmaterialien	80	57	69
Einsatz neuer Lehrmethoden im Unterricht	81	71	77
Stärkere Nutzung von Computern und Multimedia	42	18	30
Lebendigere Gestaltung des Unterrichtes	87	71	79
Beteiligung Ihrer Organisation/Einrichtung an europäischen Kooperationsprojekten	67	0	38
Anzahl (n)	(16)	(18)	(34)

Quelle: Fragebogen „Erfahrungen von Teilnehmern an COMENIUS-geförderten Fortbildungsveranstaltungen“.

Frage 6.2: Versuchen Sie bitte einzuschätzen, in welchem Umfang sich durch Ihre Teilnahme an der Fortbildungsveranstaltung folgende Auswirkungen auf Ihre berufliche Tätigkeit oder Ihre Organisation/Einrichtung ergeben haben bzw. voraussichtlich ergeben werden?

* Skalenpunkte 1 und 2 auf einer Skala von 1 = „sehr groß“ bis 5 = „überhaupt keine“.

Bei der obligatorischen Frage nach der Gesamtzufriedenheit mit der Fortbildungsveranstaltung zeigten sich 57 Prozent der Befragten sehr zufrieden und 37 Prozent zufrieden. Nur ein Teilnehmer war mit den Ergebnissen des Kurses überhaupt nicht zufrieden. Besonders positiv äußerten sich ältere Teilnehmer, Personen in gesicherten Beschäftigungsverhältnissen und Lehrkräfte, die an einer Fortbildung in Irland teilgenommen hatten.

3.3 Zusammenfassung

3.3.1 Comenius im Schulbereich

Die Struktur der Aktion COMENIUS

COMENIUS, als Teilaktion des SOKRATES II-Programms, ist ein finanzielles Anreizprogramm, das durch Förderung von individueller Mobilität und institutioneller Zusammenarbeit dazu beitragen will, die Qualität der Schulbildung zu verbessern und ihre europäische Dimension zu stärken. Einzelpersonen und Bildungseinrichtungen können finanzielle Zuschüsse für Aktivitäten beantragen, die den für die Aktion festgelegten Zielen und Durchführungsbestimmungen entsprechen müssen. COMENIUS enthält eine Mischung von zentralen, bei der Europäischen Kommission in Brüssel zu beantragenden und dort bewilligten, und dezentralen, bei den Nationalen Agenturen für COMENIUS in den teilnahmeberechtigten Staaten zu beantragenden Maßnahmen. Aufgrund des deutschen Föderalismus werden die dezentralen Maßnahmen über die zuständigen Schulbehörden und Kultusministerien beantragt und von dort an die Nationale Agentur für COMENIUS im Schulbereich, den PAD, weitergeleitet. Zu diesem Zweck hat jedes Bundesland eine SOKRATES-Beauftragte bzw. einen SOKRATES-Beauftragten benannt. Diese Programmbeauftragten sind für die Umsetzung der Aktion COMENIUS in den einzelnen Bundesländern zuständig.

Die Struktur der Aktion COMENIUS mit ihren Durchführungsbestimmungen trifft somit auf die föderale Struktur der im Bildungsbereich autonomen deutschen Länder. Folgende Probleme wurden im Rahmen der Evaluation sichtbar:

(a) Die im Rahmen von COMENIUS förderbaren Maßnahmen sind nicht in jeder Hinsicht umfassend genug für eine optimale Wirkung und Zielerreichung. Die Schulprojekte wünschen sich vielfach eine umfangreichere Förderung von Schülermobilität; die Weiterbildung spricht vorrangig Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer an; und die Beteiligung der Landesinstitute für Lehrerfortbildung und Curriculumentwicklung sowie der Studienseminare für die Referendarausbildung an transnationalen Kooperationsprojekten ist nur schwer zu erreichen.

(b) Die Kopplung der unter COMENIUS 2.2.a geförderten Mobilität von Lehrkräften in der Ausbildung an transnationale Kooperationsprojekte, die im Rahmen von COMENIUS 2.1 gefördert werden, hat in Deutschland dazu geführt, dass in den ersten Jahren von COMENIUS in SOKRATES II keine diesbezüglichen Mobilitätsmaßnahmen durchgeführt werden konnten. Erst ab dem Jahr 2002/03 hat es vereinzelt eine Beteiligung von deutscher Seite gegeben. Drei Gründe können für diesen Umstand identifiziert werden. Erstens wurden im Rahmen von COMENIUS 2.1-Projekten mit deutscher Beteiligung, an die diese Form der Mobilität gebunden ist, bisher keine Anträge auf Mobilitätszuschüsse gestellt. Zweitens sieht die deutsche Referendarausbildung keinen Auslandsaufenthalt vor

und hat dementsprechend keine curricularen und Anerkennungsmechanismen aufgebaut. Drittens ist die unter COMENIUS 2.2.a geförderte Mobilität an die Beteiligung der jeweiligen Ausbildungsinstitution an einem transnationalen Kooperationsprojekt gebunden. Aus der Sicht der SOKRATES-Beauftragten der deutschen Länder sind aber die deutschen Studienseminare und Landesinstitute für Lehrerfortbildung aufgrund haushalts- und finanztechnischer Bedingungen sowie aufgrund angespannter personeller Ressourcen kaum in der Lage, einen Antrag zu stellen bzw. in einem Projekt mitzuarbeiten. Bisher hat es in Deutschland keine Ansätze gegeben, die Bedingungen und Gegebenheiten der Länder an dieses Strukturelement der Aktion COMENIUS zu adaptieren, bzw. umgekehrt, das Strukturelement an die Landesbedingungen anzupassen. Auch eine Entkopplung der unter COMENIUS 2.1 geförderten Projekte von der unter COMENIUS 2.2.a geförderten Mobilität dürfte hier keine bessere Nutzung ermöglichen.

(c) Die in den Durchführungsbestimmungen enthaltenen Förderprioritäten der Europäischen Kommission sind in einer Hinsicht problematisch bezüglich ihrer Umsetzung im deutschen Schulsystem. Die besondere Berücksichtigung kleinerer, d.h. weniger gesprochener und unterrichteter, Sprachen (u.a. in den Fremdsprachenprojekten) ist für Jugendliche, die nicht einmal eine der „großen“ Sprachen so beherrschen, dass Verständigung ohne größere Schwierigkeiten möglich ist, von nur geringem Wert. Nicht alle Förderprioritäten sind daher gleichermaßen sinnvoll für alle Arten von Schulen und alle Typen von Schülerinnen und Schülern.

(d) In finanzieller Hinsicht sind die Förderbedingungen weitgehend hinreichend. Festgestellt wurde allerdings, dass in einigen Fällen (insbes. für Italien sowie mittel- und osteuropäische Länder) die Reisekosten- und Aufenthaltspauschalen nicht mehr ausreichend sind. Bezüglich der Dauer der Förderung haben Fremdsprachenprojekte häufig das Problem, die Reziprozität der Besuche innerhalb eines Jahres zu sichern.

(e) Vielen Schulpartnerschaften und transnationalen Kooperationsprojekten (COMENIUS 2.1) fällt es schwer, Ergebnisse und Produkte im Rahmen der Förderung so zu bearbeiten, dass sie verbreitungsfähig und umsetzbar sind.

(f) Die Dezentralisierung von Maßnahmen hat sich besonders bei solchen Aktivitäten bewährt, die einen großen Anteil von Routinen in der Durchführung aufweisen und ohne den Anspruch größerer Innovationen durchgeführt werden (z.B. Mobilitätsmaßnahmen). Die Evaluatoren befürworten nicht die weitere Dezentralisierung von Maßnahmen, die von den Erwartungen her Pilotcharakter und Innovationspotenzial besitzen. Gründe die dagegen sprechen sind u.a. die Komplexität der zwischenstaatlichen Verhandlungen über die Förderung der Projekte, das erhöhte Risiko des Scheiterns von Projekten mit Partnern aus kleineren Ländern, deren Budget geringer ist, die Vielfalt der nationalen Interessen, die bei

dezentraler Vergabe in die Begutachtung und Befürwortung einfließen und die Chancen zur Erzielung eines europäischen Mehrwerts reduzieren.

(g) Der „bottom-up“-Ansatz des SOKRATES-Programms trifft in Deutschland auf eine Situation, die davon gekennzeichnet ist, dass einerseits die Schulen mehr Eigenverantwortung übernehmen sollen, andererseits das deutsche Schulsystem weiterhin stark hierarchisch strukturiert ist. Hier ist Klärungsbedarf über die Balance von Initiative und eigenverantwortlichem Handeln der Schulen und der Zuständigkeit von Schulaufsicht und Schulbehörden.

(h) Seitens der Evaluatoren wird die wesentliche Eigenschaft des SOKRATES-Programms als ein Anreizprogramm nicht in Frage gestellt, die Untersuchung hat jedoch diesbezügliche Schwächen ergeben, deren Folgen in der bisher unzureichenden Mittelausschöpfung deutlich werden. Zwei Schwächen konnten identifiziert werden. Zum einen neutralisiert der Königsteiner Schlüssel tendenziell die Wirkung von Anreizen durch seine schematische Verteilungsgerechtigkeit. Zum anderen erfahren die an der Durchführung der Schulpartnerschaften beteiligten Lehrkräfte nur in Ausnahmefällen eine Honorierung ihres zusätzlichen Arbeitsaufwands (z.B. durch Abminderungsstunden).

Steuerung und Verwaltung der Aktion COMENIUS

Die Steuerung und Verwaltung der Aktion COMENIUS in Deutschland weist drei Ebenen auf: die Vertretung der Länder im SOKRATES-Ausschuss und im Unterausschuss Schule, die SOKRATES-Beauftragten der einzelnen Bundesländer und den PAD als Nationale Agentur. Die in den Brüsseler Ausschüssen mit den Vertretern der teilnehmenden Staaten abgesprochenen Durchführungsbestimmungen und Prioritätensetzungen der Aktion sind von deutscher Seite aus weitgehend akzeptiert. Allerdings konnte im Rahmen der Evaluation festgestellt werden, dass die deutschen Länder wenig eigene Akzente und Schwerpunkte setzen, und COMENIUS in der Landesschulpolitik vielfach einen nur geringen Stellenwert hat. Insgesamt erfolgt auf nationaler bzw. Länderebene wenig Steuerung. Die Ausschöpfung der über den Königsteiner Schlüssel verteilten Landesbudgets stand im Vordergrund.

Festgestellt wurde einerseits eine hohe Kooperations- und Kommunikationsdichte unter den auf nationaler und Länderebene mit COMENIUS befassten Akteuren, andererseits ein nur geringer Rückhalt einiger SOKRATES-Beauftragten in ihren eigenen Ministerien. Durch die verhältnismäßig starke hierarchische Struktur des Schulbereichs und das Erfordernis zur Einhaltung von zum Teil langen Dienstwegen erhöht sich aus der Sicht der unmittelbar Beteiligten der bürokratische Aufwand bei der Antragstellung und Bewilligung und führt zum Teil zu einer Verkürzung der verfügbaren Antragszeiten. Insgesamt ist COMENIUS durch eine hohe Regelungsdichte – sowohl auf nationaler als auch auf der europäischen Ebene – gekennzeichnet, die ein hohes Maß an rechtzeitiger Information

und Antragsberatung erfordert. Eine Reihe von Nutzern der Aktion haben daher vorgeschlagen, die Möglichkeit einer direkten Beantragung beim PAD einzurichten.

Informationen über und Werbung für eine Beteiligung von Einrichtungen des Schulbereichs und Lehrkräften sind breit verfügbar, erreichen aber nicht immer zuverlässig die Adressaten. Defizite konnten festgestellt werden, wenn ausschließlich der Dienstweg genutzt wird. Die zentral in Brüssel bewilligten Maßnahmen der Aktion COMENIUS (transnationale Kooperationsprojekte unter COMENIUS 2.1 und Netzwerke unter COMENIUS 3) sind für die SOKRATES-Beauftragten der Länder und den PAD als der Nationalen Agentur für COMENIUS in Deutschland wenig transparent. Es besteht auf nationaler Ebene kein gesicherter Überblick über die Beteiligung von deutscher Seite an diesen beiden Maßnahmen. Darüber hinaus wünschen sich die Beteiligten an den zentralisierten Maßnahmen, insbesondere solche, die die Rolle von Partnern einnehmen, mehr Beratung und Unterstützung. Obwohl statistisch gesehen die Beteiligung von deutscher Seite als zufrieden stellend bewertet werden kann, sind Einrichtungen des Schulbereichs, die an einer Teilnahme in COMENIUS 2.1 und COMENIUS 3 interessiert sind, tendenziell auf sich gestellt. Auch die Rezeption von Ergebnissen dieser beiden Fördermaßnahmen ist in Deutschland eher niedrig.

Bezüglich der Steuerung der Aktion COMENIUS auf nationaler Ebene war für die Evaluation von Interesse, inwieweit die Ergebnisse der internationalen Schulvergleichsstudie PISA sich auf die Umsetzung auf nationaler Ebene auswirken. Ein direkter Zusammenhang wurde von den Akteuren zum überwiegenden Teil nicht gesehen. Zwar besteht ein größeres Interesse der verantwortlichen Akteure aus den Schulbehörden und in der Schulpolitik, sich über die Schulpolitik und Schulpraxis anderer Länder zu informieren. Die Diskussion über die PISA-Folgen in Deutschland weist aber eher in die Richtung einer stärkeren curricularen Betonung derjenigen Fächer, die im Rahmen von PISA getestet wurden, sowie einer Definition nationaler Standards und weniger in die Richtung einer weiteren Öffnung des Schulbereichs für internationale Kooperation. Die strenge curriculare Struktur sowie die im Vergleich zu anderen Ländern geringere Verbreitung interdisziplinärer, projektförmiger Unterrichtsformen erschweren es den Schulen, COMENIUS-Aktivitäten gezielter für die Verbesserung der Qualität von Schule zu nutzen. Positive Ansätze gibt es dazu, doch kann COMENIUS angesichts der Größenordnung des Schulbereichs noch keine „kritische Masse“ erreichen.

Hinsichtlich der Verwaltung der zentralisierten Aktionen durch die Europäische Kommission und das Technische Unterstützungsbüro in Brüssel wurde seitens der SOKRATES-Beauftragten der Länder ein verhältnismäßig hoher Grad an Intransparenz bezüglich der qualitativen Bewertung und der Entscheidungen über Projektanträge beklagt. Die unmittelbar an den Projekten beteiligten Akteure kritisierten insbesondere die geringe Termintreue der Europäischen Kommission

und den verzögerten Mittelfluss. Insgesamt setzt sich die bereits im Rahmen der SOKRATES I-Evaluation festgestellte Kritik über die hohe Regelungsdichte und ein Übermaß an Bürokratie fort.

Die deutsche Beteiligung an COMENIUS

Die Beteiligung Deutschlands an der Aktion COMENIUS lässt sich für die ersten Jahre der Laufzeit des SOKRATES II-Programms folgendermaßen zusammenfassen:

- Pro Jahr erhalten fast 1.200 Schulen einen COMENIUS-Zuschuss zur Teilnahme an einer Schulpartnerschaft, in deren Rahmen ca. 9.000 Lehrkräfte und über 100.000 Schüler aus Deutschland an gemeinsamen Projekten mit Schulen aus anderen Ländern zusammenarbeiten (COMENIUS 1).
- Mehr als 1.000 Lehrerinnen und Lehrer nehmen in jedem Jahr an einer COMENIUS-geförderten Fortbildungsveranstaltung im Ausland teil (COMENIUS 2.2.c).
- Etwa 150 angehende deutsche Fremdsprachenlehrer absolvieren pro Jahr eine Sprachassistenten an einer ausländischen Schule (COMENIUS 2.2.b).
- Seit Einführung der Aktion COMENIUS 2.1 im Jahr 2001/02 erhielten fast 100 deutsche Einrichtungen Zuschüsse im Rahmen von Europäischen Kooperationsprojekten zur Verbesserung der Qualität und Stärkung der europäischen Dimension der Schulbildung.
- An COMENIUS-Netzwerken sind 28 deutsche Einrichtungen beteiligt. Eines der 16 in den Jahren 2001/02 und 2002/03 neu bewilligten Netzwerke wird von Deutschland koordiniert.

Aufgrund der großen Zahl von Teilnehmern kann die deutsche Beteiligung an den COMENIUS-Aktivitäten sicherlich nicht als marginal bezeichnet werden. Allerdings sind auch einige Relativierungen und kritische Anmerkungen notwendig:

(a) Im Vergleich zur Größenordnung des Bildungssektors insgesamt – der allgemeinen und beruflichen Schulbildung und der Lehrerfortbildung – ist die Beteiligung relativ klein. So haben pro Jahr nur etwa 2,5 Prozent der Schulen und nur ein Prozent der deutschen Schüler und Lehrkräfte die Möglichkeit zu internationaler Kooperation im Rahmen von Schulpartnerschaften. Da COMENIUS-Schulpartnerschaften in der Regel über mehrere Jahre bezuschusst werden, können pro Jahr nur etwa 400-500 Schulen, d.h. weniger als ein Prozent der antragsberechtigten Schulen, neu in die Förderung aufgenommen werden. Gemessen an der Größe der Zielgruppen sind auch die Beteiligungsquoten an Fortbildungsveranstaltungen, Sprachassistenten oder Europäischen Kooperationsprojekten im Rahmen von COMENIUS 2.1 und COMENIUS 3 als sehr niedrig zu bezeichnen.

(b) Einem großen Teil der Schulen gelingt es nicht, den bewilligten Zuschuss für die Teilnahme an einer COMENIUS-Schulpartnerschaft zu verausgaben. Im

Durchschnitt werden in jedem Jahr Fördermittel in einer Größenordnung an den PAD zurückgegeben, die ausreichen würden, um 400-500 zusätzliche Schulpartnerschaften zu fördern. Mit Einführung der neuen Maßnahmenstruktur im Jahre 2001/02 ist die Eigenbeteiligung für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen abgeschafft worden. Bei gleichbleibendem Gesamtbudget war ein deutlicher Rückgang bei der Zahl der geförderten Lehrkräfte die zwangsläufige Folge.

(c) Die Nachfrage nach Zuschüssen aus der Aktion COMENIUS reicht häufig kaum aus, um die verfügbaren Mittel zu verausgaben. Während für Europäische Kooperationsprojekte im Rahmen von COMENIUS 2.1 und COMENIUS 3 die Zahl der Anträge die Zahl der Bewilligungen deutlich übersteigt, lag die Zahl der Bewerber für COMENIUS-Schulpartnerschaften im Untersuchungszeitraum regelmäßig so niedrig, dass praktisch jede antragstellende deutsche Schule gefördert werden konnte. Wenn man berücksichtigt, dass es erheblicher Marketingmaßnahmen und teilweise persönlicher Aufforderung der Schulleiter durch übergeordnete Stellen bedurfte, um zumindest dieses Nachfrageniveau zu erreichen, stellt sich die Frage, ob der sogenannte „bottom-up approach“ des SOKRATES-Programms im Schulbereich genügend Wirkung entfalten kann. Vielleicht ist bei Schulen ein völlig anderes Modell erforderlich, wenn Förderungsmaßnahmen Ausstrahlung haben sollen. Im Hochschulbereich (ERASMUS) scheint der Anreiz bei den Akteuren der untersten Ebene zu wirken: Die Studierenden ändern für „peanuts“ ihre Studien- und Lebenswege und werden stolze Missionare für ihre Option. Die Lehrenden verändern ebenfalls durch kleine Anreize ihr gesamtes Arbeitsprogramm und versuchen vielfach, durch Revisionen einzelner Lehrveranstaltungen den Charakter des Studiengangs insgesamt zu internationalisieren. Die Organisation kann leicht Internationalität in den Vordergrund ihrer Strategien stellen und die damit verbundenen organisatorischen Aufgaben – z.B. als Folge einer „economy of scale“ bei der Größe ihrer Organisation – relativ leicht bewältigen. Die Förderung von „bottom-up“-Initiativen kann beachtliche Wirkungen haben. In den deutschen Schulen gibt es keine oder kaum ähnliche Bereiche von „bottom-up“-Disposition und Selbstregulation.

(d) Obwohl die COMENIUS-Aktion im Prinzip für alle Schularten, Lehrkräfte und Fortbildungseinrichtungen offen ist, gibt es in der Praxis doch eine Konzentration auf bestimmte Arten von Einrichtungen und Personen. So sind gemessen am relativen Gewicht der verschiedenen Schularten innerhalb Deutschlands die allgemeinbildenden Schulen des Sekundarbereichs (ca. 30% der deutschen Schulen) in COMENIUS-Schulpartnerschaften deutlich überrepräsentiert, während die Beteiligung der Grundschulen (ca. 45% der deutschen Schulen) auf der anderen Seite vergleichsweise gering ausfällt. Ebenfalls unterrepräsentiert sind Berufs- und Fachschulen, die etwa 15 Prozent der deutschen Schulen ausmachen. Durch die Quotierung der COMENIUS-Mittel für die dezentralen Maßnahmen nach dem Königsteiner Schlüssel ist andererseits bei der regionalen Verteilung der geförder-

ten Schulen und Lehrkräfte auf die einzelnen Bundesländer eine weitgehende Beteiligungsgerechtigkeit erzielt worden.

(e) Bei den dezentralen Maßnahmen der COMENIUS-Aktion nehmen Fremdsprachenlehrer eine herausragende Position ein. An COMENIUS-geförderten Fortbildungsveranstaltungen im Ausland nehmen fast ausschließlich Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer teil. Lehrkräfte anderer Fachrichtungen erhalten entweder keine Freistellungen oder sind an einer Fortbildung im Ausland nicht interessiert. Schulkoordinatoren von COMENIUS-Schulpartnerschaften sind ebenfalls mehrheitlich Fremdsprachenlehrer. Die geringe Beteiligung von Lehrkräften mit anderer fachlicher Ausrichtung dürfte zum einen auf fehlende Fremdsprachenkompetenz zurückzuführen sein, die sowohl für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen im Ausland als auch für die Kommunikation in einem Projektverbund zwingend erforderlich ist. Andererseits ist aber auch nicht auszuschließen, dass COMENIUS von vielen Schulen primär als ein Programm zur Förderung des fremdsprachlichen Unterrichts missverstanden wird und damit die Potenziale für eine Verbesserung der Unterrichtsqualität über das gesamte Fächerspektrum nicht in den Blick geraten.

(f) Die deutsche Beteiligung an COMENIUS 2.1 hat sich im Vergleich zu den Vorgängeraktionen (COMENIUS 2, COMENIUS 3.1 und LINGUA A) deutlich verbessert. So liegen deutsche Einrichtungen bei der Koordination an erster Stelle und bei der Gesamtzahl der beteiligten Einrichtungen zusammen mit Großbritannien an zweiter Stelle.

(g) Bisher ungenutzt blieb die Möglichkeit, Studienaufenthalte und Praktika von angehenden Lehrern aus COMENIUS-Mitteln zu fördern (COMENIUS 2.2.a), weil es keine COMENIUS 2.1-Projekte mit deutscher Beteiligung gab, die diese Form der Mobilität beantragt hatten.

Internationale Zusammenarbeit und Mobilität

Bei der Suche nach ausländischen Kooperationspartnern für Schulpartnerschaften (COMENIUS 1), europäische Kooperationsprojekte (COMENIUS 2.1) oder für die Bildung von Netzwerken (COMENIUS 3) spielen nach Aussagen der deutschen Teilnehmer bestehende Kontakte eine herausragende Rolle. Über entsprechende Kontakte zu Schulen und Fortbildungseinrichtungen in anderen europäischen Ländern, die für die Gründung von COMENIUS-Projekten genutzt werden können, verfügen insbesondere die größeren Schulen und Einrichtungen. Externe Hilfe bei der Partnersuche, z.B. in Form von Kontaktseminaren oder Partnersuchdatenbanken, stellt vor allem für kleinere Schulen ein wichtiges Angebot zur Kompensation fehlender Kontakte dar.

Im Rahmen von Schulpartnerschaften (COMENIUS 1) und europäischen Kooperationsprojekten (COMENIUS 2.1) haben deutsche Schulen und andere Einrichtungen die Möglichkeit, mit Partnerinstitutionen aus anderen SOKRATES-

Teilnehmerländern zusammenzuarbeiten. Während an Schul- und Schulentwicklungsprojekten im Durchschnitt 4,3 Schulen aus vier Ländern teilnehmen, sind COMENIUS 2.1-Kooperationsprojekte mit durchschnittlich 7,2 Einrichtungen aus 4,7 Ländern deutlich größer.

Bei den COMENIUS-Schulpartnerschaften haben deutsche Schulen mit ausländischen Partnerschulen aus allen teilnahmeberechtigten Ländern zusammengearbeitet. Besonders häufig sind Kooperationen mit Schulen aus Italien (38% der Schulpartnerschaften), Großbritannien (31%), Frankreich (30%), Spanien (25%) und Polen (20%). Von wenigen Ausnahmen abgesehen, sind die Beteiligungsquoten der verschiedenen Partnerländer im Untersuchungszeitraum weitgehend konstant. Bemerkenswert ist allerdings die kontinuierliche Zunahme des Anteils von Projekten mit Schulen aus Rumänien (von 4% der neu bewilligten Projekte in 2000/01 auf 14% in 2002/03) und der starke Einbruch der Projekte mit Partnerschulen aus Großbritannien (von 34% in 2001/02 auf 19% in 2002/03).

Wichtigste Partnerländer in COMENIUS 2.1-Projekten mit deutscher Koordination sind Spanien (47,6% der Projekte), Österreich (38,1%), die Niederlande (38,1%) und Großbritannien (38,1%). Im Vergleich zu Projekten, die von Einrichtungen aus anderen Ländern koordiniert werden, findet sich in den deutschen Projekten eine überdurchschnittlich häufige Zusammenarbeit mit Österreich, den Niederlanden, Finnland und einigen mittel- und osteuropäischen Teilnehmerländern: Bulgarien, Tschechien, Polen und Slowenien.

Individuelle Mobilität findet zum einen im Rahmen von Sprachassistenzen (COMENIUS 2.2.b) und zum anderen zum Zwecke der Fortbildung im Ausland statt (COMENIUS 2.2.c). Sowohl bei den Sprachassistenzen als auch bei den Fortbildungskursen besteht eine starke Konzentration der deutschen Teilnehmer auf nur wenige Gastländer. So absolvierten sechs von zehn Teilnehmern ihre Assistenzzeit an Gastschulen in nur vier Gastländern: Spanien (17,2%), Großbritannien (16,5%), Frankreich (13,1%) und Schweden (10,4%). Weitere Gastländer mit einem Anteil von mehr als fünf Prozent der deutschen COMENIUS-Sprachassistentinnen und -assistenten waren Italien (7,0%), Norwegen (6,1%) und Finnland (5,3%).

Die Programmrichtlinien der COMENIUS-Aktion für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen erlauben nur teilweise eine freie Wahl des Gastlandes. So sollen Fortbildungskurse für Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer in dem Land stattfinden, in dem die Zielsprache des Lehrers gesprochen und unterrichtet wird. Zwei Drittel der Kursteilnehmer nahmen an Fortbildungen im englischsprachigen Ausland teil: 48,4 Prozent in Großbritannien und 16,4 Prozent in Irland. Weitere Gastländer mit einem Anteil von mehr als fünf Prozent der Teilnehmer waren Spanien (10,3%), Frankreich (8,9%) und Italien (5,6%). Insgesamt haben die fünf genannten Länder damit 90 Prozent der deutschen Fortbildungsteilnehmer aufge-

nommen, wobei eine relativ hohe Konstanz der Länderanteile in 2000/01 und 2001/02 feststellbar ist.

Der hohe Anteil von Fremdsprachenlehrern unter den Kursteilnehmern und das Gewicht, das den verschiedenen Sprachen im Fremdsprachenunterricht zukommt, führt in der Praxis dazu, dass die englischsprachigen Gastländer klare Wettbewerbsvorteile als Veranstalter von COMENIUS-Fortbildungskursen haben.

Ziele und Prioritäten

Die Ziele der COMENIUS-Aktion sind so weit gefasst, dass für Schulpartnerschaften und europäische Kooperationsprojekte eine breite Palette von Projektthemen bzw. -gegenständen zur Verfügung steht. Die inhaltliche Offenheit der Aktion ermöglicht nicht nur den Teilnehmern eine relativ leichte Integration der Projektarbeit in den „Normalbetrieb“ ihrer Einrichtung, z.B. den regulären Unterricht, sondern dient auch der Vermeidung tatsächlicher oder vermuteter Eingriffe in die Kulturhoheit der Nationalstaaten bzw. der Bundesländer in Deutschland. Gleichzeitig ermöglicht die allgemeine Zielsetzung von COMENIUS den institutionellen und individuellen Akteuren, ihre Teilnahme am Programm mit den unterschiedlichsten Motiven zu begründen.

Einschränkungen für Inhalt und Form von Schulpartnerschaften und Kooperationsprojekten können sich allerdings aus den Prioritätskriterien ergeben, die bei der Auswahl von Projektanträgen berücksichtigt werden sollen. Dass diese Kriterien auch dann zum Tragen kommen, wenn sie mangels Masse an Projektanträgen eigentlich bedeutungslos sind, wird daran deutlich, dass immerhin zwei Drittel der deutschen COMENIUS-Schulen sich bei der Themensetzung bzw. bei der Planung von Aktivitäten an den Prioritäten orientiert haben. Insbesondere die Förderung einer interkulturellen Erziehung und die Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus, Maßnahmen zur Förderung der Chancengleichheit von Mädchen und Jungen, die Förderung der Teilnahme von sozio-ökonomisch benachteiligten Schülern und von Schülern mit besonderem pädagogischen Bedarf wurden häufig berücksichtigt.

Einige der Prioritätskriterien sind zumindest partiell inkompatibel mit den Interessen der Programmteilnehmer. So wird die Forderung nach vorrangiger Einbeziehung von Schulen, die noch keine oder nur wenig Erfahrung in der transnationalen Projektarbeit besitzen, zwar auch von deutschen Ländervertretern geteilt, stößt aber besonders bei solchen Schulen auf Ablehnung, die internationale Zusammenarbeit als Profilerkmal etablieren wollen und auf regelmäßige finanzielle Unterstützung angewiesen sind. Ebenfalls problematisch ist die Forderung nach einer Bevorzugung von Fremdsprachenprojekten, die die am wenigsten verbreiteten und unterrichteten Sprachen der EU einbeziehen. Da an diesen Projekten häufig Schüler teilnehmen, die nicht einmal eine der weit verbreiteten Sprachen einigermaßen sicher beherrschen, birgt die derzeitige Prioritätensetzung ein hohes Risiko für Fremdsprachenprojekte, ihre Potenziale

Risiko für Fremdsprachenprojekte, ihre Potenziale nicht ausschöpfen zu können und den Schülern Sprachkompetenzen zu vermitteln, deren längerfristiger Nutzen zumindest zweifelhaft ist.

Im Unterschied zu den Vorstellungen der Kommission, sind an der Erstellung der COMENIUS-Pläne bei der Mehrheit der Schulen nur die Schulleitung und das Kollegium beteiligt. Lediglich bei einem Viertel der Schulen wurden auch die Schüler einbezogen. Elternvertreter und Fördervereine spielen kaum eine Rolle. Bei der Debatte über die zukünftige Rolle des COMENIUS-Plans muss bedacht werden, dass strategische Überlegungen zur Internationalisierung der Schule nur in einer längerfristigen Perspektive Sinn machen. Die Nachhaltigkeit der Aktivitäten wird durch COMENIUS allein aber nicht gewährleistet. Im Gegenteil, die Vergabeprioritäten der Länder zielen eher auf eine Förderung von möglichst vielen Schulen als auf die kontinuierliche Unterstützung der bereits vorhandenen COMENIUS-Schulen. Vor diesem Hintergrund verliert der COMENIUS-Plan seine Eignung als ein strategisches Dokument für die Schulentwicklung.

Antragstellung, Verwaltung und Finanzierung

Bei der Bewertung der Verfahren der Antragstellung und Verwaltung muss unterschieden werden nach dezentralen Maßnahmen der Aktion COMENIUS, für die in Deutschland der Pädagogische Austauschdienst (PAD) zuständig ist, und zentralen Maßnahmen, die von der Europäischen Kommission mit Unterstützung des Technischen Büros in Brüssel verwaltet werden. Die Arbeit des PAD wird von einer großen Mehrheit der deutschen COMENIUS-Teilnehmer sehr positiv bewertet. Insbesondere die Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft der PAD-Mitarbeiter, die (telefonische) Erreichbarkeit, die Nachvollziehbarkeit von Entscheidungen und die Genauigkeit der erteilten Auskünfte werden mehrheitlich gelobt. Etwas kritischer fallen die Einschätzungen zur Verständlichkeit von Bewerbungs- und Berichtsformularen und zur Schnelligkeit bei der Bearbeitung von Anfragen und Unterlagen aus. Hier wäre zu prüfen, mit welchen Maßnahmen die „Kundenzufriedenheit“ weiter erhöht werden kann.

Die Zeiträume für Antragstellung, Bewilligung, Mittelauszahlung und Projekt- abrechnung bewegen sich sowohl bei den Schulpartnerschaften als auch bei den Individualmaßnahmen, d.h. Sprachassistenzen und Fortbildungen, überwiegend in einem akzeptablen Rahmen. Allerdings gibt es auch Schwierigkeiten, die sich einerseits aus den Fristsetzungen der Kultusministerien und andererseits aus der Notwendigkeit multinationaler Antragsbewertungen ergeben. So berichten insbesondere Schulen im Bereich der beruflichen Bildung, dass die Konzeptions- und Antragsphase für Fremdsprachenprojekte zu lang ist, um mit der Klasse, mit welcher ein Projekt geplant wurde, dieses Projekt auch zu beenden. Die Schülerinnen und Schüler verlassen die Schule bevor Projekte abgeschlossen werden können. Späte Benachrichtigungen über die Projektförderung, die zumindest teilweise auf

die notwendige Abstimmung der Nationalen Agenturen über die Projekte zurückzuführen sind, haben mehr Anlass zu Beschwerden gegeben als die finanzielle Ausstattung der Schulpartnerschaften. Relativ lange Entscheidungsprozesse und erhebliche Risiken für Projektanträge, die sich aus unterschiedlichen nationalen Bewertungskriterien für Projektqualität und begrenzten Mitteln für COMENIUS-Schulpartnerschaften in den kleineren Ländern ergeben, müssen wohl als Folgen der Dezentralisierung dieser Maßnahme in Kauf genommen werden.

Bei den zentralen Maßnahmen, d.h. den europäischen Kooperationsprojekten der Lehreraus- und -fortbildung und den Netzwerken, wird die fachliche bzw. sachbezogene Zusammenarbeit mit dem Technischen Unterstützungsbüro für SOKRATES in Brüssel (TAO) von den deutschen Teilnehmern positiv bewertet. Große Schwierigkeiten bereiten vor allem die späte Benachrichtigung über die Förderung der Projekte und der verzögerte Mittelfluss. Die Bewilligungsphase wird als „Hängepartie“ beschrieben, deren Überbrückung insbesondere kleineren Institutionen schwer fällt. Kritisiert wird auch die als extrem asymmetrisch empfundene Beziehung zwischen der Europäischen Kommission auf der einen Seite und den Projektteilnehmern auf der anderen Seite. Während von den Zuschussempfängern Termintreue und penible Buchhaltung verlangt werden, sorgt die Kommission durch ihren relativ unverbindlichen Umgang mit Terminen selbst dafür, dass die Zeitpläne der Projekte nicht mehr eingehalten werden können.

Die finanzielle Ausstattung der dezentralen Maßnahmen kann insgesamt als ausreichend bewertet werden. So konnten die Kosten für COMENIUS-Schulpartnerschaften im Durchschnitt zu fast 90 Prozent aus dem Zuschuss gedeckt werden. Einem großen Teil der Schulen ist es darüber hinaus nicht gelungen, den Zuschuss im Haushaltsjahr zu verausgaben, so dass durchschnittlich fast 30 Prozent der bewilligten Mittel an den PAD zurückgegeben werden mussten. Immerhin jede achte Schule berichtete allerdings auch über ernsthafte Probleme wegen der unzureichenden Finanzausstattung des Projekts und jeder dritte Schulkoordinator beklagte sich über die fehlende Bereitstellung von zusätzlichen Mitteln aus dem Schuletat.

Ebenfalls in hohem Maße kostendeckend waren die Zuschüsse für COMENIUS-Sprachassistenten (durchschnittlich 80%) und für Teilnehmer an COMENIUS-Fortbildungsveranstaltungen (durchschnittlich 84%). Bemerkenswert ist allerdings, dass Sprachassistenten in Mittel- und Osteuropa in deutlich höherem Umfang Eigenmittel einsetzen mussten als Geförderte in anderen Ländern. Hier wäre zu prüfen, ob die Zuschüsse für MOE-Länder angehoben werden müssen.

Bei den zentralen Maßnahmen, d.h. den europäischen Kooperationsprojekten der Lehrer-aus- und -fortbildung und den Netzwerken, erhalten die Projekte im Durchschnitt einen Zuschuss aus der Aktion COMENIUS von etwa 50 Prozent der Gesamtkosten. Der hohe Anteil der erwarteten Eigenfinanzierung dürfte einer der Gründe dafür sein, dass sich an den Maßnahmen fast nur öffentliche Einrich-

tungen bzw. Körperschaften beteiligen, die u.a. ihre Personalressourcen als Eigenbeitrag einbringen können.

Eigenbeitrag, institutionelle Unterstützung und Akzeptanz

Bei allen Maßnahmen der Aktion COMENIUS wird davon ausgegangen, dass die Teilnehmer ihren Zeitaufwand nicht in Rechnung stellen, sondern die COMENIUS-bezogenen Aufgaben im Rahmen ihrer normalen Arbeitsverhältnisse erledigen. Die Personalkosten für Kooperationsprojekte, Schulpartnerschaften oder Fortbildungsmaßnahmen gehen somit entweder zu Lasten der beteiligten Einrichtungen bzw. der Arbeitgeber oder, wenn die Aktivitäten in Form von unbezahlter Mehrarbeit erbracht werden, der beteiligten Lehrer, pädagogischen Fachkräfte usw. Davon abgesehen, dass ein solches Modell der Kostenzuteilung von privatwirtschaftlich organisierten Einrichtungen nicht getragen werden kann, berichten insbesondere Teilnehmer an Kooperationsprojekten über erhebliche Mehrbelastungen, die weder finanziell noch über Ausgleichsstunden kompensiert werden. So wird bspw. der wöchentliche Zeitaufwand, den die beteiligten Lehrkräfte einer Schule zusammen in die Durchführung von Schulpartnerschaften investieren, im Mittel mit 9,3 Stunden angegeben, von denen lediglich 1,25 Stunden in der Form von Entlastungsstunden ausgeglichen werden. Die geringe Bereitschaft der Schulen, für COMENIUS-Projekte hinreichend Zeitkapazitäten zur Verfügung zu stellen, kann als Hinweis verstanden werden, dass Internationalisierung im Schulbereich noch keine sehr hohe Wertschätzung genießt und der Nutzen der COMENIUS-Projekte für die Kompetenzentwicklung von Schülern und Lehrern oder für Schulentwicklungsprozesse im Vergleich zu anderen (Projekt-)Maßnahmen nicht als überdurchschnittlich eingeschätzt wird.

Während die Leiter der Einrichtungen und Schulen, die an europäischen Kooperationsprojekten oder an Schulpartnerschaften teilgenommen haben, die COMENIUS-Aktivitäten in aller Regel begrüßt und unterstützt haben, gibt es vor allem bei Schulpartnerschaften teilweise erhebliche Akzeptanzprobleme innerhalb des Kollegiums. Dies drückt sich zum einen in der geringen Bereitschaft zahlreicher Kollegen an einer aktiven Projektbeteiligung aus und zum anderen in einer dezidierten Ablehnung der Reduzierung des Stundendeputats der projektverantwortlichen Lehrkräfte. Vor allem an großen Schulen ist das Engagement für COMENIUS häufig auf einen Bruchteil der Lehrerschaft beschränkt während an kleineren Schulen die Aktivitäten oft vom gesamten Kollegium getragen werden.

Kooperation mit den ausländischen Projektpartnern

Die Zusammenarbeit mit den ausländischen Partnern verläuft sowohl in den Europäischen Kooperationsprojekten der Lehreraus- und -fortbildung als auch in den Schulpartnerschaften weitgehend reibungslos. Wenn Schwierigkeiten auftreten,

dann sind diese eher allgemeiner Natur, d.h. sie sind nicht unmittelbar auf die internationale Zusammensetzung der Projektteilnehmer zurückzuführen. Am häufigsten sind Berichte über Probleme wegen der Nichteinhaltung von Absprachen und Terminen, über unterschiedliche Erwartungen bezüglich der gemeinsamen Arbeit und über den Wechsel von Ansprechpartnern und Projektverantwortlichen an den Partnerschulen. Kommunikationsprobleme wegen fehlender Fremdsprachenkenntnisse der deutschen oder ausländischen Teilnehmer treten zwar etwas seltener auf, betreffen aber immerhin fast jede zehnte Schulpartnerschaft. Im Großen und Ganzen bewegen sich die Schwierigkeiten in Art und Umfang aber in einem Rahmen, der von den Teilnehmern beherrschbar ist und nur in wenigen Fällen zu starken Behinderungen oder gar zum Scheitern der Projekte führt.

Als wesentlich für die Qualität der Kooperation wird sowohl von Teilnehmern an Europäischen Kooperationsprojekten als auch an Schulpartnerschaften die persönliche Begegnung mit den ausländischen Partnern hervorgehoben. Fast 90 Prozent der deutschen Schulen haben 2001/02 Partnerschulen im Ausland besucht und zwei Drittel haben ihre ausländischen Partner zu Projekttreffen nach Deutschland eingeladen. An etwa einem Drittel der Projekttreffen im Ausland nahmen neben Lehrkräften auch Schülerinnen und Schüler teil. Im Durchschnitt bestand die deutsche Delegation aus 2-3 Lehrern und 1-2 Schülern. Zu jedem zehnten Projekttreffen reisten mehr als vier Schüler mit.

Erfahrungen von Teilnehmern an individuellen Maßnahmen

Auch bei den individuellen Maßnahmen, d.h. Assistenzzeiten für angehende Fremdsprachenlehrer und Fortbildungsmaßnahmen für Lehrer und pädagogische Fachkräfte, halten sich die Berichte über größere Schwierigkeiten vor oder während der Auslandsphase in Grenzen. Bei den Fremdsprachenassistenten stehen Probleme in Wohnungsfragen (15%) und finanziellen Angelegenheiten (11%) an erster Stelle. Die Lehrtätigkeit an der Gastschule wird als weitgehend unproblematisch beschrieben und auch die Betreuung und Anleitung durch die Gastschule werden überwiegend positiv bewertet.

Jeder zehnte Teilnehmer an Fortbildungsveranstaltungen empfindet die Unterbrechung familiärer Verpflichtungen und/oder die zusätzliche Arbeitsbelastung durch die Vorbereitung auf den Kurs als belastend und jeder Fünfte hätte sich mehr Räume für ungestörtes Arbeiten und weniger Unterschiede in den Vorkenntnissen der Kursteilnehmer gewünscht. Ein besonderes Problem ist der nach wie vor hohe Anteil von Kursen, die ausschließlich von Deutschen besucht werden. Davon abgesehen, dass dies nicht im Sinne der COMENIUS-Aktion ist und Chancen für die Herstellung von internationalen Kontakten verschenkt werden, sind auch die Geförderten mit dieser Situation häufig nicht einverstanden und beklagen sich über zu viele Kontakte zu anderen Deutschen bzw. zu wenig Kontakte zu Einheimischen oder Lehrkräften aus anderen Ländern. Weitgehend zu-

frieden sind die Kursteilnehmer dagegen mit der Qualität der Dozenten, dem didaktischen Konzept und dem fachlichen Niveau der Fortbildungsveranstaltungen.

Umsetzung der Projektziele und Ergebnisse

Dem größten Teil der deutschen Schulen und Einrichtungen, die an COMENIUS-Schulpartnerschaften oder europäischen Kooperationsprojekten der Lehreraus- und -fortbildung teilnehmen, gelingt die Umsetzung der Projektvorhaben ohne größere Änderungen gegenüber den ursprünglichen Planungen. Allerdings führen späte Benachrichtigungen über die Projektbewilligung bzw. -verlängerung oder auch Verzögerungen bei der Überweisung der Mittel durch die Europäische Kommission immer wieder zu teilweise erheblichen Abweichungen vom vorgesehenen Zeitplan. Bei den Schulpartnerschaften finden sich auch zahlreiche Fälle, bei denen der Wechsel von projektverantwortlichen Lehrkräften an den Partnerschulen die Kontinuität der Projektarbeit substantiell behindert hat. Immerhin jede vierte Schule sah sich 2001/02 wegen unterschiedlichster Arten von schulinternen und -externen Schwierigkeiten veranlasst, Ziele und Zeitplan an neue Gegebenheiten anzupassen.

Fast alle Schulen haben die Ergebnisse der COMENIUS-Schulpartnerschaft in der einen oder anderen Weise dokumentiert. Besonders häufig finden sich Fotodokumentationen, Internet-Seiten, Videofilme, CD-ROMs, Projekttreader, Lehr- und Lernmaterial und Powerpoint-Präsentationen.

Die europäischen Kooperationsprojekte der Lehreraus- und -fortbildung waren zum Zeitpunkt der Zwischenevaluation noch nicht abgeschlossen, so dass noch keine definitiven Aussagen über die Ergebnisse der Projektarbeit gemacht werden können. Nach den bisherigen Erkenntnissen ist aber davon auszugehen, dass nach Ablauf der Förderung hochwertige Unterrichts- und Fortbildungsmaterialien zur Verfügung stehen werden, die zumindest teilweise das Angebot des COMENIUS & GRUNDTVIG-Kataloges bereichern werden.

Fast alle COMENIUS-Netzwerke haben bereits Internetangebote aufgebaut, die, in zum Teil sehr anspruchsvoller Form, Informationen zu verschiedenen Aspekten der Verbesserung der Qualität der Schulbildung, der Stärkung der europäischen Dimension und zur Förderung des interkulturellen Bewusstseins von Schülern und Lehrkräften anbieten. Sämtliche Internetauftritte enthalten darüber hinaus ein Forum, das einen öffentlichen Gedankenaustausch zu den unterschiedlichsten Themenbereichen ermöglicht.

Verbreitung von Projektergebnissen

Von den Europäischen Kooperationsprojekten und Netzwerken, teilweise auch von den Schulpartnerschaften, wird eine Vielzahl von Produkten erstellt, die die Ergebnisse der Projekte dokumentieren und sich dazu eignen könnten, einem

breiteren Kreis von Interessenten zugänglich gemacht zu werden. Darüber hinaus finden sich zahlreiche Aktivitäten, mit deren Hilfe gezielt Informationen über die Projektarbeit weitergegeben werden. Schulen organisieren häufig Ausstellungen und Veranstaltungen innerhalb der Schulgemeinschaft oder veröffentlichen einen oder mehrere Artikel in der lokalen Presse. Europäische Kooperationsprojekte und Netzwerke setzen sehr stark auf das Internet als Medium zur Verbreitung von Projektergebnissen. Insgesamt erscheinen die bisherigen Maßnahmen allerdings als lokal begrenzt und nur für einen eher aktiven Rezipientenkreis erreichbar. Es ist zu vermuten, dass die nationale Ausstrahlung der Ergebnisse von COMENIUS-Projekten noch sehr gering ist, zumal diese in Deutschland nicht zentral gesammelt werden und auch nur wenige Hinweise auf ihre Zugänglichkeit vorhanden sind.

Evaluation

Der Forderung der COMENIUS-Richtlinien an die teilnehmenden Schulen, ihre transnationale Projektarbeit zu begleiten und zu bewerten, sind 85 Prozent der deutschen Schulen nachgekommen. Die Selbstevaluation der Projekte erfolgt in aller Regel in einer eher informellen und wenig strukturierten Form im Rahmen von Reflexionsgesprächen zwischen den Projektteilnehmern. Nur in wenigen Schulpartnerschaften kommen Fragebogen für Schülerinnen und Schüler oder Lehrkräfte zum Einsatz. Etwa jede zwanzigste Schulpartnerschaft wurde im Rahmen einer wissenschaftlichen Begleitung systematisch evaluiert.

Wirkungen und Innovationspotenzial der Aktion COMENIUS

Für die an den einzelnen Fördermaßnahmen der Aktion COMENIUS unmittelbar beteiligten Individuen sind die Wirkungen zunächst sehr positiv. Auch Klagen über schlecht oder gar nicht kompensierte Arbeitsbelastung durch die Projektarbeit ändern nichts an der Erfahrung einer Bereicherung und eines Zuwachses an professioneller Kompetenz durch internationale Kooperation. Der Kompetenzaufbau und Kompetenzgewinn bei den an den Schulpartnerschaften beteiligten Lehrkräften verfällt jedoch schnell durch die Politik der einmaligen Förderung. Bisher gibt es kaum entwickelte Strukturen und Mechanismen, die den Transfer von Erfahrungen und Know-how ermöglichen können. Darüber hinaus ist die Frage, wie solche Strukturen und Mechanismen jenseits einer COMENIUS-Förderung aussehen könnten, bisher noch nicht untersucht.

Da nur in den Fremdsprachenprojekten in größerem Umfang Schülermobilität gefördert wird, die Wirkungen der internationalen projektbezogenen Zusammenarbeit auf die Schülerinnen und Schüler aber besonders positiv hervorstechen, wurde seitens der beteiligten Lehrkräfte vielfach der Wunsch nach erweiterten Fördermöglichkeiten für Schülermobilität geäußert. In einigen wenigen Bundes-

ländern, vor allem solchen mit Grenzen ins benachbarte europäische Ausland, werden aus Landesmitteln zusätzliche bzw. ergänzende Fördermöglichkeiten für Schülermobilität im Rahmen von COMENIUS-Schulpartnerschaften bereitgestellt. Eine solche Verzahnung von COMENIUS-Aktivitäten mit Komplementärmitteln des Landes stärkt in der Regel die synergetischen Effekte. Demgegenüber hat die indirekte Beteiligung größerer Schülergruppen an COMENIUS-Schulpartnerschaften, etwa durch die Wahrnehmung von Produkten und Ergebnissen im Rahmen von Ausstellungen oder Projekttagen, keine feststellbaren und nachvollziehbaren Wirkungen.

Bei den Fremdsprachenassistenzen gibt es sichtbare Kompetenzentwicklungen sowohl was die Kenntnisse über andere Schulsysteme als auch die Fremdsprachenbeherrschung angeht. Je länger der Aufenthalt im Gastland, desto größer der Kompetenzaufbau. Als weniger ertragreich hat sich hingegen der Zuwachs an Erfahrungen im Bereich der Unterrichtsmethodik durch die Assistenzzeit im Ausland herausgestellt.

Bei der Mobilität im Rahmen von Fortbildungsangeboten ist der große Anteil an Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern auffällig (über 80%). Darüber hinaus besuchen zwei Drittel der teilnehmenden Lehrkräfte eine Fortbildung im englischsprachigen Ausland, und fast die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer nehmen an Fortbildungen teil, die ausschließlich mit Deutschen besetzt sind. Zwar fällt die Bilanz der Teilnahme hinsichtlich der persönlichen Erträge mehrheitlich positiv aus, doch wird die Wirkung auf die berufliche Praxis deutlich zurückhaltender beurteilt. Nur bei einer Teilnahme an international zusammengesetzten Fortbildungsveranstaltungen und bei gelingender Kontaktaufnahme zu ausländischen Kolleginnen und Kollegen berichteten die befragten Lehrkräfte, dass als Folge der Fortbildung eine Beteiligung an einer COMENIUS-geförderten Schulpartnerschaft vorgesehen ist.

Das politische Ziel, mit der COMENIUS-Förderung eine Wirkung über die unmittelbar Beteiligten zu erreichen, macht weitere Untersuchungen erforderlich. Im Rahmen der Evaluation der Aktion COMENIUS hinsichtlich ihrer Wirkungen auf die beteiligten Institutionen konnten jedoch eine Reihe von Gelingensbedingungen identifiziert werden:

(a) Für die Schulen zeigte sich, dass COMENIUS-Aktivitäten in kleineren Schulen eine größere Wirkung entfalten und oft das ganze Kollegium einbeziehen, während sie in großen Schulen, Aktivitätsinseln einer kleinen Gruppe von Enthusiasten bleiben, die ggf. auch noch mit der Ablehnung von Kollegen rechnen müssen. Die Akzeptanz von COMENIUS-Aktivitäten durch Schulleitung und Kollegium ist eine wichtige Bedingung zur Erzielung von Wirkungen.

(b) Auch die aktive Unterstützung der Schulleitung ist eine notwendige Voraussetzung für das Gelingen der COMENIUS-Projektarbeit. Die Schulleitung ist aber vielfach zugleich auch ein Schwachpunkt im Kommunikationsfluss. Wenn

Informationen über Fördermöglichkeiten und Antragstermine nicht an das Kollegium weitergegeben werden oder Freistellungen für die Teilnahme an COMENIUS-geförderten Fortbildungen allenfalls für Fremdsprachenlehrer erfolgen, dann werden die Chancen einer Teilnahme vergeben.

(c) Umgekehrt steht Schulen, die besonders aktiv an COMENIUS teilnehmen, eine Förderpolitik im Wege, die darauf abzielt, in die Breite zu fördern und möglichst vielen Schulen eine einmalige Teilnahme an COMENIUS-Aktivitäten zu ermöglichen. Schulen, die die internationale projektbezogene Kooperation zu einem Profilmerkmal machen wollen, erhalten keine kontinuierliche COMENIUS-Förderung, sondern müssen zumeist nach Ablauf einer Förderung eine Zeit lang auf weitere Förderung verzichten, damit andere Schulen ebenfalls eine Chance haben. Angesichts der Ressourcenknappheit an den Schulen besteht dann die Gefahr, dass aufgebaute Kooperationen und Partnerschaften abbrechen.

(d) Aufgrund der Dienstaufsicht seitens der Schulbehörden und Kultusministerien und der hohen Regelungsdichte konnten deutsche Schulen bisher wenig Erfahrungen mit autonom verwalteten Budgets oder mit der Einwerbung von Komplementärmitteln über Sponsoren, Elternverbände, Freundesgesellschaften etc. sammeln.

(e) Einer stärkeren Beteiligung von Studienseminaren und Lehreraus- und -fortbildungseinrichtungen an den COMENIUS-Aktivitäten, insbesondere an transnationalen Kooperationsprojekten, die unter COMENIUS 2.1 gefördert werden, steht Ressourcen- und Personalknappheit im Wege. Außerdem ist es bisher nicht gelungen, Möglichkeiten des Austauschs und der Mobilität im Rahmen der Referendarausbildung zu schaffen und die im Ausland erbrachten Ausbildungsanteile auch anzuerkennen.

Insgesamt hat COMENIUS eine bisher nur begrenzte Wirkung auf die beteiligten Schulen und anderen Einrichtungen des Schulbereichs erzielt. Zwar geben Schulentwicklungsprojekte Anlass zur Hoffnung auf dauerhaftere Veränderungen, dies müsste aber in einer Longitudinaluntersuchung empirisch nachgewiesen werden. Eine sichtbare Nachhaltigkeit und dauerhafte Veränderungen nach Ende der COMENIUS-Förderung ist bei den anderen Schulpartnerschaften nicht deutlich geworden. Als Wirkung lässt sich eine größere Offenheit der Schulen und Einrichtungen des Schulbereichs für ausländische Kontakte feststellen, dabei bleibt aber ungewiss, wie dauerhaft diese Wirkung ist.

Einer feststellbaren Wirkung der Aktion COMENIUS auf das deutsche Schulsystem stehen mehrere Faktoren im Wege. Auf der schulpolitischen Ebene ist eine strukturelle, über Dienstwege abgesicherte Wachsamkeit gegenüber Eingriffen in die Kulturhoheit festzustellen, die sich vor allem darin manifestiert, dass es wenig strategische Impulse für die Nutzung von COMENIUS zur Umsetzung eigener Ziele gibt. Im Vordergrund steht die Ausschöpfung der verfügbaren COMENIUS-Fördermittel, und selbst dies wird vielfach nicht erreicht.

Angesichts der Größe des deutschen Schulsystems im Verhältnis zu den verfügbaren COMENIUS-Fördermitteln kann von der Möglichkeit zur Erreichung einer ‚kritischen Masse‘ keine Rede sein. Dies bezieht sich sowohl auf die Schulen und Schultypen als auch auf die Lehrkräfte und Schüler. Zugleich verhindert die Politik einer Förderung in der Breite, die Möglichkeit zur Schwerpunktbildung durch Förderung in der Tiefe.

Abschließend möchten die Evaluatoren einen Faktor benennen, der dazu führt, dass derzeit noch nicht auf alle Fragen eine Antwort gegeben werden kann. Es gibt keinen Automatismus, der dafür sorgen würde, dass nach dem Ende eines Projekts bleibende Veränderungen eintreten. Eine Antwort auf die Frage der Nachhaltigkeit von COMENIUS kann diese Evaluation nicht sicher geben, weil sie nicht longitudinal angelegt war und zu einem Zeitpunkt durchgeführt wurde, an welchem ein Vorher und ein Nachher noch nicht abgefragt werden konnten. Viele Projekte waren noch nicht abgeschlossen. Insgesamt ist das deutsche Schulsystem so strukturiert, dass in ihm und mit COMENIUS Individuen lernen können, die Schulen selbst aber schnell wieder in ihre Alltagsroutinen zurückfallen.

3.3.2 COMENIUS in der außerschulischen Bildung

Die deutsche Beteiligung

Die deutsche Beteiligung an der Aktion COMENIUS in der außerschulischen beruflichen Erstausbildung lässt sich für die ersten Jahre der Laufzeit des SOKRATES II-Programms folgendermaßen zusammenfassen:

- Pro Jahr erhalten im Durchschnitt 50 Einrichtungen einen COMENIUS-Zuschuss zur Teilnahme an einem Fremdsprachenprojekt. Im Rahmen dieser Projekte arbeiten insgesamt ca. 100 Lehrkräfte und 700 Auszubildende aus Deutschland mit Schulen aus anderen Ländern zusammen (COMENIUS 1b).
- Insgesamt nahmen in den ersten drei Jahren von SOKRATES II 474 Lehrkräfte und Ausbilder an einer COMENIUS-geförderten Fortbildungsveranstaltung im Ausland teil (COMENIUS 2.2.c). Die durchschnittliche Teilnehmerzahl liegt damit bei etwa 150 pro Jahr.

In Anbetracht der Größe der Zielgruppen für die beiden COMENIUS-Fördertypen muss die Zahl der Teilnehmer als marginal bezeichnet werden. Die Chance für deutsche Auszubildende oder Ausbilder in den Genuss einer COMENIUS-Förderung zu kommen, liegt derzeit unterhalb von einem Promille. Hauptursache für die geringen Teilnahmemöglichkeiten ist sicher die Höhe der verfügbaren Budgets für die beiden Maßnahmen. Andererseits lassen allerdings auch die Bewerberzahlen, die nur leicht höher als die Förderungen liegen, keinen großen Bedarf an zusätzlichen Fördermitteln erkennen.

Internationale Zusammenarbeit und Mobilität

Bei der Suche nach ausländischen Kooperationspartnern für Fremdsprachenprojekte spielen nach Aussagen der deutschen Teilnehmer bestehende Kontakte eine herausragende Rolle. Wichtigste Partnerländer bei den Fremdsprachenprojekten waren Frankreich (17%), Italien (17%) und Großbritannien (11%).

Die Programmrichtlinien der COMENIUS-Aktion für die Teilnahme an Fortbildungsveranstaltungen erlauben nur teilweise eine freie Wahl des Gastlandes. So sollen Fortbildungskurse bei Fremdsprachenlehrern in dem Land stattfinden, in dem die Zielsprache des Lehrers bzw. Ausbilders gesprochen und unterrichtet wird. Mehr als zwei Drittel der Kursteilnehmer nahmen an Fortbildungen im englischsprachigen Ausland teil: 40 Prozent in Irland und 29 Prozent in Großbritannien.

Der hohe Anteil von Fremdsprachenlehrern unter den Kursteilnehmern und das Gewicht, das den verschiedenen Sprachen im Fremdsprachenunterricht zukommt, führt in der Praxis dazu, dass die englischsprachigen Gastländer klare Wettbewerbsvorteile als Veranstalter von COMENIUS-Fortbildungskursen haben.

Antragstellung, Verwaltung und Finanzierung

Die Arbeit der InWEnt wird von einer großen Mehrheit der deutschen COMENIUS-Teilnehmer sehr positiv bewertet. Insbesondere die Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft der Mitarbeiter, die (telefonische) Erreichbarkeit, die Nachvollziehbarkeit von Entscheidungen und die Genauigkeit der erteilten Auskünfte werden mehrheitlich gelobt. Etwas kritischer fallen die Einschätzungen zur Verständlichkeit von Bewerbungs- und Berichtsformularen und zur Schnelligkeit bei der Bearbeitung von Anfragen und Unterlagen aus.

Die Zeiträume für Antragstellung, Bewilligung, Mittelauszahlung und Projektabrechnung bewegen sich sowohl bei den Fremdsprachenprojekten als auch bei den Fortbildungsmaßnahmen überwiegend in einem akzeptablen Rahmen.

Die finanzielle Ausstattung der Maßnahmen kann insgesamt als ausreichend bewertet werden. So konnten die Kosten für COMENIUS-Fremdsprachenprojekte im Durchschnitt zu fast drei Vierteln aus dem Zuschuss gedeckt werden. Ebenfalls in hohem Maße kostendeckend waren die Zuschüsse für Teilnehmer an COMENIUS-Fortbildungsveranstaltungen (durchschnittlich 80 Prozent).

Kooperation mit den ausländischen Projektpartnern

Die Zusammenarbeit mit den ausländischen Partnern verläuft in den Fremdsprachenprojekten weitgehend reibungslos. Wenn Schwierigkeiten auftreten, dann sind diese eher allgemeiner Natur, d.h. sie sind nicht unmittelbar auf die internationale Zusammensetzung der Projektteilnehmer zurückzuführen. Am häufigsten sind Berichte über Probleme wegen der Nichteinhaltung von Absprachen und

Terminen, über unterschiedliche Erwartungen bezüglich der gemeinsamen Arbeit und über den Wechsel von Ansprechpartnern und Projektverantwortlichen an den Partnerschulen. Kommunikationsprobleme wegen fehlender Fremdsprachenkenntnisse der deutschen oder ausländischen Teilnehmer kamen selten vor. In den befragten Projekten wurde Englisch in der Regel als Brückensprache eingesetzt. Die Kommunikation funktionierte dann besonders gut, wenn beide Schülergruppe über ähnliche Kenntnisse in der englischen Sprache verfügten.

Erfahrungen von Teilnehmern an individuellen Maßnahmen

Auch bei den Fortbildungsmaßnahmen für Ausbilder und pädagogische Fachkräfte halten sich die Berichte über größere Schwierigkeiten vor oder während der Auslandsphase in Grenzen. Jeder zehnte Teilnehmer an Fortbildungsveranstaltungen empfindet die Unterbrechung familiärer Verpflichtungen und/oder die zusätzliche Arbeitsbelastung durch die Vorbereitung auf den Kurs als belastend und jeder siebte hätte sich während des Auslandsaufenthaltes mehr Räume für ungestörtes Arbeiten und weniger Unterschiede in den Vorkenntnissen der Kursteilnehmer gewünscht. Ein besonderes Problem sind Kurse, die ausschließlich von Deutschen besucht werden. Davon abgesehen, dass dies nicht im Sinne der COMENIUS-Aktion ist und Chancen für die Herstellung von internationalen Kontakten verschenkt werden, sind auch die Geförderten mit dieser Situation häufig nicht einverstanden und beklagen sich über zu viele Kontakte zu anderen Deutschen bzw. zu wenig Kontakte zu Einheimischen oder Lehrkräften aus anderen Ländern. Weitgehend zufrieden sind die Kursteilnehmer dagegen mit der Qualität der Dozenten, dem didaktischen Konzept und dem fachlichen Niveau der Fortbildungsveranstaltungen.

Wirkungen und Innovationspotenzial der Aktion COMENIUS

Für die an den einzelnen Fördermaßnahmen der Aktion COMENIUS unmittelbar beteiligten Individuen sind die Wirkungen zunächst sehr positiv. Auch Klagen über schlecht oder gar nicht kompensierte Arbeitsbelastung durch die Projektarbeit ändern nichts an der Erfahrung einer Bereicherung und eines Zuwachses an professioneller Kompetenz durch internationale Kooperation.

Bei der Mobilität im Rahmen von Fortbildungsangeboten ist der große Anteil an Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrern auffällig. Darüber hinaus besuchen mehr als zwei Drittel der teilnehmenden Lehrkräfte und Ausbilder eine Fortbildung im englischsprachigen Ausland. Zwar fällt die Bilanz der Teilnahme hinsichtlich der persönlichen Erträge mehrheitlich positiv aus, doch wird die Wirkung auf die berufliche Praxis deutlich zurückhaltender beurteilt. Nur bei einer Teilnahme an international zusammengesetzten Fortbildungsveranstaltung und bei gelingender Kontaktaufnahme zu ausländischen Kolleginnen und Kollegen be-

richteten die befragten Lehrkräfte, dass als Folge der Fortbildung auch eine Beteiligung an einer COMENIUS-geförderten Schulpartnerschaft vorgesehen ist.

Angesichts der Größe des deutschen Systems der beruflichen Erstausbildung im Verhältnis zu den verfügbaren COMENIUS-Fördermitteln ist nicht davon auszugehen, dass die „kritische Masse“ für Innovationen auf Systemebene erreicht werden kann. Internationalisierung und Europäisierung wird damit bestenfalls in den Köpfen der Teilnehmer und den (Lehr-) Angeboten der beteiligten Einrichtungen stattfinden.

ERASMUS – Hochschulbildung

Ute Lanzendorf, Friedhelm Maiworm

4.1 Einführung

Im Rahmen des SOKRATES-Programms hat die Aktion 2 – ERASMUS – eine besondere Stellung: Sie bezieht sich auf die Hochschulbildung als denjenigen Bildungsbereich, in dem die Europäische Union am längsten fördernd tätig ist. Bereits von 1976 bis 1986 wurden als ein Pilotprogramm sogenannte „Gemeinsame Studienprogramme“ (Joint Study Programmes – JSP) gefördert: Kooperierende Fachbereiche aus unterschiedlichen europäischen Ländern, die Studierende untereinander austauschten, konnten Fördermittel erhalten, um ihre Organisationskosten und die Reisekosten der beteiligten Dozenten zu decken. Die Zahl der geförderten Programme war relativ klein; diese überzeugten jedoch durch eine Fülle von interessanten Ansätzen zur curricularen Integration und zum Teil durch die Etablierung von Doppeldiplomen.

Aus dieser positiven Erfahrung heraus wurde 1987 das ERASMUS-Programm etabliert. Es verfolgte die Zielsetzung, 10 Prozent der Studierenden in den Mitgliedsländern einen vorübergehenden Studienaufenthalt in einem anderen europäischen Land zu ermöglichen. Tatsächlich haben, wenn auch der angestrebte Anteil an allen europäischen Studierenden nicht erreicht wurde, seit Einführung des ERASMUS-Programms fast eine Million Studierende eine Unterstützung für eine Studienphase in einem anderen europäischen Land von zumeist halb- oder einjähriger Studiendauer erhalten. Jedes Jahr werden inzwischen mehr als 100.000 Studierende durch ein ERASMUS-Stipendium gefördert, das weitgehend die Zusatzkosten für ein Auslandsstudium abdecken soll.

Das ERASMUS-Programm war jedoch nicht auf die Förderung studentischer Mobilität beschränkt, sondern unterstützte vor allem auch:

- verschiedene Aktivitäten der curricularen Innovation,
- die Mobilität von Dozenten und

- die Etablierung eines Systems zur Anrechnung von im Ausland erbrachten Studienleistungen (ECTS).

Hinzu kam eine Förderung der kooperierenden Fachbereiche, der Mobilität von Verantwortlichen bei der Einrichtung neuer Kooperationen, von Informations- und Anerkennungssystemen, von Vereinigungen und besonderen Aktivitäten u.a. – Aktivitäten, die heute zum Teil bildungsbereichsübergreifend in den Aktionen 6 bis 8 gefördert werden.

Im Jahr 1995 wurde ERASMUS dann mit anderen europäischen Bildungsprogrammen unter dem gemeinsamen Dach des SOKRATES-Programms zusammengefasst. Dies führte zu keinen grundsätzlichen Änderungen in der bisherigen Förderstruktur für den Hochschulsektor, es wurden für SOKRATES/ERASMUS aber einige neue Akzente gesetzt, die 1997/98 in Kraft traten:

- Für den Austausch der Studierenden und Dozenten waren nicht mehr Netzwerke von Fachbereichen, sondern die einzelnen Hochschulen verantwortlich. Von ihnen wurde erwartet, dass sie mit ihrem Förderungsantrag an die Europäische Kommission ein „European Policy Statement“ formulierten, in dem sie ihre europäischen Entwicklungsperspektiven und den Stellenwert der ERASMUS-geförderten Aktivitäten innerhalb dieses Rahmens beschrieben.
- Überdies mussten die Hochschulen fortan mit ihren Partnerhochschulen Verträge zum Austausch und zur Betreuung von Studierenden und Lehrenden sowie zur curricularen Kooperation abschließen. Die Förderung der organisatorischen Unterstützung sowie der Reisen zur Entwicklung und Durchführung der Zusammenarbeit wurde gleichzeitig nicht nur von den Netzwerken der Fachbereiche auf die Hochschulen verlagert, sondern auch relativ reduziert.
- Ausgebaut wurde die Förderung des Dozentenaustauschs und der curricularen Kooperation. Man erwartete, dass die Förderung der „Europäischen Dimension“ in Lehre und Lernen dadurch ein höheres Gewicht bekäme und auch die nichtmobilen Studierenden stärker von dem Programm profitieren könnten.
- Eingerichtet wurden schließlich Thematische Netzwerke, um die europäisch-kooperative Bearbeitung von Themen von gemeinsamem Interesse einzelner oder mehrerer Fächer zu fördern.

Mit dem Beschluss des Europäischen Parlaments und des Rates vom 24. Januar 2000 zu SOKRATES II wurde entschieden, die Aktion 2 (ERASMUS) bis 2006 in der bisherigen Form fortzuführen. Allerdings wurden zwischenzeitlich einige Änderungen an der Verwaltungsstruktur vorgenommen. Diese betreffen zum einen die Dezentralisierung der Verwaltung der Dozentenmobilität und zum anderen die Ablösung des Hochschulvertrages durch Einführung der ERASMUS-University-Charter ab dem Jahr 2004.

Im Einzelnen werden in der zweiten Phase des SOKRATES-Programms Fördermittel vergeben für:

- Mobilitätsmaßnahmen, d.h. Mobilitätsstipendien für Studierende und Dozenten und Zuschüsse für vorbereitende Besuche,
- die Organisation der Mobilität von Studierenden und Dozenten,
- die Fortentwicklung des Systems zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS),
- die Teilnahme an Intensivprogrammen,
- die Entwicklung von Hochschullehrplänen und
- Thematische Netzwerke.

Mit Ausnahme der Thematischen Netzwerke erfolgt die Förderung auf Antragstellung der einzelnen Hochschulen. Die Kommission schließt dazu mit den antragstellenden Institutionen „Hochschulverträge“ von dreijähriger Laufzeit ab.

4.2 Durchführung und Verwaltung der SOKRATES/ERASMUS-Aktivitäten an deutschen Hochschulen

4.2.1 Die Organisation des Förderangebots

Die bedeutsamste Veränderung bei der Durchführung von ERASMUS ist sicherlich die Verlagerung der Verantwortung für den Austausch von Studierenden und Dozenten von Netzwerken aus Fachbereichen auf die zentrale Ebene der Hochschulen. Hauptziele dieser Organisationsreform waren einerseits eine Verwaltungsvereinfachung durch eine geringere Anzahl von Anträgen und Vertragspartnern auf europäischer Ebene und andererseits eine Erhöhung der institutionellen Verpflichtung gegenüber den ERASMUS-Aktivitäten, um die Abhängigkeit der Mobilitätsmaßnahmen von einzelnen, besonders engagierten Hochschullehrern zu verringern. Verstärkt wurde die institutionelle Anbindung an ERASMUS durch die Auflage der Europäischen Kommission, für den Förderungsantrag ein „European Policy Statement“ zu formulieren, in dem die einzelnen Hochschulen ihre gesamte europäische Entwicklungsperspektive und darin den Stellenwert der ERASMUS-geförderten Aktivitäten darstellen mussten.

Da die Einführung des Hochschulvertrages erst im Studienjahr 1997/98 umgesetzt werden konnte, war es im Rahmen der SOKRATES 2000-Evaluation noch nicht möglich, die Auswirkungen der Abschaffung der Netzwerke und die Verlagerung der Zuständigkeit auf die zentrale Hochschulebene auf die Beteiligung der verschiedenen Gruppen an den ERASMUS-Aktivitäten, die Qualität der Ergebnisse und die Modalitäten der Durchführung zu bestimmen. Die vorliegende Studie gibt daher erstmals einen Einblick in die Folgen der Umsetzung des Hochschulvertrages an deutschen Hochschulen.

4.2.2 Untersuchungsmethoden und Datenquellen

Bei der Untersuchung der Durchführung und Verwaltung der SOKRATES-ERASMUS Aktivitäten an deutschen Hochschulen sind Daten aus unterschiedlichen Quellen berücksichtigt worden. Im Einzelnen handelt es sich dabei um

- Auszüge aus der Datenbank des Technischen Unterstützungsbüros für das SOKRATES-Programm in Brüssel (TAO),
- die ERASMUS-Abschlussberichte zum Hochschulvertrag der deutschen Hochschulen für das Studienjahr 2001/02,
- eine schriftliche Befragung der deutschen Hochschulen, die im Jahr 2001/02 an SOKRATES teilgenommen haben,
- Fallstudien an 15 ausgewählten deutschen Hochschulen.

Die Auswertung der TAO-Datenbank hat dazu gedient, die Basisinformationen über die Beteiligung deutscher Hochschulen an ERASMUS bereitzustellen. Hierzu gehören insbesondere Angaben zu Art und Größe der teilnehmenden Hochschulen und die Art der Aktivitäten, die im Rahmen der Hochschulverträge gefördert wurden.

Bei den ERASMUS-Abschlussberichten, die von den Hochschulen zum Ende jedes Vertragsjahres auszufüllen sind, handelt es sich um teilstandardisierte Formulare, die u.a. Informationen zu folgenden Themen abfragen:

- Verwaltungsstrukturen und Aufgabenverteilung bei der Durchführung des Hochschulvertrages;
- Organisation der Studenten- und Dozentenmobilität;
- Einführung von ECTS und Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen;
- Schwierigkeiten bei der Durchführung des Hochschulvertrages;
- Evaluation der verschiedenen ERASMUS-Aktivitäten.

Der Fragebogen „Studie über Hochschulen, die 2001/02 an SOKRATES teilgenommen haben“ sollte dazu dienen, ergänzende Informationen zu Aspekten zu erheben, die in den Abschlussberichten entweder überhaupt nicht oder nur am Rande thematisiert worden sind. Hierbei handelte es sich insbesondere um Einschätzungen der Ergebnisse der ERASMUS-Aktivitäten und deren Bedeutung für die Europäisierung und Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Darüber hinaus wurden die Hochschulen um prospektive Angaben zur Bedeutung von SOKRATES für die zukünftige Entwicklung der internationalen Mobilität von Studierenden und Dozenten und die Internationalisierung von Curricula gebeten. Der achtseitige Fragebogen wurde im Dezember 2002 an alle 245 Hochschulen verschickt, die für das Studienjahr 2001/02 einen Hochschulvertrag erhalten haben. In den Monaten Januar und Februar 2003 wurden teils postalisch, teils elektronisch Erinnerungsaktionen durchgeführt. Insgesamt beteiligten sich schließlich

149 Hochschulen an der Befragung, so dass eine Rücklaufquote von 61 Prozent erreicht werden konnte.

An 15 ausgewählten Hochschulen wurden Fallstudien im Rahmen von ein- bis zweitägigen Besuchen vor Ort durchgeführt. Bei der Auswahl der Hochschulen sind eine Reihe von Kriterien zugrunde gelegt worden, um so viele Bundesländer und so viele Hochschultypen wie möglich einzubeziehen. Des Weiteren sollten ERASMUS-aktive und weniger ERASMUS-aktive Hochschulen berücksichtigt werden. Das Sample setzte sich schließlich wie folgt zusammen:

- Regionale Verteilung: Hochschulen aus allen Bundesländern mit Ausnahme des Saarlands und Schleswig Holsteins;
- Hochschultypen: fünf Universitäten, zwei Technische Universitäten, vier Fachhochschulen, zwei Kunsthochschulen, zwei Berufsakademien;
- Gemessen am Umfang der Studentemobilität und der im Rahmen des Hochschulvertrags im Jahre 2002 erhaltenen ERASMUS-Fördermittel (beides gewichtet in Relation zur Größe der Hochschule) wurden acht ERASMUS-aktive und sieben weniger ERASMUS-aktive Hochschulen ausgewählt.

Die Fallstudien erfolgten im Sommersemester 2003. An jeder Hochschule wurden drei Personen bzw. Personengruppen mit einem Interviewleitfaden befragt: (a) die Leitung des Akademischen Auslandsamtes bzw. die für ERASMUS zuständige Person; (b) die für internationale Kooperation zuständige Person in der Hochschulleitung (Rektor/Präsident oder Prorektor bzw. Vizepräsident); (c) zwischen zwei und sechs Personen an verschiedenen Fachbereichen, die für ERASMUS-Aktivitäten verantwortlich waren (ECTS-Koordinatoren, Auslandsbeauftragte, SOKRATES/ERASMUS-Koordinatoren).

Personen in den Akademischen Auslandsämtern wurden vorrangig zu folgenden Themen befragt:

- Aufgaben und Struktur des Auslandsamts;
- Beteiligungsgrad der einzelnen Fachbereiche an ERASMUS;
- Zahl der Partnerhochschulen und ggf. geografische Schwerpunkte der Kooperation;
- besondere Hochschulgremien, die sich mit internationalen Fragen befassen;
- Serviceangebote für die eigenen und ausländischen ERASMUS-Studierenden und Qualitätssicherung;
- Rolle des European Policy Statement;
- Zusammenspiel von zentraler und dezentraler Ebene bei der Verwaltung und Durchführung von ERASMUS-Aktivitäten;
- Probleme bei der Umsetzung der ERASMUS-Aktivitäten;
- Kooperation mit dem DAAD als Nationaler Agentur;
- Vorstellungen und Wünsche für die nächste Generation des SOKRATES-Programms.

Die zuständige Person in der Hochschulleitung wurde vorrangig zu folgenden Themenkomplexen befragt:

- Stellenwert der ERASMUS-Aktivitäten an der Hochschule;
- Präferenzen für bestimmte Partnerländer bzw. Partnerhochschulen;
- Rolle der Internationalisierung in Strategie und Entwicklungsplänen;
- Ziele, die in den nächsten Jahren im Rahmen der Internationalisierung erreicht werden sollen;
- Erträge, die der Hochschule durch ERASMUS-Aktivitäten erwachsen sind;
- Rolle des Bologna-Prozesses für die Internationalisierung;
- Rolle des European Policy Statement;
- Qualitätssicherung bei der Durchführung von ERASMUS-Aktivitäten;
- Zusammenspiel von zentraler und dezentraler Ebene bei der Umsetzung von ERASMUS-Aktivitäten;
- Wahrnehmung von Problemen und ggf. Lösungswegen;
- Vorstellungen für die nächste Generation des SOKRATES-Programms.

Angehörige der Fachbereiche wurden schließlich zu folgenden Themenkomplexen befragt:

- Die Bedeutung von ERASMUS-Aktivitäten am Fachbereich;
- Stellenwert des European Policy Statement;
- Beteiligung des Fachbereichs an Gremien, die mit Internationalisierungsfragen befasst sind;
- Rolle von ECTS am Fachbereich und Grad der Anwendung;
- Handhabung von Anerkennungsmechanismen (Learning Agreement, Diploma Supplement etc.);
- Bedeutung von curricularen Innovationen am Fachbereich und ERASMUS-geförderte Aktivitäten in diesem Zusammenhang;
- Probleme bei der Durchführung von ERASMUS-Aktivitäten;
- Verbesserungsvorschläge und Vorstellungen für die nächste Generation des SOKRATES-Programms.

Die Ergebnisse der Fallstudien sind weitgehend in dieses Kapitel eingeflossen.

4.2.3 Die Beteiligung der deutschen Hochschulen an SOKRATES/ERASMUS

Zur Durchführung von europäischen Kooperationsaktivitäten im Rahmen der Aktion ERASMUS des SOKRATES-Programms schließt die Europäische Kommission mit den Hochschulen ein Rahmenabkommen, das mit dem Begriff „Hochschulvertrag“ gekennzeichnet wird. Seit der Einführung des Hochschulvertrages im Jahr 1997/98 ist die Zahl der Verträge mit deutschen Hochschulen und Berufsakademien von 230 auf 250 im Jahr 2002/03 leicht angestiegen. Gemessen

an der Gesamtzahl der deutschen Hochschulen, die für die Teilnahme an SOKRATES zugelassen sind, insgesamt 376, entspricht dies einer Beteiligungsquote von 66,5 Prozent. Da alle großen deutschen Universitäten, Technischen Hochschulen, Gesamthochschulen und Fachhochschulen im Jahr 2001/02 einen Hochschulvertrag abgeschlossen haben, werden in Deutschland durch ERASMUS etwa 98 Prozent der Studierenden erreicht.

Tabelle 4.1: Umfang der Teilnahme an verschiedenen SOKRATES-Aktivitäten im Studienjahr 2001/02 – nach Größe der Hochschule
(Mittelwerte und Prozentangaben)

	Vollzeitstudierende					Gesamt	
	Bis 1.000	1.001- 2.500	2.501- 5.000	5.001- 10.000	10.001- 20.000	20.000 u. mehr	
Bilaterale Vereinbarungen mit SOK.-Partnerhochschulen	14,5	17,8	40,2	63,4	151,2	286,0	65,2
<i>Studenten- und Dozentenmobilität</i>							
ERASMUS-Studierende der eigenen Hochschule	9,2	21,8	47,7	78,9	138,6	276,4	65,4
ERASMUS-Gaststudierende	9,9	17,7	44,3	62,9	163,1	256,5	63,3
ERASMUS-Dozenten der eigenen Hochschule	2,6	5,2	7,3	10,4	13,8	36,2	9,1
<i>Teilnahme an Intensivprogrammen</i>	24%	23%	24%	37%	39%	54%	30%
Eigene Studierende, die an Intensivprogrammen teilgenommen haben	2,3	7,8	6,6	15,3	1,1	13,2	7,4
Eigene Dozenten, die an Intensivprogrammen teilgenommen haben	0,6	2,1	1,1	3,7	1,3	5,2	2,2
<i>Teilnahme an curriculumbezogenen Projekten</i>	0%	9%	21%	32%	56%	27%	19%
Anzahl (n)	(33)	(35)	(29)	(19)	(18)	(11)	(145)

Quelle: Fragebogen „Studie über Hochschulen, die in 2001/02 an SOKRATES teilgenommen haben“; Frage 3.1: In welchem Umfang war Ihre Hochschule im Studienjahr 2001/02 an den verschiedenen SOKRATES/ERASMUS Aktivitäten beteiligt?

Bei den Hochschulen, die nicht an ERASMUS teilnehmen, handelt es sich überwiegend um Kunst- und Musikhochschulen mit nur wenigen Studierenden

und Fachhochschulen für die öffentliche Verwaltung (Verwaltungsfachhochschulen).

An den Hochschulen, die sich an der schriftlichen Befragung beteiligt haben, waren im Studienjahr 2001/02 im Durchschnitt 6.500 Studierende eingeschrieben. Der Ausländeranteil wurde im Mittel mit zehn Prozent angegeben. Darin enthalten sind etwa ein Drittel Bildungsinländer.

Der Umfang der Beteiligung an den verschiedenen SOKRATES/ERASMUS-Aktivitäten kann für das Studienjahr 2001/02 folgendermaßen beschrieben werden:

Im Durchschnitt berichteten die Hochschulen über

- 65 bilaterale Vereinbarungen mit SOKRATES-Partnerhochschulen,
- 65 ERASMUS-Studierende der eigenen Hochschule,
- 63 ERASMUS-Gaststudierende,
- neun Dozenten der eigenen Hochschule, die im Ausland gelehrt hatten.

Darüber hinaus hatte etwa jede dritte befragte Hochschule an mindestens einem Intensivprogramm teilgenommen, und ein Fünftel war in curriculumbezogene Projekte eingebunden.

Art und Umfang der Beteiligung an den verschiedenen ERASMUS-Aktivitäten korrespondiert stark mit der Größe der Hochschule (siehe Tabelle 4.1). Zumindest für die Mobilität ist dieser Befund aber insofern irreführend, als bei einer Betrachtung der relativen Beteiligung, d.h. dem Anteil der mobilen Personen gemessen an der Gesamtzahl der Studierenden bzw. der Dozenten, die kleineren Hochschulen mindestens ebenso aktiv sind wie die großen Universitäten.

4.2.4 Die Organisation der Verwaltung und Durchführung

Nach 15 Jahren ERASMUS-Programm und etwa fünf Jahre nach Einführung des ERASMUS-Hochschulvertrages hat die Mehrheit der am Programm beteiligten deutschen Hochschulen spezielle Verwaltungsstrukturen eingerichtet, um die SOKRATES/ERASMUS-Aktivitäten zu koordinieren und durchzuführen. Laut Abschlussbericht für den ERASMUS-Hochschulvertrag des Studienjahres 2001/2002 verfügen

- 38 Prozent der Hochschulen über einen SOKRATES-/ERASMUS-Ausschuss,
- 47 Prozent über einen Ausschuss für internationale Beziehungen,
- 31 Prozent über eine Arbeitsgruppe unter dem Vorsitz des Rektors, stellvertretenden Rektors oder Dekans,
- 54 Prozent über eine Arbeitsgruppe unter Leitung des Büros für internationale Beziehungen und
- 20 Prozent über andere Einrichtungen zur Durchführung und Verwaltung des Hochschulvertrages; z.B. spezielle SOKRATES-ERASMUS Hochschulkoordinatoren, Europabüros u.Ä...

Ausschüsse und Arbeitsgruppen sind nicht nur auf der zentralen Ebene der Hochschulverwaltung, sondern ebenso häufig auch in den Fakultäten angesiedelt. So berichteten jeweils zwischen einem Fünftel und einem Viertel der Hochschulen, dass SOKRATES-Ausschüsse, Ausschüsse für internationale Beziehungen oder Arbeitsgruppen unter Leitung des Büros für internationale Beziehungen bzw. des Akademischen Auslandsamtes sowohl auf zentraler als auch auf Fakultätsebene eingerichtet worden seien.

Im Rahmen der Fallstudien berichteten eine Reihe von Interviewpartnern in den Akademischen Auslandsämtern, dass es für ihre Arbeit von Bedeutung sei, ob das Auslandsamt innerhalb der Hochschulverwaltung angesiedelt und damit dem Kanzler unterstellt oder ob es als Stabsstelle beim Rektorat bzw. im Präsidialamt lokalisiert ist. In den meisten Fällen wurde eine Ansiedlung in der Hochschulverwaltung als schwieriger und aufwändiger in den administrativen Abläufen beurteilt.

Bei der Durchführung der verschiedenen Aktivitäten des Hochschulvertrages gibt es an den meisten Hochschulen eine klare Arbeitsteilung zwischen der zentralen Ebene und den Fakultäten: Die verwaltungsbezogenen Aufgaben sind überwiegend auf Hochschulebene angesiedelt, und die Fachbereiche kümmern sich um die akademischen Angelegenheiten. Während an größeren Hochschulen durchweg eine starke Beteiligung der Fachbereiche zu beobachten ist, übernehmen zentrale Stellen an kleinen Hochschulen häufig auch Aufgaben, die weniger die direkte Verwaltung des Programms als dessen akademische Ausgestaltung berühren. Darüber hinaus berichteten einige Auslandsämter, in denen Interviews durchgeführt wurden, dass es an ihrer Hochschule eine weitere Form der Arbeitsteilung gebe. Während das Akademische Auslandsamt vorrangig für die SOKRATES-Aktivitäten und die DAAD-Programme zuständig sei, behielt sich die Hochschulleitung die Pflege der Kooperation mit außereuropäischen Ländern vor. Diese Kooperationen haben im übrigen häufig eine außereuropäische Marktorientierung zum Gegenstand.

Insgesamt berichteten alle im Rahmen der Fallstudien besuchten Akademischen Auslandsämter, dass ihr Verantwortungs- und Aufgabenspektrum seit Einführung des Hochschulvertrags deutlich gewachsen sei, ohne dass die Ausstattung mit Personal und Ressourcen damit Schritt gehalten hätte. Zugleich ist jedoch auch eine kontinuierliche Professionalisierung der Auslandsämter festzustellen, die nicht allein auf Erfahrung zurückzuführen ist, sondern in der Mehrzahl der Fälle auf höher qualifiziertes Personal. So ist die Besetzung von Akademischen Auslandsämtern mit niedrig eingestuftem Verwaltungsangestellten mittlerweile die Ausnahme geworden.

Gute Unterstützung erhalten die Auslandsämter auch vom DAAD, der für ERASMUS zuständigen Nationalen Agentur in Deutschland.

Tabelle 4.2: Zufriedenheit mit der Arbeit der Nationalen Agentur (EU-Arbeitsstelle des DAAD) für das SOKRATES/ERASMUS-Programm in Deutschland, dem SOKRATES-Büro in Brüssel (TAO) und der Europäischen Kommission (Mittelwert*)

	Management- und Verwaltungsstruktur		
	DAAD	TAO	Kommission
Verständlichkeit von Informationsbroschüren etc.	1,7	2,5	3,0
Genauigkeit bei der Erteilung von Auskünften	1,5	2,5	3,0
Schnelligkeit bei der Bearbeitung von Anfragen, Unterlagen etc.	1,5	3,1	3,6
Nachvollziehbarkeit von Entscheidungen	1,8	2,9	3,4
Erreichbarkeit von Mitarbeitern/Ansprechpartnern	1,6	2,5	3,2
Freundlichkeit/Hilfsbereitschaft der Mitarbeiter bzw. Ansprechpartner	1,3	1,9	2,6

Quelle: Fragebogen „Studie über Hochschulen, die in 2001/02 an SOKRATES teilgenommen haben“; Frage 2.1: Wie zufrieden sind Sie hinsichtlich der folgenden Aspekte mit der Arbeit der Nationalen Agentur (EU-Arbeitsstelle des DAAD) für das SOKRATES/ERASMUS-Programm in Deutschland, dem SOKRATES-Büro in Brüssel (TAO) und der Europäischen Kommission?

* Auf einer Skala von 1 = „sehr zufrieden“ bis 5 = „sehr unzufrieden“.

Die Zusammenarbeit mit der EU-Arbeitsstelle des DAAD wird von den Hochschulen sehr positiv bewertet. Neben der Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft der Mitarbeiter, die praktisch jederzeit erreichbar und für Fragen offen sind, wird auch die Genauigkeit bei der Erteilung von Auskünften und die Schnelligkeit bei der Bearbeitung von Anfragen und Unterlagen fast durchgängig gelobt. Lediglich die Nachvollziehbarkeit von Entscheidungen ist für einen kleinen Teil der befragten Hochschulen nicht immer gegeben.

Wie Tabelle 4.2 zeigt, fällt die Zufriedenheit mit dem SOKRATES-Büro in Brüssel (TAO) oder mit den Mitarbeitern der GD Bildung und Kultur der Europäischen Kommission deutlich geringer aus. Insbesondere die direkten Kontakte mit der Kommission werden nur von einer Minderheit der Hochschulen als zufriedenstellend bezeichnet.

4.2.5 Die Organisation der Studentenmobilität

Von wenigen Ausnahmen abgesehen bieten alle deutschen Hochschulen, die im Studienjahr 2001/2002 einen ERASMUS-Hochschulvertrag erhalten haben, ihren Studierenden eine individuelle Beratung über die Fördermodalitäten, die in Frage kommenden Gasthochschulen usw. an. An mehr als drei Vierteln der Hochschulen

gibt es individuelle Beratungsangebote sowohl auf der zentralen als auch auf der Fachbereichsebene. Allerdings lassen sich deutliche Unterschiede je nach der Größe der Hochschule feststellen. Während alle Hochschulen mit mehr als 10.000 Studierenden Beratungen sowohl in den Fachbereichen als auch zentral durchführen, berichten mehr als ein Drittel der kleinen Hochschulen mit maximal 2.500 Studierenden, dass individuelle Beratung nur zentral angeboten werde.

Neben der individuellen Beratung der Interessenten gibt es an den meisten Hochschulen weitere Maßnahmen zur Verbreitung von Informationen über das ERASMUS-Programm:

- 93 Prozent organisieren Informationsveranstaltungen, Ausstellungen usw.;
- 69 Prozent führen Informationsseminare in den Fachbereichen durch;
- 68 Prozent stellen Informationsbroschüren zur Verfügung.

Darüber hinaus bieten zahlreiche Hochschulen detaillierte Informationen zum SOKRATES-Programm und zu den Möglichkeiten der Teilnahme an ERASMUS auf ihren Internetseiten an.

Für die sprachliche Vorbereitung auf den Auslandsaufenthalt stehen den ERASMUS-Studierenden je nach Hochschule verschiedene Optionen zur Verfügung:

- 64 Prozent der Hochschulen verfügen über ein zentrales Sprachzentrum;
- 58 Prozent unterstützen den Besuch privater Sprachkurse;
- 57 Prozent haben Fachbereiche, die selbst die sprachliche Vorbereitung übernehmen;
- 29 Prozent haben Vereinbarungen mit anderen Hochschulen, die über ein zentrales Sprachzentrum verfügen;
- 14 Prozent treffen andere Maßnahmen für die sprachliche Vorbereitung der Studierenden.

Je größer die Hochschulen sind, desto häufiger stehen den Studierenden zentrale Sprachzentren zur Verfügung, gibt es spezielle Angebote der Fachbereiche oder wird die Teilnahme an privaten Sprachkursen gefördert. Kleinere Hochschulen sind dagegen häufig darauf angewiesen, dass ihren Studierenden der Zugang zu den Sprachzentren anderer Hochschulen ermöglicht wird (siehe Tabelle 4.3). Allerdings berichteten im Rahmen der Interviews auch einige der größeren Hochschulen, dass ihre zentralen Sprachzentren aufgrund von Sparmaßnahmen von Schließung oder Abbau bedroht seien. Bei einer Verringerung des Angebots fallen zunächst vorrangig Fremdsprachenangebote in den kleineren und weniger unterrichteten Sprachen weg.

Tabelle 4.3: Sprachliche Vorbereitung der ins Ausland gehenden Studierenden – nach Anzahl der Studierenden (in Prozent, Mehrfachnennungen möglich)

	Vollzeitstudierende					Gesamt	
	Bis 1.000	1.001- 2.500	2.501- 5.000	5.001- 10.000	10.001- 20.000	20.000 u. mehr	
Fachbereich übernimmt die sprachliche Vorbereitung	36	62	62	58	63	67	57
Zentrales Sprachzentrum der Hochschule	32	57	66	78	87	90	64
Zentrales Sprachzentrum einer anderen Hochschule	50	32	17	36	13	19	29
Private Sprachkurse	52	66	57	47	60	71	58
Sonstige	7	8	21	19	10	24	14
Gesamt	177	225	223	239	233	271	223
Anzahl (n)	(44)	(53)	(47)	(36)	(30)	(21)	(231)

Quelle: Hochschulvertrag/ERASMUS-Abschlussbericht für das Studienjahr 2001/02; Frage 2.4.3.6: Wie erfolgt die sprachliche Vorbereitung?

An zahlreichen Hochschulen werden spezielle Serviceleistungen angeboten, um auch Studierenden mit Behinderungen die Teilnahme an einem ERASMUS-Auslandsstudien-aufenthalt zu ermöglichen:

- 70 Prozent haben entsprechende Angebote für Studierende mit körperlichen Behinderungen;
- 42 Prozent für Studierende mit Sehschwierigkeiten und
- 33 Prozent für Studierende mit Hörproblemen.

Weniger positiv stellt sich die Situation für sozial bzw. wirtschaftlich benachteiligte Studierende dar. Nur jede sechste Hochschule sieht sich in der Lage, die ERASMUS-Stipendien durch eigene Mittel aufzustocken.

Den ERASMUS-Gaststudenten stehen während ihres Aufenthaltes in Deutschland zahlreiche Angebote zur Verfügung:

- 98 Prozent der Hochschulen bieten individuelle Beratungsdienste an, um den Gaststudenten zu helfen, ihren Aufenthalt und ihr Studium zu planen;
- 90 Prozent organisieren spezielle Freizeit- und Kulturangebote, wie z.B. Exkursionen, Reisen und Empfänge;
- 86 Prozent bieten die Möglichkeit zur Teilnahme an Sprachkursen und
- 81 Prozent setzen Tutoren zur Betreuung der Gaststudenten ein.

Tabelle 4.4: Anteil der Gaststudenten, für die ein Platz im Studentenwohnheim zur Verfügung gestellt wird – nach Anzahl der Studierenden
(Mittelwerte und Prozent)

	Bis 1.000	Vollzeitstudierende					Gesamt 20.000 u. mehr
		1.001- 2.500	2.501- 5.000	5.001- 10.000	10.001- 20.000	20.000 u. mehr	
Keine	33	16	4	5	0	0	12
bis 50%	19	20	15	11	27	27	19
51-90%	17	24	15	19	37	27	22
91-100%	31	40	66	65	37	45	47
Gesamt	100	100	100	100	100	100	100
Anzahl (n)	(48)	(55)	(47)	(37)	(30)	(22)	(239)
Kontingent Wohnheimplätze (%)	51,5	65,8	80,9	83,6	73,6	75,4	70,5

Quelle: Hochschulvertrag/ERASMUS-Abschlussbericht für das Studienjahr 2001/02

Frage 2.4.3.14: Geben Sie an, welche Unterbringungsmöglichkeiten für die Gaststudenten bestehen.

Zur Unterbringung ihrer ERASMUS-Gaststudierenden reservieren viele Hochschulen Plätze in Studentenwohnheimen:

- 47 Prozent der Hochschulen stellen Wohnheimplätze für mehr als 90 Prozent der Gaststudierenden zur Verfügung (40% sogar für alle Gaststudierenden);
- 22 Prozent für mehr als die Hälfte und
- 19 Prozent für weniger als die Hälfte.

Lediglich zwölf Prozent machen keine entsprechenden Angebote. Vor allem kleinere Hochschulen können häufig keine Wohnheimplätze zur Verfügung stellen (siehe Tabelle 4.4).

Neben der Möglichkeit zur Unterbringung im Studentenwohnheim bieten die meisten Hochschulen den Gaststudenten auch Unterstützung bei der Suche nach einer Privatunterkunft an (85%). Schließlich finden sich an zahlreichen Hochschulen auch Studentenvereinigungen, die bei der Wohnungssuche helfen (43%).

Folgt man den Angaben der ERASMUS-Koordinatoren im Abschlussbericht für das Studienjahr 2001/2002, so werden an fast allen Hochschulen Maßnahmen zur Evaluation der Studentenmobilität ergriffen:

- 60 Prozent führen regelmäßige Evaluierungssitzungen mit den beteiligten Akteuren auf zentraler und auf Fachbereichsebene durch;

- 90 Prozent setzen Fragebogen oder andere Evaluierungsinstrumente für Studierende der eigenen Hochschule nach Rückkehr von einem Studienaufenthalt im Ausland ein;
- 59 Prozent verwenden Fragebogen oder andere Evaluierungsinstrumente für Gaststudenten und
- 15 Prozent nutzen andere Evaluationsverfahren.

Während Evaluierungssitzungen vor allem an großen Hochschulen zum regelmäßigen Repertoire gehören, ist der Einsatz von Fragebogen auch an kleinen Hochschulen weit verbreitet.

4.2.6 Maßnahmen zur Anerkennung von Studienleistungen und die Einführung des ECTS

Im Studienjahr 2001/02 haben etwa ein Drittel der an ERASMUS teilnehmenden deutschen Hochschulen einen ECTS-Zuschuss erhalten. Bei den Technischen Universitäten liegt die entsprechende Quote mit 53 Prozent am höchsten. Kaum in Anspruch genommen wurden die Fördermöglichkeiten dagegen von Kunst- und Musikhochschulen (11%) oder den Berufsakademien (20%). Zum Einsatz kam der ECTS-Mechanismus im Studienjahr 2001/2002 an 42 Prozent der Hochschulen. Bei weiteren drei Prozent war ECTS noch in der Einführungsphase. Im Untersuchungszeitraum lag der Anteil der deutschen ERASMUS-Studierenden, bei denen ECTS zur Anwendung kam, in jedem Studienjahr bei ca. 60 Prozent.

Die Fallstudien konnten verdeutlichen, dass der ECTS-Mechanismus an Kunst- und Musikhochschulen als besonders wenig sinnvoll erachtet wird, weil es dort vielfach keine festgelegten curricularen Strukturen gibt. Die Studierenden sind den Professoren nach Klassen und Meisterklassen zugeordnet und entwickeln ihre künstlerische Persönlichkeit in der individuellen Auseinandersetzung mit den jeweiligen Lehrenden. Das schließt vorübergehende Auslandsaufenthalte durchaus nicht aus, aber die Anerkennung der anderwärts erbrachten Leistung bzw. Weiterentwicklung erfolgt über die Präsentation von künstlerischen Werken und Projekten.

