

- Frank Ziegele und Melanie Rischke** Profil durch Internationalisierung – sind englischsprachige Vorlesungen genug?
- Dr. Stephan Fuchs** Strategiebildung für die Internationalisierung: Erfahrungen aus dem HRK-Audit „Internationalisierung der Hochschulen“
- Interview mit Dr. Sebastian Fohrbeck, DAAD** Weltoffen unterwegs
- Ulrich Heublein** Von den Schwierigkeiten des Ankommens
- Olga Rösch** Internationalisierung der Hochschule – was sind unsere Ziele?
- Gaby Lenz** Heterogenität als Aspekt der internationalen Zusammenarbeit zwischen Studierenden, Hochschulen und Praxis
- Christof Müller und Heiko Burchert** Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Fluch oder Segen?
- Frank Brand** Vom Sinn und Unsinn der Lehrevaluationen an deutschen Hochschulen – Über den Missbrauch von Statistik

für anwendungsbezogene Wissenschaft und Kunst

INTERNATIONALISIERUNG DER HOCHSCHULEN



GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung

Seminartermine 2015

Mo. 23. Februar

Bewerbung, Berufung und Professur

Siegburg, Kranz Parkhotel, 10:30 Uhr bis 17:00 Uhr

Mo. 23. März

Bewerbung, Berufung und Professur

Siegburg, Kranz Parkhotel, 10:30 Uhr bis 17:00 Uhr

Fr. 24. April

Bewerbung, Berufung und Professur

Siegburg, Kranz Parkhotel, 10:30 Uhr bis 17:00 Uhr

Fr. 12. Juni

Hochschulrecht

Siegburg, Kranz Parkhotel, 10:00 Uhr bis 17:30

Fr. 26. Juni

**Prüfungsrecht und Prüfungsverfahren
an Hochschulen**

Hannover, ANDOR Hotel Plaza, 10:00 Uhr bis 17:30 Uhr

Fr. 26. Juni

Bewerbung, Berufung und Professur

Siegburg, Kranz Parkhotel, 10:30 Uhr bis 17:00 Uhr

Fr. 9. Juli

Plagiate in den Wissenschaften

Hannover, ANDOR Hotel Plaza, 10:00 Uhr bis 17:30 Uhr

*Programm und Anmeldung auf unserer Homepage unter
www.hlb.de/seminare*

Der Hochschullehrerbund **h**l**b** bietet Ihnen

- > **die Solidargemeinschaft** seiner mehr als 6.000 Mitglieder,
- > **Beratung** in allen Fragen des Hochschullehrerberufs, z. B. zur W-Besoldung, zu Fragen der Organisation von Lehre und Forschung, zur Nebentätigkeit und zur Altersversorgung,
- > **Informationen** durch die einzige Zeitschrift für den Fachhochschulbereich „Die Neue Hochschule“,
- > **Rechtsberatung** durch Mitarbeiter der Bundesgeschäftsstelle sowie den hlb-Rechtsschutz (Umfang und Verfahren auf www.hlb.de > Mitgliederbereich),
- > **eine Dienstaftpflichtversicherung**, die den Schlüsselverlust einschließt.

Foto: S. Maas



Die Vorstellung, was Internationalisierung leisten soll und wie dies zu erreichen ist, hat sich in den letzten Jahren deutlich weiterentwickelt. Das *hIb*-Kolloquium am 17. November 2014 gab umfangreiche Anregungen für strategisches Handeln an der eigenen Hochschule.

„I know it, when I see it“¹ – mit diesen Worten wehrte einst ein US-Verfassungsrichter eine Debatte um die Definition von Pornografie ab. Ähnlich scheinen die deutschen Hochschulen das Thema Internationalisierung zu traktieren, wenn man Umfrageergebnisse aus dem Jahr 2012 glauben kann:² Ein großer (vielleicht sogar der überwiegende) Teil von ihnen betreibt Internationalisierung, ohne sich dabei Rechenschaft über die eigenen Ziele abzulegen.

Liegt das vielleicht an reichlichen externen Fördermitteln? Oder daran, dass die damit verbundenen Reisen halt einfach Spaß machen? Was immer es sein mag, der Schaden besteht nicht nur im Verbrauch von Geld und Arbeitskraft, sondern auch in verpassten Chancen unserer Studierenden. Mit klarer Strategie und stimmiger Umsetzung könnten wir ihnen für ihre persönliche Entwicklung noch viel nützlicher sein.

Das *hIb*-Kolloquium 2014 bot einen Überblick über den aktuellen Stand der Diskussion zu vielen Aspekten dieses Themas und eine Gelegenheit zum Austausch unter Engagierten. Es wurde möglich durch die Förderung des BMBF, für die wir an dieser Stelle herzlich danken. Das vorliegende Heft der DNH dokumentiert Referate und Beratungen von Arbeitsgruppen dieses Tages.

Eine Hochschule muss sich bewusst entscheiden, ob sie eher auf „Internationalization Mainstreaming“ setzt oder sich auf spezielle lokale Profilelemente fokussiert (Frank Ziegele und Melanie Rischke, Seite 4). Aus der Vielzahl der Begutachtungen im Rahmen des HRK-Audits „Internationalisierung der Hochschulen“ lässt sich inzwischen gut dar-

stellen, wie ein erfolgreicher Weg zur Entwicklung einer Internationalisierungsstrategie aussieht (Stephan Fuchs, Seite 8). Der DAAD registriert Veränderungen bei der Mobilität von Studierenden und passt seine Förderung dieser Entwicklung an (Sebastian Fohrbeck, Seite 12). Zu den Gründen des Studienabbruchs ausländischer Studierender gibt es erstaunlich wenige Untersuchungen. Die Herkunft aus sehr unterschiedlichen Lernkulturen spielt aber mit Sicherheit eine Rolle (Ulrich Heublein, Seite 14). Die Gleichsetzung von Internationalisierung und englischer Unterrichtssprache ist höchst problematisch. Wesentlich besser zielführend ist hier das Konzept der akademischen Mehrsprachigkeit (Olga Rösch, Seite 18).

Gaby Lenz (Seite 26) verweist in ihrem Beitrag, der unabhängig vom Kolloquium entstand, darauf, wie Strategien aus dem Feld des Diversity Managements in der Internationalisierung nützlich eingesetzt werden können.

In den Arbeitsgruppen schließlich wurden grundsätzliche Überlegungen und praktische Erfahrungen in großer Breite diskutiert. Hier kam auch die Erkenntnis zur Sprache, die die Größe der Aufgabe auf den Punkt bringt: Internationalisierung fügt einer Hochschule nicht einfach ein paar zusätzliche Probleme zum Tagesgeschäft hinzu. Sie verändert sie vielmehr von Grund auf.

Viel Erfolg auf diesem Weg wünscht Ihnen

Ihr Christoph Maas

1 http://en.wikipedia.org/wiki/I_know_it_when_I_see_it

2 http://www.aktionsrat-bildung.de/fileadmin/Dokumente/Gutachten_Internationalisierung_der_Hochschulen.pdf, S. 99



1 Editorial:
Denn sie wissen (nicht immer),
was sie tun

**Beiträge des
Kolloquiums 2014**

4 Profil durch Internationalisierung –
sind englischsprachige Vorlesungen
genug?
Frank Ziegele und Melanie Rischke

8 Strategiebildung für die Internationalisierung:
Erfahrungen aus dem HRK-Audit
„Internationalisierung der Hochschulen“
Stephan Fuchs

12 Weltoffen unterwegs
Interview mit Dr. Sebastian Fohrbeck,
DAAD

14 Von den Schwierigkeiten des
Ankommens
Ulrich Heublein

18 Internationalisierung der Hochschule
– was sind unsere Ziele?
Olga Rösch

26 Heterogenität als Aspekt der internationalen
Zusammenarbeit zwischen Studierenden,
Hochschulen und Praxis
Gaby Lenz

32 Anrechnung beruflich erworbener
Kompetenzen auf Hochschulstudien-
gänge – Fluch oder Segen?
Christof Müller und Heiko Burchert

36 Vom Sinn und Unsinn der Lehrevale-
uationen an deutschen Hochschulen
– Über den Missbrauch von Statistik
Frank Brand

hIb-Aktuell

29 Verstärkung von Beratung, Service
und politischer Schlagkraft
beschlossen

FH-Trends

31 Fachhochschule Bielefeld
Das Leonardo-da-Vinci-Projekt

39 HAW Hamburg/VR China
China baut Fachhochschulsektor auf/
Besuch in Hamburg

40 HAW Landshut
Wenn Maschinenbauer und Sozialar-
beiter zusammensitzen



Beim **hIb**-Kolloquium 2014 wurden die unterschiedlichen Aspekte der Internationalisierung umfassend erörtert (ab Seite 4).
Foto: **hIb**/Barbara Frommann



An der Fachhochschule Bielefeld bauen Studierende für eine Ausstellung klassische Erfindungen von Leonardo da Vinci nach (Seite 31). Foto: FH Bielefeld

Wissenswertes

41 Strukturelle Gefährdung der Wissenschaftsfreiheit: Hochschulzukunftsgesetz NRW problematisch?

43 Neue Bücher von Kolleginnen und Kollegen

43 Autoren gesucht

44 Impressum

45 Neuberufene

Berichte aus den Arbeitsgruppen des Kolloquiums

24 Zur Internationalisierung der Lehre aus interkultureller Sicht

30 Wie stellen sich ausländische Studierende auf das Lernumfeld ein und wie wirkt ihre Präsenz darauf zurück?

Berichte

40 Mehr Bildungsgerechtigkeit, mehr Bildungserfolg – STUDIENKOMPASS wirkt!



Auch bei dem neuen Hochschulgesetz in Nordrhein-Westfalen gibt es Zweifel an der Verfassungsmäßigkeit (Seite 42). Foto J. Nehen

Profil durch Internationalisierung – sind englischsprachige Vorlesungen genug?



Frank Ziegele

Prof. Dr. Frank Ziegele
Geschäftsführer
Frank.Ziegele@CHE.de

Melanie Rischke M. A.
Melanie.Rischke@CHE.de

CHE Gemeinnütziges
Centrum für Hochschul-
entwicklung
Verler Straße 6
33332 Gütersloh



Melanie Rischke

Internationalisierung ist in der Hochschulwelt seit mehreren Jahrzehnten weit mehr als nur ein „Buzzword“, sie ist eines der dauerhaften Handlungsfelder. Jedoch ist sie nicht die einzige Herausforderung, mit denen Hochschulen konfrontiert sind: Mit rund 2,6 Millionen Studierenden sind in Deutschland aktuell so viele Menschen an einer Hochschule eingeschrieben wie noch nie zuvor (diskutiert wird dies u. a. unter dem Stichwort „Studieren wird zum Normalfall“). Gleichzeitig wird die Gruppe der Studierenden immer heterogener. Alleine diese Entwicklungen fordern die Hochschulen heraus. Wo findet in diesem Gefüge die Internationalisierung ihren Platz? Wie kann sichergestellt werden, dass Maßnahmen, die die Internationalisierung fördern sollen, sinnvoll eingesetzt und in eine Strategie integriert werden? Dieser Beitrag möchte in drei allgemeinen Beobachtungen zeigen, wie es um das Thema an den Hochschulen steht, und fünf Überlegungen skizzieren, die für eine erfolgreiche Internationalisierungsstrategie relevant sind.

Drei Beobachtungen illustrieren den Stand der Dinge

Einführend sollen drei Betrachtungen aufgeführt werden, die den gegenwärtigen Status quo umreißen.

1. Beobachtung: Internationalisierung ist unausweichlich. Zunächst kann festgestellt werden: Unterschiedliche Rahmenbedingungen sind dafür verantwortlich, dass Internationalisierung für alle Hochschulen kein „Nice-to-have“, sondern ein „Must-have“ ist. Trends wie Globalisierung und zunehmende internationale Wirtschaftsbeziehungen stehen neben länderspezifischen Faktoren, z. B. in Deutschland die

demografische Entwicklung und ein dementsprechender Fachkräftebedarf. Internationalität steht dabei im Übrigen nicht im Widerspruch zur Regionalität – eine Hochschule kann beide Ziele verfolgen. Neben allen anderen Herausforderungen ist Internationalisierung also auch eine Chance, die von jeder Hochschule genutzt werden sollte, damit im Wettbewerb um Studierende und Personal die für sie passenden „Köpfe“ gefunden werden können.

2. Beobachtung: Hochschulen haben auf Internationalisierung reagiert.

Hochschulen in Deutschland haben die Internationalisierung natürlich bereits auf der Agenda. Sie findet Niederschlag in Leitbildern und Strategien, Ministerien schreiben Wettbewerbe/Projekte zu dem Thema aus, Internationalisierung findet in Form von Indikatoren Eingang in Steuerungsinstrumente wie formelgebundene Finanzierung oder Zielvereinbarungen. Nimmt man alleine die Internationalisierungsbestrebungen im Bereich der Lehre, zeigt sich mithilfe von Daten aus dem CHE Hochschulranking, dass z. B. das Angebot fremdsprachiger Lehre an vielen Fachhochschulen und Universitäten Normalität zu sein scheint, allerdings nicht gleichermaßen in verschiedenen Fächern, wie die in der Grafik dargestellten drei Beispiele zeigen.

Zwischen den Hochschultypen gibt es dabei durchaus Unterschiede. Daten aus dem CHE Ranking zur Internationalität der Studienangebote illustrieren etwa beispielhaft, ob sich Fachbereiche beim Ratingindikator „Internationale Ausrichtung von Studium und Lehre“ in der Spitzen-, Mittel- oder Schlussgruppe befinden. Sichtbar wird hier auch, dass die Differenzen nicht nur zwischen Hochschulen, sondern auch fachbezogen bestehen.

Internationalisierung ist gleichermaßen ein Muss für alle Hochschulen – aber so individuell die Profile der Hochschulen sind, so unterschiedlich sollte auch die jeweilige Internationalisierungsstrategie sein.

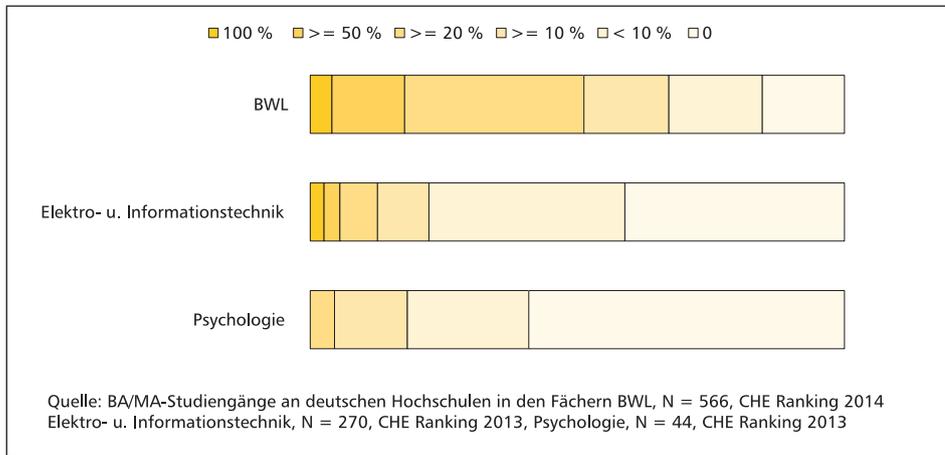


Abbildung 1: Anteil fremdsprachiger Lehre

3. Beobachtung: Es können systematische Probleme auftreten. Was Daten und Fakten zu existierenden Internationalisierungsmaßnahmen nicht zeigen können, ist, dass ihre Wirkung begrenzt oder sogar negativ sein kann. Drei Beispiele mögen dies verdeutlichen:

- Fremdsprachige Veranstaltungen können ein wichtiger Baustein einer Internationalisierungsstrategie sein. Beispielsweise die Regel an einer Hochschule zu setzen, dass zehn Prozent aller angebotenen Veranstaltungen in einer Fremdsprache gehalten werden sollen, garantiert noch nicht die Sinnhaftigkeit dieser Maßnahme: Wenn deutsche Lehrende deutsche Studierende in einer für beide fremden Sprache unterrichten und mit ihnen deutsche Inhalte diskutieren, hat die Regel eher Schaden angerichtet.
- An einer Hochschule kann ein Studiengang geschaffen worden sein, der sich explizit an ein globales Publikum richtet. Dieses spezialisierte Angebot kann vielleicht genau eine bisher noch offene Nische im internationalen Markt besetzen – bleibt es jedoch bei diesem einen Studienpro-

gramm an der Hochschule, bleibt die Initiative isoliert und hat möglicherweise kaum Effekte auf die gesamte Institution.

- An einer Hochschule haben sich im akademischen Bereich eine erfolgreiche Forschungsk Kooperation und eine Bereitschaft für einen regen Studierendenaustausch entwickelt – diese Initiative kann allerdings nicht

erfolgreich sein, sofern die sonstige Infrastruktur nicht mitzieht, wenn also etwa das örtliche Studentenwerk die Unterstützung von Internationalisierungsmaßnahmen nicht als eine seiner Aufgaben begreift, Mitarbeiter der Hochschulverwaltung keine Fremdsprachenkenntnisse besitzen oder die Stadt nicht auf internationale Studierende/Wissenschaftler vorbereitet ist.

Ein Versuch, die möglichen systematischen Probleme zusammenzufassen, könnte wie folgt aussehen:

- Wenn Entscheider Modernität demonstrieren möchten, könnten sie in Aktionismus verfallen, der die eigentlichen institutionsspezifischen Ziele außer Acht lässt.
- Internationalisierung könnte als eine Ansammlung von isolierten Einzelaktivitäten verstanden werden, nicht als Gesamtprozess.
- Bei dem Aufstellen einer Strategie könnten die Ziele nicht klar formuliert/abgestimmt sein.
- Handlungsoptionen könnten nicht systematisch durchdrungen, ausgewählt oder kombiniert werden.

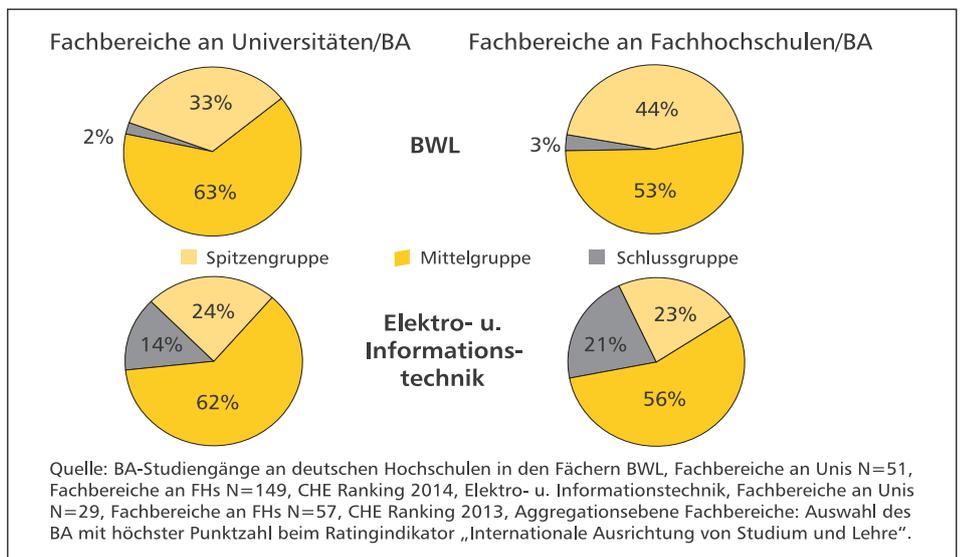


Abbildung 2: Internationalisierung der Studiengänge

Fünf Faktoren können eine erfolgreiche Internationalisierung unterstützen

Um diese systematischen Probleme zu verhindern und einer Hochschule ein gelungenes Profil durch Internationalisierung zu verschaffen, sollten einige Aspekte beachtet werden. Dabei handelt es sich nicht um zwingend aufeinander folgende Schritte, die in der angegebenen Folge zu einer erfolgreichen Internationalisierung führen. Es sind vielmehr „Merkposten“ ohne Anspruch auf Vollständigkeit, die in dem gesamten Prozess mitgedacht werden sollten.