Unter den im Rahmen der Fallstudien besuchten Hochschulen gab es keine, an der die Einführung bzw. der Einsatz von ECTS nicht als problematisch betrachtet wurde. Zwar haben sich an den meisten der von uns besuchten Hochschulen Routinen für die Handhabung von Anerkennungsmechanismen herausgebildet, und alle schließen mit ihren Studierenden ein „Learning Agreement“ ab, bevor diese an eine ausländische ERASMUS-Partnerhochschule gehen. Doch gibt es immer noch Fachbereiche, die sich weigern, sich mit ECTS zu befassen und die zusätzliche Arbeit der Erstellung entsprechender Informationsbroschüren zu bewältigen. Auch die Erstellung von „Diploma Supplements“ ist eher selten zu beobachten gewesen. In der überwiegenden Zahl der Fallstudien erfolgte für die Anerkennung

der im Ausland erbrachten Studienleistungen eigener Studierender eine mit dem jeweiligen Prüfungsamt abgesprochene Einzelfallprüfung, wobei die Studienleistungen an der Gasthochschule nach inhaltlicher Äquivalenz mit dem Angebot an der Heimathochschule mal mehr mal weniger großzügig bewertet wurden. ECTS-Verfahren werden dagegen zumeist für die Zertifizierung der Studienleistungen ausländischer Studierender angewendet.

4.2.7 Die Organisation der Dozentenmobilität

Mit der Einführung von SOKRATES II im Studienjahr 2000/01 wurde die Verwaltung der Zuschüsse für die Dozentenmobilität von der Europäischen Kommission auf die Nationalen Agenturen übertragen, die bereits zuvor für die finanzielle Abwicklung der Zuschüsse für die studentische Mobilität verantwortlich waren. Für die Hochschulen bedeutet diese weitere Dezentralisierung der Verwaltung, dass die Abrechnung des Zuschusses für die Dozentenmobilität nicht mehr gegenüber der Kommission sondern gegenüber dem DAAD zu erfolgen hat. Der „kürzere“ Verwaltungsweg kann sich vor allem dann als vorteilhaft erweisen, wenn sich gegenüber der ursprünglich geplanten Mobilität Abweichungen ergeben, die entweder dazu führen, dass die Zuschüsse nicht verbraucht oder dass zusätzliche Fördermittel erforderlich werden.

Danach gefragt, wie die Dezentralisierung der Dozentenmobilität gesehen wird, äußerte sich die überwiegende Mehrheit der Hochschulen positiv (81%). Lediglich zwölf Prozent sehen keine Auswirkungen, und sechs Prozent befürchten sogar eine Verschlechterung gegenüber einer zentralisierten Regelung. Die größte Zurückhaltung in der Bewertung findet sich bei den Technischen Universitäten. Im Rahmen der Interviews in den Akademischen Auslandsämtern wurde vielfach angemerkt, dass gerade bei der Steigerung der Dozentenmobilität noch Spielräume gesehen und mehr Anstrengungen unternommen werden müssten, dafür zu werben und zu motivieren.

4.2.8 Schwierigkeiten bei der Durchführung des Hochschulvertrages

Die Befragung der für SOKRATES/ERASMUS-Verantwortlichen in den Hochschulen sowie bei den mobilen Studierenden zeigt, dass im Hinblick auf SOKRATES/ERASMUS-Aktivitäten nur sehr selten Probleme infolge von Mängeln in der Organisation durch die Hochschule, wegen mangelnder grundsätzlicher Unterstützung durch Leitung bzw. Verwaltung oder infolge eines zu gering ausgeprägten Internationalisierungsklimas auftreten. Schwierigkeiten werden in erster Linie darin gesehen, dass die Mittel des SOKRATES-Programms begrenzt sind, deren Bereitstellung zu spät erfolgt, die Hochschule zu wenig ergänzende Mittel bereitstellt, ein Teil der Lehrenden wenig Interesse an studentischer Mobilität und Kooperation zeigt und sich das Interesse der Studierenden an einem temporären

Studium in einem anderen europäischen Land angesichts der geringen Förderung in Grenzen hält.

Auch Interviews im Rahmen der Fallstudien bestätigen diese Ergebnisse. Sowohl SOKRATES-Koordinatoren an den Fachbereichen als auch Vertreter der Akademischen Auslandsämter berichteten, dass die Substitution der Netzwerke von kooperierenden Fachbereichen durch bilaterale Abkommen im Rahmen des Hochschulvertrags dazu geführt habe, dass die Pflege der Kooperation vielfach auf eine administrative Ebene gewandert sei. Lehrende haben zum Teil häufig das Interesse für ein Engagement verloren, weil frühere Kontakte abgebrochen seien, die Pflege der Partnerschaften ins Akademische Auslandsamt verlegt wurde und kaum noch Partnertreffen möglich seien. Nach Ansicht vieler Interviewpartner hat dies vor allem vier Folgen. Erstens zögern die Dozenten, ihre persönlichen, vielfach forschungsorientierten Netzwerke und Kooperationspartner in die institutionalisierten Abkommen im Rahmen von ERASMUS einzubringen, und zweitens wirkt sich dies auf die Großzügigkeit bei den Verfahren der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen aus. Darüber hinaus ist drittens die Bereitschaft davon betroffen, sich mit ERASMUS-Partnerhochschulen auf die Beantragung und Durchführung eines gemeinsamen Curriculum-Projekts zu verständigen. Schließlich war viertens zu beobachten, dass die verantwortlichen SOKRATES-Koordinatoren oder Auslandsbeauftragten an den Fachbereichen häufig nicht (mehr) Professoren sind, sondern verdauerte Mittelbauangehörige oder wissenschaftliche Mitarbeiter.

Ganz oben auf der Liste der Probleme bei der Durchführung der ERASMUS-Studentenmobilität steht für einen großen Teil der befragten Hochschulen die zu geringe Stipendienhöhe für die einzelnen Studierenden (62%) und die zu geringe Zahl an Stipendien zur Unterstützung aller Bewerber (36%). Ebenfalls große Schwierigkeiten bereiten unzureichende Deutschkenntnisse der ausländischen Gaststudenten (39%) und die Versorgung der Gäste mit akzeptablen Unterkünften. Wie Tabelle 4.5 zeigt, hat sich der Anteil der Hochschulen, die Probleme bei der Unterbringung der ausländischen Studierenden haben, seit 1998/99 deutlich vergrößert (von 15% auf 28%). Schwieriger geworden ist auch die Suche nach Wissenschaftlern, die zur Betreuung und Beratung von eigenen oder fremden ERASMUS-Studierenden bereit sind.

Bei der ERASMUS-Dozentenmobilität wird das Hauptproblem aktuell nicht mehr in der Stipendienhöhe für den einzelnen Dozenten (22%) oder der Zahl der verfügbaren Stipendien gesehen (16%), wie noch in 1998/99, sondern im fehlenden Interesse der Wissenschaftler im Ausland zu lehren (42%). Insgesamt ist der Anteil der Hochschulen, die über Schwierigkeiten bei der Durchführung der Dozentenmobilität berichten, aber deutlich zurückgegangen. Es ist zu vermuten, dass neben der Anhebung des Förderbetrages auf bis zu 800 Euro pro Person und Woche auch die Dezentralisierung der Verwaltung der Dozentenmobilität im Studien-

jahr 2000/2001 zu einem Rückgang der zuvor oft genannten Probleme beigetragen hat. Mit der Zuweisung einer Globalsumme an die Hochschulen und einer flexiblen, bedarfsgerechten Förderung von Dozenten während des laufenden Studienjahres entfällt die Notwendigkeit, bereits bei der Antragstellung genaue Angaben über Art und Menge der vorgesehenen Lehraufenthalte im Ausland machen zu müssen.

Tabelle 4.5: Schwierigkeiten bei der Verwaltung und Durchführung des ERASMUS-Hochschulvertrages – nach Art der Hochschule und Jahr der Befragung (in Prozent*)

	Art der Hochschule			Gesamt	
	Uni/TU	FH	KuMu/BA	2001/02	1998/99
<i>ERASMUS-Studentenmobilität</i>					
Zu geringe Stipendienhöhe für die einzelnen Studierenden	69	65	32	62	67
Zu geringe Zahl an Stipendien zur Unterstützung aller studentischen Bewerber	24	43	37	36	33
Fehlendes Interesse der Studierenden, im Ausland zu studieren	8	21	0	14	18
Kurzfristiger Widerruf der studentischen Zusage für das Studium im Ausland	22	10	0	13	17
Wissenschaftler zur Beratung/Unterstützung/Betreuung von ins Ausland gehenden Studierenden zu finden	24	28	21	25	17
Wissenschaftler zur Beratung/Unterstützung/Betreuung von aus dem Ausland kommenden Gaststudierenden zu finden	18	22	21	20	17
Unzureichende Deutschkenntnisse der ausländischen Gaststudierenden	47	33	39	39	-
Fehlende Unterbringungsmöglichkeiten o. schlechte Qualität der für Gaststudierende zur Verfügung stehenden Wohnungen	20	32	32	28	15
<i>ERASMUS-Dozentenmobilität</i>					
Fehlendes Interesse der Wissenschaftler, im Ausland zu lehren	34	44	53	42	48
Zu geringe Stipendienhöhe für die einzelnen Dozenten	21	25	16	22	52
Zu geringe Zahl an Stipendien zur Unterstützung aller wissenschaftlichen Bewerber	12	22	0	16	26

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 4.5

	Art der Hochschule			Gesamt	
	Uni/TU	FH	KuMu/BA	2001/02	1998/99
<i>ECTS-Einführung</i>					
Ablehnung der Fachbereiche, ECTS einzuführen	20	25	57	26	33
<i>Curriculum-Entwicklung</i>					
Fehlendes Interesse der Wissenschaftler Ihrer Hochschule am curriculum-bezogenen Teil von SOKRATES	61	64	53	62	56
<i>Verwaltung und Durchführung</i>					
Zeitpunkt der Bekanntgabe der Entscheidung über den Hochschulvertrag	57	58	56	57	58
Verzögerter Zahlungseingang der für die Hochschule bestimmten SOKRATES-Mittel von der Kommission	75	72	53	70	44
Fehlende personelle Kapazitäten zur Durchführung von Verwaltungs- und Dienstleistungsaufgaben im Rahmen von SOKRATES	62	66	68	65	59
Fehlende Finanzmittel zur Deckung der im Zusammenhang mit SOKRATES an der Hochschule entstehenden Kosten	29	35	37	33	50
Fehlende hochschulinterne Zusammenarbeit bei Verwaltungsabläufen im Zusammenhang mit SOKRATES	2	17	16	11	17
Passende Partnerhochschulen für gemeinsame SOKRATES-Aktivitäten zu finden	4	26	16	17	14
Anzahl (n)	(51)	(78)	(19)	(148)	(146)

Quelle: Fragebogen „Studie über Hochschulen, die in 2001/02 an SOKRATES teilgenommen haben“; Frage 2.2: In welchem Umfang hatten Sie in folgenden Bereichen Probleme mit dem SOKRATES-Programm?

* Skalenpunkte 1 und 2 auf einer Skala von 1 = „überhaupt keine Probleme“ bis 5 = „sehr große Probleme“.

Feststellbar ist an zahlreichen Hochschulen nach wie vor ein Desinteresse der Wissenschaftler an den curriculum-bezogenen Maßnahmen des SOKRATES/E-RASMUS-Programms (62%) und eine Ablehnung der ECTS-Einführung durch die Fachbereiche (26%).

Fachhochschulen und Kunst- und Musikhochschulen haben häufiger Probleme wegen einer zu geringen Zahl von Stipendien oder dem fehlenden Interesse der Dozenten, im Ausland zu lehren, als Universitäten. Die Schwierigkeiten bei der Verwaltung und Durchführung des Programms haben in den letzten vier bis fünf Jahren eher zugenommen. Ein Anstieg ist insbesondere bei den Klagen über Verzögerungen beim Zahlungseingang der SOKRATES-Mittel von der Kommission (70% im Vergleich zu 44%) und über fehlende personelle Kapazitäten zur Durchführung von Verwaltungs- und Dienstleistungsaufgaben (65% im Vergleich zu 59%).

4.2.9 Ergebnisse und Auswirkungen der SOKRATES-Aktivitäten aus der Sicht der Hochschulen

Die Mehrheit der deutschen Hochschulen berichtete im Rahmen der schriftlichen Befragung von einem wesentlichen Ausbau der internationalen Aktivitäten während der vergangenen fünf Jahre. Schwerpunkte waren dabei die Steigerung des internationalen Studierendenaustausches, die Verbesserung der Beratungs- und Betreuungsangebote für ausländische Studierende und die Einführung von Lehrveranstaltungen, die in einer Fremdsprache durchgeführt werden. Darüber hinaus hat es nach Aussagen von Hochschulvertretern aber auch sichtbare Erfolge bei der Einführung von Mechanismen zur Anerkennung der im Ausland erbrachten Studienleistungen und bei den Fremdsprachenangeboten für die eigenen Studierenden gegeben. Lehrangebote ausländischer Wissenschaftler haben zwar auch zugenommen, gehören aber an vielen Hochschulen nicht zum Kern des Internationalisierungsarsenals.

Während Universitäten vergleichsweise häufig über eine Steigerung der internationalen Forschungskooperation, die Verbesserung der Fremdsprachenangebote für ausländische Studierende und die Anerkennung von Studienleistungen der eigenen Studierenden berichten, sehen Fachhochschulen und Kunst- und Musikhochschulen häufiger eine engere Zusammenarbeit mit den ERASMUS-Partnerhochschulen als wichtiges Ergebnis der letzten Jahre (siehe Tabelle 4.6).

Insgesamt ist der Anteil der Hochschulen, die im Jahr 2001/02 deutliche Veränderungen bei den Internationalisierungsaktivitäten hervorheben, gegenüber 1998/99 zurückgegangen. Insbesondere bei Fremdsprachenangeboten und Anerkennungsverfahren für die eigenen Studierenden findet offensichtlich an vielen Hochschulen kein weiterer Ausbau, sondern eine Konsolidierung auf dem erreichten Niveau statt.

SOKRATES wird nach wie vor als ein Schlüsselement sowohl für die wachsende Motivation, im Ausland zu studieren, als auch für die europäische Zusammenarbeit im Bereich Lehre und Lernen angesehen. Etwas zurückhaltender wird der Beitrag des Programms zur Verbesserung der Lehr- und Lernqualität oder der

Modernisierung der Lehrmethoden an der eigenen Hochschule eingeschätzt. In Anbetracht der vergleichsweise geringen Beteiligung an curriculum-bezogenen Projekten können allerdings auch keine flächendeckenden Auswirkungen erwartet werden.

Tabelle 4.6: Veränderungen der internationalen Aktivitäten der Hochschulen in den letzten fünf Jahren – nach Art der Hochschule (in Prozent*)

	Art der Hochschule			Gesamt	
	Uni/TU	FH	KuMu/BA	2001/02	1998/99
Internationale Forschungskooperation	79	62	23	64	65
Internationaler Studierendenaustausch	90	95	89	93	95
Wissenschaftliche Unterstützung ausländischer Studierender	66	62	53	63	71
Unterstützung der ausländischen Studierenden in Verwaltungsangelegenh.	82	78	67	78	85
Fremdsprachenangebote für eigene Studierende	67	60	28	58	71
Fremdsprachenangebote für Gaststudierende	78	59	44	64	74
Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen d. eigenen Studierenden	75	65	44	66	86
Besuche/Lehrangebote ausländischer Wissenschaftler	54	53	61	55	70
Kurse, die in einer Fremdsprache durchgeführt werden	64	57	39	57	60
Kontakte/Verbindungen zur Region, Industrie etc. im Rahmen von SOKRATES	8	22	13	16	21
Kooperation mit Partnerhochschulen in wissenschaftlichen Fragen	44	49	59	48	63
Kooperation mit Partnerhochschulen in Verwaltungs-angelegenheiten	46	40	71	46	47
Anzahl (n)	(51)	(78)	(19)	(148)	(146)

Quelle: Fragebogen „Studie über Hochschulen, die in 2001/02 an SOKRATES teilgenommen haben“; Frage 2.3: In welchem Maße hat sich Ihre Hochschule in den letzten fünf Jahren im Hinblick auf folgende Aspekte verändert?

* Skala von 1 = „wesentlich mehr/besser“ bis 5 = „wesentlich weniger/schlechter“.

Zu diesen, aus der schriftlichen Befragung gewonnenen Befunden konnten die Fallstudien zusätzliche Erkenntnisse beitragen. Zwei Punkte sollen an dieser Stelle besonders hervorgehoben werden. Erstens ist das weiterhin geringe Interesse an curriculum-bezogenen Projekten nicht zuletzt auch darauf zurückzuführen,

dass die meisten Hochschulen im Zuge des Bologna-Prozesses intensiv damit beschäftigt sind, ihre Studiengänge auf die neue Bachelor- und Master-Struktur umzustellen. Die dabei auftretenden Probleme und Unsicherheiten bewältigen sie in der überwiegenden Zahl der von uns besuchten Hochschulen zunächst in ihren eigenen Fachbereichen und ohne ausländische Partner. Dennoch wird sowohl auf der Leitungsebene als auch in den Akademischen Auslandsämtern der Beitrag von ERASMUS gerade darin gesehen, dass die Aktion den Boden für den Bologna-Prozess bereitet habe. SOKRATES/ERASMUS wird jedoch weiterhin vorrangig als Mobilitätsprogramm wahrgenommen.

Zweitens äußerten eine Reihe der Interviewpartner in den Auslandsämtern und auf der Ebene der Hochschulleitung eine gewisse Besorgnis über das Ungleichgewicht der Mobilitätsflüsse beim Austausch von Studierenden. Deutsche Hochschulen seien für Studierende aus den mittel- und osteuropäischen Staaten sehr attraktiv, die mittel- und osteuropäischen Hochschulen für die deutschen Studierenden dagegen weniger. Ein Interviewpartner ging in diesem Zusammenhang soweit zu sagen: „Es kommen viele Studierende von Hochschulen, mit denen wir nicht kooperieren möchten.“ Demgegenüber mussten eine Reihe von Hochschulen in den letzten Jahren eine Aufkündigung von Partnerschaftsabkommen mit britischen Hochschulen hinnehmen. Diese sind aber wiederum sehr beliebt als Gasthochschulen unter den deutschen Studierenden. Da im Rahmen der ERASMUS-Abkommen keine Studiengebühren von der Gasthochschule verlangt werden dürfen, ziehen sich die britischen Hochschulen aus diesen Abkommen zurück. Darüber hinaus ist die Mobilität britischer Studierender deutlich niedriger als die Mobilität deutscher Studierender. Der Pflege von Partnerschaften mit britischen Hochschulen wird daher sehr viel mehr Aufmerksamkeit gewidmet als der mit Partnerhochschulen anderer Länder.

Der Beitrag des European Policy Statement (EPS) für eine stärkere Institutionalisierung von Internationalisierung wird von zahlreichen Hochschulen durchaus positiv bewertet. Insbesondere die Förderung der hochschulinternen Diskussion über Internationalisierungsfragen und die Festigung des Stellenwertes von Internationalisierung im Kanon der hochschulpolitischen Schwerpunkte werden als häufige Wirkung beschrieben (63%). Ebenfalls mehrheitlich betonen die Hochschulen den Nutzen des EPS für den Ausbau der administrativen Unterstützung und der wissenschaftlichen Beratung für Austauschstudierende, wobei allerdings die neuen bzw. erweiterten Aufgaben in der Regel mit der bereits vorhandenen Personal- und Sachausstattung der für SOKRATES zuständigen Abteilung in der Hochschule zu erbringen sind. Eine größere Bedeutung des EPS für die Entwicklung einer kohärenten Europa- und Internationalisierungspolitik oder für Synergien mit anderen EU-Förderprogrammen wird nur von einer Minderheit der befragten Hochschulen gesehen.

Wie die Fallstudien nahelegen, sind die im vorangegangenen Abschnitt genannten Erträge des European Policy Statement im Wesentlichen bereits unter SOKRATES I erzielt worden. Die Revision bzw. Neuformulierung des European Policy Statement, die für den Hochschulvertrag unter SOKRATES II erforderlich wurde, hat die für die Institutionalisierung der Internationalisierung eingerichteten Strukturen konsolidiert. Das European Policy Statement spielt in diesem Zusammenhang kaum noch eine Rolle. Interviewpartner in einigen wenigen Akademischen Auslandsämtern gaben an, dass das Statement noch eine Bedeutung für die Orientierung der eigenen Arbeit besitze. Den interviewten SOKRATES-Koordinatoren in den Fachbereichen war das European Policy Statement weitgehend unbekannt, allenfalls wusste man noch vage, dass ein solches Statement einmal diskutiert und verabschiedet wurde. Auch bei den Vertretern der Hochschulleitung stand es nicht mehr im Vordergrund. Die häufigste Antwort auf die Frage, welche Rolle das European Policy Statement derzeit an der Hochschule und im Rahmen des SOKRATES-Hochschulvertrags habe, war: „Es ist nur noch ein Stück Papier.“ Da das Statement für die in der nahen Zukunft geplanten Verleihung der ERASMUS-Charter keine Rolle mehr spielt, verwundert diese vielfach geäußerte Einschätzung kaum. Dennoch ist das European Policy Statement von großer Bedeutung für strategische Entscheidungen im Kontext der Internationalisierung sowie für den Aufbau geeigneter Beratungs- und Gremienstrukturen gewesen.

4.2.10 Vorstellungen über die weitere Entwicklung der SOKRATES/ERASMUS-Aktivitäten

Im Rahmen der schriftlichen Befragung sind die Hochschulen gebeten worden, eine Prognose zur Entwicklung der verschiedenen, durch SOKRATES/ERASMUS geförderten, internationalen Aktivitäten abzugeben. Die Mehrheit der Hochschulen ist dieser Aufforderung nachgekommen, sah sich aber häufig nicht in der Lage, differenzierte Prognosen für SOKRATES-Teilnehmerländer und andere Zielländer vorzunehmen. Ebenfalls schwierig war für viele Hochschulen, die Entwicklung der Teilnahme an den weniger verbreiteten Maßnahmen zu prognostizieren, d.h. die Intensivprogramme oder curriculumbezogenen Aktivitäten. Die folgenden Aussagen sind daher, wie aber bei Prognosen allgemein üblich, mit der nötigen Vorsicht zu interpretieren.

Insgesamt erwarten die befragten Hochschulen in den nächsten fünf Jahren einen weiteren, deutlichen Anstieg bei der studentischen Mobilität. Die Prognosen gehen davon aus, dass die Zahl der eigenen Studierenden, die an einem Auslandsstudium teilnehmen, gegenüber 2001/02 um 40 Prozent anwachsen wird und die Zahl der ausländischen Gaststudierenden um 25 Prozent. Der Anteil von ERAS-

MUS an der Studierendenmobilität wird nach den Vorstellungen der Hochschulen mit ca. 55 Prozent gegenüber der aktuellen Situation konstant bleiben.

Nach den vorliegenden Prognosen würde die Zahl der deutschen ERASMUS-Studierenden im Jahr 2006/07 bei ca. 22.500 liegen. Um diese Zahl zu erreichen bzw. noch mehr Studierende zu motivieren, an einem ERASMUS-Auslandsstudium teilzunehmen, würde es nach Ansicht der meisten befragten Hochschulvertreter allerdings nicht ausreichen, einfach nur mehr Stipendien in der jetzigen Höhe zur Verfügung zu stellen. Vielmehr müsste die Stipendienhöhe so angepasst werden, dass damit die tatsächlichen Zusatzkosten des Auslandsstudiums auch gedeckt werden können. Im Rahmen der Interviews beklagten einige Hochschulen außerdem, dass das Prinzip der „past performance“, d.h. die Bereitstellung der Mobilitätsmittel pro Hochschule seitens des DAAD in der Höhe der im Vorjahr tatsächlich realisierten Mobilität, ein Hemmschuh bei dem Bemühen sei, eine Steigerung der Mobilität zu erzielen.

Ein Wachstum wird auch bei der Dozentenmobilität prognostiziert, und zwar um ca. 50 Prozent bei den deutschen Dozenten und um ca. 40 Prozent bei den ausländischen Gastdozenten. Der Anteil der ERASMUS-Dozenten unter den mobilen Dozenten wird mit 60 Prozent als weitgehend konstant angenommen.

Bei der Beteiligung an Intensivprogrammen und curriculumbezogenen Aktivitäten erwarten die Hochschulen eine Verdoppelung innerhalb der nächsten fünf Jahre. Während Intensivprogramme fast ausschließlich im Rahmen von ERASMUS stattfinden, wird erwartet, dass ERASMUS bei Curriculumprojekten auch in Zukunft eher eine bescheidene Rolle spielen wird.

Eine Reihe von Interviewpartnern aus den Auslandsämtern und den Fachbereichen, die im Rahmen der Fallstudien befragt worden waren, wünschten sich mehr Möglichkeiten zur Förderung kürzerer Aktivitäten sowohl in Hinsicht auf die Dozentenmobilität (z.B. Besuch von Messen oder Tagungen) als auch bei gemeinsamen curriculumbezogenen Aktivitäten (z.B. kürzere Intensivprogramme, Sommerschulen, Anschubfinanzierung für gemeinsame CD-Projekte, mehr Fördermittel für vorbereitende Besuche). Ein Anreiz für die bessere Nutzung von Möglichkeiten zur Förderung gemeinsamer Curriculumentwicklungen innerhalb von ERASMUS könnte auch die projektbezogene Förderung von Gruppenmobilität (Studierende und Dozenten) sein.

Da an vielen Hochschulen Praktika von Studierenden eine bedeutende Rolle spielen, wurde in einigen Fällen eine bessere Verbindung zwischen SOKRATES und LEONARDO für erforderlich gehalten.

Dem vielfachen Wunsch der Fachbereichsvertreter nach einer Rückkehr zu den Netzwerken kooperierender Fachbereiche stand der hier und da auch geäußerte Vorschlag entgegen, die Fachbereichs- bzw. Studiengangsorientierung von ERASMUS möge aufgegeben werden. Vorhandene institutionelle Partnerschaften sollten statt dessen möglichst von mehreren Fachbereichen genutzt werden können.

Von Seiten der Hochschulleitungen wurde als besonders wichtig erachtet, dass es in ERASMUS künftig auch Möglichkeiten der Förderung von Konzeptions- und Planungsaktivitäten geben sollte. In einem Fall wurde ERASMUS sogar als zu eng bezeichnet, um mit der Internationalisierung der Hochschule noch Schritt halten zu können. Daher sollten Fördermaßnahmen entwickelt werden, die auf eine Strukturentwicklung zielten.

Obwohl viele Interviewpartner anerkannten, dass der bürokratische Aufwand bei der Antragstellung, Abrechnung und Berichterstattung sich deutlich vermindert habe, wurde weitere Flexibilisierung gewünscht. ERASMUS sei immer noch „wie ein Bagger im Sandkasten“.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Hochschulen auch in Zukunft große Wachstumspotenziale bei der internationalen Mobilität für Studierende und Dozenten sehen und dass ERASMUS dabei eine gewichtige Rolle spielen soll. Die Chancen des Programms im Bereich der Internationalisierung der Curricula sind nicht so eindeutig zu identifizieren. Hier bedarf es noch größerer Anstrengungen und verstärkter Anreize, um die sicherlich vorhandenen Innovationspotenziale in diesem Bereich freizusetzen.

4.3 ERASMUS-Studierendenmobilität 2001/02

4.3.1 Einführung

Die Förderung der Mobilität von Studierenden ist nach wie vor der wichtigste und sichtbarste Teil der ERASMUS-Aktion. Obwohl das ursprüngliche Ziel, jeden zehnten Studierenden an einem Auslandsstudium teilnehmen zu lassen, nach wie vor nicht erreicht worden ist, hat ERASMUS zu einem deutlichen Anstieg der studentischen Mobilität innerhalb Europas beigetragen. Die ERASMUS-Studienmobilität zeichnet sich u.a. durch folgende Merkmale aus:

- das Auslandsstudium findet an einer Partnerhochschule statt, mit der im Rahmen des ERASMUS-Hochschulvertrages ein bilaterales Abkommen über den Austausch von Studierenden abgeschlossen wurde;
- die Auslandsstudienphase ist auf einen Zeitraum von drei Monaten bis zu einem Jahr befristet;
- die Studierenden müssen mindestens ihr erstes Studienjahr abgeschlossen haben;
- der Studienaufenthalt im Ausland soll akademisch voll anerkannt werden, d.h. die Heimathochschule soll dafür Sorge tragen, dass das Auslandsstudium als Ersatz für eine vergleichbare Studienzeit an der Heimathochschule anerkannt wird, auch wenn die Studieninhalte unterschiedlich sein können;
- an der Gasthochschule sind keine Studiengebühren (für Unterricht, Einschreibung, Prüfungen, Benutzung von Labors oder Bibliotheken usw.) zu entrichten.

Um den Studierenden die Teilnahme am Auslandsstudium zu erleichtern, werden ERASMUS-Stipendien zur Verfügung gestellt, die zumindest einen Teil der Zusatzkosten decken sollen, die durch ein Auslandsstudium entstehen. Um als „ERASMUS-Student“ zu gelten, müssen Studierende allerdings nicht zwangsläufig ein solches ERASMUS-Mobilitätsstipendium erhalten.

4.3.2 Methoden der Evaluation der ERASMUS-Studentenmobilität

Die Evaluation der ERASMUS-Studentenmobilität basiert einerseits auf Datenbeständen, die im Rahmen des Programmmonitorings regelmäßig erhoben werden, und andererseits auf Erfahrungsberichten von deutschen und ausländischen Studierenden. Im Einzelnen sind folgende Untersuchungsmethoden eingesetzt worden:

- schriftliche Befragung von deutschen ERASMUS-Studierenden des Studienjahres 2001/02;
- schriftliche Befragung von ausländischen ERASMUS-Studierenden, die im Studienjahr 2001/02 einen Gastaufenthalt in Deutschland absolviert haben;
- Auswertung von Datenbanken mit anonymisierten Individualdaten der ERASMUS-Studierenden aus allen SOKRATES-Teilnehmerländern für die Studienjahre 1997/98 und 2000/01. Darüber hinaus steht eine entsprechende Datenbank mit den aktuellen Angaben über die deutschen ERASMUS-Studierenden für das Jahr 2001/02 zur Verfügung.

An den schriftlichen Befragungen haben sich 910 deutsche (Rücklaufquote 50%) und 183 ausländische ERASMUS-Studierende (Rücklaufquote 27%) beteiligt. Eine Prüfung der Repräsentativität der deutschen Stichprobe an Hand der Kriterien Gastland, Fachrichtung, Dauer des Gastaufenthaltes und Art der Herkunftshochschule zeigt eine hohe Übereinstimmung mit der Grundgesamtheit bei den Kriterien Gastland und Dauer. Größere Unterschiede finden sich dagegen bei den Verteilungen nach Fachrichtungen und Hochschulart, die sich aber nicht auf die Repräsentativität der Ergebnisse auswirken, wie ein Vergleich von gewichteten und ungewichteten Aggregatdaten gezeigt hat.

Die Befragung der ausländischen ERASMUS-Studierenden sollen für die Evaluation zusätzliche Erkenntnisse in zwei Richtungen liefern:

Offenlegung von Stärken und Schwächen des Studienstandorts Deutschland aus der Sicht der ausländischen Gäste.

Identifizierung von Besonderheiten bei der Integration der Auslandsstudienphase in das Studium an der Herkunftshochschule und bei der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen in Deutschland.

Letzteres ist allerdings nicht unproblematisch, da nur ausländische Studierende befragt worden sind, die ihr ERASMUS-gefördertes Auslandsstudium in Deutschland absolviert haben. Es kann von daher nicht ausgeschlossen werden, dass eine

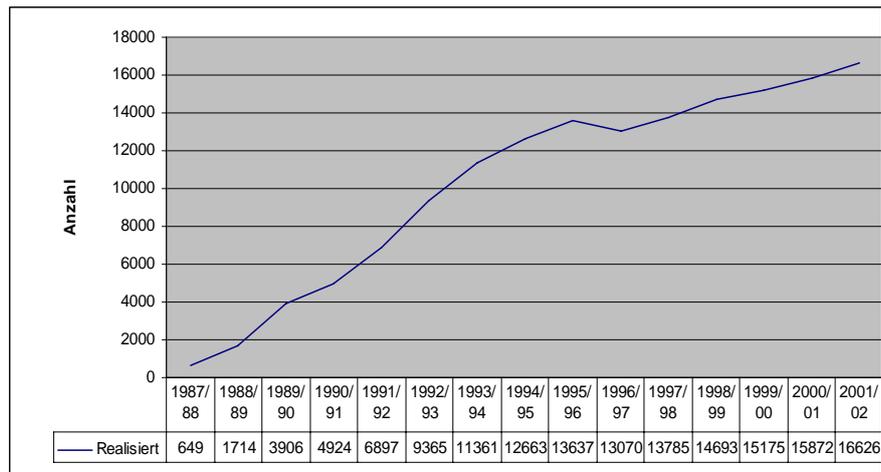
repräsentative, europaweite Befragung zu anderen Ergebnissen führen würde. Aufgrund der kleinen Stichprobe von ausländischen Studierenden wird auf eine detaillierte Darstellung nach Herkunftsländern weitgehend verzichtet.

4.3.3 Die Beteiligung deutscher Studierender

Seit Einführung von ERASMUS im Jahr 1987 haben über 1 Mio. Studierende am Programm teilgenommen und eine Studienphase im Ausland absolviert, darunter mehr als 150.000 Studierende aus Deutschland. Etwa zwei Drittel der Stipendien wurden nach der Integration von ERASMUS in das SOKRATES-Programm im Jahr 1995 vergeben. Während in zahlreichen Teilnehmerländern inzwischen eine Stagnation oder sogar ein Rückgang bei der Zahl der ERASMUS-Studierenden beobachtet werden kann, ist die Zahl der deutschen Studierenden im Jahr 2001/02 auf 16.626 weiter angestiegen. Allerdings ist seit etwa Mitte der neunziger Jahre eine deutliche Abflachung der jährlichen Steigerungsrate auf inzwischen noch etwa fünf Prozent pro Jahr zu beobachten (siehe Grafik 4.1).

Deutschland gehört nach wie vor zu den Senderländern, d.h., es gehen mehr deutsche Studierende mit ERASMUS ins Ausland als Studierende aus den anderen Teilnehmerländern nach Deutschland kommen. Das Ungleichgewicht des Studentenaustausches hat sich aber seit Mitte der neunziger Jahre etwas verbessert. Das Verhältnis von Gaststudenten zur Zahl der deutschen ERASMUS-Studierenden ist von 80 Prozent in 1997/98 auf 93 Prozent im Studienjahr 2001/02 angestiegen.

Grafik 4.1: Deutsche Beteiligung an der Studierendenmobilität 1987/88 – 2001/02



Zielländer der deutschen ERASMUS-Studierenden sind vor allem Großbritannien, Frankreich und Spanien. Im Untersuchungszeitraum haben in jedem Jahr um die 60 Prozent ein Auslandsstudium in diesen drei Ländern absolviert. Andere Gastländer wie Italien oder Schweden folgen mit deutlichem Abstand. Gastaufenthalte in Mittel- und Osteuropa sind nach wie vor eher die Ausnahme.

Seit dem Beginn des ERASMUS-Programms im Jahr 1987 stellen Studierende der Betriebs- und Wirtschaftswissenschaften und der Sprachwissenschaften in jedem Jahr fast die Hälfte der Teilnehmer und sind damit gegenüber ihrem Gewicht an der Grundgesamtheit der deutschen Studierenden deutlich überrepräsentiert.

Etwas mehr als ein Fünftel der deutschen ERASMUS-Studierenden 2001/02 waren vor ihrem Auslandsstudium an einer Fachhochschule eingeschrieben. Im Vergleich zum Anteil der Studienanfänger an Fachhochschulen, der für das Jahr 1999/2000 bei fast 30 Prozent lag, sind Studierende von Fachhochschulen bei der ERASMUS-Mobilität damit deutlich unterrepräsentiert.

An ERASMUS haben von Anfang an mehr weibliche als männliche Studierende teilgenommen. Europaweit hat sich der Anteil der weiblichen Teilnehmer seit Einführung des Hochschulvertrages im Studienjahr 1997/98 von 59,8 Prozent auf 61,4 Prozent in 2000/01 weiter leicht erhöht. Die Quote der weiblichen ERASMUS-Studierenden aus Deutschland liegt zwar unterhalb des europäischen Durchschnitts, ist aber im gleichen Zeitraum von 53,7 Prozent auf 59,2 Prozent deutlich stärker angestiegen. Als einer der zentralen Gründe für die zu geringe Teilnahme¹ von männlichen Studierenden an ERASMUS dürfte die vergleichsweise niedrige und zudem rückläufigen Beteiligung der naturwissenschaftlich-technischen Fachrichtungen sein.

Das Durchschnittsalter der deutschen ERASMUS-Studierenden liegt zum Zeitpunkt des Auslandsstudiums bei 23,6 Jahren, wobei weibliche Teilnehmer im Mittel etwa 23 und männliche Studierende 24 Jahre alt sind. Der Altersunterschied von etwa einem Jahr gegenüber ihren Kommilitonen aus anderen SOK-RATES-berechtigten Ländern erklärt sich weitgehend dadurch, dass die deutschen ERASMUS-Studierenden bereits bei der Aufnahme des Studiums an der Herkunftshochschule um durchschnittlich ein Jahr älter sind (20,7 Jahre im Vergleich zu 19,7 Jahre).

Die Mehrheit der deutschen ERASMUS-Studierenden kommen aus Familien, in denen zumindest ein Elternteil eine Hochschulausbildung absolviert hat (61%). Etwa ein Drittel der Teilnehmer an der schriftlichen Befragung gab an, dass beide Elternteile über einen Hochschulabschluss verfügen. Bei jedem fünften Studie-

¹ Der Männeranteil unter den deutschen Studierenden liegt bei etwa 55 Prozent. (vgl. Grund- und Strukturdaten 2001/02. Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF). München 2002).

renden traf dies nur auf den Vater und bei jedem zwanzigsten nur auf die Mutter zu. Ausländische Studierende, die an einem ERASMUS-geförderten Gastaufenthalt in Deutschland teilgenommen haben, stammen ebenfalls überwiegend aus Akademikerhaushalten, wobei etwas häufiger als bei den deutschen ERASMUS-Studierenden beide Elternteile eine Hochschule besucht haben (44%).

Etwa die Hälfte der deutschen und ein Drittel der ausländischen Befragten schätzt das Einkommen der Eltern im Vergleich zur durchschnittlichen Einkommenssituation im Herkunftsland als überdurchschnittlich ein. Lediglich jeder Sechste bzw. Siebte kommt aus einem Elternhaus mit unterdurchschnittlichem Einkommen.

Die aus den Sozialerhebungen von HIS bekannten Unterschiede in der Bildungsherkunft und der ökonomischen Lage des Elternhauses zwischen Studierenden an Universitäten und Fachhochschulen finden sich auch bei den deutschen ERASMUS-Studierenden. So verfügen die Eltern von Fachhochschulstudierenden seltener über einen Hochschulabschluss (42% im Vergleich zu 69%) oder über ein überdurchschnittliches Einkommen (32% im Vergleich zu 47%).

4.3.4 Antragstellung, Bewilligung und Finanzierung

Die Teilnahme an einem Auslandsstudium ist nur für eine Minderheit – etwa jeden siebten deutschen und jeden vierten ausländischen ERASMUS-Studierenden – Pflichtbestandteil des Studienganges an der Herkunftshochschule. Für die überwiegende Mehrheit ist ERASMUS daher offensichtlich eine attraktive Option zur alternativen Studiengestaltung.

Ganz oben auf der Liste der wichtigsten Gründe für die Teilnahme am Auslandsstudium finden sich die Verbesserung der Fremdsprachenkompetenz, die verschiedenen Aspekte des Kennenlernens anderer Länder und Kulturen und die Möglichkeit zur persönlichen Weiterentwicklung. Drei von vier der deutschen ERASMUS-Studierenden verbinden mit dem Auslandsstudium auch die Erwartung, dass sich die beruflichen Karrieremöglichkeiten verbessern. Keine große Rolle spielen dagegen die besonderen Möglichkeiten und Angebote der Gasthochschule zur wissenschaftlichen Qualifizierung. Jeweils weniger als ein Drittel der befragten Studierenden nannte als wichtigen Grund für das Auslandsstudium das Kennenlernen von Themenschwerpunkten oder von Lehrmethoden, die an der Herkunftshochschule nicht angeboten werden, oder den Zugang zu speziellen Einrichtungen und Laboratorien. Bei der Gewichtung der verschiedenen Motivtypen unterscheiden sich deutsche ERASMUS-Studierende nicht von ausländischen Gaststudierenden. Allerdings fällt auf, dass für Letztere die wissenschaftlichen Aspekte und die besonderen Studienangebote an der Gasthochschule in Deutschland eine höhere Bedeutung haben.

Als problematisch bei der Entscheidung für die Teilnahme am ERASMUS-Auslandsstudium bezeichnete fast jeder dritte deutsche Teilnehmer die Deckung der laufenden Kosten für Wohnungsmiete etc. während der Zeit der Abwesenheit. Jeder Fünfte berichtete darüber hinaus, dass es schwer gefallen sei, eine neben dem Studium ausgeübte Erwerbstätigkeit zu unterbrechen bzw. aufzugeben oder sich vom Partner und ggf. von Kindern zu trennen.

Ein Vergleich mit den Ergebnissen aus früheren Befragungen von ERASMUS-Studierenden zeigt, dass sich am zeitlichen Ablauf des Bewerbungs- und Bewilligungsverfahrens über die Jahre kaum etwas verändert hat.

Auch im Studienjahr 2001/02 ergibt sich im Durchschnitt das folgende Bild:

- Bewerbung: 6,6 Monate vor Beginn der Auslandsstudienphase;
- Bewilligungsbescheid: vier Monate vorher;
- Förderungsbescheid: 2,8 Monate vorher;
- Bescheid über die Höhe des ERASMUS-Stipendiums: 0,5 Monate vorher;
- Auszahlung der ersten Stipendienrate: 1,8 Monate nach dem Beginn des Auslandsstudiums.

Die ausländischen ERASMUS-Studierenden in Deutschland, die sich etwa zur gleichen Zeit um die Teilnahme an ERASMUS beworben haben wie ihre deutschen Kommilitonen, erhielten ihre Bewilligungs- und Förderungszusage im Durchschnitt einen Monat und den Bescheid über die Höhe des ERASMUS-Stipendiums zwei Monate früher.

Fast 70 Prozent der Kosten des Auslandsstudiums werden von den Eltern der ERASMUS-Studierenden (50,3%) und aus Eigenmitteln der Studierenden finanziert (18,6%). Der ERASMUS-Anteil an der Deckung der Ausgaben wird mit etwa 16,4 Prozent angegeben. Der Beitrag aus Bafög-Mitteln (Stipendien bzw. Darlehen) von deutscher Seite ist mit einem Anteil von lediglich neun Prozent fast zu vernachlässigen.

Ein Vergleich der Kosten für das Studium in Deutschland mit den Kosten für ein ERASMUS-Auslandsstudium macht deutlich, dass mit dem ERASMUS-Stipendium etwa 50 Prozent der anfallenden Mehrkosten gedeckt werden können (siehe Tabelle 4.7). Im Vergleich zu den Ergebnissen der SOKRATES 2000-Evaluation hat sich die Deckung der Zusatzkosten damit wieder etwas verbessert (in 1998/99 lag der entsprechende Anteil noch bei 41%). Bei den ausländischen Studierenden in Deutschland reichte der ERASMUS-Zuschuss sogar aus, um etwa 70 Prozent der Zusatzkosten ihres Auslandsstudiums zu decken.

Tabelle 4.7: Bilanzierung der monatlichen Kosten des Auslandsstudiums – nach Herkunftsland (Mittelwert) in €

	Herkunftsland		Gesamt
	Deutschland	Ausland	
Ausgaben während des Studiums im Herkunftsland	468,7	342,8	452,6
Zusätzliche Kosten für Leben und Studium im Gastland	121,5	137,5	123,6
Laufende Kosten im Herkunftsland während des Auslandsstudiums	90,5	54,9	85,9
Durchschnittliche monatliche Reisekosten	68,5	60,0	67,4
Zusätzliche Kosten insgesamt	280,5	252,4	276,9
Gesamtkosten während des Auslandsstudiums	749,2	595,3	729,4
Anteil der Zusatzkosten, die durch ERASMUS gedeckt werden	50,2	69,7	52,7
Anzahl (n)	(557)	(82)	(639)

Quelle: Fragebogen „Erfahrungen von ERASMUS-Studierenden 2001/02“; Frage 4.4: Wie hoch waren durchschnittlich Ihre monatlichen Ausgaben – abgesehen von den Kosten für Reisen zwischen Herkunfts- und Gastland – während Ihres Studiums in Ihrem Herkunftsland und während Ihres ERASMUS-Studienaufenthaltes im Ausland ?

4.3.5 Vorbereitung auf das Studium an der Gasthochschule

Die Förderung der studentischen Mobilität im Rahmen von ERASMUS war von Anfang an mit der Forderung verbunden, dass die Hochschulen den teilnehmenden Studierenden spezielle Angebote zur Beratung und Unterstützung machen sollen. Während in der Startphase des Programms besonders engagierte Hochschullehrer häufig diese Aufgabe übernahmen, wird spätestens seit Einführung des Hochschulvertrages davon ausgegangen, dass die Hochschulen über institutionalisierte Beratungsangebote verfügen. Aufgrund der langjährigen Beteiligung der meisten deutschen Hochschulen an ERASMUS und der verstärkten Institutionalisierung der Programmarbeit ist davon auszugehen, dass bei der Beratung und Betreuung der Studierenden gegenüber den Anfangsjahren eine deutliche Professionalisierung eingetreten ist.

Nach Aussagen der Studierenden erfolgte die Vorbereitung auf das Auslandsstudium weitgehend im Selbststudium. Lediglich zur sprachlichen Vorbereitung sind von der Mehrheit auch Sprachkurse besucht worden. Etwa ein Viertel der deutschen und ein Drittel der ausländischen ERASMUS-Studierenden berichten über den Besuch eines ERASMUS-Intensivsprachkurses im Gastland.

Das Betreuungs- und Beratungsangebot der deutschen Hochschulen im Vorfeld des ERASMUS-Auslandsaufenthaltes erhält von den Studierenden nur durchschnittliche Noten. Ein Vergleich der Ergebnisse der Befragungen von deutschen ERASMUS-Studierenden 1990/91, 1998/99 und 2001/02 zu den Informations- und Vorbereitungsangeboten ihrer Herkunftshochschulen macht deutlich, dass auch nach Einführung des Hochschulvertrages und der damit einhergehenden Institutionalisierung der ERASMUS-Aktivitäten keine substantielle Verbesserung stattgefunden hat (siehe Tabelle 4.8).

Bei der Bewertung der Herkunftshochschulen durch die deutschen Studierenden gibt es nur geringe Unterschiede nach Größe oder Art der Hochschule. Generell läßt sich aber feststellen, dass ERASMUS-Studierende von kleineren Hochschulen etwas zufriedener mit der Unterstützung bei der Auswahl von Veranstaltungen der Gasthochschule und der Beratung in finanziellen Angelegenheiten sind, während an größeren Hochschulen die Möglichkeiten zum Sprachtraining und die Informationen über die Gasthochschule und das Hochschulsystem im Gastland besser abschneiden.

Die überwiegende Mehrheit der ERASMUS-Studierenden hat vor Beginn des Auslandsstudiums Informationsmaterial über die Gasthochschule erhalten. Allerdings hält sich die Zufriedenheit über die Unterlagen in Grenzen. Vor allem studienbezogene Aspekte kommen offenbar zu kurz. Nur etwa jeder dritte deutsche Teilnehmer war mit den Angaben zu Lehr- und Lernmethoden, zum Inhalt und wissenschaftlichen Niveau der Lehrveranstaltungen oder zu den Methoden der Leistungsbewertung zufrieden. Die Bewertung der Informationsmaterialien deutscher Gasthochschulen durch die befragten ausländischen ERASMUS-Studierenden fällt in allen Aspekten vergleichsweise gut aus.

Insgesamt fühlte sich ein großer Teil der Studierenden nicht ausreichend auf die Teilnahme am Auslandsstudium vorbereitet. Zwar gaben zwei Drittel der Befragten an, über genügend Kenntnisse der Gesellschaft und Kultur des Gastlandes verfügt zu haben und die Mehrheit fühlte sich ausreichend über die Lebens- und Studienbedingungen informiert. Andererseits war nur etwa die Hälfte der ERASMUS-Studierenden fremdsprachlich und noch weniger wissenschaftlich gut vorbereitet (26% der deutschen und 42% der ausländischen Befragten).

4.3.6 Betreuung durch die Gasthochschule während des Auslandsstudiums

Während bei der Vorbereitung der eigenen Studierenden auf den Auslandsaufenthalt an den deutschen Hochschulen keine signifikanten Fortschritte erzielt worden sind, haben sich die Angebote für die ausländischen Gaststudierenden deutlich verbessert. So ist die Zufriedenheit der ausländischen Studierenden mit der Betreuung durch die deutsche Gasthochschule seit dem Beginn der 1990ziger Jahre kontinuierlich angestiegen (siehe Tabelle 4.8).

Tabelle 4.8: Zufriedenheit deutscher und ausländischer ERASMUS-Studierender mit der Unterstützung/Orientierung/Beratung, die sie von ihrer deutschen Herkunftshochschule vor dem Auslandsstudium bzw. an ihrer deutschen Gasthochschule während des Auslandsstudiums erhalten haben – nach Jahr der Förderung (Mittelwert*)

	Zufriedenheit mit der deutschen Hochschule bei					
	deutschen Stud. vor dem Auslands- studium			ausländ. Gaststud. während des Auslands- studiums		
	1990/91	1998/99	2001/02	1990/91	1998/99	2001/02
Information über das ERASMUS- Programm und Anerkennungsfragen	2,9	2,8	2,7	3,2	2,8	2,5
Immatrikulation, Auswahl der Veran- staltungen usw. an der Gasthochschule	3,2	3,2	3,2	2,8	2,4	2,2
Wohnungsfragen	3,2	3,4	3,4	2,5	2,1	2,1
Finanzielle Angelegenheiten	3,1	3,0	3,1	3,4	3,2	3,0
Andere organisatorische Angelegen- heiten (Versicherung, behördliche Anmeldung usw.)	3,5	3,3	3,5	3,0	2,4	2,3
Studienangelegenheiten	3,2	3,1	3,1	2,7	2,5	2,1
Praxisphasenangelegenheiten (falls zutreffend)	3,6	3,1	3,4	3,0	2,8	2,6
Informationen über d. Gasthochschule u. das Hochschulsystem des Gastlandes	3,2	3,1	3,0	2,7	2,3	2,2
Sprachtraining	3,0	2,9	3,0	2,6	2,2	2,0
Gegebenheiten des Gastlandes im allgemeinen	3,3	3,1	3,1	2,8	2,3	2,1
Gegebenheiten des lokalen Umfeldes	3,5	3,2	3,3	2,8	2,6	2,1
Persönliche Angelegenheiten	3,3	3,1	3,1	3,1	2,8	2,4
Kontakte zu Einwohnern des Gastlandes	–	–	–	2,7	2,4	2,2
Kulturelle, sportliche, Freizeitaktivitäten	–	–	–	2,4	2,2	1,8
Anzahl (n)	(530)	(196)	(862)	(481)	(183)	(179)

Quelle: Fragebogen „Erfahrungen von ERASMUS-Studierenden 2001/02“; Frage 6.1: In welchem Umfang wurden Ihnen bezüglich Ihrer ERASMUS-Studienphase im Ausland von Ihrer Herkunftshochschule vor der Studienphase im Ausland und von Ihrer Gasthochschule Unterstützung/Orientierung/Beratung angeboten? Wie zufrieden waren Sie mit den Angeboten?

* Skala von 1 = „sehr zufrieden“ bis 5 = „sehr unzufrieden“.

Bemerkenswert ist auch, dass die Einführung des Hochschulvertrages, und die damit einhergehende Veränderung bei der Beteiligung der Hochschullehrer am ERASMUS-Programm, offenbar nicht zu einem Qualitätsverlust bei der Beratung

der Studierenden in wissenschaftlichen Angelegenheiten geführt hat. Zumindest ist die diesbezügliche Zufriedenheit nicht zurückgegangen, sondern hat sich bei den ausländischen Gaststudierenden sogar deutlich erhöht.

Deutsche ERASMUS-Studierende sind mit der Betreuung an der ausländischen Gasthochschule zwar im Durchschnitt zufriedener als mit den Angeboten ihrer eigenen Hochschule vor dem Beginn des Auslandsstudiums, die Urteile fallen aber insgesamt deutlich schlechter aus, als die ihrer ausländischen Kommilitonen über die deutschen Hochschulen. Bei einer differenzierten Betrachtung nach Gastland finden sich allerdings erhebliche Unterschiede in den Einschätzungen der deutschen Studierenden, aus denen ein Nord-Süd-Gefälle erkennbar wird. Besonders gute Noten für die Betreuungsangebote an ihren Hochschulen erhalten Finnland, Schweden und Norwegen, während auf der anderen Seite die Mittelmeerränder Spanien, Frankreich, Italien und Griechenland besonders schlecht abschneiden.

4.3.7 Studium an der Gasthochschule

Von wenigen Ausnahmen abgesehen, erfolgte die Anreise zum Studium im Gastland entweder kurz vor Beginn der Vorlesungszeit oder schon ein bis zwei Wochen vorher. Etwas mehr als die Hälfte der deutschen ERASMUS-Studierenden waren an der Gasthochschule als reguläre Studierende eingeschrieben, während die andere Hälfte angab, als Studierende mit besonderem Status angemeldet gewesen zu sein. Letzteres war besonders häufig in Spanien (57%), Irland (53%) und Italien (51%) der Fall.

Die überwiegende Mehrheit wollte im Gastland ein Vollzeitstudium absolvieren (81%). Lediglich jeder fünfte Befragte nannte ein Teilzeitstudium in Verbindung mit Praxisphasen, Labortätigkeiten oder der Arbeit am Examen bzw. der Dissertation.

Als eine der Maßnahmen zur Sicherung der Anerkennung der im Ausland erbrachten Studienleistungen schließen die Studierenden mit ihrer Herkunftshochschule ein „Learning Agreement“ ab, das eine Auflistung der Lehrveranstaltungen beinhaltet, die an der Gasthochschule besucht werden sollen, und ggf. die zugehörigen ECTS-Anrechnungspunkte. Bei Änderungen des Veranstaltungsprogramms vor Ort sind die ERASMUS-Studierenden angehalten, ihre Herkunftshochschule entsprechend zu informieren. Wegen des bürokratischen Aufwandes, der mit der Bestätigung und Aktualisierung der Learning Agreements verbunden ist, wird an vielen Hochschulen auf eine strenge Kontrolle bei der Einhaltung der Regeln dieses Formalismus verzichtet.

Die Ergebnisse der Befragung von deutschen ERASMUS-Studierenden 2001/02 zeigen, dass nur etwa ein Drittel der Lehrveranstaltungen, die während des Auslandsstudiums besucht wurden, bereits vor der Ankunft im Gastland feststanden. Ein weiteres Drittel wurde nach der Einreise aber noch vor Beginn der

Vorlesungszeit ausgewählt und das letzte Drittel ergab sich erst nach dem Beginn der Vorlesungen.

Nur eine Minderheit der Studierenden (34%) konnte ihre ursprünglichen Studienabsichten ohne Änderungen umsetzen. Jeder fünfte Befragte wurde nicht zu allen Lehrveranstaltungen zugelassen, und jeder zweite gab die Absicht zum Besuch bestimmter Veranstaltungen wieder auf. Als Gründe für den Verzicht wurden vor allem Terminüberschneidungen, ein zu geringes bzw. zu hohes Anspruchsniveau der Lehrveranstaltung oder auch die Änderung der Studieninteressen angeführt. Als Ausgleich für ausgefallene Veranstaltungen, aber auch aus inhaltlichem und methodischem Interesse belegten zahlreiche ERASMUS-Studierende Lehrveranstaltungen, die ursprünglich nicht vorgesehen waren. Besonders häufig finden sich Berichte über Änderungen an den ursprünglichen Studienabsichten bei Gastaufenthalten in Spanien und Italien, während entsprechende Anpassungen in Schweden, Finnland, den Niederlanden und Großbritannien vergleichsweise selten notwendig waren.

In der Regel nehmen die deutschen ERASMUS-Studierenden am regulären Studienprogramm der Gasthochschule teil. Etwa 30 Prozent der Befragten berichteten allerdings auch, dass einige oder alle der von ihnen besuchten Veranstaltungen spezielle Angebote für ausländische Gaststudenten gewesen seien. Besonders häufig finden sich entsprechende Aussagen bei Aufenthalten in kleineren Ländern mit wenig verbreiteten Sprachen, z.B. in den mittel- und osteuropäischen Ländern (57%) oder in Schweden (47%), den Niederlanden (46%) und Finnland (41%). Dass auch deutsche Hochschulen vielfach spezielle Lehrangebote für ausländische Studierende anbieten, wird daran deutlich, dass mehr als ein Drittel der ausländischen ERASMUS-Studierenden bei ihrem Gastaufenthalt in Deutschland zumindest teilweise entsprechende Veranstaltungen besucht haben.

Die Mehrheit der deutschen ERASMUS-Studierenden nutzte das Studium an der Gasthochschule um Veranstaltungen zu belegen, die das Angebot im heimatischen Studiengang ergänzten. So nahmen fast drei Viertel an Veranstaltungen zu Themen oder Schwerpunkten teil, die von der Herkunftshochschule nicht angeboten werden. Etwa die Hälfte erlebte neue Lehrmethoden und ein Fünftel benutzte Laboratorien oder andere Einrichtungen, die an der Herkunftshochschule nicht oder nur in geringer Qualität vorhanden sind. Darüber hinaus haben mehr als die Hälfte der deutschen Studierenden Veranstaltungen besucht, die zur Erweiterung ihres wissenschaftlichen und kulturellen Horizonts beitragen und weder auf das eigene Studienfach bezogen noch verbindlich vorgeschrieben waren. Ausländische ERASMUS-Studierende an deutschen Hochschulen unterscheiden sich hinsichtlich der besonderen Lernerfahrungen und Studienaktivitäten kaum von ihren deutschen Kommilitonen. Allerdings berichten sie etwas häufiger über die Möglichkeit zur Nutzung von besonderen Einrichtungen und Laboratorien, die es an ihrer Herkunftshochschule in der in Deutschland vorgefundenen Qualität nicht

gibt, und besuchen seltener Veranstaltungen, die nicht direkt auf ihr Studienfach bezogen sind.

Neben der Sprache des Gastlandes wird in den Lehrveranstaltungen häufig auch in einer Drittsprache unterrichtet, wobei es sich in der Regel um Englisch handelt. Auch an deutschen Hochschulen ist Englisch als Veranstaltungssprache inzwischen offenbar weit verbreitet. Fast die Hälfte der ausländischen ERASMUS-Studierenden haben während ihres Gastaufenthaltes an entsprechenden Veranstaltungen teilgenommen.

Das Anspruchsniveau der im Gastland belegten Lehrveranstaltungen wird von den deutschen Studierenden zum Teil kritisch gesehen. Mehr als ein Drittel der Veranstaltungen wurden im Vergleich zu den Angeboten der deutschen Herkunftshochschule als weniger anspruchsvoll, etwa die Hälfte als gleich anspruchsvoll und ein Sechstel als anspruchsvoller bewertet. Besonders schlechte Noten erhalten die Lehrangebote in Irland, Frankreich und Spanien, während auf der anderen Seite der Anteil der besonders anspruchsvollen Veranstaltungen in den Niederlanden, Schweden und in Mittel- und Osteuropa über dem Durchschnitt liegt. Die Lehre in Deutschland wird von den ausländischen Gaststudierenden ebenfalls als relativ hochwertig eingeschätzt und liegt in etwa auf dem Niveau, das die deutschen Studierenden den Niederlanden attestiert haben.

Der durchschnittliche wöchentliche Zeitaufwand für Studienaktivitäten lag während des Auslandsstudiums mit 34 Stunden etwas niedriger als während des Studiums in Deutschland im Semester unmittelbar vor der ERASMUS-Phase (36 Stunden). Nach Aussagen der befragten Studierenden entsprach die Arbeitsbelastung während des Studiums an der Gasthochschule etwa 85 Prozent dessen, was für ein Studium an ihrer Herkunftshochschule in einem vergleichbaren Zeitraum üblich gewesen wäre. Während deutsche ERASMUS-Studierende, die ihren Gastaufenthalt in den Niederlanden, Schweden oder Frankreich absolvierten, den Aufwand für das Auslandsstudium ähnlich hoch ansetzten wie für das Studium in Deutschland, waren Aufenthalte in Italien und Spanien mit einer deutlich geringeren Arbeitsbelastung verbunden (ca. 70%). Über vergleichbar niedrige Belastungen berichten auch ausländische ERASMUS-Gaststudierende an deutschen Hochschulen.

4.3.8 Schwierigkeiten während des Auslandsstudiums und soziale Integration

Die Teilnahme am Studium an der ausländischen Gasthochschule hat zwar der Mehrheit der deutschen ERASMUS-Studierenden keine besonderen Probleme bereitet, andererseits berichtete jeder fünfte Befragte über fehlende Räume für ungestörtes Arbeiten, jeder Achte über Sprachschwierigkeiten bei der Teilnahme an Veranstaltungen und Prüfungen, fehlende fachliche Beratung oder über gravierende Unterschiede in den Lehr- und Lernmethoden. Größere Schwierigkeiten bereitete den deutschen Studierenden die Organisation des Alltagslebens im Gast-

land. Jeder Vierte hatte Probleme bei der Wohnungssuche, bei Verwaltungsangelegenheiten oder bei der Finanzierung des Auslandsstudiums. Auch der häufige Kontakt zu anderen deutschen ERASMUS-Studierenden wurde nicht immer begrüßt (21%).

Tabelle 4.9: Größere Schwierigkeiten während des Auslandsstudiums – nach Herkunftsland (in Prozent*)

	Herkunftsland		Gesamt
	Deutschland	Ausland	
Teilnahme an Veranstaltungen in der Fremdsprache	12	12	12
Teilnahme an Prüfungen in der Fremdsprache	12	20	14
Zu hohes wissenschaftliches Niveau der Kurse	4	15	6
Unterschiede in den Lehr-/Lernmethoden (zw. Herkunfts- und Gasthochschule)	13	12	13
Bereitschaft seitens der Lehrenden, auf ausländische Studierende einzugehen bzw. Ihnen zu helfen	9	10	9
Unterschiede in der Größe der Veranstaltungen oder studentischer Projektgruppen	4	10	5
Verwaltungsangelegenheiten	23	24	23
Finanzielle Angelegenheiten	25	14	23
Beratung hinsichtlich inhaltlicher Fragen des Studiums	13	13	13
Beratung in allgemeinen Fragen	10	11	10
Räume für ungestörtes Arbeiten	18	9	17
Wohnung	27	14	25
Klima, Ernährung, Gesundheit usw.	7	13	8
Allgemeiner Lebensstil im Gastland	5	6	5
Umgang zwischen/mit Studierenden des Gastlandes	9	14	10
Zu wenig Kontakt zu Personen Ihres Herkunftslandes	8	8	8
Zu viel Kontakt zu Personen Ihres Herkunftslandes	21	19	21
Fremdsprachengebrauch außerhalb der Veranstaltungen	7	6	7
Nicht genügend Zeit zum Reisen	19	16	19
Anzahl (n)	(908)	(182)	(1090)

Quelle: Fragebogen „Erfahrungen von ERASMUS-Studierenden 2001/02“; Frage 10.1: Hatten Sie während Ihres Studienaufenthaltes im Ausland Schwierigkeiten in den folgenden Bereichen?

* Skalenpunkte 4 und 5 auf einer Skala von 1 = „überhaupt keine Schwierigkeiten“ bis 5 = „sehr große Schwierigkeiten“.

Der zurückgehende Anteil von deutschen ERASMUS-Studierenden, die an einem Studium in Großbritannien teilnehmen, ist einer der Hauptgründe dafür, dass Sprachschwierigkeiten im Studium während der letzten fünf Jahre insgesamt zugenommen haben. Insbesondere bei Aufenthalten in Mittel- und Osteuropa und in Spanien, dem derzeitigen Hauptgastland für deutsche ERASMUS-Studierende, sind die Fremdsprachenkenntnisse häufig unzureichend. Andere Bereiche, in

denen ein Anwachsen von Problemen zu verzeichnen ist, sind die Unterbringung im Gastland und die Finanzierung des Auslandsstudiums. Ursächlich hierfür dürfte u.a. die wachsende Zahl von ERASMUS-Studierenden und die Stagnation bei der Höhe der Stipendien sein. Ein weiterer Grund für ansteigende Wohnungsprobleme könnte auch darin liegen, dass zunehmend mehr deutsche Studierende ihren ERASMUS-Studienaufenthalt in Ländern absolvieren, die kaum Plätze in Studentenwohnheimen zur Verfügung stellen können, wie z.B. Spanien.

Ausländische ERASMUS-Studierende in Deutschland berichten vergleichsweise häufig über Schwierigkeiten bei der Teilnahme an Prüfungen in deutscher Sprache, dem hohen wissenschaftlichen Niveau der deutschen Lehrveranstaltungen und beim Umgang mit der Hochschulverwaltung. In den meisten übrigen Bereichen haben sie deutlich weniger Probleme als ihre deutschen Kommilitonen (siehe Tabelle 4.9). Insbesondere die Finanzierung des Gastaufenthaltes und die Unterbringung in Deutschland bereiten deutlich weniger Schwierigkeiten. Gründe hierfür dürften einerseits die höhere Deckung der Aufenthaltskosten durch den ERASMUS-Zuschuss und andererseits die Wohnungspolitik der deutschen Hochschulen sein, die bestimmte Kontingente an Plätzen in Studentenwohnheimen für ihre ERASMUS-Studierenden reservieren.

Der Mehrheit der deutschen und ausländischen ERASMUS-Studierenden ist es gut gelungen, sich sowohl in den Studienbetrieb im Gastland als auch in das soziale Leben zu integrieren.

4.3.9 Anwendung von ECTS und Anerkennung der Studienleistungen

Von den Teilnehmern an den schriftlichen Befragungen berichteten 44 Prozent der deutschen und 55 Prozent der ausländischen ERASMUS-Studierenden, dass bei ihnen die Regeln des Europäischen Systems zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) auf das Studienprogramm an der Gasthochschule angewandt worden seien. Ob sich die Studierenden mit den Regeln des Systems vertraut gemacht und die Berechnungs- und Funktionsweise der ECTS-Anrechnungspunkte verstanden haben, muss allerdings im Lichte der Befragungsergebnisse bezweifelt werden. So waren weniger als die Hälfte der betroffenen Studierenden in der Lage, plausible Angaben zur Zahl der ursprünglich vorgesehenen Kreditpunkte und der Bedeutung von Änderungen am Studienprogramm für die Gesamtbilanz der Anrechnungspunkte am Ende des Auslandsstudiums vorzunehmen. Da ECTS für den größten Teil der Studierenden nur im Zusammenhang mit dem ERASMUS-Auslandsstudium relevant ist, wird dem Thema offensichtlich keine allzu große Aufmerksamkeit geschenkt.

Deutsche ERASMUS-Studierende, bei denen ECTS auf das Studienprogramm an der Gasthochschule angewandt worden ist, erwarben im Durchschnitt 36 ECTS-Anrechnungspunkte. Umgerechnet auf ein Studienjahr ergibt sich ein Wert von ca. 50 Anrechnungspunkten, der deutlich unter dem ECTS-Jahressoll von 60

Anrechnungspunkten liegt. Ausländische ERASMUS-Studierende haben an ihren deutschen Gasthochschulen im Durchschnitt 41 ECTS-Anrechnungspunkte erworben und kommen damit umgerechnet exakt auf den Sollwert von 60 Punkten für ein Studienjahr.

Eine Benotung der im Ausland erbrachten Studienleistungen findet sich bei 90 Prozent der ECTS-Studierenden und bei 73 Prozent der übrigen ERASMUS-Studierenden. In der Regel kommen die im Gastland üblichen Notenskalen zum Einsatz. Eine Verwendung der ECTS-Notenskala, sei es ausschließlich oder zusätzlich zum Notensystem des Gastlandes, wurde von einem Drittel der ECTS-Studierenden berichtet. Während die Heimathochschulen der ausländischen Gaststudierenden die Benotung durch deutsche Hochschullehrer weitgehend anerkennen, fällt es den deutschen Hochschulen im umgekehrten Fall offensichtlich schwerer die Leistungseinschätzungen ihrer ausländischen Partnerhochschulen zu akzeptieren. Nur etwa die Hälfte der deutschen ERASMUS-Studierenden berichteten, dass die Noten vollständig anerkannt wurden (im Vergleich zu 75% der ausländischen Gaststudierenden). Bei Anwendung von ECTS fällt die Bilanz allerdings deutlich besser aus. Bei fast zwei Dritteln der deutschen ECTS-Studierenden wurden alle Noten akzeptiert.

Im Durchschnitt wurden den deutschen ERASMUS-Studierenden 70 Prozent der im Ausland erbrachten Studienleistungen von ihrer Herkunftshochschule anerkannt. Die Anerkennungsquote liegt damit nur leicht über dem Niveau von 1998/99, als im Rahmen der SOKRATES 2000-Evaluation eine vergleichbare Befragung deutscher ERASMUS-Studierender durchgeführt wurde.

Während 48 Prozent der Befragten 2001/02 über eine vollständige Anerkennung berichteten, lag bei jedem Vierten die Anerkennungsquote bei weniger als der Hälfte. Besonders gering ist die Anerkennung nach wie vor an deutschen Universitäten (durchschnittlich 65%) während Studierende von Fachhochschulen relativ sicher sein können, dass ihre Studienleistungen nach der Rückkehr auch angerechnet werden (im Durchschnitt 86%). Die Anwendung von ECTS führt zu einer deutlich höheren Anerkennungsquote (durchschnittlich 78% im Vergleich zu 67%). Insbesondere Studierende von Universitäten können von ECTS profitieren. Mit 73 Prozent liegt die durchschnittliche Quote deutlich höher als bei Nicht-ECTS-Studierenden (58%).

Zwei Drittel der deutschen ERASMUS-Studierenden gingen zum Befragungszeitpunkt davon aus, dass sich die Gesamtdauer ihres Studiums durch die Teilnahme am Auslandsstudium verlängern wird. Im Durchschnitt beträgt die erwartete Studienzeiterverlängerung ca. 66 Prozent der Dauer des Auslandsstudiums. Eine Verlängerung der Gesamtstudiendauer wird besonders häufig von Studierenden an Universitäten erwartet (76%), während weniger als die Hälfte der ERASMUS-Studierenden von deutschen Fachhochschulen (44%) Entsprechendes befürchteten.

Tabelle 4.10 zeigt, dass der Anteil der deutschen Studierenden, die eine Verlängerung ihres Studiums erwarten, im Vergleich zu den Ergebnissen der SOK-RATES 2000-Evaluation etwas zurückgegangen ist (von 81% in 1998/99 auf 66% in 2001/02).

Tabelle 4.10: Anerkennung der im Ausland erbrachten Studienleistungen und erwartete Studienzeitverlängerungen bei deutschen ERASMUS-Studierenden – nach Studienjahr (Mittelwerte und Prozent)

	Studienjahr		
	2000/01	1998/99	1990/91
Umfang der Anerkennung der im Ausland erbrachten Studienleistungen			
100%	48	44	51
75% - 99%	13	10	8
50% - 74%	14	19	15
25% - 49%	5	6	9
Weniger als 25%	19	20	17
Gesamt Anzahl (n)	100 (793)	100 (166)	100 (499)
Durchschnittlicher Grad der Anerkennung	70,1	66,7	70,2
Erwartete Verlängerung der Gesamtstudiendauer im Verhältnis zur Dauer des Auslandsstudiums			
Keine	36	22	27
Weniger als 50%	3	2	3
50% - 74%	14	17	11
75% - 99%	4	6	2
100% und mehr	43	53	57
Gesamt Anzahl (n)	100 (852)	100 (191)	100 (489)
Durchschnittliche Verlängerung der Gesamtstudiendauer	65,7	80,6	68,4

Quelle: Fragebogen „Erfahrungen von ERASMUS-Studierenden“ für die Studienjahre 1990/91, 1998/99 und 2001/02; Frage 8.8: Alles zusammen, in welchem Umfang wurde Ihr Studium an der Gasthochschule von der Herkunftshochschule anerkannt (formell anerkannt oder anderweitig als äquivalent betrachtet) bzw. wird voraussichtlich anerkannt? Frage 8.9: Wird sich nach Ihrer Einschätzung die Gesamtdauer Ihres Studiums durch die Teilnahme an einem ERASMUS-Studienaufenthalt im Ausland verlängern?

Der Einsatz von ECTS trägt nur bedingt dazu bei, eine Verlängerung der Studienzeiten zu verhindern. Mit zwei Dritteln ist der Anteil der ECTS-Studierenden, die

mit Verzögerungen beim Studienabschluss rechnen, genauso hoch wie der entsprechende Anteil unter den Nicht-ECTS-Studierenden. Allerdings gehen ECTS-Studierende im Durchschnitt davon aus, dass sie „nur“ etwa 60 Prozent der Dauer des Auslandsstudiums nachholen müssen, während Nicht-ECTS-Studierende eine Studienzeitverlängerung um etwa 70 Prozent ihrer Auslandsstudienzeit erwarten.

Von entscheidender Bedeutung sowohl für die Anerkennung als auch für Studienzeitverlängerungen ist die Art der Einbettung des Auslandsstudiums in das Curriculum des Herkunftsstudiengangs. Deutsche ERASMUS-Studierende, bei denen die Teilnahme am Auslandsstudium ein obligatorischer Bestandteil ihres Studiums war, berichten deutlich häufiger über eine vollständige Anerkennung der im Ausland erbrachten Studienleistungen (69% im Vergleich zu 45%) und müssen seltener mit einer Verlängerung der Gesamtstudienzeit rechnen (35% im Vergleich zu 68%).

Ein möglicher Hinweis darauf, dass sich die deutschen Hochschulen mit der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen besonders schwer tun, ergibt sich aus einem Vergleich der Anerkennungspraxis an den Herkunftshochschulen der ausländischen Gaststudierenden in Deutschland. Sowohl bei der durchschnittlichen Anerkennungsquote von 83 Prozent als auch bei der Studienzeitverlängerung, die „nur“ von einem Drittel der Befragten erwartet wird, sind die ausländischen Gaststudierenden gegenüber ihren deutschen Kommilitonen eindeutig im Vorteil.

4.3.10 Erträge des Auslandsstudiums

Durch die Teilnahme an ERASMUS konnten sowohl deutsche als auch ausländische ERASMUS-Studierende ihre Fremdsprachenkenntnisse deutlich verbessern. Während die Sprachkompetenz in der Hauptunterrichtssprache an der Gasthochschule, überwiegend die Landessprache, vor Beginn des Auslandsstudiums eher als mittelmäßig eingestuft wurde, sind nach dem mehrmonatigen Aufenthalt im Gastland fast alle Teilnehmer der Ansicht, über gute oder sogar sehr gute Sprachkenntnisse zu verfügen. Dieser Befund deckt sich mit entsprechenden Ergebnissen aus Vorgängerstudien.

Ebenfalls einen deutlichen Zuwachs an Kenntnissen und Kompetenzen verzeichnen die ERASMUS-Studierenden bei den verschiedenen Aspekten des sozialen und kulturellen Lebens im Gastland, bei der Einsicht in Politik und Wirtschaft und natürlich auch beim Wissen über das Hochschulsystem und die Organisation des Studienbetriebes im Gastland.

Im Mittel sind auch die deutschen ERASMUS-Studierenden 2001/02 der Ansicht, während des Auslandsstudiums fachlich etwas mehr gelernt zu haben, als dies im gleichen Zeitraum an der Herkunftshochschule möglich gewesen wäre (28% der Befragten sehen einen gleich guten und 41% einen besseren Studiener-

folg). Allerdings sind immerhin 30 Prozent der Ansicht, dass der wissenschaftliche Ertrag im Ausland vergleichsweise gering war. Positive Aussagen finden sich besonders häufig bei Studierenden, die an Hochschulen in Finnland (68%) und den Niederlanden (59%) zu Gast waren. Ebenfalls überdurchschnittlich gut schneiden die Hochschulen in den meisten Ländern Mittel- und Osteuropas ab. Auf der anderen Seite werden Auslandsstudien in Spanien (22%) und Italien (25%) vergleichsweise selten als fachlich besonders ertragreich beschrieben. Als Gründe für einen geringen Studienerfolg werden vor allem der Ausfall von Lehrveranstaltungen, Abweichungen von den erwarteten Inhalten bei Lehrveranstaltungen, Probleme bei der Organisation des Besuchs von Lehrveranstaltungen, Sprachprobleme und ein Mangel an Beratung gesehen. Eine beachtliche Zahl von Studierenden berichtet auch, dass ein besserer Studienerfolg mehr persönlichen Einsatz erfordert hätte.

Ausländische ERASMUS-Gaststudierende an deutschen Hochschulen bewerten den fachlichen Ertrag mehrheitlich sehr positiv (63%), so dass Deutschland, wie schon bei vergleichbaren Untersuchungen in der Vergangenheit, zu den Spitzenreitern bei der wissenschaftlichen Qualität der Studienangebote gezählt werden kann.

Trotz drohender Studienzeiterverlängerung und teilweise suboptimaler Studienergebnisse sind über 90 Prozent der deutschen und ausländischen Befragten mit dem ERASMUS-Studienaufenthalt entweder sehr zufrieden oder zufrieden. In Übereinstimmung mit den Motiven für die Teilnahme wird der Wert des Auslandsstudiums von den Studierenden offensichtlich nicht primär in der akademischen bzw. professionellen Entwicklung gesehen, sondern vielmehr in der breiten Palette an sozialen und kulturellen Erträgen und Erfahrungen, die mit einem mehrmonatigen Auslandsaufenthalt verbunden sind.

4.4 ERASMUS-Dozentenmobilität 2001/02

4.4.1 Einführung

Der Dozentenmobilität wird unter SOKRATES für die Entwicklung einer europäischen Dimension sowohl an einzelnen Hochschulen als auch unter den europäischen Hochschulen insgesamt eine tragende Rolle zugeschrieben. Unter ERASMUS soll einerseits den Dozenten die Möglichkeit zu persönlicher und beruflicher Weiterentwicklung eröffnet werden, indem sie

- andere Lehr- und Lernformen und
- andere Hochschulsysteme kennen lernen sowie
- in einer Fremdsprache lehren.

Andererseits soll die Dozentenmobilität auf institutioneller Ebene dazu beitragen, dass:

- die europäische Perspektive in das Lehrangebot sowohl der Gast- als auch der Herkunftshochschule eines Dozenten einfließt,
- Möglichkeiten eröffnet werden für die Anbahnung neuer europäischer Kooperationen und Projekte.

ERASMUS-Lehraufenthalte im Ausland haben unter SOKRATES II normalerweise eine Dauer von einer Woche, während der mindestens acht Stunden Lehrveranstaltungen durchzuführen sind. Sie können aber in Einzelfällen auch für bis zu acht Wochen bzw. für ein volles Semester (sechs Monate) bewilligt werden. ERASMUS-Lehraufenthalte im Ausland müssen an einer im SOKRATES/ERASMUS-Hochschulvertrag aufgeführten Partnerinstitution der Herkunftshochschule eines Dozenten durchgeführt werden. Die im Ausland durchgeführten Lehrveranstaltungen sollten in das Studienangebot des Gaststudiengangs integriert sein. ERASMUS gewährt finanzielle Zuschüsse zur Deckung der Zusatzkosten, die den Dozenten im Ausland entstehen. Die Fördersummen können dementsprechend für unterschiedliche Zielländer unterschiedlich hoch ausfallen.

Die Vergabe von ERASMUS-Stipendien für die Dozentenmobilität erfolgt dezentral durch die Hochschulen. Unter SOKRATES II erhalten die einzelnen Hochschulen über den DAAD jährlich Mittel für die Dozentenmobilität in einer Höhe zur Verfügung gestellt, die auf der Basis der Anzahl der im letzten Studienjahr tatsächlich entsandten Dozenten errechnet wird. In Deutschland können unter SOKRATES II derzeit maximal 800 Euro pro mobilem Dozenten und Woche als Mobilitätzuschuss gewährt werden. Für mehrwöchige Lehraufenthalte im Ausland wird in der Regel eine Förderung in Höhe von 2.000 Euro bewilligt.

4.4.2 Methoden der Evaluation der ERASMUS-Dozentenmobilität

Der Evaluation der ERASMUS-Dozentenmobilität liegen eine statistische Analyse der deutschen Beteiligung und zwei schriftliche Befragungen zugrunde. Die Analyse der deutschen Beteiligung konnte dabei erstmals auf der Basis bundesweiter Daten durchgeführt werden, die seit der Dezentralisierung der Verwaltung der Dozentenmobilität im Studienjahr 2000/01 über den DAAD zur Verfügung stehen. Die zwei schriftlichen Befragungen richteten sich an deutsche bzw. ausländische Dozenten: Zum einen erhielten deutsche Dozenten, die im Studienjahr 2001/02 unter ERASMUS im Ausland waren, über ihre Hochschulen einen Fragebogen zugesandt. Zum anderen wurden ausländische Dozenten befragt, die im gleichen Studienjahr einen Lehraufenthalt in Deutschland durchgeführt hatten.

Für die schriftliche Befragung ehemaliger ERASMUS-Dozenten wurde ein zwölfseitiger Fragebogen eingesetzt, der in zentralen Bereichen – wie z.B. der akademischen Integration des Lehrangebotes an der Gasthochschule – Vergleiche mit früheren Untersuchungen ermöglicht. Die Erhebungsergebnisse werden im Weiteren insbesondere den Befunden einer europaweiten Erhebung gegenüberge-

stellt, die im Rahmen der SOKRATES 2000-Evaluation für das Studienjahr 1997/98 durchgeführt worden war. Gleichzeitig wurde aber der Frage nach den unmittelbaren und mittelbaren Erträgen der ERASMUS-Dozentenmobilität mehr Platz eingeräumt als in früher durchgeführten Untersuchungen.

In Deutschland wurden diejenigen 93 Hochschulen aus einem Sample von 105 repräsentativ ausgewählten Hochschulen, die im Studienjahr 2001/02 Dozenten ins Ausland gesandt hatten, gebeten, Fragebogen an alle ihre ERASMUS-Dozenten dieses Studienjahres zu verteilen. 80 der angeschriebenen Hochschulen verteilten schließlich rund 931 (77%) der insgesamt 1.208 zur Verfügung gestellten Fragebogen. Alle angeschriebenen Dozenten erhielten den Fragebogen rund sechs Wochen nach der erstmaligen Verteilung ein zweites Mal zur Erinnerung. Bis zum Abschluss der Feldphase Ende Juli 2003 waren 497 ausgefüllte Fragebogen an das Projektteam zurückgesandt worden. Dies entspricht einer Rücklaufquote von rund 53 Prozent.

Für die Befragung ausländischer ERASMUS-Dozenten, die 2001/02 einen Gastaufenthalt in Deutschland durchgeführt hatten, wurde der Dozentenfragebogen ins Englische und Französische übersetzt. Anfang des Jahres 2003 händigten 293 zufällig ausgewählte, über alle SOKRATES-Teilnehmerländer außer Deutschland verteilte Hochschulen den eingegangenen Rückmeldungen zufolge 391 (rund 40%) der ihnen insgesamt zur Verfügung gestellten 1.089 Fragebogen an ihre mobilen Dozenten des Studienjahres 2001/02 aus, die in Deutschland gewesen waren (vor allem in Osteuropa geschah dies teilweise auf elektronischem Weg). 208 Fragebogen wurden ausgefüllt zurückgesandt. Obwohl keine Erinnerung der angeschriebenen Dozenten erfolgte, konnte somit wie auch bei den deutschen Dozenten in Bezug auf die Zahl der tatsächlich verteilten Fragebogen eine Rücklaufquote von knapp über 50 Prozent erreicht werden. Aufgrund des in absoluten Zahlen aber nur geringen Rücklaufs können aus den erhobenen Daten keine nach einzelnen Herkunftsländern der Dozenten differenzierten Aussagen abgeleitet werden.

4.4.3 Deutschland als Entsende- und Gastland für ERASMUS-Dozenten in den Studienjahren 2000/01 und 2001/02

Den bundesweiten Daten des DAAD zufolge sind in den Studienjahren 2000/01 und 2001/02 insgesamt 4.140 deutsche Dozenten unter ERASMUS im Ausland gewesen (2.023 in 2000/01 und 2.117 in 2001/02). Im Studienjahr 2001/02 waren damit fünf bis sechs Prozent aller Dozenten an deutschen Hochschulen unter ERASMUS mobil. Die Hälfte der mobilen Dozenten der beiden genannten Studienjahre war an Universitäten tätig, knapp neun Prozent arbeiteten an Technischen Universitäten, fast 37 Prozent an Fachhochschulen, 3,5 Prozent an Kunst- und Musikhochschulen und lediglich 0,7 Prozent kamen von Berufsakademien.

Tabelle 4.11: Gastländer der SOKRATES II-Lehraufenthalte deutscher ERASMUS-Dozenten – nach Jahr der Förderung

	Jahr der Förderung				Gesamt	
	2000/01		2001/02			
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
<i>Westeuropa</i>						
AT	93	4,6	79	3,7	172	4,2
BE	32	1,6	30	1,4	62	1,5
DK	34	1,7	33	1,6	67	1,6
ES	173	8,6	223	10,5	396	9,6
FI	167	8,3	153	7,2	320	7,7
FR	286	14,1	271	12,8	557	13,5
GR	77	3,8	72	3,4	149	3,6
IE	41	2,0	32	1,5	73	1,8
IS	3	,1	4	,2	7	,2
IT	155	7,7	179	8,5	334	8,1
LU	0	,0	4	,2	4	,1
MT	1	,0	1	,0	2	,0
NL	55	2,7	58	2,7	113	2,7
NO	32	1,6	32	1,5	64	1,5
PT	62	3,1	50	2,4	112	2,7
SE	57	2,8	54	2,6	111	2,7
UK	210	10,4	203	9,6	413	10,0
<i>Osteuropa</i>						
BG	33	1,6	35	1,7	68	1,6
CY	0	,0	3	,1	3	,1
CZ	98	4,8	91	4,3	189	4,6
EE	14	,7	19	,9	33	,8
HU	90	4,4	122	5,8	212	5,1
LI	2	,1	1	,0	3	,1
LT	43	2,1	46	2,2	89	2,1
LV	12	,6	29	1,4	41	1,0
PL	146	7,2	156	7,4	302	7,3
RO	65	3,2	88	4,2	153	3,7
SI	21	1,0	15	,7	36	,9
SK	21	1,0	34	1,6	55	1,3
Gesamt	2.023	100,0	2.117	100,0	4.140	100,0

Quelle: Datenbank des DAAD

Die deutschen Teilnehmer an der ERASMUS-Dozentenmobilität waren im Durchschnitt der beiden betrachteten Studienjahre knapp 50 Jahre alt. Frauen hatten

einen Anteil von knapp einem Fünftel an den mobilen Dozenten der beiden ersten Jahre der zweiten Phase des SOKRATES-Programms.

Über beide betrachteten Jahre hinweg gingen die meisten deutschen Dozenten nach Frankreich (im Durchschnitt 13,5%, vgl. Tabelle 4.11). An zweiter Stelle der Zielländer folgt Großbritannien (10,0%) und an dritter Stelle Spanien (9,6%). Unter den osteuropäischen Staaten steht Ungarn mit 5,1 Prozent an zweiter Stelle hinter Polen (7,3%), gefolgt von der Tschechischen Republik mit 4,6 Prozent. Insgesamt verbrachten knapp 30 Prozent der mobilen Dozenten aus Deutschland einen Lehraufenthalt in einem osteuropäischen Land.

Tabelle 4.12: Studienfächer, in denen deutsche Lehrangebote im Ausland gemacht wurden – nach Studienjahr (in Prozent)

	Jahr der Förderung				Gesamt	
	2000/01		2001/02			
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
Agrarwissenschaften	57	2,8	41	1,9	98	2,4
Architektur, Stadt- und Regionalplanung	37	1,8	61	2,9	98	2,4
Kunst und Gestaltung	95	4,7	144	6,8	239	5,8
Betriebswirtschaft, Unternehmensführung	209	10,3	239	11,3	448	10,8
Erziehungswesen, Lehrerbildung	106	5,2	122	5,8	228	5,5
Ingenieurwissenschaften, Technik	334	16,5	306	14,5	640	15,5
Geografie, Geologie	71	3,5	88	4,2	159	3,8
Geisteswissenschaften	96	4,7	92	4,3	188	4,5
Sprachen und Philologien	360	17,8	382	18,0	742	17,9
Rechtswissenschaft	100	4,9	88	4,2	188	4,5
Mathematik, Informatik	120	5,9	133	6,3	253	6,1
Medizinwissenschaften	38	1,9	32	1,5	70	1,7
Naturwissenschaften	112	5,5	106	5,0	218	5,3
Sozialwissenschaften	234	11,6	218	10,3	452	10,9
Kommunikations- und Informationswissenschaften	25	1,2	30	1,4	55	1,3
Sonstige Studienbereiche	29	1,4	35	1,7	64	1,5
Gesamt	2.023	100,0	2.117	100,0	4.140	100,0

Quelle: Datenbank des DAAD.

Wie Tabelle 4.12 zeigt, waren die wichtigsten Fachgebiete deutscher ERASMUS-Dozenten Sprachen und Philologien (17,9% aller mobilen Dozenten der Studienjahre 2000/01 und 2001/02) sowie Ingenieurwissenschaften/Technik (15,5%). Besonders gering vertreten waren hingegen die Kommunikations- und Informationswissenschaften (1,3%) und die Medizinwissenschaften (1,7%).

Die durchschnittliche Dauer der ERASMUS-Lehraufenthalte deutscher Dozenten betrug in den Studienjahren 2000/01 und 2001/02 jeweils rund acht Tage. Im Vergleich der bundesweiten Daten für diese beiden Jahre mit den Ergebnissen der für die SOCRATES 2000-Studie durchgeführten Fragebogenerhebung unter deutschen Dozenten haben Aufenthalte im Umfang von bis zu fünf Tagen heute allerdings einen rund zwei Drittel höheren Anteil an allen Aufenthalten als noch 1998/99. Der Anteil längerer Auslandsaufenthalte ist gleichzeitig deutlich rückläufig. In den ersten beiden Jahren der zweiten Phase des SOKRATES-Programms stieg die durchschnittliche Fördersumme für die Dozentenmobilität in Deutschland nach Daten der SOCLINK-Datenbank um knapp fünf Prozent von 656,3 Euro in 2000/01 auf 713,0 Euro in 2001/02.

Die Fragebogenerhebung unter den deutschen ERASMUS-Dozenten ergab, dass fast zwei Drittel der Dozenten (61%) eine Professur innehatten. Zudem haben die deutschen ERASMUS-Dozenten innerhalb der letzten drei Jahre inklusive ihres letzten ERASMUS-Lehraufenthalts rund neun Wochen zu beruflichen Zwecken im Ausland verbracht. Knapp die Hälfte dieser Zeit (4,4 Wochen) entfiel auf Lehrtätigkeiten im Ausland. 89 Prozent dieser Lehrtätigkeiten im Ausland fanden in den derzeitigen SOKRATES-Teilnehmerländern statt.

Im Studienjahr 2001/02 kamen praktisch genauso viele ausländische Dozenten für einen Lehraufenthalt nach Deutschland wie deutsche ins Ausland gingen (vgl. Tabelle 4.13). Fast die Hälfte der ausländischen Gastdozenten in Deutschland kamen aus Mittel- und Osteuropa. Die wichtigsten Herkunftsländer ausländischer Dozenten in Deutschland waren 2001/02 Polen und die Tschechische Republik mit jeweils über elf Prozent aller Gastdozenten, gefolgt von Großbritannien mit über zehn Prozent.

Die Ergebnisse der Befragung ausländischer ERASMUS-Gastdozenten in Deutschland lassen den Schluss zu, dass die ausländischen Gastdozenten den deutschen ERASMUS-Dozenten von ihrem Durchschnittsalter, der Art der Herkunftshochschule, der Fachrichtungsgruppe des Herkunftsstudiengangs und dem Umfang beruflicher Auslandsaufenthalte in den letzten drei Jahren sehr ähnlich sind. Gleichzeitig spiegelt die Zusammensetzung der ausländischen Gastdozenten in Deutschland aber auch die Personalstrukturen im Ausland wider: Mehr ausländische als deutsche ERASMUS-Dozenten haben keine Professur inne (54%) und sind Frauen (34%). Der Anteil der Lehrtätigkeiten an den beruflichen Auslandsaufenthalten der vergangenen drei Jahre liegt bei den ausländischen Dozenten etwas höher als bei den deutschen, und die SOKRATES-Länder und das SOK-

RATES-Programm spielen insgesamt eine etwas höhere Rolle unter den beruflichen Auslandsaufenthalten der vergangenen Jahre als bei den deutschen Dozenten.

Tabelle 4.13: Herkunftsländer ausländischer Dozenten in Deutschland 2001/02

	Anzahl	%		Anzahl	%
	Westeuropa			Osteuropa	
AT	71	3,3	BG	61	2,8
BE	38	1,8	CZ	243	11,3
CY	5	0,2	EE	11	0,5
DK	34	1,6	HU	131	6,1
ES	164	7,6	LT	62	2,9
FI	108	5,0	LV	14	0,6
FR	201	9,3	PL	248	11,5
GR	48	2,2	RO	112	5,2
IE	30	1,4	SI	10	0,5
IS	4	0,2	SK	35	1,6
IT	89	4,1			
LI	1	0,0			
LU	0	0,0			
MT	5	0,2			
NL	91	4,2			
NO	43	2,0			
PT	39	1,8			
SE	34	1,6			
UK	222	10,3			
Zwischensumme	1.227	100,0		927	100,0
Gesamt				2.154	100,0

Quelle: Datenbank des DAAD.

Hinsichtlich der länderspezifischen Reziprozität gibt es bei der Dozentenmobilität den bundesweiten Daten zufolge ähnlich wie bei der Studentenmobilität große Ungleichgewichte. Relativ ausgeglichen ist die Dozentenmobilität lediglich mit Großbritannien. Beim Austausch mit den anderen EU-Staaten sind die Deutschen fast immer deutlich in der Überzahl. Lediglich aus den meisten MOE-Staaten kommen deutlich mehr Dozenten nach Deutschland als Deutsche in die entsprechenden Länder gehen. Die fachliche Reziprozität der deutschen Teilnehmer an

der ERASMUS-Dozentenmobilität und der ausländischen Gastdozenten hingegen war in 2000/01 weitgehend gegeben.

4.4.4 Beantragung und Finanzierung von ERASMUS-Lehraufenthalten im Ausland

Den Ergebnissen der Fragebogenerhebung zufolge beantragen die deutschen Dozenten ERASMUS-Mobilitätszuschüsse ganz überwiegend aus eigenem Interesse und zum Teil auf Anregung ihrer Gasthochschule im Ausland: 71 Prozent der an der Befragung beteiligten Dozenten geben an, ihr ERASMUS-Lehraufenthalt gehe vornehmlich auf eigene Initiative zurück. Überdies nennen 40 Prozent die Gasthochschule im Ausland als den bzw. einen weiteren maßgeblichen Initiator. Der eigene Studiengang bzw. Fachbereich und die Herkunftshochschule spielen hingegen bei der Anbahnung von Lehraufenthalten im Ausland kaum eine Rolle.

Wichtigster Beweggrund für eine Entscheidung deutscher Dozenten zugunsten der Durchführung eines ERASMUS-Lehraufenthalts im Ausland sind gute persönliche Beziehungen zu bzw. eine vorherige Zusammenarbeit mit Wissenschaftlern der Gasthochschule; 86 Prozent der Befragten beurteilen diese Aspekte als „(sehr) wichtig“. Weitere relevante Beweggründe sind bestehende Kooperationsbeziehungen zwischen den beteiligten Studiengängen/Fachbereichen – sie werden in 70 Prozent der Fälle als „(sehr) wichtig“ bewertet – und das allgemeine Interesse an einem Aufenthalt im Gastland (in 67% der Fälle Bewertung als „(sehr) wichtig“). Der Aspekt „Verbindung des Auslandsaufenthalts mit Forschungsaktivitäten“ hingegen wird nur in rund der Hälfte der Fälle als „(sehr) wichtig“ angegeben und der Aspekt „hoher wissenschaftlicher Standard der Gasthochschule“ in 41 Prozent der Fälle. Empfehlungen von Fachkollegen beispielsweise werden zudem nur von knapp einem Drittel der befragten Dozenten als „(sehr) wichtig“ eingeschätzt als Beweggrund für die Beantragung eines ERASMUS-Mobilitätszuschusses.

Die deutschen Hochschulen weisen den Ergebnissen der Fragebogenerhebung zufolge eine besondere Attraktivität für Lehraufenthalte von Dozenten aus Osteuropa auf: Der hohe wissenschaftliche Standard der deutschen Gasthochschule war für mehr als drei Viertel der befragten Dozenten aus der Tschechischen Republik, Polen und Rumänien ein wichtiger Beweggrund für die Entscheidung zugunsten eines Lehraufenthalts in Deutschland. Des Weiteren wurden innovative Strategien der deutschen Gasthochschulen in der Lehre insbesondere von polnischen und tschechischen Dozenten als wichtiger Beweggrund genannt. Aber auch gute Kenntnisse der Sprache des Gastlands und insbesondere die Möglichkeit, den Lehraufenthalt in Deutschland mit Forschungsaktivitäten verknüpfen zu können, spielten unter den mobilen Dozenten aus der Tschechischen Republik, Polen und

Rumänien eine sehr große Rolle für die Entscheidung zugunsten eines ERASMUS-Lehraufenthalts in Deutschland.

Nur etwas mehr als ein Drittel der befragten deutschen Dozenten (36%) haben sich während ihres letzten ERASMUS-Lehraufenthalts zum ersten Mal beruflich an der Gasthochschule aufgehalten. Ein weiteres knappes Drittel der an der Erhebung beteiligten Dozenten war zum zweiten oder dritten Mal dort, und das verbleibende Drittel der befragten Dozenten hat sich bei seinem letzten ERASMUS-Lehraufenthalt bereits mindestens zum vierten Mal beruflich an seiner ERASMUS-Gasthochschule im Ausland aufgehalten (13% der Dozenten zum vierten oder fünften Mal, 16% sechs bis zehn Mal und 5% sogar noch häufiger). Im Durchschnitt haben die Dozenten inklusive ihres letzten ERASMUS-Lehraufenthalts bereits 4,7 Wochen an ihrer ERASMUS-Gasthochschule im Ausland verbracht. Der Anteil der Lehrtätigkeiten an den Aktivitäten im Rahmen der Aufenthalte an der Gasthochschule liegt bei 82 Prozent.

Für die Zeit im Vorfeld des Lehraufenthalts im Ausland berichten die deutschen Dozenten heute kaum noch über Probleme. Im Studienjahr 2001/2002 verursachte lediglich die zusätzliche Arbeitsbelastung durch Vorbereitungsnotwendigkeiten nennenswerte Schwierigkeiten. Wie auch im Ergebnis einer Erhebung für das Studienjahr 1998/99 erachtete fast die Hälfte der Respondenten diesen Aspekt als „(in hohem Maße) problematisch“. Im Studienjahr 1998/99 war außerdem noch die Unterbrechung von Lehr- und Forschungsverpflichtungen an der Herkunftshochschule von fast der Hälfte der deutschen Dozenten als „(in hohem Maße) problematisch“ beurteilt worden. Heute teilen diese Einschätzung nur noch ein Viertel der befragten Dozenten. Auch die Organisation von Lehrvertretungen, die 1998/99 noch von 46 Prozent der befragten Dozenten als „(in hohem Maße) problematisch“ eingeschätzt wurde, wird heute nur noch von 15 Prozent der Dozenten so gesehen.

Die deutschen Dozenten beurteilen allerdings die Informationslage in Hinblick auf finanzielle Fördermodalitäten der ERASMUS-Dozentenmobilität und die Konzeption/Zielsetzung des SOKRATES/ERASMUS-Programms als nur mäßig gut. Lediglich 57 Prozent bzw. 61 Prozent der Dozenten, die 2001/2002 unter ERASMUS im Ausland gelehrt haben, fühlen sich hinsichtlich der beiden genannten Aspekte (sehr) gut informiert.

Bei den befragten deutschen ERASMUS-Dozenten deckte der gewährte Mobilitätzuschuss im Durchschnitt 70 Prozent der in Zusammenhang mit dem Lehraufenthalt im Ausland entstandenen Kosten (vgl. Tabelle 4.14). Damit hat die Bedeutung des ERASMUS-Mobilitätzuschusses für die Finanzierung von SOKRATES/ERASMUS-Lehraufenthalten deutscher Dozenten im Ausland gegenüber Erhebungsergebnissen für das Studienjahr 1998/99 um fast zehn Prozent zugenommen. Aus dieser Situation heraus wird eine geringe finanzielle Unterstützung durch SOKRATES/ERASMUS heute nur noch von einem Viertel der deutschen Dozenten als „(in hohem Maße) problematisch“ erachtet, während

Dozenten als „(in hohem Maße) problematisch“ erachtet, während 1998/99 noch nahezu doppelt so viele Dozenten zu dieser Einschätzung gekommen waren.

Prinzipiell bewertet aber immer noch über ein Drittel der deutschen ERASMUS-Dozenten des Studienjahres 2001/2002 die Attraktivität der Fördermodalitäten der ERASMUS-Dozentenmobilität neutral oder negativ. Die zurückhaltendsten Bewertungen nahmen Dozenten aus der Architektur, aus den Wirtschaftswissenschaften und aus den Agrarwissenschaften vor. Besonders positiv werden die Fördermodalitäten demgegenüber von den Dozenten aus den Kunstwissenschaften und der Pädagogik beurteilt. Jeweils rund 90 Prozent der Dozenten aus diesen Fachgebieten bewerteten sie als „(sehr) attraktiv“.