Nicht für jede Hochschule kann Internationalisierung gleichermaßen wichtig sein

Wie einführend gesagt, stehen Hochschulen vor einer Vielzahl von Herausforderungen – und sie haben meist ein eigenes, spezifisches Profil. Daher ist Internationalisierung für alle Hochschulen zwar ein relevantes Handlungsfeld, aber die tatsächlichen Ziele sind für jede Hochschule individuell zu bestimmen. Die Leitlinie sollte dabei sein: Die Internationalisierungsstrategie soll zum Profil der Hochschule passen.

Zwei willkürlich gewählte Beispiele zeigen die Bandbreite denkbarer Strategien: Die Hochschule Bremen hat sich zum Ziel gesetzt, die Internationalisierung der Lehre in die Breite zu tragen. So sind über die Hälfte der grundständigen Studiengänge mit einem curricular verankerten Pflichtauslandsaufenthalt von mindestens einem Semester versehen, über 50 Prozent der Studierenden gehen ins Ausland und es gibt über 300 Partnerhochschulen. Dagegen fokussiert sich die FU Berlin vor allem auch auf die Internationalität in der Forschung. Die „International Network University“ ist ein Zukunftskonzept im Rahmen der Exzellenzinitiative, und der internationale Austausch von Wissenschaftlern und die Etablierung von neuen Forschungsverbänden und begabtem Nachwuchs werden gefördert.

Erwähnt werden muss an dieser Stelle, dass der Spielraum der Hochschulen

durch die politischen Rahmenvorgaben begrenzt sein kann: Ein gutes Hochschulsystem ermöglicht differenzierte Hochschulprofile, aber eine standardisierte staatliche Steuerung erschwert deren Realisierung noch teilweise. Als ein Beispiel seien Zielvereinbarungen genannt, die Anforderungen an die Internationalisierung zu stereotyp über alle Hochschulen eines Landes legen. Dass Internationalität ein wichtiger Baustein der horizontalen Ausdifferenzierung der Hochschulprofile ist, muss auch die Politik erkennen.

Es gibt zwei grundsätzliche Möglichkeiten: „Internationalization Mainstreaming“ oder Internationalisierung als herausgehobenes Profilelement

Egal, für welche Internationalisierungsziele sich die einzelne Hochschule entscheidet, ein Grundstandard sollte heute von allen Hochschulen umgesetzt werden: Ein gewisser Grad an „Internationalization Mainstreaming“ sollte Alltag an den Hochschulen sein. D. h., alle Aktivitäten und Entscheidungen (auch jene, die augenscheinlich nicht mit Internationalisierung in Verbindung stehen) sollten hinsichtlich ihrer Auswirkungen auf die Internationalisierung hin untersucht und bewertet werden; gewisse Grundstandards zur Internationalität sind unerlässlich.

Folgende Punkte können beispielsweise zu einem solchen „Mainstreaming“ gezählt werden:

- Aufbau einer „Willkommenskultur“ für Studierende/Hochschulmitarbeiter.
- Wenn Hochschulbildung, wie oben angerissen, zum Normalfall wird, werden atypische Studierende typisch. Eine Individualisierung des Studiums in zeitlicher, räumlicher und inhaltlicher Hinsicht sollte daher ein allgemeiner Grundansatz sein, der automatisch internationale Studierende mit einschließt.
- Bei der Gestaltung von Studienangeboten und deren Curricula sollten

Aspekte der Internationalisierung wie Mobilitätsfenster beachtet werden.

- Internationalisierung sollte in interne Steuerungsroutinen integriert werden. Als Beispiel sei hier die Fachhochschule Münster mit ihrer „Academic Scorecard“ genannt.
- Statt Angst vor dem oft zitierten „Brain Drain“ zu haben, sollte vielmehr der „Brain Circulation“-Ansatz gelebt werden: Somit gäbe es keine Furcht vor Abwanderung, die Bereicherung durch eine personelle Fluktuation würde in den Vordergrund gestellt werden.

Dieser kleinste gemeinsame Nenner (der natürlich nicht „klein“ im Sinne des Aufwands zu verstehen ist, erfordert er doch ein grundsätzliches Umdenken) sollte sich an allen Hochschulen wiederfinden – über die Mindeststandards müssen sich Hochschulen im Klaren werden. Darüber hinaus können sich Hochschulen dazu entscheiden, Internationalisierung als herausgehobenes Profilelement zu sehen und dahingehend Ziele und Policies formulieren. Wobei die Grundidee der Ausdifferenzierung von Profilen impliziert, dass dies kein Weg für alle Hochschulen sein kann.

Bei der Gestaltung von Internationalisierung sollte man die ganze Bandbreite an Möglichkeiten kennen und reflektieren, dann aber Prioritäten setzen und kombinieren

Versucht man, einen Überblick über alle denkbaren Internationalisierungsmaßnahmen zu bekommen, merkt man schnell: Es droht Verzettlungsgefahr. Es gibt zunächst einmal sehr viele Initiativen, die theoretisch ergriffen werden könnten. Nach dem Zufallsprinzip Maßnahmen herauszupicken, die verfolgt werden sollen, sollte nicht der Weg der Wahl sein. Ein erster Schritt zu einer reflektierten Auswahl besteht in einer Strukturierung/Systematisierung der möglichen Internationalisierungsindikatoren. Nur so kann ermessen werden, an welcher Stelle die jeweilige Maßnah-

me ansetzt, was sie bewirken könnte und auf welches Ziel sie einzahlt. Es wäre also denkbar, die für die jeweilige Hochschule umsetzbaren Initiativen dahingehend zu sortieren, welche inhaltlichen Felder und welche Akteurs-ebene sie betreffen – auch wenn sich gewisse Unschärfen eventuell teilweise nicht vermeiden lassen dürften: Beispielsweise könnte eine Matrix erstellt werden, in der zum einen Handlungsfelder (z. B. Lehre, Forschung, Weiterbildung, Steuerungsmechanismen, Third Mission) und zum anderen die ausführenden Akteure aufgeführt werden (z. B. Hochschulleitung, Verwaltung, Fachbereiche, einzelne Personen, Studentenwerk, externe Partner).

Selbstverständlich sind auch andere Ordnungskriterien denkbar. Was jedoch auf jeden Fall geleistet werden sollte, ist eine Strukturierung. Auf eine Systematisierung hin sollten Überlegungen zu Prioritäten folgen. Auch sollten für die jeweilige Hochschule sinnvolle Kombinationsmöglichkeiten von Maßnahmen zusammengestellt werden. Schließlich zeigt sich: Eine einzelne Initiative, wie etwa die viel zitierten englischsprachigen Vorlesungen, dürfte nicht alleine eine gelungene hochschulweite Strategie tragen – genauso wenig dürfte es machen, „alles und zwar auf einmal“ umsetzen zu wollen.

Wenn man echte Profilierung will, muss man ein Alleinstellungsmerkmal schaffen und innovative Maßnahmen entwickeln

Um das ganze Potenzial der Internationalisierung auszuschöpfen, sollten zwei weitere Punkte beachtet werden:

- Zum einen sollte das Alleinstellungsmerkmal der einzelnen Hochschule herausgearbeitet und die ausgewählten Internationalisierungsmaßnahmen dahingehend überprüft werden, ob sie in ihrer Gesamtheit erreichen, dass eben jenes einzigartige Merkmal angemessen sichtbar wird und in der Internationalisierungsstrategie Niederschlag findet.
- Zum anderen sollte kreativ und offen nach Internationalisierungsmöglich-

keiten gesucht werden, die nicht zum tradierten Kanon gehören, die aber vielleicht ganz genau auf die Situation der Hochschule passen und es schaffen, ihr Alleinstellungsmerkmal zu berücksichtigen und herauszustellen.

In verschiedener Hinsicht erscheint es als wesentlicher Erfolgsfaktor, dass die Umsetzung von Internationalisierung eine Balance wahrt

Fernab aller individuellen Lösungen ist es für jede Internationalisierungsstrategie einer Hochschule wichtig, dass in bestimmten, für Hochschulen typischen Spannungsfeldern ein Gleichgewicht erzeugt wird. Einige der relevanten Handlungsfelder sind:

- Balance Internationalisierung im akademischen Bereich – Internationalisierung im Servicebereich: Hierbei ist eine ganzheitliche Sicht nötig. Beide Felder sollten in einer ausgewogenen Strategie angemessene Beachtung finden, denn eine Internationalisierung in nur einem der beiden Bereiche hätte keine hohe Erfolgsaussicht.
- Balance Form – Inhalt: Wie auch bei anderen Zielen gilt bei der Internationalisierung, dass Verpackung und Inhalt zusammenpassen sollten. Eine fremdsprachige Veranstaltung entfaltet erst ihr ganzes Potenzial in Verbindung mit einem ausländischen Dozenten oder Inhalten mit internationalem Bezug.
- Balance Produktpolitik – Kommunikationspolitik: Balance gewahrt werden sollte auch in Bezug auf diese beiden Handlungsfelder des Marketings – es reicht nicht, auf internationale Messen zu fahren, sondern die beworbenen Studiengänge müssen dann auch für die internationalen Märkte attraktiv gestaltet sein.
- Balance Individuelle Kreativität – Strategie: Natürlich darf eine institutionsweite Strategie nicht die individuelle Kreativität im Keim ersticken und somit wichtige Potenziale verschenken. Internationalität ist häufig dem Engagement Einzelner zu ver-

danken. Gleichzeitig dürfen aber Einzelaktivitäten nicht der Strategie im Wege stehen. Es sollte also gelten: Individuelle Aktivitäten sollten erlaubt sein und gefördert werden, sollten aber der allgemeinen Strategie nicht widersprechen, sodass der rote Faden stets sichtbar bleibt.

- Balance Hochschulstrategie – Fachbereichsstrategie: Innerhalb einer Organisation sollte natürlich eine Balance zwischen den Strategien der jeweiligen Ebenen erreicht werden. Die Anwendung des Gegenstromprinzips im Rahmen der Strategieentwicklung könnte dabei helfen, beide Sichtweisen adäquat zu integrieren. Beispielsweise könnte die Zentralebene einen Rahmen setzen, innerhalb dessen dezentral Prioritäten gesetzt werden.
- Balance Strukturen – Personen: Auch dies ist ein Spannungsverhältnis, das in diesem Kontext betrachtet werden sollte. Internationalisierung sollte über eine interne strukturelle Verankerung der Internationalisierungsaufgabe und „Ownership“ bei vielen Einzelakteuren gleichermaßen Rechnung getragen werden, sodass möglichst alle relevanten Personen sich für den Prozess verantwortlich fühlen und auch die Leistungen von Einzelnen sichtbar bleiben.

Internationalisierung ist ein Handlungsfeld, das für alle Hochschulen relevant ist. Welchen Stellenwert die Internationalisierung über die angesprochenen Mindeststandards hinaus haben sollte, hängt von der jeweiligen Hochschule ab. Auf jeden Fall sollten im Hinblick auf die angestrebten Ziele Internationalisierungsmaßnahmen ausgewählt und kombiniert werden und dabei das Alleinstellungsmerkmal der Hochschule und innovative Initiativen beachtet werden. Schlussendlich ist das Wahre einer Balance in relevanten Handlungsfeldern ebenfalls ein Punkt, auf den das Augenmerk gerichtet werden sollte, damit eine Hochschule erfolgreich ein Internationalisierungsprofil erlangt. ■

Strategiebildung für die Internationalisierung: Erfahrungen aus dem HRK-Audit „Internationalisierung der Hochschulen“



Dr. Stephan Fuchs

Dr. Stephan Fuchs
Projektleiter des HRK-Audit
„Internationalisierung der
Hochschulen“
Hochschulrektoren-
konferenz
fuchs@hrk.de

2008 verabschiedeten die Mitgliedshochschulen der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) auf ihrer Mitgliederversammlung eine Internationalisierungsstrategie unter dem Motto „Die deutschen Hochschulen in der Welt und für die Welt“. Dies ist seither die Grundlage der weiteren Arbeit der Geschäftsstelle der HRK im Bereich Internationalisierung. Aus der Strategie wurden zehn Internationalisierungsziele der deutschen Hochschulen abgeleitet und auch Empfehlungen für bestimmte Herausforderungen entwickelt, etwa zur Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen und zur Internationalisierung der Lehrerbildung.

Im Zentrum der Arbeit der HRK wie auch der Internationalisierungsstrategie stehen die deutschen Hochschulen als Akteure einer Welthochschulgemeinschaft, die alle für sich ihre eigene Position in dieser finden müssen – und dafür idealerweise eine institutionelle Internationalisierungsstrategie haben sollten. Um die Hochschulen in diesem Anspruch zu unterstützen, wurde durch die HRK 2009 das Audit „Internationalisierung der Hochschulen“ ins Leben gerufen. Seither haben 54 Hochschulen das Audit durchlaufen und bis Ende der Laufzeit des vom BMBF geförderten Projekts Ende 2016 werden es insgesamt 78 sein. Das Interesse der Hochschulen am Audit ist allerdings größer und der Bedarf damit noch nicht gedeckt: Seit 2009 haben sich mehr als 130 Hochschulen für eine Teilnahme am Audit beworben.

Das HRK-Audit ist ein selbstreferenzieller Beratungsprozess mit Elementen des Peer-Review und der Evaluation. An den Hochschulen wird zunächst eine Pro-

jektgruppe aufgestellt, die bis zu 15 Mitglieder umfassen soll und in der alle für die Internationalisierung relevanten Einheiten vertreten sind: Hochschulleitung, Verwaltung und Fakultäten. Auf Grundlage eines Selbstberichts, den diese Projektgruppe erstellt, und eines Vor-Ort-Besuchs mit externen Beraterinnen und Beratern wird ein Empfehlungsbericht durch das Audit-Team der HRK erstellt. Abschließend hilft das Audit-Team, mit einer Zukunftswerkstatt den Umsetzungsprozess an der Hochschule einzuleiten. Dieser strukturierte Prozess dauert insgesamt rund ein Jahr.

Mit dem Audit bietet die HRK den Teilnehmer-Hochschulen zunächst eine Standortbestimmung ihrer Internationalität im regionalen, nationalen und internationalen Vergleich. Dazu kommt die Unterstützung bei der Herausarbeitung bzw. Konkretisierung der Ziele der jeweiligen Hochschule für ihre Internationalisierung. Durch die Auswertung der vorhandenen Internationalisierungsmaßnahmen im Hinblick auf die hochschuleigenen Motive und Ziele wird deren strategische Ausrichtung und Einbettung bewertet („Fitness for Purpose“). Das Audit gibt dabei auch konkrete Anregungen für die (Weiter-)Entwicklung einer institutionellen Internationalisierungsstrategie der Hochschule. Der Prozess mündet schließlich in die Empfehlung konkreter Maßnahmen in definierten Handlungsfeldern der Internationalisierung:

- Planung und Steuerung
- Studium und Lehre
- Forschung, Technologie- und Wissenstransfer
- Beratung und Unterstützung

Viele Wege führen nach Rom – gibt es einen Kompass?

Die Ergebnisse der einzelnen Audits – sowohl das gesprochene Wort als auch die Selbstberichte der Hochschulen und die Empfehlungsberichte der HRK – werden strikt vertraulich behandelt. Die HRK sammelt aber in anonymisierter Form die Ergebnisse der einzelnen Verfahren, um daraus Rückschlüsse auf Herausforderungen für alle Hochschulen ziehen zu können und entsprechend in diesen Feldern aktiv zu werden. Außerdem bieten viele Hochschulen an, erfolgreiche Internationalisierungsmaßnahmen in Form von Beispielen guter Praxis („Good Practice“) für andere Hochschulen zugänglich zu machen, sowohl auf der Website des HRK-Audit als auch in Publikationen (z. B. „Auf internationale Erfolge aufbauen: Beispiele guter Internationalisierungspraxis an deutschen Hochschulen“, September 2014. Zu beziehen über die Geschäftsstelle des HRK-Audit).

In der Meta-Analyse wurde deutlich, dass die deutschen Hochschulen in der vergangenen Dekade bei der Internationalisierung große Fortschritte erzielen konnten. Die systematische Förderung von Bund und Ländern, insbesondere über die Mittlerorganisationen, hat dazu einen substanziellen Beitrag geliefert. Dennoch wird deutlich: Der Inter-

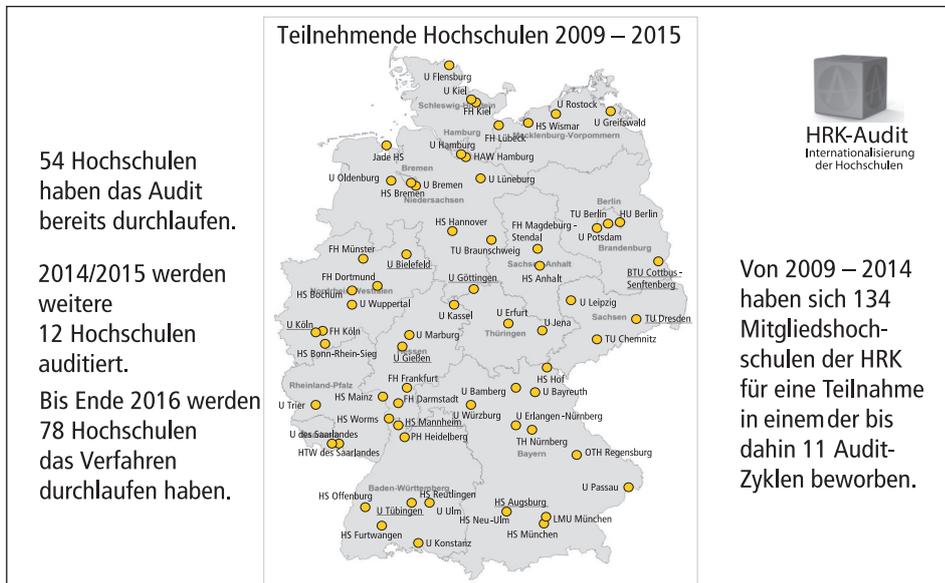


Abbildung 1: Das HRK-Audit „Internationalisierung der Hochschulen“ im Überblick

nationalisierungsstand der Hochschulen variiert stark, auch innerhalb von Gruppen von gleichartigen Hochschulen, sowohl gemessen an Standard-Indikatoren (Anteil von Studierenden und Wissenschaftlern aus dem Ausland, Mobilitätszahlen, Fördermittel etc.) als auch hinsichtlich des hochschulinternen Prozesses der Strategiebildung. Besonders wichtig ist aber folgende Erkenntnis: DIE internationale Hochschule existiert nicht; in der Regel existieren innerhalb der Hochschule signifikante Unterschiede zwischen verschiedenen Fakultäten/Fachbereichen und Instituten.