Tabelle 4.14: Finanzierung der zusätzlichen Kosten, die durch den Lehraufenthalt im Gastland entstanden sind – nach Herkunftsland (Mittelwert)

	Herkunftsland	
	Deutschland	Ausland
ERASMUS-Mittel	69,2	60,4
Gesonderter Zuschuss durch Ihre Herkunftshochschule (d.h. zusätzlich zum Gehalt)	2,6	16,9
Förderung durch die Gasthochschule	4,0	6,4
Eigene Mittel	22,8	14,2
Sonstiges	1,5	1,8
Gesamt	100,0	100,0
Anzahl (n)	(497)	(210)

Quelle: Fragebogen „Erfahrungen deutscher Hochschuldozent(inn)en im Rahmen von SOCRATES II/ERASMUS-Lehraufenthalten im Ausland“; bzw. Fragebogen "Erfahrungen ausländischer Hochschuldozent(inn)en im Rahmen von SOKRATES/ERASMUS-Aufenthalten in Deutschland" Frage 3.8: Wie finanzierten Sie die zusätzlichen Kosten, die Ihnen durch den Lehraufenthalt im Ausland/in Deutschland entstanden sind (d.h. alle Zusatzausgaben zu den Kosten, die Sie auch gehabt hätten, wenn Sie nicht ins Ausland gegangen wären)?

Im Gegensatz zu den deutschen Dozenten im Ausland konnten die ausländischen Gastdozenten in Deutschland nur 60 Prozent der ihnen im Rahmen ihres Lehraufenthalts im Ausland entstandenen zusätzlichen Kosten über ERASMUS-Mittel decken. Ergänzend erhielten sie allerdings Zuschüsse ihrer Herkunftshochschulen zusätzlich zu ihrem Gehalt, die 2001/02 17 Prozent der Zusatzkosten in Deutschland deckten.

4.4.5 Lehraufenthalte von ERASMUS-Dozenten im Ausland

Während ihres Lehraufenthalts im Ausland sahen sich die deutschen Dozenten wie auch schon 1998/99 praktisch keinen Schwierigkeiten gegenüber. Weder

sprachliche noch soziale Aspekte oder die Arbeitsbelastung im Ausland wurden als problematisch empfunden. Auch mit den Arbeitsbedingungen an der Gasthochschule sind die Dozenten überwiegend zufrieden. Die technische Ausstattung für Lehre und Studium beurteilen zwei Drittel als „(sehr) gut“, 22 Prozent als „befriedigend“ und nur zwölf Prozent als „schlecht“. In Hinblick auf die Verfügbarkeit geeigneter Räumlichkeiten ist die Beurteilung in 74 Prozent der Fälle „(sehr) gut“.

Die von deutschen Dozenten im Ausland abgehaltenen Lehrveranstaltungen behandeln nur selten europäische Inhalte. Die allermeisten Dozenten (85%) bieten vielmehr fachliches Spezialwissen an (z.B. aus ihren eigenen Forschungsschwerpunkten). Mit deutlichem Abstand wurde Grundwissen aus der eigenen Disziplin (50% der Dozenten) als zweithäufigstes Thema der im Ausland durchgeführten Lehrveranstaltungen genannt. Wissen über das Herkunftsland des mobilen Dozenten wurde nur von 37 Prozent der Dozenten vermittelt, und international-vergleichende Fragestellungen behandelten nur 29 Prozent der Dozenten.

Im Durchschnitt nahmen 44 Studierende am Lehrangebot eines deutschen Dozenten im Ausland teil. Das Lehrangebot richtete sich vorrangig an Studierende des dritten Studienjahres (in 42% der Fälle). In jeweils mehr als einem Drittel der Fälle wurden (auch) Studierende des vierten Studienjahres bzw. höherer Studienjahre angesprochen. Bei knapp einem Viertel der deutschen Dozenten waren die Lehrangebote im Ausland offen für Studierende aller Studienjahre.

Die Lehrveranstaltungen im Ausland wurden in einem Drittel der Fälle in einer Sprache abgehalten, die weder der des Herkunfts- noch des Gastlands entsprach, wobei als Brückensprache vorrangig Englisch diente. In 21 Prozent der Fälle wurde nur die Sprache des Gastlands eingesetzt, und in weiteren 17 Prozent der Fälle lehrten deutsche Dozenten nur auf deutsch. Bei zehn Prozent der Lehraufenthalte im Ausland wurde neben Deutsch zusätzlich eine weitere Sprache eingesetzt, die nicht die Sprache des Gastlands war.

Drei Viertel der Dozenten berichteten, besondere Lehr- und Lernmethoden eingesetzt zu haben (z.B. Projektunterricht, e-Learning, Fallstudien, *creative writing*, *teamteaching* zusammen mit einem Dozenten der Gasthochschule, interdisziplinäre Lehre oder selbst organisiertes Lernen).

Die befragten deutschen Dozenten geben ganz überwiegend an, ihre im Ausland abgehaltenen Lehrveranstaltungen seien in das reguläre Lehrprogramm des Partnerstudiengangs integriert gewesen (bei 57% der deutschen Dozenten vollständig und bei 24% der Dozenten teilweise). Bei 38 Prozent der deutschen ERASMUS-Dozenten waren die im Ausland angebotenen Lehrveranstaltungen für die Studierenden des Gaststudiengangs obligatorisch, und in weiteren 29 Prozent der Fälle waren sie zumindest teilweise obligatorisch. Gegenüber den Befunden für 1998/99 bedeutet dies eine leichte Zunahme von im Partnerstudiengang nicht obligatorischen Lehrveranstaltungen. Bei über der Hälfte der Lehraufenthal-

te im Ausland im Studienjahr 2001/02 wurden wie auch bereits 1998/99 keine Leistungsnachweise vergeben. Nur in einem Drittel der Fälle erhielten die Studierenden im Ausland von deutschen Dozenten Leistungsnachweise für alle Lehrveranstaltungen ausgestellt (1998/99: in nur 22% der Fälle). 15 Prozent der deutschen Dozenten vergaben 2001/2002 Leistungsnachweise für einen Teil ihrer Lehrveranstaltungen (1998/99: noch 27% der Fälle).

Das Lehrangebot deutscher Dozenten im Ausland wurde in knapp einem Viertel der Fälle evaluiert. Die Evaluation erfolgte primär in Form von Gesprächen mit Dozenten des Gaststudiengangs (72% der Fälle mit Evaluation), aber parallel auch durch die Befragung der Studierenden durch den Gastdozenten (42% der Fälle) oder durch Dritte (36% der Fälle).

Die Lehrangebote ausländischer Dozenten in Deutschland wurden zu über 90 Prozent in deutscher oder englischer Sprache durchgeführt. Polnisch kam in drei Prozent der Lehrveranstaltungen zum Einsatz und Französisch in lediglich 2,5 Prozent der Lehrveranstaltungen ausländischer Dozenten in Deutschland.

Während ihrer ERASMUS-Lehraufenthalte in Deutschland 2001/2002 unterrichteten ausländische Gastdozenten nach eigenen Angaben im Durchschnitt 35 Studierende. Aus dieser Angabe lässt sich rückschließen, dass insgesamt zirka fünf Prozent aller deutschen Studierenden dieses Studienjahres an einer Veranstaltung eines ERASMUS-Gastdozenten teilgenommen haben.

4.4.6 Erträge und Wirkungen der Dozentenmobilität

Die Bedeutung des Lehraufenthalts im Ausland wird von den deutschen Dozenten vor allem in einer Horizonsweiterung gesehen. In Bezug auf den persönlichen Ertrag schätzen sie primär die Erweiterung ihres internationalen/interkulturellen Verständnisses und ihren Wissenszuwachs über die Studienstruktur im Gastland als „(sehr) wertvoll“ ein (87% bzw. 83% der Dozenten). Außerdem wird auch der Kenntnisgewinn über Konzepte und Inhalte von Studienangeboten, die sich von denen des Herkunftsstudiengangs unterscheiden, als „(sehr) wertvoll“ bewertet (von 72% der Dozenten). Stärker praxisrelevante Ergebnisse der Dozentenmobilität finden sich in der Bewertungsskala etwas weiter hinten: Immerhin aber noch zwei Drittel der Dozenten schätzen die Entstehung neuer Kooperationsaktivitäten bzw. gemeinsamer Projekte mit dem Gaststudiengang/der Gasthochschule und die Verbesserung von Forschungskontakten als „(sehr) wertvoll“ ein.

Von fast der Hälfte der ausländischen Dozenten (insbesondere aus Osteuropa), die in Deutschland gelehrt haben, wird der Lehraufenthalt in Deutschland als „(sehr) wertvoll“ für die Verbesserung ihrer Berufsperspektive bzw. Karriereausichten angesehen. Demgegenüber kamen nur 14 Prozent der deutschen Dozenten zu einer entsprechenden Einschätzung. In Hinblick auf den Kenntnisgewinn der Dozenten während des Lehraufenthalts im Ausland spielen Lehr- und Lernformen

und Verfahren der Qualitätssicherung, die im Herkunftsstudiengang nicht üblich sind, bei den Dozenten aus Osteuropa eine deutlich größere Rolle als bei deutschen und anderen westeuropäischen Dozenten, die im Ausland gelehrt haben (vgl. Tabelle 4.15).

Die ausländischen, vor allem osteuropäischen Dozenten sahen einen höheren persönlichen Ertrag als die deutschen Dozenten in Bezug auf die Erweiterung von Fachwissen und stärkeren Gebrauch fremdsprachlicher wissenschaftlicher Literatur in der eigenen Lehre. Auch veränderte knapp ein Drittel der ausländischen Dozenten (insbesondere aus osteuropäischen Ländern) ihr Lehrangebot nach Rückkehr an die Herkunftshochschule in Bezug auf Inhalt, Methode oder Veranstaltungsform, während dies nur bei 17 Prozent der deutschen Dozenten geschah.

Für die teilnehmenden Studierenden wird der Ertrag der Lehrveranstaltungen im Ausland von den befragten deutschen Dozenten ebenfalls in erster Linie in einer Verbesserung des internationalen/interkulturellen/europäischen Verständnisses gesehen. Außerdem wird aber auch der Kenntnisgewinn über Fachgebiete/-inhalte, die nicht zum üblichen Lehrangebot der Gasthochschule zählen, als „(sehr) großer“ Ertrag eingeschätzt.

Tabelle 4.15: Größerer Wert des Lehraufenthalts im Ausland für den Gewinn von neuen Kenntnissen – nach Herkunftsland der ERASMUS-Dozenten 2001/2002 (in Prozent*)

	Herkunftsland		Gesamt
	Deutschland	Ausland	
Kenntnisgewinn über die Studienstruktur im Gastland	84	83	84
Kenntnisgewinn über Konzepte und Inhalte von Studienangeboten, die sich von denen des Herkunftsstudiengangs unterscheiden	72	69	71
Kenntnisgewinn über Lehr- und Lernformen, die am Herkunftsstudiengang nicht üblich sind (z.B. Projektunterricht, e-Learning)	28	40	32
Kenntnisgewinn über Verfahren der Qualitätssicherung in Studium und Lehre, die im Herkunftsstudiengang nicht angewandt werden	21	31	24
Anzahl (n)	(487)	(208)	(695)

Quelle: Fragebogen „Erfahrungen deutscher Hochschuldozent(inn)en im Rahmen von SOCRATES II/ERASMUS-Lehraufenthalten im Ausland“; bzw. Fragebogen "Erfahrungen ausländischer Hochschuldozent(inn)en im Rahmen von SOKRATES/ERASMUS-Aufenthalten in Deutschland" Frage 5.1: Glauben Sie, dass der Lehraufenthalt im Ausland/in Deutschland im Hinblick auf folgende Aspekte wertvoll für Sie war?

* Skalenpunkte 1 und 2 auf einer Skala von 1 = „sehr wertvoll“ bis 5 = „überhaupt nicht wertvoll“.

In Hinblick auf den Ertrag der ERASMUS-Dozentenmobilität (entsendete und empfangene Hochschullehrer) für den Herkunftsstudiengang bzw. für den Gaststudiengang werden nur zwei Aspekte von über der Hälfte der deutschen ERASMUS-Dozenten als „(sehr) wichtig“ angesehen: das Angebot von Wissen über das Partnerland und die Verbesserung der Betreuung von mobilen Studierenden. In 46 Prozent der Fälle werden ausserdem die Punkte „Angebot fremdsprachiger Lehre“ und in 43 Prozent „Behandlung international-vergleichender Fragestellungen“ als „(sehr) wichtiger“ Ertrag für den Herkunfts- und den Gaststudiengang eingeschätzt. Für den Partnerstudiengang im Ausland wird zusätzlich die Entwicklung neuer Konzepte und Inhalte für Studienangebote in 45 Prozent der Fälle als „(sehr) wichtiger“ Ertrag angegeben. Diese Einschätzungen unterscheiden sich aber in Abhängigkeit der Art der Herkunftshochschule deutlich (vgl. Tabelle 4.16).

Tabelle 4.16: Größerer Ertrag der ERASMUS-Dozentenmobilität für den deutschen Herkunftsstudiengang – nach Art der Herkunftshochschule (in Prozent*)

	Art der Hochschule				Gesamt
	Uni	TU	FH	KuMu	
Entwicklung neuer Lehrmethoden	14	15	28	56	20
Entwicklung neuer Konzepte und Inhalte für Studienangebote	26	40	39	47	32
Abstimmung des Lehrangebots zwischen Herkunfts- und Partnerstudiengang	23	39	40	29	30
Aufbau von Doppeldiplomprogrammen	14	22	34	7	21
Angebot von Wissen über das Partnerland	53	64	61	76	58
Angebot von Wissen über andere Länder, Europa usw.	29	30	42	41	33
Angebot von Wissen über intern. Beziehungen oder supranationale Organisationen	20	39	27	20	25
Behandlung disziplinärer/theoretischer Debatten aus dem Partnerland	31	41	36	27	34
Behandlung international vergleichender Fragestellungen	43	48	41	59	44
Angebot fremdsprachiger Lehre	39	50	55	50	45
Integration von Sprachkursen in das Curriculum	14	29	27	27	20
Verbesserung der Betreuung von mobilen Studierenden	54	55	62	53	57
Anzahl (n)	(251)	(61)	(132)	(19)	(463)

Quelle: Fragebogen „Erfahrungen deutscher Hochschuldozent(inn)en im Rahmen von SOKRATES II/ERASMUS-Lehraufenthalten im Ausland“; Frage 6.1: Wie schätzen Sie den Ertrag der ERASMUS-Dozentenmobilität für Ihren Herkunftsstudiengang bzw. den Partnerstudiengang im Ausland (bei dem Sie zuletzt gelehrt haben) ein im Hinblick auf folgende Aspekte?

* Skalenpunkte 1 und 2 auf einer Skala von 1 = „sehr groß“ bis 5 = „keiner/sehr begrenzt“.

Von den ausländischen Dozenten, die in Deutschland waren, wird der Ertrag des Lehraufenthalts in Deutschland für den Herkunftsstudiengang über fast alle abgefragten Aspekte hinweg deutlich höher eingeschätzt als von den deutschen Dozenten. Vor allem von osteuropäischen Dozenten wird die Entwicklung neuer Lehrmethoden und neuer Konzepte und Inhalte für Studienangebote als „(sehr) großer“ Ertrag eingeschätzt. Daneben sehen französische und rumänische Dozenten die Abstimmung des Lehrangebots zwischen Herkunfts- und Partnerstudiengang und den Aufbau von Doppeldiplomprogrammen sehr häufig als „(sehr) großen“ Ertrag an (zwischen zwei Dritteln und 81% der Dozenten). Das Angebot von Wissen über Deutschland beurteilen die ausländischen Dozenten unabhängig von ihrem Herkunftsland zu zwei Dritteln und mehr als einen „(sehr) großen“ Ertrag ihres Lehraufenthalts in Deutschland für ihren Herkunftsstudiengang. Ausserdem sehen knapp die Hälfte der ausländischen Dozenten einen „(sehr) großen“ Ertrag für ihren Herkunftsstudiengang in der Behandlung disziplinärer/theoretischer Debatten aus dem Partnerland. Die Integration von Sprachkursen in das Curriculum schließlich wird von 28 Prozent der ausländischen Dozenten als ein „(sehr) großer“ Ertrag für ihren Herkunftsstudiengang angegeben.

Die Erfahrungen aus einem Lehraufenthalt im Ausland werden von über der Hälfte der deutschen Dozenten in mündlicher und schriftlicher Form weitergegeben. Von einer ausschließlich mündlichen Weitergabe von Erfahrungen wurde in knapp einem Drittel der Fälle berichtet. Nur sieben Prozent der Dozenten gaben an, dass keinerlei Weitergabe der Ergebnisse erfolgte.

In der Gesamtbewertung sind praktisch alle befragten deutschen und ausländischen Dozenten „(sehr) zufrieden“ mit der ERASMUS-Dozentenmobilität.

4.4.7 Stellenwert der Dozentenmobilität im Herkunftsstudiengang

Hinsichtlich des Klimas für Dozentenmobilität im Herkunftsstudiengang berichtet über ein Drittel der deutschen Dozenten, Dozentenmobilität werde sehr befürwortet. Ein weiteres Drittel der mobilen deutschen Dozenten gibt allerdings an, Dozentenmobilität werde in ihrem Herkunftsstudiengang lediglich als individuelle Aktivität angesehen.

Der Lehraufenthalt an einer ausländischen Partnerhochschule stellt in 80 Prozent der erfassten Fälle einen zusätzlichen Aufwand für die deutschen Dozenten dar, für den keine Kompensation gewährt wird. In zwölf Prozent der Fälle ist der Lehraufenthalt im Ausland Teil der normalen beruflichen Aufgaben. Und nur in sechs Prozent der Fälle werden die deutschen Dozenten in Zusammenhang mit ihren Auslandsaufenthalten von Lehraufgaben im Heimatstudiengang entlastet.

Die Erhebungsbefunde zeigen, dass bei über der Hälfte der erfassten deutschen ERASMUS-Dozenten (58%) auf Studiengangebene eine gewisse Regelmäßigkeit der outgoing-Dozentenmobilität existiert (jedes Jahr lehren Dozenten des Her-

kunftsstudiengangs im Ausland). Was allerdings die incoming-Dozentenmobilität angeht, so geben zwar drei Viertel der befragten mobilen Dozenten an, dass zu ihrem Lehraufenthalt im Ausland der Gegenbesuch eines ausländischen Dozenten erfolgte. Für die Studiengangsebene allgemein wird aber gleichzeitig eine nur geringe Regelmäßigkeit der incoming-Mobilität von Dozenten berichtet (von nur 39% der Respondenten wird angegeben, dass jedes Jahr Dozenten aus dem Ausland im Heimatstudiengang lehren). Immerhin 15 Prozent der befragten Dozenten geben darüber hinaus aber an, dass der Dozentenaustausch Teil des regulären Lehrprogramms in ihrem Heimatstudiengang sei.

Die befragten deutschen Dozenten gehen davon aus, dass rund 3,5 Prozent des Lehrangebots im eigenen Fachbereich regelmäßig von ausländischen Dozenten abgedeckt und ein etwa gleich hoher Teil der Lehrkapazität des eigenen Fachbereichs regelmäßig in Partnerstudiengänge im Ausland eingebracht wird. Sie schätzen des Weiteren, dass insgesamt rund die Hälfte aller incoming- und outgoing-Dozenten in ihrem Fachbereich unter ERASMUS mobil sind.

4.4.8 Einbettung der Dozentenmobilität in die weitere Studiengangskooperation unter ERASMUS

Die Verbindung zwischen der Ausübung ERASMUS-bezogener Funktionen im Heimatstudiengang und der Dozentenmobilität ist heute relativ locker. Im Studienjahr 2001/02 übten nur noch knapp über die Hälfte der in der Erhebung erfassten deutschen ERASMUS-Dozenten im Heimatstudiengang eine ERASMUS-bezogene Funktion aus. Aus dieser Entwicklung könnte für Deutschland auf eine zunehmende Delegation von ERASMUS-bezogenen Funktionen von mobilen Professoren an nichtmobile wissenschaftliche Mitarbeiter geschlossen werden. Die von den befragten Dozenten in ihrem Heimatstudiengang am häufigsten übernommenen ERASMUS-bezogenen Aufgaben waren die Unterstützung/Beratung/Betreuung der Gaststudierenden von ausländischen Partnerhochschulen und die Auswahl von eigenen Studierenden für die Teilnahme an SOKRATES/ERASMUS.

An ihrer Gasthochschule nahmen deutlich mehr deutsche Dozenten neben ihrer Lehrtätigkeit weitere Aufgaben in Zusammenhang mit SOKRATES/ERASMUS wahr als im Heimatstudiengang: Knapp drei Viertel der Befragten übten im Ausland ERASMUS-bezogene Funktionen aus. Es wurden außerdem anderweitige Kooperationen angebahnt (53% der Fälle) und deutsche Dozenten bereiteten ausländische Studierende auf einen Studienaufenthalt an der Herkunftshochschule der Dozenten vor (36% der Fälle) oder führten Abstimmungen mit der Partnerhochschule in Bezug auf das Lehrprogramm des Herkunfts- und des Gaststudiengangs durch (30% der Fälle).

Neben der Dozentenmobilität findet in der Zusammenarbeit zwischen Heimat- und Gaststudiengang vor allem Studierendenmobilität statt. Lediglich 16 Prozent

der erfassten Dozenten berichteten, es existiere keine Studierendenmobilität zwischen den an der Dozentenmobilität beteiligten Studiengängen. In 46 Prozent der Fälle aus Deutschland kooperierten die an der Dozentenmobilität beteiligten Studiengänge auch in Forschungsbelangen, und in 21 Prozent der Fälle gab es curriculare Kooperationen.

4.5 Entwicklung von Lehrplänen, Modulen und Intensivprogrammen

4.5.1 Entwicklung von Lehrplänen und Modulen

Durch die Förderung der gemeinsamen Entwicklung von Lehrplänen und Modulen soll die Qualität der Hochschullehre verbessert und ihre europäische Dimension verstärkt werden, indem Fachwissen und neue Erkenntnisse aus Hochschulen in verschiedenen Ländern zusammengeführt werden. Lehrplanentwicklung war von Anfang an eines der Instrumente des ERASMUS-Programms, wobei sich allerdings die Fördermodalitäten mehrfach geändert haben. Mit Beginn der zweiten Phase von SOKRATES wurde auch eine Neugruppierung bei den Maßnahmen zur Entwicklung von Lehrplänen und Modulen vorgenommen (siehe Übersicht 4.1), so dass nun drei Arten von Projekten unterstützt werden²:

- Projekte zur gemeinsamen Entwicklung von Lehrplänen für das grundständige Studium und das fortgeschrittene Studium („Masters“);
- Projekte zur gemeinsamen Entwicklung „europäischer Module“ einschließlich fachspezifischer Sprachmodule;
- Projekte zur Umsetzung und Verbreitung von Projekten zur Lehrplanentwicklung, deren Entwicklungsphase abgeschlossen ist.

Übersicht 4.1: Struktur und Wandel der Förderung der ERASMUS-Curriculumentwicklung

SOKRATES II	Beschreibung	SOKRATES I
PROG	Entwicklung von Lehrplänen für das grundständige oder fortgeschrittene Studium	CDI CDA
MOD	Entwicklung europäischer Module einschließlich fachspezifischer Sprachmodule	EM ILC
DISS	Projekte zur Umsetzung oder Verbreitung von Lehrplanentwicklungsprojekten (PROG oder MOD)	CDID CDAD EMD ILCD

² Siehe Leitfaden für Antragsteller für das SOKRATES-Programm. Ausgabe Juni 2000, S. 65.

Wie bei den meisten anderen Aktionen auch, wurde die neue Förderungsstruktur erst im Jahr 2001/02, d.h. mit einjähriger Verzögerung in Kraft gesetzt. Eine Ausnahme stellen Projekte zur Umsetzung und Verbreitung von Lehrplänen dar, die nach einer Pilotphase bereits im Übergangsjahr 2000/01 beantragt werden konnten.

Im Untersuchungszeitraum wurden europaweit insgesamt 137 Projekte zur Entwicklung von Lehrplänen für das grundständige oder fortgeschrittene Studium, 67 Projekte zur Entwicklung europäischer Module bzw. Sprachmodule und 57 Projekte zur Umsetzung und Verbreitung von Lehrplanentwicklungen gefördert. Während die Zahl der Projekte zur Entwicklung von Modulen, die pro Jahr einen Zuschuss erhalten, relativ konstant ist, lässt sich sowohl bei den Neubewilligungen als auch bei der Zahl der jährlich geförderten Projekte zur Entwicklung von Lehrplänen und bei den Umsetzungs- und Verbreitungsprojekten ein kontinuierlicher Rückgang beobachten (siehe Tabelle 4.17).

Tabelle 4.17: ERASMUS-Projekte zur Entwicklung von Lehrplänen und Modulen – nach Studienjahr (in absoluten Zahlen und in Prozent)

Projektart	Akademisches Jahr					
	2000/01		2001/02		2002/03	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
<i>Lehrpläne für Studiengänge (PROG, CDI, CDA)</i>						
Neubewilligungen	39	43,8	30	36,6	18	23,4
Verlängerung 2. Projektjahr	23	25,8	37	45,1	26	33,8
Verlängerung 3. Projektjahr	27	30,3	15	18,3	33	42,9
Gesamt	89	100,0	82	100,0	77	100,0
<i>Module/Sprachkurse (MOD, EM, ILC)</i>						
Neubewilligungen	5	15,2	21	70,0	13	43,3
Verlängerung 2. Projektjahr	5	15,2	5	16,7	17	56,7
Verlängerung 3. Projektjahr	23	69,6	4	13,3	0	0,0
Gesamt	33	100,0	30	100,0	30	100,0
<i>Umsetzung und Verbreitung (DISS, CDID, CDAD, EMD, ILCD)</i>						
Neubewilligungen	27	100,0	16	100,0	14	100,0

Quelle: Datenbank des SOKRATES-Unterstützungsbüros in Brüssel (TAO).

Im Durchschnitt nahmen an Projekten zur Lehrplanentwicklung acht Hochschulen, an Projekten zur Entwicklung von Modulen fünf Hochschulen und an Umsetzungsprojekten zehn Hochschulen teil.

Im Vergleich zu anderen Teilnehmerländern spielen deutsche Hochschulen bei der Übernahme der Koordination von Curriculum-Projekten nur eine untergeordnete Rolle und liegen jeweils deutlich hinter Großbritannien, Frankreich und Belgien:

- *Lehrplanentwicklung*: Mit einem Anteil von 8,0 Prozent liegt Deutschland bei der Projektkoordination nach Belgien (13,9%), Großbritannien (11,7%), Frankreich (10,9%) und Italien (9,5%) auf dem fünften Platz.
- *Europäische Module/Sprachmodule*: Deutsche Hochschulen koordinieren 7,5 Prozent der Projekte und teilen sich mit Finnland nach Großbritannien (20,9%), Frankreich (14,9%) und Belgien (10,4%) den vierten Platz.
- *Verbreitung und Umsetzung*: Mit einem Anteil von 7,0 Prozent liegt Deutschland gleichauf mit Österreich und Griechenland, aber hinter Frankreich (24,6%), Italien (12,3%), Belgien (8,8%), Finnland (8,8%) und Großbritannien (8,8%).

Tabelle 4.18: Die deutsche Beteiligung an der Koordination von ERASMUS-Projekten zur Entwicklung von Lehrplänen und Modulen – nach Studienjahr (in absoluten Zahlen und in Prozent)

Projektart	Akademisches Jahr					
	2000/01		2001/02		2002/03	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
<i>Lehrpläne für Studiengänge</i> (PROG, CDI, CDA)						
Deutsche Koordination ¹⁾	6	6,7	4	13,3	1	5,6
Beteiligte deutsche Hochschulen ²⁾	55	22,4	52	21,2	49	19,6
<i>Module/Sprachkurse</i> (MOD, EM, ILC)						
Deutsche Koordination ^{*)}	2	6,1	2	9,5	1	7,7
Beteiligte deutsche Hochschulen ^{**)}	8	3,3	8	3,3	12	4,8
<i>Umsetzung und Verbreitung</i> (DISS, CDID, CDAD, EMD, ILCD)						
Deutsche Koordination ^{*)}	2	7,4	1	6,3	1	7,1
Beteiligte deutsche Hochschulen ^{**)}	31	12,7	6	2,4	12	4,8

Quelle: Datenbank des SOKRATES-Unterstützungsbüros in Brüssel (TAO).

^{*)} Für die Studienjahre 2001/02 und 2002/03 wurden nur die neu bewilligten Projekte berücksichtigt.

^{**)} Die Prozentangaben beziehen sich auf die Zahl der ERASMUS-Hochschulverträge.

Wie Tabelle 4.18 zeigt, waren pro Jahr etwa 50 deutsche Hochschulen an Projekten zur Lehrplanentwicklung, zehn Hochschulen an der Entwicklung von Modulen und 15 Hochschulen an Projekten zur Umsetzung und Verbreitung von Ergebnissen beteiligt. Von den 92 deutschen Hochschulen, die im Untersuchungszeitraum insgesamt einen Zuschuss für die Mitarbeit in einem Curriculumprojekt erhielten, hat die Hälfte an einem Projekt teilgenommen, ein Fünftel an zwei Projekten und das verbleibende Drittel an drei bis sechs Projekten.

Besonders häufig nehmen Technische Universitäten die ERASMUS-Zuschüsse für Curriculumentwicklung in Anspruch (80% der TUs, die einen Hochschulvertrag erhalten haben). Mit einigem Abstand folgen die deutschen Universitäten (57%) und mit deutlichem Abstand die Fachhochschulen (26%). Kunst und Musikhochschulen (8%) oder Berufsakademien (0%) sind dagegen an ERASMUS-Projekten zur Lehrplan- oder Modulentwicklung kaum bzw. überhaupt nicht beteiligt.

4.5.2 Intensivprogramme

Bei einem Intensivprogramm (IP) handelt es sich um ein kurzes Lehrprogramm von mindestens zehntägiger und maximal dreimonatiger Dauer, das Studierende und Dozenten aus mindestens drei verschiedenen Teilnehmerländern zusammenbringt. Ziel der IPs ist es, auf wirksame Weise und in einer multinationalen Umgebung Fachthemen zu behandeln, die ansonsten gar nicht oder nur von einer sehr begrenzten Zahl von Hochschulen angeboten werden können. Darüber hinaus soll den Dozenten ein Forum für den Meinungsaustausch über Lehrinhalte und neue Lehrplanansätze sowie für die Erprobung neuer Lehrmethoden in einem internationalen Lehrumfeld geboten und die gemeinsame Entwicklung von Hochschullehrplänen angeregt werden³. Intensivprogramme sind seit Einführung des ERASMUS-Programms im Jahre 1987 fester Bestandteil des Maßnahmenkataloges.

Insgesamt erhielten im Untersuchungszeitraum 692 IPs einen finanziellen Zuschuss aus der ERASMUS-Aktion: 238 in 2000/01, 222 in 2001/02 und 232 in 2002/03. Die Förderungsanträge für weitere 409 IPs wurden im gleichen Zeitraum abgelehnt.

Im Durchschnitt nahmen an den Intensivprogrammen 12,3 Hochschulen aus 7,7 Ländern teil. Deutsche Hochschulen waren in mehr als zwei Dritteln der IPs vertreten (68,5%) und übernahmen in jedem Jahr bei einem Achtel der IPs (12%) die Aufgabe des Koordinators. Mehr IPs wurden lediglich von belgischen (14%) und französischen Hochschulen koordiniert (13%).

Bei einer differenzierten Betrachtung nach Art der deutschen Hochschulen zeigt sich, dass Technische Universitäten (42,0%) und Universitäten (36,5%) am

3 Siehe Leitfaden für Antragsteller für das SOKRATES-Programm. Ausgabe Juni 2000, S. 63-64.

häufigsten die Möglichkeiten von IPs nutzen. Ebenfalls relativ verbreitet ist die Teilnahme bei Kunst- und Musikhochschulen (34,8%), während Fachhochschulen (19,8%) oder Berufsakademien (5%) bisher vergleichsweise selten vertreten sind.

4.6 Thematische Netzwerke

4.6.1 Einführung

Das Programm „Thematische Netzwerke“ (university co-operation projects on subjects of mutual interest) wurde in der ersten Laufzeit des SOKRATES-Programms eingeführt. Es wird zentral von der Europäischen Kommission verwaltet. Thematische Netzwerke sollen zur Verbesserung der Qualität und der Entwicklung einer europäischen Dimension innerhalb eines bestimmten Studienfachs bzw. Studienbereichs oder zur Diskussion eines interdisziplinären bzw. multidisziplinären Themas beitragen. Sie stellen heute die einzige Teilaktion von ERASMUS unter SOKRATES dar, bei der der gegenseitige Austausch unter Hochschuldozenten bzw. Fachwissenschaftlern im Vordergrund steht. Der Schwerpunkt der Zusammenarbeit in den Thematischen Netzwerken soll auf der gegenseitigen Information und der internationalen Zusammenarbeit im Bereich Lehre und Lernen und nicht auf der gemeinschaftlichen Forschungsarbeit liegen.

An einem Thematischen Netzwerk sind nach Möglichkeit Partner aus allen SOKRATES-Teilnehmerländern zu beteiligen. Es sollen sowohl Hochschulen über ihre Fakultäten und Fachbereiche als auch nichtwissenschaftliche Partner wie insbesondere Berufsverbände, wissenschaftliche Gesellschaften oder andere relevante Partner aus dem öffentlichen und privaten Sektor in den Netzwerken vertreten sein. Angehörige außer-universitärer Forschungseinrichtungen in Deutschland können nur in die Netzwerke aufgenommen werden, sofern sie über einen Lehrauftrag an einer Hochschule verfügen. Die ersten Netzwerke bildeten sich 1996 im Anschluss an ERASMUS-Evaluierungskonferenzen. Zum Teil gingen sie aus ERASMUS Inter-university Co-operation Programmes (ICPs) hervor oder wurden von europäischen Verbänden oder Organisationen ins Leben gerufen.

Durch die Zusammenarbeit innerhalb der Netzwerke sollen Ergebnisse erzielt werden, die nachhaltig und weitgreifend auf die Hochschulen innerhalb Europas wirken. Diese Ergebnisse können beispielsweise folgende Formen annehmen:

- die Verbreitung innovativer Lehrplankonzepte,
- die Entwicklung europäischer curricularer Kernelemente oder europäischer Qualitätsstandards unter Berücksichtigung von Arbeitsmarktbedürfnissen,
- die Förderung und Verbreitung innovativer Lehrmethoden und -materialien,
- die Entwicklung gemeinsamer Programme und spezifischer Kurse,
- die Integration europäischer Forschungsergebnisse in die Hochschullehrpläne.

Die Gründung Thematischer Netzwerke setzt den Entwurf von Arbeitszielen für einen Zeitraum von drei Jahren voraus. Fördermittel müssen im Jahresrhythmus beantragt werden, entsprechend sind auch jährliche Berichte anzufertigen. Die Bewilligungszeiträume reichen jeweils von November eines Jahres bis Oktober des Folgejahres.

Seit dem Förderzeitraum 1999/2000 besteht für die Thematischen Netzwerke die Möglichkeit, im Anschluss an eine maximal dreijährige Förderdauer eine zusätzliche einjährige Disseminationsphase durchzuführen. In diesem Zeitraum sollen die Projektergebnisse verwertet und einer breiten Öffentlichkeit zugänglich gemacht werden. Über die unmittelbaren Nutznießer des Projekts hinaus sollen in der Disseminationsphase andere Fachbereiche, Hochschulen und vor allem sozio-ökonomische Akteure angesprochen werden. Die Förderrichtlinien sehen vor, dass große nationale und internationale Konferenzen oder spezifische Workshops durchgeführt und Publikationen erstellt werden. Überdies können Empfehlungen für die weitere Verbesserung eines Studienbereichs oder Beiträge zu politischen Strategiepapieren erarbeitet werden. Auch die Erstellung computergestützter Lerneinheiten oder Videos ist vorgesehen.

Den Evaluationsbefunden zufolge lassen sich die Netzwerke in der Praxis nach ihren allgemeinen Zielsetzungen und ihrem Selbstverständnis drei verschiedenen Gruppen zuordnen:

- In einer ersten Gruppe ist die politische Interessenvertretung auf europäischer Ebene vorrangiges Ziel der Zusammenarbeit. Häufig spielt in dieser Gruppe von Netzwerken die Diskussion über Qualitätssicherungsverfahren eine zentrale Rolle.
- Eine zweite Gruppe von Netzwerken konzentriert sich auf den Austausch über curriculare Inhalte und auf die Entwicklung europäischer Studiengänge für ein bestimmtes Fachgebiet.
- Und in einer dritten Gruppe schließlich widmet man sich der europäisch-vergleichenden Aufarbeitung einer (interdisziplinären) auf Europa bezogenen Thematik.

In der Regel beziehen sich die ersten beiden Gruppen von Netzwerken auf einen Teil eines Fachgebiets. Nur jeweils ein Netzwerk bezieht sich auf ein gesamtes Fachgebiet bzw. ist fachgebietsübergreifend angelegt.

Die Organisation der Netzwerkarbeit erfolgt ganz überwiegend in themenbezogenen, zum Teil aber auch in regional definierten Arbeitsgruppen. In einem Fall konzentriert sich die Netzwerkarbeit auf Visitationen bei den Mitgliedskliniken eines Netzwerks (Evaluation durch Peers). Weit verbreitet ist zudem ein Arbeitsverfahren, bei dem zunächst die Studienangebote in den beteiligten Ländern verglichen und auf Grundlage des Wissens über die unterschiedlichen Rahmenbedingungen in den Partnerländern dann gemeinsame Sprachregelungen entwickelt werden. Anschließend wird versucht, gemeinsame Produkte zu erstellen. In eini-

gen Fällen wird mittels Fragebogen erhoben, welche speziellen Erwartungen die Angehörigen einer Profession, die breite Bevölkerung und potenzielle Arbeitgeber jeweils an die Absolventen einzelner Studienfächer haben.

4.6.2 Statistischer Überblick

Unter SOKRATES I erhielten in den vier Jahren 1996/97 bis 1999/2000 insgesamt 43 unterschiedliche Thematische Netzwerke eine Förderung. In 2000/01, dem ersten Jahr von SOKRATES II, wurden weitere 18 Thematische Netzwerke neu bewilligt. Im Folgejahr gab es lediglich acht Neubewilligungen, und im anschließenden Jahr 2002/03 wurden dann aber bereits wieder 13 Netzwerke in die Förderung aufgenommen. Nach jüngsten Informationen des TAO wurde für 2003/04 wieder die Zahl von 18 Neubewilligungen erreicht (aus 42 Anträgen). Wie Tabelle 4.19 zeigt, wurde die Netzwerkarbeit in nur vier Fällen vor dem Ablauf der heute vierjährigen Förderhöchstdauer abgebrochen (einmal nach dem ersten Jahr, zweimal nach dem zweiten Jahr und einmal nach dem dritten Jahr).

Tabelle 4.19: Thematische Netzwerke im Rahmen von ERASMUS – nach Studienjahr (in absoluten Zahlen und in Prozent)

Projektart	Studienjahr					
	2000/01		2001/02		2002/03	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
Neubewilligung	18	62,1	8	28,6	12	32,4
Verlängerung 2. Projektjahr	2	6,9	17	60,7	8	21,6
Verlängerung 3. Projektjahr	3	10,3	1	3,6	16	43,2
Disseminationsphase	6	20,7	2	7,1	1	2,8
Gesamtzahl geförderter Netzwerke	29	100,0	28	100,0	37	100,0
Durchschnittliche Fördersumme in EURO	75.000 (1999)		ca. 180.000		ca. 150.000	

Quelle: für 2001/02 und 2002/03: Datenbank des SOKRATES-Unterstützungsbüros in Brüssel (TAO) (<http://europa.eu.int/comm/education/socrates/tnp/directory.html>) und Informationen aus den im Rahmen der Evaluation geführten Interviews; für 2000/01: Ruffio 2000.

In den Jahren 2001/02 und 2002/03, auf die sich die vorliegende Evaluation bezieht, befanden sich insgesamt 39 unterschiedliche Thematische Netzwerke in der Förderung. 20 dieser Netzwerke gingen aus Vorläufernetzen hervor, die bereits zwischen 1996 und 2000 aktiv waren, und befanden sich zum Untersuchungszeitpunkt unter leicht abgewandelten Namen im zweiten, neu bewilligten Förderzeitraum von bis zu vier Jahren Dauer. Sie waren in ganz unterschiedlichen Fachgebieten aktiv (vgl. Übersicht 4.2).

Übersicht 4.2: Thematische Netzwerke 2001/02 und 2002/03 – nach Fachgebiet (grau hinterlegte Netzwerknamen: Existenz eines Vorläufernetzwerks)

Fachgebiet	Thematisches Netzwerk
Agrarwissenschaften	1. AFANet - SOCRATES Thematic Network for Agriculture, Forestry, Aquaculture and the Environment
	2. USAE - University Studies of Agricultural Engineering in Europe; a Thematic Network
Architektur, Stadt- und Landschaftsplanung	3. ENHSA - European Network of Heads of Schools of Architecture
	4. Le Notre - Landscape Education - New Opportunities for Teaching and Research in Europe
Erziehungswissenschaften	5. CiCe 2 - Children's Identity and Citizenship in Europe
	6. GENIE - The Globalisation and Europeanisation Network in Education
	7. STEDE - Science Teacher Education Development in Europe
	8. THENUCE + - Thematic Network in University Continuing Education
	9. TNPA2 - Building the European Dimension of Academic and Higher Education Networks in Public Administration: Creating Networks for Strategic Action
Geisteswissenschaften	10. ACUME - Cultural Memory in European Countries - An Interdisciplinary Approach
	11. CLIOHNET - Creating Links & Innovative Overviews to Enhance Historical Perspectives in European Culture
	12. Una filosofia per l'Europa - Nord e Sud, Oriente e Occidente come Tematiche Interdisciplinari
Informatik	13. ECET - European Computing Education and Training
Ingenieurwissenschaften	14. EEGCS - European Education in Geodetic Engineering - Cartography and Surveying
	15. E4 - Enhancing Engineering Education in Europe

wird fortgesetzt

Fortsetzung Übersicht 4.2

	16. ETNET 21 - European Thematic Network of Education and Training for Environment – Water
	17. EUCEET II - European Civil Engineering Education and Training II
	18. THEIERE - Thematic Homogeneity in Electrical and Information Engineering
Kunst und Design	19. Innovation in European Higher Arts Education
Medizinische Fächer, Sport	20. DentEdEvolves - Thematic Network Project Achieving Convergence in Standards of Output of European Dental Education
	21. ENOTHE - European Network in Occupational Therapy in Higher Education
	22. European Network for the Development of Nursing Practice
	23. H.E.N.R.E. - Higher Education Network for Radiography in Europe
	24. MED-NET 2 - The Medical Education and Didactics Network
	25. THENAPA - Educational and Social Integration of Persons with a Handicap through Adapted Physical Activity
	26. VET 2020 - Development of European Educational Strategies: Design of Veterinarian Profiles Identified by Market Needs for the Year 2020
Naturwissenschaften	27. BIOTECHNET - Biotechnology Thematic Network
	28. ECTN 2 - European Chemistry Thematic Network 2
	29. EUPEN - European Physics Education Network
	30. HEROdotNET - a Thematic Network for Geography Teaching and Training
	31. ISEKI-Food - Integrating Safety and Environmental Knowledge into Food Studies – towards European Sustainable Development

wird fortgesetzt

Fortsetzung Übersicht 4.2

Rechtswissenschaften	32. PLATON - Unification of the Legislation in the field of Justice and Home Affairs
Sozialwissenschaften	33. EPAN – European Public Administration Network
	34. EPISTEME II - Enhancing Political Science Teaching Quality and Mobility in Europe
	35. EUSW - European Social Work: Commonalities and Differences
	36. HUMANITARIANNET - Thematic Network on Humanitarian Development Studies
	37. PHOENIX - European Thematic Network on Health and Social Welfare Policy
	38. ATHENA - Advanced Network in Activities in Women's Studies in Europe
Sprachliche und philologische Fächer	39. Thematic Network Project in the Area of Languages II

Im Jahr 2001/2002 wurden für die insgesamt 28 in Förderung befindlichen Thematischen Netzwerke Finanzmittel in Höhe von rund 5 Mio. Euro zur Verfügung gestellt, was knapp 180.000 Euro pro Netzwerk entsprach. Im Folgejahr umfasste das Gesamtbudget für die Thematischen Netzwerke dann insgesamt rund 5,5 Mio. Euro. Pro Netzwerk standen aufgrund der gestiegenen Gesamtzahl der geförderten Projekte allerdings nur noch rund 150.000 Euro zur Verfügung. Die geringsten Förderbeträge pro Netzwerk betragen in den beiden betrachteten Jahren rund 57.000 Euro (2001/02) bzw. 73.975 Euro (2002/03). Die höchsten Förderbeträge betragen 400.000 Euro (2001/02) bzw. lagen bei einer Obergrenze von 176.921 Euro in 2002/03.

Im Jahr 2001/02 gab es extreme Unterschiede zwischen den bewilligten Fördersummen: Vier Netzwerke erhielten unter 100.000 Euro zur Verfügung gestellt, und sechs Netzwerken wurden Fördersummen über 200.000 Euro bewilligt. Im Jahr 2002/03 waren die Unterschiede in den Fördersummen über alle Netzwerke hinweg dann aber sehr viel geringer: 23 der insgesamt 37 Netzwerke erhielten den Förderhöchstbetrag von 176.921 Euro.

Die Netzwerke nehmen in vielen Fällen alle interessierten Institutionen auf. In einem Fall werden für die Netzwerkbeteiligung Teilnahmebeiträge in Höhe von rund 300 Euro für eine institutionelle Vollmitgliedschaft und rund 175 Euro für

eine individuelle Vollmitgliedschaft erhoben. Oft betreiben die Netzwerkkoordinatoren aber auch eine gezielte Mitgliederpolitik, indem sie nur eine begrenzte Zahl ausgewählter Teilnehmer zulassen und im Fall von Meinungsverschiedenheiten einzelne Personen gegebenenfalls auch wieder aus ihren Netzwerken ausschließen. Für eine Aufnahme in das von Deutschland aus koordinierte Netzwerk müssen Interessenten beispielsweise einen umfangreichen Fragebogen ausfüllen. Nicht alle Netzwerkpartner beteiligen sich an der inhaltlichen Netzwerkarbeit. Sogenannte „passive Partner“ beschränken ihre Aktivität auf die Teilnahme an den Netzwerkjahreskonferenzen. Im Durchschnitt waren in den 39 Netzwerken der Jahre 2001/02 und 2002/03 90 Hochschulen und andere Organisationen aus 26 Ländern vertreten. Die kleinsten Netzwerke hatten 24 Partner und das größte 260.

Setzt man die Fördersummen in Beziehung zu der Zahl der Partner in den einzelnen Netzwerken, so zeigen sich für beide betrachteten Jahre immense Differenzen: 2001/02 variierte die in den Netzwerken pro Partner verfügbare Summe um den Faktor fünf – sie betrug zwischen über 700 Euro und rund 3.500 Euro. Ein kleines Netzwerk, das umfangreiche Fragebogenerhebungen durchführen ließ, erhielt sogar über 16.500 Euro pro Partner. In 2002/03 unterschieden sich die geringste und die höchste pro Partner verfügbare Summe dann noch weitaus deutlicher – um den Faktor 10: Ein großes Netzwerk hatte weiterhin nur knapp 700 Euro pro Partner zur Verfügung, wohingegen einige Netzwerke mit wenigen Partnern bis zu über 7.000 Euro pro Partner verfügten.

Die Netzwerkkoordinatoren haben gewisse Spielräume bei der Verwendung der Fördermittel. In erster Linie werden die Reisekosten der Netzwerkteilnehmer zu den Netzwerkjahres- und -arbeitsgruppentreffen – in einigen Netzwerken allerdings nur teilweise⁴ – aus den europäischen Fördermitteln erstattet. Darüber hinaus werden zum Teil Mittel für Hilfskräfte aus den Projekten zugänglich gemacht.

4.6.3 Die deutsche Beteiligung

Deutsche Hochschulen sind zwar in nahezu allen Thematischen Netzwerken vertreten, üben aber nicht in jedem Netzwerk eine aktive Mitgliedschaft aus. Insgesamt waren 2001/02 und 2002/03 fast 100 deutsche Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen an mindestens einem ERASMUS-Netzwerk beteiligt. Etwa die Hälfte dieser Einrichtungen war nur in einem Netzwerk vertreten, ein weiteres Viertel in zwei Netzwerken und das verbleibende Viertel in drei bis acht Netzwerken. Der Datenbank des TAO zufolge gab es im Bewilligungszeitraum 2001/02 in 28 Netzwerken insgesamt 197 deutsche Beteiligungen. Im Netzwerk-

⁴ In einigen wenigen Netzwerken werden die Reisekosten der Partner prinzipiell nicht mehr voll erstattet, oder die passiven Partner müssen ihre Reisekosten vollständig selber finanzieren.

Jahr 2002/03 waren in den 37 Thematischen Netzwerken 232 institutionelle Beteiligungen aus Deutschland registriert. Besonders häufig beteiligen sich Technische Universitäten (80% aller Netzwerke 2001/02 und 2002/03) und Universitäten (63%), während Kunst- und Musikhochschulen (25%) und Fachhochschulen (19%) diese Form der europäischen Zusammenarbeit eher selten und Berufsakademien überhaupt nicht nutzen.

Bislang wird lediglich ein Thematisches Netzwerk von Deutschland aus koordiniert. Während Italien und Großbritannien jeweils 18 Prozent der 39 in 2001/02 oder 2002/03 geförderten Netzwerke koordinierten, nimmt Deutschland mit nur drei Prozent der derzeit tätigen Netzwerke bei der Übernahme der Leitungsfunktion eine sehr passive Rolle ein. Nach Informationen aus den für die Evaluation durchgeführten Interviews wird erst 2003/2004 die Koordination eines weiteren Netzwerks, das sich dann in der Disseminationsphase befinden wird, von einem deutschen Hochschullehrer übernommen werden. Außerdem wird für 2003/04 ein Antrag für ein neues Netzwerk unter deutscher Koordination eingereicht.

4.6.4 Fragestellung der Evaluation und Verfahren der Datenerhebung

Die hier vorgenommene Evaluation konzentriert sich auf die Frage nach der Bedeutung und den Erträgen der Netzwerke aus deutscher Sicht. Die Datenerhebung fand in Form von telefonischen Interviews mit aktiven deutschen Netzwerkpartnern statt. Die deutschen Beteiligten wurden über ihre Motivation für die Netzwerkarbeit, ihre persönlichen Aktivitäten im Rahmen des Netzwerks, ihre Erfahrungen mit der Netzwerkarbeit sowie die Bezüge und Wirkungen der Netzwerkarbeit in Hinblick auf die Einrichtungen der Interviewpartner und die nationale Ebene befragt. Die vorliegende Evaluation erweitert damit die Perspektive von Vorgängerevaluationen, die auf eine allgemeine Einschätzung des Förderprogramms „Thematische Netzwerke“ abzielten (Ruffio 2000 sowie Klemperer und van der Wende 2002). Die Befunde von Vorgängerevaluationen beruhten auf Kontakten zu den Netzwerkkoordinatoren und/oder einer Auswertung von Projektberichten. Im Unterschied hierzu ist die vorliegende Evaluation auf individuelle und nationale Aspekte der Netzwerkarbeit fokussiert, die den Netzwerkkoordinatoren häufig nicht geläufig sind.

Die Befragung aktiver Netzwerkpartner kann nur begrenzt kritische Stimmen in Bezug auf das Modell der Thematischen Netzwerke einfangen. Da die Netzwerkpartner sich freiwillig und unentgeltlich engagieren bzw. sich bei Unzufriedenheit mit der Netzwerkarbeit problemlos zurückziehen können, ist es unwahrscheinlich, dass aktive Partner in größerem Maße unzufrieden mit der Netzwerkarbeit wären.

Für die Befragung aktiver deutscher Teilnehmer an Thematischen Netzwerken wurden vorrangig Partner in denjenigen 27 Netzwerken angesprochen, die sich

2002/2003 mindestens im zweiten Jahr ihrer Zusammenarbeit befanden (25) bzw. sich zwar erst im ersten Förderjahr befanden, aber aus einem Vorläuferprojekt hervorgegangen waren (2). Die Koordinatoren dieser Netzwerke wurden um eine Empfehlung möglicher Interviewpartner und um die Zusendung von Projektberichten gebeten.

Insgesamt wurden von Mai bis Juli 2003 24 Interviews mit aktiven deutschen Partnern aus 22 der insgesamt 37 in 2002/03 aktiven Thematischen Netzwerke geführt. Unter den Interviewpartnern war auch der einzige deutsche Netzwerkkoordinator. Bedauerlicherweise kam kein Interview mit einer Teilnehmerin an dem einzigen 2002/03 in der Disseminationsphase befindlichen Netzwerk zustande. Die telefonischen Interviews dauerten zwischen 30 Minuten und einer Stunde, und in die Interviewleitfäden waren Auffälligkeiten aus dem letzten Aktivitätsbericht eines Netzwerks eingearbeitet worden, sofern dieser zur Verfügung gestellt worden war.

Aus zwei Netzwerken wurden je zwei Partner interviewt. An diesen Beispielen zeigte sich, dass die Wahrnehmung der Netzwerkarbeit durch die einzelnen Partner stark von der individuellen Perspektive und von persönlichen Interessen und Erwartungen abhängt.

Die in der Interviewserie erfassten 22 Netzwerke decken die folgenden Fachgebiete ab:

- Agrarwissenschaften (AFANet),
- Architektur, Stadt- und Landschaftsplanung (ETNET 21),
- Erziehungswissenschaften (CiCe2, STEDE, THENUCE +),
- Geisteswissenschaften (HUMANITARIANNET, Una filosofia per l'Europa),
- Informatik (ECET),
- Ingenieurwissenschaften (E4, THEIERE),
- Medizin, Gesundheit, Sport (DentEdEvolves, ENOTHE, THENAPA, VET 2020),
- Naturwissenschaften (BIOTECHNET, ECTN 2, EUPEN),
- Rechtswissenschaften (PLATON),
- Sozialwissenschaften (PHOENIX, EPAN),
- Sprachen (TNP in the area of languages).

4.6.5 Die Interviewpartner

Die Interviewpartner decken ein breites Spektrum an Funktionen und Herkunftsinstitutionen ab. Die meisten Interviewpartner sind als Fachwissenschaftler auf verschiedenen Positionen – vom Doktoranden bis zum Professor – in einen Fachbereich eingebunden. Einige unter ihnen sind aber auch an einer zentralen Einrichtung ihrer Hochschule tätig (Auslandsamt, Sprachzentrum, Fernstudienzentrum). Jeweils eine Interviewpartnerin ist an einer FH bzw. an einer PH beschäf-

tigt, und ein Interviewpartner arbeitet an einer TU. Ein weiterer Interviewpartner ist an einer außeruniversitären Forschungseinrichtung tätig und lehrt nur nebenbei an einer Universität. Alle anderen Interviewpartner aus dem Hochschulsektor sind an Universitäten beschäftigt. Überdies sind eine Lehrkraft von einer Fachschule und ein Mitarbeiter eines freien Weiterbildungsträgers befragt worden. Einzelne Interviewpartner sind in zwei Thematischen Netzwerken aktiv, und in einem dieser Fälle wird sogar die Mitarbeit in einem dritten Netzwerk angestrebt.

Einige Interviewpartner sind Mitglieder einer Netzwerksteuerungsgruppe oder üben in einer Netzwerkarbeitsgruppe eine Organisations- oder Koordinationsfunktion aus. Daneben leisten die befragten deutschen Netzwerkpartner vor allem Beiträge zu europäisch-vergleichenden Ausarbeitungen über Studienangebote und Studienstrukturen oder andere sozioökonomische Gegebenheiten in den Netzwerkpartnerländern.

Außerdem sind deutsche Netzwerkpartner unter anderem in Arbeitsgruppen aktiv,

- die sich mit dem Aufbau internetbasierter Lehrangebote befassen,
- die zur Entwicklung von für Deutschland neuen lernunterstützenden Ansätzen beitragen (mentorship/supervision während praktischer Ausbildungsphasen),
- die Verfahren der Qualitätssicherung in einem Studienfach thematisieren,
- die auf die Entwicklung von gemeinsamen europäischen Lernzielen oder Studiengängen sowie auch auf Lehrmodule mit neuartigen Inhalten abzielen.
- Die Interviewpartner lehren zudem in mehreren Fällen in europäischen Studienprogrammen, die aus den Netzwerken hervorgegangen sind.

Die befragten Netzwerkpartner schätzen, dass sie zwischen ca. acht und 65 Stunden pro Monat in die Netzwerkarbeit investieren. Die Hochschulmitarbeiter werden für ihre Netzwerkarbeit nur sehr selten von regulären Arbeitsaufgaben entlastet. Die nicht an einer Hochschule tätigen Interviewpartner hingegen wurden von anderen Aufgaben entlastet, um die Netzwerkaktivität ausüben zu können.

4.6.6 Beteiligungshintergrund der deutschen Netzwerkpartner

Die meisten aktiven deutschen Netzwerkpartner wurden gezielt von Kollegen angesprochen, ob sie nicht ihre Fachexpertise in ein Netzwerk bzw. eine Netzwerkarbeitsgruppe einbringen wollten. Für manche stellt die Teilnahme an einem Thematischen Netzwerk die erste Erfahrung mit der Zusammenarbeit in einem europäischen Projekt dar. Andere Partner gehörten von Beginn der Netzwerk­tätigkeit an zu den treibenden Kräften dieser Form der europäischen Zusammenarbeit. Mit wenigen Ausnahmen wollen die befragten deutschen Netzwerkpartner ihre Netzwerkaktivitäten auch in den kommenden Jahren fortsetzen.

Die Interviewpartner erwarten größtenteils, dass die Netzwerkarbeit ihnen für alltägliche Aktivitäten an den eigenen Einrichtungen einen Nutzen bringt, dieser

kann aber sehr allgemeiner Natur sein. Im Idealfall geht die Netzwerkarbeit fließend in die Alltagsarbeit eines Netzwerkpartners über. Durchgängig wird berichtet, dass mit der Netzwerkbeteiligung eine hohe Erwartung verknüpft sei, Kontakte zu internationalen (teilweise insbesondere osteuropäischen) Fachkollegen mit ähnlichen Interessen aufzubauen und Kooperationspartner zu gewinnen, mit denen dann kleinere internationale Netzwerke aufgebaut werden können. Die Zusammenarbeit mit Experten aus dem Ausland und aus anderen Fächern sei in einigen Fällen unabdinglich, um international als Wissenschaftler bestehen zu können. Die befragten Netzwerkpartner wollen den eigenen Horizont erweitern und bezeichnen sich beispielsweise als (kritisch) neugierig. Darüber hinaus wurden für die Beteiligung an einem Thematischen Netzwerk folgende individuelle Motivationen genannt:

- Gestaltungsaufgaben an der eigenen Hochschule im europäischen Sinn ausfüllen und die Erfahrungen anderer auf solchen Gebieten („best practice“) kennen lernen und nutzen, auf denen im eigenen Arbeitsumfeld Handlungsbedarf besteht;
- Zugang zu europäisch-vergleichender Information im eigenen Forschungsgebiet erhalten, um z.B. neue Forschungsfragen zu generieren oder neue Lehrmaterialien zu entwickeln;
- an einer Standortbestimmung der eigenen Disziplin in Europa mitwirken;
- die Harmonisierung von Studiengängen im eigenen Fachgebiet vorantreiben und europaweite Lernziele mitgestalten;
- eigene (technische) Entwicklungsansätze einem breiten Adressatenkreis zugänglich machen und sie mit Hilfe internationaler Fachkollegen weiterentwickeln;
- die eigene Profession institutionalisieren, weiterentwickeln und stärken bzw. aufwerten;
- die europäische Auseinandersetzung einer Profession mit ihrer Zukunft fördern.

Die Befragten wären mit wenigen Ausnahmen nicht daran interessiert, die Koordination eines Thematischen Netzwerks zu übernehmen. Sie gehen davon aus, dass sie weder über die hierfür notwendigen Ressourcen noch eine ausreichende institutionelle Unterstützung verfügen. Es wurde angemerkt, ein zentraler Grund für die Zurückhaltung der Deutschen in Bezug auf die Netzwerkkoordination könne sein, dass es im Hochschulsektor kaum hauptamtliche Koordinatoren für internationale Angelegenheiten gebe. Dieser Personenkreis wäre besser für die Übernahme von Koordinationsaufgaben geeignet als ein in Forschung und Lehre eingebundener Fachwissenschaftler. Dieses Argument wird durch die Tatsache gestützt, dass der bisher einzige deutsche Koordinator eines Thematischen Netzwerks an einer zentralen Einrichtung seiner Universität beschäftigt ist.

4.6.7 Generelle Bewertung des Förderprogramms „Thematische Netzwerke“

Die befragten Netzwerkpartner sind mit der Ausrichtung des Programms der Thematischen Netzwerke prinzipiell zufrieden; diese Interaktionslinie des ERASMUS-Programms stößt unter den Interviewpartnern durchgängig auf gute Akzeptanz. Die Netzwerkpartner schätzen es, dass sie eine Möglichkeit erhalten, institutionell gestützt europäische Aspekte ihres Fachs bearbeiten zu können. In einer Reihe von Fachgebieten bietet das Programm mangels alternativer Förderrahmen die einzige Plattform für eine europäische Fachzusammenarbeit. In den stark spezialisierten Bereichen der Ingenieurwissenschaften ermöglichen die Thematischen Netzwerke darüber hinaus ein Zusammenrücken fachlicher Kompetenzen bei zunehmender Spezialisierung der einzelnen Wissenschaftler. Andere europäische Organisationen sind nach Einschätzung der Interviewpartner zu wenig fachorientiert; die Thematischen Netzwerke böten vielfach den einzigen Rahmen für eine kontinuierliche Verankerung einer europäischen Fachdiskussion.

Die Netzwerke üben eine Magnetfunktion für Fachwissenschaftler aus und fungieren als kommunikative Plattform. Die Zusammenarbeit ist von Vertrauen und Kooperation gekennzeichnet. Zum Teil wird davon gesprochen, dass unter den Teilnehmern das Gefühl entstehe, Partner einer großen europäischen Familie zu sein.

In Bezug auf die europäische Dimension der Netzwerke wurde mehrfach berichtet, dass es im Anschluss an einen Prozess der Sensibilisierung der Netzwerkpartner für unterschiedliche nationale Auslegungen bestimmter Begrifflichkeiten zur Entwicklung einer gemeinsamen „europäischen“ Fachsprache gekommen sei. Sobald Ideen anderer übernommen und selber ausprobiert würden, käme ein harmonisierender Effekt zustande. Bei der Netzwerkarbeit stünde die europäische Dimension selbstverständlich im Vordergrund, der Übergang in die globale Dimension sei allerdings fließend (vor allem pflegen die Netzwerke einen regen Austausch mit Kollegen aus den USA). Mehrere Netzwerke werden den Berichten der Interviewpartner zufolge in den USA als relevante europäische Fachgruppen wahrgenommen.

Über diese allgemeinen Einschätzungen hinaus sind die Erfahrungen der Interviewpartner im Einzelnen sehr unterschiedlich und teilweise auch widersprüchlich.

4.6.8 Organisatorische und finanzielle Aspekte der Netzwerkarbeit

Die einzelnen Netzwerkpartner müssen sich – selbst wenn sie eine Steuerungsfunktion ausüben – über ihre Reisekostenabrechnungen hinaus nur wenig mit den Programmvorgaben auseinandersetzen. Ihnen sind die Zielsetzungen und die Vorgaben für Thematische Netzwerke zum Teil nur in Ansätzen bekannt. Für den einzelnen Netzwerkteilnehmer bleibt manchmal unklar, inwieweit einzelne Aspekte der Zusammenarbeit von der Kommission vorgegeben sind oder durch

pekte der Zusammenarbeit von der Kommission vorgegeben sind oder durch den Netzwerkkoordinator definiert wurden.

Die Netzwerkkoordination wird in allen Fällen sehr positiv bewertet. Unabhängig davon, ob ein Koordinator stark oder nur wenig auf die Arbeit der einzelnen Netzwerkarbeitsgruppen einwirkt, wurde dies als angemessen akzeptiert. Nur in Ausnahmefällen findet allerdings eine interne Selbstevaluation oder eine externe Evaluation der Netzwerkarbeit durch Fachkollegen statt.

Veränderungswünsche der Interviewpartner decken sich größtenteils mit den bei Ruffio (2000) als für eine Konsolidierung der Thematischen Netzwerke notwendig erachteten Aspekten. Sie beziehen sich in erster Linie auf die Dauer der einzelnen Bewilligungszeiträume. Die derzeit bestehende Notwendigkeit, im Jahresrhythmus Neuanträge und Berichte zu verfassen, führt regelmäßig zu großen Unterbrechungen in der inhaltlichen Arbeit der Netzwerke und entzieht den Projekten kreative Energien. Des Weiteren erschweren erst nach Beginn der Projektlaufzeit eingehende Förderzusagen und die entsprechend verzögerte Bereitstellung der bewilligten Fördermittel die Durchführung der Netzwerkkonferenzen, die neben der Informationsweitergabe über Internetplattformen den Kern der Netzwerkarbeit darstellen. In einem Fall wurde berichtet, dass sich die einzelnen Netzwerkpartner verschulden mussten, um die Zusammenarbeit fortsetzen zu können.

In einem Fall wurde der Wunsch geäußert, es sollten den Netzwerken auch finanzielle Mittel für grundlegende Entwicklungs- und Forschungsarbeiten zur Verfügung gestellt werden. Die Netze diskutierten zwar innovative Formen der europäischen Zusammenarbeit, hätten aber leider keine Gelegenheit, diese selber auszuprobieren.

Eine Kofinanzierung von Netzwerkaktivitäten aus hochschuleigenen Mitteln wird von den deutschen Interviewpartnern als unrealistisch angesehen, da im Bereich der Forschung angesiedelte Reisetätigkeiten immer Priorität genießen würden gegenüber lehrorientierten internationalen Aktivitäten wie den Thematischen Netzwerken. Außerdem wurde einerseits darauf hingewiesen, dass die Netzwerkarbeit bei starker Lehrorientierung der Zusammenarbeit auf Kosten der Drittmittelinwerbung gehen könne. Andererseits könne aber die Drittmittelinwerbung im Fall einer gemeinsamen Beantragung von Forschungsmitteln durch kleine Gruppen von Netzwerkpartnern auch gefördert werden. In mehreren Projekten haben Netzwerkteilnehmer unter MINERVA eine Zusatzfinanzierung erlangen können.

Die vielfach relativ zufällige Zusammensetzung der Netzwerkpartner und deren regelmäßiger Wechsel werden unterschiedlich bewertet. Einerseits wurde beschrieben, dass die Wirksamkeit der Netzwerke hierunter leide. Die Intensität der Zusammenarbeit sei – auch wegen der geringen zeitlichen Verfügbarkeit der Partner für die Netzwerkarbeit – vielfach ausbaufähig. Andererseits wurde die

nicht repräsentative Zusammensetzung der Netzwerkteilnehmer von einigen Interviewpartnern aber auch als nicht nachteilig für die inhaltliche Arbeit empfunden. Die wechselnde Zusammensetzung der Arbeitsgruppen verzögere zwar durchaus den Arbeitsfortschritt, ermögliche es gleichzeitig aber auch, viele unterschiedliche ausländische Kollegen kennen zu lernen. Generell gilt, dass den Thematischen Netzwerken nicht ausreichend Mittel zur Verfügung stehen, um netzwerkexterne Spezialisten zu ihren Konferenzen einzuladen.

Kritisch wurde in einem Fall angemerkt, der Respekt vor den Vertretern anderer Länder führe zu einer übertriebenen Vermeidung intensiver Sachdiskussionen. Als problematisch wurde außerdem in einem Fall empfunden, dass die Netzwerkpartner – bedingt dadurch, dass das von dem Netzwerk behandelte Themenfeld in den Herkunftsländern der Partner unterschiedlichen Bildungsebenen zugeordnet ist – ganz unterschiedliche Bildungsniveaus aufweisen bzw. in einer Reihe von Fällen keine Akademiker sind. Wer sich aus einzelnen SOKRATES-Teilnehmerländern an einem Thematischen Netzwerk beteiligt, werde häufig außerhalb der professionellen Kontrolle auf nationaler Ebene des Herkunftslands entschieden. Die Qualität der Zusammenarbeit in den Netzwerken sei dadurch nicht durchgängig sichergestellt. Vertreter kleiner Länder, deren Wissenschaftskultur noch wenig entwickelt sei, träten beispielsweise zum Teil in die europäische Zusammenarbeit ein, ohne zuvor im nationalen Kontext ein wissenschaftliches Standing erreicht zu haben.

Sprachprobleme, so wird berichtet, werden im Laufe der Netzwerkzusammenarbeit rasch überwunden. In einem Fall funktioniert sogar ein italienischsprachiges Netzwerk. Für die Netzwerk-Arbeit wichtige Texte werden in der Regel in Eigenarbeit der Netzwerkpartner in mehrere Sprachen übersetzt, und auf Konferenzen wird teilweise gedolmetscht.

Für einige Netzwerke wird berichtet, dass es deutliche Synergien zwischen den einzelnen Arbeitsgruppen eines Netzwerkes gebe. Es gibt aber auch Thematische Netzwerke, bei denen kaum ein Austausch zwischen den einzelnen Arbeitsgruppen stattfindet.

Nur in wenigen Netzwerken spielen nichtwissenschaftliche Partner eine aktive Rolle. Ihre Funktion liegt primär darin, die Netzwerkergebnisse in die Praxis zu transferieren. Die größte Bedeutung unter den nichtwissenschaftlichen Partnern kommt den Interviews mit deutschen Netzwerkpartnern zufolge den Berufsverbänden zu. Die Berufsverbände können in den Netzwerken erarbeitete Studienempfehlungen in ihre Richtlinien einfließen lassen.

4.6.9 Erträge aus der Netzwerkarbeit

Die wichtigste Ertrag der Partner aus der Beteiligung an Thematischen Netzwerken liegt den Interviews zufolge im europäischen Erfahrungsaustausch und in der

Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Verständnisses zusammen mit den weiteren Partnern aus anderen Ländern. In den Netzwerken müsse man erfreulicherweise wenig Rücksicht auf offizielle Sprachregelungen und politische Positionen nehmen. Oft findet unter den Netzwerkpartnern ein Austausch von Studierenden statt oder es werden von einzelnen Partnern Lehraufgaben an Netzwerkmitgliedshochschulen in anderen Ländern übernommen.

Für die Partner birgt die Möglichkeit „zu sehen, wie es andere machen“ die Chance zur Reflexion ihrer eigenen Arbeit. Es wird von den Interviewpartnern allerdings darauf hingewiesen, dass man sehr viel Zeit benötige, um unter den Partnern verschiedener Nationalitäten ein gemeinsames Grundverständnis über die in einem Netzwerk behandelte Thematik herzustellen. Eine häufigere Organisation der bislang einmal jährlich stattfindenden Netzwerkkonferenzen könne diesen Prozess befördern. Die elektronische Kommunikation sei hierfür nur begrenzt geeignet.

Die befragten deutschen Netzwerkpartner bringen in der Regel spezialisierte Fachkompetenz und technisches Know-how in die Netzwerkarbeit ein und nehmen eher allgemeine Anregungen und international-vergleichendes Wissen aus ihr auf. Es werden deutschen Teilnehmern z.B. Unterlagen von Fachkollegen zugänglich gemacht, die ohne die Existenz des Netzwerks nicht hätten eingesehen werden können. Als besonders attraktiver Synergieeffekt wird die gemeinsame Beantragung von Fördermitteln unter dem Europäischen Forschungsrahmenprogramm angesehen. Die Durchführung solcher Forschungsprojekte erfolgt dann parallel zu der eigentlichen Netzwerkarbeit.

In der Lehre der Netzwerkpartner findet die Netzwerkarbeit vor allem in der Form einen Niederschlag, dass verstärkt europäisch-vergleichende Themen behandelt werden. In einigen Fällen weiteten die Fachwissenschaftler unterstützt durch die Netzwerkarbeit ihr – bereits vor der Netzwerktätigkeit angelegtes – internetbasiertes Lehrangebot aus. Einigen Interviewpartnern haben die Netzwerkaktivitäten zu einem Sonderstatus an ihrer Institution verholfen oder auf eine andere Art karrierefördernd gewirkt.

4.6.10 Der Bezug der Netzwerkaktivität zum Arbeitsumfeld der Interviewpartner

Nur für wenige Fachbereiche kommt der Netzwerkaktivität einzelner Wissenschaftler eine Innovationsfunktion zu. Ganz selten fließen Anregungen aus den Netzwerken in die strukturelle Gestaltung des Lehrangebots eines Fachbereichs ein (zum Beispiel als Ergebnis von Peer-Evaluationen, wie sie in einem Netzwerk systematisch organisiert werden). In einigen Fällen wurden Aktivitäten in den Netzwerkarbeitsgruppen allerdings von vornherein unmittelbar auf Bedarfe der Fachbereiche deutscher Netzwerkpartner zugeschnitten. Überdies wurde berichtet,

ein Fachbereich habe durch die Netzwerkaktivität Renommee gewonnen, wodurch die Einwerbung von Drittmitteln erleichtert wurde. Das verbreitetste Verhältnis der Fachbereiche zu dem Netzwerkengagement einzelner Wissenschaftler ist aber das der wohlwollenden Kenntnisnahme.

Zwischen den aktiven deutschen Netzwerkpartnern und der Leitungsebene ihrer Institutionen kommt nur dann ein enger Austausch zustande, wenn die Themenstellung des Netzwerks sich mit der spezifischen Ausrichtung einer Hochschule oder einer Fachschule deckt oder ein auf Hochschulebene als zentral wahrgenommenes Thema wie die Sprachausbildung betrifft. Nur in solchen in der Befragung erfassten Fällen gingen von der Netzwerkarbeit Impulse für die Weiterentwicklung der Sitzinstitutionen deutscher Netzwerkpartner aus. Zum Beispiel sind im Netzwerk erarbeitete curriculare Richtlinien in die Definition des Leitbilds einer Institution eingeflossen. Als hilfreich für den Transfer von Ideen aus den Thematischen Netzwerken in die Hochschulen wurde die Präsenz der in einem Thematischen Netzwerk engagierten Wissenschaftler in hochschulpolitischen Gremien hervorgehoben.

Nur in Ausnahmefällen stellen die beschäftigenden Institutionen ausdrücklich Ressourcen für die Netzwerkarbeit zur Verfügung. An einer Hochschule hat das Netzwerkengagement eines Lehrstuhlinhabers allerdings eine wichtige Rückendeckung für den Aufbau eines speziellen Zentrums gegeben, an dem er im Verbund mit anderen Fakultäten heute die Europäisierung seiner Sitzhochschule vorantreiben kann. Vielfach ist die Aktivität der deutschen Netzwerk-Beteiligten zu spezifisch und zu klein, um auf gesamthochschulischer Ebene Beachtung zu finden.

4.6.11 Wirkungen und Produkte der Netzwerkarbeit in Deutschland

Die Interviewpartner sahen eine enge Verbindung zwischen ihrer europäischen Netzwerkaktivität und der *nationalen Handlungsebene*. Es bestand Übereinkunft, dass die europäische Aktivität nationale Kontakte bzw. die Einbindung in nationale Diskussionszusammenhänge nicht beeinträchtigt. Europäische Aktivitäten würden vielmehr gezielt in nationale Aktivitäten eingebunden bzw. für nationale Aktivitäten genutzt. Ein Netzwerk müsse allerdings unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen fünf bis zehn Jahre laufen, um nachhaltige Ergebnisse und Wirkungen erzielen zu können.

Insbesondere in folgenden fünf Bereichen weisen die Thematischen Netzwerke den Interviews zufolge auf der nationalen Ebene in Deutschland eine Bedeutung auf:

- Die Internationalisierung kleinerer Fachgebiete schreitet durch die Netzwerkarbeit voran.
- Die Aufwertung des nationalen Stellenwerts der bislang an beruflichen Fachschulen unterrichteten Gesundheitsberufe wird durch Argumente unterstützt,

die in den entsprechenden Netzwerken erarbeitet werden. Die Themen, die in den auf diese Berufe bezogenen Netzwerken diskutiert werden, werden von den deutschen Teilnehmern als zukunftsweisend für die nationale Diskussion in Deutschland erachtet.

- Die Lobbyarbeit für in Deutschland marginalisierte Themen wie die hochschulische Weiterbildung wird durch die „starke Überzeugungskraft des europäischen Arguments“ gestärkt.
- Die internetbasierte Lehre wird in Verbindung mit der europaweiten Fachpraxis weiterentwickelt und erhält neue Impulse.
- Durch die Netzwerkarbeit wird die Entstehung neuer, europäisch oder international ausgerichteter nationaler Studienangebote erleichtert (vgl. z.B. den „Master of Arts in Development Management“, der am Institut für Entwicklungsforschung der Universität Bochum durchgeführt und mittlerweile mit DAAD-Unterstützung auch nach Südafrika exportiert wird).

Die Thematischen Netzwerke bieten außerdem ein Forum für die Verzahnung von strukturellen Entwicklungen im Rahmen des Bologna-Prozesses mit inhaltlichen Fragen des Studiums in Europa.

4.6.12 Curriculare Innovation

Neben regelmäßigen (meist englischsprachigen) Konferenzen und Workshops, Buchpublikationen⁵ und der Entwicklung von europäischen Testverfahren für die Chemie und für Fremdsprachenkenntnisse gehören vor allem curriculare Empfehlungen und neue europäische Lehrangebote zu den Produkten der Thematischen Netzwerke. Die Definition curricularer Standards und die Entwicklung neuer europäischer Studiengänge werden dabei als weitaus einfacher beschrieben als der Aufbau integrierter Studiengänge bzw. die Einflussnahme auf etablierte Lehrpläne.

Zu den lediglich zwei für 1999 bei Ruffio (2000) dokumentierten europäischen Masterprogrammen, die im Rahmen von Thematischen Netzwerken entwickelt wurden und von mehreren europäischen Hochschulen gemeinsam angeboten werden („International Health“ und „Human Rights and Democratisation“), sind in den letzten Jahren weitere europäische Studienangebote hinzugekommen. Die Probleme früher Netzwerke, die Ergebnisse curricularer Arbeit in die Praxis umzusetzen, scheinen in einigen Bereichen schrittweise überwunden zu werden.

Besonders aktiv in Zusammenhang mit der Entwicklung europäischer Studiengänge sind das HUMANITARIANNET und das BIOTECNET. Das HUMANITARIANNET hat ergänzend zu seinem oben genannten frühen Masterprogramm

5 Z.B. soll eine dreibändige Veröffentlichung, die die Situation der universitären Weiterbildung in 39 Ländern darstellt, an Regierungen und Universitätspräsidenten weitergegeben werden.

„Human Rights and Democratisation“ noch einen europäischen Master in „International Humanitarian Assistance“ und zwei europäische Doktorandenprogramme für „Migration, Diversity and Identity“ bzw. „Peace and Conflict Studies“ aufgebaut. Diese Programme vergeben ergänzend zu einem nationalen Dokortitel ein European Doctorate. An der Durchführung der Programme des HUMANITARIANNET sind zwei deutsche Hochschulen beteiligt. Im Fall des BIOTECNET soll das seit zwei Jahren operative BIOTECNET-Diploma in Zukunft von einem BIOTECNET-Master und einem deutsch-italienischen Doktorandenprogramm ergänzt werden. Auch an diesen Aktivitäten ist eine deutsche Hochschule beteiligt.

Des Weiteren bietet ENOTHE einen europäischen Masterkurs für Ergotherapeuten an, der bereits von einem ersten Jahrgang durchlaufen wurde. Das Netzwerk THENAPA richtet zusätzlich zu dem in Leuven angesiedelten European Master in Adapted Physical Activity ein europäisches Diplom in Bordeaux ein. Weitere europäische Programme anderer Netzwerke befinden sich in Planung. Die Entwicklung eines europäischen Masterstudiengangs „Public Management“ im Rahmen des EPAN stagniert allerdings zur Zeit. Ein deutscher Partner in diesem Netzwerk entwickelt aber ein europäisches Studienmodul. Mehrere Netzwerke organisieren zudem europäische Sommerschulen für Doktoranden.

Verschiedene Netzwerke haben curriculare Richtlinien bzw. Standards für ein Fachgebiet entwickelt. Diese dienen zum Teil als Referenzrahmen für die Entwicklung von Ausbildungsprogrammen in Osteuropa. In Deutschland finden sie den Interviews zufolge nur dort bei Entscheidungsträgern Beachtung, wo unabhängig von der europäischen Netzwerkarbeit curriculare Reformen geplant waren.

4.7 Zusammenfassung

Die deutsche Beteiligung an SOKRATES/ERASMUS

Hochschulbildung ist nicht nur der Bildungssektor, in dem die Europäische Union am längsten fördernd tätig ist, sondern erhält auch im Rahmen der Aktion ERASMUS, die seit 1995 Teil des SOKRATES-Programms ist, den größten Anteil der Fördermittel. Die deutschen Hochschulen haben seit Einführung von ERASMUS in 1987 in zunehmendem Maße von den ERASMUS-Förderungsmöglichkeiten Gebrauch gemacht, so dass inzwischen in vielen Bereichen ein hoher Beteiligungsgrad erreicht worden ist.

Für die ersten Jahre der Laufzeit des SOKRATES II-Programms ergibt sich folgendes Bild:

- Pro Jahr haben etwa 250 deutsche Hochschulen einen Hochschulvertrag mit der Europäischen Kommission abgeschlossen. Da alle großen deutschen Universitäten, Technischen Hochschulen, Gesamthochschulen und Fachhochschulen an ERASMUS teilnehmen, werden in Deutschland durch ERASMUS etwa 98 Prozent der Studierenden erreicht.

- Im Studienjahr 2001/02 hat die Zahl der deutschen Studierenden, die im Rahmen von ERASMUS an einem Auslandsstudium teilgenommen haben, mit 16.626 einen neuen Höchststand erreicht. Diese Entwicklung ist auch deshalb bemerkenswert, weil in zahlreichen Teilnehmerländern inzwischen eine Stagnation oder sogar ein Rückgang bei der Zahl der ERASMUS-Studierenden beobachtet werden kann.
- In den ersten beiden Jahren der zweiten Phase des SOKRATES-Programms haben in jedem Jahr mehr als 2.000 deutsche Dozenten mit Unterstützung von ERASMUS im Ausland gelehrt.
- Durch Lehrangebote ausländischer ERASMUS-Dozenten erhalten in jedem Jahr etwa fünf Prozent der nicht mobilen deutschen Studierenden einen Einblick in die „Europäische Dimension“ ihres Studienfaches.
- Pro Jahr nahmen etwa 50 deutsche Hochschulen an den ERASMUS-Projekten zur Entwicklung von Lehrplänen für Studiengänge, zehn Hochschulen an Projekten zur Entwicklung von Modulen und Sprachkursen und 15 Hochschulen an der Umsetzung und Verbreitung von curriculumbezogenen Projektergebnissen teil.
- Pro Jahr haben sich etwa 100 deutsche Hochschulen an Intensivprogrammen beteiligt.
- Insgesamt waren 2001/02 und 2002/03 fast 100 deutsche Hochschulen und andere Bildungseinrichtungen an mindestens einem ERASMUS-Netzwerk beteiligt.

Obwohl Deutschland immer noch weit davon entfernt ist, die ursprüngliche Zielmarke des ERASMUS-Programms zu erreichen, jedem zehnten Studierenden eine Studienphase im Ausland zu ermöglichen (die derzeitige Quote liegt bei etwa 6%), hat die deutsche Beteiligung an ERASMUS eine Größenordnung erreicht, die an zahlreichen Hochschulen zur Ausbildung neuer Strukturen und zur Freisetzung von Innovationspotenzialen geführt hat. Auch im Vergleich zu den anderen SOKRATES-Teilnehmerländern ist Deutschland entsprechend seiner Größe an den meisten Maßnahmen angemessen beteiligt. Einschränkend muss allerdings angemerkt werden, dass deutsche Hochschulen sich bei der Übernahme der Koordination von curriculumbezogenen Aktivitäten und bei der Koordination Thematischer Netzwerke eher zurückhalten.

Internationale Zusammenarbeit und Mobilität

Im Durchschnitt hatten die deutschen Hochschulen im Studienjahr 2001/02 etwa 65 bilaterale Vereinbarungen mit ausländischen Partnerhochschulen über die Zusammenarbeit im Rahmen von ERASMUS. Je nach Größe der Hochschulen liegt die Zahl der Vereinbarungen zwischen weniger als zehn und mehr als 300.

Zielländer der deutschen ERASMUS-Studierenden sind vor allem Großbritannien, Frankreich und Spanien. Im Untersuchungszeitraum haben in jedem Jahr um die 60 Prozent ein Auslandsstudium in diesen drei Ländern absolviert. Andere Gastländer wie Italien oder Schweden folgen mit deutlichem Abstand. Gastaufenthalte in Mittel- und Osteuropa sind eher die Ausnahme. Deutschland gehört nach wie vor zu den Senderländern, d.h. es gehen mehr deutsche Studierende mit ERASMUS ins Ausland als Studierende aus den anderen Teilnehmerländern nach Deutschland kommen. Ungleichgewichte bei der länderspezifischen Reziprozität des Studentenaustausches finden sich insbesondere im Verhältnis zu den SOK-RATES-Teilnehmerländern aus Mittel- und Osteuropa, die erheblich mehr Studierende nach Deutschland entsenden als deutsche Studierende im Gegenzug aufgenommen werden.

Auch bei der ERASMUS-Dozentenmobilität sind die großen EU-Mitgliedstaaten die bevorzugten Zielländer deutscher Hochschullehrer. Allerdings ist die Konzentration auf wenige Länder deutlich geringer als bei der Studentenmobilität und fast jeder dritte Dozent absolvierte einen Lehraufenthalt in Mittel- und Osteuropa. Die zahlenmäßige Austauschbilanz ist weitgehend ausgeglichen, d.h. es kommen in etwa so viele ausländische Dozenten mit ERASMUS-Unterstützung nach Deutschland wie Deutsche im Ausland lehren. Da allerdings fast die Hälfte der ausländischen Dozenten aus Mittel- und Osteuropa kommt, ist auch bei der Dozentenmobilität die länderspezifische Reziprozität des Austausches nicht gegeben.

Antragstellung, Verwaltung und Finanzierung

Bei der Bewertung der Verfahren der Antragstellung und Verwaltung muss einerseits unterschieden werden nach zentralen und dezentralen Maßnahmen der Aktion ERASMUS und andererseits nach institutionellen und individuellen Antragstellern:

- Institutionelle Antragsteller im Rahmen von ERASMUS sind üblicherweise Hochschulen, die sich für die Förderung von zentralen Maßnahmen (Aktivitäten im Rahmen des Hochschulvertrages und Beteiligung an Thematischen Netzwerken) an die Europäische Kommission und für dezentrale Maßnahmen (Zuschüsse für die Mobilität von Studierenden und Dozenten) an den DAAD als die zuständige Nationale Agentur in Deutschland wenden.
- Individuelle Antragsteller sind Studierende und Dozenten, die an einer ERASMUS-Mobilitätsmaßnahme teilnehmen möchten und die Zuschüsse bei ihrer Hochschule beantragen müssen.

Die Klagen der Hochschulen über die Verwaltung der zentralen Maßnahmen durch die Kommission haben in den letzten Jahren eher zugenommen. Insbesondere der verzögerte Zahlungseingang der für die Hochschule bestimmten SOK-

RATES-Mittel und die späte Bekanntgabe der Entscheidung über den Hochschulvertrag wird von deutlich mehr als der Hälfte der Hochschulen als Belastung empfunden. Möglicherweise kann die Ablösung des Hochschulvertrages durch die ERASMUS-Charter ab dem Studienjahr 2003/04, und die damit einhergehende Dezentralisierung der Verwaltung der Zuschüsse für die Organisation der Studenten- und Dozentenmobilität, zu einer deutlichen Entschärfung dieser Schwierigkeiten beitragen.

Mit der Verwaltung der dezentralen Maßnahmen durch den DAAD sind die deutschen Hochschulen überwiegend zufrieden. So wurde bspw. auch die in 2000/01 erfolgte Dezentralisierung der Dozentenmobilität von mehr als vier Fünfteln der Hochschulen ausdrücklich begrüßt.

Die finanzielle Ausstattung zur Organisation und Durchführung der ERASMUS-Aktivitäten wird von mehr als der Hälfte der deutschen Hochschulen als unzureichend angesehen. Häufig kritisiert wird auch die Höhe der ERASMUS-Stipendien für Studierende, mit deren Hilfe nur noch die Hälfte der durch die Teilnahme am Auslandsstudium entstehenden Mehrkosten gedeckt werden kann. Weniger Probleme bereitet die Höhe der Zuschüsse für mobile Dozenten, die zwar auch nicht ganz kostendeckend sind, aber immerhin im Durchschnitt zur Begleichung von etwa 70 Prozent der im Zusammenhang mit dem Lehraufenthalt im Ausland anfallenden Kosten ausreichen.

Das Antragsverfahren und die Auszahlung von Mobilitätzuschüssen an Studierende und Dozenten wird von Hochschulen routinemäßig und professionell abgewickelt. Berichte der Geförderten über diesbezügliche Schwierigkeiten liegen nicht vor.

Durchführung der SOKRATES/ERASMUS Aktivitäten an deutschen Hochschulen

Die meisten Hochschulen haben ihre Internationalisierungsaktivitäten durch Verantwortlichkeiten in den Hochschul- und Fachbereichsleitungen, durch Ausschüsse auf Hochschul- und Fachbereichsebene sowie durch Akademische Auslandsämter verankert. An mehr als einem Drittel der deutschen Hochschulen gab es im Studienjahr 2001/02 einen gesonderten SOKRATES/ERASMUS-Ausschuss.

Bei der Durchführung der verschiedenen Aktivitäten des Hochschulvertrages gibt es an den meisten Hochschulen eine klare Arbeitsteilung zwischen der zentralen Ebene und den Fakultäten: Die verwaltungsbezogenen Aufgaben sind überwiegend auf Hochschulebene angesiedelt und die Fachbereiche kümmern sich um die akademischen Angelegenheiten. Während an größeren Hochschulen durchweg eine starke Beteiligung der Fachbereiche zu beobachten ist, übernehmen zentrale Stellen an kleinen Hochschulen häufig auch Aufgaben, die weniger die direkte Verwaltung des Programms als dessen akademische Ausgestaltung berühren.

Wie ein Vergleich von Befragungen deutscher und ausländischer ERASMUS-Studierender der Jahre 1990/91, 1998/99 und 2001/02 zeigt, haben sich die

Betreuungsangebote der deutschen Hochschulen für die ausländischen Gaststudenten innerhalb der letzten zehn Jahre deutlich verbessert, während die Qualität der Angebote zur Vorbereitung der eigenen Studierenden auf das Auslandsstudium weitgehend unverändert geblieben ist.

Bei der Befragung der in der Hochschule für SOKRATES/ERASMUS Verantwortlichen wie bei den mobilen Studierenden zeigt sich, dass im Hinblick auf SOKRATES/ERASMUS-Aktivitäten nur sehr selten Probleme infolge von Mängeln der Organisation der Hochschule, wegen einer mangelnden grundsätzlichen Unterstützung durch Leitung bzw. Verwaltung oder infolge eines zu gering ausgeprägten Internationalisierungsklimas auftreten. Schwierigkeiten werden in erster Linie darin gesehen, dass die Mittel des SOKRATES-Programms begrenzt sind, deren Bereitstellung zu spät erfolgt, die Hochschule zu wenig ergänzende Mittel bereitstellt, ein Teil der Lehrenden wenig Interesse an studentischer Mobilität und Kooperation zeigt und sich das Interesse der Studierenden an einem temporären Studium in einem anderen europäischen Land angesichts der geringen Förderung in Grenzen hält.

Einführung des ECTS und Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen

Etwa ein Drittel der an ERASMUS teilnehmenden deutschen Hochschulen haben im Studienjahr 2001/02 einen ECTS-Zuschuss erhalten und insgesamt 42 Prozent haben ECTS eingesetzt, allerdings häufig nicht flächendeckend in allen Fachbereichen. Der Anteil der deutschen ERASMUS-Studierenden, bei denen in den Studienjahren 2000/01 und 2001/02 der ECTS-Mechanismus angewandt wurde, lag nach den Berichten der Hochschulen jeweils bei etwas mehr als 60 Prozent.

Im Durchschnitt sind den deutschen ERASMUS-Studierenden 70 Prozent der im Ausland erbrachten Studienleistungen von ihrer Herkunftshochschule anerkannt worden. Vergleichsweise gering ist die Anerkennung nach wie vor an deutschen Universitäten (durchschnittlich 65%) während Studierende von Fachhochschulen relativ sicher sein können, dass ihre Studienleistungen nach der Rückkehr auch akzeptiert werden (86%). Die Anwendung von ECTS führt insgesamt zu einer höheren Anerkennung (durchschnittlich 78% im Vergleich zu 67%). Insbesondere Studierende von Universitäten können von ECTS profitieren. Die Anerkennungsquote liegt mit 73 Prozent deutlich über der durchschnittlichen Quote von 58 Prozent, die von Universitätsstudenten ohne ECTS berichtet wurde.

Zwei Drittel der deutschen ERASMUS-Studierenden erwarten, dass sich die Gesamtdauer ihres Studiums durch die Teilnahme am Auslandsstudium verlängern wird, und zwar im Durchschnitt um ca. 66 Prozent der Dauer des Auslandsstudiums. Die Anwendung von ECTS trägt nicht dazu bei, eine Verlängerung der Studienzeiten zu verhindern: Der Anteil der ECTS-Studierenden, die mit Verzö-

gerungen beim Studienabschluss rechnen, ist genauso hoch wie der entsprechende Anteil unter den Nicht-ECTS-Studierenden.

Insgesamt bleibt festzuhalten, dass die Mechanismen zur Verbesserung der Anerkennung der im Ausland erbrachten Studienleistungen, z.B. das Learning Agreement oder ECTS, bisher noch nicht zu den erwarteten Ergebnissen geführt haben.

Internationalisierung zu Hause

Die europäischen Erfahrungen, die deutsche Hochschullehrer durch eine Beteiligung an der ERASMUS-Dozentenmobilität oder an Thematischen Netzwerken sammeln, sollen wie auch die Beteiligung deutscher Hochschulen an der europäisch-kooperativen Entwicklung von Lehrplänen und Modulen idealerweise einer dauerhaften Europäisierung bzw. Internationalisierung des Studienangebots in Deutschland zugute kommen.

Die zentrale Bedeutung der ERASMUS-Dozentenmobilität liegt in der Betreuung der ERASMUS-Studierenden und in der regelmäßigen Präsenz ausländischer Hochschullehrer in Deutschland. 39 Prozent der befragten deutschen Dozenten berichten von einer jährlichen Präsenz ausländischer Gastdozenten an ihrem deutschen Heimatstudiengang. Die ausländischen Gastdozenten an deutschen Hochschulen behandeln in ihren Veranstaltungen allerdings vor allem fachliches Spezialwissen, z.B. aus eigenen Forschungsschwerpunkten, oder Grundwissen ihrer Disziplin. Das Angebot von Wissen über ihr Herkunftsland oder international-vergleichende Fragestellungen – wie sie von den deutschen Dozenten als besonders bedeutend für ihre Heimatstudiengänge angesehen werden – spielen nur in 37 Prozent bzw. 24 Prozent der Lehraufenthalte ausländischer Gastdozenten in Deutschland eine Rolle. Die deutschen Hochschullehrer, die einen ERASMUS-Lehraufenthalt im Ausland durchgeführt haben, verändern den Erhebungsergebnissen für die ersten beiden Jahre des SOKRATES II-Programms zufolge nach ihrer Rückkehr ihr Lehrangebot im Herkunftsstudiengang nur in Ausnahmefällen. Nur einer von vier Dozenten berichtet außerdem, nach seinem Lehraufenthalt im Ausland mehr fremdsprachige Literatur in der eigenen Lehre eingesetzt zu haben. Überdies führen lediglich 28 Prozent der ausländischen Gastdozenten in Deutschland zumindest einen Teil ihrer Lehrveranstaltungen in ihrer Muttersprache durch; überwiegend wird auf Deutsch oder in der Brückensprache Englisch gelehrt. Inwieweit die Dozentenmobilität somit über die positiven Erträge für den einzelnen Dozenten hinaus einen umfassenden Effekt auf das Fortschreiten der Internationalisierung von Studienangeboten in Deutschland hat, bleibt den Erhebungsbefunden zufolge offen.

Die Beteiligung deutscher Hochschullehrer an Thematischen Netzwerken hat bisher – abgesehen vom Aufbau einzelner neuer europäischer bzw. internationaler Studiengänge – nur geringe Auswirkungen auf eine stärker internationale Ausrichtung der Lehrangebote an deutschen Hochschulen. Nur in einzelnen

richtung der Lehrangebote an deutschen Hochschulen. Nur in einzelnen Fällen kommt es zum Beispiel zur Entwicklung international-vergleichender Lehrmaterialien. Die Beteiligung deutscher Hochschullehrer an Thematischen Netzwerken wirkt vielmehr vor allem in Richtung auf eine Annäherung der deutschen Studienangebotsstrukturen an die Strukturen anderer europäischer Länder: Beispielsweise ermöglicht sie eine Verzahnung struktureller Reformen im Rahmen des Bologna-Prozesses mit einer europäischen Auseinandersetzung über die Mindestinhalte einzelner Curricula. Zudem gibt sie einer nationalen bildungspolitischen Auseinandersetzung mit Themen Rückendeckung, denen bisher in Deutschland nur geringe Aufmerksamkeit gewährt wurde, wie zum Beispiel „Hochschulen als Anbieter von Weiterbildung“ oder „Internetbasierte Lehre“. Außerdem fördert sie die europäische Vernetzung kleiner Fachgebiete und die Aufwertung von bisher an Fachschulen gelehrt Ausbildungsgängen des Gesundheitssektors auf Hochschulniveau.

Der curricularen Zusammenarbeit unter ERASMUS kommt in Deutschland nur eine geringe Rolle für die „Internationalisierung zu Hause“ zu. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, dass sich curriculare Aktivitäten an deutschen Hochschulen derzeit auf die Entwicklung von Bachelor- und Master-Abschlüssen konzentrieren.

Ergebnisse, Wirkungen und Innovationspotenziale

Trotz der immer noch vorhandenen Schwierigkeiten bei der Durchführung von ERASMUS, bei der Anerkennung von im Ausland erbrachten Studienleistungen usw., sind nicht nur bei den beteiligten Personen und Hochschulen positive Auswirkungen festzustellen, sondern auch wichtige Impulse für die Entwicklung der nationalen Hochschulsysteme und ein wesentlicher Beitrag zur Schaffung eines europäischen Bildungsraums.

Die Teilnahme an ERASMUS wird von Studierenden und Wissenschaftlern in vielfacher Hinsicht als Bereicherung erlebt: Verbesserung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen, Kennenlernen von neuen Lehr- und Lernformen, Erwerb von speziellen Fachkenntnissen, Herstellung von Kontakten zu ausländischen Kommilitonen und Kollegen, neue Sichtweisen auf Studium und Alltag in Deutschland usw. Darüber hinaus erwarten insbesondere Studierende, dass die Teilnahme am Auslandsstudium sich auch positiv auf die berufliche Karriere auswirken wird.

An den teilnehmenden deutschen Hochschulen hat ERASMUS vor allem seit der Integration in SOKRATES zur Aufnahme der Europäisierung bzw. Internationalisierung in den Kanon der hochschulpolitischen Schwerpunkte und zu einer verstärkten Institutionalisierung der internationalen Aktivitäten geführt. An zahlreichen Hochschulen und Fachbereichen wird die ERASMUS-Mobilität inzwischen routinemäßig abgewickelt und die Teilnahme an einem Auslandsstudium ist

für viele Studierende zu einer normalen Option im Rahmen ihrer Studiengestaltung geworden. Durch den Austausch von Dozenten und die Internationalisierung von Curricula wird die „Europäische Dimension“ des Studienfaches auch für einen Teil der nicht mobilen deutschen Studierenden erfahrbar.

Der Beitrag von ERASMUS für Entwicklungen der Hochschulbildung auf nationaler und europäischer Ebene ist zwar nicht immer eindeutig zu belegen, zumindest nicht im Sinne eines monokausalen Zusammenhangs, allerdings sind die Einführung eines gemeinsamen Systems zur Anrechnung von Studienleistungen (ECTS) in den meisten SOKRATES-Teilnehmerländern und die anstehende Harmonisierung der Studienabschlüsse im Zuge des Bologna-Prozesses ohne ERASMUS kaum vorstellbar.

Nach Jahren der Expansion der internationalen Zusammenarbeit und des Studenten- und Dozentenaustausches sowie der Routinisierung der SOKRATES-/ERASMUS-Aktivitäten an den meisten deutschen Hochschulen ist davon auszugehen, dass das Innovationspotenzial des Programms auf dem Feld der Organisation des Personenaustausches weitgehend aufgebraucht ist. Um auch in Zukunft Impulsgeber für Entwicklungen im Hochschulbereich zu sein, muss sich ERASMUS verstärkt anderen Handlungsfeldern zuwenden. Damit es gelingt, die Hochschulen dabei mitzunehmen, z.B. bei einer stärkeren Fokussierung auf curriculare Aktivitäten, sind sicherlich größere Anreize und viel Überzeugungsarbeit notwendig.

GRUNDTVIG: Erwachsenenbildung und andere Bildungswege

Bettina Alesi, Ute Lanzendorf, Friedhelm Maiworm

5.1 Einleitung

ERWACHSENENBILDUNG war im SOKRATES I-Programm eine verhältnismäßig kleine Aktion innerhalb der horizontalen Maßnahmen, die vorrangig dem Austausch von Informationen und Erfahrungen diene. Die Ausstattung mit 2,7 Prozent des Gesamtbudgets von SOKRATES I begrenzte auch den Umfang und die Zahl der Projekte, die im Bereich der Erwachsenenbildung gefördert werden konnten.