Empfehlungen zur Strategieentwicklung an einzelnen Hochschulen

Aus den Erfahrungen des Audits lässt sich gut ableiten, wie eine Internationalisierungsstrategie idealerweise entwickelt, aufgebaut und implementiert werden kann. Am Anfang dieses Prozesses

steht die Formulierung einer ganzheitlichen Strategie, die alle Handlungsbereiche und relevanten Akteure der Hochschule umfasst. Von entscheidender Bedeutung ist dabei, den Mehrwert herauszustellen, den eine solche umfassende Strategie allen Mitgliedern, Gruppen und Bereichen einer Hochschule bietet. Dazu zählen so abstrakte Dinge wie ein Orientierungsrahmen für den Einzelnen, so konkrete Dinge wie die Möglichkeit zur Einwerbung von Drittmitteln aus internationalen Quellen (oder solche, die nur an Konsortien internationaler Partner vergeben werden) und nicht zuletzt die internationale Sichtbarkeit, die sich zwar aus konkreten internationalen Aktivitäten ergibt, die aber besser wahrgenommen wird, wenn ein klares internationales Profil erkennbar ist und vermittelt wird.

Es ist unabdingbar, dass die Diskussion und Definition von Internationalisierungszielen auch auf Ebene der Fakultäten/Fachbereiche stattfindet. Nicht alle werden dabei den gleichen Stand, den gleichen Bedarf, die gleichen Ziele oder die gleichen Maßnahmen feststellen –

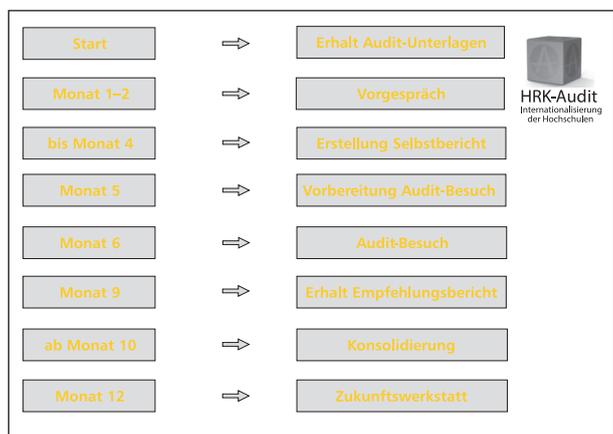


Abbildung 2: Der Ablauf des HRK-Audit im Überblick



Abbildung 3: Das Audit stieß bei den bisherigen Teilnehmer-Hochschulen auf große Zustimmung. Alle würden anderen Hochschulen die Teilnahme am Audit empfehlen; ein großer Teil konnte aus den Empfehlungen konkreten Nutzen für die Weiterentwicklung der eigenen Internationalisierung ziehen und war mit der Beratungsleistung des Audit-Teams zufrieden.

aber es wird auch keine Fakultät an einer Hochschule zu finden sein, die sich der Internationalisierung komplett entziehen will oder kann.

Um sich in dieser Hinsicht erfolgreich entwickeln zu können, ist für die meisten Hochschulen die Verbesserung der – vor allem internen – Kommunikation, die Koordination gemeinsamer Aktivitäten und Leitbilder und die Lösung von Zielkonflikten die höchste Priorität. Denn häufig lassen sich auf den ersten Blick oder im unreflektierten Zusammenspiel die Internationalisierungsziele der Einzelnen (Lehrende und Forschende, Studierende und Leitungspersonen) nur schwer mit den Zielen der Fakultäten und diese wiederum kaum mit den Zielen der Hochschulleitung in eine Linie bringen. Im konkreten Dialog werden dann aber häufig doch weitgehende Übereinstimmungen der Ziele und Positionen sichtbar, sodass sich die Konflikte in den einzelnen Details im guten Willen auflösen lassen.

Empfehlungen zum Handlungsfeld und zur Steuerung

Die meisten internationalen Kontakte und Initiativen an Hochschulen entstehen durch einzelne Lehrende und Studierende – ein typischer Bottom-up-

Ansatz. In der Forschung ist häufig der internationale Diskurs bestimmend und internationale Kontakte hängen oft mit internationalen Förderprogrammen zusammen; insofern ist die Internationalisierung in der Forschung auf den ersten Blick eher von strategischen Erwägungen geleitet oder zumindest von solchen, die sich in eine Strategie integrieren lassen. Die Koordination dieser verschiedenen Elemente kann aber nur durch eine gesamthochschulische Perspektive erfolgen, und hier ist die Hochschulleitung gefordert. So wichtig es ist, dass eine Koordination von oben – der Top-down-Ansatz – die Initiativen der Einzelnen unterstützt und nicht etwa behindert, so muss doch deutlich werden, dass seitens der Hochschulleitung die internationalen Elemente aller Aktivitäten eine hohe Priorität genießen, damit die Hochschule in der Internationalisierung auch als Ganzes sichtbar werden kann.

Entscheidend für die Steuerung der Internationalisierung sind daher ein guter Informationsfluss und die effektive Kommunikation zu Beispielen guter Praxis. Häufig erfahren die Beraterinnen und Berater in den Einzelgesprächen im Audit, dass hier noch Verbesserungsmöglichkeiten bestehen. Wichtig ist, dabei auch die Anerkennung von vorhandenem Engagement im Auge zu

behalten, damit die Internationalisierung in der Breite Unterstützer findet und übergeordnete strategische Überlegungen nicht im Sinne von Vorgaben die Initiative lähmen. Mithin kommt der Hochschulleitung eine aktive, motivierende, unter Umständen sogar legitimierende Funktion zu, die für eine stärkere gesamtinstitutionelle Internationalisierung Voraussetzung sein dürfte.

Aus den Erfahrungen im Audit wird deutlich, dass alle internationalen Akteure an Hochschulen sich vor allem eine Transparenz der Strukturen und Prozesse wünschen. Dies sollte eigentlich ganz im Sinne der Hochschulleitung sein, weil dadurch eine ganzheitliche Qualitätssicherung in den Hochschulen unterstützt wird: Die Internationalisierung als Querschnittsaufgabe in der Hochschule kann so dazu beitragen, die Strukturen und Prozesse in der Hochschule insgesamt transparenter zu machen. Das Monitoring internationaler Indikatoren wird dann idealerweise dazu beitragen, die Erfolge der Einzelnen auch als Erfolge der gesamten Hochschule zu verstehen.

Ein ganz signifikantes Element der Internationalisierung ist die Berufungspolitik der Professorinnen und Professoren, verbunden mit der Erleichterung der Einstellung von internationalem wissenschaftlichen wie nicht wissenschaftlichen Personal auch in anderen Bereichen. Denn Personen, die Erfahrungen aus dem Ausland mitbringen, erleichtern nicht nur die Kontakte ins Ausland, weil sie dort bereits über Netzwerke verfügen; auch für eine gesteigerte Internationalisierung zu Hause, auf dem eigenen Campus, können Personen mit Auslandsbezug mehr beitragen. Sie haben selbst interkulturelle Erfahrungen gesammelt, sprechen andere Sprachen auf akademischem Niveau und bringen Lehr- und Forschungsansätze aus anderen Wissenschaftskulturen mit. Dabei ist es keineswegs nur oder immer die englische Sprache oder der angloamerikanische Hochschulraum, der hier von Interesse sein sollte.

Wann immer möglich und sinnvoll, sollten Ausschreibungen in internatio-

nenalen Medien erfolgen. Die Bewerbungs- und Einstellungsverfahren sollten internationale Erfahrung als ein hartes Kriterium berücksichtigen und die Anforderungen an die Bewerberinnen und Bewerber so gestaltet sein, dass Personen, die aus dem Ausland kommen, keine Steine in den Weg gelegt werden. Dies gilt auch für die Einstiegsphase an der Hochschule, wenn etwa die Deutschkenntnisse noch nicht für die Lehre oder Mitarbeit in Gremien ausreichen.

Wie kann der Strategiebildungsprozess an einer Hochschule erfolgreich sein?

Eine hochschulweit abgestimmte und verbindliche Internationalisierungsstrategie oder zumindest die explizite Verankerung internationaler Elemente in strategische Übereinkünfte der Hochschulen wie Entwicklungspläne oder ein Leitbild bringen für die gesamte Hochschule einen zusätzlichen Nutzen. Um die Verbindlichkeit zu erhöhen, sollte dies schriftlich festgelegt sein. Was in einer solchen Strategie steht, muss auf die einzelne Hochschule genau abgestimmt sein, ist höchst individuell und wird sich zwangsläufig bei verschiedenen Hochschulen deutlich unterscheiden – es kann keine allgemeine Strategie („one size fits all“) geben. Aus den Erfahrungen des Audits lässt sich aber ein guter Weg beschreiben, wie eine solche gemeinsame Strategie aufgebaut werden kann.

Am Anfang des Strategiebildungsprozesses muss die Analyse des Ist-Zustands liegen: Stärken und Schwächen wollen erkannt, Herausforderungen und Stolpersteine identifiziert werden. In diesem Prozess, wie auch später in der schriftlichen Niederlegung der Strategie, muss es dann eine klare Formulierung und Strukturierung geben, die sich an folgender Stringenz orientiert:

Zunächst sollten die gesamtinstitutionellen und für alle nachvollziehbaren Motive für die Internationalisierung festgehalten werden: Warum macht es für die Hochschule und alle ihre Ange-

hörigen Sinn, sich den internationalen Herausforderungen zu stellen? Hierbei ist es wichtig, nicht einfach bestimmte Motive als gegeben zu unterstellen, denn Internationalisierung kann kein Selbstzweck sein. Es mag Motive geben, die allen deutschen Hochschulen eine stärkere Internationalisierung nahelegen; aber entscheidend sind die Motive, die individuell für die jeweilige Hochschule gelten.

Im nächsten Schritt müssen die konkreten Ziele für die Internationalisierung festgehalten werden: Wo will die Hochschule mit ihrem internationalen Engagement hin und wann will sie wo sein? Die Ziele müssen realistisch und sinnvoll sein – was selbstverständlich klingt, ist in der Praxis doch eine Herausforderung in der Abstimmung und Bewertung dessen, was realistisch und sinnvoll ist. Die Ziele müssen sich schließlich auf die Motive der Internationalisierung beziehen oder beziehen lassen – die Kohärenz von Motiven und Zielen muss einer genaueren Analyse standhalten, damit die Strategie nicht von vornherein hohl ist und somit dann langfristig nicht überzeugen kann.

Schließlich müssen geeignete und nachhaltige Maßnahmen identifiziert werden, mit denen die selbst gesteckten Ziele erreicht werden können: Mit welchen konkreten Mitteln kann das am besten geschehen? Die Maßnahmen müssen nicht unbedingt Teil der Strategie sein – in einigen Fällen kann es sogar nachteilig wirken, wenn einzelne Maßnahmen in einer Strategie festgeschrieben sind und damit nicht mehr flexibel eingesetzt und bewertet werden können. Für die einzelnen Maßnahmen muss es schließlich geeignete Indikatoren geben, mit denen sich deren Erfolg im Sinne eines Monitoring bewerten lassen kann: Es geht um den Grad der Zielerreichung, was quantitative Kennzahlen anbelangt; wichtiger aber sind qualitative Indikatoren, denn die Maßnahmen müssen – wie die Ziele selbst – natürlich vor allem Sinn machen.

Erst wenn die Maßnahmen identifiziert sind, sollte über Geld nachgedacht werden. Es versteht sich, dass eine nachhaltige Finanzierung von großer Bedeutung ist, und ohne Finanzierung lässt sich naturgemäß gar nichts umsetzen. Dennoch besteht die Gefahr einer Fehlsteuerung, wenn der Prozess umgekehrt wird und zuerst eine Finanzierung in Aussicht steht, sich dann daraus – vielleicht von den Geldgebern schon a priori festgelegt – Maßnahmen ergeben, und erst dann versucht wird, diese bestimmten Zielen zuzuordnen, die dann vielleicht nicht einmal mit den grundlegenden Motiven der Hochschule konform gehen. Genau solche Fehlsteuerungen lassen sich durch eine institutionelle Internationalisierungsstrategie verhindern.

Ob in der Strategie explizit erwähnt oder nicht: Die Internationalisierung muss als Querschnittsaufgabe und in ihrer übergeordneten Bedeutung in der Hochschulleitung verankert sein und es müssen klare Verantwortlichkeiten in der Leitungs- und Verwaltungsstruktur der Hochschule zugewiesen werden. Schon in der Entwicklung der Strategie sind hoffentlich alle relevanten Einheiten der Hochschule einbezogen worden – in der schriftlichen Fassung ist dies obligatorisch. Nur so kann die Balance zwischen Top-down und Bottom-up gehalten werden und nachhaltig zum Wohle der Hochschule wirken.

Das HRK-Audit „Internationalisierung der Hochschulen“ kann die Hochschulen gezielt dabei unterstützen, den Strategiebildungsprozess in Angriff zu nehmen, die Strategie zu formulieren und die Umsetzung der Ziele und Maßnahmen einzuleiten. Diese externe Unterstützung ist sicher nicht für alle Hochschulen nützlich oder sinnvoll, weil es sehr von der jeweiligen Planungs- und Diskurskultur abhängt, ob Impulse von außen angenommen werden oder den Prozess eher stören. Die Hochschulen, die sich für das Audit entschieden haben, sind sich aber darin einig, dass sich die Mühe für sie gelohnt hat und sie in ihrer strategischen Internationalisierung vorangekommen sind. ■

Weltoffen unterwegs

Interview mit Dr. Sebastian Fohrbeck, DAAD,
Leiter der Abteilung Internationalisierung und Kommunikation

Zum Studieren in Deutschland gehört heute Mobilität – eine Entwicklung, die auch der Deutsche Akademische Austauschdienst (DAAD) mit Beginn des Bologna-Prozesses vor rund 15 Jahren immer weiter vorangetrieben hat. Ein Gespräch mit Dr. Sebastian Fohrbeck, Direktor der Abteilung Stipendien im DAAD.

1999 wurde der Bologna-Prozess eingeleitet, der die Internationalisierung des Studiums und der Hochschulen zum Ziel hat – ein Startschuss für den DAAD?

Fohrbeck: Der DAAD ist dem Bologna-Prozess sogar vorausgeeilt und hat ihn in Deutschland vorbereitet: Als der Startschuss fiel, hatten wir bereits mehr als zehn Jahre Erfahrung mit der Förderung der internationalen Mobilität von Studierenden gesammelt. Schon 1987, als sich der europäische Hochschulraum durch das Erasmus-Programm der europäischen Kommission zu bilden begann, engagierte sich der DAAD als nationale Agentur und führt das Programm seither für Deutschland durch. Zehn Jahre später, auf dem Höhepunkt der Diskussion um den Bildungsstandort Deutschland, der im internationalen Vergleich für Studierende aus dem Ausland wenig attraktiv war, preschte der DAAD mit dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und dem Auswärtigen Amt erneut voran und legte zwei Förderprogramme für englischsprachige Bachelor- und Masterstudiengänge auf – noch vor der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes. Damit reagierte der DAAD auf das beeindruckende Interesse der Hochschulen am dreistufigen Studiensystem mit „Bologna vor Bologna“.

Welche Programme entwickelte der DAAD seit Bologna, um die Mobilität deutscher Studierender zu erhöhen?

Fohrbeck: Wichtiger Eckpfeiler blieb und bleibt weiterhin das Erasmus-Programm. Unter dem Titel „Bologna macht mobil“ legte der DAAD zudem mit dem BMBF eine ganze Reihe neuer Programme auf, die alle zum Ziel hatten, mehr junge Deutsche ins Ausland zu bringen. Darunter fallen etwa die Förderung von Doppelabschlüssen oder eines vierjährigen Bachelor-Studiums mit integriertem Auslandsjahr sowie das erfolgreiche PROMOS-Programm, das Hochschulen die Auswahl ihrer Kandidaten für ein Auslandsstipendium überlässt und schon drei Jahre nach seinem Start 10.000 Geförderte verzeichnete. Heute schickt Deutschland etwa ein Drittel eines Studierendenjahrgangs ins Ausland. Das ist im Vergleich zu anderen Industrieländern ein sehr hoher Prozentsatz.

Wie weit reicht diese Mobilität geografisch?

Fohrbeck: Damit nicht alle deutschen Studierenden bevorzugt in europäische Länder oder nach Nordamerika gehen, realisierte der DAAD im Jahr 2002 mit Mitteln des BMBF zum Beispiel das Sonderprogramm „Go-East“, um das Interesse an Osteuropa zu stärken. 2008 erreichte der DAAD dann mit dem Programm „A New Passage to India“, dass mehr deutsche Studierende Indien entdecken konnten. Dieses Programm beruhte stark auf Gegenseitigkeit und bot auch jungen Indern an, in Deutschland Praktika zu absolvieren. Und über das Programm „Welcome to Africa“ wird seit 2012 der Auslandsaufenthalt auf dem afrikanischen Kontinent gestärkt.

Wie hat der DAAD mehr ausländische Studierende nach Deutschland gebracht?

Fohrbeck: Im Zusammenhang mit Bologna hat es im DAAD vor rund 15 Jahren einen großen Paradigmenwechsel gegeben, das heißt den Übergang von der reinen Stipendienvergabe hin zu einem durch den DAAD betriebenen verstärkten Hochschulmarketing. Grund dafür war die Einsicht, dass man mit einer begrenzten Anzahl von Stipendien für Ausländer keinen größeren Anteil am Weltmarkt für Hochschulausbildung würde erreichen können. Zeitgleich mit der Produktverbesserung im Inland – also mit der Einführung international attraktiver englischsprachiger Studiengänge – hat der DAAD 2002 eine Marketingkampagne gestartet und um das Interesse junger selbst zahlender Studierender aus aufsteigenden Mittelschichten in Indien, China, Lateinamerika oder Afrika geworben. Das ließ die Zahl ausländischer Studierender in Deutschland um 65 Prozent auf 180.000 in nur vier Jahren ansteigen.

Welche Lernprozesse gab es auf diesem Weg?