Unter dem Namen GRUNDTVIG wurde im SOKRATES II-Programm eine eigenständige Aktion geschaffen, in deren Rahmen Erwachsenenbildung und andere Bildungswege unterstützt und gefördert sowie in den Kontext lebenslangen Lernens eingebettet werden. Neben Maßnahmen in den Bereichen der Schul- und Hochschulbildung, ist GRUNDTVIG damit die dritte Säule der Förderung einer europäischen Dimension im Bildungsbereich. Laut Ratsbeschluss stehen für die Aktion mindestens sieben Prozent des Gesamtbudgets für SOKRATES II zur Verfügung. Das sind 129,5 Millionen Euro, etwa fünfeinhalb mal so viel wie in SOKRATES I.

GRUNDTVIG ist eine gemischt zentrale und dezentrale Aktion, die aus vier Maßnahmen besteht, von denen zwei zentral (mit einem zweistufigen Auswahlverfahren) und zwei dezentral (einstufiges Auswahlverfahren) organisiert werden:

- GRUNDTVIG 1-Kooperationsprojekte (zentral);
- GRUNDTVIG 2-Lernpartnerschaften (dezentral);
- GRUNDTVIG 3-Mobilitätsmaßnahmen von Lehrkräften in der Erwachsenenbildung (dezentral);
- GRUNDTVIG 4-Netzwerke (zentral).

Darüber hinaus stehen Mittel zur Verfügung, um vorbereitende Besuche zu absolvieren, die der Entwicklung von transnationalen Kooperationsprojekten, Lernpartnerschaften und Netzwerken dienen.

Auf nationaler Ebene sind für GRUNDTVIG zwei Nationale Agenturen zuständig:

- die Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) für die Verwaltung der dezentralen Aktion GRUNDTVIG 2 sowie für die Unterstützung und Beratung der Projektbeteiligten in den zentralisierten Maßnahmen GRUNDTVIG 1 und GRUNDTVIG 4;
- die Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt) für die Verwaltung der dezentralen Aktion GRUNDTVIG 3.

Die im Rahmen von GRUNDTVIG geförderten Maßnahmen sollen der Verbesserung der Weiterbildung von Erwachsenen über 25 Jahre und von Jugendlichen zwischen 16 und 24 Jahren nach der schulischen Erstausbildung dienen. Angebote sollen entwickelt werden, die das interkulturelle Bewusstsein, die Beschäftigungsfähigkeit, die Fähigkeit zur Erweiterung bereits vorhandener Bildung sowie die Möglichkeit einer kontinuierlichen, umfassenden und aktiven Mitwirkung in der Gesellschaft verbessern. Dabei wird von einer weitgehenden Gleichberechtigung formaler und informeller Ausbildung sowie des selbständigen Lernens ausgegangen. Mit diesem Konzept sind eine Reihe von allgemeinen Zielen des SOKRATES II-Programms angesprochen, die insbesondere in den Erwägungsgründen des Ratsbeschlusses genannt werden:

- Anstöße für lebenslanges Lernen;
- Förderung von Beschäftigungsfähigkeit und Anpassungsfähigkeit an eine sich immer schneller verändernde Gesellschaft, in welcher ständig einmal erworbenes Wissen veraltet und neues Wissen hinzukommt;
- Förderung von Chancengleichheit;
- Teilhabe am angestrebten, offenen und dynamischen europäischen Bildungsraum;
- Entwicklung neuer Lernanreize.

Die Maßnahmen der Aktion GRUNDTVIG sollen aber nicht nur Veränderungen auf der individuellen Ebene der Lernenden bewirken und ihre (lebenslange) Lernbereitschaft fördern, sondern auch zu Verbesserungen auf der institutionellen bzw. Angebotsebene beitragen. Die Aktion GRUNDTVIG dient vorrangig der

- Förderung der europäischen Zusammenarbeit im Bereich des lebensbegleitenden Lernens insbesondere zwischen Einrichtungen der Erwachsenenbildung;
- Verbesserung der Ausbildung der in der Erwachsenenbildung tätigen Personen;
- Förderung der Entwicklung konkreter „Produkte“ und anderer Ergebnisse, die ein größeres Potenzial für mehrere europäische Länder aufweisen;

- Förderung der Debatte über lebensbegleitendes Lernen.¹

Im SOKRATES II-Programm wurde dem Chancengleichheitsprinzip eine größere Bedeutung als unter SOKRATES I eingeräumt und ein stärker proaktiver Ansatz verfolgt. Das Chancengleichheitsprinzip innerhalb von SOKRATES bezieht sich auf folgende Aspekte: Förderung der Chancengleichheit zwischen Männern und Frauen, Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen, Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit und Verringerung der Auswirkungen sozioökonomischer Benachteiligung.²

5.2 Europäische Kooperationsprojekte

In den transnationalen Kooperationsprojekten bringen Einrichtungen oder Organisationen aus mindestens drei verschiedenen europäischen Ländern ihr Wissen und ihre Erfahrungen zusammen, um konkrete und innovative Produkte bzw. Ergebnisse mit einem deutlichen europäischen Mehrwert zu erzielen. Für die Projekte wurden Schlüsselthemen identifiziert, die als zentral für die Entwicklung der Erwachsenenbildung in Europa angesehen werden:³

- Förderung der individuellen Nachfrage von Erwachsenen im Bereich des lebenslangen Lernens;
- Förderung der Erwachsenenbildungsangebote und der Nachfrage durch Entwicklung, Austausch und Verbreitung innovativer Ansätze und guter Praxis;
- Entwicklung von Informations- und Beratungsdiensten für erwachsene Lernende und Erwachsenenbildungsträger;
- Förderung flexibler Akkreditierungs- und Zertifizierungssysteme, um den Wechsel zwischen schulischen/formalen und außerschulischen/informellen Bildungssektoren oder zwischen (Weiter-)Bildung und Berufstätigkeit zu erleichtern;
- Förderung der Kenntnisse europäischer Sprachen und Kulturen.

Diese Zielsetzungen müssen zusammen mit den jährlichen Prioritäten der „Allgemeinen Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen“ gelesen werden, die für das Untersuchungsjahr 2001 obige Ziele um folgende Aspekte ergänzten:

- Methoden zur Optimierung der Anerkennung von Kompetenzen, die außerhalb des regulären Bildungssystems erworben wurden;
- Vermittlung von Grundkenntnissen und Qualifikationen für Erwachsene;

1 Vgl. Leitfaden für Antragsteller für das SOKRATES-Programm. Ausgabe Juni 2000, S. 77.

2 Ebd. S. 135-136.

3 Quelle: Leitfaden für Antragsteller. Ausgabe Juni 2000, S. 80.

- Informations- und Kommunikationstechnologien im Bereich der Erwachsenenbildung – als Unterrichtsfach für Erwachsene und als Unterrichtsmittel für Lehrkräfte – im Hinblick auf die e-Learning-Initiative;
- Interkulturelle Erziehung und Integration von Migranten durch Aktivitäten im Bereich der Erwachsenenbildung;
- Lehren und Lernen im Hinblick auf eine aktive Teilnahme der Bürger;
- Lehren und Lernen im Hinblick auf die Unionsbürgerschaft;
- Bildungsmöglichkeiten für Lernende mit Behinderungen oder chronischen Krankheiten.

Weiterhin sind im Rahmen dieser Aktionslinie auch Projekte zuschussfähig, die sich der Dissemination von Ergebnissen widmen, um die Wirkungen der Projektaktivitäten zu verstärken.

5.2.1 Untersuchungsmethoden und Datenquellen

Für die Evaluation der Aktion GRUNDTVIG wurde ein breites Spektrum von Ansätzen zur Informationsbeschaffung eingesetzt. Damit wurde sichergestellt, dass sowohl vorhandene Ressourcen genutzt als auch die Erfahrungen der deutschen Projektbeteiligten einbezogen werden konnten. Folgende Untersuchungsmethoden wurden seitens des Evaluationsteams eingesetzt:

Datenbankauswertung

Die Auswertung der Datenbank des Technical Assistance Office (TAO) in Brüssel (Untersuchungszeitraum: 2000/01 bis 2002/03) diente der Generierung von Aussagen zur deutschen Beteiligung, Projektkonfiguration und zur Höhe des beantragten und bewilligten Budgets.

Auswertung von Anträgen, Berichten und Projektmaterialien

Da die Anträge und Berichte der zentralisierten Aktionen nicht vollständig beschafft werden konnten, wurden weitere Quellen wie Kompendien, Websites und diverse Projektmaterialien hinzugezogen, um einen möglichst breiten Überblick über die Ziele, Aktivitäten und Ergebnisse der GRUNDTVIG-Kooperationsprojekte⁴ im Untersuchungszeitraum 2000/01 bis 2001/02 zu erhalten. Die Materialien wurden qualitativ ausgewertet und dienen der Abrundung der Ergebnisse der schriftlichen und mündlichen Befragung.

⁴ Wenn im Folgenden von GRUNDTVIG-Kooperationsprojekten die Rede ist, sind sowohl die Kooperationsprojekte der Aktion ERWACHSENENBILDUNG des Übergangsjahres 2000/01 als auch die GRUNDTVIG 1-Kooperationsprojekte unter SOKRATES II gemeint.

Durchführung einer schriftlichen Befragung

Die schriftliche Befragung bildete den Kern der Evaluation der Aktion GRUNDTVIG 1. Allen 58 Institutionen, die sich in den Jahren 2000/01 und 2001/02 an einem GRUNDTVIG-Kooperationsprojekt beteiligt haben, wurde ein Fragebogen zugesandt. Die Rücklaufquote betrug 53 Prozent. Die Auswertung gab Aufschluss über

- Ziele, Zielgruppen, Aktivitäten und Ergebnisse der Projekte;
- Kommunikation und Kooperation der Projektpartner untereinander, Zufriedenheit mit der Nationalen Agentur und dem Technical Assistance Office;
- Aktivitäten zur Verbreitung und zur Evaluation;
- Wirkungen auf die Projektbeteiligten, die Institution und die Lernenden.

Durchführung von Interviews

Interviews vor Ort und telefonisch mit zehn deutschen Beteiligten an GRUNDTVIG-Kooperationsprojekten rundeten die Ergebnisse der schriftlichen Befragung und der Dokumentenanalyse ab und gaben insbesondere Auskunft über Motive der Beteiligung und Probleme, die im Zuge der Beantragung, der Projektdurchführung und der Abrechnung entstanden sind. Weiterhin dienten die Interviews dazu, ein Gesamtbild über den Grad der Zufriedenheit mit der Aktion GRUNDTVIG 1 zu erhalten und daraus resultierend Änderungsvorschläge für die Zukunft zu generieren. Für die Durchführung der Interviews wurde ein heterogenes Sample zusammengestellt, bestehend aus:

- Partnern und Koordinatoren;
- Beteiligten an bereits abgeschlossenen Projekten des Übergangsjahres 2000/01 und noch laufenden Projekten der Jahre 2001/02;
- Einrichtungen mit Sitz in den östlichen und in den westlichen Bundesländern;
- unterschiedlichen Einrichtungstypen (Dachverbände von Erwachsenenbildungseinrichtungen, Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung, eine Forschungseinrichtung und eine Hochschule).

Durchführung eines Workshops

Die Ergebnisse der Evaluation wurden abschließend mit Projektbeteiligten aus GRUNDTVIG-Kooperationsprojekten, Lernpartnerschaften und Netzwerken auf einem zweitägigen Workshop am 26. und 27. Juni 2003 in Wittenberg diskutiert. Der Workshop diente der Validierung der Evaluationsbefunde sowie der Ermittlung von Wünschen an eine zukünftige Gestaltung des SOKRATES II-Programms nach 2006.

5.2.2 Die deutsche Beteiligung

Die Evaluation der Aktion GRUNDTVIG-Kooperationsprojekte schloss auch die Projekte aus dem Übergangsjahr 2000/01 ein, die unter dem Namen ERWACHSENENBILDUNG noch in der alten Struktur des SOKRATES I-Programms durchgeführt wurden. Insgesamt wurden im Jahr 2000/01 europaweit nur 78 Projekte gefördert (siehe Tabelle 5.1), an denen 29 deutsche Einrichtungen (Förderfälle)⁵ beteiligt waren: Sechs Projekte der Aktion ERWACHSENENBILDUNG wurden von deutschen Teilnehmern koordiniert und an 14 weiteren Projekten nahmen deutsche Organisationen als Partner teil. Sowohl bei der Koordination (7,7%) als auch bei der Partnerschaft (5,5%) war die deutsche Beteiligung eher durchschnittlich.

Tabelle 5.1: Länderbeteiligung an Projekten der Aktion ERWACHSENENBILDUNG 2000/01 – nach Funktion und Herkunftsland der teilnehmenden Einrichtungen (absolute Zahlen und Prozentwerte)

	Koordinatoren		Partnereinrichtungen		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
AT	8	10,3	14	3,3	22	4,4
BE	5	6,4	19	4,5	24	4,8
BG	1	1,3	4	1,0	5	1,0
CY	0	0,0	1	0,2	1	0,2
CZ	1	1,3	6	1,4	7	1,4
DE	6	7,7	23	5,5	29	5,8
DK	2	2,6	14	3,3	16	3,2
EE	0	0,0	6	1,4	6	1,2
ES	11	14,1	60	14,3	71	14,3
FI	6	7,7	23	5,5	29	5,8
FR	7	9,0	29	6,9	36	7,2
GR	0	0,0	14	3,3	14	2,8
HU	2	2,6	18	4,3	20	4,0
IE	0	0,0	9	2,1	9	1,8
IS	0	0,0	3	0,7	3	0,6
IT	5	6,4	36	8,6	41	8,2
LI	0	0,0	1	0,2	1	0,2

wird fortgesetzt

⁵ Wenn im Folgenden von „Einrichtungen“ die Rede ist, sind Förderfälle gemeint, da die TAO-Daten die Mehrfachbeteiligung einzelner Einrichtungen nicht ausweisen.

Fortsetzung Tabelle 5.1

	Koordinatoren		Partnereinrichtungen		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
LT	1	1,3	10	2,4	11	2,2
LV	1	1,3	2	0,5	3	0,6
MT	0	0,0	1	0,2	1	0,2
NL	1	1,3	10	2,4	11	2,2
NO	1	1,3	4	1,0	5	1,0
PL	0	0,0	8	1,9	8	1,6
PT	1	1,3	14	3,3	15	3,0
RO	2	2,6	19	4,5	21	4,2
SE	7	9,0	23	5,5	30	6,0
SI	0	0,0	1	0,2	1	0,2
SK	0	0,0	5	1,2	5	1,0
UK	10	12,8	42	10,0	52	10,5
Gesamt	78	100,0	419	100,0	497	100,0

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Je größer die Zahl der teilnehmenden Einrichtungen in den einzelnen Ländern war, desto häufiger findet sich in der Regel auch die Übernahme der Koordinierungsfunktion. Vor allem Großbritannien und Spanien lagen sowohl bei der Zahl der Teilnehmer (10,5% und 14,3%) als auch bei der Zahl der Koordinatoren (12,8% und 14,1%) mit deutlichem Abstand an der Spitze. Bemerkenswert ist auch die Rolle Österreichs, das zwar nur etwa 4,4 Prozent der teilnehmenden Einrichtungen stellte, aber etwa jedes zehnte Projekt koordiniert hat.

Für 2001/02 wurden insgesamt 382 Vorschläge eingereicht, darunter 33 Anträge von deutschen Koordinatoren (8,6%) und weitere 92 Anträge mit deutscher Beteiligung (24,1%). Fast ein Drittel aller Projektvorschläge wurde von der Kommission positiv bewertet und für das weitere Verfahren zugelassen (siehe Tabelle 5.2). Von den 112 Hauptanträgen wurden schließlich 60 zur Förderung ausgewählt, darunter auch ein Projekt, das bereits im Vorjahr gefördert worden war.

Unter Berücksichtigung der Vorschläge lag die Bewilligungsquote für das Jahr 2001/02 damit bei 16 Prozent. Die Erfolgsquote der Projekte mit deutscher Koordination bzw. mit deutscher Beteiligung entsprach im Großen und Ganzen dem diesbezüglichen Durchschnitt aller Projekte.

In 2002/03 ist ein deutlicher Rückgang bei der Zahl der Vorschläge auf nur noch 288 festzustellen. Da die Zahl der positiv bewerteten Vorschläge mit 108 fast genauso hoch war wie im Vorjahr, muss sich entweder die Qualität der An-

träge verbessert haben oder die Kommission lässt nur eine bestimmte Zahl von erfolgreichen Voranträgen zu. Von den 99 GRUNDTVIG 1-Projekten, für die ein Hauptantrag eingereicht wurde, erhielten schließlich 49 einen positiven Bescheid. Mit 17 Prozent liegt die Bewilligungsquote damit etwa auf dem Niveau des Vorjahres. Neben den neu bewilligten Projekten wurden die Verträge fast aller laufenden Projekte verlängert, so dass die Zahl der GRUNDTVIG 1-Projekte in 2002/03 auf insgesamt 107 angestiegen ist.

Tabelle 5.2: Voranträge, Hauptanträge und geförderte GRUNDTVIG 1-Kooperationsprojekte – nach Jahr der Antragstellung und deutscher Beteiligung (in absoluten Zahlen und in Prozent)

	SOKRATES insgesamt		2001/02 Deutsche Koord.		2001/02 Deutsche Partner		SOKRATES insgesamt		2002/03 Deutsche Koord.		2002/03 Deutsche Partner	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
<i>Voranträge</i>												
Angenommen	111	29,1	11	33,3	31	33,7	108	37,5	14	48,3	40	48,2
Abgelehnt	271	70,9	22	66,7	61	66,3	180	62,5	15	51,7	43	51,8
Gesamt	382	100,0	33	100,0	92	100,0	288	100,0	29	100,0	83	100,0
<i>Hauptanträge</i>												
Angenommen	60	53,6	7	63,6	14	45,2	49	49,5	7	63,6	19	51,4
Abgelehnt	52	46,4	4	36,4	17	54,8	50	50,5	4	36,4	18	48,6
Gesamt	112	100,0	11	100,0	31	100,0	99	100,0	11	100,0	37	100,0
<i>Geförderte Projekte</i>												
Neuförderung	59	98,3	6	10,2	14	23,7	49	64,5	6	12,2	19	38,8
Verlängerung	1	1,7	1	100,0	0	0,0	58	35,5	7	12,1	14	24,1
Gesamt	60	100,0	7	11,7	14	23,3	107	100,0	13	12,1	25	30,8

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Von den 109 GRUNDTVIG 1-Projekten, die im Untersuchungszeitraum einen SOKRATES-Zuschuss erhielten, wurden 13 Projekte von einer deutschen Einrichtung koordiniert. An 33 weiteren Projekten waren deutsche Institutionen als Partner beteiligt. Insgesamt nahmen in den ersten beiden Jahren 68 deutsche Einrichtungen an GRUNDTVIG 1 teil (vgl. Tabelle 5.3).

Sowohl in absoluten Zahlen als auch in Relation zur länderspezifischen Beteiligung an den Projekten sind Einrichtungen aus Deutschland, Österreich, Frank-

reich und Großbritannien besonders häufig in koordinierender Funktion tätig. Diese vier Länder stellten zusammen fast die Hälfte der Koordinatoren.

Tabelle 5.3: Länderbeteiligung an GRUNDTVIG 1 Kooperationsprojekten 2001/02 und 2002/03 – nach Funktion und Herkunftsland der teilnehmenden Einrichtungen (absolute Zahlen und Prozentwerte)

	Koordinatoren		Partnereinrichtungen		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
AT	10	9,2	31	4,3	41	4,9
BE	5	4,6	29	4,0	34	4,1
BG	0	0,0	17	2,3	17	2,0
CY	0	0,0	5	0,7	5	0,6
CZ	2	1,8	20	2,7	22	2,6
DE	13	11,9	55	7,5	68	8,1
DK	4	3,7	23	3,2	27	3,2
EE	0	0,0	12	1,6	12	1,4
ES	6	5,5	67	9,2	73	8,7
FI	5	4,6	28	3,8	33	3,9
FR	12	11,0	43	5,9	55	6,6
GR	0	0,0	25	3,4	25	3,0
HU	1	0,9	16	2,2	17	2,0
IE	2	1,8	13	1,8	15	1,8
IS	0	0,0	1	0,1	1	0,1
IT	8	7,3	69	9,5	77	9,2
LI	1	0,9	0	0,0	1	0,1
LT	1	0,9	16	2,2	17	2,0
LV	0	0,0	7	1,0	7	0,8
MT	3	2,8	3	0,4	6	0,7
NL	3	2,8	26	3,6	29	3,5
NO	2	1,8	9	1,2	11	1,3
PL	3	2,8	25	3,4	28	3,3
PT	0	0,0	19	2,6	19	2,3
RO	5	4,6	44	6,0	49	5,8
SE	5	4,6	28	3,8	33	3,9
SI	3	2,8	8	1,1	11	1,3
SK	2	1,8	10	1,4	12	1,4
UK	13	11,9	77	10,6	90	10,7
Sonstige	0	0,0	3	0,4	3	0,4
Gesamt	109	100,0	729	100,0	838	100,0

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

An den GRUNDTVIG 1-Kooperationsprojekten nahmen im Durchschnitt 7,7 Einrichtungen aus 5,7 Ländern teil. Die Zahl der beteiligten Länder ist in Projekten mit deutscher Koordination etwas niedriger als im europäischen Mittel.

Betrachtet man die durchschnittliche Länderkonfiguration der Projekte so zeigt sich, dass

- 27 Prozent der Einrichtungen aus dem Land des jeweiligen Koordinators stammen,
- 53 Prozent aus anderen Ländern der Europäischen Union,
- 18 Prozent aus Ländern Mittel- und Osteuropas,
- ein Prozent aus EFTA-Ländern und
- 0,3 Prozent aus Drittstaaten, die zwar an den Projekten teilnehmen können, aber nicht zuschussberechtigt sind, z.B. die USA.

Insgesamt unterscheidet sich die Länderkonfiguration von Projekten mit deutscher Koordination nicht erheblich vom europäischen Durchschnitt. Allerdings ist der durchschnittliche Anteil der Einrichtungen aus Österreich, Italien, Ungarn und Großbritannien etwas höher als in anderen Projekten.

Fast die Hälfte der beteiligten deutschen Einrichtungen an GRUNDTVIG 1-Projekten ist als Erwachsenen- und Fortbildungseinrichtung eingestuft worden (46%). Weitere 25 Prozent sind regionale oder nationale gemeinnützige Einrichtungen, zwölf Prozent Hochschulen und vier Prozent Forschungsinstitute. Der Anteil an Erwachsenen- und Fortbildungseinrichtungen unter den deutschen Teilnehmern ist doppelt so hoch wie der europäische Durchschnitt, beim Anteil der Hochschulen unter den deutschen Teilnehmern fällt Deutschland hingegen stark hinter den europäischen Durchschnitt zurück (siehe Tabelle 5.4).

Tabelle 5.4: Art der beteiligten Institutionen/Einrichtungen – nach Land der Institution (in Prozent der Einrichtungen)

	Land der Institution/Einrichtung				Gesamt	
	DE	Andere EU	EFTA	MOE	Sonstige	
Kindergarten	3	0	0	0	0	0
Primarschule	0	0	0	0	0	0
Sekundarschule (allgemeinbildend/berufsbildend)	1	2	15	1	0	2
Hochschule	12	22	8	25	0	22
Hochschulvereinigung	0	0	0	0	0	0
Forschungsinstitut	4	2	0	5	0	3
Erwachsenen- oder Fortbildungseinrichtung	46	22	69	17	33	23

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 5.4

	Land der Institution/Einrichtung					Gesamt
	DE	Andere EU	EFTA	MOE	Sonstige	
Behörde (lokale)	0	3	0	4	0	3
Behörde (regionale)	0	2	0	3	0	2
Behörde (nationale)	0	1	0	3	0	2
Gemeinnützige Vereinigung (regional/national)	25	29	0	31	33	28
Gemeinnützige Vereinigung (international)	1	4	0	2	0	3
Privatunternehmen - Herstellung	1	0	0	0	0	0
Privatunternehmen - Dienstleistungen	1	5	0	3	0	4
Sonstige Einrichtung	3	7	8	5	33	6
Keine Angabe	1	0	0	0	0	0
Gesamt Anzahl (n)	100 (68)	100 (552)	100 (13)	100 (203)	100 (3)	100 (839)

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Etwas mehr als zwei Drittel der GRUNDTVIG 1-Projekte waren für eine Laufzeit von zwei Jahren bewilligt worden. Ein weiteres Viertel war auf drei Jahre angelegt und lediglich fünf Projekte hatten eine Förderungsdauer von einem Jahr. Von den 13 Projekten unter deutscher Koordination waren neun für zwei Jahre und vier Projekte für drei Jahre bewilligt worden.

5.2.3 Motive und Ziele der Beteiligung

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung und der Interviews belegen, dass die Ziele der Aktion GRUNDTVIG für die Mehrheit der Befragten eine große Relevanz haben. Gleichzeitig werden die Spielräume für die Realisierung eigener Ideen und Vorschläge als ausreichend empfunden.

Die Mehrheit der Personen, die sich an unserer schriftlichen Befragung beteiligt haben, möchten durch ihr Projekt zu einer Qualitätsverbesserung des Bildungsangebots (68%), zu einer Erweiterung der Angebotspalette (71%), zu einer Förderung des europäischen Bewusstseins (84%), zur Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit (55%) sowie zu einer Förderung der Chancengleichheit von benachteiligten Personengruppen (65%), beispielsweise durch die Förderung der Motivation zur (Wieder)Aufnahme von Bildungsbemühungen (68%), beitragen. Vergleichsweise seltener streben die Projekte jedoch eine Verbesserung der Transparenz von Bildungsangeboten (28%), die Förderung der

Chancengleichheit zwischen Männern und Frauen (39%) und den Abbau von Benachteiligungen behinderter Personen (29%) an.

In den Interviews stellte sich heraus, dass sich die Entscheidung, die Arbeit künftig (stärker) international auszurichten, zum Teil der Initiative der Leitung und zum Teil der Initiative einzelner Mitarbeiter, die im Laufe der Zeit in institutionalisierte Strukturen überführt wurde, verdankte. Von einer (stärkeren) internationalen Ausrichtung verspricht man sich auf Leitungsebene die Teilhabe und Mitwirkung an wichtigen europäischen Entwicklungen im Bildungsbereich, eine europäisch ausgerichtete Organisations- und Personalentwicklung und eine Imageverbesserung der Einrichtung im regionalen Umfeld.

Weiterhin spielten für die Initiierung einer transnationalen Partnerschaft auch sozial, kulturell oder politisch orientierte Motive eine wichtige Rolle, so beispielsweise deshalb, weil die Initiatoren selbst Erfahrungen mit der Migration hatten oder aus Regionen kamen, die durch Übergriffe auf ausländische Mitbürger einen negativen Bekanntheitsgrad erlangt haben. Durch das europäische Engagement möchten diese Personen ein Zeichen gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit setzen und einen Beitrag zur besseren Integration bestimmter, von sozialem und beruflichem Ausschluss bedrohter Personengruppen leisten. Ein ebenso wichtiges Motiv ist auch die Erwartung, eine Bereicherung für die eigene Arbeit, beispielsweise durch einen methodisch-didaktischen Austausch mit Kollegen aus anderen Ländern, zu erfahren.

Etliche GRUNDTVIG-Kooperationsprojekte sind laut schriftlicher Befragung aus Aktivitäten hervorgegangen, die bereits früher eine EU-Förderung erhalten haben (27%) oder auch vereinzelt Gegenstand nationaler Förderung gewesen sind.⁶ Ein wichtiges Motiv der transnationalen Zusammenarbeit ist demnach die Weiterentwicklung von bereits früher geförderten Ideen, Konzepten und Maßnahmen, unter Umständen durch Erweiterung um eine europäische Komponente, und die Aufrechterhaltung und Vertiefung der Kooperationsbeziehungen mit Bildungseinrichtungen aus anderen europäischen Ländern.

Der Anstoß für das aktuelle GRUNDTVIG-Kooperationsprojekt kam in 39 Prozent der Fälle von deutschen Einrichtungen und in weiteren 58 Prozent von Seiten eines Kooperationspartners. Der Anteil deutscher Einrichtungen mit Koordinatorenfunktion, die sich an unserer Befragung beteiligt haben, lag mit 29 Prozent etwas niedriger als der Anteil der Impulsgeber, was darauf schließen lässt, dass es bestimmte Einrichtungen gibt, die großes Interesse an der (Weiter-)Entwicklung bestimmter Themen der Erwachsenenbildung haben, von der Übernahme der Koordinatorenfunktion jedoch absehen.

6 Quelle: Interviews.

5.2.4 Projektorganisation und Finanzierung

Antragstellung und Förderdauer

Europäische Kooperationsprojekte können für eine Dauer von maximal drei Jahren gefördert werden. Die koordinierende Einrichtung reicht zunächst bei der Europäischen Kommission einen Vorantrag ein und wird im Falle einer positiven Bewertung zur Einreichung des eigentlichen Förderantrags aufgefordert. Die Nationalen Agenturen werden zum Teil in dieses Auswahlverfahren als Gutachter miteinbezogen.

Der bürokratische Aufwand in zentralisierten Projekten wird insbesondere von Koordinatoren als relativ hoch eingeschätzt, wobei jedoch das zweistufige Auswahlverfahren als eine klare, wenn auch noch verbesserungswürdige Erleichterung bewertet wird – zum Beispiel durch eine stärkere Fokussierung auf inhaltliche und methodisch-didaktische Aspekte des Projekts. Bei der Bewältigung der Antragstellung wählen die beteiligten Einrichtungen unterschiedliche Strategien: Manche schaffen (EU-)Projektkoordinatorstellen, um durch Synergien die administrative Belastung möglichst gering zu halten, andere vergeben das Schreiben des Antrags nach außen, andere wiederum sehen gänzlich von der Koordinatorenrolle ab, weil der zusätzliche Aufwand als zu hoch empfunden wird.

Probleme bereiten im Zuge der Beantragung insbesondere zwei Aspekte: das minutiöse Herunterbrechen der Projektkosten auf einzelne Kategorien und die vielen Redundanzen bei der inhaltlichen Darstellung der Projektidee. Gewünscht wird eine weniger aufwändige Gestaltung der Voranträge, eine zeitliche Entzerrung zwischen der Aufforderung zur Erstellung des Hauptantrags und dessen Abgabefrist, eine Verschlankung der Antragsformulare, nutzerfreundlichere Formatvorlagen, elektronische Kostenkalkulationsprogramme und eine weniger minutiöse Festlegung des Arbeits- und Finanzplans um Innovation und Dynamik während des Projektverlaufs zu ermöglichen. Projektbeteiligte mit Erfahrungen in unterschiedlichen EU-Programmen wünschen sich zudem eine Vereinheitlichung der Antragsformulare sowie der Bestimmungen der Antragsverfahren in den unterschiedlichen EU-Programmen.

Im Prinzip ist eine Förderdauer von maximal drei Jahren für GRUNDTVIG-Projekte hinreichend, um ihre Ziele zu erreichen. Allerdings ergeben sich häufiger Verkürzungen der Projektlaufzeit durch späte Mittelüberweisungen aus Brüssel, so dass der Arbeitsplan nicht bzw. nur über Mehrarbeit eingehalten werden kann.

Etwa jeder zweite Antwortende der schriftlichen Befragung hatte (sehr) große Schwierigkeiten aufgrund des zeitlichen Ablauf des Bewilligungs- und Abrechnungsverfahrens, die daraus resultierten, dass beispielsweise der Bewilligungsbescheid und/oder die erste Förderrate erst etliche Monate nach offiziellem Projektbeginn eingetroffen sind. Abgeschlossene Projekte, die in SOKRATES I ihre Arbeit begonnen und in SOKRATES II zu Ende geführt haben, berichteten von

bis zu eineinhalbjährigen Verzögerungen bei der Überweisung der letzten Förderrate sowie von Kürzungen des Budgets, die für die Beteiligten angesichts des längst abgeschlossenen Projekts auch nicht mehr nachvollziehbar waren.

Finanzierung und Komplementärmittel

Im Durchschnitt erhielten die GRUNDTVIG 1-Kooperationsprojekte unter deutscher Koordinierung im Untersuchungszeitraum einen SOKRATES-Zuschuss von 197.415 Euro und damit etwa 83 Prozent des durchschnittlich beantragten Zuschusses von 236.981 Euro. Die deutschen Projekte haben im Durchschnitt einen ca. acht Prozent höheren Zuschuss bekommen als der Gesamtdurchschnitt aller GRUNDTVIG-Kooperationsprojekte, der bei 182.380 Euro lag (siehe Tabelle 5.5).

Tabelle 5.5: Projektbudget und SOKRATES-Zuschuss der Projekte 2001/02 und 2002/03 – nach Land des Koordinators (Mittelwert in EURO)

	Land der Institution/Einrichtung				Gesamt
	DE	Andere EU	EFTA	MOE	
Gesamtbudget bei Antragstellung	304.604	326.880	253.682	398.141	334.630
Korrigiertes Budget	320.304	327.851	287.238	389.575	336.592
Beantragter SOKRATES-Zuschuss	236.981	228.813	169.718	257.154	233.101
Bewilligter SOKRATES-Zuschuss	197.415	178.318	139.661	194.659	182.380
Anzahl (n)	(13)	(74)	(3)	(19)	(109)

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Die an der schriftlichen Befragung beteiligten Einrichtungen gaben an, ihr Projekt im Schnitt zu 61 Prozent durch den SOKRATES-Zuschuss finanziert zu haben.⁷ Lediglich sechs Einrichtungen (19%) ist es gelungen, eine externe Kofinanzierung durch Zuschüsse aus öffentlichen regionalen oder nationalen Quellen und/oder durch Zuschüsse aus privaten Quellen oder Stiftungen zu erhalten. Üblicherweise wird der Eigenanteil durch Gegenfinanzierung in Form von Personalkosten gedeckt.

Die Kürzungen des beantragten Projektbudgets werden zwar ein Stück weit antizipiert, sind jedoch trotzdem mit Problemen und Unsicherheiten behaftet, weil von Seiten des Förderers oftmals keine Begründung sowie Hilfestellung erfolgt,

⁷ Die Höhe des SOKRATES-Zuschusses beläuft sich auf maximal 75% der Projektkosten.

wie mit den Kürzungen verfahren werden soll. Die Mehrheit der Personen, die sich an unserer schriftlichen Befragung beteiligt haben, hat infolge der Budgetkürzung den Arbeitsaufwand erhöht und/oder weniger Ergebnisse erstellt. Selten wurden auch Abstriche an der Qualität der Produkte gemacht, weniger Lernende einbezogen und/oder die Aktivitäten zur Verbreitung und Evaluation eingeschränkt. Auch fanden vereinzelt Überlegungen statt, das Projekt an den Förderer zurückzugeben.

Die größten Probleme resultieren aus der geringen Deckung von Personalkosten, da unter den gegebenen finanziellen Bedingungen vielfach kein qualifiziertes Personal eingestellt werden kann. Infolgedessen werden die Projekte mehrheitlich vom hauptamtlichen Personal in Zusatzarbeit bewältigt: zwei Drittel der Personen, die sich an unserer schriftlichen Befragung beteiligt haben, gaben an, dass die Projektbearbeitung hauptsächlich neben ihrer regulären Tätigkeit geschah. Dies gehe nach Ansicht der Befragten jedoch zu Lasten der Qualität der Entwicklungsarbeit.

Akzeptanz in den Einrichtungen

Knapp ein Drittel der Personen, die sich an unserer schriftlichen Befragung beteiligt haben, gaben an, dass das GRUNDTVIG-Projekt eine (sehr) hohe Priorität in ihrer Einrichtung genieße. Wie im Rahmen der Interviews deutlich wurde, handelt es sich hierbei in der Regel um Einrichtungen, die bereits seit längerer Zeit ihre Arbeit international ausgerichtet haben, bzw. deren Selbstverständnis von der Arbeit im Bereich europäischer Weiterbildung und Mobilität geprägt ist.

An der Aktion GRUNDTVIG beteiligt sich ein breites Spektrum unterschiedlicher Einrichtungstypen, die die plurale Struktur des deutschen Erwachsenen- und Weiterbildungsmarktes widerspiegelt: kommunale und freie Träger, Forschungsinstitute, Hochschulen, Organisationen der Wohlfahrtspflege, Anbieter von gewerkschaftlicher und kirchlicher Bildungsarbeit und diverse andere Einrichtungen.

Auch wenn GRUNDTVIG-Projekte in inhaltlicher Hinsicht für einige Träger einen großen Stellenwert besitzen, so gelten sie in finanzieller Hinsicht eher als Projekte zweiter Klasse. Die Mehrheit der Einrichtungen, die im Rahmen der Interviews befragt wurden, weist eine projektförmige Arbeitsorganisation auf. Diese Einrichtungen haben im Laufe der Jahre gezielt die Fähigkeit auf- und ausgebaut, transnationale Projekte durchzuführen, wobei GRUNDTVIG-Projekte eher als Beiwerk zu den finanziell besser ausgestatteten national geförderten Projekten oder Aktivitäten, die durch den Europäischen Sozialfonds gefördert werden, betrachtet werden. Vereinzelt wurden in diesen Einrichtungen auch Stellen geschaffen, die ausschließlich der Beantragung und Durchführung von EU-Projekten dienen.

GRUNDTVIG-Projekte profitieren, wie im Rahmen der Interviews deutlich wurde, häufig nicht nur von Synergieeffekten, die aus der Arbeitsorganisation resultieren, sondern auch von thematischen Überschneidungen mit anderen Arbeitsbereichen sowie von infrastrukturellen Ressourcen der Einrichtungen. Synergien resultieren auch aus früheren und parallel laufenden Projekten, denn in mehr als zwei Dritteln der schriftlich befragten Einrichtungen haben sowohl vor dem aktuellen GRUNDTVIG-Projekt als auch parallel dazu weitere EU-Projekte stattgefunden. Die Einrichtungen hatten mehrheitlich Erfahrungen mit dem Programm LEONARDO da VINCI. Hinzu kommt die Beteiligung an weiteren EU-Programmen wie beispielsweise JUGEND für EUROPA und der Gemeinschaftsinitiative BESCHÄFTIGUNG und EQUAL. Neben der Beteiligung an der Aktion ERWACHSENENBILDUNG im Rahmen des SOKRATES I-Programms weisen die Einrichtungen auch häufig Erfahrungen mit der Aktion LINGUA, hingegen nur selten mit der Aktion OFFENER UNTERRICHT UND FERNLEHRE auf.

Nach Angaben der Projektbeteiligten im Rahmen der schriftlichen Befragung wurden die GRUNDTVIG-Projekte im Durchschnitt von drei Mitarbeitern bearbeitet. In ca. jeder dritten Einrichtung war auch die Institutsleitung aktiv in die Projektstätigkeit involviert. Diese Tatsache deutet einerseits auf den hohen Stellenwert dieser Projekte in den Einrichtungen hin, andererseits ist sie auch Ausdruck dessen, dass die thematisch relativ anspruchsvollen Projekte ein gutes Überblickswissen erfordern.

Für die Darstellung der Organisation nach außen haben EU-Projekte einen hohen Stellenwert, gerade im Hinblick auf den steigenden Konkurrenz- und Wettbewerbsdruck auf dem Erwachsenen- und Weiterbildungsmarkt. Gleichzeitig führt die Finanznot der Kommunen, die bereits mit Personalentlassungen verbunden war, dazu, dass kommunale Einrichtungen Schwierigkeiten haben, Projekte durchzuführen, die nicht voll ausfinanziert sind oder bei denen es keine angemessene finanzielle Kompensation für ihren hohen Personaleinsatz gibt.

Kooperation mit den Partnern

Europäische Kooperationsprojekte setzen sich aus Einrichtungen aus mindestens drei verschiedenen europäischen Staaten (davon mindestens ein Mitgliedsstaat der EU) zusammen. Eine dieser Einrichtungen übernimmt die Funktion des Projektkoordinators und ist somit der rechtliche Repräsentant des Projekts. Ihm obliegt die Verantwortung für die Vorbereitung des Projekts, für dessen sachgemäße Verwaltung und Abwicklung sowie für die Berichterstattung gegenüber dem Förderer.

Dem Koordinator kommt weiterhin eine wichtige Funktion bei der Organisation der transnationalen Kooperationsprozesse zu: als Schlichter in Konfliktfällen, als Mahner säumiger Partner und als Berater der Partner in finanziellen und administrativen Angelegenheiten, da diese von (nationalen) Beratungsstrukturen häufig abgeschnitten sind. Vereinzelt berichteten Koordinatoren, dass sie auch Arbeitsan-

teile säumiger oder ausgeschiedener Partner mit übernommen haben oder dass sie Partner ausbezahlt haben, die aufgrund der lange ausstehenden Ratenzahlungen der Kommission in Schwierigkeiten geraten sind. Einige Koordinatoren fühlten sich auf diese vielfältigen und anspruchsvollen Aufgaben des Managements transnationaler Kooperationsprojekte nicht gut genug vorbereitet und wünschen sich mehr Unterstützung, beispielsweise in Form von Projektmanagementschulungen. Das „Survival Kit for European Project Management“⁸ wird zwar als ein hilfreiches Instrument empfunden, war jedoch bei den Projektbeteiligten noch nicht hinreichend bekannt.

Gewünscht wurde vereinzelt auch eine bessere Beratung im Hinblick auf die Partnerwahl – wenngleich das Finden geeigneter Partner für die meisten Personen, die sich an unserer schriftlichen Befragung beteiligt haben, mit keinen nennenswerten Schwierigkeiten verbunden war: in etwa jedem zweiten Projekt kannten sich die Partner, zumindest teilweise, aus früheren gemeinsamen Projektaktivitäten oder haben sich auf Konferenzen oder Seminaren kennen gelernt. Vereinzelt waren auch längere fachbezogene Kontakte ausschlaggebend für die Gründung einer gemeinsamen transnationalen Partnerschaft. Die Partnerfindungsdatenbank sowie die Kontaktseminare spielten als Instrumente bei der Partnerakquise kaum eine Rolle.

Die Qualität der Zusammenarbeit ist in den meisten Projekten als gut zu bezeichnen. Die Projektpartnerschaften zeichnen sich durch Einigkeit in Bezug auf Ziele und Mittel zur Zielerreichung (79%), durch Transparenz der Arbeitsabläufe (68%), durch Einhalten von Abgabefristen (64%) und durch Offenheit im Falle von Konflikten (52%) aus. Allerdings leisteten nur in 29 Prozent der Partnerschaften – nach Aussage der Antwortenden auf die schriftliche Befragung – alle Partner einen ähnlichen Beitrag zur Zielerreichung.

Größere Probleme gab es – wenngleich selten – durch Ausstieg von Partnern, schlechte Koordination, mangelhafte technische Ausstattung, Teilnahme von Partnern, die kein ernsthaftes Interesse an der Projektrealisierung hatten, und in Partnerkonstellationen, die einen zu unterschiedlichen Kenntnisstand in Bezug auf das zu bearbeitende Thema hatten. In etwa jeder fünften Partnerschaft entstanden – nach Aussage der Respondenten der schriftlichen Befragung – auch Probleme aufgrund der unterschiedlichen fremdsprachlichen Kompetenz der Partner. Um diese Risiken zu verringern, greifen Projektbeteiligte nur sehr ungern und daher auch verhältnismäßig selten auf die Partnerfindungsdatenbanken zurück und kooperieren eher mit bereits bekannten Partnern.

GRUNDTVIG 1-Projekte eignen sich prinzipiell für eine arbeitsteilige Kooperation und Spezialisierung, da die Projektarbeit dadurch an Effektivität und Effi-

8 Hierbei handelt es sich um ein Projektmanagementhandbuch für GRUNDTVIG-Projekte, das im Auftrag der Europäischen Kommission herausgegeben wurde.

zienz gewinnen kann. Der optimale Heterogenitäts- bzw. Homogenitätsgrad des transnationalen Teams (Organisationstyp, Größe der Institutionen, regionale Herkunft) korrespondiert mit dem zu bearbeitenden Thema: es gibt Themen, die den unterschiedlichen Blickwinkel benötigen, für andere wiederum kann Heterogenität kontraproduktiv sein. Die Projektbeteiligten sprachen sich auf dem Evaluations-Workshop deswegen gegen eine Programmvorgabe aus, die Heterogenität bzw. regionale Zusammensetzung der Partnerschaft zu einem der entscheidenden Kriterien im Auswahlverfahren macht, da taktische Erwägungen bei der Antragstellung später zu Effizienzverlusten führen können.

Als wichtigste Kommunikationssprache im Projekt nannten die Antwortenden der schriftlichen Befragung zu etwa gleichen Anteilen Englisch (45%) und Deutsch (42%), in einem weiteren Fall war es Spanisch. Die Projekte haben im Durchschnitt vier Projekttreffen während der gesamten Laufzeit des Projekts veranstaltet bzw. geplant.

Lernende und Zielgruppen

In Gesprächen mit Projektbeteiligten wurde deutlich, dass unter dem Begriff „Lernende“ sowohl Lernende im engeren Sinne als auch Lehrende, die während der Teilnahme an einer Modellveranstaltung des Projekts zu Lernenden werden, subsumiert werden.

Die im Rahmen der GRUNDTVIG-Kooperationsprojekte entwickelten Produkte richten sich, nach den Angaben der Antwortenden auf die schriftliche Befragung, vorrangig an Lernende im engeren Sinne (86%), ein großer Teil der Projekte entwickelte jedoch auch Produkte, die sich an Lehrende in der Aus- und Weiterbildung richten (57%). In 61 Prozent der Projekte wurden Lernende und Lehrende im Projekt miteingebunden. Die GRUNDTVIG-Projekte im Untersuchungszeitraum richteten sich vorrangig an Migranten, sozial ausgegrenzte Jugendliche und ältere Bürger (jeweils 40%) sowie an Frauen und an Arbeitslose (jeweils 35%). Personen in ländlichen Gebieten (10%) und behinderte Menschen (20%) kommen hingegen seltener vor. Etwa jedes dritte GRUNDTVIG-Projekt richtet sich an keine speziellen Zielgruppen, sondern an die breite Öffentlichkeit.

Die Akquise von Teilnehmern war in ca. jedem dritten Projekt mit (sehr) großen Schwierigkeiten verbunden, die Motivierung der Lernenden hingegen bereiteten den befragten Projektbeteiligten keine nennenswerten Schwierigkeiten.

Zufriedenheit mit der Nationalen Agentur und dem Technical Assistance Office

Zur Qualität der Beratung und Unterstützung durch die Nationale Agentur und das Technical Assistance Office konnten sich in der Regel nur die Koordinatoren äußern, da die Partner mit diesen Einrichtungen kaum in Berührung gekommen sind. Im Allgemeinen haben die GRUNDTVIG-Koordinatoren, die wir im Rahmen der Evaluation interviewt haben, gute Erfahrungen mit der Beratung und

Unterstützung durch die Nationale Agentur gemacht. Bei diversen Fragen und Problemen, die im Verlaufe des Projekts aufgetreten sind, richteten sich einige Koordinatoren zunächst an die Nationale Agentur als erste Anlaufstelle. Bezüglich der Unterstützung durch das Technical Assistance Office gab es teilweise große Kritik, obwohl gleichzeitig festgestellt wurde, dass die Dienstleistungsorientierung sich bereits verbessert habe. Die meisten Kritikpunkte bezogen sich auf zeitliche Verzögerung bei der Bearbeitung von Anfragen und auf die mangelnde Transparenz von Entscheidungen. Die vom Technical Assistance Office veranstalteten Tagungen für GRUNDTVIG-Koordinatoren wurden von vielen Befragten jedoch als hilfreich empfunden.

5.2.5 Umsetzung der Projektvorhaben

Thematische Ausrichtung, Aktivitäten und Produkte

Die transnationalen Kooperationsprojekte bilden das Kernstück der Aktion GRUNDTVIG – durch die Entwicklung und Erprobung von innovativen Bildungsprodukten mit einem deutlichen europäischen Mehrwert sollen wesentliche Impulse für die Entwicklung der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens ausgehen. Als wünschenswert wird erachtet, dass die im Rahmen der transnationalen Zusammenarbeit gewonnenen Ergebnisse und Erfahrungen auch in die nationalen Bildungssysteme zurückfließen und Anstöße für Innovationen und Qualitätsverbesserung der nationalen Bildungspolitik und -praxis geben.

Der Ratsbeschluss zur Einführung der zweiten Phase des SOKRATES-Programms sowie die jährlichen Ausschreibungen benennen eine Reihe prioritärer Zielsetzungen und Bereiche, die als besonders förderungswürdig gelten, um Qualität und Innovation in der Erwachsenenbildung zu fördern. Der Abgleich dieser Zielsetzungen mit dem Profil der GRUNDTVIG-Kooperationsprojekte lässt sowohl thematische Schwerpunktsetzungen der Projekte mit deutscher Beteiligung zu Tage treten als auch defizitäre Bereiche, die zukünftig einer stärkeren Hinwendung bedürfen.

Im Rahmen der GRUNDTVIG-Kooperationsprojekte werden vornehmlich Modellveranstaltungen, neue Lehr- und Lernmethoden und neue Lehrprogramme und Curricula für die Bereiche „interkulturelles Lernen, Europa und die Europäische Union“ (71%) entwickelt und zum Teil auch erprobt - darunter fallen etliche Projekte, die sich dem Thema Migration verschrieben haben. Mit deutlichem Abstand widmeten sich die Projekte den Themenkomplexen „Politik, Theorie, Geschichte der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens“ (42%), „generationsübergreifendes Lernen“, „Kunst/Musik/Kultur“ und „Informationstechnologien“ (jeweils 36%). Alle anderen Themen der politischen und allgemeinen Erwachsenenbildung wie beispielsweise geschlechtsspezifische Fragen, Familien/Elternbildung, Umwelt, Gesundheit sind unterrepräsentiert.

Verhältnismäßig selten widmeten sich die Projekte der Entwicklung und Einrichtung von Informations- und Beratungsdiensten für Lernende, Lehrende und Erwachsenenbildungseinrichtungen sowie der Entwicklung flexibler Anerkennungs- und Zertifizierungssysteme, um Übergänge zwischen dem formalen und informellen Bildungssektor sowie zwischen dem Bildungs- und Beschäftigungssystem zu erleichtern. Wünschenswert wäre auch eine stärkere Anwendung neuer Informationstechnologien in den GRUNDTVIG-Kooperationsprojekten (siehe Tabelle 5.6).

Tabelle 5.6: Aktivitäten und Produkte der GRUNDTVIG-Projekte mit deutscher Beteiligung 2000/01 und 2001/02 (in Prozent*)

	Prozent
Durchführung von Seminaren/Workshops/Konferenzen	71
Entwicklung und Durchführung von Modellveranstaltungen	68
Anwendung neuer Lehr- und Lernmethoden in der Erwachsenenbildung	61
Entwicklung und Erprobung von neuen Lehrprogrammen, Curricula	55
Erprobung neuer Lernumgebungen in der Erwachsenenbildung beispielsweise Museen, Freizeiteinrichtungen	48
Netzwerkbildung	48
Anwendung von Informations- und Kommunikationstechnologien	39
Sensibilisierung für das Thema durch Werbemaßnahmen	32
Bildung und Beratung für Aus- und Weiterbilder	32
Durchführung von Analysen zur Ermittlung des Bildungsbedarfs	23
Information und Beratung von Organisationen der Erwachsenenbildung	23
Durchführung von vergleichenden Untersuchungen zu wichtigen Themen in der Erwachsenenbildung	16
Verbreitung der Ergebnisse von früher geförderten Projekten	13
Entwicklung und Erprobung von Instrumenten und Methoden zur Zertifizierung von informell erworbener Bildung	10
Entwicklung und Erprobung von Qualitätssicherungsverfahren in der Erwachsenenbildung	7
Evaluierung von früher geförderten Projekten	7
Erlernen von Fremdsprachen	7
Entwicklung von Beratungs- und Betreuungsdienstleistungen für Lernende	7
Entwicklung von Verfahren zur Anerkennung informell erworbener Bildung	7
Entwicklung und Erprobung von Instrumenten und Methoden zur Zertifizierung von formell erworbener Bildung	3
Inszenieren von Aufführungen oder Ausstellungen	3
Anzahl (n)	(31)

Quelle: Schriftliche Befragung der GRUNDTVIG-Kooperationsprojekte der Jahre 2000/01 und 2001/02.

* Mehrfachnennungen möglich.

Die Aktivitäten und Ergebnisse mündeten in ca. jedem zweiten Projekt in Lehr- und Lernmaterialien, Handbüchern und CD-ROMs. Vergleichsweise selten wurden Leitfäden (21%) erstellt. Projekte, die Websites entwickelt haben (72%), nutzten diese Plattform selbstverständlich auch als Medium der Produktdarstellung.

Auf dem Evaluations-Workshop wurde deutlich, dass die Akteure in GRUNDTVIG-Kooperationsprojekten sich weniger als Auftragsforscher, sondern eher als transnationales Entwicklungsteam betrachten, das neben den so genannten „materiellen“ Ergebnissen auch eine ganze Reihe „immaterieller“ Ergebnisse produziert: Wissenszuwächse durch Einblicke in andere Bildungs- und Beschäftigungssysteme, Kennen lernen unterschiedlicher Mentalitäten, Kulturen und Arbeitsstile sowie Methoden und Herangehensweisen an verschiedene Aspekte der Erwachsenenbildung – kurz, Erfahrungen die für die eigene Arbeit oder für die Entwicklung der Institution verwertet werden können. Die Projektbeteiligten wünschten sich deshalb, dass in den Durchführungsbestimmungen europäischer Kooperationsprojekte diesen Prozessen ein größerer Stellenwert eingeräumt wird.

Dieser Aspekt ist insbesondere bedeutsam für die Qualität der Produkte. Projektbeteiligte wünschen sich realistischere Ansprüche auf Seiten des Förderers an die zu erstellenden Produkte. Im Rahmen eines GRUNDTVIG 1-Projekts muss auch die Erstellung eines „Übungsstücks“ möglich sein, das entweder in einer weiteren Förderperiode oder in Eigenregie zu einem „Meisterstück“ weiterentwickelt werden kann. Weiterhin wird für ein Umdenken, für eine neue Philosophie plädiert, die Abstriche an das Innovationspotenzial von Projekten zugunsten der Weiterentwicklung qualitativ guter Ergebnisse macht.

Zielerreichung/Realisierung der Produkte

Etwas mehr als die Hälfte der Projekte hat, laut schriftlicher Befragung, seine ursprünglich gesetzten Ziele erreicht bzw. wird sie aller Voraussicht nach erreichen. Für die Realisierung von weniger Ergebnissen oder qualitativ gleichen aber anderen Ergebnissen waren Probleme in der Partnerschaft, die geringe finanzielle Ausstattung des Projekts, Verkürzung der Projektlaufzeit durch späte Mittelüberweisungen aus Brüssel, Unterschätzung des Umsetzungsaufwands und die langen Abstimmungsprozesse in transnationalen Teams verantwortlich. Aus diesen Projekten gehen halbfertige Produkte hervor, die noch einer „Fertigstellung“ nach offiziellem Projektende und/oder einer Implementationsphase bedürfen – die Gefahr ist jedoch groß, dass nach Projektende der letzte Schliff, die noch ausstehenden Anpassungsleistungen, nicht mehr vorgenommen werden.

Bei einer begrenzten Anzahl guter und erfolg versprechender Projekte könnte daher eine Mittelaufstockung im Rahmen einer so genannten nach geschalteten Implementierungsphase sinnvoll sein. In dem Maße, wie Produkte an Qualität

gewinnen, bieten sie auch eine bessere Grundvoraussetzung für eine gute Verbreitung.

5.2.6 Vernetzung, Verbreitung und Evaluation

Vernetzung

Obwohl es den Projekten kaum gelingt, Einrichtungen zu gewinnen, die ihre Aktivitäten finanziell unterstützen, berichtete fast jeder zweite schriftlich Befragte über die Existenz so genannter „ideeller Förderer“, sprich Personen oder Institutionen, die die Projekte in vielfältigen Angelegenheiten unterstützen: Öffentlichkeitsarbeit (77%), Hilfestellung bei der Verbreitung der Ergebnisse (69%), Vernetzung auf lokaler oder regionaler Ebene (46%), Hilfestellung bei der Teilnehmerakquise (31%) und Vernetzung auf überregionaler Ebene (31%). Hinzu kam in Einzelfällen auch eine fachliche Beratung bei der Umsetzung der entwickelten Konzepte sowie eine ehrenamtliche Mitarbeit im Projekt.

Die Liste der ideellen Förderer ist lang: Darunter befinden sich sowohl international agierende Institutionen wie die UNESCO-Kommission, der Europäische Verband für Erwachsenenbildung und das Deutsch-Französische Jugendwerk als auch diverse Landesinstitute wie beispielsweise das Landesinstitut für Schule und Weiterbildung in Soest, die Landeszentrale für politische Bildung und das Landeszentrum für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen. Hinzu kommen diverse Arbeitsgemeinschaften aus der Migrations- und Bildungsarbeit, Seniorenbeauftragte, die regionale Verwaltung und diverse andere Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung.

Auffällig ist jedoch die geringe Vernetzung der GRUNDTVIG-Projekte untereinander, obwohl die Projektbeteiligten ein deutliches Interesse an einer stärkeren Vernetzung mit anderen GRUNDTVIG-Projekten bekundet haben. Bedauert wurde auch, dass es auf nationaler Ebene keine intensiveren Vernetzungsaktivitäten von Seiten der Nationalen Agentur gebe. Inwieweit die GRUNDTVIG VIRTUAL COMMUNITY⁹ zukünftig zu einer besseren aktiven Vernetzung beitragen wird, kann zum jetzigen Zeitpunkt der Evaluation noch nicht beurteilt werden.

Verbreitung

Die Projekte gehen das Thema Verbreitung vielfach erst in einem bereits sehr fortgeschrittenen Stadium der Projektarbeit an. (Sehr) große Probleme im Zu-

⁹ Hierbei handelt es sich um ein Internetportal, das Kurzbeschreibungen der GRUNDTVIG-Projekte enthält und Möglichkeiten anbietet, mit anderen GRUNDTVIG-Projektbeteiligten in Kontakt zu treten und im Rahmen interaktiver „service areas“ Informationen auszutauschen. Die GRUNDTVIG VIRTUAL COMMUNITY ist unter der Internetadresse <http://grundtvig.euproject.net/> zu finden.

sammenhang mit der Verbreitung hatten bzw. sehen 43 Prozent der schriftlich Befragten durch Zeitmangel und 54 Prozent durch die geringe finanzielle Ausstattung der GRUNDTVIG-Projekte auf sich zukommen. Neben qualitativ hochwertigen Produkten sowie einem ansprechenden Layout benötigt eine gute Verbreitung zusätzliche Arbeitskapazität – dafür reichen die Personalressourcen in GRUNDTVIG-Projekten in der Regel jedoch nicht, wie in den Interviews vielfach geäußert wurde.

Weitere Probleme im Zusammenhang mit der Verbreitung wie beispielsweise zu wenig Unterstützung in der eigenen Einrichtung, durch die Nationale Agentur und/oder das Technical Assistance Office, zu wenig Engagement auf Seiten der Partner, keine eindeutige Zielgruppe oder zu wenig Erfahrung mit der Disseminationsarbeit spielen eine eher untergeordnete Rolle.

Die üblichen Verbreitungsaktivitäten in GRUNDTVIG-Projekten sind Veröffentlichungen im Internet (80%) und in Printmedien (70%) sowie Vorträge auf Tagungen (63%). Seltener werden die Projektergebnisse über Weiterbildungsveranstaltungen (40%), Pressekonferenzen (30%), Messen (23%), Informationskampagnen (23%) oder Veröffentlichungen im Rundfunk (10%) verbreitet. Gegenstand der Verbreitung sind in der Regel die im Laufe des Projekts realisierten Ergebnisse (82%), die Verbreitung des Projekts als solches wird von jeder dritten Einrichtung ebenfalls praktiziert bzw. in Erwägung gezogen.

Wie bereits gezeigt, verfügen etliche Projekte über Kooperationspartner mit überregionaler Ausstrahlung. Eine gezieltere Einbindung von Dachverbänden der Fort- und Erwachsenenbildung sowie von Medienanstalten als offizielle Projektpartner würde eine größere Streuung der Projektergebnisse ermöglichen. Unabdingbar ist weiterhin ein steigendes Bewusstsein bei den Projektverantwortlichen, dass Dissemination nicht ausschließlich eine Endaufgabe, sondern vielmehr eine kontinuierliche Begleitaufgabe des Produktentwicklungsprozesses in der transnationalen Zusammenarbeit ist.

Evaluation

Auf dem Workshop der Nationalen Zwischenevaluierung wurde deutlich, dass die Projektbeteiligten sich genauere Kriterien bzw. Vorgaben des Förderers für die Durchführung der in den Durchführungsbestimmungen vorgeschriebenen Projektevaluationen wünschen. Auch konnte festgestellt werden, dass Einrichtungen der Fort- und Erwachsenenbildung von der Möglichkeit, Hochschulen mit der externen Evaluation ihrer Projektaktivitäten und Ergebnisse zu beauftragen, noch viel zu wenig Gebrauch machen. Gerade eine stärkere Einbindung von Lehrstühlen für Erwachsenenbildung oder von Zentren für Wissenschaftliche Weiterbildung könnte jedoch zu einer Qualitätssteigerung der transnationalen Arbeit beitragen.

Etwa jeder zweite Antwortende auf die schriftliche Befragung gab an, dass im Rahmen seines Projekts eine externe Evaluation stattgefunden habe. Alternativ

oder zusätzlich dazu wurden in der Mehrheit der Projekte interne Evaluierungen durchgeführt.

Jenseits der Frage, ob es sich um eine interne oder externe Evaluation handelt, wurden die Befragten aufgefordert, den Zeitpunkt der Evaluation (kontinuierlich oder abschließend), die Methoden (eher formell oder eher informell) sowie den Gegenstand der Evaluation (das ganze Projekt oder Teile des Projekts) zu nennen.

Die Mehrheit der Projekte führte demnach eine Globalevaluation des Projekt(verlaufs) durch (56%), knapp die Hälfte der Projekte widmete jedoch (auch) bestimmten Prozessen und Produkten eine erhöhte Aufmerksamkeit: Gegenstand der Evaluation dieser Teilbereiche waren u.a. die Kooperation der Partner, die Arbeitsplanung und die transnationale Mobilität der Lernenden sowie Produkte wie Curricula, e-Learning-Module, Handbücher, Modellkonzepte, Seminarveranstaltungen und Trainingsmodule.

72 Prozent der Fälle verwendeten eher informelle Evaluationsmethoden wie Reflexionsgespräche zwischen den Partnern, in 59 Prozent der Fälle wurden auch Expertengespräche und in 41 Prozent der Fälle Befragungen (z.B. von ProjektteilnehmerInnen) durchgeführt. Weitere 31 Prozent gaben an, Dokumentenanalysen durchgeführt zu haben. Vereinzelt kamen auch weitere Methoden zum Einsatz wie Beobachtungen durch Experten oder die Führung eines Lerntagebuchs.

Die Mehrheit der Projekte führte sowohl eine formative (79%) als auch summativ (68%) Evaluation durch, wobei das Augenmerk insbesondere auf folgende Aspekte gerichtet wurde:

- Zielerreichung (83%),
- Wirkungen auf die Lernenden (78%),
- Breite Verwendbarkeit der Ergebnisse (73%),
- Innovationspotenzial für die Erwachsenenbildung (73%),
- Wirkungen auf das Projektpersonal (62%),
- Wirkungen auf die Institution (48%),
- Verhältnis Aufwand/Ertrag (41%).

5.2.7 Reichweite, Wirkungen und Nachhaltigkeit der Projektergebnisse

Die Reichweite, der Ertrag und die Nachhaltigkeit der Projekte konnten lediglich cursorisch und prospektiv untersucht werden, da zum Zeitpunkt der Programmevaluation die Projekte mehrheitlich noch nicht abgeschlossen waren.

Die Aktion GRUNDTVIG leistet – aus Sicht der Projektbeteiligten – insbesondere in folgenden Bereichen einen wichtigen Beitrag für das Zusammenwachsen Europas und die Professionalisierung der Erwachsenenbildung: Qualifizierung für den europäischen Arbeitsmarkt, Entwicklung einer europäischen Identität unter Beibehaltung der kulturellen Eigenheiten, Einblicke in die Systeme anderer

Länder, Möglichkeit des Zugangs zu Bildung für Benachteiligte, Kompetenzerweiterung und Motivationszuwächse bei Lehrenden und Lernenden.

Zum Zeitpunkt der Evaluation lassen sich in GRUNDTVIG 1-Projekten positive Wirkungen am ehesten auf der Ebene des Projektpersonals feststellen – bei der Mehrheit der schriftlich Befragten sowohl in fachlicher (Verbesserung der didaktischen Kompetenz (54%), Verbesserung der Projektmanagementfähigkeiten (58%)) als auch in persönlicher Hinsicht (Zugewinn an interkultureller Kompetenz (74%), Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse (50%)).

Betrachtet man die Ebene der Organisationen, so lassen sich in erster Linie Netzerkennung (75%) und eine Erhöhung des Wissensstandes über Erwachsenenbildung und den Umgang mit verschiedenen Themen der Erwachsenenbildung in anderen Ländern (79%) verzeichnen. Diese Erfahrungen strahlen in etwa der Hälfte der Einrichtungen auch auf andere Bereiche der Einrichtung aus: So konnten beispielsweise infolge des Projekts das Zielgruppenspektrum der Einrichtung (42%) und die Angebotspalette erweitert werden (46%). Eine durch GRUNDTVIG-Projekte bewirkte Organisationsentwicklung – beispielsweise in Form von Einführung oder Verbesserung von Qualitätsstandards – lässt sich zum jetzigen Zeitpunkt der Evaluation noch nicht in nennenswertem Maße feststellen; vermutlich muss man jedoch davon ausgehen, dass die Kompetenzzuwächse der projektbeteiligten Mitarbeiter erst mit einer gewissen zeitlichen Verzögerung auch in dieser Hinsicht wirken werden.

Die Frage nach den Erträgen der GRUNDTVIG-Kooperationsprojekte für die Lernenden wurde im Schnitt lediglich von ca. zwei Dritteln der befragten Projektverantwortlichen beantwortet, so dass davon ausgegangen werden muss, dass eine Einschätzung für diese Personengruppe, die in der Regel erst im Zuge der Erprobung von Modellveranstaltungen oder Lehr- und Lernmaterialien in die Projektarbeit eingebunden wird, noch zu verfrüht ist. Etwa jeder zweite Befragte kam zu der Einschätzung, dass das Projekt hohe Erträge in Bezug auf eine Verbesserung der Lernergebnisse, der Erhöhung der interkulturellen Kompetenz und einer aktiveren Teilnahme an der Gesellschaft gezeitigt habe – eine Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse sowie der Berufschancen habe hingegen jedoch so gut wie gar nicht stattgefunden.

Gefragt nach der Reichweite im Rahmen der schriftlichen Befragung, berichtete etwa jede zweite Einrichtung der (weitgehend) abgeschlossenen Projekte, die im Jahr 2000/01 bewilligt wurden, dass ihre Ergebnisse und Erträge von durchschnittlich 20 Institutionen und sechs Netzwerken/Bildungsverbänden, die nicht offiziell am Projekt beteiligt waren, genutzt werden. Adressaten der Verbreitung waren bei allen Projekten des Untersuchungszeitraums fast ausschließlich Bildungseinrichtungen (90%) und Lehrende (90%), seltener Lernende (50%), Ministerien/Behörden (40%) oder Berufsverbände/Sozialpartner (36%).

Aufgrund der Trägervielfalt im Bereich der allgemeinen Erwachsenenbildung und der fehlenden übergeordneten Strukturen werden Ergebnisse von GRUNDTVIG-Projekten kaum auf der systemischen Ebene wahrgenommen. Die Nutzung der im Rahmen von GRUNDTVIG-Kooperationsprojekten entwickelten und erprobten neuen Lösungen und Ansätze beschränkt sich auf die Einrichtungen der Projektbeteiligten sowie auf andere Bildungseinrichtungen, die die Ergebnisse und Erträge der Projekte verwenden.

Unter Nachhaltigkeit verstehen viele Einrichtungen die Weiterentwicklung und Fortführung des Projekts im Rahmen einer neuen EU-Förderung – knapp die Hälfte der Antwortenden auf die schriftliche Befragung möchte die Aktivitäten in einer ähnlichen Partnerkonstellation fortführen.

Ob die Produkte auch im Alltagsgeschäft der Fort- und Weiterbildung eingesetzt werden können, hängt entscheidend von ihrer Qualität und von ihrer „Alltagsnähe“ oder „Alltagsferne“ ab. Einrichtungen verbinden mit der transnationalen Kooperation – wie auf dem Evaluations-Workshop deutlich wurde – nicht notwendigerweise das Ziel, Produkte für das Regelgeschäft zu entwickeln, sondern sehen in der EU-Förderung (auch) ein Experimentierfeld, um neue Wege zu beschreiten und an aktuellen Entwicklungen der Erwachsenenbildung auf europäischer Ebene zu partizipieren. Aus diesen, im Rahmen von EU-Projekten entwickelten Konzepten, Maßnahmen, Materialien, lassen sich dann, bei Bedarf, Adaptionen für das Regelgeschäft vornehmen.

5.3 Lernpartnerschaften

In einer GRUNDTVIG 2-Lernpartnerschaft befassen sich Lehrende und Lernende aus mehreren teilnehmenden Staaten mit Themen, die für die Partnerorganisationen von gemeinsamem Interesse sind. GRUNDTVIG 2-Lernpartnerschaften sind für Kooperationsaktivitäten im kleineren Rahmen gedacht, die vornehmlich einen Erfahrungsaustausch, das Kennenlernen von landesspezifischen Praktiken und Methoden im Bereich der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens und die Förderung des Verständnisses der unterschiedlichen Praxis der Fort- und Weiterbildung in Europa beinhalten sollen.

Lernpartnerschaften sind eher prozess- als produktorientiert und wenden sich in erster Linie an Einrichtungen, die bislang in der transnationalen Zusammenarbeit noch wenig erfahren sind, und diesen Rahmen ggf. dazu nutzen können und sollen, um erste Gehversuche in der Zusammenarbeit mit ausländischen Partnern zu machen. Ziel der Lernpartnerschaften ist jedoch auch, die Beteiligten zu einer weiterführenden Kooperation im Rahmen von GRUNDTVIG 1 zu motivieren.

5.3.1 Untersuchungsmethoden und Datenquellen

Auswertung von Datenbanken

Die Auswertung der SOCLINK-Datenbank der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (Untersuchungszeitraum 2001/02 und 2002/03) diente der Generierung von Aussagen zur deutschen Beteiligung, Projektkonfiguration, Höhe des beantragten und bewilligten Budgets und zu den Gegenständen und Zielgruppen der GRUNDTVIG 2-Lernpartnerschaften.

Auswertung der Anträge und Berichte

Die Anträge und Berichte der Lernpartnerschaften aus dem Jahr 2001/02 wurden im Hinblick auf die Ziele, Aktivitäten und Ergebnisse qualitativ ausgewertet und dienten der Abrundung der Ergebnisse der schriftlichen und mündlichen Befragung.

Durchführung einer schriftlichen Befragung

Die schriftliche Befragung bildete den Kern der Evaluation der Aktion GRUNDTVIG 2. Allen 45 Einrichtungen, die sich im Jahr 2001/02 an einer GRUNDTVIG 2-Lernpartnerschaft beteiligt haben, wurde ein Fragebogen zugesandt. Die Rücklaufquote betrug 69 Prozent. Die Auswertung gab Aufschluss über

- Ziele der Projekte;
- Kommunikation und Kooperation der Projektpartner untereinander, Zufriedenheit mit der Nationalen Agentur;
- Aktivitäten zur Verbreitung und zur Evaluation;
- Wirkungen auf die Projektbeteiligten, die Institution und die Lernenden.

Durchführung von Interviews

Sechs Interviews vor Ort und telefonisch mit deutschen Beteiligten an GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften rundeten die Ergebnisse der schriftlichen Befragung und der Dokumentenanalyse ab und gaben insbesondere Auskunft über Motive der Beteiligung und Probleme, die im Zuge der Beantragung, der Projektdurchführung und der Abrechnung entstanden sind. Weiterhin dienten die Interviews dazu, ein Gesamtbild über den Grad der Zufriedenheit mit der Aktion GRUNDTVIG 2 zu erhalten und daraus resultierend Änderungsvorschläge für die Zukunft zu generieren. Für die Durchführung der Interviews wurde ein heterogenes Sample zusammengestellt, bestehend aus

- Partnern und Koordinatoren;
- Einrichtungen mit Sitz in den östlichen und in den westlichen Bundesländern;

- unterschiedlichen Einrichtungstypen (Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung, eine Forschungseinrichtung, eine Hochschule und ein Museum).

Durchführung eines Workshops

Die Ergebnisse der Evaluation wurden abschließend mit Projektbeteiligten aus GRUNDTVIG-Kooperationsprojekten, Lernpartnerschaften und Netzwerken auf einem zweitägigen Workshop am 26. und 27. Juni 2003 in Wittenberg diskutiert. Der Workshop diente der Validierung der Evaluationsbefunde sowie der Ermittlung von Wünschen an eine zukünftige Gestaltung des SOKRATES II-Programms nach 2006.

5.3.2 Die deutsche Beteiligung

Bei der zuständigen deutschen Nationalen Agentur „Bildung für Europa“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) gingen für das erste Förderjahr der GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften 2001/02 insgesamt 71 Anträge deutscher Einrichtungen auf Förderung der Teilnahme an GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften ein. Da GRUNDTVIG 2 eine dezentralisierte Aktion ist, erfolgte die Auswahl der 45 für die Förderung bestimmten Projekte erst nach Abstimmung mit den beteiligten Nationalen Agenturen der anderen Herkunftsländer der beteiligten Partner.

Tabelle 5.7: Antragstellung und Projektförderung von deutschen GRUNDTVIG 2-Lernpartnerschaften – nach Jahr der Antragstellung (in absoluten Zahlen und in Prozent)

	2000/01		2001/02	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
<i>Erstanträge</i>				
Angenommen	45	63,4	55	62,5
Abgelehnt	26	36,6	33	37,5
Gesamt	71	100,0	88	100,0
<i>Geförderte Projekte</i>				
Neuförderung	45	100,0	55	59,8
Verlängerung	-	0,0	37	40,2
Gesamt	45	100,0	92	100,0

Quelle: SOCLINK-Datenbank der Nationalen Agentur „Bildung für Europa“ beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Bonn.

Für das Jahr 2002/03 lässt sich eine 24-prozentige Steigerung der Anträge auf insgesamt 88 beobachten. Mit 55 Projektförderungen liegt die Bewilligungsquote in etwa auf dem Niveau des Vorjahres (63%). Neben den Neuförderungen wurden die Verträge von 37 Projekten verlängert, die im Jahr 2001/02 ihre Arbeit aufgenommen hatten (siehe Tabelle 5.7). Die Gesamtzahl der im Jahr 2002/03 finanziell unterstützten GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften mit deutscher Beteiligung lag damit bei 92.

An den Lernpartnerschaften, die in den Jahren 2001/02 und 2002/03 von deutscher Seite unterstützt wurden, nahmen im Durchschnitt 1,5 deutsche Einrichtungen teil. Hinter den 152 deutschen Förderfällen stehen 107 Einrichtungen, d.h. dass einige der deutschen Organisationen an mehr als einer Lernpartnerschaft teilgenommen haben: 66 Prozent an einer Lernpartnerschaft, 27 Prozent an zwei Lernpartnerschaften, fünf Prozent an drei und zwei Prozent an vier Lernpartnerschaften. Wie Tabelle 5.8 zeigt, wurde etwa die Hälfte der insgesamt 100 geförderten Projekte von deutschen Einrichtungen koordiniert (47%).

Tabelle 5.8: Länderbeteiligung an deutschen GRUNDTVIG 2-Lernpartnerschaften 2001/02 und 2002/03 – nach Funktion und Herkunftsland der Projektteilnehmer (absolute Zahlen und Prozent)

	Koordinatoren		Partner		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
AT	6	6,0	26	5,9	32	5,9
BE	1	1,0	6	1,4	7	1,3
BG	0	0,0	2	0,5	2	0,4
CZ	6	6,0	11	2,5	17	3,2
DE	47	47,0	105	23,9	152	28,2
DK	1	1,0	17	3,9	18	3,3
EE	0	0,0	9	2,1	9	1,7
ES	3	3,0	39	8,9	42	7,8
FI	3	3,0	12	2,7	15	2,8
FR	7	7,0	10	2,3	17	3,2
GR	1	1,0	11	2,5	12	2,2
HU	1	1,0	12	2,7	13	2,4
IE	0	0,0	8	1,8	8	1,5
IS	0	0,0	4	0,9	4	0,7
IT	7	7,0	57	13,0	64	11,9
LT	1	1,0	3	0,7	4	0,7
LV	0	0,0	6	1,4	6	1,1
MT	0	0,0	3	0,7	3	0,6

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 5.8

	Koordinatoren		Partner		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
NL	0	0,0	6	1,4	6	1,1
NO	2	2,0	7	1,6	9	1,7
PL	0	0,0	17	3,9	17	3,2
PT	0	0,0	4	0,9	4	0,7
RO	2	2,0	5	1,1	7	1,3
SE	2	2,0	18	4,1	20	3,7
SI	0	0,0	7	1,6	7	1,3
SK	3	3,0	5	1,1	8	1,5
UK	7	7,0	25	5,7	32	5,9
Sonstige	0	0,0	4	0,9	4	0,7
Gesamt	100	100,0	439	100,0	539	100,0

Quelle: SOCLINK-Datenbank der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB), Bonn.

Bei der anderen Hälfte verteilt sich die Koordination auf Einrichtungen aus 16 verschiedenen Ländern, wobei Frankreich, Italien und Großbritannien als Koordinatoren von jeweils sieben Lernpartnerschaften mit deutscher Beteiligung besonders häufig vertreten sind. Bei den deutschen Einrichtungen handelt es sich überwiegend um Erwachsenen- und Fortbildungseinrichtungen (61%). Daneben findet sich eine breite Palette anderer Organisationen, die aber jeweils nur durch maximal drei Repräsentanten vertreten sind (siehe Tabelle 5.9).

Tabelle 5.9: Art der Institution – nach Funktion im Projekt (in Prozent)

	Projektkoordinator		Gesamt
	Ja	Nein	
Kindergarten (EDU.1)	0	1	1
Sekundarschule (allgemeinbildend/ berufsbildend) (EDU 3)	3	3	3
Allgemeinbildende Schule des Sekundarbereiches (EDU 3.1)	6	0	2
Fachschule (EDU 3.2)	3	0	1
Hochschule (EDU.4)	3	3	3

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 5.9

	Projektkoordinator		Gesamt
	Ja	Nein	
Erwachsenen- oder Fortbildungseinrichtung (EDU.5)	71	56	61
Einrichtung für die Ausbildung von Lehrern (EDU.7)	0	1	1
Einrichtung für die berufsbegleitende Fortbildung von Lehrern	0	1	1
Gemeinnützige Vereinigung (regional/national) (ASS.1)	0	4	3
Gemeinnützige Vereinigung (international) (ASS.2)	3	3	3
Forschungsinstitut (RES)	0	4	3
Behörde (lokale) (PUB.1)	3	3	3
Behörde (regionale) (PUB.2)	3	1	2
Behörde (nationale) (PUB.3)	3	1	2
Privatunternehmen - Dienstleistungen (SER)	0	3	2
Sonstige Einrichtung (OTH)	3	7	6
Gemeinnützige Vereinigung - national (ASS.3)	0	4	3
Gemeinnützige Vereinigung - regional (ASS.4)	0	1	1
Gemeinnützige Vereinigung - lokal (ASS.5)	0	1	1
Sonstiges: Kulturelle Einrichtung	0	1	1
Gesamt Anzahl (n)	100 (34)	100 (73)	100 (107)

Quelle: SOCLINK-Datenbank der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB).

Bei der Übernahme der Projektkoordination dominieren die Erwachsenen- und Fortbildungseinrichtungen besonders stark (71% im Vergleich zu 56% der deutschen Einrichtungen, die als Partner beteiligt waren).

Große Unterschiede zeigen sich bei der Verteilung der deutschen Teilnehmer auf die einzelnen Bundesländer. So ist der Anteil von Nordrhein-Westfalen mit 29 Prozent mehr als doppelt so hoch wie der Anteil aus Bayern (14%), Baden-Württemberg (13%) oder Niedersachsen (13%). Wie Tabelle 5.10 zeigt, sind die Bundesländer Rheinland-Pfalz, Sachsen und Thüringen mit nur einer Einrichtung kaum an GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften beteiligt.

Von wenigen Ausnahmen abgesehen, sind alle deutschen Einrichtungen im Innenstadtbereich bzw. im Stadtzentrum angesiedelt.

An den GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften waren im Durchschnitt 5,4 Einrichtungen aus 4,3 Ländern beteiligt. Bei den neu bewilligten Projekten ist ein

leichter Anstieg bei der Zahl der Länder zu beobachten. Während bei den Erstförderungen des Jahres 2001/02 noch 42 Prozent der Projekte lediglich die Minimalforderung nach Einrichtungen aus drei Ländern erfüllte, ist der entsprechende Anteil im Jahr 2002/03 auf 31 Prozent gesunken.

Tabelle 5.10: Bundesland, in dem die Einrichtung angesiedelt ist – nach Funktion im Projekt (in Prozent)

	Projektkoordinator		Gesamt
	Ja	Nein	
Baden-Württemberg	18	11	13
Bayern	9	16	14
Berlin	9	8	8
Brandenburg	0	4	3
Hamburg	0	7	5
Hessen	3	8	7
Mecklenburg-Vorpommern	6	5	6
Niedersachsen	12	14	13
Nordrhein-Westfalen	38	25	29
Rheinland-Pfalz	3	0	1
Sachsen	3	0	1
Thüringen	0	1	1
Gesamt	100	100	100
Anzahl (n)	(34)	(73)	(107)

Quelle: SOCLINK-Datenbank der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB).

Bei den Partnerländern der GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften mit deutscher Beteiligung nimmt Italien eine herausragende Stellung ein. Wie Tabelle 5.11 zeigt, waren italienische Einrichtungen in 43 Prozent der Lernpartnerschaften mit deutscher Beteiligung vertreten. Ebenfalls häufig beteiligt waren Einrichtungen aus Spanien (33%) und Großbritannien (28%). Als überraschend gering ist dagegen die Zusammenarbeit mit französischen Institutionen zu bezeichnen (lediglich 14 Prozent der Lernpartnerschaften mit deutscher Beteiligung). Ein Vergleich der Erstförderungen 2001/02 und 2002/03 zeigt sowohl einen Rückgang der Projekte mit Teilnehmern aus einigen Ländern Mittel- und Osteuropas als auch mit Österreich und Schweden. Auf der anderen Seite haben vor allem Lernpartnerschaften mit Einrichtungen aus Spanien, Großbritannien und der Tschechischen Republik zugenommen.

Tabelle 5.11: Partnerländer deutscher Projektbeteiligter – nach Jahr des Projektbeginns (in Prozent, Mehrfachnennungen möglich)

	Jahr des Projektbeginns		Gesamt
	2001/02	2002/03	
AT	29	18	23
BE	2	11	7
BG	4	0	2
CZ	7	20	14
DK	16	16	16
EE	7	11	9
ES	24	40	33
FI	11	16	14
FR	9	18	14
GR	7	15	11
HU	13	5	9
IE	7	9	8
IS	2	5	4
IT	44	42	43
LT	9	0	4
LV	2	9	6
ML	0	5	3
NL	9	4	6
NO	2	15	9
PL	20	15	17
PT	7	2	4
RO	13	2	7
SE	31	7	18
SI	4	5	5
SK	11	5	8
UK	20	35	28
Andere	9	0	4
Gesamt	320	331	326
Anzahl (n)	(45)	(55)	(100)

Quelle: SOCLINK-Datenbank der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB).

5.3.3 Motive und Ziele der Beteiligung

Da es sich bei den GRUNDTVIG 2-Lernpartnerschaften um eine unter SOKRATES II neu geschaffene Maßnahme handelt, wurde im Rahmen der Evaluation ein besonderes Augenmerk darauf gerichtet, in welchem Maße die Aktion auf Akzeptanz in der Bildungslandschaft stößt und ihren tatsächlichen Adressatenkreis, sprich kleinere, und in der transnationalen Zusammenarbeit noch wenig erfahrene Einrichtungen, erreicht.

Allerdings musste im Zuge der Auswertung der schriftlichen Befragung festgestellt werden, dass die Einrichtungen, die im Jahr 2001/02 einen Projektantrag gestellt hatten, insofern untypisch für die Aktion GRUNDTVIG 2 waren, als es sich dabei vielfach um EU-erfahrene Einrichtungen handelte. Diese hatten im Einführungsjahr der Lernpartnerschaften gegenüber den unerfahrenen Einrichtungen noch einen Wissensvorsprung, der jedoch in den späteren Antragsrunden nach Aussage der Nationalen Agentur zurückgegangen ist, so dass davon ausgegangen werden kann, dass die Aktion im Zuge der Informationsdiffusion nun allmählich ihre eigentliche Adressatengruppe erreicht hat.

Im Rahmen der Interviews konnte festgestellt werden, dass Lernpartnerschaften nicht nur für Einsteiger, sondern auch für EU-erfahrene Einrichtungen interessant sind, da sie im Rahmen dieses stärker prozessorientierten Fördertyps die Möglichkeit haben, neue Partner kennen zu lernen und bestimmte Themen so weit auszuarbeiten und vorzustrukturieren, dass anschließend ein Antrag auf Förderung eines transnationalen Kooperationsprojekts in GRUNDTVIG 1 gestellt werden kann.

Einige befragte Einrichtungen haben an den Themen des GRUNDTVIG 2-Projekts schon länger gearbeitet und betrachteten Lernpartnerschaften als Möglichkeit, diese Themen in einem transnationalen Kontext neu zu beleuchten und um Erfahrungen und Sichtweisen aus anderen Ländern anzureichern. Andere Einrichtungen haben Lernpartnerschaften als Möglichkeit gesehen, sich über bestimmte Themen der Erwachsenenbildung einen genaueren Überblick zu verschaffen und zu besseren Einschätzungen und Definitionen zu gelangen. Damit verbunden war in beiden Fällen auch die Erwartung, durch den Austausch und die gemeinsame Entwicklungsarbeit mit ausländischen Fachkollegen eine Erweiterung fachbezogener und methodisch-didaktischer Kenntnisse zu erfahren.

Darüber hinaus spielten sozial oder politisch orientierte Motive bei einzelnen Mitarbeitern sowie antizipierte Reputationseffekte für die Einrichtung auf Seiten der Institutsleitung auch bei der Beantragung einer GRUNDTVIG 2-Lernpartnerschaft eine wichtige Rolle.

Mit ihrer GRUNDTVIG-Lernpartnerschaft möchten die Projektbeteiligten, die sich an unserer schriftlichen Befragung beteiligt haben, europäisches Bewusstsein stärken (94%) sowie zu einer Qualitätsverbesserung (90%), zu einer Angebotser-

weiterung (83%) und zur Herstellung von mehr Transparenz in der Bildungslandschaft (52%) beitragen. In 61 Prozent der Lernpartnerschaften wurde darüber hinaus der Motivierung Erwachsener zur (Wieder-)Aufnahme von Bildung ein hoher Stellenwert beigemessen.

Bei den so genannten transversalen Zielen standen auch in den GRUNDTVIG 2-Lernpartnerschaften Bemühungen zur Verbesserung der Chancengleichheit benachteiligter Personen (64%) im Vordergrund. In knapp der Hälfte der Lernpartnerschaften wurden Maßnahmen zur Verbesserung der Chancengleichheit zwischen Männern und Frauen und zur Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit ergriffen, lediglich 21 Prozent der Lernpartnerschaften zielten mit ihren Aktivitäten jedoch auf einen Abbau von Benachteiligungen behinderter Menschen.

Deutsche Einrichtungen waren auch in GRUNDTVIG 2 – ähnlich wie in GRUNDTVIG 1 – zu einem geringen Prozentsatz Impulsgeber der Lernpartnerschaft, ohne anschließend die Koordinatorenrolle zu übernehmen. Bei der Übernahme der Koordinatorenrolle spielten auch in GRUNDTVIG 2-Lernpartnerschaften strategische Überlegungen eine Rolle, so beispielsweise die Übertragung der Koordinatorenrolle auf Einrichtungen aus kleineren und/oder mittel- und osteuropäischen Ländern, um so die Bewilligungschancen für diese Einrichtungen zu erhöhen.

5.3.4 Projektorganisation und Finanzierung

Antragstellung und Förderdauer

Bei GRUNDTVIG 2 handelt es sich um eine „dezentralisierte Aktion“, d.h. für die Auswahl der Anträge sowie den Vertragsabschluss und die Auszahlung der Zuschüsse ist die jeweilige Nationale Agentur des teilnehmenden Landes zuständig. In Deutschland liegt die Zuständigkeit für GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften bei der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB). Die Auswahl wird von den Nationalen Agenturen in zwei Stufen vorgenommen: Zunächst erfolgt eine Bewertung auf nationaler Ebene, anschließend beraten sich die Nationalen Agenturen der in die Lernpartnerschaft einbezogenen Länder untereinander, um zu einer endgültigen Entscheidung zu gelangen.

Der administrative Aufwand in Lernpartnerschaften wird zwar im Großen und Ganzen als vergleichsweise akzeptabel empfunden, allerdings hat die Dezentralisierung auch eine Kehrseite: langwierige Abstimmungsprozesse zwischen den Nationalen Agenturen, unterschiedliche Bewilligungsfristen sowie ein unterschiedlicher Budgetanteil der an SOKRATES teilnehmenden Länder. Letzteres ruft ein strategisches Verhalten bei der Formierung der Partnerschaft hervor mit der Kon-

sequenz, dass Einrichtungen aus kleineren oder mittel- und osteuropäischen Ländern zu Partnern zweiter Wahl werden.

Lernpartnerschaften können für eine Dauer von maximal drei Jahren gefördert werden, wobei sie nach dem ersten und eventuell auch zweiten Förderjahr einen Antrag auf Weiterführung des Projekts stellen müssen. Im Rahmen der Interviews und auf dem Evaluationsworkshop wurde wiederholt geäußert, dass ein regulärer Förderzeitraum von zwei Jahren eine bessere Arbeitsplanung ermöglichen würde. Zudem sei die Einbeziehung von Lernenden erst im zweiten Jahr sinnvoll, weil dann die Partnerschaft bereits etwas konsolidierter sei, wie im folgenden Zitat deutlich wird:

„Der Anspruch Europäischer Partnerschaften erfordert einen erhöhten Zeitbedarf zur gemeinsamen Projektentwicklung, der (erfahrungsgemäß) mit der Antragstellung noch nicht abgeschlossen ist. Ein regulärer Förderzeitraum von zwei Jahren würde den Projekten eine bessere Arbeitsplanung und -strukturierung ermöglichen. Die Einbeziehung von Lernenden in eine dann bereits existierende institutionelle Partnerschaft könnte besser abgestimmt und vorbereitet werden. Das Output der Lernpartnerschaften sowie deren „Europäischer Nutzen“ würden von einer längerfristigen Planungssicherheit profitieren.“ (Quelle: Schriftliche Befragung der Lernpartnerschaften)

Die größten Schwierigkeiten im Antragsverfahren und auch während des Projektverlaufs hatten die schriftlich Befragten mit den zeitlichen Abläufen (38%):

- Nur knapp die Hälfte (45%) der Befragten hat den Bewilligungsbescheid rechtzeitig zum Projektbeginn erhalten.
- Die Überweisung der ersten Zuschüsse erfolgte bei knapp der Hälfte der Befragten mit einer ein- bis dreimonatigen Verspätung, der Rest berichtete von noch länger ausstehenden Ratenzahlungen.

Aufgrund dieser Verzögerungen hat lediglich etwa jede dritte Lernpartnerschaft planungsgemäß mit der Projektarbeit begonnen.

Finanzierung

Der Förderzuschuss für Lernpartnerschaften setzt sich aus einem Standardbetrag und einem flexiblen Betrag als Zuschuss zu den Reise- und Aufenthaltskosten zusammen. Der Standardbetrag beläuft sich auf 5.000 Euro für Koordinatoren und 4.000 Euro für die Partner.

Die deutschen Teilnehmer an den Lernpartnerschaften der Jahre 2001/02 und 2002/03 erhielten einen jährlichen Zuschuss in Höhe von durchschnittlich ca. 10.000 Euro. Im Vergleich zur beantragten Fördersumme entspricht dies einem Anteil von 76 Prozent.

Als besonders problematisch wird die Tatsache empfunden, dass der Standardbetrag keine Förderung von Personalkosten enthält. Zwar handelt es sich bei den GRUNDTVIG 2-Lernpartnerschaften um eine Maßnahme, die stärker auf Prozesse denn auf Produkte fokussiert ist, das heißt jedoch nicht, dass im Rahmen dieser

Projekte keine – zum Teil sehr zeitintensive – Entwicklungsarbeit stattfindet. Zudem erstellen Lernpartnerschaften, wie in Kapitel 5.3.6 gezeigt wird, häufig auch Produkte und es wird von ihnen erwartet, dass sie eine qualitativ gute Evaluation und Verbreitung ihrer Aktivitäten und Produkte vornehmen. Diese zeitintensiven Aktivitäten erfordern – ähnlich wie in den transnationalen Kooperationsprojekten – einen großen Arbeitseinsatz von den Projektbeteiligten, der in 68 Prozent der Fälle, laut schriftlicher Befragung, weitgehend in Form von Mehrarbeit geleistet wird.

Akzeptanz in den Einrichtungen

In den GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften der Jahre 2001/02 und 2002/03 haben, laut Auswertung der SOCLINK-Datenbank, durchschnittlich fünf Belegschaftsmitglieder gearbeitet. Der prozentuale Anteil der Frauen lag bei 63 Prozent.

Im Rahmen der schriftlichen Befragung der Lernpartnerschaften des Jahres 2001 wurde auch nach der genaueren Zusammensetzung des GRUNDTVIG 2-Teams sowie nach dem ungefähren prozentualen Anteil der für die Projektarbeit investierten monatlichen Arbeitszeit gefragt. Die Institutsleitung – Geschäftsführer, Schulleiter, Bildungswerkleitung – fungierte demnach nicht nur offiziell als rechtlicher Vertreter des Projekts, sondern war in etwa jeder zweiten Lernpartnerschaft auch aktiv in die Projektarbeit mit teilweise bis zu 20 Prozent der monatlichen Arbeitszeit involviert. Im Schnitt wandten Leitungspersonen ca. neun Prozent ihrer Arbeitszeit für die Projektarbeit auf.¹⁰

Die Projektleitung – die in etwa jeder vierten Lernpartnerschaft von der Institutsleitung übernommen wurde – investierte im Durchschnitt 14 Prozent ihrer monatlichen Arbeitszeit für das Projekt. Dabei wurde sie von weiteren Mitarbeitern unterstützt wie beispielsweise (ehrenamtliche) Referenten, (Gast- und Honorar-)Dozenten, Museumsangestellte, Fachbereichsleiter, pädagogische, wissenschaftliche und technische Mitarbeiter, Kursleiter, Studienräte, Gleichstellungs- und Ausländerbeauftragte, Sozialarbeiter, Produktmanager und Verwaltungspersonal. Diese Projektmitarbeiter haben im Schnitt neun Prozent ihrer monatlichen Arbeitszeit für die Projektbearbeitung aufgewandt. Drei Einrichtungen beschäftigten auch Europabeauftragte/Europaprojektkoordinatoren, die vermutlich hauptamtlich für die Akquise und Durchführung von Projekten zuständig waren.

Da es im Einführungsjahr der Lernpartnerschaften 2001/02 keine Prioritäten in den jährlichen Ausschreibungen zur Einreichung von Projektvorschlägen gab, zeichneten sich die eingereichten Projektanträge durch eine große thematische Vielfalt aus, die zu einem großen Teil die in den Institutionen bearbeiteten Themen und Inhalte widerspiegelte: 81 Prozent der schriftlich befragten Lernpartnerschaften berichteten von einer großen Schnittmenge der Projektthemen mit ande-

10 Gezählt wurden lediglich die Angaben von mindestens fünf Prozent.

ren Arbeitsbereichen der Institution. Neben Überschneidungen mit dem Kerngeschäft sind diese Synergieeffekte auch auf die aktive Projektstätigkeit der befragten Einrichtungen zurückzuführen:

In etwa jeder zweiten Einrichtung wurde neben der Lernpartnerschaft noch mindestens ein weiteres EU-gefördertes Projekt bearbeitet und 61 Prozent der Einrichtungen hatten vor der Lernpartnerschaft bereits EU-Projekte durchgeführt. Die am häufigsten genannten EU-Programme waren LEONARDO DA VINCI, die Gemeinschaftsinitiative BESCHÄFTIGUNG und EQUAL sowie weitere SOKRATES-Aktionen wie COMENIUS und LINGUA. Hinzu kam auch das Engagement in regionalen und nationalen Bildungsprogrammen wie beispielsweise der Initiative Lernende Regionen.

In etwa jeder dritten Einrichtung genoss das GRUNDTVIG 2-Projekt eine hohe Priorität, allerdings würde sich der Stellenwert und die Akzeptanz dieser Aktivitäten in den Einrichtungen – so die Einschätzung einiger Befragter – durch die Förderung von Personalkosten erhöhen.

Die in GRUNDTVIG 2-Projekten involvierten Mitarbeiter wünschen sich eine größere Anerkennung ihres Engagements und mehr Entlastung für die Projektarbeit. Andererseits ist in den Lernpartnerschaften, ähnlich wie in den GRUNDTVIG 1-Projekten, ein vergleichsweise hoher Anteil von Leitungspersonal aktiv in die Projektarbeit involviert, was ein Hinweis darauf ist, dass die finanziell knapp ausgestatteten Projekte nur bearbeitbar werden durch die aktive Mitwirkung von Personen mit einem guten Überblickswissen und guten Kenntnissen in verschiedenen Feldern der Erwachsenenbildung.

Für etliche Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung ist Europa, wie an folgendem Zitat deutlich wird, jedoch noch weit weg. Jenseits einer besseren finanziellen Ausstattung der Projekte ist auch ein steigendes Bewusstsein in den Einrichtungen unabdingbar, um stärker in der transnationalen Zusammenarbeit aktiv zu werden:

„Der Regelbetrieb an Volkshochschulen zeigt sich wenig offen für die europäische Komponente. Da ist noch viel Überzeugungsarbeit zu leisten, um die ‚Europäisierung‘ zu integralen Bestandteilen von ‚Bildung vor Ort‘ werden zu lassen. Aber wir sind mit insgesamt 80 Einrichtungen von 200, die auf EU-Ebene in verschiedenen Zusammenhängen tätig sind, schon als Anfangserfolg zufrieden.“ (Quelle: Schriftliche Befragung der Lernpartnerschaften)

Kooperation mit den Partnern

Lernpartnerschaften setzen sich aus Einrichtungen aus mindestens drei am SOKRATES-Programm teilnehmenden Staaten, davon mindestens ein Mitgliedsstaat der EU, zusammen. Die Einrichtungen legen gemeinsam fest, welche von ihnen die Aufgabe des Projektkoordinators übernimmt. Der Koordinator fungiert zwar als zentraler Ansprechpartner der Partnerschaft und trägt die inhaltliche und ver-

waltungstechnische Verantwortung, allerdings schließen in dezentral verwalteten Fördertypen die Partner die Verträge mit ihren jeweiligen Nationalen Agenturen ab, die auch für die Auszahlung der Fördergelder zuständig sind.

Koordinatoren von Lernpartnerschaften sind finanziell nicht wesentlich besser gestellt als die Partner. Finanzielle Anreize sind also nicht ausschlaggebend für die Übernahme der Koordinatorenrolle, sondern eher eine gute sächliche und personelle Ausstattung sowie die Bereitschaft, zeitliche Ressourcen mehr als die anderen Partner aufzuwenden. Ein Projektbeteiligter drückte dies folgendermaßen aus: „Einer musste es ja machen, da haben wir ‚ja‘ gesagt.“

Da Lernpartnerschaften eher prozessorientiert sind, eignen sie sich auch als Lernfeld für weniger erfahrene Einrichtungen im Ausüben der Koordinatorenrolle.

Die schriftlich befragten Lernpartnerschaften berichteten im Großen und Ganzen von einer guten und gleichberechtigten Kooperation. In mehr als drei Vierteln der Arbeitsteams herrschte Einigkeit in Bezug auf Ziele und Mittel zur Zielerreichung und weitgehende Pünktlichkeit und Termintreue bei Abgabefristen. Mehr als zwei Drittel berichteten auch von einer weitgehenden Transparenz bzgl. des Arbeitsstandes der verschiedenen Partner, von einem offenen Umgang mit Problemen und Konflikten und von einem ähnlichen Beitrag aller Partner zur Zielerreichung.

Das Finden geeigneter Projektpartner war in den meisten Lernpartnerschaften, die sich an der schriftlichen Befragung beteiligt haben, mit keinen nennenswerten Schwierigkeiten verbunden, allerdings muss auch bedacht werden, dass die Einrichtungen, die im Jahr 2001 eine Lernpartnerschaft beantragt haben, in der transnationalen Kooperation vielfach bereits erfahren waren. Knapp die Hälfte der Befragten kannte die Partner (teilweise) aus früheren Projektzusammenhängen, etwa ein Drittel hat sich auf Konferenzen und Seminaren kennen gelernt, 19 Prozent nutzten die Kontaktseminare der Nationalen Agentur und 16 Prozent die Partnerfindungsdatenbank.