Fohrbeck: Studierende wollen mit der Verkürzung der Studiengänge auch kürzer und schneller ins Ausland – das ist eine zentrale Erfahrung der letzten Jahre. Der DAAD war vor 15 Jahren noch mit der Philosophie angetreten, dass ein Jahresstipendium die ideale Möglichkeit bietet, nutzbringende interkulturelle Erfahrungen machen. Aber die Bewerber präferieren im Zuge des Bologna-Prozesses kürzere Auslandsaufenthalte für ein Semester oder für Abschlussarbeiten. Daneben haben wir gelernt, dass die Sorge um die Anerkennung ihrer Studienleistungen im Ausland gleich hinter finanziellen Beden-

ken rangiert und Studierende davon abhält, ins Ausland zu gehen. Die Einführung des European Credit Transfer and Accumulation System (ECTS) ist ein wichtiges Instrument gewesen, diese Bedenken zu zerstreuen und Mobilität zu steigern.

Wie konkret wirkt sich mehr Mobilität auf die Internationalisierung der Hochschulen aus?

Fohrbeck: Die deutschen Hochschulen haben sich durch diese Anstrengungen deutlich verändert und sind aus internationaler Perspektive attraktiver geworden. Der Anteil ausländischer Studierender an deutschen Hochschulen liegt heute im Schnitt zwischen elf und zwölf Prozent, an einigen Hochschulen sind es deutlich mehr. Die Unterrichtssprache in vielen Masterstudiengängen ist inzwischen Englisch, für den Promotionsbereich gilt das überwiegend. Eine weitere erfreuliche Entwicklung ist, dass damit auch der Anteil ausländischer Hochschullehrer erkennbar gewachsen ist. Das ergibt ein völlig anderes Bild als vor 15 Jahren.

Veränderte sich dieses Bild auch aus internationaler Perspektive?

Fohrbeck: Der British Council hat bereits vor einigen Jahren untersucht, welche Länder bei der Internationalisierung am weitesten fortgeschritten sind. Deutschland liegt bei dieser Auswertung auf Platz eins. Denn obwohl Länder wie Australien beispielsweise sehr viel mehr ausländische Studierende an den Hochschulen begrüßen können, gehen von dort kaum junge Menschen fort. Der Erfolg der deutschen Hochschulen liegt also zum einen an dem sehr ausgewogenen Verhältnis von jungen Menschen, die ins Ausland gehen, und denen, die aus dem Ausland nach Deutschland kommen. Zum anderen – und das ist den meisten weniger bekannt – haben wir inzwischen eine sehr gute Einwanderungsgesetzgebung für ausländische Studierende. Unter allen OECD-Ländern kann man in Deutschland als Ausländer mit am einfachsten im Land bleiben und arbeiten. Das macht die deutsche Hochschulausbildung zusätzlich attraktiv.

Welche Aufgaben stellen sich für die Zukunft?

Fohrbeck: 2013 hat der DAAD eine neue Strategie verabschiedet und sich zwei sehr ehrgeizige Ziele gesteckt. Wir wollen die Zahl ausländischer Studierender in Deutschland bis 2020 von derzeit 300.000 auf 350.000 steigern und gleichzeitig ihre Chancen verbessern, ihr Studium in Deutschland erfolgreich abzuschließen. Die Studien-erfolgsquote ausländischer Studierender ist noch nicht zufriedenstellend und soll langfristig genauso gut sein wie die ihrer deutschen Kommilitonen, das heißt bei 75 Prozent liegen. Außerdem wollen wir den Anteil deutscher Studierender, die ins Ausland gehen, von jetzt einem Drittel jedes Jahrgangs auf 50 Prozent erhöhen. Das ist das weitaus schwieriger zu erreichende Ziel.

Wie will der DAAD erreichen, dass noch mehr Deutsche ins Ausland gehen?

Fohrbeck: Wir intensivieren vor allem die DAAD-Werbekampagne „Go-out“, um junge Menschen zu erreichen und für einen Auslandsaufenthalt zu begeistern. Damit gehen wir zukünftig auch an Schulen. Der Bachelor ist sehr kurz, also müssen wir die jungen Menschen sehr früh erreichen und schon in der gymnasialen Oberstufe über ihre Möglichkeiten und Chancen informieren.

*Das Gespräch führte
Bettina Mittelstraß, Trio Medien*



Sebastian Fohrbeck erläutert die zahlreichen Aktivitäten des DAAD auf dem *hib*-Kolloquium „Internationalisierung der Hochschulen“ am 17. November.

Foto: *hib*/Barbara Frommann

Von den Schwierigkeiten des Ankommens

Überlegungen zur Studiensituation ausländischer Studierender an den deutschen Hochschulen



Dr. Ulrich Heublein

Dr. Ulrich Heublein
Leiter Projektbereich Studienabbruch/Studienerfolg
DZHW Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung GmbH
Außenstelle an der Universität Leipzig
heublein@dzhw.eu

Die Zahl der Studierenden, die mit ausländischem Pass und Abitur an den deutschen Hochschulen studieren,¹ ist in den letzten Jahren kontinuierlich gewachsen. Im Wintersemester 2013/14 waren 218.848 ausländische Studierende in Deutschland eingeschrieben, rund 40.000 mehr als noch zehn Jahre zuvor. Angesichts steigender Studienanfängerzahlen ist die Gewissheit groß, dass in den nächsten Jahren diese Entwicklung weiter anhält. Im Jahr 2013 haben sich allein 80.000 Studierende aus anderen Ländern zum ersten Mal an einer deutschen Hochschule immatrikuliert.

Und die ausländischen Studierenden sind in Deutschland sehr willkommen. Sie fördern die Internationalisierung unserer Hochschulwelt, vermitteln ihren deutschen Kommilitonen wichtige interkulturelle Erfahrungen und bringen Kenntnisse zur Geschichte und Kultur ihrer Heimatländer in den Studiendiskurs mit ein. Ihr Studium ist verbunden mit der Hoffnung, wissenschaftliche Talente für die deutschen Hochschulen zu gewinnen. Aber auch darüber hinaus können der Ausbildung von Studierenden aus anderen Ländern ohne Zweifel wichtige politische, ökonomische und kulturelle Effekte für unsere Gesellschaft zugeschrieben werden.

Bei solchen Erwartungen, deren Bedeutung unbestritten ist und die auf den unterschiedlichen Ebenen längst Eingang in Programmen und Zielerklärungen gefunden haben, verwundert es, dass es an repräsentativen Befunden zur Studiensituation der ausländischen Studierenden mangelt.² Weder verfügt die

Hochschulforschung z. B. über hinreichende Ergebnisse zu den wesentlichen Faktoren des Studienerfolgs noch kann sie Aufklärung über die berufliche Bewährung der in Deutschland erworbenen Kenntnisse und Kompetenzen geben. Die Wege der Entscheidungsfindung in den Bildungsverläufen der Studierenden aus anderen Ländern liegen ebenfalls noch eher im Verborgenen. So kann die Hochschulforschung bei vielen wichtigen Aspekten derzeit nur mit Hypothesen aufwarten.

Die Paradoxie einer solchen Situation dürfte vor allem beim Blick auf die Studienabbruchquoten deutlich werden. Von 100 ausländischen Studienanfängern der Jahrgänge 2008 und 2009, die an den deutschen Hochschulen einen Bachelorabschluss anstrebten, waren nur 59 erfolgreich. 41 haben ihr Studium in Deutschland abgebrochen.³ Zwar ist es nicht ausgeschlossen, dass die betreffenden Studierenden zurück in ihre Heimatländer oder in ein anderes Land gehen und dort ihr Bachelorstudium erfolgreich abschließen, aber für die deutschen Hochschulen bleiben sie dennoch Studienabbrecher. Dies bedeutet nicht nur weniger Absolventen, sondern auch eine beträchtliche Zahl ehemaliger Studierender, die möglicherweise mit Enttäuschung und Unzufriedenheit auf ihr Studium in Deutschland zurückschauen. Für die Attraktivität des internationalen Studienstandorts Deutschland kann dies nur kontraproduktiv sein. Auch wenn die genannte

Viele ausländische Studierende brauchen einen moderierten Übergang in die Lehrkultur an den deutschen Hochschulen. Das schließt vor allem das Verständnis und Einüben der diskursorientierten Lehre, des eigenaktiven Erschließens von Betreuungsleistungen sowie die Integration an der Hochschule ein.

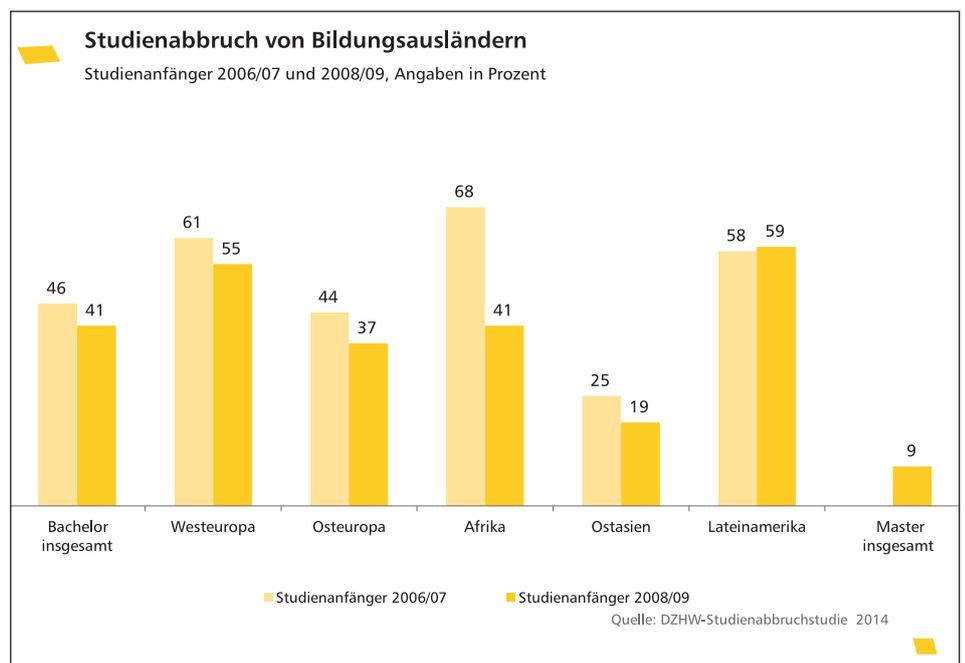
Quote schon fünf Prozentpunkte unter den Werten für die vorangegangenen Jahrgänge 2006 und 2007 liegt, man also auf eine positive Tendenz hoffen darf, sind solch hohe Werte beunruhigend. Die entsprechende Quote für die deutschen Studierenden liegt bei 28 Prozent (Universität 33 Prozent, FH 23 Prozent). Nicht übersehen werden darf allerdings, dass die Studienabbruchquote für die ausländischen Studierenden im Masterstudium – in Bezug auf den Jahrgang 2010 – mit neun Prozent sehr viel besser ausfällt und in etwa dem Wert der deutschen Studierenden (Universität elf Prozent, FH sieben Prozent) entspricht. Die Ursachen für diesen positiven Befund mögen vielfältig sein – bessere Auswahl, vorhandene Studienerfahrungen oder auch besondere Studienbedingungen, die in den letzten Jahren in vielen internationalen Masterstudiengängen geschaffen wurden – aber auch hier gilt: Die Gründe sind nicht hinreichend erkundet.

Für die erfolgreiche Entwicklung des Studiums ausländischer Studierenden sind jedoch sichere Erkenntnisse über die Ursachen der disparaten Situation unabdinglich. Zwar kann mit Sicherheit davon ausgegangen werden, dass für den hohen Studienabbruch im Bachelorstudium durchaus ähnliche Schwierigkeiten in Bezug auf Leistungsverhalten, Studienmotivation und Finanzierung wie bei den deutschen Studierenden eine große Rolle spielen,⁴ aber als ausreichend kann diese allgemeine Feststellung kaum angesehen werden. Es ist davon auszugehen, dass neben den kurz angedeuteten Problemlagen eine Reihe von spezifischen Bedingungen in die Analyse einbezogen werden müssen.

Welche Aspekte könnten es sein, denen bei der Frage des Studienerfolgs ausländischer Studierender – zusätzlich zu den bekannten abbruchfördernden Konstellationen – eine besondere Beachtung zukommen sollte? Bei der Antwort auf diese Frage darf nicht übersehen werden, dass sich die ausländische Studierendenschaft durch eine beträchtliche kulturelle Heterogenität auszeichnet. Rund ein Drittel von ihnen kommt aus asiatischen Ländern, ein Viertel aus Osteuropa und ein Fünftel aus Westeuropa. Jeweils rund zehn Prozent haben ihre Heimat in Afrika oder Amerika.⁵ Diese kulturelle Spannweite, deren Bedeutung sich dadurch ergibt, dass alle Kontinente mit hohen Anteilen vertreten sind, ist bei Weitem nicht selbstverständlich. In Australien oder den USA, die ebenfalls viele ausländische Studierende beherbergen, kommen allein drei Viertel bzw. fast zwei Drittel aus dem asiatischen Kulturkreis. In Frankreich hat etwa jeder zweite ausländische Studierende ein afrikanisches Heimatland.

Bei einer stärkeren Homogenität kommt der für den Studienerfolg so wichtigen Frage der Passung von Voraussetzungen und Anforderungen eine tendenziell geringere Komplexität zu. Starke Heterogenität, auf die auch die Unterschiede in den Abbruchquoten zwischen den verschiedenen Herkunftsregionen verweisen, verlangt nach herkunftsspezifischen Abbruch- und Erfolgsanalysen. Gerade an solchen Untersuchungen mangelt es aber.⁶

Drei Tendenzen sind vor allem hervorzuheben, wenn es darum geht, spezifische Einflussfaktoren für den Studienerfolg ausländischer Studierender zu identifizieren: Zunächst weisen einige Studien darauf hin, dass die Vorbereitung eines Teils der ausländischen Studieren-



den nicht nur hinsichtlich fachlicher Fähigkeiten nicht immer ausreichend ist, sondern auch auf in Bezug auf die Beherrschung der Unterrichtssprache, zumeist der deutschen Sprache. In einer repräsentativen Befragung der Hochschulen aus dem Jahr 2010 wurde der Anteil mit geringen fachlichen Voraussetzungen auf rund ein Drittel im Bachelorstudium und ein Viertel im Masterstudium geschätzt. Für die sprachliche Vorbereitung liegt dieser problematische Anteil bei etwa 40 Prozent.⁷ Dies deckt sich mit Selbsteinschätzungen der ausländischen Studierenden aus Studien, die zwischen 2005 und 2008 durchgeführt wurden.⁸

So wichtig solche fachlichen und sprachlichen Aspekte auch sind, für den gelingenden Studieneinstieg könnte aber das Einüben in die bestehende Studienkultur von noch größerer Bedeutung sein. Für die Lehrveranstaltungen in vielen Fächern an deutschen Hochschulen ist eine diskursorientierte Lehre bezeichnend. Der Stoff wird nicht einfach vorgegeben, sondern gemeinsam diskursiv erarbeitet. Der Lehre ist ein Vorgehen immanent, das Inhalte infrage stellt und differenziert bewertet. Jene Studierende, die sich zu wissenschaftlichen Aussagen und Theorien argumentativ-kritisch ins Verhältnis setzen, finden sowohl unter den Lehrenden als auch in den studentischen Peer Groups die höchste Anerkennung. Für die Natur- und vor allem für die Ingenieurwissenschaften sind, spätestens nach den ersten Kursen in den Grundlagenfächern, anwendungsbezogene Aufgabenstellungen bezeichnend. Nicht alle Bildungssysteme bereiten in gleicher Art und Weise auf ein solches Lehrverständnis vor. In vielen Ländern spielt ein reproduzierendes Lernen eine größere Rolle als in Deutschland. Eigene Positionen zum Lehrstoff zu erarbeiten, von vorgegebenen Auffassungen abzuweichen, sie kritisch zu hinterfragen bzw. sie in neue Zusammenhänge zu stellen, bleibt dann späteren Studienphasen, dem Master- oder Promotionsstudium überlassen. Auf ein solches

Lehrverständnis bereiten die studienvorbereitenden Schulen in Deutschland mehr oder minder gut vor. Die Frage nach eigenen Positionen oder Theorieanwendung stellt für deutsche Studienanfänger keine Überraschung dar. Viele ausländische Studierende haben hier weitaus größere Übergangsleistungen zu vollbringen.

Dies stellt zwar keine geringe Herausforderung dar, muss aber nicht zwangsläufig misslingen. Mit entsprechender Unterstützung können fachliche Defizite, die zu Studienbeginn bestehen, aufgearbeitet und das Verständnis einer diskursiven Lehrkultur z. B. im Rahmen eines modierten Übergangsprozesses erworben werden. Doch gerade der Umgang mit solchen Hilfestellungen erweist sich als eine weitere Hürde auf dem Weg zum Studienerfolg – und zwar nicht nur, weil zum Teil geeignete Betreuungsmaßnahmen fehlen, sondern auch wegen des differierenden Verständnisses von studentischem Studienengagement. In Studiengängen an deutschen Hochschulen wird von den Studierenden selbstständiges und eigenverantwortliches Handeln vom ersten Tag an erwartet. Betreuung und Unterstützung wird größtenteils als Angebot organisiert. Von wenigen Ausnahmen abgesehen, entscheidet der Studierende, welche Hilfen er in Anspruch nimmt. Eine Verpflichtung zu einem Tutorium gibt es ebenso wenig wie zur Beteiligung an Studieneinführungen. In vielen anderen Ländern ist das Hochschulsystem dagegen stärker auf Vorgaben orientiert. Den Studierenden sind von vornherein bestimmte Schritte und Vorgehensweisen in ihrem Studium vorgegeben. Beratung und Betreuung sind regelhaft in das Studium eingebaut. Der Übergang von einem solchen Betreuungssystem hin zu einem angebotsori-

entierten System erfordert die Ausbildung ganz bestimmter Kompetenzen: der Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, der Kenntnis der für den eigenen Lernstil am besten geeigneten Unterstützungsmöglichkeiten, schließlich auch der Kenntnis der Betreuungsangebote selbst und der Beherrschung von angemessenen Kommunikationsweisen, um die ausgewählten Angebote für sich auch erschließen zu können. Dies kann nur in einem längeren Prozess geschehen.

Häufig mangelt es den ausländischen Studierenden schon am Wissen um die Betreuungs- und Beratungsmaßnahmen. Dies liegt nicht am fehlenden Bedarf, sondern an einem sozialisierten Studienverständnis, das selbstverständlich davon ausgeht, dass an anderer Stelle über notwendige Interventionen entschieden wird. Der Studierende bleibt passiv, die Institution handelt. An den deutschen Hochschulen ist aber das Studium auf Studierende mit aktiver Studienhaltung ausgerichtet. Erste Untersuchungen zur Studiensituation belegen, dass ausländische Studierende, die wichtige Elemente eigenständigen Studierens beherrschen, weitaus besser in der Lage sind, Unterstützungsangebote für sich zu erschließen als ihre Kommilitonen, die nicht gleichermaßen über solche Fähigkeiten verfügen. Dies gilt auch für die Hilfeleistungen deutscher Studierender. Ausländer, die sich zu eigenaktivem Handeln im Studium für fähig halten, beklagen deutlich weniger mangelnde Hilfe durch deutsche Studierende als jene ihrer Kommilitonen, die zu solcher Selbstständigkeit nicht in der Lage sind.⁹

Die Vorstellungen von akademischer Lehre und vom studentischen Lernen sind Ergebnisse der Bildungssozialisation in den Heimatländer der ausländischen Studierenden. Sie gehören zu deren zentralen Erfahrungsreservoir und lassen sich nicht kurzfristig ändern. Es braucht auch dafür längerfristige Übergangsphasen, die bewusst von der Hochschule moderiert werden. Es gilt, zumindest für einen Teil der ausländischen Studierenden einen Prozess zu organisieren, der im Laufe der ersten Semester von mentorierten Vorgaben zu eigenständigen Entscheidungen in der Studiengestaltung führt.