Während es in Bezug auf die Partnerfindungsdatenbank häufig Kritik gab, wurden die Kontaktseminare von den Befragten als hilfreiches Instrument bewertet. Die interessierten Einrichtungen wünschen sich jedoch, dass sie auf solchen Seminaren personell besser vertreten sein können. Bei der Interpretation der Befunde muss auch bedacht werden, dass die Wirksamkeit der Kontaktseminare im Rahmen der schriftlichen Befragung, die lediglich das Jahr 2001 berücksichtigte, nur beschränkt beurteilt werden kann, da Partner, die sich auf Kontaktseminaren kennen gelernt haben, auch erst in der folgenden Antragsrunde 2002/03 eine Lernpartnerschaft beantragt haben könnten.

Da in GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften der Schwerpunkt auf den Prozessen des transnationalen Erfahrungsaustauschs und des wechselseitigen voneinander Lernens liegt, gewinnt die Lernpartnerschaft – nach Aussage der Teilnehmer des

Evaluationsworkshops – an Wirksamkeit und Qualität durch die Einbeziehung von Einrichtungen unterschiedlicher institutioneller und regionaler Herkunft. Ein hoher Grad an Arbeitsteilung und Spezialisierung ist für diesen Maßnahmetyp hingegen weniger geeignet, da vielfach davon berichtet wurde, dass Partner im Zuge des dezentralen Auswahl- und Abstimmungsverfahrens zwischen den Nationalen Agenturen im Antragsverfahren weg gebrochen sind.

Die Projekte verständigten sich hauptsächlich in Englisch (55%), jedoch auch in Deutsch (36%) und zu einem geringen Teil in Französisch, Spanisch und Italienisch. In etwa jeder dritten Lernpartnerschaft kam es zu Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund unterschiedlicher sprachlicher Kompetenzen der Partner und einige Projektbeteiligte äußerten den Wunsch, auf transnationale Projekte sprachlich besser vorbereitet zu werden. Kommunikationsschwierigkeiten aufgrund von mangelhafter technischer Ausstattung sind hingegen nur vereinzelt aufgetreten.

Die Lernpartnerschaften haben im Durchschnitt vier Projektpartnertreffen während der gesamten Laufzeit des Projekts durchgeführt. In diesem Zusammenhang wurde darauf hingewiesen, dass auch die Beantragung von Mobilitätszuschüssen für Partnertreffen, die im Inland stattfinden, möglich sein sollte, da an etlichen Lernpartnerschaften mehrere deutsche Einrichtungen beteiligt sind.

Lernende und Zielgruppen

Die im Rahmen der Lernpartnerschaften des Jahres 2001 entwickelten Konzepte und Maßnahmen richteten sich – laut schriftlicher Befragung – etwas häufiger an Lehrende, zum Beispiel Lehrkräfte in der Erwachsenenbildung (83%), als an Lernende (75%).

Die Auswertung der SOCLINK-Datenbank ergab, dass in den Jahren 2001 und 2002 durchschnittlich 36 Lernende an einer Lernpartnerschaft teilgenommen haben, der prozentuale Anteil der Frauen lag bei 62 Prozent. Auch bei den Zielgruppen der Lernpartnerschaften des Jahres 2002¹¹ fällt die geringe Berücksichtigung von behinderten Menschen auf.

- 44 Prozent der Lernpartnerschaften richten sich an Personen aus ländlichen oder benachteiligten Gebieten,
- 42 Prozent an Frauen,
- 40 Prozent an Umsiedler/Reisende/ethnische oder andere Minderheiten,
- 38 Prozent an junge Erwachsene,
- 22 Prozent an ökonomisch Benachteiligte,
- 13 Prozent an ältere Menschen und
- sieben Prozent an behinderte Personen.

¹¹ Die Einschränkung auf das Jahr 2002 erfolgte aufgrund der Tatsache, dass in diesem Jahr erstmalig die Antragsteller gebeten wurde, Angaben zu den Zielgruppen des Projekts zu machen.

Die Akquise und Motivierung von Teilnehmern bereitete, wie in den Interviews und der schriftlichen Befragung deutlich wurde, nur wenigen Einrichtungen Schwierigkeiten. Wenn es Schwierigkeiten gab, dann lag das am ehesten am eingeschränkten Budget, an der zeitlichen Förderstruktur von GRUNDTVIG 2 sowie – wie folgendes Zitat verdeutlicht – an der Erschließung neuer Lernorte im Rahmen von GRUNDTVIG 2:

„In Museen bestehen ähnlich wie in Bibliotheken, Theatern etc. besondere Möglichkeiten zur Wissensvermittlung. Das Profil solcher Orte informellen Lernens wird nach unserer Meinung in der Struktur von GRUNDTVIG 2 bisher nicht optimal berücksichtigt. Die Unterschiede zu traditionellen Orten des lebenslangen Lernens liegen neben methodischen Fragen vor allem in den Zielgruppen. Für die Beteiligung an einem GRUNDTVIG 2-Projekt folgen daraus Schwierigkeiten bei der kontinuierlichen Beteiligung von Lernenden, die neben der institutionellen Partnerschaft erklärtes Ziel von GRUNDTVIG 2 ist.“ (Quelle: Schriftliche Befragung der Lernpartnerschaften)

Zufriedenheit mit der Nationalen Agentur

Die Mehrheit der schriftlich Befragten war mit der Beratung und Unterstützung durch die Nationale Agentur (sehr) zufrieden (77%). Besonders positiv hervorgehoben wurde in den Interviews die Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft, die Genauigkeit bei der Erteilung von Auskünften, die große Kompetenz in finanziellen Angelegenheiten und die Flexibilität und Kooperationsbereitschaft bei der Suche nach Lösungsmöglichkeiten für unterschiedlichste Probleme. Die durchweg positive Bewertung der Zentralisierung der Aktion GRUNDTVIG 2-Lernpartnerschaften hatte ihren Grund vorwiegend in der guten Beratungs- und Unterstützungstätigkeit durch die Nationale Agentur.

Die Beratungs- und Informationsdienste der Nationalen Agentur wurden jedoch sehr unterschiedlich in Anspruch genommen: am häufigsten wurde eine Beratung bezüglich der Abrechnungsverfahren, der Antragsformulierung, der Berechnung des Projektbudgets, der Abfassung des Endberichts und des Projektmanagements in Anspruch genommen. Hingegen wandten sich nur sehr wenige Lernpartnerschaften an die Nationale Agentur, wenn es um die Verbreitung ihrer Ergebnisse ging.

5.3.5 Umsetzung der Projektvorhaben

Thematische Ausrichtung, Aktivitäten und Produkte

Da es sich bei den Lernpartnerschaften um eine neue Aktion handelt, deren Schwerpunkt auf der Initiierung transnationaler Kooperationen und dem Prozess der Zusammenarbeit selbst liegt, erfolgte im ersten Förderjahr keine Prioritätensetzung in den „Allgemeinen Aufforderungen zur Einreichung von Vorschlägen“. Das Profil von Lernpartnerschaften bleibt vage – in GRUNDTVIG 2 sollen Einrichtungen aus verschiedenen Ländern an einem Thema gemeinsamen Interesses

arbeiten – und gewinnt erst durch die im Leitfaden für Antragsteller genannten förderfähigen Aktivitäten an Schärfe:¹²

- Lernpartnerschaften sollen sowohl Lehrende als auch Lernende aktiv in die Entwicklungsarbeit integrieren, beispielsweise im Rahmen transnationaler Mobilität.
- Im Rahmen von Lernpartnerschaften sollen good-practice-Beispiele, nach Möglichkeit durch den Einsatz der neuen Informationstechnologien, ausgetauscht werden.
- Die Aktivitäten können auch einen forschungsorientierten Charakter haben und Durchführung von Primärerhebungen beinhalten.
- Lernpartnerschaften sollen öffentlichkeitswirksame Maßnahmen durchführen wie beispielsweise künstlerische Vorführungen oder Ausstellungen.
- Im Rahmen von Lernpartnerschaften können auch Produkte entstehen wie beispielsweise projektbezogene technische Gegenstände, Zeichnungen und Kunstobjekte.

Auch in den „Allgemeinen Aufforderungen zur Einreichung von Vorschlägen“ des Jahres 2002 wurden keine Prioritäten angegeben, sondern es wurde darauf hingewiesen, dass Vorschläge zu allen Themen von gemeinsamem Interesse für die teilnehmenden Einrichtungen und zu allen Aspekten des lokalen Erwachsenenbildungsbedarfs begrüßt werden. Auch wurde betont, dass Lernpartnerschaften, die Teil lokaler oder regionaler Strategien für die Erwachsenenbildung sind, oder die eine aktive Einbindung von Lernenden vorsehen, ein Vorrang in den Auswahlverfahren eingeräumt werden wird. Weiterhin wurden in dieser Ausschreibung Lernpartnerschaften dazu ermutigt, innovative Ergebnisse vergangener Europäischer Kooperationsprojekte zu verbreiten.

Grundsätzlich standen den Lernpartnerschaften der Antragsrunden 2001/02 und 2002/03 also alle Themen der Erwachsenenbildung offen. Die Lernpartnerschaften dieser beiden Antragsrunden haben sich laut Auswertung der SOCLINK-Datenbank vorrangig mit interkulturellen Themen, der Stimulierung des Lernbedarfs von Erwachsenen, der Erprobung neuer pädagogischer Konzepte sowie den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien beschäftigt. Etwas seltener standen die Vermittlung von Grundkenntnissen, Betreuungs- und Beratungsdienstleistungen, das Management von Einrichtungen für Erwachsenenbildung sowie Methoden der Zertifizierung im Vordergrund (vgl. Tabelle 5.12).

Ein Vergleich der neu bewilligten Projekte der Jahre 2001/02 und 2002/03 zeigt vor allem eine stärkere Hinwendung zum Thema der aktiven Staatsbürgerschaft und zu Aspekten der Europäischen Union bzw. der einzelnen Mitgliedsstaaten der EU.

12 Vgl. Leitfaden für Antragsteller. Ausgabe Juni 2000, S. 84 f.

Tabelle 5.12: Thematische Ausrichtung der Lernpartnerschaften mit deutscher Beteiligung 2001/02 und 2002/03 (in Prozent*)

	Prozent
Interkulturelle Themen	82
Stimulierung des Lernbedarfs von Erwachsenen	70
Erprobung neuer pädagogischer Konzepte	68
Informationstechnologie	56
Aktive Staatsbürgerschaft	48
EU-Länder, die Europäische Union	46
Vermittlung von Grundkenntnissen	44
Betreuung/Beratung	40
Nachhaltige Entwicklung	29
Management von Einrichtungen für Erwachsenenbildung	28
Sprachen, insbesondere Englisch und Deutsch	27
Kunst, Musik und Kultur	27
Methoden der Zertifizierung	23
Medien	19
Elternbildung	15
Gesundheit	11
Verbraucheraufklärung	9
Umwelt	8
Sonstiges	29
Anzahl (n)	(92)

Quelle: SOCLINK-Datenbank der Nationalen Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB).

* Mehrfachnennungen möglich.

Zu den geplanten Kernaktivitäten der Projekte gehörten insbesondere Seminare/Workshops/Konferenzen (80%), die Erstellung von Websites und anderen internetgestützten Aktivitäten (64%), die Anfertigung von Studien- und Lehrmaterial (51%), der Austausch von Lernenden (31%) und der Austausch von Personal (27%).

Die Mehrheit der Lernpartnerschaften erstellte demnach auch Produkte, dies insbesondere aus zwei Überlegungen heraus: einerseits sind Produkte ein guter Orientierungspunkt, ein Wegweiser, nach dem Kooperationsprozesse ausgerichtet werden können, andererseits schaffen materielle Ergebnisse in den beteiligten Institutionen eine höhere Akzeptanz. Umso wichtiger sei es – so die Aussage von Projektbeteiligten in Interviews und in den Diskussionen auf dem Evaluationsworkshop – in prozessorientierten Maßnahmen die Kooperationsprozesse mög-

lichst genau zu dokumentieren und für andere Kollegen und die Institutsleitung transparent zu machen.

Zielerreichung/Realisierung der Produkte

Die Frage, ob die ursprünglich geplanten Ergebnisse erreicht wurden bzw. beim Stand der Projektarbeit zum Zeitpunkt der Befragung voraussichtlich erreicht werden würden, haben 65 Prozent der Lernpartnerschaften positiv beantwortet. Lediglich eine Minderheit hat weniger bzw. andere, jedoch qualitativ gleichwertige Ergebnisse realisiert. Maßgeblich für das Abweichen vom ursprünglichen Projektplan waren das zu geringe Budget und eine zu kurze Förderdauer. In einzelnen Lernpartnerschaften führte auch der Ausstieg von Partnern, die schlechte Kooperation der Partner und nationale Differenzen in Bezug auf das zu bearbeitende Thema, die Komplexität des Themas und Probleme mit der Internetkommunikation zu einer Änderung des ursprünglichen Projektplans.

5.3.6 Vernetzung, Verbreitung und Evaluation

Vernetzung

Wie bereits im vorangegangenen Abschnitt erwähnt, werden Lernpartnerschaften ausdrücklich dazu ermuntert, ihre Aktivitäten mit Initiativen innerhalb ihrer lokalen Gemeinschaft zu verknüpfen und möglichst auch mit nationalen Organisationen oder Behörden zusammenzuarbeiten, um die Ergebnisse breit disseminieren zu können. Zwei Fünftel der Lernpartnerschaften gaben im Rahmen der schriftlichen Befragung an, mit diversen Akteuren oder Einrichtungen kooperiert zu haben, darunter Hochschulen, andere Einrichtungen der Erwachsenen- und Weiterbildung, thematische Arbeitsgemeinschaften, VHS-Vereinigungen und Behörden wie beispielsweise Kreisverwaltung, Landrat, Arbeitsamt und Kultusministerium. Neben der Vernetzung auf lokaler oder regionaler Ebene (41%) und vereinzelt auch auf überregionaler Ebene (6%) haben diese Einrichtungen die Lernpartnerschaften bei der Verbreitung der Ergebnisse (65%), der Öffentlichkeitsarbeit (59%) und bei der Teilnehmerakquise (29%) unterstützt. Einzelne Lernpartnerschaften gaben darüber hinaus an, Unterstützung durch fachliche Beratung, durch personelle Ressourcen und durch Hilfestellung bei der Realisierung und Umsetzung der entwickelten Konzepte erhalten zu haben.

Hingegen hat im Untersuchungszeitraum kaum eine Vernetzung mit anderen GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften stattgefunden, obwohl die Projektbeteiligten eine Vernetzung für sehr wichtig erachteten. Von etlichen Projektbeteiligten wurde der Wunsch nach einer intensiveren Vernetzungstätigkeit seitens der Nationalen Agentur geäußert, wie folgendes Zitat veranschaulicht:

„Die in den Partnerschaften gesammelten Erfahrungen könnten durch eine gezieltere Vernetzung durch die Nationale Agentur evtl. besser nachgenutzt werden. Über die be-

stehenden Datenbanken hinaus schlagen wir messeähnliche Veranstaltungen nach dem Vorbild der englischen Agenturen vor, bei denen sich die früheren Projekte präsentieren und neue Kontakte knüpfen können.“ (Quelle: Schriftliche Befragung der Lernpartnerschaften)

Wie für die GRUNDTVIG 1-Projekte kann auch für die Lernpartnerschaften zum Zeitpunkt der Zwischenevaluierung noch nicht beurteilt werden, inwieweit die GRUNDTVIG VIRTUAL COMMUNITY dazu geeignet ist, den Austausch der Projektbeteiligten stärker anzuregen.

Verbreitung

Die Mehrheit der GRUNDTVIG 2-Lernpartnerschaften hat, laut schriftlicher Befragung, im Verlaufe ihrer transnationalen Kooperation verbreitungsfähige Gegenstände entwickelt (70%), die überwiegend an andere Bildungseinrichtungen und Lehrende (93%) sowie an Lernende (76%) verbreitet wurden. Weniger als die Hälfte der Lernpartnerschaften nannte Ministerien und Behörden (42%) sowie Berufsverbände oder Sozialpartner (35%) als Adressaten der Verbreitungstätigkeit.

Neben der Nutzung des Internets (77%) und Vorträgen und Präsentationen des Projekts auf Tagungen (55%) verbreiteten Lernpartnerschaften ihre Konzepte und Ergebnisse vergleichsweise häufig auch noch über Printmedien (42%). Etwa jede vierte Lernpartnerschaft nutzte auch Weiterbildungsveranstaltungen und Pressekonferenzen für die Disseminationsarbeit. Informationskampagnen, Messen und Ausstellungen sowie das Medium Rundfunk wurden hingegen nur selten genutzt.

Auch in Lernpartnerschaften resultieren die größten Probleme im Zusammenhang mit der Verbreitung aus dem Zeitmangel (72%) und der finanziellen Unterausstattung der Projekte (66%). Weniger als ein Fünftel der Befragten gab darüber hinaus an, dass Probleme im Zusammenhang mit der Verbreitung andere Ursachen hatten, wie beispielsweise die geringe Unterstützung in der Einrichtung und/oder durch die Nationale Agentur, zu wenig Engagement seitens der Partner, das Fehlen einer eindeutigen Zielgruppe oder zu geringe Erfahrungen im Zusammenhang mit der Verbreitungsarbeit.

Bei der Verbreitung greifen Einrichtungen weitgehend auf bereits bestehende Kontakte und Netzwerke zurück. Etliche der im Untersuchungszeitraum an GRUNDTVIG 2 teilnehmenden Einrichtungen sind jedoch größere und in der EU-Zusammenarbeit erfahrene Einrichtungen. In dem Maße wie GRUNDTVIG 2 zukünftig auch stärker von kleineren Einrichtungen oder freien Trägern genutzt werden wird, die über keine Dachverbände oder größere überregionale Netzwerke verfügen, sollte die Nationale Agentur eine gezielte Beratungsstruktur in Bezug auf die Verbreitungstätigkeit aufbauen.

Evaluation

Die an Lernpartnerschaften teilnehmenden Organisationen werden ermuntert, ihre transnationale Arbeit zu überwachen und zu evaluieren. Allerdings konnte im Rahmen der Programmevaluation festgestellt werden, dass gerade bei kleineren Einrichtungen der Fort- und Erwachsenenbildung, Unsicherheit über die Ansprüche und Kriterien einer für GRUNDTVIG 2 angemessenen Evaluation – auch gerade mit Blick auf das sehr begrenzte Budget – herrscht. Hier könnte eine gezieltere Beratung oder die Herausgabe eines Leitfadens für die Evaluation von prozessorientierten Maßnahmen Abhilfe schaffen. In der Regel werden Selbstevaluierungsmaßnahmen ausreichend sein.

Die Lernpartnerschaften des Jahres 2001/02 haben vorwiegend eine interne, zu einem geringen Anteil jedoch auch externe Evaluation durchgeführt (20%). Gegenstand dieser, sowohl internen als auch externen, Evaluation war in vier Fünfteln der Fälle das ganze Projekt, ein weiteres Fünftel hat bestimmte Teile des Projekts evaluiert, beispielsweise Präsenzkurse, e-Learning-Seminare, die Kooperation zwischen den Partnern und bestimmte Produkte.

83 Prozent der Lernpartnerschaften wandten eher informelle Evaluationsmethoden, wie beispielsweise Reflexionsgespräche zwischen den Partnern, an. In 27 Prozent der Fälle wurden jedoch auch Befragungen (z.B. von ProjektteilnehmerInnen) durchgeführt. Weitere 47 Prozent gaben an, Dokumentenanalysen und/oder Expertengespräche durchgeführt zu haben.

In den Lernpartnerschaften herrschte ein ausgewogenes Verhältnis zwischen einer projektbegleitenden (74%) und einer summativen, also nach Projektende stattfindenden, Evaluation (65%). Dabei wurden alle im Folgenden genannten Aspekte von mehr als der Hälfte der Befragten als (sehr) wichtig erachtet:

- Zielerreichung und Innovationspotenzial für die Erwachsenenbildung (jeweils 90%);
- Wirkungen auf das Personal (83%);
- Breite Verwendbarkeit der Ergebnisse (76%);
- Wirkungen auf die Lernenden (71%);
- Wirkungen auf die Institution (69%)
- Verhältnis Aufwand/Ertrag (63%).

5.3.7 Reichweite, Wirkungen und Nachhaltigkeit der Projektergebnisse

Da die Mehrheit der untersuchten Lernpartnerschaften des Jahres 2001/02 einen Verlängerungsantrag für ein weiteres Förderjahr zur Fortsetzung und Weiterentwicklung der Aktivitäten gestellt hat, konnte die Programmevaluation nur sehr eingeschränkt auf die Reichweite, die Wirkungen und die Nachhaltigkeit eingehen.

Die größten Erträge der transnationalen Zusammenarbeit waren – laut schriftlicher Befragung – beim Projektpersonal zu verzeichnen:¹³

Von der Zusammenarbeit in einem transnationalen Team erhofften sich die Projektbeteiligten insbesondere eine Verbesserung ihrer interkulturellen Kompetenzen (83%); bei 86 Prozent ist dies auch eingetreten. Hingegen gingen sie vergleichsweise seltener davon aus, dass sie auch eine Verbesserung der didaktischen Kompetenz (46%) und der Fremdsprachenkenntnisse (43%) erfahren würden. Gerade in diesem Bereich fanden jedoch die größten Zuwächse statt (Verbesserung der didaktischen Kompetenz: 68%; Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse: 67%).

Auch bei den Lernenden antizipierten die Projektbeteiligten in erster Linie eine Erhöhung der interkulturellen Kompetenz (67%) und eine Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse (50%), hingegen vergleichsweise seltener eine Verbesserung der Lernergebnisse (31%), eine aktivere Teilnahme an der Gesellschaft (38%) oder gar bessere Chancen auf dem Arbeitsmarkt (17%). Die Erträge sind in der Regel etwas höher ausgefallen als ursprünglich erwartet.

Die Ergebnisse der schriftlichen Befragung verdeutlichen auch, dass die Projektbeteiligten die transnationale Zusammenarbeit am ehesten als Vehikel für die Erschließung neuer bzw. Verbesserung bestehender Kontakte zu anderen (ausländischen) Einrichtungen (87%) sowie für die Wissenserweiterung über Erwachsenenbildungsthemen in anderen Ländern (77%) betrachten. Vergleichsweise seltener werden direkte Auswirkungen auf die Organisationsentwicklung antizipiert, so beispielsweise eine Qualitätsverbesserung in der Lehre (18%), die Herstellung positiver Synergien zu anderen Arbeitsbereichen (35%), eine Kompetenzerweiterung bei der Einwerbung von Drittmitteln (21%) oder eine Verbreiterung der Angebotspalette (35%); die Einbeziehung neuer Zielgruppen (28%) stand ebenfalls weniger stark im Vordergrund.

Ein Abgleich der antizipierten mit den tatsächlich eingetretenen Wirkungen zeigt, dass die Erträge in der Regel höher ausgefallen sind: 90 Prozent der Befragten verzeichneten verbesserte Kontakte zu anderen (ausländischen) Einrichtungen, 84 Prozent Wissenszuwächse über Erwachsenenbildungsthemen in anderen Ländern, 50 Prozent eine breitere Angebotspalette, 41 Prozent die Einbeziehung neuer Zielgruppen, 35 Prozent Kompetenzzuwächse bei der Einwerbung von Drittmitteln und 29 Prozent Auswirkungen auf die Qualitätsstandards ihrer Einrichtung.

Da es sich bei der Aktion GRUNDTVIG 2 um eine Maßnahme handelt, die den Fokus auf die Initiierung von Lernprozessen zwischen den aktiv beteiligten Lehrenden und Lernenden richtet, ist nicht davon auszugehen, dass die Ergebnisse

13 Im Rahmen der schriftlichen Befragung wurde sowohl nach den antizipierten als auch nach den zum Zeitpunkt der Befragung bereits eingetretenen Wirkungen gefragt.

auch auf die systemische Ebene zielen oder diese gar zu erreichen vermögen. Die Stärke der Aktion GRUNDTVIG 2 wird gerade in ihrer prozesshaften Ausrichtung und den vergleichsweise unbürokratischen Verfahren zur Einbindung von Lernenden in transnationale Mobilitätsmaßnahmen gesehen, die insbesondere bei benachteiligten Zielgruppen einen großen Motivationsschub und mehr Selbstvertrauen bewirkt haben.¹⁴

Auch auf Seiten der Lehrenden wurde betont, dass es gerade die transnationale Mobilität gewesen sei, die zu einer Öffnung des Gesichtskreises verholfen habe und zwar sowohl in beruflicher als auch in persönlicher Hinsicht. Die vor Ort gewonnenen Einblicke in das Bildungs- und Beschäftigungssystem anderer Länder sowie die je spezifischen Umgangsweisen anderer Länder mit bestimmten Themen der Erwachsenenbildung oder mit der Einbindung bestimmter marginalisierter Zielgruppen wurden als sehr anregend empfunden und zum Teil auch schon für die eigene Arbeit verwertet.

Wenn auch kurzfristig nicht messbar, ist doch davon auszugehen, dass diese Kompetenzentwicklungen bei den Mitarbeitern langfristig auf die Einrichtung und, wie folgendes Zitat zeigt, auch auf die lokale Gemeinschaft ausstrahlen wird:

„Die Teilnahme hat entscheidend zur Qualitätsverbesserung an der Einrichtung beigetragen. Das Verständnis für interkulturelle Bildung konnte, dank dieser Projekte, nicht nur an der Bildungseinrichtung vertieft werden, sondern strahlt bereits jetzt auf die gesamte Region aus.“ (Quelle: Schriftliche Befragung der Lernpartnerschaften)

Lernpartnerschaften werden als guter Einstieg, als Türöffner für die transnationale Kooperation gesehen; einige Projektbeteiligte (10%) gaben im Rahmen der schriftlichen Befragung an, die Aktivitäten im Rahmen eines GRUNDTVIG 1-Projekts und/oder GRUNDTVIG 4-Netzwerks fortführen zu wollen.

Allerdings wurde in Gesprächen auch kritisch darauf hingewiesen, dass gerade für kleinere Einrichtungen der Erwachsenenbildung der Sprung in ein zentralisiertes GRUNDTVIG 1-Projekt aufgrund des hohen bürokratischen Aufwands und der Unzuverlässigkeit bei der Auszahlung der Förderraten unattraktiv sei, da sie nicht über genügend Rücklagen verfügten, um viele Monate in Vorlage treten zu können. Paradoxiertweise werden auf diese Weise gerade diejenigen Einrichtungen ausgeschlossen, deren Integration besonders gewünscht wird.

5.4 GRUNDTVIG 3 – Mobilität in der Erwachsenenbildung

5.4.1 Das Förderangebot

In der zweiten Phase des SOKRATES-Programms wird erstmals die Teilnahme von Personal in der Erwachsenenbildung an Fortbildungsmaßnahmen im Ausland

14 Quelle: Interviews.

gefördert. Seit 2001/02 können Mitarbeiter in der Erwachsenenbildung unter GRUNDTVIG 3 nicht nur eine Förderung für eine Teilnahme an ein- bis vierwöchigen Fortbildungskursen im Ausland, sondern auch für die Durchführung von Praktika, Hospitationen und Job-shadowing in einem anderen Land erhalten. Diese Maßnahmen sollen zu einer Verbesserung der Qualität des lebensbegleitenden Lernens beitragen, indem die Teilnehmer ihre allgemeinen Kenntnisse und Fähigkeiten erweitern, ihr Verständnis für die Schulbildung bzw. das lebensbegleitende Lernen in Europa ausweiten und die europäische Dimension ihrer Arbeit praktisch erfahren. Fortbildungskurse im Ausland sollen insbesondere praktische Unterrichtsmethoden, didaktische Techniken und methodische Kenntnisse zum Thema haben. Außerdem können sie sich zum Beispiel auf die Bereiche „Verwaltung von Erwachsenenbildungseinrichtungen“ oder „Förderung des lebensbegleitenden Lernens in der Europäischen Gemeinschaft“, die „europäische Integration“ oder die „interkulturelle Erziehung und die Erziehung von Wanderarbeitern, Sinti und Roma sowie Nichtsesshaften“ beziehen.

Zur Erleichterung der Mobilität in der Erwachsenenbildung wurde 2001/02 eine europaweite Übersicht über GRUNDTVIG-orientierte Kursangebote im Internet aufgebaut, die im Folgejahr mit dem bereits seit der ersten Phase von SOKRATES bestehenden COMENIUS-Katalog zum COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog verschmolzen wurde. Der COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog enthielt Kurse, die zwischen dem 1. Juni 2002 und dem 31. Juli 2003 angeboten wurden. Es wurden sowohl Kurse, die aus EU-geförderten Projekten heraus entwickelt worden waren, als auch unabhängig von EU-Projekten entstandene Angebote in den Katalog aufgenommen. Eine GRUNDTVIG 3-Förderung ist auch für eine Teilnahme an Kursen möglich, die nicht im COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog verzeichnet sind.

Die Mobilität in der Erwachsenenbildung ist dezentral organisiert. In Deutschland werden die GRUNDTVIG 3-Mobilitätsstipendien von der InWEnt (ehemals CDG) vergeben. Die Fortbildungsmaßnahmen im Ausland sollen offen sein für Teilnehmer aus verschiedenen europäischen Staaten und Fortbildungsbedürfnisse erfüllen, die durch Kurse im Heimatland nicht angemessen gedeckt werden können. Für einen Kurs im Ausland können nicht mehr als drei Teilnehmer von derselben deutschen Einrichtung gefördert werden. Anträge für eine GRUNDTVIG 3-Förderung können jederzeit gestellt werden, müssen aber mindestens vier Wochen vor Kursbeginn bei der InWEnt vorliegen.

5.4.2 Untersuchungsmethoden und Datenquellen

Das Evaluationsmandat sieht eine Untersuchung der deutschen Teilnahme an Auslandsfortbildungen und außerdem eine Befragung ausländischer Teilnehmer

an Fortbildungsveranstaltungen in Deutschland vor. Folgende Daten wurden der Evaluation zugrunde gelegt:

- Personen- und Förderungsdaten der Haushaltsjahre 2001 und 2002 aus der SOCLINK-Datenbank der InWEnt;
- die Ergebnisse von Fragebogenerhebungen unter allen deutschen Teilnehmern an Auslandsfortbildungen bis Anfang Juli 2003 und ausländischen Mobilitätsteilnehmern, die zwischen September 2002 und Anfang August 2003 in Deutschland an einer GRUNDTVIG-orientierten Fortbildungsmaßnahme aus dem COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog teilgenommen haben.

An der Befragung der deutschen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer beteiligten sich 59 Prozent (126 Personen) der insgesamt 213 deutschen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer im Untersuchungszeitraum. Allen Deutschen, die zwischen Juni 2001 und Anfang Juli 2003 unter GRUNDTVIG 3 an einer Fortbildung im Ausland teilgenommen haben, wurde ein zehnteitiger Fragebogen zugesandt. Der Fragebogen thematisierte die unterschiedlichen Phasen der Teilnahme an einer Fortbildungsveranstaltung im Ausland (Planung und Beantragung, Vorbereitung, Ergebnisse und Bewertungen). Nach sechs Wochen erhielten diejenigen Personen, die noch nicht geantwortet hatten, den Fragebogen erneut zur Erinnerung. Einige wenige unter ihnen hatten an einem Praktikum oder einer Hospitation im Ausland teilgenommen und konnten den auf eine Teilnahme an Fortbildungskursen zugeschnittenen Fragebogen daher nicht beantworten.

Für die Befragung ausländischer GRUNDTVIG 3-Teilnehmer an Fortbildungsveranstaltungen in Deutschland wurde der für deutsche Teilnehmer entwickelte Fragebogen adaptiert und ins Englische übersetzt. Die Verteilung der Fragebogen an ausländische Teilnehmer erfolgte über die deutschen Kursveranstalter. Es wurden in denjenigen im COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog verzeichneten Kursen in Deutschland Fragebogen an ausländische – bzw. soweit bekannt GRUNDTVIG-geförderte – Teilnehmer verteilt, die sich primär an Personal aus der Erwachsenenbildung richteten. Einige der in Frage kommenden Veranstalter konnten im Untersuchungszeitraum weder telefonisch noch per E-Mail erreicht werden. Alle Übrigen beteiligten sich aber an der Verteilung von Fragebogen und sendeten die in ihren Kursen ausgefüllten Fragebogen in der Regel gesammelt an das Projektteam zurück.

Der Rücklauf bei der Befragung ausländischer Teilnehmer an GRUNDTVIG-orientierten Kursen aus dem COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog liegt außerordentlich hoch; über 90 Prozent der insgesamt 139 verteilten Fragebogen wurden ausgefüllt zurückgesandt.

Infolge inhaltlicher Überschneidungen zwischen COMENIUS- und GRUNDTVIG 3-Mobilitätsmaßnahmen – beide richten sich an unterschiedliche Zielgruppen, die aber ähnliche Fortbildungsbedarfe aufweisen – wurde eine Reihe der in

die Untersuchung einbezogenen Kurse in Deutschland auch von ausländischen Teilnehmern aus dem Schulsektor besucht. Dadurch wurden die an ausländische Teilnehmer verteilten Fragebogen nicht nur von GRUNDTVIG 3-Teilnehmern, sondern in einer Reihe von Fällen auch von COMENIUS-Geförderten beantwortet. Fast 40 Prozent der erfassten ausländischen Teilnehmer kamen allerdings aus dem Sekundarschulbereich. Nur 39 Prozent der erfassten Teilnehmer hatten sich zur Finanzierung der Fortbildung um einen GRUNDTVIG-Zuschuss bemüht.

Aufgrund der nur geringen Anzahl der GRUNDTVIG 3-Geförderten in Deutschland entschied sich das Projektteam dafür, die Aussagen der COMENIUS-Geförderten in die Evaluation mit einzubeziehen. Auch die COMENIUS-geförderten Teilnehmer können wichtige Hinweise über die Qualität und Relevanz der in Deutschland durchgeführten Kurse geben. Generell sind die aus der Befragung der ausländischen Kursteilnehmer an im COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog verzeichneten Angeboten gewonnenen Daten nicht repräsentativ für die Erfahrungen aller ausländischen Geförderten in Deutschland, da eine Vielzahl von GRUNDTVIG-orientierten Kursangeboten nicht in dem Katalog verzeichnet ist.

Da für die Befragung von ausländischen GRUNDTVIG-Geförderten an Kursen in Deutschland nachverfolgt werden musste, welche der im COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog angekündigten Kurse tatsächlich stattfanden, sind im Projektverlauf zusätzlich einige Informationen zu den Erfahrungen deutscher Anbieter von GRUNDTVIG-orientierten Kursen generiert worden (vgl. das folgende Kapitel).

5.4.3 Kursangebote in Deutschland für GRUNDTVIG 3-geförderte Personen aus anderen SOKRATES-Teilnehmerländern

Im GRUNDTVIG-Katalog 2001/02 boten zunächst nur zwölf deutsche Weiterbildungsanbieter 21 unterschiedliche Kurse für Teilnehmer aus dem Ausland an, die allerdings in vielen Fällen für mehrere Termine im Laufe des Jahres angekündigt wurden. Im Jahr 2002/03 haben dann bereits 32 deutsche Weiterbildungsträger GRUNDTVIG-orientierte Kursangebote in den COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog eintragen lassen.

Von den 74 zwischen Anfang September 2002 und Anfang August 2003 angekündigten GRUNDTVIG-orientierten Kursterminen ist den von den Kursanbietern erhaltenen Rückmeldungen zufolge lediglich für 34 Termine eine ausreichende Zahl von Anmeldungen eingegangen. Dies entspricht einem Realisierungsgrad von 45 Prozent. An zwei der durchgeführten Kurse nahmen allerdings ausschließlich Deutsche teil, und in weiteren vier Kursen gab es keine SOKRATES-geförderten ausländischen Teilnehmer. Lediglich die primär an Deutschlehrer gerichteten Kursangebote des Goethe-Instituts Inter Nationes konnten fast aus-

nahmslos durchgeführt werden; 21 der insgesamt 34 im Untersuchungszeitraum durchgeführten GRUNDTVIG-orientierten Kurse aus dem COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog wurden vom Goethe-Institut Inter Nationes angeboten. Aus diesem Grund dominierten bei den Themen der realisierten Kurse allgemeine landeskundliche Angebote und Kurse zur Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. Unter allen realisierten Maßnahmen wurden nur zwei Kurse zwei Mal durchgeführt, alle anderen realisierten Kurse waren thematisch verschieden. Die beiden Kurse, die zwei Mal stattfanden, und zwei weitere Kursangebote wurden auf Englisch durchgeführt, alle übrigen auf Deutsch. Neben dem Goethe-Institut Inter Nationes waren unter den Anbietern der 2002/2003 durchgeführten GRUNDTVIG-orientierten Kurse in Deutschland aus dem COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog vier gemeinnützige Anbieter, zwei privatwirtschaftlich organisierte Träger, ein Kolleg und eine Volkshochschule.

Bei der Bewertung dieser Befunde ist zu berücksichtigen, dass der Realisierungsgrad der im COMENIUS und GRUNDTVIG-Katalog verzeichneten Kurse nur einen begrenzten Aussagewert für die generelle Situation in Bezug auf die Realisierung von GRUNDTVIG 3-orientierten Kursen in Deutschland aufweist. Eine Vielzahl von GRUNDTVIG-orientierten Kursangeboten wird von den Anbietern nicht in den COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog eingestellt, sondern statt dessen zum Beispiel über Mailinglisten beworben.

In Gesprächen mit deutschen Anbietern von im COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog verzeichneten Kursen, die im Zuge der Bitte um die Verteilung von Fragebogen zustande kamen, brachten die Anbieter ihr Bedauern über den geringen Realisierungsgrad der in vielen Fällen extra für europäische Teilnehmer entwickelten Kursangebote zum Ausdruck. Die Anbieter gehen davon aus, dass im Ausland durchaus eine Vielzahl von in der Erwachsenenbildung Tätigen an Weiterbildungsmaßnahmen in Deutschland interessiert ist, diese Personen aber nicht ausreichend über GRUNDTVIG 3 informiert sind bzw. ihre Teilnahme an einem Kurs in Deutschland durch organisatorische Probleme bei der Verwaltung des Programms in ihrem Heimatland erschwert wird.

Der COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog wird nach Einschätzung der deutschen Weiterbildungsanbieter vor allem von bereits grundsätzlich über GRUNDTVIG 3 informierten Personen wahrgenommen. Zudem hat das in der Weiterbildung tätige Personal nicht in allen Ländern uneingeschränkten Zugang zum Internet. Deutsche Anbieter von Weiterbildungsmaßnahmen kritisieren überdies, die Anmeldung für einen Eintrag in den COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog 2001/02 hätte bereits sehr lange vor dessen Veröffentlichung erfolgen müssen, den ausländischen Interessenten an einer Kursteilnahme sei dann aber nur eine sehr kurze Anmeldefrist eingeräumt worden.

Organisatorische Probleme bei der Bearbeitung der Anträge von Personen, die an Fortbildungsmaßnahmen in Deutschland teilnehmen möchten, ergeben sich

primär aus Schwierigkeiten bei der Abwicklung von Förderanträgen durch die zuständigen Nationalen Agenturen im Ausland. Die Weiterbildungsanbieter in Deutschland haben prinzipiell ein großes Interesse an der Durchführung von europäischen Kursen und versuchen, durch Flexibilität und Eigeninitiative die derzeit ungünstigen Rahmenbedingungen in Bezug auf die europäische Verbreitung von Informationen über ihre Kursangebote und auf die Bewilligungspraxis von Förderanträgen im Ausland auszugleichen.

5.4.4 Die Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen im Ausland – deutsche Teilnehmer im Ausland bzw. ausländische Teilnehmer in Deutschland

GRUNDTVIG 3-Mobilitätsstipendien werden seit dem 1. Juni 2001 vergeben. Das Budget der CDG, einer Vorgängerorganisation der InWEnt, betrug für die Mobilität in der Erwachsenenbildung im Haushaltsjahr 2001 155.000 Euro. Im Folgejahr, dem Haushaltsjahr 2002 (01.08.02 – 31.07.03), wurde das GRUNDTVIG 3-Budget um fast ein Drittel auf 202.150 Euro erhöht. Für das Haushaltsjahr 2003 (01.07.03 bis 31.08.04) sind die Mittel dann lediglich noch einmal um 6 Prozent ausgeweitet worden: für das dritte Haushaltsjahr von GRUNDTVIG 3 stehen in Deutschland insgesamt 215.000 Euro zur Verfügung.

Im Haushaltsjahr 2001, das außerordentlich bis zum 31. Oktober 2002 lief, wurden rund 140 Förderanträge eingereicht. Von diesen Förderanträgen wurden 128 bewilligt, so dass die Bewilligungsquote bei über 90 Prozent lag. Das für das Haushaltsjahr 2001 verfügbare Gesamtbudget wurde nach Auskunft der InWEnt ausgeschöpft.

Im zweiten Jahr der Förderung von Auslandsfortbildungen unter GRUNDTVIG 3 (Haushaltsjahr 2002) stieg die Zahl der Anträge im Vergleich zum Vorjahr um über 20 Prozent auf 170. Von diesen 170 Anträgen konnten 147 bewilligt werden (86%). Fünf der bewilligten Auslandsfortbildungen wurden allerdings storniert, so dass schließlich zwischen August 2002 und Juli 2003 142 Deutsche unter GRUNDTVIG 3 im Ausland waren.

In den ersten beiden Haushaltsjahren von GRUNDTVIG 3 sind damit insgesamt 270 Deutsche für eine Teilnahme an einer Auslandsfortbildung gefördert worden. Die Teilnehmer waren insbesondere im Haushaltsjahr 2002 ganz überwiegend weiblich (der SOCLINK-Datenbank zufolge waren 59% aller Teilnehmenden in 2001 und über 80% in 2002 Frauen). Das Durchschnittsalter der Teilnehmer lag 2001 bei knapp 43 und 2002 bei rund 41 Jahren. Jeweils ein Drittel der Teilnehmer kam in beiden Haushaltsjahren aus einem ostdeutschen Bundesland. Im Haushaltsjahr 2001 kamen knapp die Hälfte aller Teilnehmer aus Niedersachsen oder Nordrhein-Westfalen (24 bzw. 21% aller Teilnehmer). Im Folgejahr 2002 waren Bayern (23% aller Teilnehmer) und Sachsen (18% aller Teilnehmer) die wichtigsten Herkunftsregionen der deutschen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer.

Etwa zwei Drittel der Auslandsfortbildungen von deutschen Beschäftigten in der Erwachsenenbildung fanden in den Haushaltsjahren 2001 und 2002 in nur drei Gastländern statt (vgl. Tabelle 5.13). Unter diesen drei Ländern war Großbritannien durchgängig am bedeutendsten (jeweils fast ein Drittel aller Auslandsaufenthalte fand dort statt). In 2001 waren darüber hinaus Italien und Österreich besonders beliebt, und in 2002 folgten Finnland und Frankreich nach Großbritannien an zweiter und dritter Stelle der Beliebtheitsskala. Fortbildungsmaßnahmen in fünf osteuropäischen Ländern wurden außerdem von zehn Prozent (2001) bzw. 13 Prozent (2002) der deutschen GRUNDTVIG 3-Geförderten besucht. Die Dauer der Fortbildungen im Ausland lag im Durchschnitt bei etwa zehn Tagen.

Tabelle 5.13: Gastländer, in denen die Fortbildungsveranstaltungen deutscher GRUNDTVIG 3-Teilnehmer stattgefunden haben

	Haushaltsjahr 2001		Haushaltsjahr 2002	
	Absolut	Prozent	Absolut	Prozent
<i>Westeuropa</i>				
AT	27	21	3	2
BE	0	0	3	2
CY	0	0	3	2
ES	9	7	3	2
FI	11	9	30	21
FR	3	2	17	12
GR	1	1	1	1
IE	3	2	1	1
IT	29	23	11	8
LU	0	0	1	1
MT	1	1	3	2
NL	0	0	1	1
NO	0	0	1	1
PT	0	0	1	1
SE	1	1	4	3
SI	0	0	3	2
UK	31	24	42	30
<i>Osteuropa</i>				
CZ	1	1	0	0
EE	4	3	0	0
HU	0	0	10	7
LT	3	2	3	2
LV	0	0	1	1
RO	5	4	0	0
Gesamt	128	100	142	100

Quelle: SOCLINK-Datenbank der Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (InWEnt).

Maximal kann unter GRUNDTVIG 3 ein Zuschuss in Höhe von 1.500 Euro zu den Reise- und Teilnahmekekosten gewährt werden, die in Zusammenhang mit einer Fortbildung im Ausland entstehen (Kursgebühren werden nur bis zu einer Höhe von 750 Euro erstattet). Die Höhe der beantragten Zuschüsse ist von 2001 auf 2002 deutlich gestiegen (von 1.488 Euro auf fast 1.800 Euro). Die im Durchschnitt bewilligten und schließlich nach Vorlage der Belege für Reisekosten und Veranstaltungsgebühren ausgezahlten Zuschüsse lagen aber mit 1.336 Euro im Jahr 2001 und 1.415 Euro im Jahr 2002 (bewilligte Zuschüsse) und 1.211 Euro bzw. 1.260 Euro (ausgezahlte Zuschüsse) nah beieinander. Die Unterschiede in der durchschnittlichen Höhe der Zuschüsse nach Gastland sind gering.

Weitergehende Informationen zu den unter GRUNDTVIG 3-geförderten Auslandsfortbildungen lassen sich den Ergebnissen der Fragebogenerhebungen unter den deutschen Teilnehmern bis Anfang Juli 2003 und ausländischen Teilnehmern an Kursen in Deutschland 2002/2003 entnehmen:

Knapp ein Drittel der in der Erhebung erfassten Fortbildungsveranstaltungen im Ausland waren Sprachkurse, die die Deutschen besuchten. Weitere 25 Prozent der Kurse waren (außerdem) dem Bereich „Neue Technologien“ zuzurechnen (vgl. die folgende Tabelle 5.14).

Tabelle 5.14: Gegenstand/Art der Fortbildungsveranstaltung – nach Berufsgruppe (in Prozent, Mehrfachnennungen möglich)

	Berufsgruppe			Sonstiges	Gesamt
	Lehrer/ Ausbilder	Bildungs-/ Berufs- berater	Leiter einer Einrichtung		
Sprachkurs	39	17	11	20	30
Neue Technologien	22	50	39	10	25
Interkulturelle Erziehung	23	0	11	10	17
Arbeit mit speziellen Zielgruppen	20	8	17	15	18
Allgemein berufsbeglei- tender Fortbildungskurs	22	8	17	35	22
Sonstiges	27	0	28	25	24
Keine Angabe	4	25	0	10	6
Gesamt	157	108	122	125	142
Anzahl (n)	(74)	(12)	(18)	(20)	(124)

Quelle: Fragebogen „Erfahrungen von Teilnehmern an GRUNDTVIG-geförderten Fortbildungsveranstaltungen im Ausland“.

Frage 5.03: Gegenstand/Art des Kurses.

In Deutschland beteiligen sich alle unterschiedlichen Gruppen von Beschäftigten in der Erwachsenenbildung an GRUNDTVIG 3-Mobilitätsmaßnahmen. Unter ihnen überwiegt die Gruppe der Lehrer bzw. Ausbilder allerdings deutlich: sie stellte unter den an der Erhebung Beteiligten fast zwei Drittel der Teilnehmer (60%). Daneben waren unter den Antwortenden aber auch Leiter von Schulen oder anderen Bildungseinrichtungen (15%), Bildungs- oder Berufsberater (10%), Verwaltungspersonal (7%), in der Schulaufsicht Tätige (2%) und sonstige Berufe wie z.B. Projektassistenten/-manager, Übersetzer oder wissenschaftliche Mitarbeiter (7%). Zwei Drittel der erfassten Personen waren an einer Erwachsenen- oder Fortbildungseinrichtung tätig. Weitere 13 Prozent arbeiteten an einer Hochschule bzw. an einem Forschungsinstitut.

Die Hälfte der in der Erhebung erfassten GRUNDTVIG 3-geförderten Lehrer bzw. Ausbilder unterrichtet Fremdsprachen, und 27 Prozent erteilen (außerdem) allgemeinen und muttersprachlichen Unterricht. Jeweils 17 Prozent unterrichten des Weiteren (auch) Wirtschafts- und Sozialkunde oder Informatik und Mathematik.

Die ausländischen Teilnehmer an im COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog verzeichneten, GRUNDTVIG-orientierten Fortbildungsveranstaltungen in Deutschland kamen den Ergebnissen der Fragebogenerhebung zufolge mehrheitlich aus Polen, Italien und Spanien (19%, 11% bzw. 10% der erfassten ausländischen Teilnehmer an Kursen in Deutschland). Aus der Tschechischen Republik und Griechenland kamen jeweils weitere neun Prozent der ausländischen Teilnehmer. 70 Prozent unter ihnen waren Frauen. Zwei Drittel der ausländischen Teilnehmer sprachen Deutsch, und ein fast ebenso großer Anteil sprach Englisch.

Der Anteil der Lehrer/Ausbilder lag unter den ausländischen Teilnehmern mit 87 Prozent noch deutlich höher als unter den deutschen GRUNDTVIG 3-Geförderten. Über 80 Prozent der Befragten aus dem Ausland waren an einer öffentlichen Einrichtung tätig, und jeweils acht Prozent arbeiteten an einer gemeinnützigen oder privatwirtschaftlichen Einrichtung. Nur 17 Prozent der ausländischen Antwortenden waren allerdings an einer Erwachsenen- oder Fortbildungseinrichtung tätig.

Die ganz überwiegende Mehrheit der befragten deutschen und ausländischen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer (80%) verfügt über einen ersten Hochschulabschluss, und (fast) jeder zehnte unter ihnen ist promoviert. Beide Gruppen haben bereits über elf Jahre in ihrem derzeitigen Tätigkeitsbereich gearbeitet. Sie sind außerdem über acht Jahre an ihrer derzeitigen Schule/Einrichtung beschäftigt.

Über ein Drittel der deutschen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer, die in der Erhebung erfasst wurden, hat keine Vollzeitstelle, sondern arbeitet entweder Teilzeit oder hat z.B. einen Honorarvertrag. Rund 20 Prozent der deutschen Antwortenden haben zudem befristete Arbeitsverträge, die im Durchschnitt eine Laufzeit von 22 Monaten aufweisen.

5.4.5 Beantragung und Finanzierung von Fortbildungsmaßnahmen im Ausland

Den Ergebnissen der Fragebogenerhebung unter den deutschen GRUNDTVIG 3-Geförderten bis Anfang Juli 2003 zufolge beruht die Teilnahme an einer GRUNDTVIG 3-geförderten Auslandsfortbildung bei 58 Prozent der deutschen Teilnehmer auf Eigeninitiative. Kollegen wurden nur in 19 Prozent aller Fälle als Anstoßgeber für eine Auslandsfortbildung genannt, und Leiter der Herkunftseinrichtungen fungierten in 18 Prozent der Fälle als Anstoßgeber.

An zwei Dritteln der Herkunftseinrichtungen deutscher GRUNDTVIG 3-Teilnehmer wird eine Teilnahme von Mitarbeitern an Fortbildungsveranstaltungen ausdrücklich begrüßt. Obligatorisch ist sie allerdings an den Herkunftsinstitutionen von lediglich 7 Prozent der Antwortenden. Die Teilnahme an der GRUNDTVIG-geförderten Fortbildung im Ausland wurde der Hälfte der Befragten vollständig auf die reguläre Arbeitszeit angerechnet. Überhaupt keine Anrechnung erfolgte aber in immerhin in einem Drittel der Fälle. An den Herkunftseinrichtungen der ausländischen Teilnehmer entsprechen das Klima und die Anrechnungspraxis den Befragungsergebnissen zufolge den Befunden für Deutschland.

Fast alle GRUNDTVIG 3-Geförderten aus Deutschland bereiteten sich fachlich auf die Fortbildung im Ausland vor. Jeweils zwei Drittel taten dies im Selbststudium bzw. bedienten sich hierzu schriftlicher Unterlagen des Veranstalters. Eine sprachliche Vorbereitung wurde nur von der Hälfte der deutschen Teilnehmer an Auslandsfortbildungen durchgeführt. Sie fand ganz überwiegend im Selbststudium statt; lediglich elf Prozent der deutschen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer gaben an, Sprachkurse besucht zu haben. Auch die von zwei Dritteln der Teilnehmer durchgeführte praktische und kulturelle Vorbereitung auf die Auslandsfortbildung erfolgte überwiegend durch Selbststudium. Mit 26 Prozent Zustimmung waren außerdem noch schriftliche Unterlagen des Veranstalters ein relativ häufig gewähltes Hilfsmittel in Fragen der praktischen und kulturellen Vorbereitung. Mit den vor Beginn der Fortbildungsveranstaltung verfügbaren Informationen und Materialien über den Veranstalter, den Kursinhalt, den Kursablauf, das Begleitprogramm und die Wohnung/Unterbringung waren die Teilnehmer ganz überwiegend (sehr) zufrieden.

Insgesamt hatten die deutschen Teilnehmer im Vorfeld der Teilnahme an der Fortbildungsmaßnahme im Ausland kaum Probleme. In lediglich 13 Prozent der Fälle bereitete die „Unterbrechung privater/familiärer Verpflichtungen“ und in jeweils elf Prozent der Fälle die „Unterbrechung der Tätigkeit an der Herkunftsschule/-einrichtung“ oder die „zusätzliche Arbeitsbelastung durch die Vorbereitung auf die Fortbildung“ größere Schwierigkeiten.

Die Zufriedenheit mit InWEnt als der Nationalen Agentur mit Zuständigkeit für die Gewährung von GRUNDTVIG 3-Zuschüssen ist über alle abgefragten Aspekte hinweg hoch. In über 90 Prozent der Fälle werden das Informationsmate-

rial sowie Freundlichkeit und Hilfsbereitschaft der Mitarbeiter als „(sehr) gut“ bewertet.

Das Bewerbungs- und Bewilligungsverfahren für Mobilitätsstipendien nimmt im Ausland deutlich mehr Zeit in Anspruch als in Deutschland. Während sich die deutschen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer im Durchschnitt erst acht Wochen vor Beginn der gewählten Fortbildungsveranstaltung im Ausland bei der InWent bewarben und vier Wochen vor ihrer Ausreise einen Bewilligungsbescheid erhielten, bewarben sich die ausländischen Teilnehmer im Durchschnitt bereits 17 Wochen vor dem Beginn der beantragten Fortbildungsmaßnahme in Deutschland und erhielten dann bereits neun Wochen vor Kursbeginn ihren Bewilligungsbescheid. Praktisch alle in der Erhebung erfassten GRUNDTVIG 3-Teilnehmer aus Deutschland konnten an der Fortbildungsmaßnahme teilnehmen, für die sie einen Mobilitätszuschuss beantragt hatten (98%). Unter den ausländischen Kursteilnehmern waren zwei Prozent für eine Fortbildung nach Deutschland gekommen, obwohl ihr Antrag auf einen SOKRATES-Zuschuss nicht bewilligt worden war.

Die Kosten der Fortbildungsteilnahme finanzierten deutsche wie auch ausländische Geförderte zu über 80 Prozent über den europäischen Zuschuss. Ergänzend wurden rund 15 Prozent der Kosten (deutsche Teilnehmer) bzw. elf Prozent der Kosten (ausländische Teilnehmer) aus eigenen Mitteln bestritten. Zuschüsse der Herkunftseinrichtungen finanzierten bei beiden Teilnehmergruppen lediglich knapp zwei Prozent der insgesamt entstandenen Kosten.

Die Höhe der Kosten der Fortbildungsveranstaltung im Verhältnis zu der erbrachten Leistung erschien drei Vierteln der deutschen Teilnehmer als angemessen. Für Österreich und Großbritannien sowie auch für die mittel- und osteuropäischen Länder im Allgemeinen wurden sie aber von einem Viertel der Personen, die dort an einem Kurs teilgenommen hatten, als zu hoch bewertet.

5.4.6 Relevanz des COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalogs für die Auswahl von Fortbildungsmaßnahmen im Ausland

Insgesamt hat nur knapp ein Fünftel der befragten deutschen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer für die Auswahl einer Fortbildungsmaßnahme im Ausland den COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog genutzt. Das heißt, dass über 80 Prozent der deutschen Teilnehmer auf einem anderen Weg von der besuchten Fortbildungsveranstaltung im Ausland erfahren haben (z.B. über eine Mailingliste oder persönliche Kontakte). Dieser Personenkreis hat nur in Ausnahmefällen Kurse gewählt, die auch im COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog verzeichnet waren. Unter den Hochschulangehörigen lag der Anteil derer, die den COMENIUS & GRUNDTVIG Katalog für die Auswahl einer Fortbildungsmaßnahme im Ausland genutzt haben, mit 38 Prozent doppelt so hoch wie im Durchschnitt aller Teilnehmer.

Die deutschen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer, die den COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog genutzt haben, sind mit den dort enthaltenen Informationen nur mäßig zufrieden. 39 Prozent der 24 Personen, die angaben, den COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog genutzt zu haben, haben darin viele Kurse gefunden, die für sie in Frage kamen; die Hälfte fand allerdings nur wenige Kurse von Interesse. Dies kann unter Umständen aber auch auf Schwierigkeiten im Umgang mit der Datenbank zurückzuführen sein, da die sehr umfassende europäische Kursliste – Ende April 2002 beispielsweise enthielt sie fast 600 Kursangebote – lange nur mit einer unübersichtlichen Suchfunktion ausgestattet war.

Es ist unmittelbar nachvollziehbar, dass dem COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog von den ausländischen Teilnehmern an den im Katalog verzeichneten Kursen in Deutschland hingegen eine hohe Bedeutung zugemessen wurde: Fast drei Viertel der ausländischen Fortbildungsteilnehmer an den im Katalog verzeichneten Kursen in Deutschland haben für die Kursauswahl den COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog herangezogen. Die ausländischen Teilnehmer, die an einem Kurs aus dem Katalog teilgenommen haben, sind insgesamt zufriedener als die deutschen mit den dort enthaltenen Informationen zu den einzelnen Kursangeboten. Informationen zum Kursanbieter und über Themenschwerpunkte der Fortbildung werden von über 70 Prozent der Antwortenden als „(sehr) gut“ bewertet. Informationen zu Lehrmethoden und Zielgruppen der Fortbildung wurden immerhin noch in rund zwei Dritteln der Fälle als „(sehr) gut“ beurteilt. Mehr als die Hälfte unter den ausländischen Teilnehmern hat in dem Katalog zudem viele Kurse von Interesse gefunden.

Insgesamt kann der COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog bisher nur einen geringen Teil der Informationsnachfrage abdecken, die in Zusammenhang mit der Durchführung der Mobilität in der Erwachsenenbildung entsteht. Wegen seiner Transparenz bzw. prinzipiell uneingeschränkten Zugänglichkeit wurde seine Existenz aber auf einem Workshop im Rahmen der nationalen SOKRATES-Evaluierungskonferenz Ende März 2003 von deutschen Kursanbietern ausdrücklich befürwortet. Es wurde angeregt zu versuchen, zukünftig einen größeren Anteil der angebotenen Kurse als bisher über den Katalog zu erfassen und die Suchfunktion für die Kursdatenbank zu verbessern. Neueinträge in den Katalog könnten über einen E-mail-Newsletter bekannt gemacht werden. Die positive Erfahrung mit dem COMENIUS-Katalog aus der ersten Phase des SOKRATES-Programms lässt zudem darauf schließen, dass internetbasierte Kursübersichten nach einer gewissen Anlaufphase durchaus auf eine breite Akzeptanz stoßen können.

5.4.7 Zusammenhang zwischen der Auslandsfortbildung und der Teilnahme an SOKRATES-geförderten Kooperationsprojekten

Knapp drei Viertel der in der Fragebogenerhebung erfassten deutschen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer waren in den drei Jahren vor der Auslandsfortbildung an keinem SOKRATES-geförderten Kooperationsprojekt beteiligt. Bei denjenigen 30 Personen, die – ganz überwiegend im Jahr 2002 – an einem europäischen Kooperationsprojekt beteiligt waren, stand die Teilnahme an der Auslandsfortbildung aber meistens in einem Zusammenhang mit der Tätigkeit in einem SOKRATES-geförderten europäischen Kooperationsprojekt oder in einer GRUNDTVIG-Lernpartnerschaft.

Über ein Drittel der an der Fragebogenerhebung beteiligten deutschen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer berichten, es seien während der Fortbildung zusammen mit anderen Kursteilnehmern Überlegungen aufgenommen worden, ein europäisches Kooperationsprojekt aufzubauen oder sich daran zu beteiligen. Deutlich höher als im Durchschnitt lag der entsprechende Anteil allerdings unter den Einrichtungsleitern: 44 Prozent der Einrichtungsleiter hatten mit anderen Kursteilnehmern zusammen überlegt, ein europäisches Kooperationsprojekt aufzubauen oder sich daran zu beteiligen.

Die Hälfte der deutschen Teilnehmer und fast drei Viertel der ausländischen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer in Deutschland gehen davon aus, dass ihre Teilnahme an der Auslandsfortbildung positive Auswirkungen auf die Beteiligung ihrer Organisation/Einrichtung an europäischen Kooperationsprojekten haben wird.

5.4.8 Erfahrungen deutscher GRUNDTVIG 3-Teilnehmer im Ausland

Während der Zeit ihres Gastaufenthalts im Ausland hatten die deutschen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer im Allgemeinen keine Schwierigkeiten. Lediglich die Aspekte „große Unterschiede in den Vorkenntnissen der Teilnehmer“ und „Verfügbarkeit von Räumlichkeiten für ungestörtes Arbeiten“ verursachten in 13 bzw. elf Prozent der Fälle „(sehr) große Schwierigkeiten“. Im Übrigen gab es weder im Zusammenhang mit dem Kursablauf oder dem Rahmenprogramm noch bei der Beratung hinsichtlich inhaltlicher Fragen der Fortbildung, bei finanziellen Angelegenheiten, dem allgemeinen Lebensstil im Gastland, der Verständigung in einer Fremdsprache oder der Unterbringung nennenswerte Probleme.

Im Durchschnitt nahmen an den Kursen, die von den in der Erhebung erfassten Deutschen im Ausland besucht wurden, 22 Personen teil. In je einem Viertel der Fälle lag die Kursstärke bei lediglich bis zu zehn Personen bzw. bei 21 und mehr Personen. Rund ein Drittel der deutschen GRUNDTVIG 3-Geförderten nahm an einer Auslandsfortbildung teil, in der auch Teilnehmer aus Italien (33% der Fälle) und/oder Spanien (29% der Fälle) vertreten waren. Zudem berichteten jeweils 27 Prozent der Deutschen, dass ihre Kurse Teilnehmer aus Großbritannien und

Frankreich aufwiesen. Immerhin 21 Prozent der Deutschen lernten in Fortbildungsmaßnahmen, in denen auch Personen aus Zypern teilnahmen.

Bei 41 Prozent aller erfassten Kursteilnahmen wurde die Auslandsfortbildung ausschließlich in der Sprache des Gastlands durchgeführt. Außer auf alle Kursteilnahmen in Großbritannien traf dies vor allem auf zwei Drittel der Kursteilnahmen in Spanien und knapp ein Drittel der Kursteilnahmen in Italien zu. Bei lediglich 22 Prozent der Kursteilnahmen kam weder Deutsch noch die Sprache des Gastlands, sondern ausschließlich eine Dritt- bzw. Brückensprache zum Einsatz (vor allem in Finnland und in den MOE-Ländern). Insgesamt war Englisch in fast drei Vierteln (73%) der Fälle (unter anderem) Unterrichtssprache in den von den in der Erhebung erfassten Deutschen besuchten Fortbildungsmaßnahmen im Ausland. Fast ein Drittel (29%) der Kursteilnahmen von Deutschen bezog sich zudem auf Kurse, die (unter anderem) in Deutsch durchgeführt wurden. Andere Sprachen wurden jeweils in weniger als zehn Prozent der Fälle als Unterrichtssprachen verwendet. Die GRUNDTVIG 3-Teilnehmer aus Deutschland beurteilten ihr Sprech- und Schreibvermögen in der (Haupt-)Unterrichtssprache der besuchten Fortbildungsmaßnahme im Ausland zu zwei Dritteln als „(sehr) gut“. Ihr Lese- und Hörverständnis in der (Haupt-)Unterrichtssprache schätzten sogar rund 80 Prozent der deutschen Teilnehmer als „(sehr) gut“ ein.

In zwei Dritteln der Fälle erfolgte eine Überprüfung des Lernerfolgs der Kursteilnehmer durch den Veranstalter. Bei einem Drittel der Teilnehmer wurden nur mündliche Prüfungen/Gespräche durchgeführt, und in 18 Prozent der Fälle kamen andere Formen als mündliche und schriftliche Prüfungen zum Einsatz. In über der Hälfte der Fälle wurde den Kursteilnehmern nach Abschluss der Veranstaltung mittels eines Zertifikats die Teilnahme bestätigt. 39 Prozent der Kursteilnehmer erhielten lediglich eine schriftliche Teilnahmebestätigung, und für sechs Prozent der Kursteilnehmer wurde keinerlei Bescheinigung ausgestellt.

Eine Bewertung der besuchten Auslandsfortbildung konnte ein Drittel der deutschen Teilnehmer nur im Rahmen einer gemeinsamen Diskussion mit Lehrkräften vornehmen. Ein Viertel der Teilnehmer wiederum erhielt lediglich die Möglichkeit, einen Fragebogen auszufüllen, wohingegen 14 Prozent der Teilnehmer sowohl an einer gemeinsamen Diskussion teilnehmen als auch über einen Fragebogen eine Bewertung vornehmen konnten. In 15 Prozent der Fälle wurde den Teilnehmern keinerlei Möglichkeit zur abschließenden Bewertung der Fortbildung eingeräumt.

Zusätzlich zu den Unterrichtsmaßnahmen gab es in 88 Prozent der Fälle ein Rahmenprogramm, das praktisch alle angesprochenen Teilnehmer wahrgenommen und ohne Ausnahme als „(sehr) gut“ bewertet haben. Dieses Rahmenprogramm beinhaltete in 80 Prozent der Fälle gesellige Veranstaltungen, in 68 Prozent der Fälle Besuche von Museen, Theaterveranstaltungen etc. und nur in 65

Prozent der Fälle Exkursionen, die z.B. für den Besuch von Schulen oder Weiterbildungseinrichtungen vor Ort genutzt wurden.

Die Qualität der Unterbringung im Ausland wurde in einer Reihe von Fällen nicht gut bewertet; ein Viertel der deutschen Teilnehmer vergibt auf einer Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“ Noten zwischen drei und fünf.

Über ein Drittel (36%) der deutschen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer gibt an, dass ihnen nach der Rückkehr nach Deutschland durch den ausländischen Kursanbieter Aktivitäten zur Nachbereitung der Fortbildung angeboten wurden.

Die allgemeine Bewertung der Fortbildungsveranstaltungen durch die in der Erhebung erfassten Deutschen ist umfassend positiv: Die Kurse wurden von über 80 Prozent der Befragten als interessant und stimulierend empfunden, und von einem gleichen Anteil der Antwortenden wurde angegeben, die Teilnehmer seien zur Mitarbeit angeregt worden. Die Dozenten/Ausbilder, die die Kurse durchführten, wurden von drei Vierteln der Befragten als „gut vorbereitet“ bezeichnet. Die Sprachkompetenz der Dozenten/Ausbilder in der Unterrichtssprache wurde fast ausnahmslos als „(sehr) gut“ bewertet. Drei Viertel der Antwortenden gaben an, die Dozenten/Ausbilder hätten komplexe Sachverhalte gut erklären können. Drei Viertel der Befragten stimmten außerdem den beiden Aussagen zu, ihr Kurs sei professionell durchgeführt worden bzw. die Kursinhalte hätten weitgehend ihren Erwartungen entsprochen. Eine etwas weniger positive Bewertung erfuhren die Sprachkompetenz der Teilnehmer in der Unterrichtssprache und der Einsatz von Präsentationstechnik durch die Dozenten/Ausbilder. Diese Aspekte wurden lediglich von 59 Prozent bzw. 61 Prozent der Befragten als positiv eingestuft. Die didaktische Aufbereitung des Lehrstoffes wurde allerdings von mehr als zwei Dritteln der Teilnehmer positiv bewertet. Für die Arbeitsbedingungen am Kursort (Räumlichkeiten, Zugang zu Bibliotheken, Computerausstattung) vergaben jeweils zwei Drittel der deutschen Teilnehmer eine (sehr) gute Note.

Unter inhaltlichen Gesichtspunkten wurde insbesondere das Anspruchsniveau der Veranstaltungen als positiv bewertet (von 85% der deutschen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer). Der Gehalt an neuem Wissen bzw. neuen Informationen wurde von über drei Vierteln der Teilnehmer positiv eingeschätzt. In der gleichen Größenordnung wurde die Berücksichtigung der internationalen/interkulturellen Dimension als positiv bewertet. Eine vergleichsweise zurückhaltendere Einschätzung nahmen die Teilnehmer hinsichtlich der Verwertbarkeit des Lehrangebots in der Praxis vor. Dieser Aspekt wurde aber immerhin noch von knapp zwei Dritteln der Fortbildungsteilnehmer als „(sehr) gut“ bewertet.

5.4.9 Erfahrungen ausländischer GRUNDTVIG 3-Teilnehmer in Deutschland

Die Zufriedenheit der ausländischen Fortbildungsteilnehmer mit ihrem in Deutschland besuchten Kurs ist noch höher als die Zufriedenheit der Deutschen,

die im Ausland an einer Fortbildungsveranstaltung teilgenommen haben. Vor allem in Bezug auf die Professionalität der Kursdurchführung, den Einsatz von Präsentationstechnik, die Erklärung komplexer Sachverhalte, die Vorbereitung der Dozenten/Ausbilder und die Sprachkompetenz der Teilnehmer in der Unterrichtssprache nehmen die ausländischen Kursteilnehmer eine noch deutlich positivere Bewertung vor als die Deutschen, die an einer Fortbildung im Ausland teilgenommen haben: Diese Punkte erfahren von über 90 Prozent der ausländischen Kursteilnehmer eine „(sehr) positive“ Beurteilung.

Auch in Hinblick auf Inhalt und Methodik der besuchten Fortbildungsveranstaltung nehmen die ausländischen Teilnehmer eine sehr positive Beurteilung vor (vgl. Tabelle 5.15). In diesem Bereich erhalten vor allem die Verwertbarkeit des Lehrangebots in der Praxis, die didaktische Aufbereitung des Lehrstoffs und die Berücksichtigung unterschiedlicher Sichtweisen und Ansätze noch weitaus häufiger eine (sehr) gute Beurteilung als von Seiten der deutschen Teilnehmer.

Tabelle 5.15: Positive Bewertung von Inhalt und Methodik der Fortbildungsveranstaltung in Deutschland – nach Herkunftsland (in Prozent*)

	Herkunftsland						Andere MOE	Gesamt
	ES	GR	IT	Andere EU/ EFTA	CZ	PL		
Das Anspruchsniveau der Veranstaltungen	86	83	100	85	93	92	100	92
Die didaktische Aufbereitung des Lehrstoffes	86	92	100	90	93	92	94	92
Der Gehalt an neuem Wissen, neuen Informationen	71	58	93	90	100	79	88	84
Die Berücksichtigung unterschiedlicher Sichtweisen und Ansätze	86	75	100	86	100	96	97	92
Die Verwertbarkeit des Lehrangebotes in der Praxis	79	83	100	81	86	96	97	90
Die Berücksichtigung der internationalen/interkulturellen Dimension	86	82	100	81	93	92	91	89
Anzahl (n)	(14)	(12)	(15)	(21)	(14)	(24)	(34)	(134)

Quelle: Fragebogen „Erfahrungen von Teilnehmern an GRUNDTVIG-geförderten Fortbildungsveranstaltungen im Ausland“; Frage 5.6: Wie bewerten Sie die besuchte Fortbildungsveranstaltung hinsichtlich folgender Aspekte?

* Skalenpunkte 1 und 2 auf einer Skala von 1 = „sehr gut“ bis 5 = „sehr schlecht“.

Ein ähnlich günstiges Bild ergibt sich für die Arbeits- und Ausstattungsbedingungen während der Fortbildung in Deutschland. Fast 90 Prozent der ausländischen Fortbildungsteilnehmer sind mit der Qualität der Räume, in denen die Lehrveranstaltungen stattfanden, und der Qualität und Ausstattung von Bibliotheken (sehr) zufrieden. Qualität und Ausstattung von Computern sowie der Zugang zu Computern werden allerdings „nur“ in knapp drei Vierteln der Fälle als „(sehr) gut“ beurteilt.

5.4.10 Erträge aus der Auslandsfortbildung

Ähnlich wie bei Befragungen von Teilnehmern an anderen Mobilitätsmaßnahmen wurde der persönliche Ertrag aus der Fortbildung im Ausland von den befragten deutschen Teilnehmern vor allem in der Erhöhung der Motivation für die eigene Berufstätigkeit (86% der Antwortenden bewerten diesen Aspekt als „(sehr) wertvoll“) und in der erworbenen Kenntnis über bzw. dem Verständnis für die Kultur und Gesellschaft des Gastlandes gesehen (80% der Antwortenden bewerten diesen Aspekt als „(sehr) wertvoll“) (vgl. Tabelle 5.16). Überdies wird aber auch der Kenntnisgewinn im eigenen Fachgebiet von immerhin drei Vierteln der Antwortenden positiv eingeschätzt. In vergleichsweise wenigen Fällen wird aber in den Aspekten „verbesserte Berufsaussichten/Karrieremöglichkeiten“ (33%) oder „Kenntnisgewinn über die berufliche Praxis in den Schulen des Gastlands bzw. über das Schulsystem im Gastland“ (rund 40%) ein hoher persönlicher Ertrag gesehen. Letzterer Aspekt wurde allerdings von den Teilnehmern, die in Finnland gewesen waren, doppelt so häufig als „(sehr) wertvoll“ bewertet als unter den Fortbildungsteilnehmern, die in anderen Ländern waren. Im Hinblick auf die Karrierewirksamkeit der besuchten Auslandsfortbildung kann die vorsichtige Einschätzung der deutschen Teilnehmer dadurch begründet sein, dass sie relativ unmittelbar nach ihrer Rückkehr aus dem Ausland befragt wurden.

Tabelle 5.16: Hoher persönlicher Ertrag deutscher Teilnehmer durch die Auslandsfortbildung – nach Berufsgruppe (in Prozent*)

	Berufsgruppe			Gesamt	
	Lehrer/ Ausbilder	Bildungs-/ Berufsberater	Leiter Einrichtung	Sonstiges	
Kenntnisgewinn im eigenen Fachgebiet	77	58	89	78	77
Kenntnisgewinn in anderen Gebieten	77	50	76	56	71
Kenntnisgewinn bei Lehrmethoden/ didaktischen Konzepten	64	25	38	27	51

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 5.16

	Berufsgruppe			Gesamt	
	Lehrer/ Ausbilder	Bildungs-/ Berufsberater	Leiter Einrichtung	Sonstiges	
Kenntnisgewinn über das Schulsystem im Gastland	41	25	60	47	43
Praxis in den Schulen des Gastlandes	38	42	56	31	40
Reflexion der eigenen Lehrmethoden/ der eigenen Tätigkeit	71	50	65	53	66
Erwerb von Fremdsprachenkompetenz	70	42	56	74	66
Verbesserung der Berufsaussichten/ Karrieremöglichkeiten	34	25	29	38	33
Erhöhung der Motivation für die eigene Berufstätigkeit	92	67	81	79	86
Herstellung von Kontakten zu Kollegen aus anderen Ländern	65	58	76	83	69
Kenntnis und Verständnis der Kultur und Gesellschaft des Gastlandes	82	67	83	78	80
Anzahl (n)	(74)	(12)	(18)	(20)	(124)

Quelle: Fragebogen „Erfahrungen von Teilnehmern an GRUNDTVIG-geförderten Fortbildungsveranstaltungen im Ausland“; Frage 6.1: Glauben Sie, dass die Kursteilnahme im Hinblick auf folgende Aspekte wertvoll für Sie war?

* Skalenpunkte 1 und 2 auf einer Skala von 1 = „sehr wertvoll“ bis 5 = „überhaupt nicht wertvoll“.

Für die beschäftigende Organisation ergeben sich aus der Teilnahme eines Mitarbeiters an einer Fortbildung im Ausland nach Einschätzung der in der Befragung erfassten GRUNDTVIG 3-Geförderten positive Auswirkungen vor allem durch die Schaffung neuer Lehrangebote und die Verwendung von neuen/überarbeiteten Lehr- und Lernmaterialien (vgl. Tabelle 5.17). Knapp zwei Drittel der Befragten bewerten die entsprechenden Auswirkungen als „(sehr) groß“. Die eventuelle Beteiligung der Herkunftseinrichtung an europäischen Kooperationsprojekten erfährt nur in leicht über der Hälfte der Fälle eine Bewertung als „hoher Ertrag“ der Auslandsfortbildung eines Mitarbeiters.

Tabelle 5.17: Positive Auswirkungen, die sich durch die Teilnahme Deutscher an einer Auslandsfortbildung auf ihre berufliche Tätigkeit oder auf die beschäftigende Organisation/Einrichtung ergeben – nach Berufsgruppe (in Prozent*)

	Berufsgruppe			Gesamt	
	Lehrer/ Ausbilder	Bildungs-/ Berufs- berater	Leiter einer Einrichtung	Sonstiges	
Schaffung neuer Lehrangebote	65	33	79	44	62
Verwendung von neuen/überarbeiteten Lehr- und Lernmaterialien	58	38	73	63	59
Einsatz neuer Lehrmethoden im Unterricht	58	25	62	50	55
Stärkere Nutzung von Computern und Multimedia	45	44	60	71	49
Lebendigere Gestaltung des Unterrichts	59	30	54	71	56
Beteiligung der beschäftigenden Einrichtung an europäischen Kooperationsprojekten	45	50	56	75	53
Anzahl (n)	(72)	(12)	(17)	(18)	(119)

Quelle: Fragebogen „Erfahrungen von Teilnehmern an GRUNDTVIG-geförderten Fortbildungsveranstaltungen im Ausland“; Frage 6.2: Versuchen Sie bitte einzuschätzen, in welchem Umfang sich durch Ihre Teilnahme an der Fortbildungsveranstaltung folgende Auswirkungen auf Ihre berufliche Tätigkeit oder Ihre Organisation/Einrichtung ergeben haben bzw. voraussichtlich ergeben werden?

* Skalenpunkte 1 und 2 auf einer Skala von 1 = „sehr groß“ bis 5 = „überhaupt keine“.

Insgesamt sind 85 Prozent der deutschen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer und 97 Prozent der ausländischen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer in Deutschland (sehr) zufrieden mit den Ergebnissen der Fortbildung.

5.4.11 Weitergabe von Erfahrungen und Nachhaltigkeit der gewonnenen Kontakte

Die Weitergabe von Erfahrungen aus den Auslandsfortbildungen erfolgt nicht systematisch. Ganz überwiegend – in 88 Prozent der Fälle – war eine Berichterstattung der GRUNDTVIG 3-Teilnehmer an ihrer Herkunftsinstitution freiwillig. Zwar haben praktisch alle deutschen Teilnehmer über ihre Erfahrungen während der Auslandsfortbildung berichtet. Bei fast drei Vierteln der deutschen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer geschah dies allerdings nur mündlich. Weitere 13 Prozent berichteten sowohl mündlich als auch schriftlich, und fünf Prozent der deutschen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer berichteten ausschließlich schriftlich.

Nur ein Drittel der deutschen GRUNDTVIG 3-Teilnehmer, aber rund zwei Drittel der ausländischen Teilnehmer in Deutschland gehen davon aus, dass sie im Weiteren (sehr) intensiven Kontakt zu anderen Teilnehmern an der Fortbildung haben werden.

5.5 Netzwerke

5.5.1 Einleitung

Die im Rahmen von GRUNDTVIG geförderten Netzwerke dienen der Stärkung der Beziehungen zwischen den verschiedenen Akteuren, die in der Erwachsenenbildung involviert sind, so dass sie auf einer stabileren Grundlage miteinander kooperieren können und ihre Wahrnehmung der europäischen Dimension der Erwachsenenbildung verbessert wird. Im Rahmen der Netzwerke sollen Partner aus mindestens sechs verschiedenen Ländern miteinander kooperieren. Unterschieden wird zwischen Projektnetzwerken einerseits und thematischen Netzwerken andererseits.

Projektnetzwerke sollen eine Grundlage schaffen für kontinuierliche Kontakte zwischen Erwachsenenbildungseinrichtungen, die an Projekten beteiligt waren, um auf diese Weise zur besseren Verbreitung der Projektergebnisse beizutragen. Auch andere relevante Akteure können in diese Netzwerke einbezogen werden. Projektnetzwerke können beispielsweise folgende Ziele verfolgen:¹⁵

- Schaffung eines Forums zum Austausch von Fachwissen und bewährten Praktiken zwischen Akteuren der Erwachsenenbildung;
- Bildung eines „Informationsrelais“ zur Förderung neuer Projekte und Beratung von Organisationen, die eine transnationale Kooperation in diesem Bereich entwickeln möchten;
- Verbreitung der Projektergebnisse und -produkte in eine größere Öffentlichkeit.

Thematische Netzwerke sollen ein Forum bilden für die Diskussion von Schlüsselfragen und die politische Gestaltung der Erwachsenenbildung sowie die Durchführung von Forschung in diesem Bereich. Netzwerke können beispielsweise folgende Ziele verfolgen:¹⁶

- Kurzdarstellung eines Themenbereichs innerhalb eines europäischen Kontextes;
- Berücksichtigung der verschiedenen Definitionen, die in den einzelnen Ländern in Bezug auf Inhalt und Methodik verwendet werden, um einen Beitrag zur Schaffung einer einheitlichen europäischen Terminologie zu leisten;

¹⁵ Quelle: Leitfaden für Antragsteller. Ausgabe Juni 2000, S. 90.

¹⁶ Ebd., S. 89.

- Identifizierung von Elementen, die in die behandelten Bereiche eine europäische Dimension einbringen, um einen Beitrag zu einer präziseren Festlegung der für diesen Bereich geltenden Qualitätskriterien zu leisten;
- Förderung der Verbreitung von Ergebnissen und Empfehlungen sowie deren Umsetzung in relevanten Bereichen;
- Evaluierung der Ergebnisse zur Beurteilung der Auswirkungen von Netzwerkaktivitäten.

Diese, im Leitfaden für Antragsteller genannten Zielsetzungen, müssen zusammen mit den jährlichen Prioritäten in den „Allgemeinen Aufforderungen zur Einreichung von Vorschlägen“ gelesen werden. Während in der Antragsrunde 2001/02 für die GRUNDTVIG-Netzwerke die gleichen Prioritäten wie für die GRUNDTVIG-Kooperationsprojekte galten (vgl. Einleitungskapitel zu GRUNDTVIG 1), werden die Netzwerke des Jahres 2002/03 aufgefordert, sich vorrangig mit folgenden Zielsetzungen zu beschäftigen:

- Qualitätssicherung in der Erwachsenenbildung oder im Bereich des lebenslangen Lernens;
- die Rolle kultureller Einrichtungen im Bereich des lebenslangen Lernens;
- Finanzierungsmethoden für lebenslanges Lernen (wirksame Modelle für die Finanzierung und Kostenteilung auf nationaler, regionaler und lokaler Ebene);
- Entwicklung von Angeboten für den dritten Sektor, d.h. für Personen, die in der Gesellschaft eine nicht bezahlte Tätigkeit ausüben;
- Erwachsenenbildungsangebote für behinderte Personen, für ältere Bürger und für Erwachsene in ländlichen Gebieten.

5.5.2 Untersuchungsmethoden und Datenquellen

Datenbankauswertung

Die Auswertung der Datenbank des Technical Assistance Office (TAO) in Brüssel (Untersuchungszeitraum: 2001/02 bis 2002/03) diente der Generierung von Aussagen zur deutschen Beteiligung, Projektkonfiguration und zur Höhe des beantragten und bewilligten Budgets.

Auswertung von Anträgen, Berichten und Projektmaterialien

Da die Anträge und Berichte der zentralisierten Aktionen nicht vollständig beschafft werden konnten, wurden weitere Quellen wie Kompendien, Websites und diverse Projektmaterialien hinzugezogen, um einen möglichst breiten Überblick über die Ziele, Aktivitäten und Ergebnisse der GRUNDTVIG-Netzwerke im Untersuchungszeitraum 2001/02 bis 2002/03 zu erhalten. Die Materialien wurden qualitativ ausgewertet.

Durchführung von Interviews

Interviews vor Ort und telefonisch mit sechs deutschen Beteiligten an GRUNDTVIG-Netzwerken rundeten die Ergebnisse der Dokumentenanalyse ab und gaben insbesondere Auskunft über Motive der Beteiligung und Probleme, die im Zuge der Beantragung und der Projektdurchführung entstanden sind. Weiterhin dienten die Interviews dazu, ein Gesamtbild über den Grad der Zufriedenheit mit der Aktion GRUNDTVIG 4 zu erhalten und daraus resultierend Änderungsvorschläge für die Zukunft zu generieren. Für die Durchführung der Interviews wurde ein heterogenes Sample zusammengestellt, bestehend aus:

- Partnern und Koordinatoren;
- unterschiedlichen Einrichtungstypen (Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung, ein Dachverband von Erwachsenenbildungseinrichtungen, eine Forschungseinrichtung, eine Hochschule und ein Kolleg).

Durchführung eines Workshops

Die Ergebnisse der Evaluation wurden abschließend mit Projektbeteiligten aus GRUNDTVIG-Kooperationsprojekten, Lernpartnerschaften und Netzwerken auf einem zweitägigen Workshop am 26. und 27. Juni 2003 in Wittenberg diskutiert. Der Workshop diente der Validierung der Evaluationsbefunde sowie der Ermittlung von Wünschen an eine zukünftige Gestaltung des SOKRATES II-Programms nach 2006.

5.5.3 Die deutsche Beteiligung

GRUNDTVIG-Netzwerke wurden 2001/02 erstmalig eingerichtet. Die Antragstellung erfolgt direkt bei der Europäischen Kommission (zentralisierte Aktion) in einem zweistufigen Antragsverfahren. Für 2001/02 wurden insgesamt 64 Vorträge eingereicht, darunter acht Anträge von deutschen Koordinatoren (12,5%) und weitere 26 Anträge mit deutscher Beteiligung (40,6%). Fast ein Drittel aller Projektvorschläge wurde von der Kommission positiv bewertet und für das weitere Verfahren zugelassen (siehe Tabelle 5.18). Von den zwölf Hauptanträgen wurde die Hälfte laut TAO-Datenbank zur Förderung ausgewählt.¹⁷

¹⁷ Die telefonischen Recherchen sowie die Auswertung der GRUNDTVIG-Kompendien ergaben eine Abweichung zu den TAO-Daten. Eines der Netzwerke, an dem zwei deutsche Einrichtungen beteiligt sind, hat erst im Jahre 2002 mit seiner Arbeit begonnen. In einem weiteren Netzwerk musste ein deutscher Partner aus finanziellen Gründen die Mitarbeit im Netzwerk aufgeben. In einem weiteren Netzwerk wurde eine deutsche Einrichtung fälschlicherweise doppelt gezählt. Insgesamt waren also im Jahre 2001/02 fünf deutsche Einrichtungen in drei der fünf Netzwerke beteiligt. Alle folgenden Berechnungen und Tabellen basieren jedoch auf den TAO-Daten.

Tabelle 5.18: Vorschläge, Hauptanträge und geförderte GRUNDTVIG 4-Netzwerke – nach Jahr der Antragstellung und deutscher Beteiligung (in absoluten Zahlen und in Prozent)

	2001/02				2002/03							
	SOKRATES insgesamt		Deutsche Koord.		Deutsche Partner		SOKRATES insgesamt		Deutsche Koord.		Deutsche Partner	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
<i>Vorschläge</i>												
Angenommen	19	29,7	2	25,0	7	26,9	12	36,4	0	0,0	7	58,3
Abgelehnt	45	70,3	6	75,0	19	73,1	21	73,6	1	100,0	5	41,7
Gesamt	64	100,0	8	100,0	26	100,0	33	100,0	1	100,0	12	100,0
<i>Hauptanträge</i>												
Angenommen	6	50,0	0	0	5	62,5	8	66,7	1	100,0	6	85,7
Abgelehnt	6	50,0	1	100,0	3	37,5	4	33,3	0	0,0	1	14,3
Gesamt	12	100,0	1	100,0	8	100,0	12	100,0	1	100,0	7	100,0
<i>Geförderte Projekte</i>												
Neuförderung	6	100,0	0		5	83,3	8	57,1	1	12,5	6	75,0
Verlängerung	0		-		-		6	42,9	0	0,0	5	83,3
Gesamt	6	100,0	0	0,0	5	83,3	14	100,0	1	7,1	11	78,6

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Unter Berücksichtigung der Vorschläge lag die Bewilligungsquote für das Jahr 2001/02 damit bei nur neun Prozent. Von den Netzwerkanträgen mit deutscher Koordination war keiner erfolgreich.

In 2002/03 ist fast eine Halbierung der Zahl der Vorschläge auf nur noch 33 festzustellen. Von den zwölf positiv bewerteten Vorschlägen wurden in der Hauptantragsrunde schließlich acht zur Förderung ausgewählt, darunter auch ein Netzwerk mit deutscher Koordination. Mit 24 Prozent lag die Bewilligungsquote in 2002/03 deutlich höher als im Vorjahr. Zusätzlich zu den acht neuen Netzwerken sind die Verträge der bereits laufenden Netzwerke verlängert worden, so dass in 2002/03 insgesamt 13 GRUNDTVIG-Netzwerke einen finanziellen Zuschuss durch die Europäische Kommission erhalten.

An sechs Netzwerken nahm jeweils eine deutsche Einrichtung teil, bei fünf Netzwerken waren es zwei und bei einem Netzwerk vier Teilnehmer aus Deutschland. Mit einem Anteil von 8,5 Prozent der beteiligten Einrichtungen war Deutschland nach Großbritannien (9,9%) das am zweitstärksten vertretene

Land.¹⁸ Bei der Übernahme der Rolle des Koordinators fällt Deutschland dagegen auf einen mittleren Platz zurück (siehe Tabelle 5.19). Besonders aktiv bei der Übernahme der Managementfunktion in den GRUNDTVIG-Netzwerken sind Institutionen aus Belgien (28,6%) und Großbritannien (21,4%).

An den GRUNDTVIG-Netzwerken waren im Durchschnitt 16 Einrichtungen aus elf Ländern beteiligt. Das kleinste Netzwerk bestand aus acht Einrichtungen aus acht verschiedenen Ländern während das größte Netzwerk 32 Einrichtungen aus 22 Ländern umfasste.

Tabelle 5.19: Länderbeteiligung an GRUNDTVIG 4-Netzwerken 2001/02 und 2002/03 – nach Funktion und Herkunftsland der teilnehmenden Einrichtungen (absolute Zahlen und Prozentwerte)

	Koordinatoren		Partnereinrichtungen		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
AT	0	0,0	5	2,4	5	2,2
BE	4	28,6	11	5,3	15	6,7
BG	0	0,0	1	0,5	1	0,4
CY	0	0,0	3	1,4	3	1,3
CZ	0	0,0	3	1,4	3	1,3
DE	1	7,1	18	8,6	19	8,5
DK	0	0,0	8	3,8	8	3,6
EE	0	0,0	3	1,4	3	1,3
ES	0	0,0	13	6,2	13	5,8
FI	0	0,0	6	2,9	6	2,7
FR	0	0,0	17	8,1	17	7,6
GR	0	0,0	11	5,3	11	4,9
HU	0	0,0	5	2,4	5	2,2
IE	0	0,0	8	3,8	8	3,6
IS	0	0,0	1	0,5	1	0,4
IT	1	7,1	16	7,7	17	7,6
LI	0	0,0	1	0,5	1	0,4
LT	0	0,0	2	1,0	2	0,9
LV	0	0,0	5	2,4	5	2,2

wird fortgesetzt

¹⁸ Laut Auswertung der GRUNDTVIG-Kompendien waren im Untersuchungszeitraum 2001/02 und 2002/03 17 deutsche Einrichtungen an zehn der 13 GRUNDTVIG-Netzwerke beteiligt, siehe vorherige Fußnote. Wenn im Folgenden von „Einrichtungen“ die Rede ist, sind Förderfälle gemeint, da einige Einrichtungen sich an mehr als einem Netzwerk beteiligen.

Fortsetzung Tabelle 5.19

	Koordinatoren		Partnereinrichtungen		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
MT	0	0,0	2	1,0	2	0,9
NL	1	7,1	14	6,7	15	6,7
NO	1	7,1	3	1,4	4	1,8
PL	0	0,0	6	2,9	6	2,7
PT	1	7,1	7	3,3	8	3,6
RO	0	0,0	7	3,3	7	3,1
SE	2	14,3	10	4,8	12	5,4
SI	0	0,0	4	1,9	4	1,8
UK	3	21,4	19	9,1	22	9,9
Gesamt	14	100,0	209	100,0	223	100,0

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Die bewilligte Förderungsdauer lag in der Regel bei drei Jahren (71%). Allerdings gibt es auch einige Netzwerke, die nur für eine Dauer von zwei Jahren angelegt sind.

Wie bei den anderen GRUNDTVIG-Aktionen sind auch an den Netzwerken vor allem drei Arten von Institutionen beteiligt: Hochschulen (24%), regionale oder nationale gemeinnützige Vereine bzw. Vereinigungen (22%) und Erwachsenen- und Fortbildungseinrichtungen (17%). Wie Tabelle 5.20 zeigt, unterscheidet sich Deutschland von diesem Gesamtprofil vor allem durch einen höheren Anteil an Erwachsenen- und Fortbildungseinrichtungen (40%) und Forschungsinstituten (15%). Auf der anderen Seite spielen Hochschulen oder Behörden unter den deutschen Teilnehmern an GRUNDTVIG-Netzwerken eine vergleichsweise geringe Rolle.

5.5.4 Motive und Ziele der Beteiligung

Bei der Gründung eines Netzwerks steht der Wunsch nach Informations- und Erfahrungsaustausch sowie nach der Sammlung und Systematisierung bereits vorhandenen Wissens im Vordergrund und weniger die Absicht, neues Wissen zu generieren. Vorhandene Methoden, Ansätze, Konzepte auf nationaler Ebene werden zusammengetragen und daraus modellhafte Vorgehensweisen abgeleitet, auch mit der Zielsetzung, europäische Standards für das jeweils zu bearbeitende Gebiet zu entwickeln. Im Unterschied zu anderen Kooperationsformen richtet sich die Arbeit der Netzwerke ganz gezielt auch an die politische Entscheidungsebene in den beteiligten Staaten sowie an die europäischen Entscheidungsträger im Bereich

des lebenslangen Lernens. Die Bedeutung der Netzwerkarbeit für die beteiligten Einrichtungen und darüber hinaus wird von einer Interviewpartnerin folgendermaßen formuliert: „Ohne Netzwerke kann man Europa vergessen“.

Tabelle 5.20: Art der beteiligten Institutionen/Einrichtungen – nach Land der Institution (in Prozent der Einrichtungen)

	Land der Institution/Einrichtung				Gesamt
	DE	Andere EU	EFTA	MOE	
Primarschule	0	1	0	2	1
Sekundarschule (allgemeinbildend/berufsbildend)	0	3	0	0	
Hochschule	15	25	67	17	24
Hochschulvereinigung	0	1	0	0	0
Forschungsinstitut	15	4	0	0	4
Erwachsenen- oder Fortbildungseinrichtung	40	14	33	15	17
Behörde (lokale)	5	10	0	5	8
Behörde (regionale)	0	4	0	0	3
Behörde (nationale)	0	4	0	7	4
Gemeinnützige Vereinigung (regional/national)	20	19	0	34	22
Gemeinnützige Vereinigung (international)	0	7	0	5	6
Privatunternehmen - Herstellung	0	1	0	2	1
Privatunternehmen - Dienstleistungen	5	3	0	7	4
Sonstige Einrichtung	0	5	0	5	4
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl (n)	(20)	(156)	(6)	(41)	(223)

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Nicht alle Netzwerke sind aus früher geförderten Projektzusammenschlüssen hervorgegangen, jedoch haben die meisten Netzwerk Beteiligten eine gemeinsame Klammer, beispielsweise die Mitgliedschaft in einem größeren europäischen Verband. In Netzwerken arbeiten überwiegend Einrichtungen mit einer großen Projekt- und strategischen Erfahrung in der transnationalen Arbeit zusammen. Die involvierten Personen verbinden mit der Netzwerkarbeit vor allem folgende Ziele:

- Herstellung von Kontakten zu anderen Einrichtungen, eventuell mit Blick auf die Initiierung eines Kooperationsprojekts oder anderweitiger Zusammenarbeit;
- Mitgestaltung wichtiger Themen der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens auf europäischer Ebene;

- aktive Teilnahme an der Verbandsarbeit;
- Erweiterung des Wissens auf einem bestimmten Gebiet, eventuell mit Blick auf die Initiierung von Innovationen in der eigenen Einrichtung;
- Reputationseffekte für die Einrichtung.

5.5.5 Projektorganisation und Finanzierung

Antragstellung und Förderdauer

GRUNDTVIG-Netzwerke können für eine Dauer von maximal drei Jahren gefördert werden. Die Beantragung erfolgt, wie auch in GRUNDTVIG 1, bei der Europäischen Kommission im Rahmen eines zweistufigen Antrags- und Auswahlverfahrens.

Da im Untersuchungszeitraum lediglich ein Netzwerk von deutscher Seite aus koordiniert wurde und die Partner zu Fragen der administrativen und finanziellen Rahmenbedingungen sowie zur Beratungsstruktur kaum auskunftsfähig waren, wird an dieser Stelle auf die Aussagen und Einschätzungen in GRUNDTVIG 1 verwiesen, da die punktuellen Aussagen der Netzwerkteilnehmer sich mit denen der GRUNDTVIG-Kooperationsprojekte größtenteils deckten. Die Bewertung enthielt – zur Erinnerung – eine zum Teil vehemente Kritik am hohen bürokratischen Aufwand des Antrags- und Abrechnungsverfahrens, an der Unpünktlichkeit der Überweisung der Projektgelder und an der geringen Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Kürzungen des beantragten Förderbudgets. Das zweistufige Auswahlverfahren wurde als eine klare, wenn auch noch verbesserungswürdige Erleichterung bewertet (vgl. dazu Abschnitt 5.2.5).

Eine zwei- bis dreijährige Laufzeit wurde von den Interviewpartnern zwar als ausreichend für das Erreichen der gesetzten Ziele empfunden, allerdings wurde auch darauf hingewiesen, dass gerade in großen Netzwerken oder in Netzwerken, die sich aus Partnern konstituieren, die noch wenig Erfahrung mit der gemeinsamen transnationalen Arbeit haben, es bis zu drei Jahren dauern kann, bis eine tragfähige Arbeits- und Vertrauensbasis geschaffen wurde.

Finanzierung

Das im Untersuchungszeitraum von einer deutschen Einrichtung koordinierte Netzwerk hat einen SOKRATES-Zuschuss in Höhe von 281.029 Euro und damit 62 Prozent des beantragten Zuschusses von 451.114 Euro erhalten. Im europäischen Vergleich liegt der SOKRATES-Zuschuss dieses Netzwerks um 22 Prozent höher als der Gesamtdurchschnitt aller GRUNDTVIG 4-Netzwerke (siehe Tabelle 5.21).

Akzeptanz in den Einrichtungen

Die befragten Netzwerkteilnehmer gehörten mehrheitlich der Leitungsebene an, bzw. berichteten von einer interessierten und befürwortenden Haltung der Institutsleitung zur Netzwerktätigkeit sowie von Unterstützung durch die Leitungsebene oder durch andere Kollegen. Da es sich bei den in GRUNDTVIG 4-Netzwerken involvierten Einrichtungen größtenteils um Dachverbände oder Forschungseinrichtungen handelt, die sowohl im Forschungs- und Entwicklungsbereich als auch in der Politikgestaltung im Bereich der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens aktiv und maßgeblich involviert sind, ist das Engagement in einem GRUNDTVIG-Netzwerk nahe liegend und als Teil der Instituts- oder Verbandsphilosophie zu sehen.

Tabelle 5.21: Projektbudget und SOKRATES-Zuschuss der Projekte 2001/02 und 2002/03 – nach Land des Koordinators (Mittelwerte in EURO)

	Land der koordinierenden Einrichtung			Gesamt
	DE	Andere EU	EFTA	
Gesamtbudget bei Antragstellung	644.448	376.225	423.028	398.727
Korrigiertes Budget	419.177	379.770	317.145	378.111
Beantragter SOKRATES-Zuschuss	451.114	262.470	296.322	278.363
Bewilligter SOKRATES-Zuschuss	281.029	227.532	206.226	229.831
Anzahl (n)	(1)	(12)	(1)	(14)

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Wie bereits in Abschnitt 5.5.3 erwähnt, ist eine deutsche Einrichtung nach dem ersten Partnertreffen aus der Netzwerkarbeit aus finanziellen Gründen ausgestiegen. Da die Probleme, mit denen diese Einrichtung zu kämpfen hatte und die uns im Rahmen eines Interviews ausführlich geschildert wurden, stellvertretend für viele Einrichtungen in Deutschland sind, die sich am SOKRATES-Programm beteiligen möchten, wird auf das Beispiel im Folgenden ausführlicher eingegangen: Die Einrichtung wurde von einem Europabeauftragten, der beim Oberbürgermeister der Stadt angesiedelt war, auf das Netzwerk aufmerksam gemacht. Der Interviewpartner hat sich daraufhin mit dem Netzwerk näher beschäftigt und im Rahmen eines vorbereitenden Besuchs mit dem Koordinator Kontakt aufgenommen, um nähere Absprachen bezüglich einer Beteiligung zu treffen. Die Mitarbeit des deutschen Partners wurde vom Koordinator sehr begrüßt, allerdings beinhalteten die ihm zugesicherten Finanzmittel keine Personalkosten. Die zuständige Kommune, die großes Interesse an der Mitarbeit der deutschen Einrichtung im Netzwerk bekundete und diese ursprünglich ja auch angeregt hatte, war jedoch

nicht in der Lage, die erforderlichen Personalkosten aufzubringen, so dass die betreffende Einrichtung aus diesem Netzwerk wieder aussteigen musste. Auch in Zukunft sieht die Einrichtung keine Möglichkeit, sich an Projekten zu beteiligen, die nicht voll ausfinanziert sind. Zugleich steht sie unter Druck, die rückläufigen öffentlichen Mittel durch drittmittelfinanzierte Projekte zu kompensieren.