Neben diesen Fragen stellt sich den ausländischen Studierenden ein drittes übergreifendes Problem: die soziale Integration an den deutschen Hochschulen. Aus vielerlei Gründen ist die Integration in den Hochschulbetrieb wie in die Studierendenschaft unabhängig. Integration und Studienmotivation stehen in einem engen Zusammenhang. Dauerhafte Erlebnisse von Fremdheit und Distanz gefährden das Studieninteresse. Die empirischen Befunde und Eindrücke, die dazu vorliegen, verweisen nach wie vor auf eine ernste Situation. Zwei von fünf ausländischen Studierenden sehen den fehlenden Kontakt zu ihren deutschen Kommilitonen als ein großes Problem.¹⁰ Für eine gelingende Integration bedarf es vor allem einer intensiven Kommunikation, die sich nicht nur auf die eigenen Landsleute beschränkt, sondern ebenso das tägliche Gespräch mit deutschen Studierenden einschließt. Das ist aber für viele ausländische Studierende keine selbstverständliche Situation. Zwar entfaltet sich Integration immer im Wechselspiel von Integriertwerden und Sich-

Integrieren, aber ohne Zweifel sind die deutschen Hochschulen in der Pflicht, die ersten Schritte dazu zu tun. An ihnen ist es, das Studium und das hochschulbezogene Leben so zu organisieren, dass Begegnung, Austausch und Gemeinsamkeit zu Elementen des Alltags werden. Für die Integration und das Gefühl von Aufgenommensein kommt dabei den deutschen Studierenden eine hohe Bedeutung zu. Das Empfinden von Willkommensein ist vor allem verbunden mit dem Angenommenwerden durch die Gruppe der Alters- und Statusgleichen. Leider gibt es viele Hinweise, dass gerade die deutschen Studierenden sich häufig zurückhaltend, ja zum Teil ignorant gegenüber ihren ausländischen Kommilitonen verhalten. Sie entwickeln zu wenig Impulse, als Erste auf die Studierenden aus anderen Ländern zuzugehen, sie werden erst dann aktiv, wenn sie von ihnen direkt um Hilfe gebeten werden.¹¹ Auf der anderen Seite verhalten sich wiederum nicht wenige ausländische Studierende aufgrund ihrer kulturellen Prägungen ebenfalls reserviert, sie sind es nicht gewohnt, aktiv auf ihre deutschen Kommilitonen zuzugehen. Solche gegenseitigen Zurückhaltungen müssen überwunden werden, soll die Integration und damit der Studienerfolg der ausländischen Studierenden erhöht werden. Unterstützung ist dabei vor allem von jenen deutschen Studierenden zu erwarten, die selbst schon Auslandserfahrungen gemacht haben und damit um die Bedeutung eines aktiven Aufgenommenwerdens in der Fremde wissen. ■

- 1 Unter ausländischen Studierenden werden hier ausschließlich Bildungsausländer verstanden, also jene Studierende, die nicht nur über eine ausländische Staatsbürgerschaft verfügen, sondern auch ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben.
- 2 Repräsentative Befunde liegen lediglich im Rahmen der Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks vor. S. dazu: BMBF (Hrsg.) (2013): *Ausländische Studierende in Deutschland 2012*. Berlin
- 3 U. Heublein et al. (2014): *Die Entwicklung der Studienabbruchquoten an den deutschen Hochschulen*. DZHW Forum Hochschule 4 | 2014. Hannover
- 4 U. Heublein et al. (2010): *Ursachen des Studienabbruchs in Bachelor- und herkömmlichen Studiengängen*. HIS Forum Hochschule 2 | 2010. Hannover
- 5 DAAD, DZHW (Hg.) (2014): *Wissenschaft weltweit 2014*. W. Bertelsmann Verlag Bielefeld. S. 15
- 6 Auch in der verdienstvollen Studie von Jörg Rech zum Studienerfolg ausländischer Studierender musste auf herkunftsspezifische Analysen verzichtet werden. S. dazu: J. Rech (2012): *Studienerfolg ausländischer Studierender*. Waxmann Verlag Münster
- 7 GATE-Germany (Hg.) (2010): *Internationales Hochschulmarketing an deutschen Hochschulen*. Schriftenreihe Hochschulmarketing. W. Bertelsmann Verlag Bielefeld. S. 32 ff.
- 8 U. Heublein, J. Schreiber (2006): *Kurzes Methodenkompendium zur Untersuchung „Schwundfördernde Faktoren in der Studien- und Lebenssituation ausländischer Studierender an der RWTH Aachen und der LMU München“*. HIS-Arbeitsbericht. Hannover. S. 7 ff.
- 9 U. Heublein (2009): *Ohne Integration kein Erfolg*. In: *irritatio*. Heft 1/2009. Bonn
- 10 BMBF (Hrsg.) (2013): *Ausländische Studierende in Deutschland 2012*. Berlin. S. 47 ff.
- 11 DAAD (Hrsg.) (2007): *Aspekte der Internationalität deutscher Hochschulen*. Internationale Erfahrungen deutscher Studierender an ihren heimischen Hochschulen. Reihe Dokumentationen & Materialien Band 63. Bonn, S. 27 ff.

Internationalisierung der Hochschule – was sind *unsere* Ziele?



Olga Rösch

Prof. Dr. Olga Rösch
Vizepräsidentin
Hochschullehrerbund *h1b*
Technische Hochschule
Wildau
Professur für Interkulturelle
Kommunikation
olga.roesch@th-wildau.de

Als ein komplexes Feld lässt sich das Thema Internationalisierung der Hochschulen nach Kehm (2003, S. 8 f.) auf mehreren Bezugsebenen verorten:

- Internationalisierung von Studium und Lehre.
Hier geht es um die Entwicklung von interkultureller Kompetenz der Beteiligten, um neue Ansätze in der Lehre sowie um Fragen der Qualität.
- Herstellung international transparenter und kompatibler Strukturen und Standards.
Damit sind die Umstellungen von Studienprogrammen auf gestufte Abschlüsse, qualitative Vergleichbarkeit von Studienleistungen und Akkreditierung von Studiengängen gemeint.
- Anpassungen in der Organisation der Hochschulen.
Es handelt sich hierbei um die Umstrukturierungen von Akademischen Auslandsämtern und die Einführung einer Leitungsfunktion für Internationale Angelegenheiten.
- Internationalisierung des Politikfeldes Hochschulen.
Hiermit sind die externen Einwirkungen auf die nationale Bildungspolitik gemeint, beispielsweise durch Organisationen wie OECD, UNESCO, World Bank und Europäische Union mit ihren jeweils „eigenen Definitionen der Funktionen von Hochschulen und der Ziele von Hochschulbildung“ (Kehm 2003, S. 9).

Mit diesen Ebenen der Internationalisierung kommen die Lehrenden in unterschiedlicher Intensität in Berührung. Als besonders arbeits- und zeitintensiv erwies sich die Schaffung von kompatiblen Strukturen, d. h. Umstellung der Diplom-Studiengänge auf die gestuften Abschlüsse im Sinne der Bologna-Reform und die damit einhergehenden kostenintensiven Akkreditierungen.¹ Angesichts der empfundenen Kongruenz von Zielen der Bologna-Erklärung von 1999 (Zusammenwachsen Europas auch auf Hochschulebene und Mobilität europäischer Studierender innerhalb Europas) und den dafür gewählten Mitteln (Angleichung von Strukturen und Abschlüssen) wurde der von der Politik initiierte Reformprozess von der Professorenschaft zwar kritisch begleitet, aber weitgehend unterstützt und umgesetzt. Die Gestaltung der Internationalisierung der Lehre wird im Unterschied zu Reformen auf organisationalen und bildungspolitischen Ebenen erst recht von den Lehrenden getragen.

Der Fokus zahlreicher Publikationen zur Internationalisierung liegt meist auf Prozessen, Instrumenten, Strukturen, Aktivitäten, Programmen sowie der Aufarbeitung von Datenmaterial. Diese Schwerpunkte können hier abgerundet unter strukturellen Aspekten zusammengefasst werden im Unterschied zu den inhaltlichen Aspekten wie der Internationalisierung von Forschung und Lehre. Einzelne Fragen des Internationalisierungsprozesses in der Lehre, einem der Kernbereiche einer jeden Hochschule, sollen in diesem Beitrag etwas näher betrachtet werden. Danach wird auf einige Ziele der Internationalisierung und das englischsprachige Stu-

Internationalisierung der Lehre entsteht nicht von selbst durch die Umstellung der Lehre auf Englisch und ergibt sich auch nicht selbstverständlich aus der physischen Präsenz von ausländischen Studierenden. Sie ist ein facettenreiches Arbeitsfeld, für dessen Entwicklung Internationalisierung des Wissens und interkulturelle Kompetenz erforderlich sind.

dienangebot als Mittel bzw. als Marketinginstrument für die Gewinnung der „besten Köpfe“ eingegangen. Im Weiteren wird an die eigens europäische Idee der akademischen Mehrsprachigkeit erinnert. Der Beitrag schließt mit einer Anmerkung zu Zielen und Wegen der nationalen Bildungspolitik in Bezug auf Internationalisierung.

1. Internationalisierung der Lehre

Als Nachweis für Internationalisierung der Lehre „daheim“ werden in diesbezüglichen Veröffentlichungen in erster Linie das englischsprachige Lehrangebot, die Internationalität der Studierenden und das wissenschaftliche Lehrpersonal genannt (vgl. z. B. Aktionsrat, 2012, S. 31, 62 f., 92 f.; LESSI, 2013, S. 63 ff.), womit lediglich die statistisch feststellbare multikulturelle Zusammensetzung gemeint ist. Inhaltliche Aspekte – abgesehen von der Forderung nach Interkultureller Kompetenz für alle Beteiligten (vgl. HRK, 2012, S. 15; Strategie, 2013, S. 5 f.) – werden dagegen weniger deutlich kommuniziert. Das hängt sicherlich u. a. damit zusammen, dass die inhaltsbezogenen Lehrkonzepte für Internationalisierung je nach Studiengängen und Fachgebieten differieren. Von den Hochschulen wird „eine neue Lehr- und Lernkultur“ gefordert und damit ein „Beitrag zur weiteren Entwicklung der Qualität der Lehre in einem studierendenzentrierten System“. Kaum konkreter lesen sich inhaltliche Empfehlungen wie „Vermittlung europäischer Inhalte“ sowie Herstellung von „internationalen Bezügen“ (DAAD, 2011).

In allen Studiengängen treffen wir auf einen hohen Grad an Verschiedenheit

der Studierenden, sei es hinsichtlich der sozialen bzw. kulturellen Herkunft oder der individuellen Bildungsbiografie.

Internationale Studierende verstärken diese ohnehin vorhandene Heterogenität insofern, als sie eine kulturbedingte Lernsozialisation in den Seminarraum mitbringen: Gewohnheit an andere Lehr- und Lernstile, Konzepte des Selbststudiums, Tradition des wissenschaftlichen Arbeitens und Schreibens, kulturspezifische Einstellung zu Plagiaten, Prüfungspraxen sowie das differierende Beherrschen von Formen der Wissenspräsentation wie Referate, Hausarbeiten, mündliche und schriftliche Prüfungsleistungen (vgl. Rösch/Strewe, 2011). Aus dieser Realität heraus erscheint die Forderung nach interkultureller Kompetenz aller Beteiligten als Gebot und unumgängliches Mittel zur Gestaltung der Internationalisierung auch im Zwischenmenschlichen, jenseits von Kennzahlen. Der Lehrende benötigt für das Handlungsfeld „Lehre in heterogenen Gruppen“ eine kulturgenerelle integrierende soziale Handlungskompetenz. Diese wird hier als Zusammenspiel von Fertigkeiten auf affektiver (z. B. Offenheit für Neues, Einfühlungsvermögen), kognitiver (z. B. kulturelles Bewusstsein, realistische Erwartungen) und konativer Ebene (z. B. Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität im Handeln) verstanden (vgl. Bolten, 2007, S. 211 f.). Das Ziel der hierfür erforderlichen Integration liegt nicht darin, Homogenität herzustellen, sondern zu erreichen, dass die Studierenden sich als Gemeinschaft verstehen und damit zum Studienerfolg gelangen. Für die ausländischen Studierenden ist interkulturelle kulturspezifische Kompetenz für das Leben und Studieren in Deutschland schlicht „überlebenswichtig“. Angesichts der anhaltend hohen Abbruchquote von geschätzt 70 Prozent (Aktionsrat, 2012, S. 14) müs-

sen die Programme zur Vermittlung der deutschen akademischen Kultur ebenso wie interkulturelle Lehrangebote für ausländische Studierende zum festen Bestand ihres Studiums werden. Ihre soziokulturelle Integration stellen laut DAAD (2012, S. 7, 33 f.) einen der starken Erfolgsfaktoren dar. Gelingt diese nicht, so bleiben sie laut Queis (2009, S. 29) fremd in Deutschland, in ihrer Hochschule und im gewählten Fach.

2009 initiierte das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) gemeinsam mit dem DAAD ein Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierender (PROFIN). Im Zeitraum von 2009 bis 2012 sind vom BMBF insgesamt 132 Modellprojekte an mehr als 100 Hochschulen und Institutionen finanziert worden. Durch das Programm kamen viele neue Impulse und Ideen in die Hochschulen, wie man die ausländischen Studierenden aus der Isolation führen kann. Zu den positiven Ergebnissen von PROFIN zählt auch, dass die Hochschulöffentlichkeit für die Integrationsproblematik stärker sensibilisiert wurde, die Schlüsselqualifikation Interkulturelle Kompetenz an Bedeutung gewann und der Stellenwert der interkulturellen Lehrangebote gestiegen ist (vgl. DAAD, 2012).

Diese Angebote lassen sich grob in additive Lehrformate, also eigenständige, vom Studiengang unabhängige Lehrveranstaltungen, und integrative Lehrformate, bei denen interkulturelle Lehrinhalte ein Bestandteil der fachlichen Module sind,² einteilen. Für die Internationalisierung eines Curriculums ist das additive Lehrformat eine relativ schnell umsetzbare Lösung. Die integrative

Variante setzt eine intensivere Zusammenarbeit mit Interkulturalisten sowie das Interesse an Internationalisierung der Fachlehre voraus. Diese kann sich beispielsweise in der Vermittlung von Wissen über andere Länder/Europa, im Aufgreifen von disziplinären/theoretischen Diskussionen, die ihren Ursprung im Ausland/Partnerland haben, und in der komparativen Behandlung von Themen äußern (LESSI 2013, S. 60f.). In ein internalisiertes Curriculum gehören selbstverständlich neben Fachenglisch auch andere Fremdsprachen.

Eines der Ziele der Lehrveranstaltungen zu Interkultureller Kommunikation ist die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstreflexion als ein wichtiges Element der Interkulturellen Kompetenz (welcher Logik, welchen Gefühlen, welchen Vorstellungen und Zwängen folgen wir in unserer Kultur beim Tun und Handeln?). Sie ist die Voraussetzung für die Fähigkeit, die eigene Kultur zu „erzählen“, zu erklären, und eine der Bedingungen für die Schaffung einer „gemeinsamen Sprache“ (= Interkultur). Vielleicht hängt das oft bedauerte verhaltene Interesse an anderen Kulturen (Heublein et. al. 2007, S. 23 ff.) auch damit zusammen, dass die Fähigkeit zur Selbstreflexion auf ALLEN Seiten zu schwach ausgeprägt ist?

Interessanterweise bringt ausgerechnet das Thema Akademisches Recherchieren und Schreiben als Vorbereitung auf die schriftliche Seminararbeit die Studierenden aus aller Welt schnell zusammen, und zwar insofern, als hier alle Seiten dabei gleiche Unsicherheiten haben. Diese Erfahrung teile ich mit Kilian-Yassin (2013, S. 23), wenn sie schreibt, dass die Nicht-Muttersprachler die Unterstützung beim akademischen Schreiben als „besonders integrativ“ empfanden, „weil sie Einblick in die kulturellen Standards einer deutschen Hausarbeit“ gewannen und die Erfahrung machten, dass die Technik des wissenschaftlichen Schreibens auch für die Muttersprachler einer Übung bedarf und somit nicht mehr als „Ausländerproblem“ wahrgenommen wird.

Kulturspezifische Schreibtraditionen wirken weit in den Lehr- und Lernbetrieb hinein. Allerdings ist das Wissen darüber sowohl bei deutschen als auch bei ausländischen Studierenden (und auch bei Lehrenden) eher unreflektiert vorhanden. Daraus können z. B. bei Anfertigung und Bewertung von schriftlichen Arbeiten interkulturelle Missverständnisse entstehen, für deren Interpretation auf allen Seiten kaum „Erklärungsansätze zur Verfügung stehen“ (Schumann, 2008, S. 31 f.). Diese Probleme hat sich die Sprachlehrforschung zum Untersuchungsthema gemacht. Eines der Ergebnisse ist die Identifikation von kulturbedingten wissenschaftlichen Stilen und Schreibkulturen wie die angelsächsische, asiatische oder deutsche (vgl. Galtung, 1985, 2003; Bolten, 2007, S. 77–93; Knapp/Schumann, 2008, u. a.). Die Unterschiede, die den Aufbau und die Struktur des Textes, seine Lesbarkeit, Verständlichkeit und Stilistik, den Argumentationsstil und die Länge betreffen, hängen auch eng mit der Auffassung von Wissenschaft in den Kulturen zusammen (vgl. Queis, 2009, S. 90 f.). Als Primärmedium der Wissenschaft ermöglicht dabei die Sprache den Zugriff auf Traditionen, Interpretationsvorräte und Wissensbestände. Das ist auch ein Grund, warum in der Europapolitik Wert auf Mehrsprachigkeit gelegt wird und die Skepsis gegenüber einer Lingua franca wie Englisch verbreitet ist (vgl. Bolten, 2007, S. 75 ff.).

Aber welche akademische Schreibtradition vermitteln wir unseren Studierenden, wenn die Lehre auf Englisch erfolgt? Ergibt das nicht eher ein disparates Bild, wenn wir deutschen akademischen Gepflogenheiten folgen und in Englisch schreiben? Oder geben wir unsere Tradition des wissenschaftlichen Schreibens (und Denkens?) bewusst auf, ohne in der angelsächsischen Schreibtradition authentisch zu werden? Ist es das, was sich die ausländischen Studierenden wünschen, wenn sie sich für ihre akademische Bildung Deutschland ausgewählt haben? Vom Ziel Integration ausgehend bietet Englisch als Unterrichtssprache keine besondere

Hilfe. Im Gegenteil, so betonen mehrere Veröffentlichungen, sei die englischsprachige Lernumgebung in Deutschland ein „künstliches Konstrukt von Internationalität“ und die ausländischen Studierenden lebten „in isolierten internationalen Blasen“ (Petereit/Spielmanns-Rome, 2010), in einer „aufgenötigten Isolation“, was „die wahre Interkulturalität“ verhindere (Straub, 2010). Werden diese ausländischen Absolventen dann später in Deutschland arbeiten wollen, oder werden sie zu Botschaftern Deutschlands in der Welt (Aktionsrat, 2012, S. 26), wenn sie kaum Deutsch gelernt und von der deutschen Kultur nur wenig mitbekommen haben?