Kooperation mit den Partnern

Netzwerke bestehen aus einer Mindestzahl von sechs Einrichtungen aus sechs verschiedenen Staaten, darunter mindestens ein Mitgliedsstaat der EU, wobei sie so angelegt sein sollten, dass sie mit der Zeit weitere Partner in die Arbeit einbeziehen können. Eine dieser Einrichtungen übernimmt die Koordinatorenrolle, und ist für die Vorbereitung des Netzwerks, die sachgemäße Verwaltung und Abwicklung sowie für die Berichterstattung gegenüber dem Förderer zuständig.

Da Netzwerke eine sehr große Zahl von Beteiligten annehmen können – im Untersuchungszeitraum bestand das größte Netzwerk aus 32 Mitgliedern – und dadurch zu schwer organisierbaren Gebilden werden, gibt es unterschiedliche Umgangsweisen, um die Arbeitsfähigkeit sicherzustellen: Eine Möglichkeit ist das Bilden sogenannter „steering-groups“, die den Koordinator bei Monitoring-, Kontroll- und Organisationsaufgaben unterstützen, eine andere Möglichkeit ist die Arbeit in thematischen Unterarbeitsgruppen mit anschließender Zusammenführung der Ergebnisse auf Netzwerkebene. Dem Trend zur Schaffung immer größerer Netzwerke auf europäischer Ebene wurde seitens unserer Interviewpartner jedoch mit Skepsis begegnet, da diese Gebilde nur noch schwer zu koordinieren und mit erheblichen Effizienzverlusten verbunden seien.

Einer regelmäßigen Berichterstattung der Partner an den Koordinator über den Fortgang der Arbeit, häufigen persönlichen Treffen und einer genauen Regelung der Zuständigkeiten für bestimmte Teilschritte der Arbeit kommt in Netzwerken eine große Bedeutung zu. In einem unserer untersuchten Netzwerke wurde beispielsweise eine Handreichung zum Projektmanagement, in Anlehnung an den „Survival Kit for European Project Management“ entwickelt, um den Arbeitsprozess besser zu strukturieren und im Falle von Konflikten auf einer gemeinsam erarbeitete Grundlage agieren zu können.

Die Kommunikation und Kooperation wurde im Großen und Ganzen als zufriedenstellend bezeichnet. Zu größeren Problemen und Verzögerungen des Arbeits- und Zeitplans kam es in einem Netzwerk, in dem ein Koordinatorenwechsel stattgefunden hat. In einem anderen Netzwerk wurde von ungleichen sprachlichen Voraussetzungen sowie von der Schwierigkeit, ein einfaches und benutzerfreundliches Gruppenkommunikationssystem via Internet zu finden, berichtet.

Die Akquise neuer Netzwerkteilnehmer geschieht in der Regel über Aufrufe auf der Website sowie über Einladungen zur Teilnahme an Netzwerkseminaren und Tagungen. Für die Einbindung neuer Partner können sich gewachsene Koo-

perations- und Vertrauensbeziehungen jedoch auch als hinderlich erweisen, nämlich dann, wenn bestimmte eingespielte Verhaltensweise der Kernmitglieder von Neulingen als schwer durchschaubar empfunden werden. Auch könne man beobachten – so die Aussage einer Interviewpartnerin –, dass Netzwerke in dem Maße aufhören zu existieren in dem die Hauptfiguren aus dem Netzwerk ausscheiden und durch eine neue Generation nicht ersetzt werden können.

Insgesamt hat die Zwischenevaluierung jedoch zu früh stattgefunden, um beurteilen zu können, in welchem Maße es den Netzwerken gelingt, andere Teilnehmer aktiv in die Arbeit mit einzubeziehen. Eine solche Analyse darf nicht bei der Sichtweise der Netzwerketeiligten stehen bleiben, sondern muss vor allem den Nutzen und Bekanntheitsgrad der Netzwerke bei Außenstehenden messen.

In den Anträgen einiger Netzwerke war nachzulesen, dass sie auch eine gezielte Einbindung anderer GRUNDTVIG-Akteure vornehmen wollten. Wie jedoch in den vorangegangenen Kapiteln gezeigt wurde, fühlten sich etliche GRUNDTVIG 1- und GRUNDTVIG 2-Beteiligte zum Zeitpunkt der Befragung noch vielfach isoliert und über ähnliche thematische Vorhaben schlecht informiert, so dass davon ausgegangen werden muss, dass die Einbindung weiterer Akteure in die Netzwerkarbeit noch nicht im gewünschten Maße stattgefunden hat.

Auch wurde im Rahmen der mit Netzwerketeiligten geführten Interviews deutlich, dass personelle Ressourcen fehlen, um eine aktivere Vernetzungstätigkeit leisten zu können.

5.5.6 Umsetzung der Projektvorhaben, Reichweite und Nachhaltigkeit der Netzwerke

Leider ist es aufgrund der vorhandenen Datenbasis zum Zeitpunkt der Durchführung der Zwischenevaluation nicht möglich, die Bedeutung und die Erträge der Netzwerke mit deutscher Beteiligung zu beurteilen.¹⁹ Die Darstellung der Netzwerkvorhaben sowie ihrer Reichweite, Erträge und Nachhaltigkeitsstrategien wird sich daher im Wesentlichen auf die Informationen konzentrieren, die aus den Kompendien und, soweit vorhanden, Anträgen und Projektkurzbeschreibungen generiert werden konnten. Darüber hinaus werden auch einige Anmerkungen aus den Interviews aufgenommen.

Die zehn Netzwerke mit deutscher Beteiligung der Jahre 2001/02 und 2002/03 bildeten ein Informations-, Austausch- und Disseminationsforum sowie eine Platt-

¹⁹ Von den fünf deutschen Einrichtungen, die sich im Jahr 2001/02 an einem GRUNDTVIG-Netzwerk beteiligt haben, erklärten sich lediglich drei zu einem Interview bereit, wobei eine dieser Einrichtungen aus finanziellen Gründen aus dem Netzwerk wieder ausgestiegen ist. Die befragten Netzwerkteilnehmer aus dem Jahr 2002/03 hatten gerade erst an der Kick-off-Veranstaltung teilgenommen, so dass sie noch nicht in der Lage waren, Aussagen zum Projektfortschritt, zu Erträgen oder zur Reichweite zu treffen.

form zur Systematisierung und Weiterentwicklung von Themen und Zielsetzungen in folgenden Bereichen der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens:

- Förderung und Weiterentwicklung des Konzepts der „Europäischen Schulen der zweiten Chance“ – einer Initiative der Europäischen Kommission Mitte der neunziger Jahre zur Vorbereitung von benachteiligten Jugendlichen auf den Schulabschluss sowie auf die Eingliederung in das Berufsleben;
- Verbesserung der Durchlässigkeit von und Verzahnung zwischen verschiedenen Bildungssektoren unter besonderer Berücksichtigung des informellen Lernens mit dem Ziel, zu einer Verbesserung des Angebots sowie zu einer Erhöhung der Nachfrage beizutragen, hier insbesondere mit Blick auf eine bessere Integration bildungsferner Bevölkerungsgruppen;
- Förderung der Entwicklung neuer Tests und damit Erweiterung eines bestehenden Test-Portfolios zur Selbsteinschätzung der Lernfortschritte unter Einbeziehung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien;
- Verbesserung des Angebots und Abbau von Lernhindernissen für reisende Berufsgruppen (z.B. Schausteller) sowie Sensibilisierung der Öffentlichkeit und der Entscheidungsträger für die besonderen Bedürfnisse dieser Personengruppe;
- Zusammenführung verschiedener nationaler Ansätze/Definitionen/Maßnahmen des Konzepts des „Interkulturellen Lernens“ und Entwicklung geeigneter Kriterien für die Herausbildung eines europäischen Ansatzes, einschließlich der Formulierung von Empfehlungen für die Politik und Praxis;
- Verbesserung des Angebots und Abbau von Lernhindernissen für Gefängnisinsassen sowie Sensibilisierung der Öffentlichkeit und der Entscheidungsträger für die besonderen Bedürfnisse dieser Personengruppe;
- Verbesserung der Qualität der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen als Orte des lebenslangen Lernens im Zuge einer zunehmenden Diversifizierung von Lernbedürfnissen;
- Bessere Nutzung des Potenzials neuer Lernorte wie Museen und Galerien für das Konzept des lebenslangen Lernens – insbesondere für benachteiligte Gruppen – unter Berücksichtigung bereits vorhandener und erprobter Strategien;
- Verbesserung der Implementierung des Gender-Mainstreaming-Ansatzes in die Angebote der Erwachsenenbildung;
- Entwicklung eines europaweiten Ansatzes, um Personen mit Lese- und Schreibschwäche besser zu fördern und ihnen den Zugang zu lebenslangem Lernen zu erleichtern.

Zur Umsetzung und Verwirklichung dieser Zielsetzungen haben sich die untersuchten Netzwerke eines breiten Spektrums von Aktivitäten und Methoden be-

dient: Neben dem Informations- und Erfahrungsaustausch, zumeist mit Hilfe von Diskussionsforen auf den Websites der Netzwerke, werden

- best-practice-Beispiele, Definitionen, Methoden, Ansätze gesammelt, analysiert und systematisiert;
- Modelle entwickelt und Typologien erstellt;
- Fallstudien und vergleichende Untersuchungen durchgeführt;
- Studienbesuche absolviert;
- Workshops/Tagungen und andere öffentlichkeitswirksame Maßnahmen zur Sensibilisierung bestimmter Gruppen sowie zur Einbindung weiterer Akteure in die Netzwerkarbeit durchgeführt;
- externe Akteure bei der Entwicklung neuer Konzepte bzw. bei der Umsetzung von Konzepten beraten und unterstützt;
- bereits bestehende Aktivitäten und Ergebnisse verbreitet;
- Empfehlungen/Richtlinien für Entscheidungsträger und Anbieter erarbeitet.

Die Ergebnisse werden in der Regel auf den Websites publiziert und in Form von Handbüchern, Leitfäden, Handreichungen, Newsletters und CD-ROMs einem breiten Kreis von Interessenten zugänglich gemacht.

Die befragten Netzwerkteilnehmer gehen davon aus, dass die angestrebten Ziele realisiert werden. Gerade bei Netzwerken, die in stärkerem Maße als andere Projekte darauf ausgerichtet sind, eine Breitenwirkung zu entfalten und die systemische Ebene zu erreichen, muss bei der Beurteilung des Erfolgs auch die Reichweite der Ergebnisse herangezogen werden. Gerade in diesem Punkt sehen einige Netzwerkteilnehmer jedoch Probleme auf sich zukommen, die beispielsweise daraus resultieren, dass die beantragte Fördersumme gekürzt wurde:

- Sie sehen den Mehrwert der Netzwerkarbeit gefährdet, der erst dadurch zustande kommt, dass nationale Konzepte, Maßnahmen und Ansätze nicht lediglich zusammengetragen, sondern zu einem Gesamtkonzept integriert werden, aus dem dann beispielsweise Empfehlungen für mehr als ein Land ableitbar sind.
- Sie sehen weiterhin die Breitenwirkung gefährdet, da den Netzwerken nicht genügend Mittel zur Verfügung stehen, um eine gute Rückübersetzung der Synthesen und Modelle in die jeweiligen Landessprachen vornehmen zu können. Gerade diese Rückübersetzungen seien jedoch wichtig, um beispielsweise die Kursleiterbene in den Einrichtungen zu erreichen.

Aufgrund der Einbettung der Einrichtungen in größere Verbandsstrukturen auf nationaler und transnationaler Ebene sehen die Netzwerkteilnehmer andererseits jedoch eine gute Chance für eine breite Streuung der Ergebnisse. An den Netzwerken der Jahre 2001/02 und 2002/03 beteiligten sich u.a. folgende Organisationen: EAEA (European Association for the Education of Adults), AUE (Arbeits-

kreis Universitäre Erwachsenenbildung), EUCEN (European Universities Continuing Education Network), EDEN (European Distance Education Network), EFECOT (European Federation for the Education of the Children of the Occupational Travellers), ERDI (Consortium of European Research and Development Institutes for Adult Education), das UNESCO-Institut für Pädagogik sowie einige andere mehr.

Aufgrund der Tatsache, dass etliche dieser Einrichtungen auch mit nationalen und transnationalen politischen Akteuren in einem ständigen Dialog stehen, werden gute Möglichkeiten der Einflussnahme und der Weiterentwicklung der Erwachsenenbildung und des lebenslangen Lernens durch die im Rahmen der Netzwerke entwickelten Konzepte und Empfehlungen oder Richtlinien gesehen.

Inwieweit die Verbreitung über diese rein formale Ebene hinaus durch eine gezielte Unterstützungs- und Beratungstätigkeit der Mitgliedsorganisationen oder anderer Interessenten bei der Umsetzung und Anwendung der entwickelten Konzepte oder Modelle begleitet wird, konnte nicht geklärt werden, allerdings deuten Aussagen in den Interviews darauf hin, dass die personellen Kapazitäten der Netzwerketeiligten dafür wenig Möglichkeiten bieten.

Zum Thema Nachhaltigkeit konnten sich die befragten Netzwerkteilnehmer zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht ausdrücklich äußern, sahen jedoch in den besonderen personellen und institutionellen Konstellationen der Netzwerkarbeit eine gute Bedingung für ein Fortbestehen der Aktivitäten:

- Da in Netzwerken vornehmlich Personen in Führungspositionen involviert sind, ist davon auszugehen, dass die Ergebnisse und Erträge in den Einrichtungen und Mitgliedsorganisationen eine entsprechende Verbreitung finden werden. Auch ist die Gefahr geringer als in anderen Projekttypen, die oft von befristet beschäftigtem Personal bearbeitet werden, dass das Wissen mit dem Ausscheiden dieser Personen aus der Einrichtung verloren geht.
- Da Netzwerke vielfach eine Vorgeschichte haben oder institutionell verankert sind, ist davon auszugehen, dass die Arbeit beispielsweise im Rahmen eines Verbands weitergeführt werden wird, wenn auch in abgespeckter Form.
- Da Netzwerke eine große Anzahl von Personen mit Expertise vereinen, ist davon auszugehen, dass die im Rahmen der Pilotphase des Netzwerks geknüpften Kontakte in neue geförderte Projektzusammenschlüsse übergehen werden.

Allerdings bleibt die Frage der Finanzierung der Pflege der Plattformen nach dem Auslaufen der Förderung ungelöst und damit zusammenhängend die Frage der Aktualität der Inhalte.

5.6 Zusammenfassung

Die deutsche Beteiligung

Insgesamt ist die deutsche Beteiligung in den zentralisierten Maßnahmen im europäischen Vergleich gut. Im Übergangsjahr 2000/01 wurden europaweit 78 europäische Kooperationsprojekte gefördert. An 20 von ihnen waren insgesamt 29 deutsche Einrichtungen (Förderfälle) beteiligt. In den Jahren 2001/02 und 2002/03 waren 68 deutsche Einrichtungen (Förderfälle) an 46 der 109 GRUNDTVIG-Projekte und 17 deutsche Einrichtungen (Förderfälle) an zehn der 13 Netzwerke, die europaweit gefördert wurden, beteiligt.

Für die dezentralen Maßnahmen GRUNDTVIG 2 und GRUNDTVIG 3, die auf nationaler Ebene verwaltet werden, liegen leider keine europäischen Vergleichsdaten vor. In den Jahren 2001/02 und 2002/03 erhielten 100 GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften mit deutscher Beteiligung eine finanzielle Unterstützung. An diesen 100 Lernpartnerschaften waren in den beiden ersten Förderjahren 152 deutsche Einrichtungen (Förderfälle) beteiligt. Unter GRUNDTVIG 3 erhielten 2001/02 (Haushaltsjahr 2001) 128 Deutsche und 2002/03 (Haushaltsjahr 2002) 142 Deutsche einen Mobilitätszuschuss zur Teilnahme an einer Fortbildungsmaßnahme im Ausland. Somit konnten in den beiden ersten Jahren der Durchführung der Aktion GRUNDTVIG insgesamt 270 deutsche Mitarbeiter aus der Erwachsenenbildung an einer Auslandsfortbildung teilnehmen. Das für GRUNDTVIG 3 auf nationaler Ebene verfügbare Budget wurde damit ausgeschöpft.

Angesichts der Größe und Vielfalt des deutschen Weiterbildungs- bzw. Erwachsenenbildungsbereichs ist damit eine „kritische Masse“ noch lange nicht erreicht.

Profil und Architektur der Aktion GRUNDTVIG

Die Projektbeteiligten bewerteten das Profil der Aktion GRUNDTVIG positiv. Die thematische Ausrichtung und die Ziele der GRUNDTVIG 1-Projekte, Lernpartnerschaften und Netzwerke zeigen große Überschneidungen mit dem Kerngeschäft der beteiligten Institutionen, und 77 Prozent der deutschen Teilnehmer an Fortbildungskursen im Ausland unter GRUNDTVIG 3 berichten von einem (sehr) wertvollen Kenntniserwerb im eigenen Fachgebiet. An den Mobilitätsmaßnahmen unter GRUNDTVIG 3 nehmen überwiegend Lehrer/Ausbilder, aber auch Berufsberater und Einrichtungsleiter sowie weitere Gruppen von Personal in der Erwachsenenbildung teil. Somit kann davon ausgegangen, dass die Aktion GRUNDTVIG für die nationalen Akteure relevant ist.

Die Architektur der Aktion GRUNDTVIG hat sich bewährt. Die Beteiligten sahen zum Zeitpunkt der Befragung insbesondere folgende Verzahnungsmöglichkeiten:

- GRUNDTVIG 3 wird von den beteiligten Personen auch dazu genutzt, um mit Kollegen aus anderen Ländern weitergehende Kooperationen anzudenken und gemeinsame Projektideen zu entwickeln.
- GRUNDTVIG 2 eignet sich als Einstieg in die transnationale Zusammenarbeit und als Testfeld für Partnereinrichtungen, mit denen eventuell eine Weiterführung der Aktivitäten im Rahmen eines GRUNDTVIG-Kooperationsprojekts angestrebt wird.
- Neuerdings wird unter GRUNDTVIG 1 die Entwicklung von Fortbildungsmaßnahmen für ausländisches Personal aus der Erwachsenenbildung besonders gefördert, deren Teilnehmer dann eine Förderung über GRUNDTVIG 3 in Anspruch nehmen können.²⁰
- Die Reichweite und Funktion der Netzwerke konnte im Rahmen der Zwischenevaluierung nicht geklärt werden. Das lag zum einen an der geringen Anzahl der Netzwerke und zum anderen daran, dass die Abläufe in den untersuchten Netzwerken zum Zeitpunkt der Zwischenevaluierung größtenteils intransparent waren.

Antragstellung, Verwaltung und Finanzierung

Große Kritik gab es in den zentralisierten Aktionen an den Verfahren der Antragstellung und Bewilligung sowie bezüglich des Mittelflusses. Das zweistufige Auswahlverfahren wurde im Wesentlichen befürwortet, die befragten Personen wünschten sich jedoch eine bessere Abstufung zwischen Vorantrag und Hauptantrag sowie eine zeitliche Entzerrung zwischen Aufforderung zur Erstellung eines Hauptantrags und dessen Abgabefrist. Die Antragsformulare sollten verschlankt werden und weniger formalisiert sein. Dabei sollte ein größerer Wert auf die Inhalte gelegt werden. Der administrative Aufwand in den dezentralen Aktionen wird im Großen und Ganzen als akzeptabel empfunden.

Vielen Projektbeteiligten erscheint die Festlegung der Förderhöhe im Vergleich zum beantragten Budget willkürlich und intransparent. Ärger verursachen auch Kürzungen der letzten Förderrate. Diese Gepflogenheiten verringern die Planbarkeit der Projektarbeit. Bezüglich der Verwendung der Fördermittel werden mehr Flexibilität und unbürokratische Änderungsanträge gewünscht. Gefordert wird darüber hinaus die zeitnahe Überweisung der Mittel und die Berechnung von Zinsen bei verspäteter Zahlung. Lernpartnerschaften wünschen sich eine Berücksichtigung der Personalkosten in den Fördermitteln. Projektbeteiligte in zentralisierten Projekten wünschen sich eine bessere Deckung von Personalkosten. Die unter GRUNDTVIG 3 gewährten Mobilitätszuschüsse decken im Durchschnitt über 80 Prozent der im Rahmen der Auslandsfortbildung entstehenden Kosten.

20 Quelle: Gespräch mit einer Vertreterin der Nationalen Agentur InWEnt.

Die Höhe der beantragten Zuschüsse ist 2002 im Vergleich zu 2001 deutlich gestiegen, die schließlich bewilligten Summen sind allerdings weitgehend stabil geblieben. Deutsche Teilnehmer finanzieren nach eigenen Angaben im Durchschnitt 15 Prozent der Fortbildungskosten aus eigenen Mitteln.

In den dezentralisierten Aktionen GRUNDTVIG 2 und GRUNDTVIG 3 herrscht große Zufriedenheit mit den beiden Nationalen Agenturen. Die deutschen Projektkoordinatoren in den zentral verwalteten Aktionen (GRUNDTVIG 1 und GRUNDTVIG 4), die im Antragsverfahren und auch während des Projektverlaufs Kontakt zur Nationalen Agentur hatten, waren im Großen und Ganzen zufrieden. Dennoch gab es vereinzelte Verbesserungswünsche und die Nationale Agentur sollte sich nach Aussage der Projektbeteiligten als Ansprechpartner bei Problemen auch für Partner zur Verfügung stellen. Im Konfliktfall mit Brüssel wünschen einige der befragten Projektbeteiligten, dass die Nationale Agentur eine „Schutz- und Feuerwehrfunktion“ übernehmen soll.

Bezüglich der Unterstützung durch das Technical Assistance Office gab es teilweise große Kritik, obwohl die Dienstleistungsorientierung sich bereits verbessert habe. Negativ fiel die große Isoliertheit der Partner in zentral verwalteten Maßnahmen auf, die häufig weder mit der Nationalen Agentur noch mit dem Technical Assistance Office jemals Kontakt hatten.

Bei der Durchführung von GRUNDTVIG 3 bereitet die Abstimmung zwischen der Fortbildungsnachfrage aus dem Ausland und dem Angebot entsprechender Kurse in Deutschland über den COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog noch Probleme. Viele Kurse in Deutschland müssen wegen mangelnder Anmeldezahlen storniert werden. Prinzipiell wurde die Existenz eines internetbasierten Überblicks über in Europa angebotene Fortbildungsmaßnahmen aber auf einem Workshop im Rahmen der nationalen Evaluierungskonferenz für die europäischen Bildungsprogramme von Vertretern deutscher Weiterbildungseinrichtungen einhellig begrüßt. Es wurde angeregt, dieses Informationsinstrument durch eine vollständigere Erfassung des Kursangebots in Europa und eine Verbesserung der Suchfunktion für die Kursdatenbank zu stärken und den COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog bekannter zu machen.

Internationale Zusammenarbeit und Mobilität

Die Zusammenarbeit in den Europäischen Kooperationsprojekten, Lernpartnerschaften und Netzwerken ist im Großen und Ganzen als gut zu bezeichnen. In den Lernpartnerschaften war die Arbeitsteilung jedoch größtenteils gleichberechtigter als in den GRUNDTVIG 1-Projekten. Insbesondere Netzwerke mit einer großen Anzahl von Teilnehmern können zu schwer organisierbaren Gebilden werden und mit Effizienzverlusten verbunden sein.

Von den nationalen und europäischen Stützstrukturen wünschen sich die Projektbeteiligten ein besseres Monitoring der Projekte und eine bessere Vorbereitung auf die Koordination von transnationalen Projektpartnerschaften.

Unter den Zielländern der von deutschem Personal aus der Erwachsenenbildung besuchten Fortbildungsveranstaltungen im Ausland sind fast alle SOKRATES-Teilnehmerländer vertreten. Großbritannien war in den beiden ersten Jahren der Laufzeit von GRUNDTVIG 3 mit jeweils 30 Prozent der Auslandsfortbildungen wichtigstes Zielland deutscher Teilnehmer. Auf Großbritannien folgten 2001 und 2002 wechselnde westeuropäische Länder an zweiter und dritter Stelle der Beliebtheitsskala. In osteuropäischen Ländern fanden in den beiden untersuchten Jahren rund zehn Prozent der von Deutschen besuchten Fortbildungsveranstaltungen im Ausland statt. Es kann angenommen werden, dass die Attraktivität eines Ziellands in Abhängigkeit der dort in einem bestimmten Jahr angebotenen Kursthemen variiert. Ausländische Teilnehmer an Kursangeboten des COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalogs in Deutschland kamen 2002/03 vor allem aus Polen, Italien und Spanien.

Umsetzung der Vorhaben

In den Projekten, Lernpartnerschaften und Netzwerken mit deutscher Beteiligung spielen interkulturelle Themen, Europa und die Europäische Union und die Integration benachteiligter Zielgruppen, insbesondere von Migranten und ethnische Minderheiten, eine wichtige Rolle. Die Mehrheit der Projekte mit deutscher Beteiligung kann im Bereich der interkulturellen und politischen Bildung angesiedelt werden. Positiv hervorzuheben sind die Bemühungen, neue Lernorte für die Erwachsenenbildung zu erschließen wie beispielsweise Museen. Allerdings sind insbesondere die Bereiche informelles Lernen und Bildungsmöglichkeiten für behinderte Menschen wenig repräsentiert.

In den Europäischen Kooperationsprojekten der Aktion GRUNDTVIG 1 werden mehrheitlich Modellveranstaltungen, neue Lehr- und Lernmethoden, Lehr- und Lernmaterialien und neue Lehrprogramme und Curricula entwickelt und erprobt. Vergleichsweise seltener werden jedoch Informations- und Beratungsdienste für Lernende, für Erwachsenenbildungsträger und für Lehrende entwickelt, die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien angewandt, Qualitätssicherungsverfahren in der Erwachsenenbildung sowie Zertifizierungsinstrumente entwickelt und erprobt.

Neben interkulturellen Themen spielten in den meisten Lernpartnerschaften die Stimulierung des Lernbedarfs von Erwachsenen und die Erprobung neuer pädagogischer Konzepte eine wichtige Rolle. Etwa die Hälfte der Lernpartnerschaften hat sich auch mit den Informationstechnologien, der aktiven Staatsbürgerschaft, den EU-Ländern und der Europäischen Union sowie mit der Vermittlung von Grundkenntnissen beschäftigt.

Die unter GRUNDTVIG 3 geförderten Fortbildungen deutscher Mitarbeiter aus der Erwachsenenbildung im Ausland betreffen bei 30 Prozent der Geförderten (unter anderem) das Gebiet der Fremdsprachen und bei einem Viertel der Geförderten (unter anderem) das Themenfeld „neue Technologien“.

Die zehn Netzwerke mit deutscher Beteiligung, die im Jahr 2001/02 und 2002/03 eine Förderung erhalten haben, deckten eine breite Palette von Themen ab: Integration von benachteiligten Jugendliche durch „Schulen der zweiten Chance“, Verzahnung des informellen und formellen Lernens, Erweiterung eines bestehenden Test-Portfolios zur Selbsteinschätzung des Lernfortschritts, Verbesserung der Bildungssituation von beruflich Reisenden (z.B. Schaustellern), Gefängnisinsassen und Personen mit Lese- und Schreibschwäche, Entwicklung eines europäischen Ansatzes für das Konzept des interkulturellen Lernens, Verbesserung der wissenschaftlichen Weiterbildung an Hochschulen, Implementierung des Gender-Mainstreaming-Ansatzes und Erschließung neuer Lernorte (z.B. Museen) für die Erwachsenenbildung.

Die Teilnehmer in Europäischen Kooperationsprojekten, Lernpartnerschaften und Netzwerken gingen zum Zeitpunkt der Zwischenevaluierung mehrheitlich davon aus, dass die Projektziele erreicht werden würden. Die vorgesehene Förderdauer von maximal drei Jahren wird im Grunde als ausreichend empfunden. Für das Abweichen vom ursprünglichen Arbeitsplan waren verschiedene Faktoren verantwortlich, insbesondere der Ausstieg von Partnern, die geringe finanzielle Ausstattung der Projekte, der Wechsel der Koordination, die Verkürzung der Projektlaufzeit durch späte Mittelüberweisungen und die Unterschätzung des Umsetzungsaufwands.

Von Projektbeteiligten in GRUNDTVIG 1 wurde vielfach gewünscht, dass die immateriellen Ergebnisse, sprich die Erfahrungszuwächse, die aus der Zusammenarbeit in einem transnationalen Team resultieren, im Vergleich zu den Produkten eine Aufwertung in den Durchführungsbestimmungen erfahren (Aufwertung der Prozesse in transnationalen Kooperationsprojekten). Umgekehrt konnte festgestellt werden, dass etliche Lernpartnerschaften auch Produkte erstellen, da materielle Ergebnisse in den Einrichtungen eine höhere Akzeptanz schaffen.

Für die Bearbeitung qualitativ hochwertiger Produkte und Ergebnisse bis zur Verbreitungs- oder Implementationsfähigkeit wird in etlichen Kooperationsprojekten eine zusätzlich geförderte nachgeschaltete Phase benötigt. Für die Herausarbeitung europäischer Standards bzw. eines integrierten Gesamtkonzepts und für eine gute Rückübersetzung in die jeweiligen Landessprachen benötigen v. a. Netzwerke eine bessere finanzielle Ausstattung.

Verbreitung, Vernetzung und Evaluation

Die Kooperationsprojekte und Lernpartnerschaften verbreiten ihre Ergebnisse hauptsächlich über das Internet, durch Vorträge auf Tagungen und über Printme-

dien. Etliche Projektbeteiligte sahen jedoch aufgrund der Budgetknappheit und den fehlenden zeitlichen Ressourcen Probleme bei der Verbreitung auf sich zukommen. Die Vernetzung der GRUNDTVIG-Projekte war zum Zeitpunkt der Zwischenevaluierung nicht zufriedenstellend. Auch die Vernetzung mit anderen regionalen oder überregionalen Akteuren und Initiativen ist noch verbesserungsfähig. Etwa jedes zweite GRUNDTVIG 1-Projekt und jede fünfte Lernpartnerschaft hat eine externe Evaluierung durchgeführt.

Von den nationalen und europäischen Stützstrukturen wünschen sich die Projektbeteiligten eine aktivere Vernetzung der GRUNDTVIG-Projekte. Erwachsenen- und Fortbildungseinrichtungen sind vielfach verunsichert über Kriterien für eine gute Projektevaluation und wünschen hier mehr Unterstützung durch die Nationale Agentur oder das Technical Assistance Office.

Die deutschen Teilnehmer an Auslandsfortbildungen unter GRUNDTVIG 3 verbreiten ihre Erfahrungen nicht systematisch. Fast drei Viertel unter ihnen haben nur mündlich über ihre Erfahrungen während der Auslandsfortbildung und deren Ergebnisse berichtet. Zwei Drittel der deutschen Teilnehmer gehen zudem davon aus, dass sie im Weiteren nur mäßig intensiven Kontakt zu anderen Teilnehmern an der Fortbildung haben werden. Eine Evaluation der im Ausland besuchten Fortbildungsmaßnahmen wurde in knapp 40 Prozent der untersuchten Fälle (unter anderem) unter Einsatz eines Fragebogens durchgeführt. Nur 15 Prozent der deutschen Teilnehmer hatten keine Möglichkeit, die von ihnen absolvierte Fortbildung abschließend zu bewerten.

Reichweite, Wirkungen und Nachhaltigkeit

Da die meisten Europäischen Kooperationsprojekte und Lernpartnerschaften im Untersuchungszeitraum noch nicht abgeschlossen waren, können Reichweite, Wirkungen und Nachhaltigkeit nur eingeschränkt beurteilt werden. Die Datenbasis zu den Netzwerken erlaubt zum jetzigen Zeitpunkt noch keine Aussagen zu diesen Aspekten.

Positive Wirkungen in fachlicher und persönlichkeitsbildender Hinsicht traten, sowohl in den Lernpartnerschaften als auch in den GRUNDTVIG 1-Projekten, bei den unmittelbar beteiligten Projektbearbeitern in hohem Maße ein. Aber auch die Einrichtungen selbst profitieren von einer Beteiligung an transnationalen Aktivitäten, und zwar in erster Linie durch Reputationseffekte, Netzwerkbildung und Erhöhung des Wissensstands über Erwachsenenbildung. In etwa der Hälfte der Einrichtungen haben sich infolge des Projekts auch die Zielgruppen und die Angebotspalette erweitert. Nach Einschätzung der Projektbeteiligten profitierten die Lernenden, die in die Aktivitäten eingebunden waren, hauptsächlich von verbesserten Lernergebnissen, interkulturellen Kompetenzen und persönlichkeitsbildenden Effekten mit Auswirkungen auf eine aktivere Teilnahme an gesellschaftlichen Prozessen. In den Lernpartnerschaften, die Lernende an der transna-

tionalen Mobilität beteiligen können, haben sich auch die Fremdsprachenkenntnisse der Lernenden mehrheitlich verbessert. Eine Verbesserung der Berufschancen wurde jedoch lediglich von einer Minderheit der befragten Projektbeteiligten wahrgenommen.

Etwa der Hälfte der Beteiligten in Kooperationsprojekten, die zum Zeitpunkt der Zwischenevaluierung (weitgehend) abgeschlossen waren und ihre Ergebnisse anderen Einrichtungen zur Verfügung gestellt haben, war bekannt, dass in diesen Einrichtungen die Ergebnisse auch tatsächlich Anwendung gefunden haben. Mit Blick in die Zukunft möchte etwa jeder zweite Befragte seine Aktivitäten im Rahmen europäisch geförderter Kooperation fortsetzen. Die Lernpartnerschaften, die im Untersuchungsjahr 2001/02 eine Förderung erhielten, haben mehrheitlich ihre Aktivitäten in einem zweiten Förderjahr fortgeführt.

Die Mobilitätsmaßnahmen unter GRUNDTVIG 3 können aufgrund budgetärer Beschränkungen nur einen verschwindend geringen Teil ihrer Zielgruppe erreichen. Über drei Viertel der Personen, die teilgenommen haben, berichten aber von guten fachlichen Ergebnissen der Auslandsfortbildungen. Zwei Drittel der Teilnehmer berichten zudem von einem Erwerb von Fremdsprachenkompetenz. Außerdem ist eine Erhöhung der Motivation für die eigene Berufstätigkeit festzustellen, und die deutschen Teilnehmer bauen Kontakte zu Kollegen aus anderen Ländern auf. In Hinblick auf Wirkungen auf Einrichtungsebene geben fast zwei Drittel der befragten ehemaligen Fortbildungsteilnehmer an, es seien im Anschluss an ihre Auslandsfortbildung neue Lehrangebote geschaffen worden. In knapp 60 Prozent der Fälle wird berichtet, dass infolge der Auslandserfahrung neue/überarbeitete Lehr- und Lernmaterialien eingesetzt würden.

Eine besondere Bedeutung hat die Förderung individueller Mobilität unter GRUNDTVIG 3 als Anreiz für die weitgehend unabhängig von finanziellen Förderprogrammen durchgeführte Entwicklung europäisch orientierter Kursangebote in der Erwachsenenbildung in Deutschland. Sofern es gelingt, die Brückenfunktion des COMENIUS und GRUNDTVIG-Katalogs zu stärken und mehr Teilnehmer an in Deutschland angebotenen europäisch orientierten Kursen als bisher zu mobilisieren, könnte sich aus GRUNDTVIG heraus ein europäisches Kurssegment in der deutschen Erwachsenenbildung etablieren.

LINGUA

Sprachunterricht und Fremdsprachenerwerb

Bettina Alesi, Friedhelm Maiworm

6.1 Einleitung

Die Aktion LINGUA soll zur Förderung und Wahrung der sprachlichen Vielfalt innerhalb der Europäischen Union, zur Verbesserung der Qualität von Sprachunterricht und Fremdsprachenerwerb und zur Erleichterung eines einfachen und lebenslangen Zugangs zum Sprachunterricht beitragen. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Förderung der weniger verbreiteten Amtssprachen in der Europäischen Gemeinschaft. Die LINGUA-Aktion gliedert sich in zwei Teilaktionen, die jeweils spezifische Teilziele verfolgen:

- LINGUA 1: Förderung des Fremdsprachenerwerbs,
- LINGUA 2: Entwicklung von Hilfsmitteln und Materialien.

Im Rahmen des SOKRATES II-Programms wurde die Aktion LINGUA neu strukturiert: Vier Unteraktionen sind der Aktion COMENIUS zugeordnet worden,¹ die ehemalige Aktion LINGUA D wird als LINGUA 2 weitergeführt und bei LINGUA 1 handelt es sich um eine Aktion, die in SOKRATES II neu geschaffen wurde.

Die Antragstellung für LINGUA 1- und LINGUA 2-Projekte erfolgt direkt bei der Europäischen Kommission (zentralisierte Aktion) in einem zweistufigen Antragsverfahren. Auf nationaler Ebene sind für LINGUA zwei Nationale Agenturen zuständig:

- die Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung (BiBB) für die LINGUA 1-Aktion sowie für LINGUA 2 im außerschulischen Bereich;
- der Pädagogische Austauschdienst (PAD) der Kultusministerkonferenz für LINGUA 2 im schulischen Bereich.

¹ LINGUA A wurde zu COMENIUS 2.1, LINGUA B wurde zu COMENIUS 2.2.c, LINGUA C wurde zu COMENIUS 2.2.b und LINGUA E wurde zu COMENIUS 1.2.

Zur Vorbereitung und Entwicklung der LINGUA-Projekte stehen den Antragstellern Mittel für vorbereitende Besuche zur Verfügung. Ebenso wie MINERVA gehört LINGUA zu den horizontalen, also nicht auf einen speziellen Bildungssektor gerichteten Maßnahmen innerhalb des SOKRATES II-Programms.

Die unter SOKRATES II neu eingeführte Aktion LINGUA 1 soll den Unterricht von Fremdsprachen fördern, die sprachliche Vielfalt der Europäischen Union wahren und eine qualitative Verbesserung von Systemen und Strukturen des Fremdsprachenunterrichts erreichen. Im Rahmen von LINGUA-Kooperationsprojekten, an denen Einrichtungen aus mindestens drei Staaten teilnehmen müssen, sollen insbesondere folgende Ziele umgesetzt werden:²

- das Bewusstsein der Bürger für die sprachliche Vielfalt der Europäischen Union und den Nutzen eines lebensbegleitenden Lernens zu wecken und sie dazu zu motivieren, aus eigenem Antrieb Fremdsprachen zu erlernen;
- den Zugang zum Erwerb von Fremdsprachen in Europa zu erleichtern und die Unterstützung für die Lernenden zu fördern;
- die Verbreitung von Informationen über innovative Ansätze und bewährte Verfahren für den europäischen Fremdsprachenunterricht unter den Zielgruppen (insbesondere unter den Entscheidungsträgern und Bildungsverantwortlichen) sicherzustellen.

Zentrale Ziele der Aktion LINGUA 2 sind die Bereitstellung eines ausreichenden, qualitativ hochwertigen Angebots von Hilfsmitteln für den Fremdspracherwerb und für die Bewertung der erworbenen Sprachkenntnisse, um so die Qualität des Fremdsprachenunterrichts und des Fremdspracherwerbs zu verbessern. Als konkrete Ziele nennt der SOKRATES-Leitfaden für Antragsteller:

- Förderung innovativer Hilfsmittel für den Sprachunterricht und den Fremdspracherwerb in allen Bildungsbereichen;
- Förderung der gemeinsamen Nutzung bewährter Verfahren;
- Vielfältigere Gestaltung des verfügbaren Angebots an Lehrhilfen für genau eingegrenzte Zielgruppen durch Förderung der Herstellung von Sprachmaterialien, die im Handel kaum erhältlich sind oder sich schwieriger vermarkten lassen, weil z. B. die Zielgruppe oder das betreffende Lehrkonzept zu spezifisch sind;
- Förderung des Erwerbs von Fremdsprachenkenntnissen, die für bestimmte Situationen und Zusammenhänge erforderlich sind, sofern diese Maßnahme nicht auf eine bestimmte Berufsgruppe ausgerichtet ist (dies fällt eher unter das Programm LEONARDO DA VINCI);
- Verbesserung der Produktverteilung und -verfügbarkeit.³

2 Vgl. Leitfaden für Antragsteller für das SOKRATES-Programm. Ausgabe Juni 2000, S. 94.

3 Ebd. S. 97.

Diese Zielsetzungen werden durch weitere jährlich wechselnde Prioritäten in den „Allgemeinen Aufforderungen zur Einreichung von Vorschlägen“ ergänzt. Im Jahr 2001, dem Einführungsjahr der Aktion LINGUA 1 wurden keine spezifischen Prioritäten festgelegt, allerdings wurde darauf hingewiesen, dass die Antragsteller ihre Projekte in den Rahmen eines „lebensbegleitenden Ansatzes“ in Bezug auf den Spracherwerb einfügen und in Übereinstimmung mit der E-Learning-Initiative die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien sinnvoll einsetzen sollten. Weiterhin wird auf die Überschneidung zwischen der Aktion LINGUA 1 und dem Europäischen Jahr der Sprachen hingewiesen.

Auch in den jährlichen Prioritäten des Jahres 2001 für LINGUA 2 wurde explizit auf die Nutzung der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen hingewiesen sowie Projektanträgen ein Vorzug eingeräumt, die sich auf die Vorbereitung der Bürger für die europäische Mobilität konzentrieren und die das eigenständige Erlernen von Fremdsprachen fördern.

In der Aktion LINGUA soll zudem dem Chancengleichheitsprinzip Rechnung getragen werden durch Maßnahmen zur Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, zur Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen, zur Förderung der Chancengleichheit zwischen Männern und Frauen und zur Verringerung der Auswirkungen sozioökonomischer Benachteiligung.

6.2 Untersuchungsmethoden und Datenquellen

Für die Evaluation der Aktion LINGUA wurde ein breites Spektrum von Ansätzen zur Informationsbeschaffung eingesetzt. Damit wurde sichergestellt, dass sowohl vorhandene Ressourcen genutzt als auch die Erfahrungen der deutschen Projektbeteiligten einbezogen werden konnten. Folgende Untersuchungsmethoden wurden seitens des Evaluationsteams eingesetzt:

Datenbankauswertung

Die Auswertung der Datenbank des Technical Assistance Office (TAO) in Brüssel (Untersuchungszeitraum 2000/01 bis 2002/03) diente der Generierung von Aussagen zur deutschen Beteiligung, Projektkonfiguration und zur Höhe des beantragten und bewilligten Budgets.

Auswertung von Anträgen, Berichten und Projektmaterialien

Da die Anträge und Berichte der zentralisierten Aktionen nicht vollständig beschafft werden konnten, wurden weitere Quellen wie Kompendien, Websites und diverse Projektmaterialien hinzugezogen, um einen möglichst breiten Überblick über die Ziele, Aktivitäten und Ergebnisse der LINGUA-Projekte im Untersuchungszeitraum (2000/01 und 2001/02) zu erhalten. Die Materialien wurden qua-

litativ ausgewertet und dienen der Abrundung der Ergebnisse der schriftlichen und mündlichen Befragung.

Durchführung einer schriftlichen Befragung

Die schriftliche Befragung bildete den Kern der Evaluation der Aktion LINGUA. Allen 35 Institutionen, die sich in den Jahren 2000/01 und 2001/02 an einem LINGUA-Projekt beteiligt haben, wurde ein Fragebogen zugesandt. Die Rücklaufquote betrug 51 Prozent. Die Auswertung gab Aufschluss über:

- Ziele, Zielgruppen, Aktivitäten und Ergebnisse der Projekte;
- Kommunikation und Kooperation der Projektpartner untereinander, Zufriedenheit mit der Nationalen Agentur und dem Technical Assistance Office;
- Aktivitäten zur Verbreitung und zur Evaluation;
- Wirkungen auf die Projektbeteiligten, die Institution und die Lernenden.

Durchführung von Interviews

Interviews vor Ort und telefonisch mit elf deutschen Beteiligten an LINGUA-Projekten rundeten die Ergebnisse der schriftlichen Befragung und der Dokumentenanalyse ab und gaben insbesondere Auskunft über Motive der Beteiligung und Probleme, die im Zuge der Beantragung, der Projektdurchführung und der Abrechnung entstanden sind. Weiterhin dienen die Interviews dazu, ein Gesamtbild über den Grad der Zufriedenheit mit der Aktion LINGUA zu erhalten und daraus resultierend Änderungsvorschläge für die Zukunft zu generieren. Für die Durchführung der Interviews wurde ein heterogenes Sample zusammengestellt, bestehend aus:

- Partnern und Koordinatoren;
- Beteiligten an bereits abgeschlossenen Projekten des Übergangsjahres 2000/01 und noch laufenden Projekten der Jahre 2001/02 und 2002/03;
- Einrichtungen mit Sitz in den östlichen und in den westlichen Bundesländern;
- unterschiedlichen Einrichtungstypen (Hochschulen, Einrichtungen der Lehrerfortbildung, eine gemeinnützige Vereinigung, eine Schule und ein Unternehmen).

6.3 Die deutsche Beteiligung

6.3.1 LINGUA D – Entwicklung von Hilfsmitteln für den Fremdsprachenunterricht und die Bewertung fremdsprachlicher Kompetenzen

Die Evaluation der Aktion LINGUA schloss auch die Projekte aus dem Übergangsjahr 2000/01 ein, die unter dem Namen LINGUA D noch in der alten Struktur des SOKRATES I-Programms durchgeführt wurden. An den 31 LINGUA D-

Projekten, die im Jahr 2000/01 gefördert wurden, nahmen 22 Einrichtungen (Förderfälle)⁴ aus Deutschland teil (siehe Tabelle 6.1).

Tabelle 6.1: Beteiligung an LINGUA D im Jahr 2000/01 – nach Funktion und Herkunftsland der teilnehmenden Einrichtungen (absolute Zahlen und Prozent)

	Koordinatoren		Partnereinrichtungen		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
AT	1	3,2	11	6,2	12	5,8
BE	3	9,7	15	8,5	18	8,7
CZ	0	0,0	2	1,1	2	1,0
DE	5	16,1	17	9,6	22	10,6
DK	1	3,2	10	5,6	11	5,3
EE	0	0,0	1	0,6	1	0,5
ES	3	9,7	13	7,3	16	7,7
FI	1	3,2	8	4,5	9	4,3
FR	1	3,2	15	8,5	16	7,7
GR	1	3,2	5	2,8	6	2,9
HU	2	6,5	6	3,4	8	3,8
IE	0	0,0	3	1,7	3	1,4
IS	0	0,0	3	1,7	3	1,4
IT	4	12,9	21	11,9	25	12,0
LI	1	3,2	0	0,0	1	0,5
LT	0	0,0	2	1,1	2	1,0
LV	0	0,0	1	0,6	1	0,5
NL	2	6,5	9	5,1	11	5,3
NO	1	3,2	1	0,6	2	1,0
PL	1	3,2	3	1,7	4	1,9
PT	2	6,5	11	6,2	13	6,3
RO	0	0,0	2	1,1	2	1,0
SE	0	0,0	7	4,0	7	3,4
SK	0	0,0	2	1,1	2	1,0
UK	2	6,5	9	5,1	11	5,3
Gesamt	31	100,0	177	100,0	208	100,0

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

⁴ Wenn im Folgenden von „Einrichtungen“ die Rede ist, sind Förderfälle gemeint, da die TAO-Daten die Mehrfachbeteiligung einzelner Einrichtungen nicht ausweisen.

Mit einem Anteil von elf Prozent der Teilnehmer liegt Deutschland damit nach Italien (12%) an der zweiten Stelle. Die Rolle des Koordinators wurde von deutschen Einrichtungen in fünf der LINGUA D-Projekte übernommen (16%). In weiteren zwölf Projekten waren die Deutschen als Partner vertreten (39%), so dass sich insgesamt eine deutsche Beteiligung in mehr als der Hälfte der LINGUA D-Projekte ergibt.

6.3.2 LINGUA 1 – Förderung des Spracherwerbs

In der unter SOKRATES II neu eingeführten Aktion LINGUA 1 wurden 2001/02 72 Vorschläge eingereicht, darunter neun Anträge von deutschen Koordinatoren (12,5%) und weitere 17 Anträge mit deutscher Beteiligung (23,6%). Etwa ein Viertel aller Projektvorschläge wurde von der Kommission positiv bewertet und für das weitere Verfahren zugelassen (siehe Tabelle 6.2). Von den 18 Hauptanträgen wurden schließlich zehn zur Förderung ausgewählt. Unter Berücksichtigung der Vorschläge lag die Bewilligungsquote für das Jahr 2001/02 damit bei 14 Prozent.

In 2002/03, dem zweiten LINGUA 1-Jahr, ist eine Halbierung der Vorschläge auf nur noch 38 festzustellen. Von den elf Projektvorschlägen, die die erste Antragschürde nahmen, wurden schließlich fünf Projekte neu in die Förderung aufgenommen. Damit liegt die Bewilligungsquote im zweiten Jahr mit 13 Prozent in etwa auf dem Niveau des Vorjahres.

Von den 15 LINGUA 1-Projekten, die im Untersuchungszeitraum einen SOKRATES-Zuschuss erhielten, wurde nur ein Projekt von einer deutschen Einrichtung koordiniert. An vier weiteren Projekten waren deutsche Institutionen als Partner beteiligt. Insgesamt nahmen in den ersten beiden Jahren sechs deutsche Einrichtungen an LINGUA 1 teil.

Das von Deutschland koordinierte Projekt weist folgende Merkmale auf:

- *Länderbeteiligung*: Am Projekt sind Einrichtungen aus drei Ländern beteiligt (im Vergleich zu 6,6 Ländern im Durchschnitt aller LINGUA 1-Projekte): Deutschland, Tschechien und Polen.
- *Teilnehmende Institutionen/Einrichtungen*: Mit acht beteiligten Einrichtungen unterscheidet sich das Projekt nicht vom Durchschnitt aller LINGUA 1-Projekte. Bei der Hälfte der Teilnehmer handelt es sich um Hochschulen. Hinzu kommen drei gemeinnützige Vereinigungen auf regionaler bzw. nationaler Ebene und ein privates Dienstleistungsunternehmen.
- *Projektdauer*: Während die Mehrheit der LINGUA 1-Projekte auf eine Dauer von drei Jahren angelegt ist (53%), liegt die Förderungsdauer des von Deutschland koordinierten Projektes mit zwei Jahren unter der zulässigen Höchstgrenze.

Bei den insgesamt an LINGUA 1 teilnehmenden sechs deutschen Einrichtungen handelt es sich in drei Fällen um gemeinnützige Vereinigungen, zwei Fortbildungseinrichtungen und eine Hochschule.

Tabelle 6.3 zeigt eine detaillierte Aufstellung der Beteiligung von Einrichtungen aus den Teilnehmerländern als Koordinatoren oder Partner. Aufgrund der geringen Zahl der geförderten Projekte ist es allerdings kaum möglich, die unterschiedlichen Länderbeteiligungen unter statistischen Gesichtspunkten zu bewerten.

Tabelle 6.3: Länderbeteiligung an LINGUA 1 in den Jahren 2001/02 und 2002/03 – nach Funktion und Herkunftsland der teilnehmenden Einrichtungen (absolute Zahlen und Prozentwerte)

	Koordinatoren		Partnereinrichtungen		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
AT	1	6,7	8	7,4	9	7,3
BE	2	13,3	4	3,7	6	4,9
BG	1	6,7	4	3,7	5	4,1
CZ	0	0,0	6	5,6	6	4,9
DE	1	6,7	5	4,6	6	4,9
DK	0	0,0	2	1,9	2	1,6
EE	0	0,0	1	0,9	1	0,8
ES	0	0,0	8	7,4	8	6,5
FI	1	6,7	5	4,6	6	4,9
FR	2	13,3	6	5,6	8	6,5
GR	0	0,0	6	5,6	6	4,9
HU	0	0,0	6	5,6	6	4,9
IE	0	0,0	4	3,7	4	3,3
IS	0	0,0	1	0,9	1	0,8
IT	0	0,0	4	3,7	4	3,3
LT	1	6,7	5	4,6	6	4,9
LU	0	0,0	1	0,9	1	0,8
LV	0	0,0	1	0,9	1	0,8
MT	0	0,0	1	0,9	1	0,8
NL	0	0,0	3	2,8	3	2,4

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 6.3

	Koordinatoren		Partnereinrichtungen		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
NO	1	6,7	1	0,9	2	1,6
PL	0	0,0	4	3,7	4	3,3
PT	0	0,0	4	3,7	4	3,3
RO	1	6,7	6	5,6	7	5,7
SE	1	6,7	3	2,8	4	3,3
SI	0	0,0	2	1,9	2	1,6
SK	0	0,0	5	4,6	5	4,1
UK	3	20,0	2	1,9	5	4,1
Gesamt	15	100,0	108	100,0	123	100,0

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

LINGUA 2 – Entwicklung von Hilfsmitteln und Materialien

Im Jahr 2001/02, dem ersten Jahr der Aktion LINGUA 2, wurden 84 Voranträge eingereicht, darunter zehn Anträge von deutschen Koordinatoren (11,9%) und weitere 24 Anträge mit deutscher Beteiligung (28,6%). Etwas mehr als ein Drittel der Projektvorschläge wurden von der Kommission positiv bewertet und für das weitere Verfahren zugelassen (siehe Tabelle 6.4). Von den 31 Hauptanträgen wurden schließlich 18 zur Förderung ausgewählt. Unter Berücksichtigung der Voranträge lag die Bewilligungsquote für das Jahr 2001/02 damit bei 21 Prozent.

Im Unterschied zu LINGUA 1 ist das Interesse an LINGUA 2 für das Projektjahr 2002/03 nur unwesentlich zurückgegangen. So lag die Zahl der Voranträge mit 79 fast auf dem Niveau des Vorjahres und die Zahl der zum Hauptantrag zugelassenen Projekte war mit 31 exakt so hoch wie in 2001/02. Die zweite Stufe des Antragsverfahrens verlief schließlich für zwölf Projekte erfolgreich. Mit 15 Prozent liegt die Bewilligungsquote damit niedriger als im Vorjahr und nähert sich den bei LINGUA 1 zu beobachtenden Quoten an.

Tabelle 6.4: Voranträge, Hauptanträge und geförderte LINGUA 2-Projekte – nach Jahr der Antragstellung und deutscher Beteiligung (in absoluten Zahlen und in Prozent)

	2001/02						2002/03					
	LINGUA 2 insg.		Deutsche Koord.		Deutsche Partner		LINGUA 2 insg.		Deutsche Koord.		Deutsche Partner	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
<i>Voranträge</i>												
Angenommen	30	35,7	6	60,0	8	33,3	33	41,8	2	33,3	13	52,0
Abgelehnt	54	74,3	4	40,0	16	66,7	46	58,2	4	66,7	12	48,0
Gesamt	84	100,0	10	100,0	24	100,0	79	100,0	6	100,0	25	100,0
<i>Hauptanträge</i>												
Angenommen	18	58,0	2	33,3	4	40,0	12	38,8	2	66,7	4	36,4
Abgelehnt	13	42,0	4	66,7	6	60,0	19	61,2	1	33,3	7	63,6
Gesamt	31	100,0	6	100,0	10	100,0	31	100,0	3	100,0	11	100,0
<i>Geförderte Projekte</i>												
Neuförderungen	14	77,8	2	14,3	2	14,3	12	46,2	1	8,3	4	33,3
Verlängerungen*	4	22,2	0	0,0	2	50,0	14	53,8	2	14,3	3	21,4
Gesamt	18	100,0	2	11,1	4	22,2	26	100,0	3	11,5	7	26,9

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

* Bei den Verlängerungen im Jahr 2001/02 handelt es sich um ehemalige LINGUA D-Projekte, die ihre Erstförderung im Jahr 1999/2000 oder 2000/01 erhalten haben.

Von den 30 LINGUA 2-Projekten, die im Untersuchungszeitraum einen SOKRATES-Zuschuss erhielten, wurden drei Projekte von deutschen Einrichtungen koordiniert (10%). An acht weiteren Projekten waren deutsche Institutionen als Partner beteiligt (26,7%). Insgesamt nahmen in den ersten beiden Jahren 22 deutsche Einrichtungen an LINGUA 2 teil. Damit liegt Deutschland mit Frankreich (19 Einrichtungen) bei der Zahl der Teilnehmer an der Spitze (siehe Tabelle 6.5).

Tabelle 6.5: Länderbeteiligung an LINGUA 2 in den Jahren 2001/02 und 2002/03 – nach Funktion und Herkunftsland der teilnehmenden Einrichtungen (absolute Zahlen und Prozentwerte)

	Koordinatoren		Partnereinrichtungen		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
AT	0	0,0	6	3,5	6	3,0
BE	3	10,0	9	5,3	12	6,0
BG	2	6,7	2	1,2	4	2,0
CZ	0	0,0	4	2,3	4	2,0
DE	3	10,0	19	11,1	22	10,9
DK	1	3,3	7	4,1	8	4,0
EE	0	0,0	4	2,3	4	2,0
ES	1	3,3	10	5,8	11	5,5
FI	3	10,0	9	5,3	12	6,0
FR	2	6,7	17	9,9	19	9,5
GR	3	10,0	9	5,3	12	6,0
HU	1	3,3	6	3,5	7	3,5
IE	0	0,0	2	1,2	2	1,0
IS	1	3,3	3	1,8	4	2,0
IT	5	16,7	11	6,4	16	8,0
LT	0	0,0	1	0,6	1	0,5
LU	0	0,0	1	0,6	1	0,5
LV	0	0,0	1	0,6	1	0,5
NL	1	3,3	6	3,5	7	3,5
NO	0	0,0	1	0,6	1	0,5
PL	3	10,0	8	4,7	11	5,5
PT	0	0,0	6	3,5	6	3,0
RO	0	0,0	3	1,8	3	1,5
SE	1	3,3	10	5,8	11	5,5
SI	0	0,0	2	1,2	2	1,0
UK	0	0,0	14	8,2	14	7,0
Gesamt	30	100,0	171	100,0	201	100,0

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Im Durchschnitt nahmen 6,7 Einrichtungen aus 4,7 Ländern an den Kooperationsprojekten teil. Projekte mit deutscher Koordination lagen sowohl bei der Zahl der Teilnehmer als auch bei der Zahl der Länder etwas unter dem Gesamtdurchschnitt (6,0 Einrichtungen aus 4,0 Ländern). Von den ausländischen Partnerinstitutionen der deutschen Koordinatoren waren jeweils vier aus Polen und Schwe-

den, jeweils zwei aus Portugal und Großbritannien und jeweils eine aus der Tschechischen Republik, Spanien, Frankreich und den Niederlanden.

Im Vergleich zum europäischen Durchschnitt ist der Anteil der Einrichtungen aus Mittel- und Osteuropa in Projekten mit deutscher Koordination überdurchschnittlich hoch. Aufgrund der geringen Projektzahl sollte dieser Befund allerdings nicht überbewertet werden.

Bei fast der Hälfte der an LINGUA 2-Projekten beteiligten Einrichtungen handelt es sich um Hochschulen. Es folgen mit großem Abstand Fortbildungseinrichtungen (12%), private Dienstleistungsunternehmen (11%) und gemeinnützige Vereinigungen (10%). Wie Tabelle 6.6 zeigt, liegt der Anteil der Hochschulen bei den deutschen Einrichtungen nur bei 32 Prozent während private Dienstleistungsunternehmen mit 23 Prozent überdurchschnittlich häufig vertreten sind.

Tabelle 6.6: Art der an LINGUA 2 beteiligten Institutionen/Einrichtungen in den Jahren 2001/02 und 2002/03 – nach Land der Institution (in Prozent der beteiligten Einrichtungen)

	Land der Institution/Einrichtung				Gesamt
	DE	andere EU	EFTA	MOE	
Sekundarschule (allgemeinbildend/berufsbildend)	0	4	0	11	4
Hochschule	32	49	20	57	48
Hochschulvereinigung	0	1	0	0	0
Forschungsinstitut	9	1	40	0	3
Erwachsenen- oder Fortbildungseinrichtung	14	12	0	11	12
Behörde (lokale)	0	1	0	0	1
Behörde (regionale)	0	2	0	0	1
Behörde (nationale)	0	1	0	0	1
Gemeinnützige Vereinigung (regional/national)	14	10	40	5	10
Gemeinnützige Vereinigung (international)	0	1	0	0	1
Privatunternehmen - Herstellung	9	1	0	3	2
Privatunternehmen - Dienstleistungen	23	11	0	5	11
Sonstige Einrichtung	0	4	0	8	4
Gesamt	100	100	100	100	100
Anzahl (n)	(22)	(137)	(5)	(37)	(201)

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

6.4 Motive und Ziele der Beteiligung

Die Projektbeteiligten bewerteten das Profil der Aktion LINGUA positiv. Die Mehrheit der schriftlich und mündlich befragten Personen äußerte sich befürwortend zur Förderung eines europäischen Bewusstseins und zur EU-Sprachenpolitik der Förderung der weniger verbreiteten und unterrichteten Sprachen. Insbesondere die Aktion LINGUA ⁵ wird dazu genutzt, um Lehr- und Lernmaterialien für die Unterrichtung und den Erwerb der weniger verbreiteten und unterrichteten Sprachen in Europa zu erstellen, die, wie es ein Projektbeteiligter ausdrückte, noch vielfach mit steinzeitlichen Methoden und Materialien unterrichtet werden. Dem Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit wird eine hohe Bedeutung beigegeben, um dem Ziel der EU-Sprachenpolitik, dass jeder Bürger mindestens zwei Fremdsprachen neben seiner Muttersprache beherrschen sollte, näher zu kommen. Etwas mehr als die Hälfte aller LINGUA-Beteiligten gab im Rahmen der schriftlichen Befragung an, dass die Förderung des sprachübergreifenden Verstehens ein (sehr) wichtiges Ziel ihres Projektes sei.

Nahezu alle Projekte beider LINGUA-Aktionen verfolgen das Ziel, das eigenständige Erlernen von Fremdsprachen zu fördern, 88 Prozent zielen auf die Vorbereitung der Bürger auf europäische Mobilität und etwa die Hälfte richtet sich auf die Förderung eines lebensbegleitenden Ansatzes beim Fremdsprachenlernen. Das frühe Fremdsprachenlernen steht hingegen nur bei einer geringen Anzahl von Projekten im Vordergrund – was etwas im Widerspruch steht zu aktuellen Bemühungen in Deutschland (etwa die Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der Grundschule).

Der Einsatz von Neuen Medien bei der Unterrichtung und beim Erwerb von Fremdsprachen spielt bei der Mehrheit der LINGUA-Projekte eine wichtige Rolle. Insofern gibt es in einigen Punkten große Überschneidungen zwischen den Aktionen LINGUA und MINERVA.

Die transversalen Ziele, sprich, die Förderung der Chancengleichheit zwischen Männern und Frauen, die Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit und die Förderung der Chancengleichheit von Benachteiligten und behinderten Personen, spielen in LINGUA-Projekten hingegen kaum eine Rolle. Auch die Befähigung zur aktiven Staats- und Unionsbürgerschaft und die Förderung der Beschäftigungsfähigkeit sind unterrepräsentiert.

Etwa jedes vierte LINGUA-Projekt ist aus Aktivitäten hervorgegangen, die bereits früher eine europäische Förderung erhalten haben und im Rahmen des aktuellen LINGUA-Projekts weiterentwickelt oder auf neue Bereiche übertragen wer-

⁵ Wenn im Folgenden von LINGUA 2-Projekten die Rede ist, sind sowohl die LINGUA D-Projekte des Übergangsjahres 2000/01 als auch die LINGUA 2-Projekte unter SOKRATES II gemeint.

den. Die Initiative zur Beantragung eines LINGUA-Projekts kam jeweils von den Personen, die anschließend auch die Koordinatorenrolle übernommen haben.⁶

6.5 Projektorganisation und Finanzierung

6.5.1 Antragstellung und Förderdauer, Rolle der Nationalen Agentur und des Technical Assistance Office

Die größten Probleme und Unzufriedenheiten mit der Aktion LINGUA resultieren aus den finanziellen und administrativen Modalitäten des Antrags- und Abrechnungsverfahrens von zentral verwalteten Europäischen Kooperationsprojekten. Die diesbezüglichen Einschätzungen und Bewertungen der LINGUA-Projektbeteiligten decken sich größtenteils mit denen anderer Europäischer Kooperationsprojekte, wie sie ausführlich unter GRUNDTVIG 1 beschrieben wurden, so dass an dieser Stelle auf die Ausführungen in Abschnitt 5.2.5 verwiesen wird.

Die Bewertung der administrativen und finanziellen Modalitäten durch die Beteiligten an GRUNDTVIG 1 enthielt – zur Erinnerung – eine zum Teil vehemente Kritik am hohen bürokratischen Aufwand des Antrags- und Abrechnungsverfahrens, an der Unpünktlichkeit der Überweisung der Projektgelder und an der geringen Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Kürzungen des beantragten Förderbudgets. Das zweistufige Auswahlverfahren wurde als eine klare, wenn auch noch verbesserungswürdige Erleichterung bewertet.

Die Nationale Agentur war den Befragten in LINGUA, die mehrheitlich Partner waren, weitgehend unbekannt. Mit dem Technical Assistance Office war ein interviewter Koordinator sehr unzufrieden, da die Abläufe als intransparent und die Koordinatorentreffen als wenig hilfreich in Bezug auf Fragen des Projektmanagements empfunden wurden. Ein anderer Koordinator berichtete hingegen von guten Erfahrungen in Bezug auf die Begleitung und Unterstützung durch das Technical Assistance Office.

6.5.2 Finanzierung und Komplementärmittel

Im Durchschnitt erhielten die LINGUA 2-Projekte unter deutscher Koordinierung des Jahres 2001/02 und 2002/03 einen SOKRATES-Zuschuss von 326.282 Euro und damit ca. 82 Prozent des beantragten Zuschusses von 399.739 Euro. Sie haben damit einen deutlich höheren Zuschuss (mehr als ein Viertel) erhalten als der Gesamtdurchschnitt aller LINGUA 2-Projekte, der bei 245.214 Euro liegt (vgl. Tabelle 6.7).

⁶ In GRUNDTVIG-Kooperationsprojekten waren deutsche Einrichtungen zu einem geringen Anteil zwar Initiatoren des Projekts, haben jedoch anschließend die Koordinatorenfunktion nicht selbst wahrgenommen.

Für das einzige von einer deutschen Einrichtung koordinierte LINGUA 1-Projekt ist ein Zuschuss in Höhe von 181.000 Euro bewilligt worden (im Vergleich zu 234.108 Euro im Mittel aller LINGUA 1-Projekte). Während den LINGUA 1-Projekten im europäischen Durchschnitt nur etwa 62 Prozent des beantragten Zuschusses zugestanden wurden, musste das deutsche Projekt allerdings keine Abstriche in Kauf nehmen.

Tabelle 6.7: Projektbudget und SOKRATES-Zuschuss von LINGUA 2-Projekten der Jahre 2001/02 und 2002/03 – nach Land des Koordinators
(Mittelwert)

	Land der koordinierenden Einrichtung				Gesamt
	DE	Andere EU	EFTA	MOE	
Gesamtbudget bei Antragstellung	555.603	448.649	380.000	279.846	423.296
Korrigiertes Budget	535.305	496.440	379.270	265.707	450.274
Beantragter SOKRATES-Zuschuss	399.739	277.533	180.000	197.236	270.443
Bewilligter SOKRATES-Zuschuss	326.282	254.310	179.654	185.287	245.214
Anzahl (n)	(3)	(20)	(1)	(6)	(30)

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Im Schnitt haben die Einrichtungen, laut schriftlicher Befragung, ihr LINGUA-Projekt zu 54 Prozent über den SOKRATES-Zuschuss finanziert. Keine einzige Einrichtung, die an der schriftlichen Befragung teilgenommen hat, verfügte über eine öffentliche oder private Kofinanzierung der Projektkosten, die zu 25 Prozent selbst aufgebracht werden müssen. Üblicherweise wird auch in LINGUA der Eigenanteil, laut Interviewpartner, durch Gegenfinanzierung in Form von Personalkosten gedeckt.

Da die Aktion LINGUA einen hohen Prozentsatz an beteiligten Hochschulen aufweist, gefolgt von Fort- und Erwachsenenbildungseinrichtungen und gemeinnützige Vereinigungen, gibt es in dieser Aktion ähnliche Umgangsweisen mit dem Problem der geringen Deckung von Personalkosten, wie sie auch für GRUNDTVIG 1 und MINERVA beschrieben wurden (vgl. dazu die Abschnitte 5.2.5 sowie 7.5.2). Der Schulsektor ist vor allem durch Einrichtungen der Lehreraus- und Lehrerfortbildung repräsentiert. In Gesprächen wurde deutlich, dass auch für diese Einrichtungen die größten Probleme aus der zu geringen Ausstattung mit Personalkosten resultieren. Entlastung des hauptamtlichen Personals gab es in geringem

Maße durch andere Kollegen, die durch Abordnung zeitweilig für das Projekt gewonnen werden konnten.

Die Befragten in LINGUA-Projekten berichteten jedoch seltener als Projektbeteiligte anderer Kooperationsprojekte (vgl. MINERVA und GRUNDTVIG 1) über Mehrarbeit infolge der Projektstätigkeit: jeder Dritte Respondent der schriftlichen Befragung berichtete, dass das Projekt hauptsächlich neben der regulären Tätigkeit bearbeitet wurde.

6.5.3 Akzeptanz in den Einrichtungen

Die Frage nach dem Stellenwert der LINGUA-Projekte in den Institutionen ergab ein sehr disparates Bild: Etwa die Hälfte der Projektbeteiligten äußerte in der schriftlichen Befragung, das Projekt habe große Berührungspunkte mit anderen Arbeitsbereichen ihrer Einrichtung, lediglich 17 Prozent der Einrichtungen maßen dem Projekt jedoch eine große Priorität bei. In den geführten Interviews setzt sich dieses disparate Bild fort, so dass kaum eine generelle Einschätzung über die Bedeutung von LINGUA vorgenommen werden kann.

- An Hochschulen genießen LINGUA-Projekte eine hohe Priorität bzw. weisen große Berührungspunkte mit anderen Arbeitsbereichen in Sprachzentren bzw. in Spracheninstituten auf. LINGUA könnte aufgrund der großen Nähe zum IKT-Bereich auch für Informatiklehrstühle interessant sein, wobei bislang dieser Fachbereich noch unterrepräsentiert ist.
- Auch bei Instituten der Lehreraus- und Fortbildung gab es bezüglich des Stellenwerts von LINGUA-Projekten kein einheitliches Bild: In einem dieser Institute wurde die Aktion LINGUA als willkommene Hilfe gesehen, um qualitativ hochwertige Lehr- und Lernmaterialien in einer selten unterrichteten und gesprochenen Sprache zu entwickeln, und so die an Schulen unterrichtete Minderheitensprache zu fördern. In einem anderen Institut wurden Materialien für das frühe Fremdsprachenlernen entwickelt, allerdings zu einem Zeitpunkt, da diese Thematik noch keine Priorität in der Landesbildungspolitik genoss. Ein drittes Institut berichtete, dass das Fremdsprachenlernen in den großen landespolitischen Leitlinien verglichen mit anderen Bereichen wie beispielsweise der Benachteiligtenförderung oder der Förderung der Informations- und Kommunikationstechnologien eine eher randständige Rolle spiele.

Die Interviews lassen die vorsichtige Schlussfolgerung zu, dass bis auf Fremdspracheninstitute, universitäre Sprachzentren bzw. Sprachenlehrstühle und einige Fort- und Erwachsenenbildungseinrichtungen, die ein Interesse daran haben, die entwickelten Lehr- und Lernmaterialien zur Verbesserung ihres Kursangebots einzusetzen, LINGUA-Projekte in den Einrichtungen eher einen Exotencharakter haben. Hinzu kommt, dass sie aufgrund der vergleichsweise geringen finanziellen Ausstattung eher als Projekte zweiter Klasse wahrgenommen werden. Ihr Stel-

lenwert würde sich – so ein Gesprächspartner – erhöhen, wenn sie finanziell so ausgestattet wären, dass man dafür Personal einstellen könnte.

LINGUA-Beteiligte sind in der transnationalen Kooperation vielfach sehr erfahren: Etwa drei Viertel der Befragten⁷ hatten vor dem thematisierten LINGUA-Projekt bereits EU-Projekte durchgeführt, so dass die LINGUA-Projekte im Untersuchungszeitraum mit großer Wahrscheinlichkeit von dem erworbenen Know-how sowie von Ressourcen im Rahmen dieser früheren Projekte profitiert haben. Neben der Durchführung von Aktivitäten in anderen SOKRATES-Aktionen wie COMENIUS, ERASMUS und der Aktion ERWACHSENENBILDUNG haben die Befragten auch Erfahrungen in den Programmen LEONARDO da VINCI, TEMPUS, INTERREG, dem Rahmenprogramm für Forschung und Technologische Entwicklung und der Gemeinschaftsinitiative BESCHÄFTIGUNG.

Knapp drei Viertel der Befragten führten auch parallel zum LINGUA-Projekt noch mindestens ein weiteres EU-gefördertes Projekt durch, und zwar in anderen SOKRATES-Aktionen wie COMENIUS, GRUNDTVIG, ERASMUS, LINGUA und MINERVA sowie in den Programmen LEONARDO da VINCI, EQUAL, INTERREG und dem Rahmenprogramm für Forschung und Technologische Entwicklung.

6.5.4 Kooperation mit den Partnern

LINGUA-Projekte setzen sich aus Einrichtungen aus mindestens drei verschiedenen europäischen Staaten (davon mindestens ein Mitgliedsstaat der EU) zusammen. Eine dieser Einrichtungen übernimmt die Funktion des Projektkoordinators und ist somit der rechtliche Repräsentant des Projekts. Ihm obliegt die Verantwortung für die Vorbereitung des Projekts, für dessen sachgemäße Verwaltung und Abwicklung sowie für die Berichterstattung gegenüber dem Förderer.

Mit den Partnern, die mehrheitlich aus früheren Projektzusammenhängen bekannt waren (61%), gab es im Großen und Ganzen keine Probleme. Die Partnerschaften zeichneten sich, laut schriftlicher Befragung, in der Regel durch Einigkeit in Bezug auf Ziele und Mittel zur Zielerreichung (94%), durch Einhalten des Arbeits- und Zeitplans (78%), durch Transparenz bezüglich des Arbeitsstands (67%) und durch eine offene Austragung von Konflikten (77%) aus.

Allerdings leisteten nur in etwa jeder dritten Partnerschaft alle Partner einen ähnlichen Beitrag zur Zielerreichung. Auch in LINGUA-Projekten haben einzeln Interviewpartner schlechte Erfahrungen mit dem unprofessionellen Projektmanagement ihres Koordinators gemacht und ausdrücklich auf die Notwendigkeit von Projektmanagementschulungen hingewiesen. Unterschiedliche sprachliche

⁷ Quelle: Schriftliche Befragung.

Kompetenzen bzw. die unterschiedliche technische Ausstattung der Partner bereiteten hingegen den meisten Partnerschaften keine nennenswerten Probleme.

Die Tatsache, dass in LINGUA-Projekten Personen mit einem unterschiedlichen Kenntnisstand zusammenarbeiten, wurde positiv bewertet. Das Reizvolle an diesen Programmen sei, so die Ansicht eines Gesprächspartners, gerade die Tatsache, „dass diese Programme unterschiedliche Akteure zusammenbringen, die miteinander in einen Dialog treten“. In der Zusammenarbeit – so die Weiterführung des Gedankens – setzt man Personen zusammen, die wechselseitig voneinander lernen und profitieren, die Lehrer/Didaktiker von der Umsetzung didaktischer Aspekte mit Hilfe der neuen Technologien und Softwareentwicklungsspezialisten von der Aufbereitung von Sprachlernmaterialien unter Berücksichtigung didaktischer Gesichtspunkte.

In LINGUA-Projekten haben sich die Projektpartner im Durchschnitt sechsmal während der gesamten Laufzeit des Projekts getroffen. Auf diesen Treffen und auch während des Projektverlaufs wurde am häufigsten in Deutsch kommuniziert (44%) und, mit einem gewissen Abstand, in Englisch (28%). In Einzelfällen wurde die Kommunikation hauptsächlich in Schwedisch und in Dänisch geführt.⁸

Auch in LINGUA fällt, ähnlich wie in MINERVA, die geringe Beteiligung von Softwareentwicklungsfirmen und Verlagen als geförderte Kooperationspartner auf, obwohl die Projekte von einer solchen Kooperation in hohem Maße profitieren würden. Die Gründe liegen hauptsächlich – so ein befragter Unternehmer – in den nicht abgedeckten Personalkosten, in den langen Laufzeiten für die Produktentwicklung und in dem hohen bürokratischen Aufwand von SOKRATES-Projekten.

6.5.5 Zielgruppen und Lernende

Die Einbindung von Lernenden in die Aktion LINGUA geschah zumeist im Rahmen der Erprobung der entwickelten Sprachlernmaterialien im Schulunterricht oder in den Fremdsprachenkursen der universitären Sprachzentren sowie von (interaktiven) netzwerkbasierten Lernaktivitäten. Etwa drei Viertel der LINGUA-Projekte haben, laut schriftlicher Befragung, auf diese oder ähnliche Weise Lernende während der Projektlaufzeit eingebunden.

Die LINGUA 2-Projekte richten sich zumeist an mehrere Zielgruppen, hauptsächlich an Studierende (60%) und erwachsene Lernende (60%), etwas seltener an Lehrkräfte (47%) und vergleichsweise selten an Schüler (20%). Damit korrespondieren auch in etwa die Sektoren, die aus LINGUA-Aktivitäten einen Nutzen ziehen können: (Mehr als) drei Viertel der Produkte richten sich an den Erwachsenenbildungssektor und an den Hochschulsektor, wobei die Materialien in etwa

⁸ Quelle: Schriftliche Befragung.

gleich hohem Maße auch für selbständig Lernende geeignet sind. Jeder Zweite gab darüber hinaus an, dass auch der Schulsektor (Primarschule und Sekundarschule) Nutzen aus den Produkten ziehen kann. In lediglich 38 Prozent der Fälle richten sich die Produkte an den berufsbildenden Sektor. Die meisten Produkte sind für das Anfängerniveau konzipiert.

Ein LINGUA 1-Projekt richtet sich an die breite Öffentlichkeit, die beiden anderen richten sich an Schüler, erwachsene Lernende, Benachteiligte, Lehrkräfte und ältere Bürger.

Die befragten Projektbeteiligten hatten, wie im Rahmen der Interviews und der schriftlichen Befragung festgestellt werden konnte, im Großen und Ganzen keine Probleme mit der Akquise und Motivierung der Lernenden. In einem Fall wurde von größeren Problemen bei der Einbindung von Schulen in ein Projekt, das sich die Förderung des frühen Fremdsprachenlernens zum Ziel gesetzt hatte, berichtet. Grund dafür war die landesweite Einführung des Fremdsprachenunterrichts in Grundschulen, die mit organisatorischen Veränderungen und einer verstärkten Fortbildungstätigkeit der Lehrer verbunden war, so dass Ansprechpartner häufig entweder überlastet oder schwer erreichbar waren. Im Rahmen der Interviews wurde jedoch auch deutlich, dass in Deutschland vergleichsweise gute Bedingungen für die Praxiserprobung von Lehr- und Lernmaterialien bestehen: zum einen seien die schulischen Lehrpläne vergleichsweise flexibel, zum anderen sei die Ausstattung mit Computern in deutschen Schulen inzwischen so weit vorangeschritten, dass multimediale Lehr- und Lernmaterialien keine Probleme mehr bereiten.

6.6 Umsetzung der Projektvorhaben

Thematische Ausrichtung, Aktivitäten und Produkte

Wie im Einführungsabschnitt dargelegt, untergliedert sich LINGUA in zwei Aktionslinien, die jeweils unterschiedliche Ziele verfolgen, diese jedoch gleichermaßen im Rahmen Europäischer Kooperationsprojekte entwickeln und umsetzen sollen.

Während LINGUA 1 wesentlich dazu dient, zum Fremdsprachenlernen zu motivieren, den Zugang zu entsprechenden Angeboten zu erleichtern und Informationen über innovative und bewährte Verfahren zur Verfügung zu stellen, soll LINGUA 2 zur Verbesserung der didaktischen und methodischen Ansätze des Fremdsprachenlernens beitragen.

Zwei der drei LINGUA 1-Projekte, die im Jahr 2001/02 eine Förderung erhielten, haben Sprachlernclubs aufgebaut, um unterschiedliche Zielgruppen an Fremdsprachen heranzuführen; dies geschah beispielsweise durch die Organisation von regelmäßigen Eltern-Kind-Treffen in Schulen, die neben dem gemeinsamen Kommunizieren in einer Fremdsprache auch Aktivitäten mit Bezug zur

Fremdsprache, so englische Kochstunden oder Kinobesuche in Originalversion, beinhalteten. Das dritte LINGUA 1-Projekt hat ein Web-Portal erstellt, mit dessen Hilfe sprachübergreifendes Lernen germanischer Sprachen gefördert werden soll. Alle drei Projekte sind den Bereichen 1 und 2 zuzuordnen: Sensibilisierung für und Information über die Vorteile des Spracherwerbs und Erleichterung des Zugangs zu Lernressourcen. Der dritte Bereich „Verbreitung von Informationen unter Entscheidungsträgern“ ist hingegen unter den LINGUA 1-Projekten mit deutscher Beteiligung im Einführungsjahr der Aktion nicht vertreten.

Die LINGUA 2-Projekte im Untersuchungszeitraum bilden ein breites Spektrum von Aktivitäten ab: sie reichen von der Erstellung von im Internet verfügbaren Lehr- und Lernmaterialien, die modularartig verwendbar und zu einem vollständigen Kurs zusammenstellbar sind, über interaktive Sprachlernkurse im Internet, begleitet durch einen Tutor und durch Kommunikationsmöglichkeiten mit den Mitstudenten via E-Mail und chat-room bis hin zur Entwicklung computergestützter diagnostischer Sprachtests für Lernende aller Altersstufen und Sprachniveaus in 14 europäischen Sprachen.

Im Untersuchungszeitraum widmete sich jedoch, laut schriftlicher Befragung, nur ca. jedes vierte Projekt der Entwicklung von Instrumenten und Methoden zur Anerkennung und Bewertung von Fremdsprachenkenntnissen. Der Schwerpunkt der Aktivitäten der LINGUA 2-Projekte lag in der Entwicklung von Lehr- und Lernmitteln für das Unterrichten von Fremdsprachen (93%) und von Lehr- und Lernprogrammen (67%). Weitere Aktivitäten wie beispielsweise die Verbesserung und der Austausch sowie die Anpassung von bereits existierenden Produkten an andere Sprachen oder Zielgruppen fanden vergleichsweise selten statt.

Etwa jedes zweite Projekt erstellte seine Produkte in Deutsch, gefolgt von Englisch (40%), Schwedisch (33%), Dänisch und Griechisch (jeweils 27%) und Spanisch und Französisch (jeweils 20%). Andere Zielsprachen waren nur selten vertreten. Neben der reinen Sprachvermittlung haben mehr als zwei Drittel dieser Projekte auch kulturelle Aspekte der Zielsprachen in ihren Lehr- und Lernmaterialien berücksichtigt, so beispielsweise das Leben in einer griechischen Familie, griechisches Schulleben und Freizeit und Erholung im Gastland. Ebenso haben mehr als zwei Drittel der Projekte bei der Entwicklung der Lehr- und Lernmaterialien, der Lehr- und Lernprogramme und der Tests den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen berücksichtigt.

Die Produkte der Aktion LINGUA werden zu einem großen Teil auf den im Rahmen der Projekte entwickelten Websites (81%) und/oder CD-ROMs (69%) eingestellt. Darüber hinaus haben LINGUA-Projekte auch Lehrbücher (50%), Studien und/oder Datenbanken/Verzeichnisse (25%) sowie Leitfäden und/oder Handbücher (19%) erstellt.

Die LINGUA-Beteiligten plädieren, wie auch ihre Kollegen in anderen transnationalen Kooperationsprojekten, für eine stärkere Berücksichtigung der Prozes-

se in den transnationalen Partnerschaften und für eine stärkere Fokussierung auf die Nützlichkeit statt auf das Innovationspotential der Produkte.

Zielerreichung/Realisierung der Produkte

Aufgrund des hohen Anteils an computer- und webgestützten Lehr- und Lernmaterialien sehen sich LINGUA-Projektbeteiligte mit ähnlichen Problemen konfrontiert, wie sie typischerweise für die Aktion MINERVA zutreffen (vgl. dazu Abschnitt 7.6.2).

Obwohl mehr als drei Viertel der schriftlich Befragten in LINGUA von einer Realisierung der angestrebten Ergebnisse ausgehen, ist die Einsetzbarkeit derjenigen Produkte, die sich der neuen Medien bedienen oder für diese konzipiert wurden, aufgrund der rasanten technologischen Veränderungen mit einem Fragezeichen zu versehen. Um diesem Dilemma zumindest ein Stück weit zu entkommen, wünschen sich die Projektbeteiligten die Möglichkeit, auf den raschen Wandel der technischen Innovationen mit unkomplizierten und unbürokratischen Änderungsanträgen reagieren zu können.

Eine zwei- bis dreijährige Förderdauer wird im Prinzip als ausreichend empfunden, wenn man über eine bereits weitgehend ausgereifte Idee verfügt. Lediglich eine Minderheit der Projekte ist vom ursprünglichen Projektplan aufgrund einer als zu kurz eingeschätzten Förderdauer, der schlechten Kooperation im transnationalen Team oder dem Ausstieg eines Partners abgewichen und hat entweder qualitativ gleiche, jedoch andere, oder weniger Produkte erstellt als im Arbeitsplan vorgesehen waren.

Die Praxiserprobung der entwickelten Produkte war nicht immer zufriedenstellend, so dass der Ertrag der Aktion LINGUA durch eine nachgeschaltete Implementierungsphase in einigen wenigen begründeten Fällen zur Fehlerbeseitigung, Nachbesserung und Validierung der Prototypen gesteigert werden könnte. Gerade in solchen Fällen, in denen LINGUA-Projekte Nischen und Marktlücken besetzen, die für kommerzielle Anbieter aufgrund des zu kleinen Absatzmarktes uninteressant sind, könnte durch eine Zusatzförderung die Weiterentwicklung der Ergebnisse bis hin zur Überführung in vermarktungsfähige Produkte erfolgen.

6.7 Verbreitung, Vernetzung und Evaluation

6.7.1 Vernetzung und Verbreitung

Lediglich vier LINGUA-Projekte (22%), die sich an unserer schriftlichen Befragung beteiligten, haben im Untersuchungszeitraum Kooperationen mit externen Akteuren für die Öffentlichkeitsarbeit und für eine breitere Streuung der Ergebnisse genutzt. Unter diesen Kooperationspartnern befanden sich Fremdsprachen-

institute, Medienproduzenten, Europäische Netzwerke und der saarländische Bibliotheksverbund.

Auch die Einbindung von Verlagen, entweder als offizielle Projektpartner oder als „ideelle Förderer“, geschah nur vergleichsweise selten, obwohl LINGUA-Projekte von einer solchen Kooperation in vielfältiger Weise profitieren könnten: Verlage könnten die Projekte sowohl in Bezug auf eine marktgerechte Produktentwicklung als auch in Bezug auf eine professionelle Vermarktung unterstützen und ihre weitverzweigten Kundennetzwerke für eine breite Streuung der Produkte zur Verfügung stellen. In Gesprächen mit Projektbeteiligten kristallisierte sich heraus, dass eine solche Einbindung durchaus als wünschenswert erachtet wird, Projekte jedoch erst zu einem relativ späten Zeitpunkt eine solche Kooperation in Betracht gezogen haben und Schwierigkeiten hatten, einen Verlag zu finden, ohne sämtliche Rechte an dem Produkt abtreten zu müssen.

Vereinzelt wurde von Interviewpartnern berichtet, dass die entwickelten Produkte auch verkauft wurden bzw. verkauft werden sollen. Gleichzeitig gibt es Unsicherheiten darüber, ob im Rahmen von EU-Projekten Gewinne zulässig seien und bei wem das Copyright und die Vervielfältigungsrechte lägen, bei der Europäischen Kommission als Förderer oder bei der transnationalen Partnerschaft, die die Produkte entwickelt hat. Unsicherheiten herrschen auch in Bezug auf Urheberrechte, insbesondere wenn im Rahmen des Projekts Sprachlernmaterialien entwickelt wurden, die über Fernstudienangebote eine große Anzahl an Studierenden erreichen.

Alle LINGUA-Projekte, die sich an unserer schriftlichen Befragung beteiligten, haben ihre Projektergebnisse über das Internet verbreitet. Häufig wurden die Ergebnisse auch in Printmedien publiziert (83%) sowie auf Tagungen vorgestellt (67%). (Weniger als) ein Drittel der Partnerschaften bediente sich folgender Verbreitungswege und -aktivitäten: Weiterbildungsveranstaltungen, (Messe-)Ausstellungen, Pressekonferenzen, Informationskampagnen und Rundfunk.

Die größten Probleme bei der Verbreitung ergaben sich auch in LINGUA durch die niedrige finanzielle Ausstattung der Projekte (47%) und durch den damit zusammenhängenden Zeitmangel der Projektverantwortlichen (33%).

Neben der verbesserungswürdigen Kooperation mit Verlagen würden LINGUA-Projekte auch von einer besseren Einbindung von Instituten der Lehreraus- und -fortbildung profitieren, die sowohl über eine gute Infrastruktur (wie beispielsweise die Möglichkeit, hausintern zu publizieren) als auch über gute Verbreitungswege im Rahmen der Lehreraus- und -fortbildung verfügen.

Die Mehrheit aller schriftlich befragten Einrichtungen nannte als Adressatengruppe in erster Linie Lernende (89%), Lehrende (89%) und Bildungseinrichtungen (72%). Lediglich 35 Prozent adressierten ihre Ergebnisse an Ministerien/Behörden und noch weniger (19%) an Berufsverbände oder Sozialpartner.

6.7.2 Evaluation

Etwa zwei Drittel der LINGUA-Projekte haben, laut schriftlicher Befragung, eine externe Evaluation durchgeführt. Alternativ oder zusätzlich dazu, hat die Mehrheit der Projekte auch eine interne Evaluierung durchgeführt. Neben dem Einsatz informeller Evaluationsmethoden (80%) hat etwa jedes zweite Projekt auch Befragungen und Expertengespräche sowie in einem Drittel der Fälle Dokumentenanalysen durchgeführt. Jeweils ein Befragter berichtete darüber hinaus, ein externes Gutachten eingeholt bzw. eine Longitudinalstudie durchgeführt zu haben. 87 Prozent der Befragten haben eine projektbegleitende und 47 Prozent eine abschließende Evaluation am Ende des Projekts durchgeführt. Die Evaluation zielte in den einzelnen Projekten auf die Einschätzung folgender Aspekte:

- Zielerreichung (100%),
- Innovationspotential des Projekts für den Fremdsprachensektor (100%),
- Wirkungen auf die Lernenden (93%),
- Breite Verwendbarkeit der Ergebnisse (60%),
- Verhältnis Aufwand/Ertrag (33%),
- Wirkungen auf die Institution (33%),
- Wirkungen auf das Projektpersonal (20%).

6.8 Reichweite, Wirkungen und Nachhaltigkeit der Projektergebnisse

Die projektbeteiligten Partner und Koordinatoren der Aktion LINGUA, die sich an unserer schriftlichen Befragung beteiligt haben, verzeichneten infolge der Teilnahme am Projekt mehrheitlich eine Verbesserung ihrer Projektmanagementkenntnisse (67%), ihrer didaktischen Kompetenz (69%) und ihrer interkulturellen Kompetenz (78%). Knapp die Hälfte (44%) berichtete auch über eine Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse.

Die Erträge für die im Rahmen der Projektaktivitäten einbezogenen Lernenden konnten von etwa der Hälfte der Respondenten zum Zeitpunkt der Befragung noch nicht eingeschätzt werden, sei es, dass die Testphasen noch nicht stattgefunden hatten, sei es, dass die Praxiserprobung noch nicht evaluiert wurde. Diejenigen, die die Frage nach den Erträgen beantwortet haben, berichteten jedoch mehrheitlich von einer Verbesserung der Lernergebnisse und der interkulturellen Kompetenz bei den Lernenden.

Die Einrichtungen profitieren infolge des LINGUA-Projekts am stärksten von verbesserten Kontakten zu anderen Einrichtungen (94%), von einem Zuwachs an Kenntnissen in Bezug auf das Fremdsprachenlernen in anderen Ländern (64%) und von einer Erweiterung der Angebotspalette (62%). Die transnationale Zusammenarbeit hat hingegen nur in wenigen Einrichtungen zu einer Einführung

oder Verbesserung von Qualitätsstandards (29%) oder zur Einbeziehung neuer Zielgruppen beigetragen (33%).

Im Rahmen der Interviews wurde deutlich, dass die LINGUA-Projekte auch etliche Nebeneffekte gezeitigt haben, so dass beispielsweise

- Lehrer sich in Bezug auf IKT-Kompetenzen im Rahmen des Projekts weiterqualifiziert haben und unter Anleitung von Experten selbst programmierte und PC-gestützte Sprachübungen entwickelt haben;
- in der Zusammenarbeit mit Pilotschulen gute Beziehungen aufgebaut werden konnten, die auch für künftige Aktivitäten genutzt werden können;
- weiterführende Kooperationen mit den Projektpartnern entstanden sind, so dass Lehramtsstudierende nun ihr Pflichtpraktikum bei der ausländischen Projektpartnerschule absolvieren können;
- aus dem Projekt heraus ein Schüleraustausch zwischen zwei Projektpartnerschulen entstanden ist.

Da etliche LINGUA-Projekte zum Zeitpunkt der Zwischenevaluierung noch nicht abgeschlossen waren, bezogen sich die Fragen zur Reichweite und Nachhaltigkeit der Ergebnisse überwiegend auf die LINGUA D-Projekte im Übergangsjahr 2000/01.

Die schriftliche Befragung belegt, dass etwa die Hälfte der Projekte über die unmittelbar am Projekt beteiligten Einrichtungen hinaus ausstrahlt und Ergebnisse und Erträge der LINGUA D-Projekte von weiteren Einrichtungen genutzt werden. Im Rahmen der Interviews konnte festgestellt werden, dass die Ergebnisse und Erträge zweier LINGUA-Projekte in zwei Bundesländern weitere Kreise geschlagen haben. In einem Fall handelte es sich um die Erstellung eines Lehrwerks für das frühe Fremdsprachenlernen, das im Rahmen eines pädagogischen Schulversuchs mit 30 Schulen (auf freiwilliger Basis) erprobt und wissenschaftlich begleitet wurde. Dies geschah in einer Phase, in der das Kultusministerium mit der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in den Grundschulen befasst war und hierfür die Expertise aus dem Projekt genutzt hat. In einem anderen Projekt konnte mit Hilfe der SOKRATES-Förderung ein qualitativ gutes Lehrwerk für den Dänisch-Unterricht an Gymnasien und Realschulen in Schleswig-Holstein erstellt werden, das, nach Aussage des Interviewpartners, von den Dänisch-Lehrkräften weitgehend flächendeckend genutzt wird.

Etwa jeder zweite Projektbeteiligte gab in der schriftlichen Befragung an, das Projekt nach Ende der Projektlaufzeit weiterführen zu wollen, dies in der Regel mit einer erneuten EU-Förderung und in einer weitgehend ähnlichen Partnerkonsultation. Im Rahmen der Interviews wurde das Thema Nachhaltigkeit nicht nur bei abgeschlossenen Vorhaben, sondern prospektiv auch bei den noch laufenden LINGUA-Projekten thematisiert. Die Antworten zeigen, dass das Thema Nachhaltigkeit sich auf ganz unterschiedlichen Ebenen bewegt und auch Ausdruck der

institutionellen Einbettung der Projekte ist. Gute Erfahrungen wurden in einem Projekt beispielsweise mit der Einspeisung der Lehr- und Lernmaterialien auf den öffentlichen Landesbildungsserver gemacht, wobei den Nutzern die Möglichkeit eingeräumt wurde, die Lehr- und Lernmaterialien durch eigene ergänzende Übungen auch selbst anzureichern und dadurch weiterzuentwickeln. In einem anderen Projekt wurde davon berichtet, dass Zulassungsarbeiten zur Thematik des Projekts vergeben und dass die Ergebnisse in der Lehreraus- und -fortbildung eingesetzt wurden. Ein weiteres Projekt berichtete, dass die Wahl eines bedarfsgerechten Themas mit einer langen „Halbwertszeit“ sowie die Publikation der Materialien in einem Schulbuchverlag ein guter Garant für Nachhaltigkeit sei. Ungeklärt bleibt jedoch auch in LINGUA die Frage, wie die Aktualisierungen von Onlineangeboten, und in viel stärkerem Maße die tutorielle Betreuung von e-Learning-Kursen sowie die persönliche Beratungsstruktur für die Implementation der Materialien und Konzepte nach dem Auslaufen der Förderung aufrechterhalten werden kann.

6.9 Zusammenfassung

Die deutsche Beteiligung

Insgesamt ist die deutsche Beteiligung an der Aktion LINGUA im europäischen Vergleich gut. Im Übergangsjahr 2000/01 wurden in der Aktion LINGUA D europaweit 31 Projekte gefördert, davon 17 mit deutscher Beteiligung. An diesen Projekten beteiligten sich 22 deutsche Einrichtungen (Förderfälle).

Die im Jahr 2001/02 neu eingeführte Aktion LINGUA 1 weist für dieses und das Folgejahr 2002/03 folgende Merkmale der Beteiligung von deutscher Seite auf: Von den 15 LINGUA 1-Projekten, die europaweit einen Zuschuss erhielten, hatten fünf eine deutsche Beteiligung. Insgesamt nahmen in den ersten beiden Jahren sechs deutsche Einrichtungen (Förderfälle) an LINGUA 1 teil.

In den Jahren 2001/02 und 2002/03 erhielten europaweit 30 LINGUA 2-Projekte eine Förderung, davon elf mit deutscher Beteiligung. Insgesamt nahmen in den ersten beiden Jahren 22 Einrichtungen (Förderfälle) an LINGUA 2 teil.

Profil der Aktion LINGUA

Das Profil der Aktion LINGUA wurde von den befragten Personen mehrheitlich positiv bewertet, ebenso die europäische Sprachenpolitik der Förderung der weniger verbreiteten und unterrichteten Sprachen. Die Mehrheit der Beteiligten in LINGUA-Projekten gab an, dass die Förderung des sprachübergreifenden Verstehens eine (sehr) wichtige Zielsetzung ihres Projektes sei. Nahezu alle LINGUA-Projekte verfolgen zudem das Ziel, das eigenständige Erlernen von Fremdsprachen zu fördern. Frühes Fremdsprachenlernen (z.B. im Kindergarten und in der Grundschule) steht allerdings nur bei wenigen Projekten im Vordergrund. Dem Einsatz Neuer Medien kommt in LINGUA eine hohe Bedeutung zu, ohne dass

bisher jedoch eine gezielte Vernetzung mit der Aktion MINERVA stattgefunden hätte.

Antragstellung, Verwaltung und Finanzierung

Unzufriedenheit herrschte in LINGUA, wie auch in den zentralisierten Aktionen in GRUNDTVIG und in MINERVA, mit den administrativen und finanziellen Rahmenbedingungen. Die Projektbeteiligten wünschen sich u.a. eine Verschlan-
kung der Antragsformulare, eine deutliche Reduktion des bürokratischen Aufwands, eine pünktliche Überweisung der Projektmittel, mehr Transparenz der Entscheidungsprozesse auf europäischer Ebene, beispielsweise in Bezug auf die Mittelkürzungen, und eine größere Flexibilität in der Mittelverwendung.

Die Nationale Agentur war den Befragten, die mehrheitlich Partner waren, weitgehend unbekannt. In Bezug auf das Technical Assistance Office gab es sowohl positive als auch negative Bewertungen.

Internationale Zusammenarbeit

LINGUA-Projekte zeichnen sich im Großen und Ganzen durch eine gute Kooperation und Kommunikation aus. Allerdings könnten die Projekte durch eine stärkere Beteiligung von Verlagen und Softwareentwicklungsfirmen profitieren. Die Gründe für die geringe Beteiligung dieser Akteure liegen in den finanziellen Fördermodalitäten, der vergleichsweise langen Produkterstellungszeiträume und des hohen administrativen Aufwands.

Von den nationalen und europäischen Stützstrukturen wünschen sich die Projektbeteiligten ein besseres Monitoring der Projekte und mehr Unterstützung der Koordination in Bezug auf das Projektmanagement.

Umsetzung der Vorhaben

Zwei der LINGUA 1-Projekte, die im Untersuchungszeitraum eine Förderung erhielten, haben Sprachlernclubs aufgebaut, ein drittes ein Webportal für das sprachübergreifende Lernen germanischer Sprachen. Die LINGUA D- und LINGUA 2-Projekte entwickelten hauptsächlich Lehr- und Lernmittel für das Unterrichten von Fremdsprachen und Lehr- und Lernprogramme. In etwa jeder vierten Partnerschaft wurden Instrumente und Methoden zur Anerkennung und Bewertung von Fremdsprachenkenntnissen entwickelt und erprobt. Selten widmeten sich die Projekte der Verbesserung, dem Austausch sowie der Anpassung von bereits existierenden Produkten an andere Sprachen oder Zielgruppen.

Zielsprache der Produkte in LINGUA D und LINGUA 2 war im Wesentlichen Deutsch, gefolgt von Englisch. Etliche Projekte erstellten jedoch auch Produkte für die weniger verbreiteten und unterrichteten Sprachen wie Schwedisch, Dänisch und Griechisch. Mehr als zwei Drittel der Produkte beinhalten auch kulturelle Aspekte der Zielsprachen. Die Produkte richteten sich häufig an mehrere

Zielgruppen, hauptsächlich an Studierende und erwachsene Lernende. Knapp jedes zweite Projekt nannte auch Lehrkräfte als Zielgruppe, jedoch nur jedes fünfte Projekt Schüler. In mehr als zwei Dritteln der LINGUA 2- und LINGUA D-Projekte wurde der Europäische Referenzrahmen für Sprachen berücksichtigt.

Mehr als drei Viertel der Projektbeteiligten gingen zum Zeitpunkt der Befragung davon aus, dass die angestrebten Ergebnisse realisiert werden können. Durch den hohen Anteil an computer- und webgestützten Lehr- und Lernmaterialien, die in LINGUA-Projekten erstellt werden, ergeben sich ähnliche Probleme wie in MINERVA. Es braucht eine gewisse Zeit der Förderung, um die Entwicklung der Produkte überhaupt so weit voranzutreiben, dass sie praktisch einsetzbar werden. Zugleich können in einem Zeitraum von zwei oder drei Jahren neue technische Lösungen die ursprünglichen Konzepte obsolet werden lassen. Die Projektbeteiligten wünschen sich daher die Möglichkeit, unkomplizierte Änderungsanträge stellen zu können, um auf neue Entwicklungen (im IT-Bereich) reagieren zu können. Da die Projektlaufzeit für eine gute Praxiserprobung der entwickelten Prototypen häufig nicht ausreicht, wurde der Wunsch nach einer nachgeschalteten Implementierungsphase geäußert. Dadurch könnten die Produkte an Qualität und Wirksamkeit gewinnen und für einen größeren Adressatenkreis im Rahmen einer guten Verbreitungsstrategie nutzbar gemacht werden.

Verbreitung, Vernetzung und Evaluation

Die Projekte verbreiten ihre Ergebnisse hauptsächlich über das Internet, durch Vorträge auf Tagungen und über Printmedien. Für die Projektbeteiligten sind bei der Verbreitung der Ergebnisse der Mangel an Zeit und die knappe finanzielle Ausstattung der Projekte die wesentlichen Probleme. Weniger als ein Viertel der LINGUA-Projekte, die sich an der schriftlichen Befragung beteiligten, haben Kooperationen mit externen Akteuren für die Öffentlichkeitsarbeit und für eine breite Streuung der Ergebnisse genutzt. In einigen wenigen Fällen wurden die entwickelten Produkte auch verkauft. In Bezug auf Copyright und Urheberrechten herrschen bei den Beteiligten noch Unsicherheiten. In ca. zwei Dritteln der LINGUA-Projekte, die im Untersuchungszeitraum der schriftlichen Befragung eine Förderung erhalten haben, wurde eine externe Evaluierung durchgeführt.

Reichweite, Wirkungen und Nachhaltigkeit

Da etliche LINGUA-Projekte im Untersuchungszeitraum noch nicht abgeschlossen waren, können Reichweite, Wirkungen und Nachhaltigkeit nur eingeschränkt beurteilt werden.

Infolge der Teilnahme am Projekt verzeichneten etwa zwei Drittel der beteiligten Personen eine Verbesserung der Projektmanagementkenntnisse und der didaktischen Kompetenz. Bei 78 Prozent hat auch eine Erhöhung der interkulturellen Kompetenz stattgefunden. Lediglich 44 Prozent berichteten jedoch über eine Ver-

besserung der Fremdsprachenkenntnisse. Mehrheitlich wurde auch von einer Verbesserung der Lernergebnisse und der interkulturellen Kompetenz bei den Lernenden berichtet. Von der transnationalen Zusammenarbeit im Rahmen des LINGUA-Projekts profitieren die meisten Einrichtungen in Form von verbesserten Kontakten zu anderen Einrichtungen. In etwa zwei Dritteln der Einrichtungen hat sich auch der Wissensstand in Bezug auf das Fremdsprachenlernen in anderen Ländern erhöht und eine Erweiterung der Angebotspalette stattgefunden. Die Projektaktivitäten haben jedoch nur in etwa jeder dritten Einrichtung zu einer Einbeziehung neuer Zielgruppen und zu verbesserten Qualitätsstandards geführt. Darüber hinaus berichtete etwa die Hälfte der Befragten, deren Projekt weitgehend abgeschlossen war, dass weitere, nicht offiziell am Projekt beteiligte Einrichtungen ihre Aktivitäten nutzen. Etwa jeder zweite Projektbeteiligte möchte, laut schriftlicher Befragung, die Aktivitäten in Zukunft fortsetzen, in der Regel mit einer erneuten EU-Förderung und in einer weitgehend ähnlichen Partnerkonstellation.

MINERVA

Offener Unterricht und Fernlehre sowie Informations- und Kommunikationstechnologien im Bildungswesen

Bettina Alesi, Friedhelm Maiworm

7.1 Einleitung

Mit Hilfe der Aktion MINERVA soll die europäische Zusammenarbeit im Bereich des offenen Unterrichts und der Fernlehre (OUF) sowie der Informations- und Kommunikationstechnologie (IKT) auf den verschiedenen Stufen des Bildungswesens gefördert werden. Dabei geht es weniger um die Entwicklung von Multimedialelernprogrammen, obwohl auch derartige Aktivitäten teilweise finanziert werden können, sondern eher darum, einen Beitrag zum Verständnis von Innovationen, zur Entwicklung und Erprobung neuer Lehrmethoden und Bildungsressourcen, zum Zugang zu Innovationen und zur Förderung des Gedanken- und Erfahrungsaustausches über OUF und IKT zu leisten. Die Projekte sollen helfen, Möglichkeiten und Grenzen von OUF und IKT besser einzuschätzen und sie sollen eine klare Multiplikatorwirkung besitzen.¹

Ebenso wie LINGUA gehört MINERVA zu den horizontalen, also nicht auf einen speziellen Bildungssektor gerichteten Maßnahmen innerhalb des SOKRATES II-Programms. Mit MINERVA wird die unter SOKRATES I eingeführte Aktion OFFENER UNTERRICHT UND FERNLEHRE, die Teil der „Bereichsübergreifenden Aktionen war“, weitergeführt.

MINERVA ist eine zentralisierte Aktion mit einem zweistufigen Auswahlverfahren. Die Projekte wählt die Europäische Kommission unter Hinzuziehung unabhängiger Sachverständiger und der Nationalen Agenturen aus. Auf nationaler Ebene ist die Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Be-

1 Vgl. Leitfaden für Antragsteller für das SOKRATES-Programm. Ausgabe Juni 2000, S. 101ff.

rufsbildung (BiBB) für die Beratung und Unterstützung der Projekte zuständig.

Im Einzelnen werden in MINERVA drei Ziele verfolgt:

- Förderung eines besseren Verständnisses seitens der Lehrenden und Lernenden, der bildungspolitischen Entscheidungsträger und der Öffentlichkeit insgesamt für die Bedeutung von OUF und IKT sowie für den kritischen und verantwortungsbewussten Einsatz der IKT zu Bildungszwecken.
- Sicherstellung, dass bei der Entwicklung von IKT und multimedialen Lernprodukten pädagogischen Erwägungen angemessen Rechnung getragen wird.
- Förderung des Zugangs zu verbesserten Methoden und pädagogischen Mitteln sowie zu den Ergebnissen und bewährten Verfahren in diesem Bereich.

Diese Zielsetzungen werden durch weitere jährlich wechselnde Prioritäten in den „Allgemeinen Aufforderungen zur Einreichung von Vorschlägen“ ergänzt. Im Jahr 2001 wurde explizit darauf hingewiesen, dass der Aktion MINERVA eine wichtige Rolle bei der Durchführung der Initiativen e-Europe und e-Learning zukomme, und folgende Prioritäten festgelegt:

- Verbesserung der Leistungsfähigkeit der Bildungssysteme, um mit den gegenwärtigen Innovationen Schritt zu halten;
- Ausbildung der Lehrer, Verantwortlichen im Bildungswesen und Lernenden, um die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien effektiv, kritisch und verantwortungsbewusst einzusetzen;
- Entwicklung von leistungsfähigen Diensten zur Information und Unterstützung von Lehrenden und Lernenden, die die neuen Technologien einsetzen;
- Entwicklung von strategischen Initiativen, um eine Annäherung zwischen Schulen, Hochschuleinrichtungen, Einrichtungen für Fernlehre, Organisationen, die mit Bildungseinrichtungen zusammenarbeiten, und den Entwicklern, Herstellern und Vertreibern von Multimediaprodukten im Bildungsbereich zu bewirken.

Auch in MINERVA soll dem Chancengleichheitsprinzip Rechnung getragen werden durch Maßnahmen zur Bekämpfung von Rassismus und Fremdenfeindlichkeit, zur Berücksichtigung der Bedürfnisse von Menschen mit Behinderungen, zur Förderung der Chancengleichheit zwischen Männern und Frauen und zur Verringerung der Auswirkungen sozioökonomischer Benachteiligung.

Zur Vorbereitung und Entwicklung der MINERVA-Projekte stehen den Antragstellern Mittel für vorbereitende Besuche zur Verfügung.

7.2 Untersuchungsmethoden und Datenquellen

Für die Evaluation der Aktion MINERVA wurde ein breites Spektrum von Ansätzen zur Informationsbeschaffung eingesetzt. Damit wurde sichergestellt, dass sowohl vorhandene Ressourcen genutzt als auch die Erfahrungen der deutschen

Projektbeteiligten einbezogen werden konnten. Folgende Untersuchungsmethoden wurden seitens des Evaluationsteams eingesetzt:

Datenbankauswertung

Die Auswertung der Datenbank des Technical Assistance Office (TAO) in Brüssel (Untersuchungszeitraum: 2000/01 bis 2002/03) diente der Generierung von Aussagen zur deutschen Beteiligung, Projektkonfiguration und zur Höhe des beantragten und bewilligten Budgets.

Auswertung von Anträgen, Berichten und Projektmaterialien

Da die Anträge und Berichte der zentralisierten Aktionen nicht vollständig beschafft werden konnten, wurden weitere Quellen wie Kompendien, Websites und diverse Projektmaterialien hinzugezogen, um einen möglichst breiten Überblick über die Ziele, Aktivitäten und Ergebnisse der MINERVA-Projekte² im Untersuchungszeitraum (2000/01 bis 2002/03) zu erhalten. Die Materialien wurden qualitativ ausgewertet und dienten der Abrundung der Ergebnisse der schriftlichen und mündlichen Befragungen.

Durchführung einer schriftlichen Befragung

Die schriftliche Befragung bildete den Kern der Evaluation der Aktion MINERVA. Allen 51 Institutionen, die sich in den Jahren 2000/01 und 2001/02 an einem MINERVA-Projekt beteiligt haben, wurde ein Fragebogen zugesandt. Die Rücklaufquote betrug 59 Prozent. Die Auswertung gab Aufschluss über:

- Ziele, Zielgruppen, Aktivitäten und Ergebnisse der Projekte;
- Kommunikation und Kooperation der Projektpartner untereinander, Zufriedenheit mit der Nationalen Agentur und dem Technical Assistance Office;
- Aktivitäten zur Verbreitung und zur Evaluation;
- Wirkungen auf die Projektbeteiligten, die Institution und die Lernenden.

Durchführung von Interviews

Interviews vor Ort und telefonisch mit 15 Projektbeteiligten rundeten die Ergebnisse der schriftlichen Befragung und der Dokumentenanalyse ab und gaben insbesondere Auskunft über Motive der Beteiligung und über Probleme, die im Zuge der Beantragung, der Projektdurchführung und der Abrechnung entstanden sind. Weiterhin dienten die Interviews dazu, ein Gesamtbild über den Grad der Zufrie-

2 Wenn im Folgenden von MINERVA-Projekten die Rede ist, sind sowohl die Projekte der Aktion OFFENER UNTERRICHT UND FERNLEHRE des Übergangsjahres 2000/01 als auch die MINERVA-Projekte in SOKRATES II gemeint.

denheit mit der Aktion MINERVA insgesamt zu erhalten und daraus resultierend Änderungsvorschläge für die Zukunft zu generieren. Für die Durchführung der Interviews wurde ein heterogenes Sample zusammengestellt, bestehend aus:

- Partnern und Koordinatoren;
- Projektbeteiligten an bereits abgeschlossenen Projekten im Übergangsjahr 2000/01 und noch laufenden Projekten des Jahres 2001/02;
- Einrichtungen mit Sitz in den westlichen und in den östlichen Bundesländern;
- unterschiedlichen Einrichtungstypen (Hochschulen und Fachhochschulen, Einrichtungen der Fort- und Weiterbildung, Schulen und eine gemeinnützige Vereinigung).

Durchführung eines Workshops

Die Ergebnisse der Evaluation wurden abschließend mit MINERVA-Projektbeteiligten auf einem zweitägigen Workshop am 1. und 2. Juli 2003 in Wittenberg diskutiert. Der Workshop diente der Validierung der Evaluationsbefunde sowie der Ermittlung von Wünschen an eine zukünftige Gestaltung des SOKRATES II-Programms nach 2006.

7.3 Die deutsche Beteiligung

Im Jahr 2000/01 wurde MINERVA in der alten Aktionsstruktur fortgesetzt, d.h. Projekte zur Förderung des offenen Unterrichts und der Fernlehre (ODL) wurden entweder verlängert oder neu bewilligt.

Insgesamt wurden im Jahr 2000/01 europaweit 73 ODL-Projekte gefördert (siehe Tabelle 7.1), an denen 32 deutsche Einrichtungen (Förderfälle)³ beteiligt waren: Drei ODL-Projekte wurden von deutschen Teilnehmern koordiniert und an 24 weiteren nahmen deutsche Organisationen als Partner teil. Vor allem bei der Koordination der Projekte war Deutschland eher schwach vertreten. Während Belgien (11,0%), Italien (9,6%), Schweden und Großbritannien (beide 8,2%) jeweils mehr als acht Prozent der Projekte leiteten, lag die entsprechende Quote für Deutschland mit 4,1 Prozent nur etwa halb so hoch. Bei der Zahl der insgesamt beteiligten Einrichtungen ist vor allem Großbritannien mit einem Anteil von zwölf Prozent deutlich stärker vertreten als jedes andere teilnahmeberechtigte Land.

Für 2001/02, dem Jahr der Einführung von MINERVA, wurden 432 Voranträge eingereicht, darunter 29 von deutschen Koordinatoren (6,7%) und weitere 115 Anträge mit deutscher Beteiligung (26,6%). Etwa ein Viertel aller Projektvorschläge wurde von der Kommission positiv bewertet und für das weitere Verfah-

3 Wenn im Folgenden von „Einrichtungen“ die Rede ist, sind Förderfälle gemeint, da die TAO-Daten die Mehrfachbeteiligung einzelner Einrichtungen nicht ausweisen.

ren zugelassen (siehe Tabelle 7.2 auf der nächsten Seite). Von den 106 Hauptanträgen wurden schließlich 43 zur Förderung ausgewählt, darunter auch drei Projekte, die bereits im Vorjahr als ODL-Projekte gefördert worden waren. Unter Berücksichtigung der Voranträge lag die Bewilligungsquote für das Jahr 2001/02 damit bei zehn Prozent.

Tabelle 7.1: Länderbeteiligung an ODL-Projekten 2000/01– nach Funktion und Herkunftsland der teilnehmenden Einrichtungen (absolute Zahlen und Prozent)

	Koordinatoren		Partnereinrichtungen		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
AT	4	5,5	24	5,2	28	5,3
BE	8	11,0	30,0	6,5	38	7,1
BG	1	1,4	6	1,3	7	1,3
BR	0	0,0	1	0,2	1	0,2
CH	0	0,0	3	0,7	3	0,6
CZ	2	2,7	3	0,7	5	0,9
DE	3	4,1	29	6,3	32	6,0
DK	2	2,7	11	2,4	13	2,4
EE	0	0,0	1	0,2	1	0,2
ES	4	5,5	31	6,7	35	6,6
FI	2	2,7	22	4,8	24	4,5
FR	3	4,1	33	7,2	36	6,8
GR	5	6,8	20	4,3	25	4,7
HU	1	1,4	8	1,7	9	1,7
IE	2	2,7	14	3,0	16	3,0
IS	0	0,0	2	0,4	2	0,4
IT	7	9,6	33	7,2	40	7,5
LT	1	1,4	4	0,9	5	0,9
LU	1	1,4	4	0,9	5	0,9
LV	0	0,0	3	0,7	3	0,6
NL	4	5,5	31	6,7	35	6,6
NO	3	4,1	10	2,2	13	2,4
PL	1	1,4	15	3,3	16	3,0
PT	3	4,1	22	4,8	25	4,7
RO	2	2,7	11	2,4	13	2,4
SE	6	8,2	21	4,6	27	5,1
SI	1	1,4	3	0,7	4	0,8
SK	1	1,4	6	1,3	7	1,3
UA	0	0,0	1	0,2	1	0,2
UK	6	8,2	58	12,6	64	12,0
Gesamt	73	100,0	460	100,0	533	100,0

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Die Erfolgsquote der Projekte mit deutscher Koordination bzw. mit deutscher Beteiligung entsprach im Großen und Ganzen dem diesbezüglichen Durchschnitt aller Projekte.

In 2002/03 ist ein deutlicher Rückgang bei der Zahl der Vordträge auf nur noch 283 festzustellen. Da die Zahl der positiv bewerteten Vordträge mit 115 exakt so hoch war wie im Vorjahr, muss sich entweder die Qualität der Anträge verbessert haben oder die Kommission lässt nur eine bestimmte Zahl von erfolgreichreichen Vordtragen zu. Von den 111 MINERVA-Projekten, für die ein Hauptantrag eingereicht wurde, erhielten schließlich 36 einen positiven Bescheid. Mit 13 Prozent liegt die Bewilligungsquote damit etwas über dem Niveau des Vorjahres. Von den 79 MINERVA-Projekten, die im Untersuchungszeitraum einen SOK-RATES-Zuschuss erhielten, wurden fünf Projekte von einer deutschen Einrichtung koordiniert. An 26 weiteren Projekten waren deutsche Institutionen als Partner beteiligt. Insgesamt nahmen in den ersten beiden Jahren 40 deutsche Einrichtungen an MINERVA teil.

Wie Tabelle 7.3 zeigt, ist Großbritannien sowohl bei den Koordinatoren (16,5%) als auch bei den Partnern (13,3%) am stärksten vertreten. Bezogen auf die Gesamtzahl der beteiligten Einrichtungen liegt Deutschland mit 7,3 Prozent knapp vor Italien mit 7,1 Prozent, fällt bei den Koordinatoren mit 6,3 Prozent aber hinter Griechenland (8,9%) und Belgien (7,6%) zurück.

Tabelle 7.3: Landerteilnahme an MINERVA-Projekten 2001/02 und 2002/03 – nach Funktion und Herkunftsland der teilnehmenden Einrichtungen
(absolute Zahlen und Prozentwerte)

	Koordinatoren		Partnereinrichtungen		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
AT	3	3,8	16	3,4	19	3,5
BE	6	7,6	21	4,5	27	4,9
BG	1	1,3	8	1,7	9	1,6
CY	1	1,3	2	0,4	3	0,5
CZ	2	2,5	12	2,6	14	2,6
DE	5	6,3	35	7,5	40	7,3
DK	2	2,5	8	1,7	10	1,8
EE	2	2,5	2	0,4	4	0,7
ES	2	2,5	29	6,2	31	5,7
FI	3	3,8	23	4,9	26	4,8

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 7.3

	Koordinatoren		Partnereinrichtungen		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
FR	5	6,3	25	5,4	30	5,5
GR	7	8,9	30	6,4	37	6,8
HU	2	2,5	9	1,9	11	2,0
IE	3	3,8	15	3,2	18	3,3
IS	1	1,3	5	1,1	6	1,1
IT	5	6,3	34	7,3	39	7,1
LT	0	0,0	8	1,7	8	1,5
LV	0	0,0	4	0,9	4	0,7
MT	1	1,3	3	0,6	4	0,7
NL	3	3,8	20	4,3	23	4,2
NO	2	2,5	11	2,4	13	2,4
PL	2	2,5	13	2,8	15	2,7
PT	1	1,3	14	3,0	15	2,7
RO	2	2,5	19	4,1	21	3,8
SE	5	6,3	20	4,3	25	4,6
SI	0	0,0	6	1,3	6	1,1
SK	0	0,0	7	1,5	7	1,3
UK	13	16,5	62	13,3	75	13,7
Sonstige	0	0,0	6	1,3	6	1,1
Gesamt	79	100,0	467	100,0	546	100,0

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

An den MINERVA-Kooperationsprojekten nahmen im Durchschnitt 6,9 Einrichtungen aus fünf Ländern teil, wobei Projekte mit deutscher Koordination sich nicht vom europäischen Mittel unterscheiden.

Betrachtet man die Länderkonfiguration der einzelnen Projekte so zeigt sich, dass

- 31 Prozent aus dem Land des Koordinators stammen;
- 54 Prozent aus anderen Ländern der Europäischen Union;
- zwölf Prozent aus Ländern Mittel- und Osteuropas;
- zwei Prozent aus EFTA-Ländern und
- ein Prozent aus Drittstaaten, die zwar an den Projekten teilnehmen können aber nicht zuschussberechtigt sind, z.B. die USA.

An Projekten mit deutschen Koordinatoren waren fast ausschließlich Partner aus anderen EU-Mitgliedsstaaten beteiligt. Lediglich sechs Prozent der Partnereinrich-

tungen waren im Durchschnitt in Mittel- und Osteuropa, der Europäischen Freihandelszone oder in anderen Regionen außerhalb der EU angesiedelt.

Deutsche Koordinatoren kooperierten besonders häufig mit Einrichtungen aus Großbritannien (13,9%) und Spanien (12,2%). Deutlich über dem europäischen Durchschnitt liegt in deutschen Projekten aber auch der Anteil der Institutionen aus Schweden (6,9%) und Dänemark (5,7%).

Insgesamt spielen Hochschulen bei MINERVA-Projekten eine herausragende Rolle. Wie Tabelle 7.4 zeigt, ist jede zweite Einrichtung dem Hochschulsektor zuzuordnen. Es folgen mit großem Abstand regionale oder nationale gemeinnützige Vereinigungen (9%), Sekundarschulen (7%), Fortbildungseinrichtungen (6%) und private Dienstleistungsunternehmen (6%). Bei den deutschen Teilnehmern ist der Anteil der Hochschulen (55%) und der Fortbildungseinrichtungen (13%) etwas höher als auf europäischer Ebene.

Tabelle 7.4: Art der an MINERVA beteiligten Institutionen/Einrichtungen – nach Land der Institution (in Prozent der beteiligten Einrichtungen)

	Land der Institution/Einrichtung					Gesamt
	DE	Andere EU	EFTA	MOE	Sonstige	
Hochschulvereinigung	0	1	5	0	0	1
Kindergarten	0	1	0	1	0	1
Primarschule	0	1	16	1	0	2
Sekundarschule (allgemeinbildend/ berufsbildend)	8	9	11	3	0	7
Hochschule	55	49	37	59	67	51
Forschungsinstitut	3	6	0	3	0	5
Erwachsenen- oder Fortbildungseinrichtung	13	5	0	8	0	6
Behörde (lokale)	0	2	5	0	0	2
Behörde (regionale)	5	2	0	0	0	2
Behörde (nationale)	3	0	0	1	0	0
Gemeinnützige Vereinigung (regional/national)	8	9	5	11	0	9

wird fortgesetzt

Fortsetzung Tabelle 7.4

	Land der Institution/Einrichtung					Gesamt
	DE	Andere EU	EFTA	MOE	Sonstige	
Gemeinnützige						
Vereinigung (international)	3	3	0	1	0	2
Privatunternehmen - Herstellung	5	2	5	2	17	2
Privatunternehmen - Dienstleistungen	0	6	11	8	0	6
Sonstige Einrichtung	0	3	5	3	17	3
Gesamt	100	100	100	100	100	100
Anzahl (n)	(40)	(375)	(19)	(106)	(6)	(546)

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Mehr als drei Viertel der MINERVA-Projekte waren für eine Laufzeit von zwei Jahren bewilligt worden. Lediglich ein Projekt hatte eine Förderungsdauer von einem Jahr, und ein Fünftel der Projekte war auf drei Jahre angelegt. Von den fünf Projekten mit deutscher Koordination waren vier für zwei Jahre und ein Projekt für drei Jahre bewilligt worden.

7.4 Motive und Ziele der Beteiligung

Die im Rahmen der Interviews befragten Projektbeteiligten in MINERVA sehen in dieser Aktion ein wichtiges Instrument und Experimentierfeld, um sich mit den neuen Medien vertraut zu machen und Konzepte und Materialien zu entwickeln, die der Verbesserung der Lehre dienen. Da MINERVA vorwiegend von Angehörigen des Hochschulsektors genutzt wird, spielen auch forschungsorientierte Motive eine wichtige Rolle bzw. erwachsen Ideen zur Beantragung eines MINERVA-Projekts aus aktuellen Forschungsvorhaben, so beispielsweise die wissenschaftliche Untersuchung und Evaluierung bereits angebotener Online-Seminare, die Adaption einer bereits auf dem Markt befindlichen Lernsoftware für eigene Bedürfnisse, die Entwicklung einer Methodologie zur Qualitätsüberprüfung von ODL-Angeboten oder die Untersuchung des Einsatzes neuer Technologien am Beispiel eines bestimmten Studiengangs.

Da diese Vorhaben sehr zeitaufwändig und mit hohen Kosten verbunden sind und die Hochschulen derartige Anstrengungen in der Regel nicht unterstützen, wird die Existenz der Aktion MINERVA sehr begrüßt, zumal die Hochschulak-

teure MINERVA als einen für ihre Bedürfnisse relativ offenen und praxisnahen Fördertyp einschätzen.

Daneben gibt es auch in MINERVA – wenn auch seltener als in GRUNDTVIG – eine politisch oder sozial orientierte Motivation, nämlich mit Hilfe der neuen Medien zu einer Verbesserung der Situation benachteiligter Personengruppen beizutragen und einen Beitrag gegen Rassismus und Fremdenfeindlichkeit zu leisten.

Etwa jedes dritte MINERVA-Projekt ist, laut schriftlicher Befragung, aus Aktivitäten hervorgegangen, die bereits früher eine europäische Förderung erhalten haben und im Rahmen des aktuellen MINERVA-Projekts weiterentwickelt oder auf neue Bereiche übertragen werden. Die Initiative zur Beantragung eines MINERVA-Projekts kam jeweils von den Personen, die anschließend auch die Koordinatorenrolle übernommen haben.⁴

Mit ihrem Projekt möchten mehr als zwei Drittel der schriftlich Befragten zu einem stärkeren Gedanken- und Erfahrungsaustausch und zu einem besseren Verständnis der Bedeutung und der Auswirkungen der neuen Technologien beitragen sowie den Zugang zu Methoden, pädagogischen Mitteln, Ergebnissen und Anwendungen im IKT-Bereich erleichtern. Pädagogische Erwägungen bei der Entwicklung der IKT-Produkte sowie ein kritischer Umgang mit den neuen Medien spielen in diesen Projekten ebenfalls eine (sehr) wichtige Rolle.

Für die Teilnahme an MINERVA sind jedoch nicht nur die fachlich-inhaltlichen Aspekte ausschlaggebend, sondern MINERVA-Projekte werden auch als ein Medium betrachtet, um einen Beitrag zum Zusammenwachsen Europas durch die Entwicklung eines europäischen Bewusstseins (70%), die Förderung des Fremdsprachenlernens (40%) und, wenn auch seltener, der Befähigung zur aktiven Staats- und Unionsbürgerschaft (23%) zu leisten.

Die im Rahmen der Projekte entwickelten Produkte dienen auch – wenngleich seltener – der Herstellung von mehr Chancengleichheit für Benachteiligte (43%) und für behinderte Personen (33%) sowie der Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern (23%). Auch sollen MINERVA-Projekte die Beschäftigungsfähigkeit der Zielgruppen verbessern (43%).

4 In GRUNDTVIG-Kooperationsprojekten waren deutsche Einrichtungen zu einem geringen Anteil zwar Initiatoren des Projekts, haben jedoch anschließend die Koordinatorenfunktion nicht selbst wahrgenommen.

7.5 Projektorganisation und Finanzierung

7.5.1 Antragstellung und Förderdauer, Rolle der Nationalen Agentur und des Technical Assistance Office

Die größten Probleme und Unzufriedenheiten mit der Aktion MINERVA resultieren aus den finanziellen und administrativen Modalitäten des Antrags- und Abrechnungsverfahrens von zentral verwalteten Europäischen Kooperationsprojekten. Die diesbezüglichen Einschätzungen und Bewertungen der MINERVA-Projektbeteiligten decken sich größtenteils mit denen anderer Europäischer Kooperationsprojekte, wie sie ausführlich unter GRUNDTVIG 1 beschrieben wurden, so dass an dieser Stelle auf die Ausführungen in Abschnitt 5.2.5 verwiesen wird.

Die Bewertung der Beteiligten an GRUNDTVIG 1-Kooperationsprojekten enthielt – zur Erinnerung – eine zum Teil vehemente Kritik am hohen bürokratischen Aufwand des Antrags- und Abrechnungsverfahrens, an der Unpünktlichkeit der Überweisung der Projektgelder und an der geringen Transparenz und Nachvollziehbarkeit der Kürzungen des beantragten Förderbudgets. Das zweistufige Auswahlverfahren wurde als eine klare, wenn auch noch verbesserungswürdige Erleichterung bewertet.

Bezüglich der Unterstützung durch das Technical Assistance Office gab es teilweise große Kritik, obwohl die Dienstleistungsorientierung sich bereits verbessert habe. Kritisiert wurden insbesondere die zeitlichen Verzögerungen bei der Bearbeitung von Anfragen und die mangelnde Transparenz von Entscheidungen.

Von der Nationalen Agentur wünschen sich die Projektbeteiligten mehr Unterstützung in der Phase der Antragstellung und während des Projektverlaufs. Die Nationale Agentur bemühe sich zwar um eine gute Beratung der Projektkoordinatoren, allerdings fehle es ihr am entsprechenden Know-how im e-Learning-Bereich, um eine gute inhaltliche Unterstützung der Projekte leisten zu können.

Negativ fiel die große Isoliertheit der Partner in zentral verwalteten Aktionen auf, die häufig weder mit der Nationalen Agentur noch mit dem Technical Assistance Office jemals Kontakt hatten.

7.5.2 Finanzierung und Komplementärmittel

Im Durchschnitt erhielten die MINERVA-Projekte unter deutscher Koordinierung des Jahres 2001/02 und 2002/03 einen SOKRATES-Zuschuss von 222.516 Euro und damit etwa 91 Prozent des beantragten Zuschusses von 243.944 Euro. Sie unterscheiden sich damit kaum vom europäischen Durchschnitt, der bei 219.385 Euro lag.

Tabelle 7.5: Projektbudget und SOKRATES-Zuschuss der MINERVA-Projekte 2001/02 und 2002/03 – nach Land des Koordinators
(Mittelwert in EURO)

	Land der koordinierenden Einrichtung				Gesamt
	DE	Andere EU	EFTA	MOE	
Gesamtbudget bei Antragstellung	348.669	383.086	569.806	354.872	383.355
Korrigiertes Budget	354.887	411.225	573.645	340.176	402.135
Beantragter SOKRATES-Zuschuss	243.944	283.699	357.601	242.519	277.213
Bewilligter SOKRATES-Zuschuss	222.516	222.453	282.392	189.952	219.385
Anzahl (n)	(5)	(58)	(3)	(13)	(79)

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Im Schnitt haben die Einrichtungen, die sich an der schriftlichen Befragung beteiligt haben, ihr MINERVA-Projekt zu 52 Prozent über den SOKRATES-Zuschuss finanziert. Lediglich fünf Einrichtungen (17%) ist es gelungen, den Eigenanteil, der in Europäischen Kooperationsprojekten mindestens 25 Prozent der Projektkosten betragen muss, durch öffentliche oder private Fördergelder (teilweise) zu decken. Üblicherweise wird auch in MINERVA dieser Eigenanteil durch Gegenfinanzierung in Form von Personalkosten gedeckt.

62 Prozent der Beteiligten an MINERVA-Projekten haben, laut schriftlicher Befragung, die Projektaufgaben weitgehend zusätzlich zu ihren eigentlichen Dienstaufgaben bewältigt. Allerdings konnte im Rahmen der Interviews festgestellt werden, dass Hochschulen bessere Möglichkeiten haben, mit der geringen Ausstattung der Projekte mit Personalmitteln umzugehen als beispielsweise Fort- und Erwachsenenbildungseinrichtungen oder Schulen, da sie studentische oder wissenschaftliche Hilfskräfte in das Projekt einbinden und Seminararbeiten zu den im Rahmen des MINERVA-Projekts anfallenden Recherche- und Forschungstätigkeiten vergeben können. Auch lässt die Evaluation den Schluss zu, dass Hochschulen besser in der Lage sind, halbe oder Drittelstellen mit qualifiziertem Personal zu besetzen als Fort- und Weiterbildungseinrichtungen.

Fachhochschullehrer sahen sich hingegen in einer ungünstigeren Position verglichen mit ihren Kollegen an Universitäten, die aus einer höheren Lehrverpflichtung sowie aus der Tatsache resultiert, dass sie über keine wissenschaftlichen Mitarbeiter verfügen, die im Projekt mitarbeiten können. Gleichwohl scheinen

MINERVA-Projekte für Fachhochschulen in Bezug auf die Drittmittelbilanz attraktiver zu sein als für Hochschulen.

Schulen, die im Rahmen dieser Aktion jedoch vergleichsweise selten vertreten sind, verfügen nur über sehr eingeschränkte Möglichkeiten, eine Entlastung für die in MINERVA-Projekten involvierten Lehrer zu bekommen. In manchen Bundesländern gibt es zwar die Möglichkeit, dass diese Lehrer durch Vertretungsstunden entlastet werden, allerdings hätten diese – nach Aussage eines Befragten – eher einen symbolischen Charakter. Auch Schulen greifen bei der Durchführung von MINERVA-Projekten auf ehrenamtliche Mitarbeit von Schülern höherer Altersstufen zurück oder vergüten die Tätigkeiten zu einem Preis, der unterhalb des marktüblichen Niveaus liegt. Schulen sehen in MINERVA-Projekten auch eine finanzielle Unterstützung für die Anschaffung von Computern oder anderen notwendigen Sachmitteln.

Für Fort- und Erwachsenenbildungseinrichtungen resultierten, wie auch schon unter GRUNDTVIG 1 ausführlich dargestellt, die größten Probleme aus der geringen Deckung der Personalkosten. Gleichzeitig genießen diese Projekte jedoch einen großen Stellenwert in jenen Einrichtungen, die sich mit Hilfe der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien am Bildungsmarkt neu positionieren möchten und die MINERVA-Projekte als wichtige Investition in die Zukunft betrachten.

7.5.3 Akzeptanz in den Einrichtungen

In Interviews wurde deutlich, dass viele Hochschulangehörige, die sich mit den neuen Informations- und Kommunikationstechnologien beschäftigen, ein Einzelkämpferdasein führen. Zwar steht die Hochschulleitung e-Learning-Aktivitäten in der Regel wohlwollend gegenüber und e-Learning wird gerne als Aushängeschild benutzt, es gibt jedoch kaum eine aktive Unterstützung für die Beteiligten sowie ein Interesse an der hochschulweiten Nutzung der Ergebnisse und Erträge aus MINERVA-Projekten. Auch mangelt es in etlichen Hochschulen noch an einer koordinierenden Instanz bei der Einwerbung von Drittmitteln sowie an Kompetenzen der Verwaltung in Bezug auf die finanzielle Abrechnung von EU-Projekten. In lediglich zwei der schriftlich befragten Hochschulen haben im MINERVA-Projekt Personen mitgewirkt, die hochschulweit für internationale Angelegenheiten zuständig sind, und in lediglich einer Fachhochschule in unserem Sample hat im MINERVA-Projekt eine Person mitgewirkt, die hochschulweit für e-Learning-Aktivitäten zuständig ist.

Projekte im Bereich Neue Medien haben für Schulen und Erwachsenen- und Weiterbildungseinrichtungen vielfach ebenfalls noch einen experimentellen Charakter. In diesen Einrichtungen gibt es ein steigendes Bewusstsein für die Wichtigkeit, sich mit den neuen Medien und e-Learning zu beschäftigen, die Aktivitäts-

ten und Ergebnisse sind jedoch noch nicht Teil der Alltagskultur geworden, beispielsweise durch die Einbindung von e-Learning-Modulen in den Lehrplan.

Die Mehrheit der MINERVA-Projekte profitiert, laut schriftlicher Befragung, von Synergieeffekten früherer und parallel laufender Projekte, so beispielsweise durch die Nutzung einer, im Rahmen eines anderen Projektes angeschafften, Serverarchitektur. 85 Prozent der MINERVA-Beteiligten hatten bereits früher schon EU-Projekte durchgeführt und in 82 Prozent der Einrichtungen lief neben dem MINERVA-Projekt noch mindestens ein weiteres EU-Projekt. Neben Projekten in diversen SOKRATES-Aktionen wurden auch Projekte in folgenden Programmen durchgeführt: LEONARDO da VINCI, ADAPT und 5. Rahmenprogramm für Forschung und Technologische Entwicklung. Einige wenige Befragte berichteten auch von der Beteiligung am BMBF-Programm „Neue Medien in der Bildung“.

7.5.4 Kooperation mit den Partnern

MINERVA-Projekte setzen sich aus Einrichtungen aus mindestens drei verschiedenen europäischen Staaten (davon mindestens ein Mitgliedsstaat der EU) zusammen. Eine dieser Einrichtungen übernimmt die Funktion des Projektkoordinators und ist somit der rechtliche Repräsentant des Projekts. Ihm obliegt die Verantwortung für die Vorbereitung des Projekts, für dessen sachgemäße Verwaltung und Abwicklung sowie für die Berichterstattung gegenüber dem Förderer.

Die Zusammenarbeit im transnationalen Team zeichnete sich in der Mehrheit der Partnerschaften durch Einigkeit in Bezug auf Ziele und Mittel zur Zielerreichung (96%), durch Einhalten von Arbeits- und Zeitplänen (64%) sowie durch Transparenz bezüglich des Arbeitsstandes (54%) aus.⁵ Die Interviewpartner führten die in der Regel gut harmonisierende Partnerschaft auf die große Erfahrung der Partner mit transnationalen Projekten sowie auf die zum Teil in langjähriger Zusammenarbeit gewachsenen Beziehungen zwischen den Partnern zurück. 63 Prozent der Partner kannten sich, laut schriftlicher Befragung, zum Teil aus früheren gemeinsamen Projekten und weitere 40 Prozent haben sich im Rahmen von Konferenzen kennen gelernt. Nur selten erfolgte die Partnerrecherche über die Partnerfindungsdatenbank, das Internet oder über die Nationalen Agenturen.

MINERVA-Projekte erhöhen in dem Maße ihre Bewilligungschancen, in dem sie nachweisen können, dass ihre Partnerschaft aus unterschiedlichen Typen von Organisationen besteht. Für einige MINERVA-Projekte war diese Heterogenität der Partnerzusammensetzung jedoch nicht einfach zu handhaben. Im Rahmen von Interviews wurde über Effizienzverluste aufgrund der Unvereinbarkeit der eher forschungsorientierten Interessen von Universitäten mit den Verwertungsinteressen von Erwachsenen- und Weiterbildungsträgern berichtet.

5 Quelle: Schriftliche Befragung.

Einige interviewte Hochschulangehörige würden eine stärkere Einbindung von Softwareentwicklungsfirmen oder Multimediaunternehmen in MINERVA-Projekte begrüßen; für Unternehmen wiederum sind MINERVA- oder auch LINGUA-Projekte aufgrund des hohen bürokratischen Aufwands und der nicht abgedeckten Personalkosten weniger interessant. Kooperation mit Unternehmen erfolgte in MINERVA-Projekten daher vorwiegend im Rahmen von Werkverträgen für technische Unterstützung oder Softwareentwicklung.

In wenigen Fällen haben MINERVA-Beteiligte schlechte Erfahrungen mit der Koordination im Projekt gemacht, sei es, dass das Projekt zu sehr auf die Bedürfnisse des Koordinators zugeschnitten war, sei es, dass der Koordinator seine Führungsrolle nicht angemessen wahrgenommen hat, so dass diese Personen eine bessere Vorbereitung auf die Rolle des Koordinators durch die Nationale Agentur oder das Technical Assistance Office wünschen.

In MINERVA-Projekten fanden durchschnittlich fünf Projekttreffen während der gesamten Laufzeit des Projekts statt.⁶ Die Befragten messen diesen Zusammenkünften eine große Bedeutung bei und betonten, dass auch für transnationale Partnerschaften mit dem Schwerpunkt im Bereich der neuen Technologien Partnertreffen nicht durch Onlinekommunikation zu ersetzen seien. Die Kommunikation auf diesen Treffen und auch während des Projektverlaufs fand in 70 Prozent der untersuchten MINERVA-Projekte hauptsächlich in Englisch statt, lediglich in fünf Projekten wurden andere Sprachen wie Deutsch, Bulgarisch und Französisch als Hauptverständigungssprache verwendet.

7.5.5 Zielgruppen und Lernende

Eine große Anzahl von MINERVA-Projekten hat Lernende aktiv in das Projektgeschehen eingebunden (86%),⁷ sei es, dass Schüler in die Methoden der naturwissenschaftlichen Untersuchung mit Hilfe der neuen Informations- und Kommunikationstechnologien eingewiesen wurden, sei es, dass Schüler Rechercheaktivitäten über zeitgenössische Kunst im Internet vorgenommen, eine virtuelle Galerie erstellt und sich mit der Nutzung der Neuen Technologien im Kunstentstehungsprozess beschäftigt haben, sei es, dass Studierende und selbständig Lernende an international ausgerichteten Onlineseminaren teilgenommen haben.

Die im Rahmen der MINERVA-Projekte entwickelten Produkte richten sich auf mehrere Sektoren. Entsprechend der hohen Beteiligung von Hochschulen richten sich die Produkte vor allem an den Hochschulsektor (73%), gefolgt mit gewissem Abstand vom Sekundarschulbereich (43%) und der Erwachsenen- und Weiterbildung (43%). Vergleichsweise seltener wurden Produkte für den Vor-

6 Quelle: Schriftliche Befragung.

7 Quelle: Schriftliche Befragung.

und Primarschulbereich (30%) sowie für den Berufsbildungsbereich konzipiert (27%).

Betrachtet man weiterhin die Personengruppe der Endnutzer, so ist auch hier ein hoher Anteil an Lehrkräften und Studierenden (jeweils 56%) festzustellen, gefolgt von SchülerInnen und erwachsenen und selbständig Lernenden (jeweils 41%). Lediglich eine Minderheit der Projekte richtet sich an behinderte Menschen (15%), an ältere BürgerInnen (7%) sowie an benachteiligte Personengruppen (26%), darunter mit Angeboten für Kinder beruflich Reisender, für Berufsrückkehrerinnen, für Gewaltopfer, für Personen in ländlichen Gebieten, für Personen mit Rechenschwäche und für motorisch behinderte Personen.

Die Einbindung dieser Personengruppen in das Projekt funktionierte, nach Aussage der Interviewpartner und der Personen, die sich an der schriftlichen Befragung beteiligt haben, in der Regel ohne größere Probleme. In einem Projekt gab es Schwierigkeiten, Studenten für das Onlineseminar zu begeistern, die auf Technikmüdigkeit, mangelnde Teamfähigkeit und einer gewissen Distanz zur englischen Sprache zurückgeführt wurden. Ein anderes Projekt hatte Schwierigkeiten, die im Projekt entwickelte Software mit den Schülern und Lehrern zu testen, da an der betreffenden Schule die nötigen Hardwarevoraussetzungen fehlten. In einem weiteren Projekt gestaltete sich die Akquisephase sehr umständlich, da für die Einbindung der Schulen der „große Dienstweg“ eingehalten werden musste. Allerdings wurden diese Probleme eher als Anlaufschwierigkeiten betrachtet.

7.6 Umsetzung der Projektvorhaben

7.6.1 Thematische Ausrichtung, Aktivitäten und Produkte

Wie bereits im Einführungsabschnitt dargelegt, soll im Rahmen der Aktion MINERVA das Hauptaugenmerk auf der Erweiterung des Wissens über OUF und IKT sowie deren Verwendung im Bildungsbereich und auf der Entwicklung und Unterstützung innovativer Dienste und Methoden und weniger auf die Entwicklung von Multimedialernprogrammen oder Kursen liegen. Im Leitfaden für Antragsteller wird auf die Bedeutung der Aktion MINERVA für die Umsetzung der in der Ratsentschließung über multimediale Lernprogramme⁸ vom 6. Mai 1996 festgelegten Ziele hingewiesen, die da lauten:

„Die Verwendung und Evaluierung von IKT im Bildungsbereich muss zu einer verbesserten Vorgehensweise zur Erfüllung der Lehr- und Lernbedürfnisse und zur Einführung neuer Methoden führen, welche die Entwicklung der Aufgabe des Lehrers vollständig berücksichtigen, Schülern und Studenten eine aktivere und teilnehmendere Rolle geben,

⁸ ABL Nr. C 195 vom 6.7.1996, S. 8. Vgl. Leitfaden für Antragsteller für das SOKRATES-Programm. Ausgabe Juni 2000, S. 101.

das Lernen auf den Einzelnen zuschneiden, zu einer lehrplanübergreifenden Vorgehensweise ermutigen und Mitarbeit sowie fachübergreifende Konzepte fördern.“

Obige Zielsetzung lässt einen breiten Spielraum für die Entwicklung bestimmter konkreter Projektvorschläge zu und diese Offenheit spiegelt sich auch in der Vielfalt der beantragten und bewilligten Projekte des Untersuchungszeitraums wider: Sie reichen von der Entwicklung eines Spielzeugs zur Förderung des Lern- und Entwicklungsprozesses bei Kindern (bestehend aus einer virtuellen und einer gegenständlichen Komponente) über die Erstellung einer Datenbank mit Informationen zur Erziehung und Unterrichtung von Kindern beruflich Reisender bis hin zur Entwicklung eines umfassenden internationalen e-Learning-Angebots einschließlich einer internetbasierten Plattform, Onlineseminaren, einer eigenen disziplinierten Wissensbasis und Lernerfolgskontrollen.

Die Projektbeteiligten schätzen einerseits die Offenheit der Aktion sowie die Tatsache, dass MINERVA pädagogischen Aspekten Rechnung trägt und im Vergleich zu ihrer Vorgängerin, der Aktion OFFENER UNTERRICHT UND FERNLEHRE, an Techniklastigkeit verloren hat, wünschen sich jedoch, wie auf dem Evaluationsworkshop deutlich wurde, auf europäischer Ebene eine bessere Orientierungshilfe durch eine Standardisierung von Indikatoren und eine bessere Verzahnung und Abstimmung der verschiedenen Aktivitäten im e-Learning-Bereich. Auf nationaler Ebene wünschen sich die Projektbeteiligten eine verbesserte Programmatik für den e-Learning-Bereich.

Die Auswertung der schriftlichen Befragung belegt, dass die Mehrheit der Projekte ihren Schwerpunkt auf die Entwicklung und Erprobung neuer Lehrmethoden und Bildungsressourcen sowie auf die Erleichterung des Zugangs zu Innovationen gelegt hat:

- 87 Prozent der Projekte haben Methoden/Werkzeuge für die Konzipierung innovativer Lernumgebungen entwickelt;
- 63 Prozent der Projekte haben Informationsdienste und -systeme für Lernende, Lehrer, Entscheidungsträger aufgebaut und
- 57 Prozent zielten auf die Ausbildung von Lehrern, Verantwortlichen im Bildungswesen und Lernenden im Hinblick auf den verantwortungsbewussten Umgang mit IKT.

Vergleichsweise seltener wurden Analysen oder gezielte Studien auf europäischer Ebene (30%) und Evaluationen zu verschiedenen Aspekten von IKT und OUF (27%) durchgeführt oder eine Vernetzung verschiedener Akteure wie Hersteller, Nutzer, Verwalter von Aus- und Fortbildungsprogrammen (27%) vorgenommen.

Neben der Tatsache, dass MINERVA-Projekte sich selten an benachteiligte und behinderte Personen richten, gibt es auch eine Lücke in der Kombination von neuen Technologien mit Themen der politischen Bildung, wie sie in GRUNDTVIG vielfach bearbeitet werden.

(Mehr als) die Hälfte der Projekte erstellen Websites mit zum Teil integrierten Lernplattformen (83%), Lehr- und Lernmaterialien (75%), und CD-ROMs (50%). Vergleichsweise seltener entstanden im Zuge der MINERVA-Projekte Handbücher (42%), Leitfäden (17%), Studien (21%), Datenbanken/Verzeichnisse (21%) und Lehrbücher (8%).

Die zunehmende Produktorientierung und die Fokussierung auf „Hochglanzprodukte“ in der europäischen Förderphilosophie werden von den MINERVA-Beteiligten mit einer gewissen Zurückhaltung und Skepsis betrachtet.

Die Befragten sehen sich – wie auch in GRUNDTVIG – nicht als Auftragsforscher, sondern als Einrichtungen, die sich vielfach noch im Experimentierstadium befinden und MINERVA als Möglichkeit nutzen wollen, um sich mit neuen Techniken, Inhalten und Methoden vertraut zu machen und etwas Neues für den Eigenbedarf, sprich in der Regel für die Verbesserung der Lehre, zu entwickeln, ohne die Kosten der Produktentwicklung alleine tragen zu müssen.

Neben einer realistischeren Berücksichtigung dieses Sachverhalts wünschen sich die Projektbeteiligten auch eine Stärkung der experimentellen Komponente in MINERVA, eventuell in Form eines niedrighschwelligigen Fördertyps ähnlich den GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften.

7.6.2 Zielerreichung/Realisierung der Produkte

MINERVA-Produkte, die auf Softwareentwicklung basieren, sind der Schnelligkeit des IT-Bereichs ausgesetzt. Diese birgt die Gefahr, dass MINERVA-Projekte nach einer Laufzeit von zwei bis drei Jahren veraltete Produkte auf den Bildungsmarkt bringen.

Die Auswertung der schriftlichen Befragung belegt zwar, dass zwei Drittel der Projekte ihre ursprünglichen Ziele verwirklicht haben bzw. voraussichtlich verwirklicht werden. In den Interviews wurde jedoch deutlich, dass die Zielerreichung sich an der tatsächlichen Verwendbarkeit der Produkte und dem Nutzen für die Zielgruppe messen lassen muss. Wenn Produkte jedoch, überspitzt formuliert, so antiquiert sind, dass sie sich nicht einmal mehr auf dem inzwischen aktuellen Betriebssystem starten lassen, diene die Produktentwicklung lediglich der ordnungsgemäßen Abwicklung des Projekts.

MINERVA-Projekte leben in dem Spannungsfeld, dass Produkte im IT-Bereich kurzlebig sind, der „Produktionsprozess“ in einer transnationalen Partnerschaft jedoch nicht mit jenem am Markt vergleichbar ist, sondern durch lange Kennenlernphasen zwischen den Partnern und langwierige Abstimmungsprozesse über etliche Grenzen hinweg gebremst wird. MINERVA-Projektbeteiligte wünschen sich unbürokratischere Änderungsanträge, um auf den schnellen Technologiewandel angemessener reagieren zu können.

Eine Zusatzförderung im Rahmen einer nachgeschalteten Implementierungsphase würde auch etlichen Projekten zugute kommen, die während des regulären Förderzeitraums keine Möglichkeit hatten, den entwickelten Prototyp zu testen und zu validieren – im Rahmen der Interviews konnte festgestellt werden, dass etliche Projekte mit diesem Problem zu kämpfen haben. Zwei- bis dreijährige Förderzeiträume werden im Prinzip zwar als ausreichend empfunden um die Ziele zu erreichen, allerdings ergaben sich auch bei MINERVA-Projekten häufiger Verkürzungen der Projektlaufzeit durch späte Mittelüberweisung aus Brüssel und ungeplante Ereignisse während des Projektverlaufs wie beispielsweise der Ausstieg von Partnern, das Umsatteln auf eine andere Plattform, technische „Differenzen“ zwischen den Partnern oder Verzögerungen durch die Notwendigkeit, sich am schulischen Lehrplan auszurichten.

7.7 Verbreitung, Vernetzung und Evaluation

7.7.1 Vernetzung

Obwohl 44 Prozent der MINERVA-Projekte, laut schriftlicher Befragung, über Kooperationspartner verfügten, die das Projekt unentgeltlich durch eine Reihe von Aktivitäten unterstützen wie beispielsweise durch Öffentlichkeitsarbeit und Hilfe bei der Verbreitung der Ergebnisse (jeweils 58%), durch Vernetzung auf lokaler/regionaler Ebene (50%) und auf überregionaler Ebene (42%), durch Beratung bezüglich der Entwicklung der Projektidee (33%) und Hilfestellung bei der Teilnehmerakquise (25%), nehmen Beteiligte in MINERVA-Projekten, wie im Rahmen der Interviews deutlich wurde, kaum einen gezielten Aufbau von Kooperationen zu Unternehmen vor – einerseits, weil die Kooperation zu anderen Fachbereichen oder innerhalb der scientific community attraktiver erscheint, andererseits, weil Arbeitskapazitäten für eine derartige Tätigkeit fehlen. Zu den „ideellen Förderern“ der MINERVA-Projekte im Untersuchungszeitraum zählten beispielsweise der Deutsche Bildungsserver, ein Sozial- und ein Kultusministerium, ein Lehrerbildungsinstitut, die Stiftung Bildung & Handwerk sowie thematische EU-Netzwerke.

Auch in MINERVA haben die Projektbeteiligten häufig keinen Überblick darüber, mit welchen Themen sich andere MINERVA-Projekte beschäftigten, und etliche Teilnehmer haben auf dem Workshop, der im Rahmen der nationalen Zwischenevaluierung durchgeführt wurde, das erste Mal überhaupt Kontakt zu anderen MINERVA-Projektbeteiligten geknüpft. Die Vernetzungsstrukturen auf nationaler und europäischer Ebene wurden mehrheitlich als unzureichend empfunden.

7.7.2 Verbreitung

Eine gute Verbreitung der Ergebnisse leidet in MINERVA-Projekten, wie auch in anderen SOKRATES-Aktionen, am Zeitmangel der Projektbeteiligten (59%) sowie an der geringen finanziellen Ausstattung der Projekte (50%).⁹ Neben einem qualitativ hochwertigen und ausgereiften Produkt stehen einer guten Verbreitung im e-Learning-Bereich häufig auch unregelmäßige Copyright und „intellectual property right“-Bestimmungen im Wege, die beispielsweise Fragen offen lassen, wem im Falle einer Vermarktung die Erlöse zugute kommen: dem Institut, das das Produkt entwickelt hat, der Hochschule als Ganzer, der EU oder dem transnationalen Team.

Bei der Verbreitung bedienen sich Hochschulangehörige, wie auf dem Evaluationsworkshop deutlich wurde, häufig der gewachsenen fachlichen Netzwerke und streben keine Vermarktung der Produkte an. Die Möglichkeit, im Rahmen eines MINERVA-Projekts auf internationalen Tagungen referieren und die Ergebnisse in europäischen Fachzeitschriften publizieren zu können, macht für etliche Hochschulangehörige einen zusätzlichen Reiz von EU-Projekten aus. Gegenstand dieser Verbreitungstätigkeit ist, laut schriftlicher Befragung, mehrheitlich das Projektergebnis (80%) und weniger das Projekt oder die Projektidee als solche (40%). Üblicherweise werden Verbreitungswege über das Internet (90%), über Tagungen (86%), über Printmedien (55%) und über Weiterbildungsveranstaltungen (48%) genutzt. Einige MINERVA-Projekte haben jedoch auch Pressekonferenzen abgehalten (24%), die Produkte auf Messen ausgestellt (17%), Informationskampagnen durchgeführt (28%) und den Hörfunk oder das Fernsehen bei der Verbreitung eingeschaltet (21%).

Lediglich drei der zum Zeitpunkt der Befragung weitgehend abgeschlossenen Projekten des Übergangsjahres 2000/01 war bekannt, dass ihre Ergebnisse und Erträge von nicht offiziell am Projekt beteiligten Einrichtungen genutzt werden. Auch in MINERVA werden die Resultate hauptsächlich an Lehrende und Lernende (jeweils 93%) sowie an andere Bildungseinrichtungen (81%) adressiert und weniger an Ministerien/Behörden (39%) oder an Berufsverbände/Sozialpartner (19%).

7.7.3 Evaluation

Die Mehrheit der MINERVA-Projekte (59%) hat, laut schriftlicher Befragung, eine externe Evaluation durchgeführt. Alternativ oder zusätzlich dazu, hat die Mehrheit der Projekte eine interne Evaluierung durchgeführt. Auf dem Evaluationsworkshop wurde jedoch kritisch angemerkt, dass eine Fremdevaluation Gefahr laufe, an den Projektzielen vorbeizugehen. Eine, wenn man so will, gute Zwi-

⁹ Quelle: Schriftliche Befragung.

schenlösung wurde in einem der untersuchten Projekte erprobt, in dem ein Projektpartner von jeglichen Entwicklungsaufgaben freigestellt und ihm lediglich eine Monitoring- und Evaluationsfunktion zugewiesen wurde. Eine solche Lösung ist u.U. kostengünstiger als die Beauftragung einer externen Person mit der Evaluation und stellt sicher, dass der Evaluator mit den Projektzielen hinreichend vertraut ist.

Im Rahmen der schriftlichen Befragung wurden die Befragten gebeten anzugeben, ob die Evaluation während des Projektverlaufs oder erst am Ende des Projekts stattgefunden hat, ob das Projekt als Ganzes oder lediglich bestimmte Teile des Projekts evaluiert wurde(n) und welche Methoden (eher formelle oder eher informelle) angewandt wurden.

Die Mehrheit der im Untersuchungszeitraum geförderten Projekte führte eine Globalevaluation des Projekt(verlauf)s durch (62%), 38 Prozent der Projekte widmeten jedoch bestimmten Prozessen und Produkten eine erhöhte Aufmerksamkeit: Gegenstand der Evaluation waren demnach u.a. die entwickelten Lehrmodule und e-Learning-Module, das didaktische Material, die Lehrgänge und Lehrveranstaltungen sowie ein e-Journal.

72 Prozent verwendeten eher informelle Evaluationsmethoden wie Reflexionsgespräche zwischen den Partnern; in 52 Prozent der Fälle wurden auch Experten-gespräche und Befragungen durchgeführt und 45 Prozent gaben an, Dokumentenanalysen vorgenommen zu haben. Vereinzelt kamen auch weitere Methoden zum Einsatz wie Gruppeninterviews und Tests.

Die Mehrheit der Projekte führte sowohl eine formative (79%) als auch eine summative (66%) Evaluation durch wobei das Augenmerk insbesondere auf folgenden Aspekten lag:

- Zielerreichung (93%),
- Wirkungen auf die Lernenden (85%),
- Innovationspotenzial des Projekts für den OUF/IKT-Sektor (67%),
- Wirkungen auf das Projektpersonal (69%),
- breite Verwendbarkeit der Ergebnisse (62%),
- Verhältnis Aufwand/Ertrag (40%),
- Wirkungen auf die Institution (35%).

7.8 Reichweite, Wirkungen und Nachhaltigkeit der Projektergebnisse

Die Teilnahme an einem MINERVA-Projekt bot für die Projektbeteiligten die Chance, viel über e-Learning und den Umgang mit den neuen Technologien zu lernen und diese neu erworbenen Kompetenzen auch im Unterricht einzusetzen, was nach Ansicht der Interviewpartner zu einer abwechslungsreicheren Stoffver-

mittlung und zu einer stärker auf den Lernenden zentrierten Unterrichtsgestaltung geführt habe.

Die Mehrheit der Respondenten der schriftlichen Befragung berichtete über eine Verbesserung der didaktischen Kompetenz (67%), über eine Erhöhung der interkulturellen Kompetenz (63%) sowie über verbesserte Projektmanagementfähigkeiten (55%), lediglich 40 Prozent gaben jedoch an, dass infolge der transnationalen Kooperation auch eine Verbesserung der Fremdsprachenkenntnisse erreicht worden sei.

Die Projektbeteiligten wurden gebeten, auch eine Einschätzung der Erträge für die Lernenden vorzunehmen. Neben der Tatsache, dass infolge des Projekts Berührungspunkte in Bezug auf die neuen Medien abgebaut und IKT-Kompetenzen erworben werden konnten, sahen einige Projektbeteiligte auch positive Auswirkungen des Projekts auf das Lernverhalten insgesamt (48%), auf die Beherrschung von Fremdsprachen (35%), auf den Erwerb von interkulturellen Kompetenzen (44%), auf eine aktivere Partizipation an gesellschaftlichen Prozessen (26%) und auf die Beschäftigungsfähigkeit (32%).

Die Institution profitiert am ehesten – aus Sicht der Projektbeteiligten – von den verbesserten Kontakten zu anderen Einrichtungen (66%) und vom Wissenszuwachs über den Umgang mit e-Learning und den neuen Medien in anderen Ländern (54%). In knapp der Hälfte der MINERVA-Projekte hat sich infolge der transnationalen Aktivitäten das Lehrangebot erweitert. Zu einer Einbeziehung neuer Zielgruppen oder zur Einführung/Verbesserung von Qualitätsstandards ist es infolge des MINERVA-Projekts jedoch nicht in nennenswertem Maße gekommen.

MINERVA-Projekte werden von Hochschulangehörigen, wie im Rahmen des Evaluationsworkshops berichtet wurde, durchaus als Sprungbrett in weiterführende Aktivitäten betrachtet. So berichtete ein Projektbeteiligter, dass das im Rahmen des MINERVA-Projekts erworbene Wissen den Einstieg in das BMBF-geförderte Programm „Neue Medien in der Bildung“ erleichtert habe. In einer anderen Hochschule wurde beim Aufbau eines virtuellen Studiengangs auf das Wissen über netzwerkbasierendes Lernen aus einem MINERVA-Projekt rekurriert. Obwohl sich die Euphorie in Bezug auf Kosteneinsparungen durch e-Learning inzwischen weitgehend gelegt hat, gehen doch einige Befragte davon aus, dass Lehrveranstaltungen in Zukunft immer mehr online durchgeführt werden und ihre Expertise im Zuge dieser Umstellung gefragt sein wird. Darin und in der Tatsache, dass Hochschulinstitute zunehmend unter dem Gesichtspunkt der Drittmittelinwerbung begutachtet und bewertet werden, wird ein großer Nutzen von MINERVA-Projekten gesehen.

Auch in Schulen und in Weiterbildungseinrichtungen ist die Auseinandersetzung mit den Neuen Medien nicht mehr wegzudenken: Erwachsenenbildungseinrichtungen stehen zunehmend unter Konkurrenzdruck bei gleichzeitigem Rück-

gang öffentlicher Förderung sowie veränderter Bildungserwartungen von erwachsenen Lernenden. An Schulen werden, spätestens seit PISA, zunehmend neue Qualitätsmaßstäbe gesetzt. In Schulen sorgen MINERVA-Projekte – laut Aussage eines Projektbeteiligten – für einen großen Innovationsschub und tragen zur Profilbildung sowie zur Öffnung für Kooperationen mit regionalen Akteuren und Unternehmen bei. In Weiterbildungseinrichtungen werden MINERVA-Projekte als Risikoverringerung für die Entwicklung innovativer Produkte betrachtet, die u.a. darauf ausgerichtet sind, zukünftig neue Zielgruppen anzusprechen – diesbezügliche Erträge lagen zum Zeitpunkt der Befragung jedoch noch nicht vor.

In Interviews und auf dem Evaluationsworkshop wurde die Reichweite der Aktivitäten im Bereich e-Learning und Neue Medien allgemein eher skeptisch eingeschätzt. Deutschland sei insgesamt in den e-Learning-Bereich zu spät eingestiegen und das Thema bewege sich – zumindest hierzulande – immer noch viel zu stark in einem geschlossenen Zirkel mit Spezialistencharakter.

Die Größenordnung und die gute Einbettung der MINERVA-Projekte in das Alltagsgeschäft werden als gute Bedingungen für die Nachhaltigkeit gesehen. Da etliche Projekte zum Zeitpunkt der Befragung jedoch noch nicht abgeschlossen waren, konnte das Thema Nachhaltigkeit lediglich prospektiv angesprochen werden.

Die Mehrheit der schriftlich Befragten plant eine Weiterführung der Aktivitäten, am häufigsten wieder in Form eines EU-Projektes mit den gleichen Partnern, einige jedoch auch ohne Fremdfinanzierung. In einzelnen Fällen wurde eine Öffnung der Onlineseminare für andere Fachrichtungen und eine bessere Verzahnung zwischen dem MINERVA-Projekt und anderen hochschulweiten e-Learning-Aktivitäten angedacht.

Im Hochschulbereich fehlen jedoch Strukturen, die die Ergebnisse und Erfahrungen aus MINERVA für hochschulweite e-Learning-Aktivitäten nutzbar machen können. Erforderlich wären der Abbau von Resistenzen gegenüber e-Learning, insbesondere bei älteren Kollegen, und die Schaffung von Anreizen wie beispielsweise die Anrechnung von e-Learning auf das Lehrdeputat. Der Aktion kämen auch bessere Querverbindungen zu anderen Aktionen des SOKRATES-Programms (z.B. ERASMUS) zugute.

Die Frage der Finanzierung der Plattformpflege (z.B. Aktualisierung der Inhalte) nach dem Auslaufen der Förderung bleibt in den meisten MINERVA-Projekten ungelöst.

7.9 Zusammenfassung

Die deutsche Beteiligung

Insgesamt ist die deutsche Beteiligung an MINERVA im europäischen Vergleich als durchschnittlich zu bezeichnen, in Bezug auf die Koordination der Projekte war Deutschland jedoch eher schwach vertreten. Im Übergangsjahr (2000/01) wurden europaweit 73 Projekte zur Förderung ausgewählt. An 27 dieser Projekte waren 32 deutsche Einrichtungen (Förderfälle) beteiligt. In den auf das Übergangsjahr folgenden Jahren (2001/02 und 2002/03) wurden europaweit 79 Projekte gefördert, davon 31 mit deutscher Beteiligung. Insgesamt nahmen in diesen beiden Jahren 40 deutsche Einrichtungen (Förderfälle) an MINERVA teil.

Profil der Aktion MINERVA

Die Projektbeteiligten bewerteten das Profil und die thematische Ausrichtung der Aktion MINERVA positiv. Festgestellt wurde, dass die Aktion im Vergleich zur Vorgängeraktion in SOKRATES I an Techniklastigkeit verloren habe. Besonders betont wurde vielfach die Praxisnähe und thematische Relevanz für die beteiligten Akteure. Gewünscht wurde jedoch eine Stärkung der experimentellen Komponente, eventuell durch einen niedrighschwelligigen Maßnahmetyp.

Antragstellung, Verwaltung und Finanzierung

Auch in Europäischen Kooperationsprojekten der Aktion MINERVA bereiten die administrativen und finanziellen Rahmenbedingungen die größten Schwierigkeiten: Die Projektbeteiligten wünschen sich u.a. eine Verschlankung der Antragsformulare, eine deutliche Reduktion des bürokratischen Aufwands, eine pünktliche Überweisung der Projektmittel, mehr Transparenz der Entscheidungsprozesse auf europäischer Ebene, beispielsweise in Bezug auf die Mittelkürzungen, und eine größere Flexibilität in der Mittelverwendung.

Von den nationalen und europäischen Stützstrukturen wünschen sich die Projektbeteiligten mehr Unterstützung in der Phase der Antragstellung und während des Projektverlaufs. Die Nationale Agentur bemühe sich zwar, eine gute inhaltliche Unterstützung der Projekte zu leisten, allerdings fehle es ihr noch am entsprechenden Know-how für den e-Learning-Bereich. Zudem besteht auf nationaler Ebene ein Bedarf nach einer verbesserten Programmatik für den e-Learning-Bereich. Auf europäischer Ebene wünschen sich die Projektbeteiligten eine bessere Standardisierung von Indikatoren sowie eine bessere Verzahnung und Abstimmung der verschiedenen Aktivitäten im e-Learning-Bereich. Negativ fiel auch in dieser Aktion die große Isoliertheit der Partner in Europäischen Kooperationsprojekten auf.

Internationale Zusammenarbeit

Die Kommunikation und Kooperation in den transnationalen Teams verläuft weitgehend reibungslos. In einigen Projekten hätte sich eine institutionell homogenere Zusammensetzung der Partnerschaft angeboten, da der Forschungsbezug von Universitäten mit dem Verwertungsinteresse von Erwachsenen- und Weiterbildungsträgern nicht immer leicht in Einklang zu bringen war. Bedauert wurde auch die geringe Attraktivität der Aktion MINERVA für Unternehmen aufgrund der finanziellen Fördermodalitäten, der vergleichsweise langen Produkterstellungszeiträume und des hohen administrativen Aufwands.

Von den nationalen und europäischen Stützstrukturen wünschen sich die Projektbeteiligten in MINERVA, wie auch in GRUNDTVIG, ein besseres Monitoring der Projekte und eine bessere Vorbereitung auf die Koordination von transnationalen Projektpartnerschaften.

Umsetzung der Vorhaben

In den MINERVA-Projekten, die im Untersuchungszeitraum eine Förderung erhalten haben, wurden mehrheitlich Methoden und Werkzeuge für die Konzipierung innovativer Lernumgebungen entwickelt, Informationsdienste und -systeme für Lernende, Lehrende und Entscheidungsträger aufgebaut und Ansätze für die Ausbildung von Lehrenden und Lernenden im Hinblick auf den verantwortungsbewussten Umgang mit den Neuen Medien verfolgt. Vergleichsweise selten wurden Analysen oder Studien und Evaluationen zu verschiedenen Aspekten der Informations- und Kommunikationstechnologien oder Vernetzungsaktivitäten in Bezug auf verschiedene Akteure wie Hersteller, Nutzer und Verwalter von Bildungsprogrammen durchgeführt. Entsprechend der hohen Beteiligung von Hochschulen richten sich die Aktivitäten vor allem an Zielgruppen aus diesem Bildungssektor.

Etwa zwei Drittel der MINERVA-Projekte haben ihre ursprünglichen Ziele verwirklicht bzw. werden sie voraussichtlich verwirklichen. Etliche Befragte wünschten sich jedoch eine größere Flexibilität in der Projektdurchführung, um auf neue Entwicklungen im IT-Bereich reagieren zu können. Änderungsanträge werden vielfach noch als zu aufwändig empfunden. Die Produkte könnten zum Teil an Qualität und Wirkung gewinnen durch eine nachgeschaltete Implementierungsphase, die dazu dient, die Prototypen unter verschiedenen Bedingungen zu testen und zu validieren. Darüber hinaus brauchen die Projekte Ressourcen für die Pflege und Aktualisierung der Plattformen nach Ende der Laufzeit. Schließlich sind bei der Entwicklung von Prototypen und ähnlichen Produkten Urheber- und Nutzungsrechte zu klären.

Verbreitung, Vernetzung und Evaluation

Die Projekte verbreiten ihre Ergebnisse hauptsächlich über das Internet, durch Vorträge auf Tagungen und über Printmedien. Neben dem Mangel an Zeit und der knappen finanziellen Ausstattung der Projekte stehen einer guten Verbreitung im e-Learning-Bereich häufig auch unregelmäßige Copyright- und „intellectual property right“-Bestimmungen im Wege. Die Verbreitung findet häufig innerhalb der scientific community statt und es gibt derzeit wenig Kooperation mit Unternehmen oder Bemühungen, marktfähige Produkte zu erstellen und eine Vermarktung gezielt vorzunehmen. Knapp die Hälfte der MINERVA-Projekte verfügt jedoch über so genannte „ideelle Förderer“, die die Projekte hauptsächlich in Bezug auf die Öffentlichkeitsarbeit und die Verbreitungstätigkeit unterstützen. Bei diesen Einrichtungen handelt es sich überwiegend um Einrichtungen der öffentlichen Hand. Die Beteiligten in MINERVA-Projekten wünschen sich von den nationalen und europäischen Stützstrukturen eine deutlich bessere Vernetzungstätigkeit. In 59 Prozent der untersuchten MINERVA-Projekte hat eine externe Evaluierung stattgefunden.

Reichweite, Wirkungen und Nachhaltigkeit

Da etliche MINERVA-Projekte im Untersuchungszeitraum noch nicht abgeschlossen waren, können Reichweite, Wirkungen und Nachhaltigkeit nur eingeschränkt beurteilt werden. Eine Weiterführung der Aktivitäten nach Ende der Projektförderung wird von den meisten Projektbeteiligten angestrebt, zum Teil im Rahmen eines neuen Projekts, seltener auch ohne Projektförderung.

Die Teilnahme an einem MINERVA-Projekt hat bei der Mehrheit der Beteiligten zu einer Verbesserung der didaktischen Kompetenz, einer Erhöhung der interkulturellen Kompetenz sowie zu verbesserten Projektmanagementfähigkeiten geführt. Die beteiligten Einrichtungen profitieren am ehesten von verbesserten Kontakten zu anderen Einrichtungen und vom Wissenszuwachs über den Umgang mit e-Learning und den Neuen Medien in anderen Ländern. In einigen Einrichtungen wurde dieses Wissen für weiterführende Aktivitäten genutzt, z.B. für die Beantragung von oder die Teilnahme an größeren nationalen Projekten oder Projekten des jeweils laufenden europäischen Rahmenprogramms für Forschung und Technologische Entwicklung. An Hochschulen spielt auch zunehmend der Gesichtspunkt erfolgreicher Drittmittelwerbung eine Rolle. Neben der Verbesserung der IKT-Kompetenzen hat, nach Ansicht der befragten Projektbeteiligten, bei knapp der Hälfte der am Projekt beteiligten Lernenden auch eine Verbesserung der Lernergebnisse und der interkulturellen Kompetenz stattgefunden.

Auf dem Evaluationsworkshop wurde die Reichweite der Erträge und Ergebnisse von MINERVA-Projekten seitens der Beteiligten eher skeptisch eingeschätzt. Auf der Ebene der Einrichtungen (im Wesentlichen der Hochschulen)

führen die Beteiligten weitgehend ein Einzelkämpferdasein und die Ergebnisse und Erträge werden nicht systematisch mit anderen EU-Aktivitäten oder mit anderen Aktivitäten im e-Learning-Bereich verknüpft. Auf nationaler Ebene mangelt es an einer guten Öffentlichkeitsarbeit für die neuen Informations- und Kommunikationstechnologien. Auch sei Deutschland in den Bereich des e-Learning zu spät eingestiegen und das Thema bewege sich weiterhin vorrangig in einem geschlossenen Spezialistenzirkel.

Ergänzende Aktionen: Aktionen 6 bis 8

Barbara M. Kehm, Friedhelm Maiworm

8.1 Einführung

Die drei ergänzenden Aktionen des SOKRATES II-Programms – Beobachtung und Innovation (Aktion 6), Gemeinsame Aktionen (Aktion 7) und Flankierende Maßnahmen (Aktion 8) – dienen vorrangig der Durchführung programmbegleitender Maßnahmen. Von einigen Ausnahmen in der Aktion 6 abgesehen (vgl. weiter unten) werden alle Aktivitäten in diesen drei Aktionen im Rahmen transnationaler Kooperationsprojekte durchgeführt, die zentral bei der Europäischen Kommission beantragt werden müssen. Die Kommission entscheidet dann mit Hilfe von Expertenkommissionen über die Förderung.

Die Aktion 6 (Beobachtung und Innovation) soll der Verbesserung der Qualität und Transparenz von Bildungssystemen und der Förderung von Innovationsprozessen dienen. Maßnahmen zur Erreichung der Ziele sind vor allem der Informations- und Erfahrungsaustausch, die Feststellung bewährter Praktiken, vergleichende Analysen von Bildungssystemen und Bildungspolitiken sowie der Austausch über gemeinsame bildungspolitische Themen. Die Ergebnisse der geförderten Aktivitäten sollen den bildungspolitischen Entscheidungsträgern auf allen Ebenen zugute kommen. Aus Mitteln der Aktion werden zum einen die ARION-Studienbesuche für Bildungsexperten und bildungspolitische Entscheidungsträger, das EURYDICE-Informationsnetzwerk und das NARIC-Netzwerk zur Regelung gegenseitiger Anerkennungsfragen von Abschlüssen und Qualifikationen unterstützt. Weitere Fördermaßnahmen im Rahmen der Aktion 6 sind zum anderen allgemeine Aktivitäten zur Beobachtung und Analyse (z.B. Zuschüsse für Studien, Konferenzen, Erstellung von Datenbanken u.ä.) (Aktion 6.1) sowie transnationale Projekte, die innovative Initiativen in einem oder mehreren Bildungsbereichen als Antwort auf neu entstehende Bedürfnisse zum Gegenstand haben (Aktion 6.2). Zuschüsse für Aktivitäten im Bereich Beobachtung und Analyse sind zudem an

die Bearbeitung von thematischen Schwerpunkten gebunden, die die Europäische Kommission jedes Jahr gemeinsam mit dem Bildungsausschuss festlegt.

Um programmübergreifende Aktivitäten nicht länger dem Zufall zu überlassen, wurde im Rahmen von SOKRATES II eine neue Aktion initiiert, die der Schaffung von Synergieeffekten zwischen verschiedenen EU-Förderprogrammen im Bereich Jugend (JUGEND), allgemeine (SOKRATES) und berufliche (LEONARDO DA VINCI) Bildung dient (Aktion 7: Gemeinsame Aktionen). Wie bei den anderen horizontalen und ergänzenden Maßnahmen handelt es sich um eine zentralisierte Aktion, bei der die Kommission über Anträge und Mittelvergabe entscheidet. Zu diesem Zweck werden Aufrufe zur Einreichung von Projektanträgen zu ausgewählten Themen von gemeinsamem Interesse im Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften veröffentlicht. Im Rahmen der Aktion 7 erfolgte darüber hinaus ein Aufruf zur Einreichung von Vorschlägen zur Verbreitung von Ergebnissen aus SOKRATES-geförderten Projekten.

Mit Mitteln der Aktion „Flankierende Maßnahmen“ (Aktion 8) können schließlich Aktivitäten gefördert werden, die im Rahmen der Aktionen 1 bis 5 nicht zuschussfähig sind, aber eindeutig zur Erreichung der Programmziele beitragen. Aus den Mitteln der Aktion 8 werden u.a. die Nationalen Agenturen in den teilnahmeberechtigten Ländern sowie das Technische Unterstützungsbüro für SOKRATES in Brüssel finanziert. Darüber hinaus werden Aktivitäten gefördert, die zur Sensibilisierung relevanter Zielgruppen oder der breiten Öffentlichkeit für das SOKRATES-Programm beitragen, bereichsübergreifende Synergien zwischen den einzelnen Aktionen des Programms herstellen, Studien durchführen, die sich mit speziellen Aspekten transversaler Politiken (z.B. Chancengleichheit) beschäftigen, und einzelne Disseminationsprojekte.

8.2 Untersuchungsmethoden und Datenquellen

Im Rahmen der nationalen Zwischenevaluation war vorgesehen, die Aktivitäten und Ergebnisse der zentralisierten Aktionen 6 bis 8 einer Dokumentenanalyse (Auswertung von Anträgen und Berichten) zu unterziehen. Darüber hinaus sollten die Ergebnisse der von der Europäischen Kommission in Auftrag gegebenen externen europaweiten Evaluationen von Teilen der Aktion 6 (EURYDICE-Informationssnetzwerk, NARIC-Netzwerk, ARION-Studienbesuchsprogramm)¹ hinsichtlich der für Deutschland interessanten Befunde ausgewertet werden. Alle drei Maßnahmen wurden in den vergangenen anderthalb Jahren evaluiert. Die Berichte für ARION und EURYDICE liegen vor, der Bericht über das NARIC-Netzwerk

¹ EURYDICE wurde von Barbier Frinault & Associés (Paris), ARION von Yellow Window Management Consultants (Antwerpen) evaluiert. Der Evaluationsbericht über das NARIC-Netzwerk wurde uns nicht zugänglich gemacht. Vgl. Barbier Frinault & Associés 2002 sowie Yellow Window Management Consultants 2002.

ist abgeschlossen, aber noch nicht zugänglich. Den Evaluatoren wurden die beiden europaweiten Evaluationsberichte über EURYDICE und ARION zugänglich gemacht.

Die Anträge und Berichte der in den Aktionen 6 bis 8 geförderten Projekte wurden den Evaluatoren von der Europäischen Kommission nicht zur Verfügung gestellt. Durch direkte (telefonische) Kontaktaufnahme mit einigen der deutschen Beteiligten, insbesondere Koordinatoren, konnten diese Dokumente für einige wenige Projekte beschafft werden. Es stellte sich aber heraus, dass deutschen Partnern die Anträge und Berichte nicht vorlagen bzw. weder reguläre Anträge geschrieben worden waren noch eine typische Berichterstattung erfolgte, da die geförderten Aktivitäten nicht im engeren Sinne projektförmig aufgebaut waren, z.B. die europäische Gruppe der ECTS-Berater, die aus Mitteln der Aktion 8 finanziert wird. Aufgrund der schmalen Informationsbasis für die im Rahmen der Aktionen 6 bis 8 geförderten Aktivitäten mit deutscher Beteiligung wurden zusätzlich insgesamt sieben Telefoninterviews mit deutschen Beteiligten (Koordinatoren und Partnern) an den Aktionen 7 und 8 durchgeführt. Die Fragen, die in diesem Rahmen gestellt wurden betrafen insbesondere

- (1) die Entstehungsgeschichte des Projekts,
- (2) die Organisation und Finanzierung,
- (3) den Projektverlauf,
- (4) die Produkte und Ergebnisse,
- (5) die Wirkungen,
- (6) die Aktivitäten zur Evaluation und Verbreitung sowie
- (7) die Zufriedenheit mit der Projektarbeit und Wünsche an die zukünftige Gestaltung der Aktion.

8.3 Aktion 6: Beobachtung und Innovation

8.3.1 ARION: Studienbesuchsprogramm für Bildungsexperten

ARION ist eine der „ältesten“ Fördermaßnahmen der Europäischen Union im Bildungsbereich. 1978 erstmalig aufgelegt und 1995 in das SOKRATES I-Programm integriert, haben seit Beginn der Maßnahme ca. 16.000 Bildungsexperten und bildungspolitische Entscheidungsträger aus den teilnahmeberechtigten Staaten Europas an einem im Rahmen von ARION geförderten Studienbesuch in einem anderen europäischen Land teilgenommen.

Mit den Studienbesuchen werden zwei übergeordnete Ziele verbunden:

- (a) Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sollen durch direkte Erfahrungen mit den Bildungsstrukturen und Bildungsreformen anderer EU-Mitgliedstaaten, der EFTA-Länder und der Beitrittsstaaten in die Lage versetzt werden, ihre eigene Praxis zu reflektieren und ggf. zu modifizieren.
- (b) Die den politischen Entscheidungsträgern zur Verfügung stehenden Informationen über Entwicklungen im Bildungsbereich sollen verbessert werden.

Die Aktion wird dezentral durchgeführt, d.h. den in jedem teilnehmenden Land für ARION zuständigen Nationalen Agenturen steht ein ARION-Budget zur Verfügung, mit dem sowohl die Zuschüsse für Teilnehmer an Studienbesuchen aus dem eigenen Land finanziert werden als auch die im eigenen Land angebotenen Studienbesuche für Teilnehmer aus anderen Ländern. In Deutschland ist der PAD als Nationale Agentur für ARION zuständig.

Die Dauer eines Studienbesuchs beträgt fünf Tage. Die Größe der Teilnehmergruppe liegt zwischen zwölf und 15, wobei in der Regel nicht mehr als zwei Teilnehmer aus dem selben Land kommen sollen.

Im Jahr 2002 wurde die Durchführung von ARION im Auftrag der Europäischen Kommission von der belgischen Firma Yellow Window Management Consultants evaluiert. Der Untersuchungszeitraum war 1999 bis 2001, umfasste also noch die ersten beiden Jahre von SOKRATES II. Der Abschlussbericht datiert von Oktober 2002.² Die folgenden Aussagen unseres Evaluationsberichts fassen die wesentlichen Ergebnisse der europaweiten Evaluation von ARION zusammen. Dabei wurde besonderes Gewicht auf die von den ARION-Evaluatoren berichteten Ergebnisse für Deutschland gelegt.

Der ARION-Evaluation lagen folgende Untersuchungsmethoden zugrunde:

- (1) Auswertung von Informationen und Berichten,
- (2) Befragung der für ARION zuständigen Nationalen Agenturen,
- (3) Onlinebefragung der Teilnehmer an ARION-Studienbesuchen der Jahre 1999/2000, 2000/01 und 2001/02 (N=1.254), davon 12,4 Prozent (N=147) aus Deutschland,
- (4) Onlinebefragung der Organisatoren von ARION-Studienbesuchen (N=56), davon 13 Prozent (N=7) aus Deutschland,
- (5) Interviews mit weiteren Akteuren, die mit ARION befasst sind (Europäische Kommission, Technisches Unterstützungsbüro in Brüssel, Nationale Agenturen, Vertreter von Zielgruppen) (N=121).

Im Jahr 2000/01 stand für die ARION-Studienbesuche europaweit ein Budget von 1,75 Mio. Euro zur Verfügung. Damit wurden insgesamt 155 Studienbesuche mit

2 Yellow Window Management Consultants 2002.

1.583 Teilnehmern finanziert. Die durchschnittliche Gruppengröße betrug somit 10,2 Teilnehmende pro Studienbesuch. Mehr als die Hälfte der Teilnehmer waren zwischen 46 und 55 Jahren alt, weitere 16 Prozent waren älter als 55. Unter den Teilnehmenden waren 51 Prozent Frauen und 49 Prozent Männer. Die größte Gruppe unter den Teilnehmenden bildeten Leiterinnen und Leiter von Bildungseinrichtungen aller Art.

Für das Jahr 2000/01 wurden europaweit insgesamt 189 Studienbesuche zu einer sehr breiten Palette von Themen vorgeschlagen, von denen letztlich 155 stattfinden konnten (Ausfallquote: 18%). Im Vergleich zu anderen Ländern verzeichnete Deutschland im genannten Jahr mit 33 Prozent eine der höchsten Ausfallquoten (18 Angebote wurden gemacht, zwölf fanden statt), empfing aber mit 211 die höchste Zahl an Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus anderen Ländern. Nur Rumänien hatte eine höhere Ausfallquote. Von den zwölf rumänischen Angeboten konnten letztlich nur fünf stattfinden. Zum Vergleich werden hier noch Zahlen für einige der anderen europäischen Mitgliedsstaaten genannt:

- In Frankreich fielen zwei von 23 angebotenen Studienbesuchen aus (165 Teilnehmer).
- In Spanien fielen vier von 23 angebotenen Studienbesuchen aus (145 Teilnehmer).
- In Großbritannien fielen ebenfalls vier von 23 angebotenen Studienbesuchen aus (163 Teilnehmer).
- In Italien fielen vier von 16 angebotenen Studienbesuchen aus (181 Teilnehmer).

Die wesentlichen Ergebnisse der ARION-Evaluation lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Die im Rahmen von ARION angebotenen Studienbesuche entsprechen einem tatsächlichen Bedarf. Die Zufriedenheit der Teilnehmerinnen und Teilnehmer als auch der Organisatoren von Studienbesuchen ist außergewöhnlich hoch.
2. Dauer des Studienbesuchs und Gruppengröße wurden von den befragten Teilnehmern und Organisatoren weitgehend positiv bewertet.
3. Die Erträge, die den Teilnehmern aus den Studienbesuchen erwachsen, wurden als hoch bewertet und korrespondieren mit den Erwartungen bezüglich des ersten Ziels (durch direkte Erfahrungen mit den Bildungsstrukturen und Bildungsreformen zur Reflexion und ggf. Modifikation der eigenen Praxis angeregt zu werden). Eine differenzierte Analyse ergab jedoch, dass die Relevanz des ersten Ziels für Teilnehmer aus den Beitrittsstaaten ungleich höher ist als für Teilnehmer aus den EU-Mitgliedstaaten und den EFTA-Ländern.
4. Die Wirkungen der Studienbesuche hinsichtlich einer Realisierung des zweiten Ziels (Verbesserung der Informationen für politische Entscheidungsträger) wurden seitens der Befragten als eher niedrig eingeschätzt. Ein möglicher

Grund für dieses Ergebnis ist, dass politische Entscheidungsträger der höheren Ebenen von dem Angebot nur selten Gebrauch machen.

5. Die Zielgruppen von ARION werden mit den Angeboten im Allgemeinen erreicht.

Neben diesen insgesamt sehr positiven Ergebnissen identifizierten die Evaluatoren von Yellow Window auch einige Probleme. Diese können wie folgt zusammengefasst werden:

1. Es gibt eine nicht genau zu beziffernde Zahl wiederholter Teilnahmen. Einer Schätzung der Evaluatoren zufolge nehmen etwa zehn bis 15 Prozent der Teilnehmerinnen und Teilnehmer wiederholt, wenn nicht gar jährlich an einem ARION-Studienbesuch teil. Dagegen werden politische Entscheidungsträger höherer Ebenen nur in geringem Maße erreicht.
2. ARION ist zwar in der nationalen Durchführung und Verwaltung routinisiert, es werden aber in den meisten Ländern zu wenig Ressourcen bereitgestellt und Aktivitäten entwickelt, um ARION noch bekannter zu machen.
3. Die Verantwortung für die Verbreitung der Ergebnisse und Erfahrungen liegt im Wesentlichen bei den Teilnehmern. Auf europäischer und nationaler Ebene wird zu wenig dafür getan.
4. 58 Prozent der Befragten, darunter allerdings vorwiegend Teilnehmer aus den peripheren Mitgliedstaaten und aus den mittel- und osteuropäischen Beitrittsstaaten, gaben an, dass die Fördermittel, die sie für ihren Studienbesuch erhalten hatten, die tatsächlichen Kosten nicht decken. Darüber hinaus wurde der hohe Aufwand bei der Abrechnung beklagt.
5. Der im Februar/März eines jeden Jahres erscheinende Katalog mit den Angeboten und Themen für die Studienbesuche erscheint zu spät, um die Auswahl, Anmeldung und Organisation der Teilnahme vor allem an den früh im Jahr liegenden Angeboten zu bewältigen. Dies mag einer der Gründe für den Ausfall von Angeboten sein.

8.3.2 Das EURYDICE-Informationsnetzwerk

Das 1980 eingerichtete europäische Informationsnetzwerk EURYDICE setzt sich zusammen aus einer europäischen Informationsstelle (EEU = European EURYDICE UNIT) und nationalen Informationsstellen aller beteiligten Länder. In einigen wenigen Ländern gibt es zwei Informationsstellen, darunter Deutschland mit der EURYDICE-Informationsstelle der Länder, die im Sekretariat der KMK angesiedelt ist, und des Bundes, die im Bundesministerium für Bildung und Forschung angesiedelt ist. Die nationalen EURYDICE-Stellen werden zum Teil aus Fördermitteln des SOKRATES-Programms finanziert, zum Teil durch die nationalen Regierungen ihres eigenen Landes.

Ziel des EURYDICE-Netzwerks ist es, den wechselseitigen Austausch von Dokumenten und Informationen zu ermöglichen, insbesondere über nationale und europäische Strukturen, Systeme und Entwicklungen im Bildungsbereich. Zu diesem Zweck werden Studien durchgeführt, Übersichten erstellt, Datenbanken eingerichtet, verschiedene Serien von Publikationen veröffentlicht und ein mittlerweile dezentralisiertes Frage-und-Antwort-System aufrecht erhalten.

1995 wurde EURYDICE als Teil der horizontalen bzw. ergänzenden Maßnahmen in das SOKRATES-Programm integriert. Zugleich erfolgte eine Neufokussierung der Arbeit und Aufgaben des Netzwerks, das sich nicht mehr länger nur mit der Sammlung und Verbreitung von Informationen befassen, sondern auch die Produktion und den Austausch von vergleichbaren, homogenen Daten übernehmen sollte, die im Rahmen eines jährlichen Arbeitsprogramms und auf der Grundlage kontinuierlicher Ressourcen definiert wurden. In diesen Zeitraum fiel auch eine beträchtliche Erweiterung des Netzwerks von ursprünglich zwölf auf nunmehr 30 Länder.

Die erste externe Evaluierung des EURYDICE-Netzwerks erfolgte 1991. Eine zweite externe Evaluierung, auf die sich dieser Bericht im Folgenden bezieht, wurde im Jahr 2002 von Barbier Frinault & Associés im Auftrag der Europäischen Kommission durchgeführt.³ Der Abschlussbericht wurde im Oktober 2002 vorgelegt. Der Untersuchungszeitraum der Evaluation von Barbier Frinault & Associés bezog sich auf die Jahre 1991 bis 2000 und hat folgende Untersuchungsmethoden eingesetzt:

- Auswertung wichtiger Dokumente und Materialien;
- eine schriftliche Befragung aller nationalen EURYDICE-Stellen (Rücklauf: 85%);
- vertiefende Interviews in acht nationalen EURYDICE-Stellen, darunter zwei Interviews mit der deutschen EURYDICE-Stelle der Länder;
- Interviews mit 28 Nutzern des Informationsnetzwerks, darunter vier aus Deutschland;
- insgesamt 28 Interviews mit Vertretern der europäischen EURYDICE-Stelle sowie Verantwortlichen für das SOKRATES-Programm auf europäischer Ebene und Vertretern weiterer europäischer Einrichtungen, die für EURYDICE relevant sind (CEDEFOP, EUROSTAT);
- eine Analyse der Kosten des EURYDICE-Netzwerks.

Die Evaluatoren untersuchten zwei zentrale Bereiche: (a) die Relevanz und Effektivität des Netzwerks im Verhältnis zu seinen Zielen und Aufgaben; (b) das interne Funktionieren des Netzwerks.

3 Barbier Frinault & Associés 2002.

Die wesentlichen Ergebnisse der Evaluation lassen sich wie folgt zusammenfassen:

- (1) Die Zufriedenheit der Nutzer mit den verfügbaren Dokumenten und Informationen ist hoch. Im Wesentlichen wird jedoch nur auf eine kleine Palette der Publikationen zurückgegriffen. Spitzenreiter (gemessen an der Zahl der Zugriffe auf die EURYDICE Website) sind die Datenbanken EURYBASE und Key Data, die vorrangig zu Informations- und Vergleichszwecken genutzt werden.
- (2) EURYDICE krankt an einer unklaren Definition der Zielgruppen. Das Netzwerk wird im Wesentlichen von Vertretern nationaler Behörden und politischen Entscheidungsträgern genutzt sowie von Mitgliedern des Bildungsausschusses der Europäischen Kommission. Andere zugriffsberechtigte Gruppen rücken kaum in den Blick.
- (3) Es gibt nur unzureichende Informationen über die tatsächlichen Nutzer und die Zahl der Nutzungen. Allerdings ist die Zahl der monatlichen Zugriffe auf die EURYDICE-Website zwischen 2000 und 2002 von 19.726 auf 23.650 angestiegen.
- (4) Obwohl die Aufgaben der nationalen wie auch der EURYDICE-Stellen deutlich angewachsen sind, sind das Budget und die Zahl der Personalstellen nur vergleichsweise gering angestiegen. Die nationalen Stellen sind ausgestattet mit einer bis sieben Arbeitskräften (nicht in FTE gerechnet), wobei nur drei Länder mehr als fünf Arbeitskräfte in ihren EURYDICE-Stellen haben (Deutschland: vier bei den Ländern, einer beim Bund). Personalkosten machten im Jahr 2000 im europäischen Durchschnitt 59 Prozent des Gesamtbudgets aus.
- (5) Die Dissemination von EURYDICE-Produkten und die Werbung für EURYDICE ist nicht homogen. Einzelne Produkte werden breit wahrgenommen, aber lange nicht alle. Die Dissemination über das Internet wird immer beliebter. Insgesamt ist EURYDICE nicht sichtbar genug. Hinsichtlich der deutschen Dissemination stellten die Evaluatoren fest, dass die EURYDICE-Stelle des Bundes deutlich häufiger Kopien und Produkte von der europäischen EURYDICE-Stelle anfordert als die EURYDICE-Stelle der Länder.
- (6) Die Dezentralisierung des Frage-Antwort-Systems, dessen Bearbeitung inzwischen einen großen Teil der Arbeit der nationalen EURYDICE-Stellen in Anspruch nimmt, hat sich bewährt und wird sehr geschätzt. Die Qualität der Informationen konnte verbessert werden und die Antwortdauer hat sich verkürzt. Dennoch wurde festgestellt, dass die Antwortrate instabil ist mit einem Trend zur Rückläufigkeit. Als Defizit wurde festgestellt, dass weder die Fragen noch die Antworten an irgend einer Stelle archiviert werden.
- (7) Die Untersuchung der Synergieeffekte des EURYDICE-Informationsnetzwerks mit anderen Teilen des SOKRATES-Programms bzw. anderen europäischen

Förderprogrammen (JUGEND, LEONARDO DA VINCI) ergab, dass es zwar Kooperationsbeziehungen sowohl auf der europäischen als auch auf den nationalen Ebenen mit relevanten Akteuren gibt, diese aber eher informell sind und keine wirklichen Synergieeffekte produziert werden. Gute Kooperationsbeziehungen des Netzwerks bestehen besonders zu CEDEFOP, EUROSTAT und dem NARIC-Netzwerk, hinsichtlich aller anderen Aktionen des SOKRATES-Programms sind die Kooperationen aber verbesserungswürdig.

- (8) Hinsichtlich des internen Funktionierens des EURYDICE-Netzwerks stellten die Evaluatoren vier Schwächen fest: (a) das Arbeitsprogramm ist zu unpräzise und gibt keine klaren Richtlinien über den erforderlichen Zeitaufwand und Arbeitseinsatz; (b) es fehlt ein Monitoring von Zeit und Kosten; (c) die operationalen Ziele wurden in den letzten fünf Jahren des Untersuchungszeitraums besser erreicht als zuvor, es fehlt aber an einem effektiven Disseminationssystem; (d) die durchschnittliche finanzielle Unterstützung pro nationaler EURYDICE-Stelle durch europäische Fördermittel ist rückgängig (von 27.000 Euro im Jahr 1996 auf 18.000 Euro im Jahr 2000).

8.3.3 Beobachtung und Analyse

Drei Themenschwerpunkte lagen der ersten Auswahlrunde im Sommer 2000 zugrunde: (a) die Rolle der Bildung in der Beschäftigungspolitik; (b) Qualitätsindikatoren im Bildungsbereich; (c) Förderung von Mobilität. Förderbar waren zum einen Aktivitäten der Vernetzung von Instituten und anderen Einrichtungen, die Erfahrungen im Bereich der Analyse von Bildungssystemen und Bildungspolitiken hatten sowie die Vernetzung von Organisationen, die an der Qualitätsbeurteilung des Unterrichts beteiligt sind, zum anderen Studien, Analysen, Pilotprojekte, Seminare, Expertenaustausch und andere vergleichbare Aktivitäten in Übereinstimmung mit den Zielsetzungen der Ausschreibung. Entsprechende Projekte konnten bis zu zwei Jahren gefördert werden. Das Gesamtbudget für die Maßnahmen im Rahmen der Aktion 6.1.2 belief sich auf knapp 2,3 Mio. Euro.

Die deutsche Beteiligung

Im Rahmen der ersten Auswahlrunde wurden 48 Projektvorschläge eingereicht mit einer beantragten Gesamtsumme von über 7,6 Mio. Euro. Von den eingegangenen Anträgen wurden schließlich 11 für die Förderung ausgewählt. Die Gesamtfördersumme betrug etwas über 1,9 Mio. Euro (45,2% der von den ausgewählten Projekten beantragten Fördersumme). Im Durchschnitt waren an jedem Projekt 7,9 Partner beteiligt, die Zahl der Partner streute jedoch zwischen 5 und 18. Die meisten Projekte hatten zwischen fünf und sieben Partnern.

Von deutscher Seite wurde eins der elf Projekte koordiniert. Mit sechs Partnern aus Großbritannien, Österreich (2), Irland, Portugal und Deutschland ent-

sprach die Größe des Projekts der mehrheitlichen Größe der anderen Projekte. Die beantragte Fördersumme von etwas über 210.000 Euro spricht ebenfalls für eine mittlere Höhe. Daneben gab es acht deutsche Einrichtungen als Partner. In der Beteiligung (Koordination und Partner) liegt Deutschland damit an vierter Stelle hinter Belgien (drei Koordinationen, neun Partner), Großbritannien (zwei Koordinationen, zehn Partner) und Portugal (eine Koordination, neun Partner).

Ein großer Teil der Vorschläge wurde von Hochschulen oder Forschungsinstituten eingereicht, es gab allerdings auch einige Projektvorschläge aus nationalen Ministerien bzw. regionalen oder lokalen Behörden. So war das einzige von deutscher Seite koordinierte Projekt beim Hessischen Kultusministerium angesiedelt.

8.4 Aktion 7: Gemeinsame Aktionen

8.4.1 Die deutsche Beteiligung an Gemeinsamen Aktionen

Gemeinsame Aktionen werden im Rahmen der Europäischen Kooperationsprojekte gefördert, bei denen mindestens drei Einrichtungen aus mindestens drei teilnehmenden Staaten, darunter mindestens ein Mitgliedstaat der EU, zusammenarbeiten. Eine der Einrichtungen oder Organisationen muss die Aufgabe des Koordinators übernehmen und ist für die Vorbereitung der Projektbeschreibung, die Vorlage des Zuschussantrags und eine effiziente und sachgemäße Verwaltung des Projekts zuständig. Darüber hinaus muss die koordinierende Einrichtung gegenüber der Europäischen Gemeinschaft Rechenschaft über die verwendeten Mittel ablegen und die Berichterstattung über die erzielten Projektergebnisse gewährleisten.