Zurück zur Professorenschaft: Die Internationalisierung der Lehre bedeutet für die Lehrenden weitere Investitionen an Arbeit und Zeit. Denn die Internationalität ergibt sich nicht selbstverständlich aus der physischen Präsenz von ausländischen Studierenden und nicht aus der Lehre auf Englisch. Für die Internationalisierung des Wissens, für den Ausbau von innovativen (komparativen, interdisziplinären u. a.) Ansätzen und die Erweiterung des Methodenspektrums, für anderweitige Qualifizierungen und diverse Auslandskooperationen benötigen die Lehrenden selbstverständlich mehr freie Räume und mehr Kapazitäten. Diese Arbeit muss für die Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen auf alle Fälle mit einer gesetzlich geregelten Lehrdeputatsreduzierung einhergehen.

2. Englischsprachige Studiengänge als „Marketinginstrument“

Spätestens seit den 90er-Jahren gehört die Entwicklung von internationalen Marketing- und Rekrutierungskampagnen genauso wie die Einführung von englischsprachigen Studiengängen und Lehrveranstaltungen in den nicht englischsprachigen Ländern zu den neuen Internationalisierungsformen, um studentische „Kunden“ aus aller Welt anzulocken (vgl. Wächter, 2003, S. 88 f.). Englischsprachige Studiengänge gelten

dabei als ein wichtiger Indikator für Internationalisierung. Deutschland ist insbesondere in den Masterprogrammen nach den Niederlanden hier der „Marktführer“ (Aktionsrat, 2012, S. 31, S. 59). Allerdings: In den nicht englischsprachigen Ländern mit einem hohen Prozentsatz an ausländischen Studierenden wie die Schweiz, Frankreich und Belgien bieten die Hochschulen weniger englischsprachige Studiengänge an als in den Ländern mit niedriger Ausländerquote wie die Niederlande, Dänemark und Finnland (vgl. Wächter, 2003, S. 93). Trotz Anstieg der englischsprachigen Studiengänge hat Deutschland in den letzten zehn Jahren dennoch Marktanteile an international mobilen Studierenden verloren (Aktionsrat, 2012, S. 34 f.). Der Anteil der Auslandsstudierenden ging in Deutschland von neun Prozent im Jahr 2000 auf sieben Prozent im Jahr 2009 zurück (ebd.).

Aufschlussreich sind auch die Ergebnisse einer Befragung der Hochschul-Informations-System e. G. (HIS) unter ausländischen Studierenden aus dem Jahr 2009 nach den Gründen für die Wahl eines Studiums in Deutschland. Ganz oben stehen die Aussagen wie „bessere Berufschancen“ (81 Prozent), gefolgt von „spezielle Fachkenntnisse“ und „ausländischer Abschluss“. Mit 12 Prozent an der vorletzten Stelle erst findet sich der Punkt „Studiengang wird in Englisch angeboten“ (Aktionsrat 2012, S. 53). Unserer Logik der Internationalisierung folgend, müsste diese Angabe eigentlich ganz oben rangieren.

In Deutschland und einigen anderen Ländern sind etliche englischsprachige Studiengänge einst als „Reaktion auf Anreiz-Programme“ entstanden,³ also weil politisch gewollt und gefördert (vgl. Wächter, 2003, S. 93). Über die Tragweite der institutionellen Förderung der englischsprachigen Studiengänge wird erst nach gut einem Jahrzehnt reflektiert.⁴ So wird in dem Konzeptpapier der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) „Bausteine für internationalen Erfolg“ von 2012 die Sprachsituation an

deutschen Hochschulen bedauert, weil sich alles meist auf englischsprachige Studienangebote konzentrierte, was zwar nachvollziehbar sei, aber „der Vielfalt der europäischen Sprachen nicht hinreichend Rechnung“ trage (vgl. S. 15). Also die Geister, die man rief ...

Dieser Bewertung gingen mehrere kritische Veröffentlichungen voraus (z. B. HRK, 2009; DAAD, 2010). Im DAAD-Memorandum von 2010 wird mit Nachdruck artikuliert, dass hauptsächlich die exzellenten Bedingungen für Wissenschaft, Forschung und Lehre die beste Werbung für die deutsche Sprache und für die Studienangebote deutscher Hochschulen seien. Aber solange die englischsprachigen Studiengänge als der Indikator und die Kennzahl für Quantifizierung von Internationalisierung und somit als Profilierung gelten, die einer Hochschule in sämtlichen Rankings zu einer höheren Platzierung verhelfen und einen besseren Zugang zu Drittmitteln sichern, solange man der Vorstellung folgt, die Kreativität bzgl. der Internationalisierung erschöpfe sich in der Umstellung auf Englisch – bleiben alle Appelle zum Erhalt des Deutschen als Wissenschaftssprache ohne Wirkung.

Wenn das Ziel der Internationalisierung heißt, mehr ausländische Studierende nach Deutschland zu locken, um diese später als Fachkräfte für Deutschland zu gewinnen, dann sind die englischsprachigen Studiengänge gerade nicht das geeignete Lockmittel. Das sind sie eher in den Denksystemen der „Ökonomisierungsstrategen“. Als Indikator für Internationalisierung dürfen sie jedenfalls nicht überbewertet werden. Freilich sollten englischsprachige Lehrveranstaltungen angeboten werden, vor allem den Austauschstudierenden z. B. des ERASMUS-Programms, den ausländischen Studierenden, wenn sie zum „Schnuppern“ nach Deutschland kommen, und den deutschen, die ein Auslandssemester planen. Aber selbst da „darf im Sinne einer Mehrsprachenpolitik eine solche Entwicklung nicht zu

Lasten des Deutschen als Wissenschaftssprache gehen“, mahnt der Aktionsrat (2012, S. 34). Was bedeutet aber eine Mehrsprachenpolitik in der Hochschule?

3. Akademische Mehrsprachigkeit

Die akademische Mehrsprachigkeit zeigt sich als individuelle (= Fähigkeit, mehr als eine Sprache zu sprechen) und zugleich als institutionelle (= Anwendung in einer Institution bzw. Gesellschaft) Mehrsprachigkeit. Dem gemeinsamen Verständnis von Goethe-Institut, DAAD und Institut für Deutsche Sprache Mannheim (IDS) zufolge soll die akademische Mehrsprachigkeit mit der Internationalisierung in den Wissenschaften einhergehen, was bedeutet, „dass sich eine mehrsprachige Wissenschaftsgemeinschaft herausbildet, die einerseits das Englische als Lingua franca in den Wissenschaften beherrscht und somit an der weltweiten Fachkommunikation teilhaben kann; die andererseits aber auch die eigene Sprache nicht aufgibt, sondern in dieser Sprache so erfolgreich arbeitet, dass ausländische Kollegen und Kolleginnen und Nachwuchswissenschaftler/-innen sich diese aneignen wollen.“ Ganz im Sinne der Vision vom europäischen Hochschulraum soll dabei besonderes Augenmerk der „Entwicklung rezeptiver Mehrsprachigkeit gelten“ (ebd.), d. h. jeder kommuniziert in seiner Muttersprache und wird von allen anderen verstanden. Es ist unschwer zu erkennen, dass diese europäische Vision (noch?) nicht verwirklicht wurde, jedenfalls nicht in Deutschland. Im Gegenteil erschwert die zwingende Nutzung des Englischen in wissenschaftlichen Kontexten die Integration ausländischer Forscher und Studierender an der Hochschule und in die Gesellschaft. Bei ungenügenden Englischkenntnissen sowohl bei Studierenden als auch bei Lehrenden leidet zudem die Qualität der Lehre, ja die wissenschaftliche Debattenkultur insgesamt (HRK, 2011, S. 12).

Die Folgen des Rückgangs der muttersprachlichen Kommunikation im akademischen Bereich und die damit verbundenen Identitätsfragen wurden auch im Sammelband „Deutsch in der Wissenschaft. Ein politischer und wissenschaftlicher Diskurs“ (Oberreuter/Krull/Meyer/Ehlich, 2012) ausführlich behandelt. Ob Hochschulen, Bildungspolitiker auf Landes- und Bundesebene oder sonst jemand die engagierten Appelle der namhaften Autoren und Institutionen wie DAAD, Alexander von Humboldt-Stiftung, HRK, Arbeitskreis Deutsch als Wissenschaftssprache e. V. (ADAWIS) u. a. aufgegriffen haben, wird bisher wenig kommuniziert. Welche Instanzen, Institutionen oder gesellschaftlichen Organisationen fühlen sich in Deutschland dafür überhaupt verantwortlich?

Englisch als Wissenschaftssprache hat in Deutschland viele begeisterte Fürsprecher. Trabant (2012, S. 101) nennt dafür drei Gründe: 1) den „religiösen“, d. h. der Glaube, dass die kommunikationsbehindernde „Verschiedenheit der Sprachen“ endlich überwunden sei und „alle Welt hat wieder einerlei Sprache“,⁵ 2) den „praktischen“, der die Entwicklung einer weltweiten „Community“ und „Communication“ ermögliche, und 3) den „egoistischen“, d. h. die Chance, als Wissenschaftler einen höheren Bekanntheitsgrad in der Welt zu erreichen. Alle drei Gründe sind durchaus nachvollziehbar. Dabei erscheinen Naturwissenschaftler stärker als andere Lingua-franca-affin (ebd. S. 106). Möglichweise sprechen sie aufgrund ihres Tätigkeitsfeldes eher auf den angelsächsischen intellektuellen Stil an, der vor allem als faktenorientiert und empirisch charakterisiert wird (Galtung, 2003). Allerdings ist Englisch als eine natürliche Sprache auch im Wissenschaftsbereich nicht auf „objektive Bezeichnung von Sachen“ (Trabant, 2012, S. 107) reduzierbar. Sie transportiert partikular englische semantische Welten und sei daher als Sprache der Wissenschaft „uninternational“, „kolonialistisch“ und degradiere die anderen Wissenschaftskulturen. Als ein sinnvolles Handeln empfiehlt der Autor, mehrsprachig zu operieren.

Die akademische Mehrsprachigkeit ist sicherlich eine komplexere Aufgabe als die scheinbar praktikablere Lösung durch Umstellung auf Englisch. Eines steht aber fest: Keine europäische Institution hat die Hochschulen verpflichtet, im europäischen Hochschulraum ihre Studiengänge auf Englisch umzustellen. Die Entscheidungen werden in Deutschland und von bzw. in den Hochschulen selbst getroffen. Warum nur hat eine dem europäischen Wertesystem entspringende Bologna-Idee, Reformen „unter uneingeschränkter Achtung der Vielfalt der Kulturen, der Sprachen, der nationalen Bildungssysteme ...“ durchzuführen, ausgerechnet in Deutschland als einem relativ großen Sprachraum mit seiner reichen Wissenschaftstradition so wenig Anklang gefunden? Als Person mit vielfältigen Migrationserfahrungen und der Fachsozialisation in der interkulturellen Germanistik weiß ich um die integrierende und identitätsstiftende Kraft der Sprache. Ich bin immer wieder unangenehm davon berührt, mit welcher Sprach- und Kulturvergessenheit, mit welcher Leichtfertigkeit im Namen der Internationalisierung unnötige wie inkompetente Entscheidungen zugunsten des Englischen in den „Horten des Wissens“ getroffen werden. Ein Bewusstsein dafür, dass durch die Verdrängung des Deutschen gerade in den „prestigeträchtigen Sprachdomänen“ (VDS, 2014, S. 9) wie dem akademischen Bereich eine Entwicklung einsetzt, in deren Folge sich die eigenen Eliten „desintegrieren“, geschweige denn die so umkämpften „Talente aus aller Welt“ sich nicht integrieren können, scheint nur schwach verbreitet zu sein. Als Kulturgemeinschaft verlieren wir auf diese Weise an Attraktivität und Integrationskraft. Eine weltoffene Gesellschaft braucht nicht nur Mehrsprachigkeit, sondern auch einen „kulturellen Standpunkt“, von dem aus sie sich der Welt öffnet, mitteilt und interessant macht.

Man kann sich auch des Eindrucks nicht erwehren, dass es sich bei der

Anglisierung der Wissenschaftskommunikation auch kaum noch um Ausdruck der Internationalisierung im Sinne der Wissenschaft als Öffnung des Geistes für neue Inhalte, Methoden und akademische Kulturen, für Kooperationen und Integration handelt, sondern sie ist bereits eine Manifestation „gewisser sprachlich-kultureller Mutlosigkeit“ (ebd.). Auch in anderen Lebensbereichen scheint diese Gemütsverfassung Auswirkungen auf kulturpolitische Entscheidungen zu haben. So bringt z. B. Roeck (2013) in einer Diskussion über die Verleihung des Deutschen Filmpreises an englischsprachige Filme die Situation kritisch auf den Punkt: „Wir Deutschen kompensieren immer noch den chauvinistischen Überschwang vergangener Epochen mit vorausseilender Überinternationalisierung.“ (ebd.)

4. Über die Ziele und Wege der Internationalisierung

Teichler (2003, S. 20 f.) verweist auf den (einst deutlicher kommunizierten) Unterschied zwischen Internationalisierung und Globalisierung: Internationalisierung steht für physische Mobilität der Lehrenden und Studierenden, für wissenschaftliche Tradition des Kooperierens in Forschung und Lehre und für Internationalität der Bildung, wobei die nationalen Bildungssysteme bestehen bleiben; Globalisierung wird vorwiegend mit Marktsteuerung, kommerziellem Wissenstransfer, transnationalen Studienangeboten, Ökonomisierung des Hochschulsystems assoziiert, die Grenzen der nationalen Bildungssysteme können dabei „verschwimmen oder gar verschwinden“ (ebd.). Trotz aller Überschneidungen könnte die Begriffsdifferenzierung durchaus von Nutzen sein, wenn es um die Formulierung von Zielen und Bestimmung von Mitteln der Internationalisierung geht. Zur Internationalisierung im eigentlichen Sinne musste die Professorenschaft niemals aufgefordert werden, denn wissenschaftliche Kooperationen gehören traditionell zum Hochschulleben.

Wie ganz anders lesen sich da die Ausführungen des Aktionsrats (2012, S. 16 f.), der beschreibt, warum die Hochschulen in Zeiten der Globalisierung und des Fachkräftemangels im Interesse der Wirtschaft handeln müssen: „Um die Bedürfnisse der Kunden international tätiger Konzerne vor Ort erfüllen zu können, werden Talente aus aller Welt benötigt.“ Die Hochschulen sollten sich auch diversen Rankingverfahren wie U-Multirank stellen, mit denen die jeweiligen Prozentsätze von englischsprachigen Studiengängen, von ausländischen Studierenden und Mitarbeitern, von Publikationen mit internationaler Koautorenschaft usw. als „Indikatoren operationalisiert“ werden (ebd. 106 ff.). Die Technische Universität (TU) München plant bereits, bis 2020 alle Masterstudiengänge bis auf Lehramt und Medizin auf Englisch umzustellen (vgl. VDS, 2014, S. 9). Mit Absolventen englischsprachiger Studiengänge aus nicht anglophonen Ländern erhalten die Konzerne (leicht kulturuniformierte) Fachkräfte, die weltweit kostengünstig eingesetzt werden können. Die Weltsprache Englisch nun als „Instrument der Politik“, als „eine wichtige Waffe im weltweiten Wettstreit um Meinungen und Macht“ (VDS, 2014, S. 8) ist hier nur gerechtfertigt. Wie selbstverständlich reformieren wir in diesem Sinne unsere Hochschulen, die selbst ein Kulturprodukt sind, institutionalisieren freiwillig eine fremde Sprache, lassen diese Reformen wie selbstverständlich von unseren Steuerzahlern finanzieren und verwenden dafür euphemistisch den im akademischen Bereich durchaus positiv besetzten Begriff Internationalisierung. Sind wir vielleicht schon bei einer „vorausseilenden Überglobalisierung“? Vergessen wir nicht: Die Kennzeichnung eines Studiengangs als international liegt (noch) allein im Ermessen der Hochschule!

Laut Aktionsrat entfalten „nicht wenige Hochschulen internationale Aktivitäten, ohne zuvor Internationalisierungsziele formuliert zu haben“ (ebd. 2012, S. 99). Internationalisierung doch nicht etwa als Selbstzweck?! Ohne Zweifel ist die Internationalisierung der Hochschulen und damit das Entwerfen von Zukunfts-

visionen ist eine begründete Notwendigkeit. Ob dabei Ziele und Instrumente, Mittel und Wege zum Ziel aufeinander gut abgestimmt und gesamtgesellschaftlich konsensfähig sind, sollte sicherlich noch diskutiert werden. Auf jeden Fall brauchen wir eine Art Verge- wissung, ob wir das Richtige wollen und das Richtige tun ... ■

Literatur

- Aktionsrat (2012): vbw-Vereinigung der Bayrischen Wirtschaft e. V. (Hrsg.), Internationalisierung der Hochschulen. Eine institutionelle Gesamtstrategie, Gutachten des Aktionsrat Bildung 2012, Waxmann, Münster.
- Bologna-Erklärung (1999): Der Europäische Hochschulraum: Gemeinsame Erklärung der Europäischen Bildungsminister, 19.06.1999, Bologna, https://www.bmbf.de/pubRD/bologna_deu.pdf vom 29.12.2014.
- Bolten, Jürgen (2007): Einführung in die interkulturelle Wirtschaftskommunikation. UTB 2922, Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.
- DAAD (2010): Memorandum zur Förderung des Deutschen als Wissenschaftssprache, <https://www.daad.de/deutsch/termine-informationen/veroeffentlichungen/19113.de.html> vom 10.11.2014.
- DAAD (2011): Ausschreibung „Innovation in der Lehre: die internationale Dimension in der Lehre erfolgreich stärken“ vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und dem DAAD, zitiert nach: http://www.biologie.uni-koeln.de/uploads/media/Innovationen_Lehre_Ausschreibung_1.pdf vom 10.11.2014.
- DAAD (2012): Bewährte Vielfalt – PROFIN. Bilanz zum Programm zur Förderung der Integration ausländischer Studierender. http://www.duz.de/cms/media/uploads/user/coporate-publishing/3_PROFIN_20_11_12.pdf vom 10.11.2014.
- Galtung, Johan (2003): Struktur, Kultur und intellektueller Stil. Ein vergleichender Essay über sächsische, teutonische, gallische und nipponische Wissenschaft. In: Bolten, Jürgen, Ehrhardt, Claus (Hrsg.): Interkulturelle Kommunikation – Texte und Übungen zum interkulturellen Handeln, Verlag Wissenschaft & Praxis, Sternenfels, S. 167–207.
- Helmolt, Katharina v.; Berkenbusch, Gabriele (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Lernsettings. Konzepte – Formate – Verfahren, ibidem-Verlag, Stuttgart.
- Heublein, Ulrich; Özkilic, Murat; Sommer, Dieter (2007): Aspekte der Internationalität deutscher Hochschulen. Internationale Erfahrungen deutscher Studierender an ihren heimischen Hochschulen, 2007, 63. Jg., [Internationalität_dt_HS-A4.pdf], <http://www.deutschlandfunk.de> vom 29.12.2014.
- HIS (2011): Welche Rolle spielt Deutsch als Wissenschaftssprache? HIS – Hochschulinformationssystem vom 02.09.20: <http://www1.ids-mannheim.de/aktuell/presse/online-presse/archiv2011-2012.html> vom 10.11.2014.
- HRK (2009): Deutsch als Wissenschaftssprache – Gemeinsame Erklärung der Präsidenten von AvH, DAAD, Goethe-Institut und HRK, <http://www.hrk.de/presse/pressemitteilungen/pressemitteilung/meldung/deutsch-als-wissenschaftssprache-gemeinsame-erklarung-der-praesidenten-von-avh-daad-goethe-inst/> vom 10.11.2014.
- HRK (2011): Empfehlung „Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen“ vom 22.11.2011, [http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/?tx_szconvention_pi1\[decision\]=6&cHash=b74ec0110b4f0193b8244596160f0be5](http://www.hrk.de/positionen/gesamtliste-beschluesse/position/?tx_szconvention_pi1[decision]=6&cHash=b74ec0110b4f0193b8244596160f0be5) vom 10.11.2014.
- HRK (2012): Bausteine für den internationalen Erfolg: Stand und Perspektiven der Internationalisierung deutscher Hochschulen, http://www.hrk.de/uploads/media/Bausteine_fuer_den_internationalen_Erfolg.pdf vom 10.11.2014.
- Kehm, Barbara M. (2003): Vom Regionalen zum Globalen. Auswirkungen auf Institutionen, Systeme und Politik. In: Kehm, B. (Hrsg.): Grenzüberschreitungen – Internationalisierung im Hochschulbereich, die hochschule. journal für wissenschaft und bildung. HoF Wittenberg – Institut für Hochschulforschung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, S. 6–18, http://www.hof.uni-halle.de/journal/texte/03_1/dhs2003_1.pdf vom 10.11.2014.
- Kilian-Yasin, Katharina (2013): Portfolio „International studieren“. Internationalisierung des Curriculums durch interkulturelle Kompetenz und Integration. In: Tübinger Beiträge zur Hochschuldidaktik, Band 9/1, Tübingen. https://publikationen.uni-tuebingen.de/xmlui/bitstream/handle/10900/43956/pdf/TBHD_KilianYasin_IV_130321_Korr7_Enddruck.pdf?sequence=1&isAllowed=y vom 03.11.2014.
- LESSI (2013): Schomburg, Harald; Flöther, Choni; Wolf, Vera (2013): Wandel von Lehre und Studium an deutschen Hochschulen – Erfahrungen und Sichtweisen der Lehrenden. Projektbericht. Internationales Zentrum für Hochschulforschung (INCHER-Kassel), Universität Kassel. http://www.hrk-nexus.de/uploads/media/HRK_nexus_LESSI.pdf vom 03.11.2014.
- Oberreuter, Heinrich; Krull, Wilhelm; Meyer, Hans Joachim; Ehlich, Konrad (Hrsg.) (2012): Deutsch in der Wissenschaft. Ein politischer und wissenschaftlicher Diskurs. Verlag Olzog, München.
- Petereit, Katja; Spielmanns-Rome, Elke (2010): „Sprecht Deutsch mit uns!“ Ausländische Studierende in englischsprachigen Studiengängen wollen mehr Deutsch lernen. Online unter: <http://www.forschung-und-lehre.de/word-press/?p=4139> vom 29.12.2014.
- Queis, Dietrich v. (2009): Interkulturelle Kompetenz. Praxis-Ratgeber zum Umgang mit internationalen Studierenden, WBG Darmstadt.
- Roeck, Georg (2013): So schafft sich die Lola bald selber ab. Wie deutsch soll der Deutsche Filmpreis sein? Die WELT am SONNTAG vom 26.04.2013.

- Rösch, Olga (2013): Internationalisierung der Hochschulen – und was ist mit der Kultur? In: Die Neue Hochschule DNH, Heft 3, Jahrgang 2013, Internationalität beginnt zu Hause, S. 70–74.
- Rösch, Olga; Bettina Strewe (2011): Studierende aus Russland an der Technischen Hochschule Wildau. Lernsituation und Anpassung an das Lernumfeld. In: Wissenschaftliche Beiträge 2011: Forschung, Entwicklung und Lehre der Technische Hochschule Wildau, S. 117–124.
- Schumann, Adelheid (2008): Interkulturelle Fremdheitserfahrungen ausländischer Studierender an einer deutschen Universität. In: Knapp, Annelie/Schumann, Adelheid (Hrsg.): Mehrsprachigkeit und Multikulturalität im Studium, Theorie und Vermittlung der Sprache 51, Peter Lang, Frankfurt/M., S. 29–50.
- Strategie (2013): Strategie der Wissenschaftsminister/-innen von Bund und Ländern für die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland (Beschluss der 18. Sitzung der Gemeinsamen Wissenschaftskonferenz am 12. April 2013 in Berlin), http://www.bmbf.de/pubRD/Internationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf vom 12.01.2015.
- Straub, Eberhard (2010): Verprellte Gäste. Wie ausländische Studenten Deutschland kennenlernen, Deutschlandradio Kultur, http://www.deutschlandradiokultur.de/verprellte-gaeste.1005.de.html?dram:article_id=158998 vom 29.12.2014.
- Teichler, Ullrich (2003): Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung – quo vadis, Hochschule? In: Kehm, B. (Hrsg.): s.o., S. 19–30.
- Trabant, Jürgen (2012): Eine Lingua franca für die Wissenschaft? In: Oberreuter, Heinrich; Krull, Wilhelm; Meyer, Hans Joachim; Ehlich, Konrad (Hrsg.): s.o., S. 101–107.
- VDS (2014): Verein Deutsche Sprache e. V. (Hrsg.): Studieren auf Englisch?, Sprachnachrichten, Nr. 64 (IV/2014), S. 8–9.
- Wächter, Bernd (2003): Englischsprachige Studiengänge in Europa. In: Kehm, B. (Hrsg.): s.o., S. 88–108.

- 1 Für Akkreditierungen wurde bereits über 360 Millionen Euro ausgegeben, vgl. Marion Schmidt, „Unter Beobachtung“, Financial Times Deutschland, 30.11.2012.
- 2 Es gibt innerhalb dieser Lehrformate mehrere Varianten der Einbindung von interkulturellen Inhalten in die Studienpläne (siehe z. B. Helholt, 2013 u. a.). Beispielhaft sind hier Modelle, die im Ergebnis des Teilprojektes Portfolio „International studieren an der Universität Tübingen“ (Kilian-Yassin, 2013) entwickelt wurden. Mit dem Instrument werden die Studierenden bei Reflexion über die eigenen internationalen Erfahrungen, über die persönlichen Entwicklungen u. a. unterstützt.
- 3 Z. B. das Programm „Auslandsorientierte Studiengänge“ des DAAD im Jahre 1998.
- 4 Ausführlicher dazu s. Rösch, 2013.
- 5 Altes Testament, 1. Mose 11:1, O.R.

Zur Internationalisierung der Lehre aus interkultureller Sicht

11 Thesen zur Arbeitsgruppe 3 des *hib*-Kolloquiums, 17. November, Bonn

1. Man sollte Internationalität (und Internationalisierung) als Faktum von einer Internationalisierung als programmatischer Ausrichtung der Hochschule klar unterscheiden. Dass sich Hochschulen faktisch mit Blick auf die Rekrutierung ihrer Studentenschaft, hinsichtlich der Märkte für ihre Absolventen und in Bezug auf wissenschaftliche Kooperationen mehr und mehr internationalisieren, steht außer Frage. Leider wird dieser Prozess derzeit zu häufig allein mit quantitativen Erfolgsindikatoren erfasst.

2. Internationalisierung als programmatische Ausrichtung der Hochschule kann kein Ziel an sich sein. Es macht keinen Sinn, einfach nur möglichst viele Personen nach Deutschland zu bewegen und entsprechend viele ins Ausland zu entsenden. Mobilität muss sich stets an hochschulimmanenten Zielen orientieren. Es kann also nur darum gehen, den durch Internationalisierungsprozesse entstehenden Austausch und die resultierende Vielfalt für die Hochschule unter verschiedenen Gesichtspunkten fruchtbar zu machen. Diese Produktivität entsteht nicht aus sich selbst heraus, sondern muss durch eine strategische Formulierung von Internationalisierungszielen verfolgt werden.

3. Zielsetzungen der Internationalisierung müssen konkret sein und den Kontext, bestimmte Traditionen und inhaltliche Stärken einer Hochschule berücksichtigen. Es muss eine Passung zwischen der Internationalisierungsstrategie und dem Profil der Hochschule gefunden werden. Internationalisierungsziele werden sich also von Hochschule zu Hochschule unterscheiden müssen. Und sie müssen auf die Ebene von Forschung und Lehre sowie auf die Ebene von Fakultäten und Arbeitseinheiten heruntergebrochen werden.

Nicht jede Arbeitseinheit profitiert gleichermaßen von Internationalisierung. Im Marketing wird Internationalität möglicherweise ganz anders aussehen als in der Amerikanistik.

4. Es gibt demnach auch nicht die eine und einzige internationale Dimension der Lehre. Es gibt Elemente von Internationalität, die sich aus der Spezifik eines bestimmten Faches oder einer Forschungstradition, aus den langjährigen Kooperationen von Fakultäten oder aus den Arbeitsmarktchancen der Absolventen ergeben. Eine internationale Dimension der Lehre lässt sich von daher nur zum Teil hochschulübergreifend (generell) bestimmen. Der allgemeine Gehalt von Internationalität an der Hochschule bezieht sich auf die entstehende kulturelle Diversität und den professionellen Umgang mit kultureller Diversität bzw. Perspektivenvielfalt im Kontext von Hochschule.

5. In einem gesellschaftlichen Umfeld mit zunehmender kultureller Vielfalt liegt es für Organisationen heutzutage nahe, ein gewisses Maß an kultureller Diversität anzustreben. Man spricht bei den Organisationen, die sich damit schwertun, auch von interkultureller Öffnung. Auch hier gilt: Kulturelle Diversität ist nicht selbst ein Ziel, das Organisationen zu maximieren versuchen sollten. Aus kultureller Diversität resultieren Chancen, die genutzt, und Risiken, die bewältigt werden müssen. Kulturelle Diversität muss daher in einer gewissen Balance mit den Organisationszielen gehalten werden. Kulturelle Diversität muss gemanagt werden, um Chancen zu realisieren und entstehende Störungen und Konflikte begrenzen zu können.

6. Ausgangspunkt einer international ausgerichteten Lehre ist die basale Einsicht, dass Lehr-Lern-Zusammenhänge selbst kulturelle Veranstaltungen sind, die auf kulturspezifischen Praktiken basieren. Durch Internationalisierung werden implizite kulturelle Differenzen relevant, die beispielsweise Vorstellungen von sinnvollem oder gutem Lernen betreffen, von lernrelevanten Inhalten, geeigneten Methoden der Vermittlung, von Lehr- und Lernstilen, Leistungsbeurteilungskonzepten, Formen der begleitenden Kommunikation im Lehr-Lernzusammenhang oder von der Rollenverteilung zwischen Lehrenden und Lernenden. Will man die Chancen kultureller Diversität an der Hochschule nutzen, reicht es nicht aus, auf produktive Effekte des Kulturkontakts bei den Studierenden zu setzen oder hier und da ein wenig Metakommunikation einzustreuen. Notwendig ist eine spezifische reflexive interkulturelle Kompetenz für Lehr-Lern-Zusammenhänge, die das Hochschulpersonal normalerweise nicht automatisch mitbringt und für die gezielt ausgebildet werden muss.

7. Aus dem Blickwinkel erhöhter Anforderungen an interkulturelle Kompetenzen in der Hochschule ist ein Mehrangebot an englischsprachigen Veranstaltungen nur zum Teil eine Lösung. Grundsätzlich droht mit der Übertragung deutscher Lerninhalte in ein häufig wenig tiefgründiges Englisch auch die Kulturspezifik der Inhalte und ihres Horizonts zu verschwinden, die für ausländische Studierende ein eigenes Lernziel sein könnte. Produktiver wäre möglicherweise die Einübung von Mehrsprachigkeit in Lehr-Lern-Kontexten. Dies ist aber ohne eine entsprechende Sprach- und Methodenkompetenz der Lehrenden nicht denkbar.

8. Interkulturelle Kompetenz für internationale Lehr-Lern-Zusammenhänge beinhaltet spezifisches Wissen (über

unterschiedliche Konzepte von Lehren und Lernen, über akademische Kulturen, Denktraditionen und Kommunikationsstile), besondere Fähigkeiten im Umgang mit multikulturellen Lerngruppen und eine Vertrautheit mit spezifischen Methoden der Reflektion (z. B. der kulturellen Selbstanalyse), der Gesprächsführung und der Gruppenarbeit, die zur Vermittlung interkultureller Themen und Lerninhalte erforderlich sind. Diese Voraussetzung einer interkulturellen Kompetenz bei den Lehrenden wird zudem nur wirksam unter veränderten strukturellen Bedingungen. Die Praxis einer internationalisierten Lehre an der Hochschule zeigt, dass nicht nur der Bedarf an Aus- und Fortbildung für das Kollegium steigt, sondern auch eine die Internationalität berücksichtigende Veränderung der Lernziele sowie interkulturell geeignete Lernformate mit höherem Begleit- und Betreuungsaufwand erforderlich werden. Eine ernsthaft betriebene Internationalisierung verändert die Lehre nicht nur peripher, sondern grundsätzlich.

9. Das Lehrpersonal an den Hochschulen ist auf diese notwendigen Veränderungen bislang nicht hinreichend vorbereitet. Höhere Anforderungen an die Lehrenden, strukturelle Veränderungen in der Lehre und andere Verteilung von Ressourcen treffen nicht nur auf Zustimmung der Kollegen. Zudem ist unklar, wie die Lehr-Lern-Kultur der Zukunft genau aussehen soll.

10. Notwendige Veränderungen in Richtung auf eine Internationalisierung der Lehre setzen hochschulpolitische Struktur- und Rahmenbedingungen voraus, die selbst erst geschaffen und dauerhaft finanziert werden müssen. Es entstehen nicht nur Qualifikationsanforderungen bei den Lehrenden und Entwicklungsaufgaben bezüglich der Umgestaltung der Lehre, sondern auf allen Leitungsebenen zusätzliche strategische bzw. Managementaufgaben. Die Zeit der internationalen Idealisten und aus-

tauschbegeisterten Einzelkämpfer ist vorbei; es geht um Investitionen in eine ganzheitliche und konsequente Internationalisierungspolitik, zu der nicht alle Hochschulen bereit sein werden.

11. Das althergebrachte Konzept von Internationalisierung der 1970er- und 1980er-Jahre hat Internationalisierung als eine zunehmende Buntheit der Studentenschaft verstanden und die Anpassungs- und Bewältigungslasten einseitig bei den zuwandernden Studierenden gesehen. Das Ergebnis war eine im Prinzip durch den Internationalisierungsprozess nur wenig veränderte Hochschule mit ein paar zusätzlichen Problemen (der „Integration“ der ausländischen Studenten). Das moderne Konzept von Internationalisierung verlangt von den Hochschulen dagegen ein Diversitätskonzept und Strategien, die Internationalität erst fruchtbar machen. Dadurch entsteht ein neuer Typus von Hochschule mit deutlich mehr Komplexität, die von allen Beteiligten bewältigt werden muss.

*Prof. Dr. W. R. Leenen
FH Köln
Forschungsschwerpunkt
Interkulturelle Kompetenz*

Literatur

- Leenen, W. R.; Groß, A. (2007): Internationalisierung aus interkultureller Sicht: Diversitätspotentiale der Hochschule. In: Otten, M, Scheitza, A. & Cnyrim, A. (Hg.): Interkulturelle Arbeitsfelder im Wandel. Ausbildung, Training und Beratung in Praxis und Wissenschaft. Frankfurt/M. S. 185–214.
- Leenen, W. R.; Scheitza, A.; Stumpf, S. (2008). Interkultureller Dialog in Organisationen. In: A. Thomas (Hg.). Psychologie des interkulturellen Dialogs. Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht. S. 150–174.

Heterogenität als Aspekt der internationalen Zusammenarbeit zwischen Studierenden, Hochschulen und Praxis



Gaby Lenz

Prof. Dr. phil. Gaby Lenz
Dekanin
Fachhochschule Kiel
Fachbereich Soziale Arbeit
und Gesundheit
Sokratesplatz 2
241149 Kiel
gaby.lenz@fh-kiel.de

Anlässlich des Deutsch-Türkischen Wissenschaftsjahres veranstaltete die FH Kiel eine interdisziplinäre Türkei-Woche, an der Kooperationspartnerinnen und Kooperationspartner von fünf türkischen Universitäten ebenso beteiligt waren wie deutsch-türkische Projekte. Die vom Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Türkei-Woche an der Fachhochschule Kiel fügte sich ein in den größeren Rahmen des Deutsch-Türkischen Jahres der Forschung, Bildung und Innovation 2014. Deutschlandweit haben vierzehn ausgewählte HRK-Mitgliedshochschulen zahlreiche Veranstaltungen als Beitrag zum Deutsch-Türkischen Jahr durchgeführt.

Mit dem vorliegenden Beitrag werden die vielfältigen Aktivitäten und unterschiedlichen Traditionen verschiedener Fachbereiche der FH Kiel gerahmt. Unter der Leitfrage „Was ist das Gemeinsame an den Kooperationen?“ werden gemeinsame Ziele herausgearbeitet ohne die Unterschiede zu nivellieren.

Im Beitrag werden im Wesentlichen vier Aspekte aufgegriffen, um die Komplexität und Zielsetzungen der Kooperationen zu reduzieren und einen kleinen Einblick in die Hintergründe zu geben. Fokussiert wird internationale Zusammenarbeit als Ergebnis von Internationalisierungsstrategien. Unter dem Stichwort Heterogenität geht es darum, die Unterschiedlichkeit und Vielfalt von konkreten Personen wahrzunehmen und anzuerkennen. Hier könnte Diversity-Management als Unternehmensstrategie auch für die Hochschule hilfreich sein, d. h., Internationalisierung braucht Strategien des Diversity-Managements.