Eine erste Aufforderung zur Einreichung von Vorschlägen wurde am 22.6.2001 im Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften veröffentlicht. Drei vorrangige Themen wurden von der EU-Kommission vorgegeben:

- (1) Schaffung von Qualifizierungsübergängen: ein System für die Übertragung und Akkumulierung von Ausbildungsleistungen für lebenslanges Lernen;
- (2) Berufsberatung und -orientierung, Schlüsselinstrumente zur Umsetzung lebenslangen Lernens: Schaffung „ganzheitlicher“ Strukturen zur Berufsberatung;
- (3) Mehrzweck-Lernzentren und e-Learning.

Die im Rahmen der Aktion 7 bewilligten Projekte können mit maximal 500.000 Euro für eine Dauer von höchstens 15 Monaten gefördert werden. Insgesamt wurden 80 Projektvorschläge bei der Europäischen Kommission eingereicht, von denen schließlich sechs gefördert wurden. Die Bewilligungsquote liegt damit bei 7,5 Prozent. Wie Tabelle 8.1 zeigt, wird eines der erfolgreichen Projekte von Deutschland koordiniert. An zwei weiteren Projekten sind deutsche Einrichtungen als Partner beteiligt.

Tabelle 8.1: Anträge für Gemeinsame Aktionen 2001/02 – nach Entscheidungsstatus und deutscher Beteiligung (in absoluten Zahlen und in Prozent)

	Aktion 7 insgesamt		2001/02 Deutsche Koordination		Deutsche Partner	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
<i>Anträge</i>						
Angenommen	6	7,5	1	12,5	2	6,7
Abgelehnt	74	92,5	8	87,5	28	93,3
Gesamt	80	100,0	9	100,0	30	100,0

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Belgien und Spanien sind mit jeweils sechs Einrichtungen am stärksten vertreten (siehe Tabelle 8.2).

Tabelle 8.2: Länderbeteiligung an Gemeinsamen Aktionen 2001/02 – nach Funktion und Herkunftsland der teilnehmenden Einrichtungen (absolute Zahlen und Prozentwerte)

	Koordinatoren		Partnereinrichtungen		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
BE	1	16,7	5	15,6	6	15,8
BG	0	0,0	2	6,3	2	5,3
CY	0	0,0	1	3,1	1	2,6
DE	1	16,7	2	6,3	3	7,9
EE	0	0,0	1	3,1	1	2,6
ES	1	16,7	5	15,6	6	15,8
FI	0	0,0	1	3,1	1	2,6
FR	1	16,7	2	6,3	3	7,9
HU	0	0,0	3	9,4	3	7,9
IT	0	0,0	3	9,4	3	7,9
NL	0	0,0	1	3,1	1	2,6
PL	0	0,0	1	3,1	1	2,6
PT	1	16,7	1	3,1	2	5,3
RO	1	16,7	0	0,0	1	2,6
SE	0	0,0	1	3,1	1	2,6
UK	0	0,0	3	9,4	3	7,9
Gesamt	6	100,0	32	100,0	38	100,0

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Die sechs Projekte der Aktionslinie Gemeinsame Aktionen verteilten sich folgendermaßen auf die drei Schwerpunktbereiche des Jahres 2001/02:

- (1) drei Projekte im Bereich Schaffung von Qualifizierungsübergängen: ein System für die Übertragung und Akkumulierung von Ausbildungsleistungen für lebenslanges Lernen;
- (2) zwei Projekte im Bereich Berufsberatung und -orientierung, Schlüsselinstrumente zur Umsetzung lebenslangen Lernens: Schaffung „ganzheitlicher“ Strukturen zur Berufsberatung;
- (3) ein Projekt im Bereich Mehrzweck-Lernzentren und e-Learning.

An den Kooperationsprojekten nahmen im Durchschnitt 6,3 Einrichtungen aus 4,7 Ländern teil. Unter den 38 teilnehmenden Einrichtungen findet sich eine Vielzahl unterschiedlicher Organisationstypen (siehe Tabelle 8.3). Besonders häufig vertreten sind internationale Vereinigungen (16%), Hochschulen (13%) und lokale Behörden (13%).

Tabelle 8.3: Art der beteiligten Institutionen/Einrichtungen – nach Land der Institution (in Prozent der Einrichtungen)

	Land der Institution/Einrichtung			Gesamt
	DE	Andere EU	MOE	
Sekundarschule (allgemeinbildend/ berufsbildend)	0	4	11	5
Hochschule	0	12	22	13
Hochschulvereinigung	67	8	0	11
Forschungsinstitut	0	4	11	5
Erwachsenen- oder Fortbildungseinrichtung	0	0	11	3
Behörde (lokale)	0	15	11	13
Behörde (regionale)	0	8	11	8
Behörde (nationale)	0	0	22	5
Gemeinnützige Vereinigung (regional/national)	33	12	0	11
Gemeinnützige Vereinigung (international)	0	23	0	16
Privatunternehmen – Dienstleistungen	0	15	0	11
Gesamt	100	100	100	100
Anzahl (n)	(3)	(26)	(9)	(38)

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Der durchschnittliche Zuschuss liegt mit 295.000 Euro bei etwa 80 Prozent der beantragten Summe und entspricht etwa 60 Prozent der veranschlagten Gesamtkosten für die Projekte. Mit einem Zuschuss von 60.000 Euro und einem Gesamtprojektbudget von 83.895 Euro ist das von Deutschland koordinierte Projekt mit Abstand die kleinste der Gemeinsamen Aktionen (siehe Tabelle 8.4).

Tabelle 8.4: Projektbudget und SOKRATES-Zuschuss der Projekte 2001/02 und 2002/03 – nach Land des Koordinators (Mittelwert in EURO)

	Land der koordinierenden Einrichtung			Gesamt
	DE	Andere EU	MOE	
Gesamtbudget bei Antragstellung	83.895	577.345	600.179	498.909
Korrigiertes Budget	83.895	577.345	600.179	498.909
Beantragter SOKRATES-Zuschuss	62.920	429.622	450.249	371.943
Bewilligter SOKRATES-Zuschuss	60.000	358.750	275.000	295.000
Anzahl (n)	(1)	(4)	(1)	(6)

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

8.4.2 Förderprioritäten und weitere Auswahlrunden

Im Jahre 2002 erfolgten ein Aufruf zur Einreichung von Vorschlägen für Verbreitungsaktivitäten sowie ein Aufruf zur Einreichung von Projektvorschlägen mit folgenden Themenschwerpunkten: (a) soziale Integration von Zielgruppen, (b) aktives Staatsbürgerverhalten junger Menschen und (c) Schaffung lokaler Beratungsnetze. Das bereitgestellte Gesamtbudget der Aktion 7 für das Haushaltsjahr 2002 betrug 3,5 Mio Euro.

Von den 191 eingereichten Anträgen wurden schließlich 15 bewilligt (Bewilligungsquote: 7,9%). Zum Thema „Soziale Integration von Zielgruppen“ wurden sechs Projekte bewilligt, darunter eines unter deutscher Koordinierung. Sechs deutsche Einrichtungen waren außerdem als Partner in diese Projekte involviert. Zum Thema „Aktives Staatsbürgerverhalten“ wurden fünf Projekte bewilligt, darunter eines mit einer deutschen Partnereinrichtung. Zum Thema „Lokale Beratungsnetzwerke“ wurden vier Projekte bewilligt, an denen zwei deutsche Partner beteiligt sind.

Im Jahre 2003 erfolgte schließlich ein Aufruf zur Einreichung von Projektvorschlägen zu folgenden Themenschwerpunkten: (a) Bestandsaufnahme von Initiativen zur Verknüpfung von Kultur und Bildung in den Mitgliedstaaten; (b) Integration von Menschen mit Behinderungen; (c) Bewertung von informeller und nonformeller Bildung und (d) aktives Staatsbürgerverhalten junger Menschen. Die „Bestandsaufnahme“ wurde europaweit ausgeschrieben, zu den anderen drei Themen erfolgte eine Aufforderung zur Einreichung von Projektvorschlägen im Amtsblatt. Die Ergebnisse der Ausschreibung und Auswahlrunde wurden den Evaluatoren nicht zur Verfügung gestellt.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass deutsche Einrichtungen in Projekten der Aktion 7 gut vertreten, allerdings zurückhaltend in der Übernahme der Koordinierung sind. Thematisch sind die deutschen Einrichtungen vor allem in

Projekten zu finden, in denen Beratungsangebote für und Konzepte zur Erhöhung der Beschäftigungsfähigkeit benachteiligter Zielgruppen entwickelt werden.

8.5 Aktion 8: Flankierende Maßnahmen

8.5.1 Die deutsche Beteiligung an Flankierenden Maßnahmen

Mit Hilfe der „Flankierenden Maßnahmen“ (Aktion 8) können Aktivitäten gefördert werden, die im Rahmen der Hauptaktionen nicht zuschussfähig sind, aber eindeutig zur Erreichung der Programmziele beitragen. Hierzu gehören u.a. Maßnahmen zur Sensibilisierung relevanter Zielgruppen oder der breiten Öffentlichkeit für das SOKRATES-Programm, die Förderung bereichsübergreifender Synergien zwischen den Aktionen des Programms, die Durchführung von Maßnahmen, die sich speziell mit Aspekten transversaler Politiken befassen, wie z.B. Förderung der Chancengleichheit zwischen den Geschlechtern, Einbindung von Personen mit Behinderung oder Personen mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen.

Der erste Aufruf zur Einreichung von Vorschlägen erfolgte im Jahr 2001, im Jahr 2002 erfolgte ein weiterer Aufruf und im Jahr 2003 gab es zwei Termine zur Einreichung von Vorschlägen im Rahmen der Aktion 8.

Europäische Kooperationsprojekte wurden im Rahmen der Aktion Flankierende Maßnahmen erstmalig im Haushaltsjahr 2002/03 finanziell gefördert, da der erste Aufruf zur Einreichung von Vorschlägen relativ spät im Jahr 2001 veröffentlicht wurde. Im Unterschied zu den meisten anderen zentralen Aktionen erfolgt die Antragstellung für flankierende Maßnahmen einphasig, d.h. es ist nicht erforderlich zunächst einen Vorantrag zu stellen. Wie Tabelle 8.5 zeigt, wurden für 2002/03 insgesamt 60 Anträge eingereicht, von denen die Europäische Kommission 32 zur Förderung auswählte. Die Bewilligungsquote liegt damit bei 53 Prozent.

Tabelle 8.5: Anträge für Flankierende Maßnahmen und geförderte Kooperationsprojekte 2002/03 – nach Entscheidungsstatus und deutscher Beteiligung (in absoluten Zahlen und in Prozent)

	Aktion 8 insgesamt		2002/03 Deutsche Koordination		Deutsche Partner	
	Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
<i>Anträge</i>						
Angenommen	32	53,3	4	40,0	5	38,5
Abgelehnt	28	46,7	6	60,0	8	61,5
Gesamt	60	100,0	10	100,0	13	100,0

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Insgesamt sind 13 deutsche Einrichtungen an vier Projekten als Koordinatoren und an fünf weiteren als Projektpartner beteiligt. Bezogen auf die Zahl der teilnehmenden Einrichtungen liegt Deutschland nach Norwegen auf dem zweiten Platz (siehe Tabelle 8.6). Bei der Übernahme von Koordinierungsfunktionen führt Belgien (18,8%) vor den Niederlanden (15,6%) und Deutschland (12,5%).

Tabelle 8.6: Länderbeteiligung an Flankierenden Maßnahmen 2002/03 – nach Funktion und Herkunftsland der teilnehmenden Einrichtungen (absolute Zahlen und Prozentwerte)

	Koordinatoren		Partnereinrichtungen		Gesamt	
	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent	Anzahl	Prozent
AT	2	6,3	10	6,8	12	6,7
BE	6	18,8	6	4,1	12	6,7
BG	0	0,0	3	2,0	3	1,7
CY	0	0,0	3	2,0	3	1,7
CZ	0	0,0	3	2,0	3	1,7
DE	4	12,5	9	6,1	13	7,2
DK	0	0,0	6	4,1	6	3,3
EE	0	0,0	4	2,7	4	2,2
ES	3	9,4	5	3,4	8	4,4
FI	3	9,4	4	2,7	7	3,9
FR	1	3,1	4	2,7	5	2,8
GR	0	0,0	3	2,0	3	1,7
HU	0	0,0	4	2,7	4	2,2
IE	1	3,1	1	0,7	2	1,1
IS	1	3,1	10	6,8	11	6,1
IT	0	0,0	5	3,4	5	2,8
LT	0	0,0	5	3,4	5	2,8
LU	0	0,0	3	2,0	3	1,7
LV	0	0,0	5	3,4	5	2,8
MT	1	3,1	4	2,7	5	2,8
NL	5	15,6	4	2,7	9	5,0
NO	1	3,1	15	10,1	16	8,9
PL	0	0,0	3	2,0	3	1,7
PT	1	3,1	5	3,4	6	3,3
RO	0	0,0	4	2,7	4	2,2
SE	1	3,1	4	2,7	5	2,8
SI	0	0,0	4	2,7	4	2,2
SK	0	0,0	4	2,7	4	2,2
UK	2	6,3	8	5,4	10	5,6
Gesamt	32	100,0	148	100,0	180	100,0

Quelle: Datenbank des SOKRATES Technical Assistance Office in Brüssel.

Mit Bezug zu den SOKRATES-Aktionslinien wurden für das Jahr 2002/03 bewilligt:

- sechs Flankierende Maßnahmen im Bereich Schulbildung (COMENIUS),
- sieben Flankierende Maßnahmen im Bereich Hochschulbildung (ERASMUS),
- vier Flankierende Maßnahmen im Bereich Erwachsenenbildung (GRUNDTVIG),
- drei Flankierende Maßnahmen im Bereich Sprachen (LINGUA),
- elf Flankierende Maßnahmen im Bereich IKT im Bildungswesen, offener Unterricht und Fernlehre (MINERVA),
- eine Flankierende Maßnahme in sonstigen Bereichen.

Auffällig war, dass die flankierende Maßnahme zu COMENIUS, die von einer deutschen Einrichtung koordiniert wird, eine Dauerförderung ist, in deren Rahmen die Durchführung von „Europa in der Schule/Europäischer Wettbewerb“ von der Europäischen Kommission gefördert wird. Die Preisträger dieses Europäischen Wettbewerbs, der jährlich für alle Schulen und verschiedene Altersklassen ausgeschrieben wird, werden zu einwöchigen internationalen Jugendbegegnungen eingeladen, von denen drei an deutschen Jugend- und Erwachsenenbildungsstätten stattfanden, die jeweils als Partner innerhalb dieses Projekts gezählt werden.

Ein anderes Beispiel einer flankierenden Maßnahme unter deutscher Koordination ist die Förderung der externen ECTS-Berater, die auf Anforderung der Hochschulen Besuche vor Ort abstatten, um den betroffenen Institutionen bei der Einführung und Berechnung von ECTS-Kreditpunkten sowie bei der Erstellung der dafür erforderlichen Informationsbroschüren zu helfen.

In zwei weiteren Fällen mit deutscher Beteiligung (Partner) wurde eine internationale Konferenz mit anschließender Publikation gefördert: Einmal eine Auseinandersetzung der Europäischen Studentenvereinigung ESIB mit den Auswirkungen von GATS auf den Hochschulbereich und mit Fragen transnationaler Bildungsangebote. Das andere Mal die Aufarbeitung einer längeren EU-geförderten Beschäftigung mit dem Museum als Lernort.

Im Durchschnitt nahmen 5,6 Einrichtungen aus 3,9 Ländern an europäischen Kooperationsprojekten der Aktion Flankierende Maßnahmen teil. Projekte mit deutscher Koordination liegen im Durchschnitt sowohl bei der Zahl der Teilnehmer (6,5) als auch der beteiligten Länder (5,8) etwas über dem europäischen Durchschnitt.

Hauptakteure in den Projekten sind nationale Behörden (33%), Hochschulen (21%) und gemeinnützige Vereine bzw. Vereinigungen (16%). Unter den deutschen Teilnehmern sind ebenfalls mehr als die Hälfte nationale Behörden (31%) und Vereine (23%).

Die Förderungsdauer ist in der Regel auf ein Jahr begrenzt (78%). Nur bei einem Fünftel der flankierenden Maßnahmen ist eine Laufzeit von zwei Jahren vorgesehen.

Im Durchschnitt wird jedes Projekt mit etwa 65.000 Euro durch die Europäische Kommission gefördert. Gemessen am Budget bei Antragstellung entspricht die bewilligte Förderung 87 Prozent des beantragten Zuschusses und ca. 40 Prozent der gesamten Projektkosten.

8.6 Erfahrungen der deutschen Projektbeteiligten an den Aktionen 7 und 8

In den sieben durchgeführten Interviews (drei Koordinatoren, vier Partner) wurde deutlich, dass die Beteiligung an den Aktionen 7 und 8 nur zum Teil über reguläre Projektanträge im Rahmen eines Aufrufs zur Einreichung von Projektvorschlägen verläuft. Zum Teil ist die Beteiligung auch von guten persönlichen Kontakten zur Europäischen Kommission in Brüssel abhängig. So wurden Beteiligte von der Kommission aufgefordert, einen Projektvorschlag zu einem bestimmten Förderschwerpunkt einzureichen, einzelne Mitgliedstaaten forderten die Finanzierung bestimmter Projekte aus Mitteln einer der beiden Aktionen, oder Einzelpersonen nahmen ihre Kontakte zur Europäischen Kommission in Anspruch, um eine Förderung für bestimmte Projekte zu erhalten. Die Begutachtung der Anträge in Brüssel sowie die Auswahlentscheidungen sind damit für potenzielle Antragsteller sehr intransparent.

Die Aussagen der Interviewpartner über die organisatorischen und finanziellen Modalitäten waren nur in einem Fall positiv. Beklagt wurden vor allem zähe Informationsflüsse seitens des Technischen Unterstützungsbüros in Brüssel, zeitliche Verzögerungen bei der Bewilligung von Anträgen und beim Mittelfluss und die Intransparenz der Begutachtung von Anträgen.

Bei den Beteiligten, die Partner in Projekten waren, wurde eine gewisse Isolation hinsichtlich geeigneter Ansprechpartner für Beratungs- und Betreuungserfordernisse deutlich. In einem Fall war durch ein Subkontraktverhältnis mit dem Koordinator nicht einmal deutlich, dass es sich bei der Maßnahme um eine Förderung aus SOKRATES-Mitteln handelte. Unterstützungs- und Beratungsleistungen der Nationalen Agenturen in Deutschland wurden von Partnern und Koordinatoren der Projekte in den Aktionen 7 und 8 kaum in Anspruch genommen.

Eine positive Bewertung seitens der Mehrheit der von uns interviewten deutschen Beteiligten erhielt der innovative Charakter vieler Projekte und die relativ gute Finanzausstattung. Angesichts leerer kommunaler und regionaler Fördertöpfe, die kaum noch die Mainstream-Aufgaben finanzieren können und der Notwendigkeit, Innovationen meist gegen den Mainstream durchsetzen zu müssen, bieten die im Rahmen der Aktionen 7 und 8 geschaffenen Fördermöglichkeiten

eine Alternative. In zwei Fällen wurde aber auch über unzureichende Finanzierung geklagt bzw. darauf hingewiesen, dass finanztechnische Modalitäten (z.B. die Notwendigkeit in Vorlage treten zu müssen) eine Barriere für kleinere und weniger finanzkräftige Einrichtungen darstellen.

Kritisiert wurde die Dauer der Förderung in der Aktion 7, die mit 15 Monaten als zu kurz für ein ehrgeiziges Projekt empfunden wurde.

Im Allgemeinen waren die von uns interviewten Projektbeteiligten zufrieden mit dem Verlauf ihrer Projekte. In allen Fällen bestand ein guter Kommunikationsfluss der Partner untereinander und die vereinbarte Arbeitsteilung der Partner war problemlos. Kritisch für ein Projekt wird es durch „wackelige“ und unzuverlässige Partner bzw. durch Partnerausstieg. Bei der Einbeziehung von benachteiligten Zielgruppen in die Projekte können in Einzelfällen massive Kommunikationsprobleme entstehen, da die Beherrschung einer Fremdsprache nicht vorausgesetzt werden kann.

Ein Projekt, das die Erarbeitung von Konzepten (z.B. des informellen und non-formellen Lernens) zum Gegenstand hat, bedauerte die fehlende Förderung einer Implementations- und Disseminationsphase.

Die in den Interviews angesprochenen Projektbeteiligten berichteten über eine breite Palette von Produkten und Ergebnissen, die von der Dokumentation über die Erstellung von CD-ROMs, die Durchführung von Konferenzen, die Erstellung eines publikationsreifen Buchmanuskripts, die Organisation internationaler Begegnungsseminare bis hin zum Aufbau einer Beratungsstruktur oder einer Markt- und Situationsanalyse reichen.

Hinsichtlich der Wirkungen ihrer Projekte äußerten sich die von uns interviewten deutschen Beteiligten weitgehend positiv. Die Projektarbeit habe nicht nur persönliche Erträge im Sinne gewachsener Expertise über das jeweilige Sachgebiet und besserer Projektmanagementkenntnisse erbracht sondern für einbezogene Zielgruppen (vor allem Jugendliche) eine deutliche Horizonterweiterung und für die beteiligten Einrichtungen und Institutionen einen Zuwachs an Prestige. In weiteren Fällen wurden die Wirkungen der Projektarbeit in der Befriedigung eines bestehenden Beratungsbedarfs und in der Erarbeitung von Grundlagen bzw. einer gewissen Systematik für ein noch neues und unübersichtliches Feld (Anerkennung und ECTS) gesehen.

Was die Evaluation der Projekte und Projektarbeit anbetrifft, fanden nur in einem Fall der von uns interviewten Projekte eine schriftliche Befragung der Teilnehmer sowie ein Abschlussgespräch statt. In den anderen Projekten hatte man sich um die Evaluation entweder gar nicht gekümmert oder nur informelle Reflexionen bzw. eine „Manöverkritik“ durchgeführt.

Bei der Verbreitung war die Situation eher umgekehrt. Nur in einem der Projekte wurde vom Interviewpartner selbstkritisch angemerkt, dass man sich mehr Beachtung in der Öffentlichkeit wünsche, dafür aber wohl nicht ausreichend

aktiv geworden sei. Alle übrigen in die Interviews einbezogenen Projekte hatten gute Disseminationsmöglichkeiten aufgebaut: Publikation eines Buches in einem angesehenen Verlag, Nutzung und Verbreitung der Ergebnisse über einen Dachverband, CD-ROMs und Internet, Beratung und Weiterbildung der Mitglieder von Akkreditierungsagenturen sowie – in einem Fall – die Beantragung weiterer Fördermittel für eine Implementationsphase.

In einem Fall wurde allerdings beklagt, dass im Rahmen des Projekts keine Fördermittel für die Übersetzung der Sachberichte und Studien vorhanden seien.

Alle von uns interviewten Projektbeteiligten waren zufrieden oder sogar sehr zufrieden mit dem Verlauf der Projektarbeit. Für die Zukunft wurden aber auch einige Wünsche geäußert. Zum einen wünschte man sich den Erhalt der Aktionen, allerdings weniger bürokratischen Aufwand bei der Beantragung und Abwicklung der Projekte. Insgesamt – so die Aussage einer Interviewpartnerin – sei bei den transnationalen Kooperationsprojekten zwar der Aufwand zu hoch und die Bewilligungsquote zu niedrig, aber gerade die zentralisierten Aktionen könnten am ehesten einen europäischen Mehrwert garantieren. Gewünscht wurden des Weiteren umfangreichere Finanzierungsmöglichkeiten für Disseminationsvorhaben. Es fehlt noch eine Datenbank mit Beispielen guter Praxis auf europäischer Ebene. Schließlich wurde von einem weiteren Projektpartner festgestellt, dass auch mehr nationale Systematik erforderlich sei, um im Bereich der Anerkennung nonformalen und informellen Lernens weiterzukommen.

8.7 Zusammenfassung

Die deutsche Beteiligung an den im Rahmen von ARION organisierten Studienbesuchen für Bildungsexperten und bildungspolitische Entscheidungsträger ist im Vergleich zu den anderen größeren Mitgliedsstaaten der Europäischen Union tendenziell unterdurchschnittlich. Im Jahr 2000/01 wurden von deutscher Seite nicht nur weniger Angebote gemacht als etwa von Frankreich, Spanien und Großbritannien, Deutschland verzeichnete auch nach Rumänien die höchste Ausfallquote, von 18 Angeboten konnten nur zwölf stattfinden. Allerdings nahmen im selben Jahr deutlich mehr ausländische Bildungsexperten (211) an den in Deutschland stattfindenden Studienbesuchen teil als in jedem anderen Land.

In der Aktion 7 wurden in den Jahren 2000/01 und 2002/03 europaweit insgesamt nur 21 Projekte bewilligt. An diesen Projekten nahmen zwei deutsche Einrichtungen in koordinierender Funktion und elf weitere deutsche Einrichtungen als Partner teil. Insgesamt sind deutsche Einrichtungen damit in den Projekten der Aktion 7 gut vertreten, allerdings zurückhaltend bei der Übernahme der Koordination.

In der Aktion 8 erfolgte im Untersuchungszeitraum nur eine Bewilligungsrunde. Insgesamt wurden 32 Projekte bewilligt, an denen vier deutsche Einrichtungen

in koordinierender Funktion und neun weitere Einrichtungen (in fünf Projekten) als Partner beteiligt sind. Bezogen auf die Zahl der teilnehmenden Einrichtungen liegt Deutschland nach Norwegen auf dem zweiten Platz.

Die internationale Zusammenarbeit deutscher Einrichtungen und Projekte im Rahmen der Aktionen 7 und 8 verläuft im Allgemeinen gut. Über Schwierigkeiten bei der Suche nach ausländischen Partnern wurde nicht berichtet.

Insgesamt ist festzustellen, dass die Beantragung und Durchführung der Studien und Projekte nicht durchgängig dem üblichen Muster folgen. Dies liegt nicht nur daran, dass einige der geförderten Aktivitäten keinen Projektcharakter im engeren Sinne haben. Vielmehr konnte festgestellt werden, dass für einige der geförderten Aktivitäten Experten direkt aufgefordert wurden, eine Idee zu entwickeln und umzusetzen oder sich diesbezüglich direkt mit der Europäischen Kommission in Verbindung zu setzen bzw. in einem Fall eine Dauerförderung vorliegt. Dies führt zu einer großen Intransparenz der Antrags- und Bewilligungsverfahren für potenzielle Bewerber.

Kritik gab es von den Beteiligten an zähen Informations- und Mittelflüssen aus Brüssel sowie an mangelnden Beratungs- und Betreuungsangeboten auf europäischer und nationaler Ebene.

Dagegen herrschte weitgehend große Zufriedenheit mit der Finanzausstattung der Projekte, die zum weitaus überwiegenden Teil auch gute Disseminationsmöglichkeiten geschaffen haben. Allerdings wurden gerade in der öffentlichen Wahrnehmung von EURYDICE und ARION sowie in der Verbreitung der Erfahrungen und Informationen noch deutliche Defizite gesehen.

Mit dem Verlauf der Projektarbeit und der Kooperation mit den ausländischen Partnern waren die Projektbeteiligten weitgehend zufrieden. Bezüglich der Maßnahmen ARION und EURYDICE stellten die externen Evaluatoren jedoch fest, dass nicht immer alle Zielgruppen erreicht wurden und – bei ARION – nicht alle Studienbesuche die an sie gerichteten Erwartungen einzulösen vermochten.

Durch eine bessere Informations- und Disseminationsarbeit könnten die Wirkungen von EURYDICE und ARION noch gesteigert werden. In den geförderten Projekten und Studien wurden die Wirkungen von den Beteiligten weitgehend positiv bewertet, doch handelt es sich hier zum weitaus überwiegenden Teil um europaerfahrene Expertinnen und Experten in den jeweiligen Gegenstandsbereichen, die in der Lage sind und waren, bestehende Lücken und Defizite auszumachen und im Rahmen ihrer Projekte zu bearbeiten.

Resümee und Empfehlungen

Bettina Alesi, Heiko Kastner, Barbara M. Kehm,
Ute Lanzendorf, Friedhelm Maiworm

9.1 Das Förderprogramm

9.1.1 Die Struktur des Förderangebots

Um eine *nachhaltige Wirkung* des SOKRATES-Programms, seiner Aktionen, Fördermaßnahmen und Ergebnisse sicherzustellen, sind *geeignete Strukturen und Instrumente* zum Teil noch weiterzuentwickeln und neu zu schaffen. Dabei muss eine engere *Verzahnung* zwischen europäischen und nationalen Konzepten zur Erzeugung und zum Transfer von Ergebnissen und Erfahrungen sowie zur Sicherung der Nachhaltigkeit hergestellt werden.

Das Förderangebot des SOKRATES Programms sollte zusätzlich zu den im Rahmen der Aktion 8 geförderten ergänzenden Maßnahmen durch eine *eigenständige Aktion* ergänzt werden, die die *Dissemination und Implementation* von dafür geeigneten Ergebnissen und Produkten zum Gegenstand hat.

Unsere Befunde stimmen mit zentralen Aussagen der „Nationalen Stellungnahme zur neuen Generation der EU-Bildungsprogramme SOKRATES und LEONARDO DA VINCI ab 2007“, die das BMBF und die KMK im Mai 2003 gemeinsam vorgelegt haben, überein. Wir sehen in dem Vorschlag für eine vertikale Gliederung nach Bildungssektoren und eine horizontale Gliederung nach Maßnahmetypen einen Beitrag zur *Vereinfachung der Programmstruktur*. Dennoch sollte über einige Punkte weiter nachgedacht werden:

- Es sind gewisse Überschneidungen festzustellen zwischen dem Programm LEONARDO DA VINCI und der Aktion GRUNDTVIG sowie den unter COMENIUS geförderten Fremdsprachenprojekten im außerschulischen Bereich der beruflichen Bildung des SOKRATES-Programms. Hier könnte nach einer *besseren Verzahnung der Aktivitäten* und der Herstellung von *Synergien* gesucht werden.

- Die Aktionen *LINGUA* und *MINERVA* sind so klein und häufig so spezialisiert, dass sie *als eigenständige Aktionen aufgegeben* und in die sektorspezifischen ergänzenden Maßnahmen integriert werden können. Als horizontale Maßnahmen in jedem Bildungsbereich würde ihrer Bedeutung zugleich besser Rechnung getragen als bisher. Bei den in diesen Bereichen geförderten Projekten ist noch stärker darauf zu achten, dass ihre Anschlussfähigkeit zu nationalen und europäischen Initiativen in entsprechenden Bereichen (z.B. Europäisches Jahr der Sprachen, e-Learning-Initiative, Initiative „Neue Medien in der Bildung“ etc.) gesichert wird, um spürbarere Synergieeffekte zu erzeugen.
- Es gibt eine deutliche *Überschneidung der Kursangebote für die Weiterbildung* von Lehrkräften in GRUNDTVIG 3 und COMENIUS 2.2.c, die sich nicht nur in dem gemeinsamen COMENIUS & GRUNDTVIG-Kurskatalog widerspiegelt, sondern auch in der Vermischung der Teilnehmergruppen an den im Katalog angebotenen Kursen. Da es sich bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern weitgehend um erwachsene Lehrkräfte handelt, seien sie nun in der Schule oder in der Erwachsenenbildung tätig, und auch vielfach ähnliche Themen entwickelt und bearbeitet werden, bietet es sich an, *COMENIUS 2.2.c in GRUNDTVIG 3 aufgehen zu lassen*. Das hätte außerdem den Vorteil, das Kursangebot für solche Lehrkräfte attraktiver zu machen, die keine Fremdsprachen unterrichten.

Die Beantragung transnationaler Kooperationsprojekte, die in verschiedenen Aktionen des SOKRATES-Programms gefördert werden, ist aufgrund des gewachsenen Konkurrenzdrucks und der niedrigen Bewilligungsquoten häufig so ambitioniert geworden, dass die Projekte die Erwartungen an die Produkte und Ergebnisse nur unter Schwierigkeiten einlösen können. Es sollten nicht nur die für eine erfolgreiche Kooperation erforderlichen *Prozesse aufgewertet* werden sondern auch die Erwartungen an die Produkte und Ergebnisse in einem realistischen Rahmen bleiben. Bevor ein „Meisterstück“ entsteht, ist erst einmal ein „Gesellenstück“ erforderlich. Die Produkte müssen auch im Alltagsgeschäft der beteiligten Einrichtungen und darüber hinaus einsetzbar sein, d.h. zwischen der Nützlichkeit und dem Innovationscharakter muss eine bessere Balance gefunden werden. Bei vielversprechenden Produkten und Ergebnissen bietet sich die Förderung einer nachgeschalteten Implementierungsphase an.

Hinsichtlich der *Förderprioritäten* des SOKRATES-Programms sind zwei Punkte hervorzuheben:

- Es muss stärker darauf geachtet werden, dass die *Beteiligung von verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen*, vor allem der Wirtschafts- und Sozialpartner, aber auch der kleinen und mittleren Unternehmen, der lokalen und regionalen Behörden und der nationalen oder europäischen Dachverbände von Einrichtungen gestärkt wird. Die genannten Gruppen können nicht nur zur Ausweitung des Kompetenzspektrums beitragen sondern eignen sich auch als „ideelle“ För-

- derer, die die SOKRATES-geförderten Projekte bei der Werbung, Öffentlichkeitsarbeit und Dissemination von Ergebnissen unterstützen und als mögliche Sponsoren für Komplementärmittel auftreten können.
- Die Förderung des *Fremdsprachenerwerbs* sollte im Rahmen des SOKRATES-Programms weiter unterstützt werden. Allerdings ist die Priorität der vorrangigen Förderung der weniger verbreiteten und unterrichteten Sprachen in den Fremdsprachenprojekten, die im Bereich der außerschulischen beruflichen Bildung, aber auch im allgemeinbildenden Schulbereich durchgeführt werden, von nur sehr geringer Bedeutung. Im außerschulischen beruflichen Bildungsbereich ist diese Priorität zudem wenig sinnvoll, da von den Zielgruppen vielfach nicht einmal eine der „großen“ Sprachen sicher beherrscht wird.

9.1.2 Finanzielle Ausstattung und Modalitäten der Förderung

Sowohl das SOKRATES-Programm insgesamt als auch die Durchführungsbestimmungen zu den einzelnen Aktionen sind weiterhin durch eine hohe Reglungsdichte gekennzeichnet. Wünschenswert wären *weitere Vereinfachungen* in den Bestimmungen und eine Flexibilisierung der Budgets bis hin zu Globalbudgets für die Projekte.

Bei den zentralen Maßnahmen hat sich das *zweistufige Auswahlverfahren bewährt*. Allerdings sollte der Vorantrag weniger anspruchsvoll sein.

Ein größeres *Problem* stellt das *cost-sharing-Prinzip* bei der Förderung von Projekten dar. Der von den Einrichtungen aufzubringende Eigenanteil wird zumeist mit den erforderlichen Personalkosten gegengerechnet, ohne dass eine angemessene Entbindung des mit der Projektarbeit betrauten Personals von den regulären Dienstaufgaben erfolgt. Das führt häufig zu einer Überlastung. In dieser Form wird auch eine Projektbeteiligung für Unternehmen unattraktiv, die nach marktwirtschaftlichen Prinzipien handeln müssen. Letztlich werden die im Rahmen der Eigenbeteiligung aufzubringenden Kosten von öffentlichen und gemeinnützigen Einrichtungen erbracht bzw. durch Mehrarbeit des in die Projekte involvierten Personals. Kommunale Träger haben derzeit große finanzielle Probleme und Träger der beruflichen Weiterbildung, die sich zu einem großen Teil über Maßnahmen der Arbeitsverwaltung finanzieren, leiden unter der veränderten Geschäftspolitik der Bundesanstalt für Arbeit und unter den neuen gesetzlichen Regelungen auf Basis der Vorschläge der Hartz-Kommission.¹ Die durchgeführten Reformen führen zu einer Umverteilung der finanziellen Mittel für die aktive Arbeitsmarktpolitik. Neue arbeitsmarktliche Instrumente, wie die Einrichtung von

¹ Laut Pressemitteilung des Bundesverbands der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e.V. vom 4. September 2003 sinkt seit November 2002 der Teilnehmerbestand an Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen kontinuierlich. In der Zeit zwischen November 2002 und August 2003 ist ein Rückgang von 37,3 Prozent zu verzeichnen. Dies führe zu Massenentlassungen bei Bildungsträgern, Schließungen von Bildungszentren und Insolvenzen.

PersonalService-Agenturen² und die Förderung von Existenzgründungen (Ich-AGs),³ binden einen großen Teil der Mittel, die der klassischen Fort- und Weiterbildung nun fehlen. Hinzu kommt, dass für die Anerkennung der Förderungsfähigkeit einer Maßnahme die Weiterbildungsträger nun eine erwartete Verbleibsquote der Maßnahmeteilnehmer im ersten Arbeitsmarkt von mindestens 70 Prozent nachweisen müssen. Dies führt dazu, dass Maßnahmen in Problemregionen oder für Problemgruppen nicht mehr in dem Maße gefördert werden, wie dies in der Vergangenheit der Fall war. Auch die Einführung so genannter Bildungsgutscheine, mit deren Hilfe die Arbeitslosen in die Lage versetzt werden sollen, sich selbständig eine ihnen entsprechende Weiterbildung zu suchen, führt de facto zu einem Rückgang der Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen. Grund dafür ist, dass etliche Maßnahmen entfallen, weil die Weiterbildungsträger sich aufgrund der geringen Anzahl an Bildungsgutscheinen, die für bestimmte Bildungsmaßnahmen in einer bestimmten Region ausgegeben werden, nicht mehr in der Lage sehen, diese Maßnahmen wirtschaftlich durchzuführen.

Dies sind Gründe, die u.a. auch zu einer Zurückhaltung deutscher Einrichtungen bei der Übernahme der Koordinatorenrolle führen. Die knappe Kalkulation bewirkt schließlich, dass am Ende der Projekte Ergebnisse nicht dauerhaft gesichert oder Produkte nicht verbreitungsreif gemacht werden können. Es empfiehlt sich, darüber nachzudenken, ob Eigenanteile in jedem Fall zwingend vorgeschrieben werden müssen und ob und wie die Belastung ggf. angemessener verteilt werden kann. Ein anderer Weg wäre die gezieltere Einwerbung von Sponsoren (vgl. Abschnitt 9.1.1).

Im Prinzip sind die zwei- bis dreijährigen Produkterstellungszeiträume in den transnationalen Kooperationsprojekten hinreichend. *Probleme durch verzögerten Mittelfluss*, lange Abstimmungsprozesse in großen Partnerschaften oder *Kürzungen des Projektbudgets*, die eine Änderung des Arbeitsplans erforderlich machen, führen aber oft dazu, dass die Förderdauer am Ende doch nicht ausreicht. Der Test von Prototypen, die Implementation von Konzepten, die Überarbeitung von Produkten bis zur Verbreitungs- oder gar Marktreife oder Übersetzungen von Berichten in die Landessprachen der Beteiligten finden oftmals nicht mehr statt. Abhilfe ist zu erwarten durch deutlich verkürzte Zeiträume zwischen Bewilligung und Abschluss des Vertrags sowie die zügige Überweisung der ersten Mittel, eine

2 Das Gesetz sieht vor, dass bei jedem Arbeitsamt eine PersonalServiceAgentur (PSA) angegliedert wird. Die PSA arbeiten wie private Zeitarbeitsfirmen aber verleihen Arbeitnehmerinnen und Arbeitnehmer mit dem Ziel der dauerhaften Übernahme beim neuen Arbeitgeber. Grundsätzlich kann jeder Arbeitslose bei der PSA angestellt werden. Die Anstellung bei der PSA erfolgt auf Vorschlag des Arbeitsamts. Verleihfreie Zeiten werden für Trainingsmaßnahmen und Weiterbildung genutzt.

3 Die Ich-AG ermöglicht eine neue Form der Selbständigkeit. Damit wird an das Überbrückungsgeld angeknüpft, mit dem Arbeitslosen der Einstieg in die Selbständigkeit erleichtert wird. Für die neuen Ich-AGs gilt eine jährliche Einkommensgrenze von 25.000 Euro. Die Einnahmen werden pauschal mit zehn Prozent besteuert.

angemessene Budgethöhe, so dass Arbeitspläne auch eingehalten werden können sowie gegebenenfalls nachgeschaltete Förderphasen für die Verbreitung. Förderzeiträume sollten, insbesondere auch für Netzwerke, länger als drei Jahre sein können.

Die *Höhe* der in verschiedenen Mobilitätsmaßnahmen bereitgestellten *Zuschüsse* sollte überprüft werden:

- So reichen die ERASMUS-Stipendien mittlerweile nur noch zur *Deckung der Hälfte der Mehrkosten* für den Auslandsaufenthalt mobiler Studierender.
- Die nur teilweise Deckung der im Ausland entstandenen Kosten wird – trotz einer Zunahme des durch den Mobilitätsschuss gedeckten Anteils – von den mobilen ERASMUS-Dozenten vielfach als *Abwertung ihres Engagements* für die Lehre im Ausland betrachtet. Die Dozenten müssen nicht nur selber finanziell zu ihrem Lehraufenthalt im Ausland beitragen, sondern in der Regel auch die im Heimatstudiengang ausgefallenen Arbeiten nachholen (Entlastung nur in sechs Prozent der Fälle). Für ihre Karriere oder bei für die Verteilung von Ressourcen relevanten Evaluationen wird Lehre im Ausland zudem bislang noch kaum berücksichtigt.
- Die im Rahmen der Teilnahme an Fort- und Weiterbildungen bereitgestellten *Reisekosten und Tagespauschalen* müssen für einige Länder häufiger *überprüft* und ggf. angepasst werden.

Der *Austausch von Dozenten* in ERASMUS hat sich auf hohem Niveau stabilisiert. Verbesserungsmöglichkeiten werden in *der besseren Information* gesehen sowie in einer kürzeren Zeitspanne zwischen Antrag und Antritt des Lehraufenthalts an der Gasthochschule. Gewünscht wird außerdem eine Flexibilisierung der Fördermodalitäten (Dauer unter einer Woche, geringerer Umfang der Lehrverpflichtungen).

9.1.3 Die Struktur der Programmverwaltung

Das *Modell der Nationalen Agenturen* hat sich bewährt und soll weiter fortgeführt werden. Unter den Beteiligten an den verschiedenen Aktionen und Aktivitäten des SOKRATES-Programms gab es eine *hohe Zufriedenheit* mit den Nationalen Agenturen. Auch die in Deutschland ausgeprägte Differenzierung der Nationalen Agenturen nach Bildungssektor ist sinnvoll. Allerdings sind in diesem Zusammenhang zwei Befunde der Evaluation von Bedeutung. Erstens wäre zu überlegen, ob die Bereithaltung eines großen administrativen Apparats für eine relativ geringe Anzahl von Förderfällen erforderlich ist. Zweitens waren Defizite in der *Betreuung und Beratung zentralisierter Aktionen* und Maßnahmen feststellbar. Insbesondere Partner in transnationalen Kooperationsprojekten, aber auch in Netzwerken, fühlen sich häufig isoliert und wünschen sich einen Ansprechpartner. Dieser Gruppe von Beteiligten sollten sich die Nationalen Agenturen stärker zu-

wenden. Darüber hinaus sollte der nationale Erfahrungsaustausch von Beteiligten in zentralisierten Maßnahmen deutlich gestärkt werden.

Die Dezentralisierung von Maßnahmen hat sich besonders bei solchen Aktivitäten bewährt, die einen großen Anteil von Routinen in der Durchführung aufweisen und ohne den Anspruch größerer Innovationen durchgeführt werden (z.B. Mobilitätsmaßnahmen). Die Evaluatoren befürworten *nicht die weitere Dezentralisierung* von Maßnahmen innerhalb der einzelnen Aktionen des SOKRATES-Programms, die von den Erwartungen her Pilotcharakter und Innovationspotenzial besitzen. Gründe, die dagegen sprechen, sind u.a. die Komplexität der zwischenstaatlichen Verhandlungen über die Förderung der Projekte, das erhöhte Risiko des Scheiterns von Projekten mit Partnern aus kleineren Ländern aufgrund des geringeren Budgets, die Vielfalt der nationalen Interessen, die bei dezentraler Vergabe in die Begutachtung und Befürwortung einfließen und die Chancen zur Erzielung eines europäischen Mehrwerts reduzieren. Zugleich sollte jedoch seitens der Europäischen Kommission eine deutlich *erhöhte Transparenz* der Ausschreibungs-, Begutachtungs- und Bewilligungsverfahren zentraler Maßnahmen hergestellt und die Nationalen Agenturen in den teilnahmeberechtigten Staaten mit der Schaffung von besseren Informations-, Beratungs- und Stützstrukturen beauftragt werden.

Bei den in COMENIUS 1 geförderten *Fremdsprachenprojekten* und den in GRUNDTVIG 2 geförderten *Lernpartnerschaften* sind Probleme aufgrund der komplizierten zwischenstaatlichen Verhandlungen aufgetreten. Diese verlängern nicht nur die Zeitspanne zwischen Beantragung und Bewilligung sondern erhöhen auch das *Scheiternsrisiko* für bestimmte Partnerkonstellationen. Der in den Lernpartnerschaften erforderliche Verlängerungsantrag nach einem Jahr kann eine bereits bestehende Partnerschaft gefährden, wenn die Zustimmung einer der beteiligten Nationalen Agenturen nicht erfolgt. GRUNDTVIG-Lernpartnerschaften sollten daher von Anfang an für zwei Jahre bewilligt werden mit der Möglichkeit einer Verlängerung um ein weiteres Jahr.

Bezüglich des ARION-Studienbesuchsprogramms forderten die externen Evaluatoren von Yellow Window eine explizite Verantwortung der Nationalen Agenturen für die *Qualitätskontrolle der Angebote* sowie die Organisation eines Erfahrungsaustauschs zwischen den in den Nationalen Agenturen für ARION zuständigen Personen.

9.2 Die operative Funktionsfähigkeit des Programms

Die *Rolle der transnationalen Kooperationsprojekte* muss *geklärt und genauer definiert* werden. Auch wenn innovative Produkte im Vordergrund der Erwartungen an deren Ergebnisse stehen, darf nicht außer Acht gelassen werden, dass Kooperations- und Arbeitsprozesse Zeit erfordern. Arbeitspläne und Arbeitsabläufe

sollten flexibel gestaltet werden können, um neue Entwicklungen aufzunehmen. Insbesondere im Bereich der Informations- und Kommunikationstechnologien ändern sich die Parameter so schnell, dass Arbeitspläne der Projekte innerhalb ihrer dreijährigen Laufzeit obsolet werden und verändert werden müssen.

In den zentralisierten Maßnahmen war durchgängig eine große *Kritik an der Intransparenz der Entscheidungs- und Bewilligungsverfahren*, den zeitlichen Verzögerungen zwischen Antrag und Bewilligung sowie an der mangelnden Termintreue und den zähen Mittelfläßen vorhanden. Die Europäische Kommission und das Technische Unterstützungsbüro für SOKRATES in Brüssel sollten nachdrücklich darauf hingewiesen werden, dass dies nicht nur zu Verärgerung der Beteiligten führt, sondern auch die Qualität der Projekte und Projektergebnisse einschränkt. Außerdem sind weitere Verschlinkungen in den Abläufen erforderlich.

Die Evaluation hat eine große Zufriedenheit aller an den dezentralen Maßnahmen des SOKRATES-Programms Beteiligten mit der Arbeit der *Nationalen Agenturen* festgestellt. Bisher haben die Nationalen Agenturen jedoch kaum *Kompetenzen für die zentralisierten Aktionen* des SOKRATES-Programms aufgebaut. Informations-, Beratungs- und Unterstützungsstrukturen sind oft nur rudimentär entwickelt. Gerade deutsche Partner in zentralisierten Maßnahmen wünschen sich häufig eine aktivere Rolle der Nationalen Agenturen in diesem Rahmen. Deutsche Koordinatoren halten vor allem eine verbesserte Schutz- oder auch Feuerwehrfunktion der Nationalen Agenturen für erforderlich, um Risiken abzumildern, die den Projekten durch verzögerte Vertragsabschlüsse und schlechten Mittelfluss seitens der Europäischen Kommission erwachsen können.

Verbesserungsbedarf sehen die Evaluatoren auch bei den Verfahren der Anforderung zur Einreichung von Projektvorschlägen, bei der Begutachtung der Projektanträge und der Bewilligung seitens der Europäischen Kommission in den Aktionen 6 bis 8. Da es keine Zuständigkeit von Nationalen Agenturen für die zentralisierten Maßnahmen in diesen Aktionen gibt, fehlen außerdem Stütz- und Beratungsstrukturen auf nationaler Ebene.

Bei den *Antragsverfahren* sowie den Anforderungen an die *Berichte* sollte auf weitere deutliche *Vereinfachungen* hingewirkt werden. Die Antragsformulare müssen rechtzeitig und in verständlichen Übersetzungen vorliegen.

Wenn im Rahmen von Bewilligungsverfahren *Kürzungen* des beantragten Projektbudgets vorgenommen werden, müssen die *Gründe* dafür den Antragstellern *genannt* werden. Die Projekte verlieren sehr viel Zeit damit, angesichts der Budgetkürzungen ihren Projektplan zu Beginn des Projekts zu ändern. Oft erhöht sich der Arbeitsaufwand für die Projektbeteiligten und es werden Abstriche an den Ergebnissen bzw. bei der Ergebnissicherung gemacht. Aktivitäten zur Verbreitung und Evaluation fallen dabei häufig ganz weg. Die detaillierte Definition der Budgets sowie die Abrechnungs- und Nachweismodalitäten werden in vielen Projek-

ten als Albtraum empfunden. Günstiger wäre eine *Entwicklung in Richtung flexibler Budgets* und Globalbudgets, damit die Projektbeteiligten auf veränderte Umstände, die den ursprünglichen Arbeitsplan beeinflussen, besser reagieren können.

Die Nationalen Agenturen sollten *Vernetzungsaktivitäten steigern* und dazu beitragen, dass mehr Kooperation der Projekte untereinander sowie eine bessere Einbettung der Projekte in die Region entstehen.

Eine negative Folge der Zentralisierung der Programmverwaltung an den Hochschulen ist der *Rückzug der Lehrenden aus der Betreuung* der eigenen und der ausländischen Studierenden. Hinsichtlich der Beratung und sprachlichen Vorbereitung der deutschen Studierenden durch ihre eigene Hochschule gibt es noch Potenzial für Verbesserung.

Viele Projektbeteiligte fühlen sich weiterhin sehr unsicher bezüglich der erforderlichen *Qualitätskontrollen und Evaluationsverfahren*. Hier ist mehr *Beratung und Unterstützung* nötig.

Netzwerke und transnationale Kooperationsprojekte existieren in vielen Fällen nur auf der Basis eines hohen persönlichen Engagements der individuellen Partner, die für ihre Mitarbeit maximal eine Reisekostenerstattung für die Partnertreffen erhalten und in Ausnahmefällen begrenzte Hilfskraftmittel. Hier sollte für bessere *Anerkennungsmechanismen* gesorgt werden.

Partnersuchdatenbanken werden nur selten genutzt und *schlecht beurteilt* von denen, die sie genutzt haben. Kontaktseminare werden dagegen gut angenommen. Hier könnte es evtl. eine Rolle für die Nationalen Agenturen geben, um eine Verbesserung zu erzielen.

Der COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog sollte das vorhandene *Kursangebot* besser erfassen, von seiner Suchfunktion her *optimiert* und unter Weiterbildungsinteressenten besser bekannt gemacht werden.

Die Aufforderung zur Einreichung von Angeboten für Organisation und Durchführung von ARION-Studienbesuchen sowie *Publikation des Angebotskatalogs* sollten *zeitlich vorgezogen* werden. Der Katalog sollte außerdem detailliertere Informationen über die Zielgruppe eines jeden Angebots erhalten.

EURYDICE benötigt eine kohärente und koordinierte Strategie zur *Definition von Zielen* sowie für *Werbung und Information*. Ziele müssen klarer gefasst und ggf. quantifiziert werden. Zielgruppen müssen überprüft und ggf. neue Prioritäten gesetzt werden. Die Evaluatoren des EURYDICE-Informationsnetzwerks (Barbier Frinault & Associés) bemängelten auch die Kosteneffektivität des Netzwerks und sahen hierfür Verbesserungsmöglichkeiten.

In den Aktionen 6 bis 8 gibt es *keine klare Übersicht über die thematischen Schwerpunkte*, die Beteiligung und die Auswahlverfahren. Potenzielle Interessenten an einer Beteiligung in den Aktionen 6 bis 8 dürften es schwer haben, eine Förderung zu erlangen. Mehr Information und Transparenz wären in diesem Bereich erste Schritte zur Verbesserung.

9.3 Die deutsche Beteiligung

Die *deutsche Beteiligung* an den Aktivitäten und Fördermaßnahmen des SOK-RATES-Programms ist weitgehend *gut*. Insgesamt ist zwar eine gewisse *Zurückhaltung bei der Übernahme der Koordinatorenfunktion* festzustellen, eine weitere Steigerung der Mobilität und internationalen Zusammenarbeit in allen Aktionen dürfte jedoch nur über eine Erhöhung der Budgets möglich sein.

Im Verhältnis zur Größe des Sektors der *außerschulischen beruflichen Bildung* ist die im Rahmen des Budgets mögliche *Beteiligung eher symbolisch* zu bewerten und weit davon entfernt, sichtbare Spuren zu hinterlassen. Es wäre zu prüfen, ob das ausreichend ist. Niedrig ist sowohl die Zahl der Förderfälle als auch die Nachfrage.

Die Mobilität im Rahmen von *Fortbildungsmaßnahmen* sollte nicht so überwiegend, wie dies derzeit der Fall ist, den Fremdsprachenlehrkräften verschiedener Bildungssektoren überlassen werden. Es müssten aber noch *stärkere Anreize für die Beteiligung anderer Lehrkräfte* an Fortbildungen im Ausland gefunden werden.

Die *Kursangebote deutscher Anbieter* im COMENIUS & GRUNDTVIG-Katalog *fallen* bei den GRUNDTVIG-orientierten Angeboten zum größten Teil *aus* (ca. 80%). Hohe Ausfallquoten gibt es auch bei deutschen Angeboten für Studienbesuche im Rahmen von ARION (33%). Die *Gründe* dafür müssen *genauer untersucht* werden. Unklar bleibt auch, wie viele Teilnehmer aus dem Ausland zur Weiterbildung nach Deutschland kommen und an Kursen teilnehmen, die nicht im Katalog verzeichnet sind.

Bei der *länderspezifischen Reziprozität* der Studierenden- und Dozentenmobilität in ERASMUS gibt es große *Ungleichgewichte* insbesondere im Austausch mit den mittel- und osteuropäischen Ländern. Diese Ungleichgewichte weisen darauf hin, dass das Marketing des Studienstandortes Deutschland in bestimmten Ländern noch verbessert werden muss.

ERASMUS-Studierende aus Fachhochschulen und aus naturwissenschaftlich-technischen Fächern sind bei der Mobilität deutlich unterrepräsentiert.

Eine *Attraktivitätssteigerung der Dozentenmobilität* wäre am ehesten möglich durch Ausweitung der Akzeptanz des Lehraufenthalts an einer ausländischen Partnerhochschule als reguläre Tätigkeit, durch Verbesserung der Karrierewirksamkeit solcher Lehraufenthalte und eine bessere institutionelle Nutzung der Erfahrungen der mobilen Dozenten.

9.4 Erfahrungen mit europäischer Kooperation

Zur Erleichterung der Übernahme der *Koordinatorenfunktion* seitens deutscher Einrichtungen in den verschiedenen Projektarten wären mehr *Monitoring und*

Schulung nötig. Die Partnerschaften funktionieren in der Regel zwar gut, aber die Koordinierung und das Projektmanagement verläuft – von wenigen Ausnahmen abgesehen – vielfach nach dem „trial and error“-Prinzip.

Die Zusammenarbeit mit europäischen Fachkollegen wird generell als große persönliche und fachliche Bereicherung erlebt. In den Netzwerken und transnationalen Kooperationsprojekten kommt es vielfach zu einer deutlichen Entwicklung einer europäischen Dimension. Kooperationsprobleme ergeben sich vor allem durch wechselnde Zusammensetzung von Arbeitsgruppen (in Netzwerken), Koordinatorwechsel, Partnerausstieg oder schlechtes Management. Hier wäre ein *engerer Kontakt der Nationalen Agenturen zu den Projekten und Netzwerken* hilfreich, der zugleich als Frühwarnsystem für projektgefährdende Probleme dienen könnte.

Die Zusammensetzung der Partnerschaften geschieht häufig nach strategischen Gesichtspunkten, um Bewilligungschancen zu erhöhen. In begründeten Fällen sollten auch bilaterale Partnerschaften und insgesamt *auch kleinere Partnerschaften zugelassen* werden. Die derzeitige Heterogenitätsklausel führt in manchen Projekten zu Effizienzverlusten (MINERVA, GRUNDTVIG 1).

Ein generelles *Problem vieler Netzwerke ist die Größe*. Zwischen den einzelnen Netzwerkarbeitsgruppen gibt es kaum noch Austausch, manche der Beteiligten kennen weder Antrag noch Berichte. Das führt zu Fragmentierung. Auch hier könnte die Möglichkeit zu kleineren Netzwerken die Zusammenarbeit intensivieren.

9.5 Verbreitung der Ergebnisse

Die *Verbreitung* von Ergebnissen und Produkten ist *unbefriedigend*. Die meisten Projekte haben gegen Ende der Laufzeit keine Zeit und keine Mittel mehr, ihre Ergebnisse so aufzuarbeiten, dass eine Verbreitung möglich wird. Hierfür sind nicht nur zusätzliche Maßnahmen, z.B. in Form einer eigenständigen Aktion zur Aufbereitung guter Projektergebnisse und Dissemination (vgl. Abschnitt 9.1.1), sondern auch verbesserte Informations-, Archivierungs- und Zugriffsmöglichkeiten zu schaffen, z.B. durch eine einfache und breit zugängliche *Produktdatenbank*, die auch europaweite Beispiele guter Praxis für lokale und regionale Innovationen und Problemlösungen enthalten könnte.

Die bloße Verteilung von Produkten reicht nicht aus, um eine Verbreitung zu gewährleisten. Es müssen auch *Unterstützungsleistungen* bei der Übernahme von Konzepten angeboten werden. Die Zwischenevaluierung lag zeitlich zu früh, um die Frage beantworten zu können, was mit den Ergebnissen und Produkten nach Ende der Förderzeit geschieht und welche Bedingungen gegeben sein müssen, dass Produkte ins Alltagsgeschäft der Einrichtungen übernommen werden. Dennoch gibt es einige Befunde, die auf mögliche Lösungen dieses Problems verweisen:

- Ausschlaggebend für die Dissemination sind oftmals die Netzwerke der beteiligten Partner oder *Dachverbände* von Einrichtungen. Für kleinere Einrichtungen und Träger sollte es mehr Hilfestellung geben.
- In MINERVA und LINGUA bietet sich die Einbindung von *Mediananstalten und Verlagen* an.
- Es sollte auf eine bessere und frühzeitigere Einbindung von *Entscheidungsträgern* und Dachverbänden geachtet werden.

Informationen über Netzwerke sind schwer zu finden. Eine Verbreitung der Ergebnisse, insbesondere der curricularen Innovationen, außerhalb der Netzwerk beteiligten findet kaum statt. Zentrale und *leichte Zugriffsmöglichkeiten zu Informationen und Ergebnissen* in Datenbanken könnten hier Abhilfe schaffen.

Die Aktion GRUNDTVIG sollte stärker für die Schaffung eines *Marktes für grenzüberschreitende Weiterbildung* genutzt werden.

Die Verbreitung von *LINGUA 2-Ergebnissen* könnte verbessert werden, indem sie gezielter in der *Weiterbildung* (GRUNDTVIG 3 und COMENIUS 2.2.c) *eingesetzt* werden. Dies hätte zugleich den Vorteil verstärkter Synergieeffekte.

In einem anderen Bildungssektor gilt Ähnliches für die Ergebnisse der Aktion MINERVA. Im Hochschulbereich fehlen *Strukturen für die Nutzbarmachung* der in MINERVA-Projekten gewonnenen *Ergebnisse und Erfahrungen*.

Die *Qualität der Berichterstattung in ARION* muss *verbessert* werden, insbesondere im Hinblick auf die Generierung eines Informationswertes der Berichte und für die Schaffung einer breiteren öffentlichen Wahrnehmung der Maßnahme.

9.6 Evaluation

In vielen Projekten herrscht große *Unsicherheit über* das, was hinsichtlich einer *Evaluation* erwartet wird. Hilfreich wäre die Zusammenstellung und Veröffentlichung von Kriterien für eine gute Projektevaluation.

Transnationale Kooperationsprojekte brauchen (a) projektbegleitende *Qualitätssicherungsverfahren*, (b) eine *Produktbewertung* am Ende und (c) *Verwertungs- bzw. Vermarktungsmechanismen* um die Verbreitung und Nachhaltigkeit der Ergebnisse zu sichern.

Für ARION haben die Evaluatoren von Yellow Window eine explizite *Verantwortung der Nationalen Agenturen für die Qualitätskontrolle* der Angebote für Studienbesuche empfohlen. Darüber hinaus sollte ARION eine Rückkoppelung mit den Teilnehmern über ihre Zufriedenheit und die Qualität bzw. die Einlösung ihrer Erwartungen enthalten.

9.7 Erträge, Wirkungen, Innovationspotenziale

Zur Sicherung der Nachhaltigkeit von Erträgen und Wirkungen muss eine *bessere Balance zwischen Breitenförderung*, verstanden als einmalige Förderung möglichst vieler Einrichtungen und Individuen, und *Tiefenförderung*, verstanden als längerfristige Förderung bestimmter Projekte und Themen, gefunden werden. Ansonsten fallen die beteiligten Einrichtungen und Individuen nach Ablauf der Förderung allzu schnell wieder in die Routinen ihres jeweiligen Alltagsgeschäfts zurück.

Hinsichtlich der *Wirkungen* ist die Teilnahme an SOKRATES-Aktivitäten *für die individuellen Akteure ein großer Gewinn* in mehrfacher Hinsicht: Verbesserung der kommunikativen und interkulturellen Kompetenzen, Kennenlernen von neuen Lehr- und Lernformen, Erwerb von speziellen Fachkenntnissen, Herstellung von Kontakten zu ausländischen Kommilitonen und Kollegen, neue Sichtweisen auf Studium und Alltag in Deutschland usw. Unklar bleibt aber, was nach Ablauf der Förderung mit den gewonnenen Kompetenzen geschieht.

Eine wichtige Erfolgsbedingung für die Projekte und Maßnahmen sind jedoch gerade die Auswirkungen, die sich über die beteiligten Individuen hinaus für die Institution insgesamt ergeben. Dafür müssen die beteiligten Akteure oftmals noch einen *besseren Rückhalt in ihren eigenen Einrichtungen* finden. Eine solche Unterstützung schließt die Anerkennung der geleisteten Mehrarbeit sowie die Möglichkeit der Inanspruchnahme vorhandener Ressourcen mit ein.

Mit Ausnahme von ERASMUS ist in allen anderen, auf einzelne Bildungssektoren gerichteten Aktionen eine ‚kritische Masse‘ noch lange nicht erreicht. Zwar ist die Beteiligung von deutscher Seite an den Aktionen und Maßnahmen des SOKRATES-Programms in Relation zu den verfügbaren Mitteln zufriedenstellend bis gut, doch gibt es bisher *keine spürbaren Wirkungen auf der systemischen Ebene*. Eine Durchdringung der einzelnen Bildungssektoren ist nicht gegeben und kann unter der bestehenden finanziellen Ausstattung des Programms auch nicht erreicht werden. Zu überlegen wäre daher, ob ein größeres Gewicht auf Projekte gelegt werden sollte, die das Potenzial besitzen, strukturwirksam und strukturbildend zu werden, d.h. exemplarische Maßnahmen oder Pilotprojekte mit Innovationsfunktionen, Datenbanken mit Modellen guter Praxis, generalisierbare Problemlösungen u.Ä.

Bei der Erstellung hochwertiger Produkte und Datenbanken sollten die Antragsteller dahingehend beraten werden, die eventuellen *Folgekosten* nach Ablauf der Förderung bereits bei der Antragstellung *mitzubedenken*, damit die Nachhaltigkeit und Wirkung besser gesichert werden kann.

ERASMUS ist mittlerweile nicht mehr der einzige Motor der Internationalisierung von Hochschulen. Durch die Veränderung der Kontextbedingungen (BOLOGNA, GATS, Marketing des Studienstandortes Deutschland) bekommt die

Internationalisierung zum Teil andere Schwerpunkte an den Hochschulen. Die Durchführung und Verwaltung der ERASMUS-Aktivitäten ist weitgehend im Auslandsamt angesiedelt, während andere Instanzen sich um Vermarktung von Studienangeboten oder Curriculumreformen im Gefolge des Bologna-Prozesses kümmern. Es gibt also keine Verzahnung der in ERASMUS geförderten Curriculumentwicklung mit der Erarbeitung neuer Studiengangsstrukturen nach dem Bachelor/Master-Modell. Insgesamt könnte das *Innovationspotenzial* durch internationale Testverfahren, europäisch orientierte curriculare Empfehlungen und Erarbeitung curricularer Standards *verbessert* werden.

ERASMUS wird nach wie vor vorrangig als Mobilitätsprogramm gesehen, und es besteht nur *geringes Interesse an curriculumbezogenen Aktivitäten*. Auch wenn die Zielmarke von zehn Prozent aller Studierenden, die mit ERASMUS ins Ausland gehen sollen, weiter verfehlt wird, ist das Innovationspotenzial der Aktion im Bereich des Personenaustauschs weitgehend aufgebraucht. Bei einer stärkeren Fokussierung auf curriculare Aktivitäten wären weitere Motivationsarbeit und gegebenenfalls auch verstärkte Anreize erforderlich.

Die Mechanismen zur *Verbesserung der Anerkennung* der im Ausland erbrachten Studienleistungen, z.B. das Learning Agreement oder ECTS, haben bisher noch nicht zu den erwarteten Ergebnissen geführt. Nach wie vor wird etwa ein Drittel der besuchten Lehrveranstaltungen von den deutschen Hochschulen nicht anerkannt und Verlängerungen der Gesamtstudienzeit sind nicht die Ausnahme, sondern die Regel.

ERASMUS-Netzwerke bieten den Beteiligten die Möglichkeit, marginalisierte Handlungs- bzw. Themenfelder zu verfolgen. Beklagt werden die geringe Unterstützung seitens der eigenen Hochschule und das Desinteresse der Bildungspolitik. Zur Verbesserung der Wirkung thematischer Netzwerke im Rahmen von ERASMUS wäre die *Präsenz der an Netzwerken beteiligten Wissenschaftler in den hochschulpolitischen Gremien* hilfreich.

Die Wirkungen von SOKRATES werden häufig auch dadurch beeinträchtigt, dass an den Hochschulen die *Projektbeteiligten* an verschiedenen Aktionen (z.B. LINGUA, MINERVA, ERASMUS) *wenig voneinander wissen*. Das schließt mögliche Synergien von vornherein aus.

Die deutsche Beteiligung an *GRUNDTVIG* ist gut, gemessen an der Größe und finanziellen Ausstattung der Aktion. Angesichts der Größe und Vielfalt des Erwachsenen- und Weiterbildungssektors kann jedoch *von einer systemischen Wirkung keine Rede* sein. Die Reichweite der Mobilitätsmaßnahmen in GRUNDTVIG 3 ist innerhalb des deutschen Erwachsenenbildungssektors gering. Mobilität könnte aber als Stimulans für die Entwicklung international ausgerichteter Kurse und die Überarbeitung von Lehr- und Lernmaterialien dienen. Ob Teilnehmer an Mobilitätsmaßnahmen nach ihrer Rückkehr als Multiplikatoren wirken oder Neuerungen in der eigenen Einrichtung anregen, bleibt unklar.

Die Zahl der geförderten Projekte in LINGUA und MINERVA ist so niedrig, dass weder die Aktionen als solche noch deren Ergebnisse breiter wahrgenommen werden. Wenn MINERVA und LINGUA als eigenständige Aktionen bestehen bleiben, sollte auf deutliche Synergien zwischen beiden Aktionen hingewirkt werden. So könnten manche LINGUA-Projekte von der Einbindung von Softwareentwicklungsfirmen profitieren. Allerdings sind für solche Firmen die finanzielle Ausstattung und der bürokratische Aufwand bei der Antragstellung, Berichterstattung und Abrechnung unattraktiv.

Synergien von EURYDICE mit anderen Teilen des SOKRATES-Programms sind unklar. Erforderlich wäre eine Analyse des Beitrags, den EURYDICE als Teil der ergänzenden Maßnahmen zur Umsetzung der Programmziele leisten kann.

Literatur

- Barbier Frinault & Associés: Evaluation of the EURYDICE Action. Final Report. Paris: Barbier Frinault & Associés 2002.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF): Grund- und Strukturdaten 2001/02. Bonn 2002.
- Bundesverband der Träger beruflicher Bildung (Bildungsverband) e.V.: Bundesanstalt für Arbeit unterschreitet selbst gestecktes Ziel. Pressemitteilung vom 4. September 2003. Hamburg 2003
- Entschließung des Rates vom 13. Juli 2001 zum eLearning. Veröffentlicht im Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C204/3 vom 20. Juli 2001.
- Europäische Kommission: Bericht der Kommission „Die konkreten künftigen Ziele der Bildungssysteme.“ 31. Januar 2001. Brüssel 2001 (KOM(2001)59 endg).
- Europäische Kommission: Entwurf eines detaillierten Arbeitsprogramms zur Umsetzung des Berichts über die konkreten zukünftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Mitteilung der Kommission vom 7. September 2001. Brüssel 2001 (KOM(2001)501 endg).
- Europäische Kommission: Leitfaden für Antragsteller für das SOKRATES-Programm. Ausgabe Juni 2000. o.O. 2000.
- Europäische Kommission: Memorandum über Lebenslanges Lernen. Arbeitsdokument der Kommissionsdienststellen. 30. Oktober 2000 SEK(2000)1832.
- Europäische Kommission: Mitteilung der Kommission an den Rat und das Europäische Parlament. Aktionsplan eLearning: Gedanken zur Bildung von Morgen. 28. März 2001 Brüssel 2001 (KOM(2001)172 endg).
- Europäische Kommission: Mitteilung der Kommission: Einen europäischen Raum des Lebenslangen Lernens schaffen. 21. November 2001. Brüssel 2001 (KOM(2001)678 endg).
- Europäischer Rat von Stockholm: Schlussfolgerungen über die Folgemaßnahmen zu dem Bericht über die konkreten künftigen Ziele der Systeme der allgemeinen und beruflichen Bildung. Veröffentlicht im Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften C204 vom 20. Juli 2001.
- Europäischer Rat: Lissabon. 23./24. März 2000. Schlussfolgerungen des Vorsitzes. Europäisches Parlament. Dossier vom 23. März 2000.
- Europäisches Parlament: Anhang zum Beschluss Nr. 253/200/EG des Europäischen Parlaments und des Rates vom 24. Januar 2000 über die Durchführung der zweiten Phase des gemeinschaftlichen Aktionsprogramms im Bereich der allgemeinen Bildung SOKRATES. Amtsblatt der Europäischen Gemeinschaften vom 3. 2. 2000 L28/7.

- Klemperer, A.; van der Wende, M.: Curriculum Development Activities and Thematic Network Projects. In: Teichler, U. (Hg.): ERASMUS in the Socrates Programme – Findings of an Evaluation Study. Bonn: Lemmens 2002, S. 161-188.
- Ruffio, P.: Changing the University: the Supporting Role of the ERASMUS Thematic Networks (a three-year perspective). O.O 2000. Internet: URL: <http://europa.eu.int/comm/education/socrates/tnp/results3y.html>
- Teichler, U., Gordon J., Maiworm, F.: SOCRATES 2000 Evaluation Study: Final Report, November 2000. Study for the European Commission. Contract No 1999-0979/001-001 SOC 335BEV. Kassel: Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung 2000
- Yellow Window Management Consultants: Evaluation of the ARION Action of the SOCRATES Programme. Final Report. Antwerp: Yellow Window Management Consultants 2002.

Internet-Quellen:

GRUNDTVIG VIRTUAL COMMUNITY (Internetadresse: <http://grundtvig.euproject.net/>)

Verzeichnis der Abkürzungen

ACUME	Cultural Memory in European Countries - An Interdisciplinary Approach
AFANet	Thematic Network for Agriculture, Forestry, Aquaculture and the Environment
ASS.1	Gemeinnützige Vereinigung (regional/national)
ASS.2	Gemeinnützige Vereinigung (international)
ASS.3	Gemeinnützige Vereinigung - national
ASS.4	Gemeinnützige Vereinigung - regional
ASS.5	Gemeinnützige Vereinigung - lokal
ATHENA	Advanced Network in Activities in Women's Studies in Europe
AUE	Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung
BIBB	Bundesinstitut für Berufsbildung
BIOTECHNET	Biotechnology Thematic Network
CDA	Curriculum Development at Advanced Level
CDAD	Curriculum Development at Advanced Level Dissemination
CDG	Carl Duisberg Gesellschaft (jetzt InWEnt)
CDI	Curriculum Development at Intermediate Level
CDID	Curriculum Development at Intermediate Level Dissemination
CEDEFOP	European Centre for the Development of Vocational Training
CiCe 2	Children's Identity and Citizenship in Europe
CLIOHNET	Creating Links & Innovative Overviews to Enhance Historical Perspectives in European Culture
DentEdEvolves	Thematic Network Project Achieving Convergence in Standards of Output of European Dental Education

DISS	Dissemination
E4	Enhancing Engineering Education in Europe
EAEA	European Association for the Education of Adults
ECET	European Computing Education and Training
ECTN 2	European Chemistry Thematic Network 2
ECTS	European Credit Transfer Scheme
ED.4	Hochschule
EDEN	European Distance and E-Learning Network
EDU.1	Kindergarten
EDU.3	Sekundarschule (allgemeinbildend/berufsbildend)
EDU.3.1	Allgemeinbildende Schule des Sekundarbereiches
EDU.3.2	Fachschule
EDU.5	Erwachsenen- oder Fortbildungseinrichtung
EDU.7	Einrichtung für die Ausbildung von Lehrern
EEGECS	European Education in Geodetic Engineering - Cartography and Surveying
EFECOT	European Federation for the Education of Occupational Travellers
EFTA	European Free Trade Association
EM	European Module
EMD	European Module Dissemination
ENHSA	European Network of Heads of Schools of Architecture
ENOTHE	European Network in Occupational Therapy in Higher Education
EPAN	European Public Administration Network
EPISTEME II	Enhancing Political Science Teaching Quality and Mobility in Europe
EPS	European Policy Statement
EQUAL	Gemeinschaftsinitiative zur Bekämpfung von Diskriminierung und Ungleichheiten
ERDI	European Research and Development Institutes of Adult Education

ESIB	The National Union of Students in Europe
ETNET 21	European Thematic Network of Education and Training for Environment - Water
EUCEET II	European Civil Engineering Education and Training II
EUCEN	European Network in University Continuing Education
EUPEN	European Physics Education Network
EUROSTAT	Statistical Office of the European Communities
EURYBASE	EURYDICE Database on Education Systems in Europe
EUSW	European Social Work: Commonalities and Differences
EWR	Europäischer Wirtschaftsraum
FTE	Forschung und Technologische Entwicklung
GATS	General Agreement of Trade in Services
GD	Generaldirektion
GENIE	The Globalisation and Europeanisation Network in Europe
H.E.N.R.E.	Higher Education Network for Radiography in Europe
HEROdotNET	a Thematic Network for Geography Teaching and Training
HIS	Hochschul-Informations-System GmbH
HUMANITARIANNET	Thematic Network on Humanitarian Development Studies
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung
IKT	Informations- und Kommunikationstechnologie(n)
ILC	Integrated Language Course
ILCD	Integrated Language Course Dissemination
InWEnt	Internationale Weiterbildung und Entwicklung gGmbH (ehemals CDG)
ISEKI-Food	Integration Safety and Environmental Knowledge into Food Studies - towards European Sustainable Development
IT	Informationstechnologie(n)
KMK	Kultusministerkonferenz

Le Notre	Landscape Education - New Opportunities for Teaching and Research in Europe
MED-NET 2	The Medical Education and Diadactics Network
MOD	Module
MOE-Staaten	Mittel- und Osteuropäische Staaten
ODL	Open and Distance Learning
OTH	Sonstige Einrichtung
OUF	Offener Unterricht und Fernlehre
PAD	Pädagogischer Austauschdienst (der KMK)
PHONENIX	European Thematic Network on Health and Social Welfare Policy
PISA	Programme for International Student Assessment
PLATON	Unification of the Legislation in the field of Justice and Home Affairs
PROG	Projekte zur gemeinsamen Entwicklung von Studiengängen
PUB.1	Behörde (lokale)
PUB.2	Behörde (regionale)
PUB.3	Behörde (nationale)
RES	Forschungsinstitut
SER	Privatunternehmen - Dienstleistungen
SOCLINK	SOKRATES-Datenbank
STEDE	Science Teacher Education Development in Europe
TAO	Technical Assistance Office (in Brüssel); auch: Büro für Technische Unterstützung
THEIERE	Thematic Homogeneity in Electrical and Information Engineering
THENAPA	Educational and Social Integration of Persons with a Handicap through Adapted Physical Activity
THENUCE +	Thematic Network in University Continuing Education
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study

TNPA2	Building the European Dimension of Academic and Higher Education Networks in Public Administration: Creating Networks for Strategic Action
Una filosofia per l'Europa	Nord e Sud, Oriente e Occidente come Tematiche Interdisciplinari
USAEE	University Studies of Agricultural Engineering in Europe
VET 2020	Development of European Educational Strategies: Design of Veterinarian Profiles Identified by Market Needs for the Year 2020

PUBLIKATIONEN DES WISSENSCHAFTLICHEN ZENTRUMS FÜR BERUFS- UND HOCHSCHULFORSCHUNG

A. Reihe "Hochschule und Beruf" (Campus-Verlag, Frankfurt/M. und New York)

TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut (Hg.): Praxisorientierung des Studiums. Frankfurt/M. und New York 1979 (vergriffen).

TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschule und Beruf. Problemlagen und Aufgaben der Forschung. Frankfurt/M. und New York 1979 (vergriffen).

BRINCKMANN, Hans; HACKFORTH, Susanne und TEICHLER, Ulrich: Die neuen Beamtenhochschulen. Bildungs-, verwaltungs- und arbeitsmarktpolitische Probleme einer verspäteten Reform. Frankfurt/M. und New York 1980.

FREIDANK, Gabriele; NEUSEL, Aylâ; TEICHLER, Ulrich (Hg.): Praxisorientierung als institutionelles Problem der Hochschule. Frankfurt/M. und New York 1980.

CERYCH, Ladislav; NEUSEL, Aylâ; TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut: Gesamthochschule – Erfahrungen, Hemmnisse, Zielwandel. Frankfurt/M. und New York 1981.

HERMANN, Harry; TEICHLER, Ulrich und WASSER, Henry (Hg.): Integrierte Hochschulmodelle. Erfahrungen aus drei Ländern. Frankfurt/M. und New York 1982.

HOLTKAMP, Rolf und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Berufstätigkeit von Hochschulabsolventen – Forschungsergebnisse und Folgerungen für das Studium. Frankfurt/M. und New York 1983 (vergriffen).

HERMANN, Harry; TKOCZ, Christian und WINKLER, Helmut: Berufsverlauf von Ingenieuren. Eine biografie-analytische Untersuchung auf der Basis narrativer Interviews. Frankfurt/M. und New York 1983.

CLEMENS, Bärbel; METZ-GÖCKEL, Sigrid; NEUSEL, Aylâ und PORT, Barbara (Hg.): Töchter der Alma Mater. Frauen in der Berufs- und Hochschulforschung. Frankfurt/M. und New York 1986.

GORZKA, Gabriele; HEIPCKE, Klaus und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschule – Beruf – Gesellschaft. Ergebnisse der Forschung zum Funktionswandel der Hochschulen. Frankfurt/M. und New York 1988.

OEHLER, Christoph: Hochschulentwicklung in der Bundesrepublik seit 1945. Frankfurt/M. und New York 1989 (vergriffen).

TEICHLER, Ulrich: Europäische Hochschulsysteme. Die Beharrlichkeit vielfältiger Modelle. Frankfurt/M. und New York 1990. (vergriffen)

BECKMEIER, Carola und NEUSEL, Aylâ: Entscheidungsverflechtung an Hochschulen – Determinanten der Entscheidungsfindung an deutschen und französischen Hochschulen. Frankfurt/M. und New York 1991. (vergriffen)

EKARDT, Hanns-Peter, Löffler, Reiner und Hengstenberg, Heike: Arbeitssituationen von Firmenbauleitern. Frankfurt/M. und New York 1992.

NEUSEL, Aylâ; TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut (Hg.): Hochschule – Staat – Gesellschaft. Christoph Oehler zum 65. Geburtstag. Frankfurt/M. und New York 1993.

FUCHS, Marek: Forschungsorganisation an Hochschulinstituten. Der Fall Maschinenbau. Frankfurt/M. und New York 1994.

ENDERS, Jürgen: Die wissenschaftlichen Mitarbeiter. Ausbildung, Beschäftigung und Karriere der Nachwuchswissenschaftler und Mittelbauangehörigen an den Universitäten. Frankfurt/M. und New York 1996.(vergriffen)

TEICHLER, Ulrich, DANIEL, Hans-Dieter und ENDERS, Jürgen (Hg.): Brennpunkt Hochschule. Neuere Analysen zu Hochschule, Politik und Gesellschaft. Frankfurt/M. und New York 1998.

NEUSEL, Aylâ und WETTER, Angelika (Hg.): Vielfältige Verschiedenheiten. Geschlechterverhältnisse in Studium, Hochschule und Beruf. Frankfurt/M. und New York 2000.

ENDERS, Jürgen und BORNMANN, Lutz: Karriere mit Dokortitel? Ausbildung, Berufsverlauf und Berufserfolg von Promovierten. Frankfurt/M. und New York 2001.

SCHWARZ, Stefanie und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Universität auf dem Prüfstand – Konzepte und Befunde der Hochschulforschung. Frankfurt a.M. und New York: Campus 2003.

TEICHLER, Ulrich: Hochschule und Arbeitswelt. Konzeptionen, Diskussionen, Trends. Frankfurt a.M. und New York: Campus 2003.

B. "Werkstattberichte"

(Bestellungen bei: Verlag Jenior & Preßler, Lassallestr. 15, D-34119 Kassel, Tel.: 49-561-17655, Fax: 49-561-774148).

HERMANNNS, Harry; TKOCZ, Christian und WINKLER, Helmut: Soziale Handlungskompetenz von Ingenieuren, Rückblick auf Verlauf und Ergebnisse der Klausurtagung in Hofgeismar am 16. und 17. November 1978. 1979 (Nr. 1).

HERMANNNS, Harry; TKOCZ, Christian und WINKLER, Helmut: Ingenieurarbeit: Soziales Handeln oder disziplinierte Routine? 1980 (Nr. 2) (vergriffen).

NEUSEL, Aylâ und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Neue Aufgaben der Hochschulen. 1980 (Nr. 3) (vergriffen).

HEINE, Uwe; TEICHLER, Ulrich und WOLLENWEBER, Bernd: Perspektiven der Hochschulentwicklung in Bremen. 1980 (Nr. 4) (vergriffen).

NERAD, Maresi: Frauenzentren an amerikanischen Hochschulen. 1981 (Nr. 5).

LIEBAU, Eckart und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschule und Beruf – Forschungsperspektiven. 1981 (Nr. 6) (vergriffen).

- EBHARDT, Heike und HEIPCKE, Klaus: Prüfung und Studium. Teil A: Über den Zusammenhang von Studien- und Prüfungserfahrungen. 1981 (Nr. 7).
- HOLTKAMP, Rolf und TEICHLER, Ulrich: Außerschulische Tätigkeitsbereiche für Absolventen sprach- und literaturwissenschaftlicher Studiengänge. 1981 (Nr. 8) (vergriffen).
- RATTEMEYER, Volker: Chancen und Probleme von Arbeitsmaterialien in der künstlerischen Aus- und Weiterbildung. Mit Beiträgen von Hilmar Liptow und Wolfram Schmidt. Kassel 1982 (Nr. 9).
- CLEMENS, Bärbel: Frauenforschungs- und Frauenstudieninitiativen in der Bundesrepublik Deutschland. Kassel 1983 (Nr. 10) (vergriffen).
- DANCKWORTT, Dieter: Auslandsstudium als Gegenstand der Forschung – eine Literaturübersicht. Kassel 1984 (Nr. 11) (vergriffen).
- BUTTGEREIT, Michael und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Probleme der Hochschulplanung in der Sowjetunion. Kassel 1984 (Nr. 12).
- Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung (Hg.): Forschung über Hochschule und Beruf. Arbeitsbericht 1978 – 1984. Kassel 1985 (Nr. 13).
- DALICHOW, Fritz und TEICHLER, Ulrich: Anerkennung des Auslandsstudiums in der Europäischen Gemeinschaft. Kassel 1985 (Nr. 14) (vergriffen).
- HORNPOSTEL, Stefan; OEHLER, Christoph und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Hochschulsysteme und Hochschulplanung in westlichen Industriestaaten. Kassel 1986 (Nr. 15) (vergriffen).
- TEICHLER, Ulrich: Higher Education in the Federal Republic of Germany. Developments and Recent Issues. New York und Kassel: Center for European Studies, Graduate School and University Center of the City University of New York und Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Gesamthochschule Kassel. New York/Kassel 1986 (Nr. 16).
- KLUGE, Norbert und OEHLER, Christoph: Hochschulen und Forschungstransfer. Bedingungen, Konfigurationen und Handlungsmuster. Kassel 1986 (Nr. 17) (vergriffen).
- BUTTGEREIT, Michael: Lebensverlauf und Biografie. Kassel 1987 (Nr. 18).
- EKARDT, Hanns-Peter und LÖFFLER, Reiner (Hg.): Die gesellschaftliche Verantwortung der Bauingenieure. 3. Kasseler Kolloquium zu Problemen des Bauingenieurberufs. Kassel 1988 (Nr. 19).
- TEICHLER, Ulrich: Wandel der Hochschulstrukturen im internationalen Vergleich. Kassel 1988 (Nr. 20) (vergriffen).
- KLUCZYNSKI, Jan und OEHLER, Christoph (Hg.): Hochschulen und Wissenstransfer in verschiedenen Gesellschaftssystemen. Ergebnisse eines polnisch-deutschen Symposiums. Kassel 1988 (Nr. 21).

KRÜGER, Heidemarie: Aspekte des Frauenstudiums an bundesdeutschen Hochschulen. Zur Studiensituation von Frauen im Sozialwesen und in den Wirtschaftswissenschaften – ausgewählte Ergebnisse einer empirischen Untersuchung. Kassel 1989 (Nr. 22) (vergriffen).

KRAUSHAAR, Kurt und OEHLER, Christoph: Forschungstransfer, betriebliche Innovationen und Ingenieurarbeit. Kassel 1989 (Nr. 23) (vergriffen).

STRÜBING, Jörg: "Technik, das ist das Koordinatensystem, in dem wir leben..." – Fallstudien zu Handlungsorientierungen im technikwissenschaftlichen Forschungstransfer. Kassel 1989 (Nr. 24).

GORZKA, Gabriele; MESSNER, Rudolf und OEHLER, Christoph (Hg.): Wozu noch Bildung? – Beiträge aus einem unerledigten Thema der Hochschulforschung. Kassel 1990 (Nr. 25) (vergriffen).

ENDERS, Jürgen: Beschäftigungssituation im akademischen Mittelbau. Kassel 1990 (Nr. 26) (vergriffen).

WETTERER, Angelika: Frauen und Frauenforschung in der bundesdeutschen Soziologie – Ergebnisse der Soziologinnen-Enquête. Kassel 1990 (Nr. 27) (vergriffen).

TEICHLER, Ulrich: The First Years of Study at Fachhochschulen and Universities in the Federal Republic of Germany. Kassel 1990 (Nr. 28) (vergriffen).

TEICHLER, Ulrich: Recognition. A Typological Overview of Recognition Issues Arising in Temporary Study Abroad. Kassel 1990 (Nr. 29).

SCHOMBURG, Harald, TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut: Studium und Beruf von Empfängern deutscher Stipendien am Asian Institute of Technology. Kassel 1991 (Nr. 30).

JESKE-MÜLLER, Birgit, OVER, Albert und REICHERT, Christoph: Existenzgründungen in Entwicklungsländern. Literaturstudie zu einem deutschen Förderprogramm. 1991 (Nr. 31).

TEICHLER, Ulrich: Experiences of ERASMUS Students. Select Findings of the 1988/89 Survey. 1991 (Nr. 32).

BECKMEIER, Carola und NEUSEL, Aylâ: Entscheidungsprozesse an Hochschulen als Forschungsthema. 1992 (Nr. 33).

STRÜBING, Jörg: Arbeitsstil und Habitus – zur Bedeutung kultureller Phänomene in der Programmierarbeit. Kassel 1992 (Nr. 34).

BECKMEIER, Carola und NEUSEL, Ayâ: Leitungsstrategien und Selbstverständnis von Hochschulpräsidenten und -rektoren. Eine Pilotstudie an zehn ausgewählten Hochschulen. Kassel 1992 (Nr. 35).

TEICHLER, Ulrich und WASSER, Henry (Hg.): American and German Universities: Mutual Influences in Past and Present. Kassel 1992 (Nr. 36) (vergriffen)

MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang und TEICHLER, Ulrich: ECTS in its Year of Inauguration: The View of the Students. Kassel 1992 (Nr. 37).

- OVER, Albert: Studium und Berufskarrieren von Absolventen des Studienganges Berufsbezogene Fremdsprachenausbildung an der Gesamthochschule Kassel. Kassel 1992 (Nr. 38).
- MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang; TEICHLER, Ulrich: ECTS dans l'Année de son Lancement: Le Regard des Etudiants. Kassel 1992 (Nr. 39).
- WINKLER, Helmut (Hg.): Qualität der Hochschulausbildung. Verlauf und Ergebnisse eines Kolloquiums an der Gesamthochschule Kassel. Kassel 1993 (Nr. 40).
- MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang und TEICHLER, Ulrich: ERASMUS Student Mobility Programmes 1989/90 in the View of Their Coordinators. Select Findings of the ICP Coordinators' Reports. Kassel 1993 (Nr. 41) (vergriffen).
- MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang; TEICHLER, Ulrich: Les Programmes ERASMUS en Matière de Mobilité des Etudiants au Cours de l'Année 1989/90. Analyse présentée à partir des points de vue des coordinateurs. Kassel 1993 (Nr. 41a).
- MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang und TEICHLER, Ulrich: Experiences of ERASMUS Students 1990/91. Kassel 1993 (Nr. 42) (vergriffen).
- MAIWORM, Friedhelm; STEUBE, Wolfgang; TEICHLER, Ulrich: Les expériences des étudiants ERASMUS en 1990/91. Kassel 1993 (Nr. 42a).
- OVER, Albert und TKOCZ, Christian: Außeruniversitäre Forschungseinrichtungen in den neuen Bundesländern. Zu den Empfehlungen des Wissenschaftsrates. Kassel 1993 (Nr. 43).
- FUCHS, Marek und OEHLER, Christoph: Organisation und Effizienz von Forschungsinstituten. Fallstudien zu technikkissenschaftlicher Forschung an westdeutschen Hochschulen. Kassel 1994 (Nr. 44).
- WINKLER, Helmut (Hg.): Kriterien, Prozesse und Ergebnisse guter Hochschulausbildung. Dokumentation eines Kolloquiums an der Universität Gesamthochschule Kassel. Kassel 1994 (Nr. 45).
- MAIWORM, Friedhelm und TEICHLER, Ulrich: ERASMUS Student Mobility Programmes 1991/92 in the View of the Local Directors. Kassel 1995 (Nr. 46).
- MAIWORM, Friedhelm und TEICHLER, Ulrich: The First Years of ECTS in the View of the Students. Kassel 1995 (Nr. 47).
- OEHLER, Christoph und SOLLE, Christian: Die Lehrgestalt der Soziologie in anderen Studiengängen. Kassel 1995 (Nr. 48).
- MAIWORM, Friedhelm; SOSA, Winnetou und TEICHLER, Ulrich: The Context of ERASMUS: a Survey of Institutional Management and Infrastructure in Support of Mobility and Co-operation. Kassel 1996 (Nr. 49).
- KEHM, Barbara M. und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Vergleichende Hochschulforschung. Eine Zwischenbilanz. Kassel 1996 (Nr. 50).
- KEHM, Barbara M.: Die Beteiligung von Frauen an Förderprogrammen der Europäischen Union im Bildungsbereich. Kassel 1996 (Nr. 51).
- TEICHLER, Ulrich: Higher Education and Graduate Employment in Europe. Select Findings from Previous Decades. Kassel 1997 (Nr. 52). (vergriffen)

KREITZ, Robert und TEICHLER, Ulrich: Teaching Staff Mobility. The 1990/91 Teachers' View. Kassel 1998 (Nr. 53).

SCHRÖDER, Manuela und DANIEL, Hans-Dieter, in Zusammenarbeit mit Karin Thielecke: Studienabbruch. Eine annotierte Bibliographie. Kassel 1998 (Nr. 54).

BARBLAN, Andris; KEHM, Barbara M.; REICHERT, Sybille und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Emerging European Policy Profiles of Higher Education Institutions. Kassel 1998 (Nr.55).

WASSER, Henry: Diversity in Higher Education. Kassel 1999 (Nr. 56).

BARBLAN, Andris; REICHERT, Sybille, SCHOTTE-KMOCH, Martina und TEICHLER, Ulrich (Hg.): Implementing European Policies in Higher Education Institutions. Kassel 2000 (Nr.57).

OEHLER, Christoph und SOLLE, Christian: Professionalisierung und Gesellschaftsbezug. Lehrgestalt der Soziologie in der Grundlagenausbildung von Lehramtsstudierenden. Kassel 2000 (Nr. 58).

YALCIN, Gülsen: Entwicklungstendenzen im türkischen Hochschulwesen am Beispiel der Stiftungsuniversitäten. Kassel 2001 (Nr. 59)

MAIWORM, Friedhelm und TEICHLER, Ulrich in Zusammenarbeit mit Annette Fleck: Das Reform-Experiment ifu – Potenziale, Risiken und Erträge aus der Sicht der Beteiligten. Kassel 2002 (Nr. 60).

JAHR, Volker; SCHOMBURG, Harald und TEICHLER, Ulrich: Internationale Mobilität von Absolventinnen und Absolventen europäischer Hochschulen. Kassel 2002 (Nr. 61).

HAHN, Karola und LANZENDORF, Ute (Hg.); Wegweiser Globalisierung – Hochschul-sektoren in Bewegung: Länderanalysen aus vier Kontinenten zu Marktchancen für deutsche Studienangebote. Kassel 2005 (Nr. 62).

EHM, Barbara M. (Hg.): Mit SOKRATES II zum Europa des Wissens - Ergebnisse der Evaluation des Programms in Deutschland. Kassel 2005 (Nr. 63).

ENDERS, Jürgen und MUGABUSHAKA, Alexis-Michel: Wissenschaft und Karriere - Erfahrungen und Werdegänge ehemaliger Stipendiaten der DFG. Kassel 2005 (Nr. 64).

C. "Arbeitspapiere"

(Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung, Universität Kassel)

TEICHLER, Ulrich und WINKLER, Helmut: Vorüberlegungen zur Gründung des Wissenschaftlichen Zentrums für Berufs- und Hochschulforschung. 1978 (Nr. 1).

TEICHLER, Ulrich: Der Wandel der Beziehungen von Bildungs- und Beschäftigungssystem und die Entwicklung der beruflich-sozialen Lebensperspektiven Jugendlicher. 1978 (Nr. 2).

TEICHLER, Ulrich: Higher Education and Employment in the Federal Republic of Germany: Trends and Changing Research Approaches from the Comparative Point of View. – Recherches en cours sur le problème de l'enseignement supérieure et de l'emploi en République Fédérale Allemande. 1978 (Nr. 3) (vergriffen).

PEIFFER, Knut: Untersuchung des Implementationsinstrumentariums von Hochschulreformprogrammen anhand einer synoptischen Darstellung. – Untersuchung der legislativen Umsetzung von Hochschulreform- und Studienreforminhalten anhand des HRG, des HHG und des HUG. 1979 (Nr. 4).

NEUSEL, Aylâ: Zu Berufstätigkeit und Studium von Architekten/Planern. WINKLER, Helmut: Neue Entwicklungen im Berufsfeld von Architekten und Bauingenieuren und deren Berücksichtigung in der Hochschulausbildung. 1979 (Nr. 5).

TEICHLER, Ulrich und VOSS, Friedrich: Materialien zur Arbeitsmarktlage von Hochschulabsolventen. 1979 (Nr. 6) (vergriffen).

RATTEMEYER, Volker: Weiterentwicklung des Kunststudiums unter Berücksichtigung der beruflichen Möglichkeiten der Künstler. 1980 (Nr. 7).

TEICHLER, Ulrich: Work-Study-Programs: The Case of "Berufspraktische Studien" at the Comprehensive University of Kassel. 1981 (Nr. 8) (vergriffen).

HERMANN, Harry: Das narrative Interview in berufsbiografischen Untersuchungen. 1981 (Nr. 9) (vergriffen).

DENKINGER, Joachim und KLUGE, Norbert: Bibliographie zur Praxisorientierung des Studiums. 1981 (Nr. 10).

LIEBAU, Eckart: Hochschule, Schule und Lehrerfortbildung – Tendenzen und Perspektiven. 1981 (Nr. 11).

LIEBAU, Eckart: Der Habitus der Ökonomen. Über Arbeitgebererwartungen an Hochschulabsolventen der Wirtschaftswissenschaften. Kassel 1982 (Nr. 12) (vergriffen).

WINKLER, Helmut: Interaction of Theory and Practice in the US Engineering Education. Kassel 1982 (Nr. 13).

HERMANN, Harry: Statuspassagen von Hochschullehrern im Entwicklungsprozeß von Gesamthochschulen. Kassel 1982 (Nr. 14).

KRÜGER, Heidemarie: Probleme studierender Frauen – Ergebnisse eines Kolloquiums. Kassel 1984 (Nr. 15) (vergriffen).

USHIOGI, Morikazu: Job Perspectives of College Graduates in Japan. Kassel 1984 (Nr. 16).

NERAD, Maresi: Implementation Analysis – A New Magic Tool for Research in Higher Education? Kassel 1984 (Nr. 17).

KLUGE, Norbert: Studienreform in der Literatur – Eine kommentierte Bibliographie über Studienreformaktivitäten in den letzten zehn Jahren. Kassel 1988 (Nr. 18).

- WINKLER, Helmut: Ursachen für überlange Studiendauern von Maschinenbaustudenten. Sonderauswertung von Daten der Kasseler Absolventenstudie. Kassel 1988 (Nr. 19).
- SCHMUTZER, Manfred E. A.: Vom Elfenbeinturm zum Bildungskonzern. Kassel 1989 (Nr. 20). (vergriffen)
- MAIWORM, Friedhelm: Zur Notenvergabe an hessischen Hochschulen im Vergleich zum Bundesdurchschnitt. Kassel 1989 (Nr. 21).
- BECKER, Peter: Motive der Studienortwahl und Informationsverhalten von Studienanfängern der Gesamthochschule Kassel im Wintersemester 1987/88. Kassel 1990 (Nr. 22).
- OEHLER, Christoph: Effizienz der Drittmittelförderung in den Ingenieurwissenschaften. Kassel 1990 (Nr. 23).
- TEICHLER, Ulrich; MAIWORM, Friedhelm und STEUBE, Wolfgang: Student Mobility within ERASMUS 1987/88 – a Statistical Survey. Kassel 1990 (Nr. 24).
- OEHLER, Christoph und SOLLE, Christian: Soziologie als Lehrfach in anderen Studiengängen – Ergebnisse einer Dokumentenanalyse. Kassel 1993 (Nr. 25).
- TEICHLER, Ulrich; KREITZ, Robert und MAIWORM, Friedhelm: Student Mobility within ERASMUS 1988/89 – a Statistical Profile. Kassel 1991 (Nr. 26).
- WINKLER, Helmut: Sprachkompetenz von Europa-Ingenieuren. Synergieeffekte im Rahmen internationaler Kooperation. Kassel 1993 (Nr. 27).
- TEICHLER, Ulrich; KREITZ, Robert und MAIWORM, Friedhelm: Student Mobility within ERASMUS 1989/90. Kassel 1993 (Nr. 28).
- HAHN, Bärbel: Studentische Politik für eine Gesamthochschule Kassel. Kassel 1994 (Nr. 29).
- WINKLER, Helmut: Erfahrungen mit integrierten Studiengängen an der Universität Gesamthochschule Kassel. Ein Beitrag zur Diskussion um differenzierte Studiengangstrukturen an Universitäten. Kassel 1994 (Nr. 30).
- BECKMEIER, Carola: Verwaltungs- und Gremienstrukturen an staatlichen Hochschulen in den USA. Kassel 1994 (Nr. 31).
- NERAD, Maresi: Postgraduale Qualifizierung und Studienstrukturreform. Untersuchung ausgewählter Graduiertenkollegs in Hessen im Vergleich mit dem Promotionsstudium in den USA. Kassel 1994 (Nr. 32) (vergriffen).
- KEHM, Barbara M.: Durchführung von EG-Bildungsprogrammen in der Bundesrepublik Deutschland. Materialien. Kassel 1994 (Nr. 33).
- BICHLER, Hans und SCHOMBURG, Harald: Agrarwirte in Studium und Beruf. Ergebnisse einer Befragung der Absolventinnen und Absolventen des Integrierten Diplomstudienganges Agrarwirtschaft in Witzenhausen. Kassel 1997 (Nr. 34).
- WINKLER, Helmut und SZPYTKO, Janusz (Hg.): Structures, Problems, Potentials, and Future Perspectives of Engineering Education in Poland . Kassel 2002 (Nr. 35).