Internationalisierungsstrategien und internationale Zusammenarbeit

Die internationale Ausrichtung und Stärkung internationaler Zusammenarbeit zwischen Hochschulen ist seit vielen Jahren Programm europäischer und auch weltweiter Bildungspolitik. Dies entspricht der bildungspolitischen Vision der Europäischen Kommission und der OECD (Gesellschaft für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung). Damit diese bildungspolitische Vision umgesetzt werden kann, gibt es seit vielen Jahren bildungs- und berufspolitische Förderprogramme, Städtepartnerschaften und Kooperationsverträge zwischen verschiedenen Hochschulen.

Impulsgeber für die Internationalisierung sind sowohl die Wirtschaft mit vorrangig ökonomischen Interessen, aber auch die Wissenschaft mit der Idee, die eigenen Perspektiven zu erweitern, um fachliche Probleme, die von herausragender Bedeutung für das gesellschaftliche Zusammenleben sind, professionell zu lösen. Es geht darum, Fachkräfte und Führungskräfte fit zu machen für eine globalisierte Welt. Diese bildungspolitische Vision, die auf einen international agierenden Arbeitsmarkt ausgerichtet ist, stellt ökonomische und kommerzielle Interessen in den Vordergrund. Für viele Hochschulen stehen dagegen die Erweiterung kultureller Horizonte und der Erwerb interkultureller Kompetenzen im Vordergrund. Für alle gilt das gemeinsame Ziel der Förderung gegenseitigen Verstehens. Die Zielsetzungen der internationalen

Die Analyse der Umsetzung von Internationalisierungsstrategien in Hochschulen zeigt unterschiedliche Traditionen und die Notwendigkeit einer Anerkennung von Komplexität und Heterogenität, damit internationale Zusammenarbeit gelingt.

Zusammenarbeit sind in den Traditionen der Fachbereiche der FH Kiel in der Kooperation mit türkischen Universitäten und unterschiedlichen Gewichtungen verankert.

Der Prozess und die Umsetzung der Internationalisierung werden seit den 1980er-Jahren durch verschiedene Programme zur Steigerung der Mobilität gefördert. In den 1990er-Jahren gab es dann ein wachsendes Interesse an einer schrittweisen Systematisierung der Modelle der Zusammenarbeit. Mit dem Paradigmenwechsel des Bologna-Prozesses wurden wesentliche Grundlagen geschaffen, um die internationale Zusammenarbeit weiter zu fördern und einen gemeinsamen EU-Hochschulraum zu gestalten, auch wieder mit Beteiligung der Türkei. Inzwischen gibt es sogar die erste Deutsch-Türkische Universität in Istanbul.

Auch wenn die gewünschte Steigerung der Mobilität noch nicht erreicht werden konnte, trägt doch die Ähnlichkeit der Studienprogramme zu einer leichten Verständigung bei. Hierbei müssen aber unbedingt die unterschiedlichen Lehr- und Lerntraditionen berücksichtigt werden. Die Ebenen der Zusammenarbeit beziehen sich auf die politische strategische Ausrichtung (politische Rahmung unterschiedlicher Länder) und die konkrete Begegnung zwischen den Akteuren (Studierende, Lehrende) im Kontext konkreter Hochschulen mit der Entwicklung von Strukturen, damit die Vision auch die strukturellen Rahmenbedingungen erhält (siehe Abbildung).

Allemann-Ghionda (2014) unterscheidet in ihrer Analyse der Internationalisierung eine globale und eine lokale Dimension. Die globale Dimension der Internationalisierung ist durch eine

international ausgerichtete Hochschulbildung gekennzeichnet, während die lokale Dimension an konkreten Hochschulen oder Fachbereichen nach wie vor von einem traditionellen Ideal der kulturellen Homogenität in akademischen Kulturen gekennzeichnet sein kann. Die konkrete Ausgestaltung der Internationalität ist abhängig von den jeweiligen Bedingungen in den kooperierenden Ländern. Je nach Land und Weltreligion beinhaltet Internationalisierung unterschiedliche Schwerpunkte und Motive. Die Umsetzung einer Internationalisierungsstrategie erfordert die Berücksichtigung des jeweiligen Hochschulsystems mit lokalen und regionalen Spezifika sowie von wirtschaftlichen und politischen Bedingungen ebenso wie von soziokulturellen Bedingungen, in die die Hochschulen eingebettet sind (vgl. Allemann-Ghionda 2014 (a), S. 665 f.).

Letztlich ist es eine Ermessens- und Verhandlungssache, welche Argumente für oder gegen die Internationalisierung einer konkreten Hochschule zum Tragen kommen, wobei zwei Hauptargumente nebeneinanderstehen, die sich durchaus produktiv ergänzen können. Das sind wirtschaftliche und ökonomische Argumente neben wissenschaftlichen und kulturellen Argumenten. Die Umsetzung der Internationalisierungsstrategie der einzelnen Hochschulen zeigt sich an der konkreten Ausgestaltung der internationalen Zusammenarbeit.

Formen der Internationalisierung und Zusammenarbeit

Von der OECD zusammengefasst: Die Konvergenz der Systeme und Vereinbarungen zu internationaler Anerkennung



von Abschlüssen richtet sich auf die Organisations- und Strukturebene. Mit Bologna sind hier von der Europäischen Kommission die entsprechenden Weichen gestellt worden. Der Prozess der Internationalisierung der curricularen Inhalte und deren Vermittlung schreiten schon seit einigen Jahren kontinuierlich voran. Qualitätskriterium ist dabei die inhaltliche Ausrichtung und nicht ausschließlich die quantitative Steigerung fremd-, vor allem englischsprachiger Lehrveranstaltungen.

Die Mobilität sowohl der Menschen als auch der Institutionen wird bereits seit den 1980er-Jahren durch gezielte Programme gefördert. Daraus ergibt sich eine Diversität, mit der Hochschulen umgehen müssen. „Internationalisierung der Hochschullandschaft zwingt Hochschulen dazu, sich im Rahmen einer umfassenden Strategie mit Diversität auseinanderzusetzen“ (Allemann-Ghionda 2014 (b), S. 671).

Heterogenität und Diversity-Management

Die Herausforderung „Heterogenität“ haben sehr viele Hochschulen erkannt und konsequenterweise greifen viele Hochschulen diese Themen als strategische Ausrichtung auf. In der FH Kiel werden Internationalität und Diversity als strategische Ausrichtung in ihren Leitsätzen benannt: „Unsere Hochschule lebt Vielfalt. Sie gestaltet Bildungsprozesse gendergerecht, interkulturell und diskriminierungsfrei“ (www.fh-kiel.de). Diversität wird hier unter dem Stichwort Vielfalt aufgegriffen und mit der Gründung des „Institutes für Gender und Diversity“ verfügt die Fachhochschule Kiel sogar über eine Stabsstelle zur Unterstützung dieser Ausrichtung.

Diversity-Management und die Internationalisierungsstrategie sind quasi komplementär zueinander. Manchmal bleibt es bei der Benennung solcher Ziele oder

es wird unter dem Label Diversity lediglich an der Gleichstellung der Geschlechter gearbeitet. Im Fachdiskurs zu Diversität und Vielfalt wird die Frage gestellt, ob Diversität und Vielfalt Analysefolien darstellen oder ob es sich um eine propagierte Zielstellung handelt. Die Analyse zur Diversität der Studierenden zeigt, dass neben der internationalen Mobilität vor allem der Anstieg der Bildungsbeteiligung seit den 1970er-Jahren zur Heterogenität der Studierenden beigetragen haben. Dabei zeigt sich Diversität je nach Land und akademischer Kultur in unterschiedlicher Gestalt, je nachdem, welche Unterscheidungsmerkmale analysiert werden. Somit ist eine Diversitäts-Analyse nicht nur deskriptiv, sondern auch normativ. Im deutschsprachigen Raum wird derzeit diskutiert, dass entsprechend der jeweiligen soziokulturellen Herkunft von Studierenden von unterschiedlichen Bildungsbiografien und Bildungsvoraussetzungen ausgegangen werden kann. Die Heterogenität der Studierenden ist vorhanden, aber auch notwendig, um die Zielsetzungen von Hochschulen zu erreichen.

Diversität alleine ist noch kein Ziel

Diversity-Management ist an sich noch kein Erfolgsgarant. Auch wenn mit der propagierten Vielfalt in Unternehmen größere Unternehmenserfolge angestrebt werden, muss hier Vielfalt gezielt produktbezogen hergestellt werden, indem die Belegschaft z. B. ein Spiegel des Absatzmarktes darstellt.

Aber der produktive Umgang mit Vielfalt kann Chancengerechtigkeit an Hochschulen erhöhen. Es gilt, die Heterogenität der Studierenden als gegebene Tatsache wahrzunehmen und damit umzugehen. Ich bin vor allen Dingen skeptisch, wenn nun anstatt von einer oder einem idealtypischen Studierenden von acht Studierendentypen ausgegangen wird, die dann mit passgenauen

Unterstützungsmaßnahmen, ganz nach dem Prinzip von Ursache-Wirkung, gezielt zum Studienabschluss gebracht werden sollen. Die Analyse zeigt jedoch auch mit normativen Setzungen, dass Heterogenität vorhanden und auch notwendig ist. Und der Wandel ist in Anbetracht der sich selbstbeschleunigenden Anforderungen nicht nur willkommen. Dennoch geht es darum, dass Hochschulen eigene Ziele setzen. Leicht-Scholten sieht, dass „[die] Einbeziehung von Vielfalt bedeutet ... den kulturellen Erfahrungsreichtum der Bevölkerung auszuschöpfen und im Sinne einer produktiven Vielfalt diese für ein möglichst reiches und vielfältiges Studienklima nutzbar zu machen“ (Leicht-Scholten 2011, S. 3). Unter einer Gerechtigkeitsprämisse liest sich diese Aussage von Leicht-Scholten deutlich anders als unter der Zielsetzung von Steigerung von Humankapital.

Bei der Gestaltung von Heterogenität wird in Deutschland vor allem die Notwendigkeit einer neuen Lehr-Lern-Kultur diskutiert. Im Sinne der Internationalisierungsstrategien ist das Ziel der Hochschulausbildung eine Qualifikation mit starker internationaler Komponente und die Ausbildung zu Weltbürgern und Weltbürgerinnen, die in der Lage sind, internationale Probleme zu analysieren und zu lösen und die sich auf dem internationalen globalisierten Arbeitsmarkt bewegen können.

Zwischenresümee

Als Zwischenresümee lässt sich sagen, dass die Internationalisierungsstrategien eine erhöhte Mobilität und größere Heterogenität der Personen in den Hochschulen bewirken. Dies zieht derzeit eine Veränderung und größere Diversität der Lehrinhalte und Lernkulturen nach sich. Trotzdem ist es keineswegs selbstverständlich, dass die Themen Internationalität, Interkulturalität und Diversity in den einzelnen Studienprogrammen verankert sind. Bei der Betrachtung der Ebenen der internationalen Begegnungen (siehe Abbildung) im Kontext internationaler Bildungspolitiken zeigt sich zusammenfassend die

Heterogenität der Studierenden und Lehrenden, die Unterschiede der Hochschulkulturen bis hin zu Unterschieden einzelner Fachbereiche und Themenkomplexe. Diese hochschulspezifischen Besonderheiten sind eingebettet in die jeweilige Landeskultur.

Insgesamt haben wir ein interagierendes vielschichtiges Gebilde, das sich vereinfacht auf die vier Ebenen verkürzen lässt: Internationalisierungsstrategie und internationale Zusammenarbeit, die sich komplementär zu Diversity-Management und Heterogenität verhalten.

Die Internationalisierungsstrategie zeigt sich in vielfältigen Arten der internationalen Zusammenarbeit, daraus erfolgt eine große Heterogenität, die sich mit einer Strategie des Diversity-Managements komplementär zur Internationalisierung verhält. Die Wahrnehmung der Unterschiede und Vielfältigkeit und deren Anerkennung ermöglicht eine Horizonsweiterung. Damit wird die Frage vom Beginn „Was ist das Gemeinsame an den Kooperationen?“ beantwortet. Es wurden an der FH Kiel gemeinsam oder nebeneinander vielfältige Aktivitäten zur Internationalen Zusammenarbeit entwickelt, die sich auch in ihren Ausdrucksformen als sehr heterogen erweisen.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina 2014 (a): Internationalisierung, Diversität, Hochschule, Einführung in den Thementeil. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 60 – Heft 5, 09/10 2014, S. 665–667.
- Allemann-Ghionda, Cristina 2014 (b): Internationalisierung und Diversität in der Hochschule: Zum Wandel von Diskurs und Praxis. In: Zeitschrift für Pädagogik, Jg. 60 – Heft 5, 09/10 2014, S. 668–680.
- Leicht-Scholten, Carmen (2011): Hochschule öffne dich, oder: Wie Vielfalt und Chancengerechtigkeit Hochschulen stärken.
<http://heimatkunde.boell.de/2011/02/18/hochschule-oeffne-dich-oder-wie-vielfalt-und-chancengerechtigkeit-hochschulen-staerken> Zugriff: 19.10.2014.

Verstärkung von Beratung, Service und politischer Schlagkraft beschlossen

Das Beraterteam des *hlb* erhält in diesem Jahr personelle Verstärkung und ab Mitte des Jahres wird der Mitgliederservice auch nachmittags telefonisch zur Verfügung stehen. Das hat die außerordentliche Delegiertenversammlung des Hochschullehrerbunds *hlb* im November 2014 in Würzburg beschlossen.

Mitglieder des *hlb* und angehende Mitglieder konnten sich bisher vom Geschäftsführer, Dr. Hubert Mücke, und der stellvertretenden Geschäftsführerin, Dr. Karla Neschke, in allen Fragen ihres Berufs beraten lassen; spezielle Rechtsfragen klärte Rechtsanwalt Erik Günther. Ab spätestens Mitte des Jahres soll eine weitere Beraterin oder ein weiterer Berater dieses Angebot verstärken und damit die Geschäftsleitung entlasten, damit die politische Arbeit des *hlb* intensiviert werden kann. Das ist dringend erforderlich, denn die Umfrage des *hlb* zu den Arbeitsbedingungen an den Fachhochschulen hat erhebliche Defizite in den Bereichen Lehrumfang, Betreuung von Abschlussarbeiten, Verwaltungstätigkeit und Unterstützung für Forschung aufgezeigt. Auch muss die Gleichwertigkeit der Hochschularten endlich in die Tat umgesetzt werden.

Das derzeitige Beratungs- und Serviceangebot der *hlb*-Bundesvereinigung kann sich sehen lassen. Jährlich macht sie an die 250 angehende Professorinnen und Professoren an einer Fachhochschule fit für die Berufungsverhandlung und begleitet sie bis zu ihrer Ernennung. Im Jahr 2013 nahmen dieses Angebot sogar mehr als 270 berufene Professoren in Anspruch. Bereits in der Bewerbungsphase können sich Interessenten in dem Seminar „Bewerbung, Berufung und Professur“ über die Voraussetzungen für und den Weg zur Professur informieren. Mitgliedern steht die Bundesvereinigung jederzeit bei allen Fragen rund um ihren Beruf zur Verfügung, z. B. zum Dienstverhältnis, zu Prüfungsfragen oder neuen beamteten- und besoldungsrechtlichen oder anderen gesetzlichen Entwicklungen bis hin zur abschließenden

Problemlösung. In den letzten Jahren nahmen diesen Service jährlich durchschnittlich 1.000 Mitglieder in Anspruch. Wenn trotz einer auf Konfliktlösung abzielenden Beratung eine gerichtliche Klärung erforderlich sein sollte, springt die Rechtschutzsatzung des Verbandes ein und übernimmt die Kosten.

Die bestehenden Beratungskapazitäten reichten jedoch seit einiger Zeit nicht mehr aus, denn die Mitgliederzahl des *hlb* ist auf 6.200 Mitglieder im aktiven Hochschuldienst angewachsen. Darüber hinaus kamen aufgrund neuer hochschulpolitischer und besoldungsrechtlicher Entwicklungen kontinuierlich neue Aufgaben hinzu. Als ein Beispiel sei an dieser Stelle nur die erfreulicherweise endlich erreichte W-Besoldungsreform erwähnt, die ab 2012 weitere Ressourcen in Anspruch nahm. Die Bundesvereinigung unternahm enorme Anstrengungen, um die Landesverbände und die einzelnen Mitglieder hier zu unterstützen. Erschwert wurde diese Arbeit durch die äußerst uneinheitliche Umsetzung der neuen Regelungen zur W-Besoldung. Immerhin entstand ein Flickenteppich an Grundgehältern, an Konsumtionsregelungen und an unterschiedlichen Modellen wie Erfahrungsstufen oder Mindestleistungsbezügen.

Das Bundespräsidium reagierte auf die in der Summe deutlich gestiegenen Anforderungen. Es legte im Mai 2014 einen Vorschlag zur personellen Erweiterung der Bundesgeschäftsstelle vor, der dann zunächst in einer Arbeitsgruppe mit Vertretern der Landesverbände diskutiert wurde. Die außerordentliche Delegiertenversammlung hat schließlich Ende 2014 einstimmig die Anhebung der Mitgliedsbeiträge um 25 Euro ab 2015 beschlossen, um damit die Erweiterung der Beratungskapazitäten und der telefonischen Erreichbarkeit der Geschäftsstelle bis in den Nachmittag hinein zu realisieren. Aller Voraussicht nach sollten ab Mitte des Jahres die Planungen umgesetzt sein. Die Professorinnen und Professoren an Fachhochschulen können einen schlagkräftigeren Berufsverband erwarten.

Wie stellen sich ausländische Studierende auf das Lernumfeld ein und wie wirkt ihre Präsenz darauf zurück?

Zusammenfassung der Ergebnisse der Arbeitsgruppe 2

Teilnehmende der AG:

- Christiane Breternitz
- Prof. Dr.-Ing. Peter Gutheil
- Dr. Ulrich Heublein
- Prof. Dr. Albert Meij
- Thomas Schmitz
- Prof. Dr. Wolfgang Schulz (Ulm)

Die Bildungssysteme im Ausland bereiten grundsätzlich zu wenig auf ein Studium in Deutschland vor. Für ausländische Studierende ist es unumgänglich, Deutsch zu lernen, denn nur so ist eine vollkommene Integration möglich. Gut integrierte Studierende fühlen sich wohler und können somit auch bessere Leistungen erbringen. Abbruchquoten werden gesenkt. Englische Lehrveranstaltungen stellen keinen Anziehungspunkt für ausländische Studierende dar, weswegen es nicht als notwendig erachtet wird, möglichst viele Veranstaltungen auf Englisch anzubieten. Vielmehr bedarf es einer tiefer gehenden Strategie, um einerseits Defizite auszugleichen, andererseits die Potenziale ausländischer Studierender zu nutzen und den Herausforderungen, mit denen Lehrende konfrontiert sind, gut vorbereitet zu begegnen. Diese wurden in der Arbeitsgruppe auf die folgenden Punkte fokussiert:

- Ausländische Studierende genießen eine andere Lernsozialisation, die stärker ausgerichtet ist auf die Wiedergabe gelernten Wissens. Die selbstständige, auf Transferleistungen basierte wissenschaftliche bzw. anwendungsorientierte Umsetzung des Gelernten stößt bei ihnen häufig auf Schwierigkeiten. Dass kritische Meinungen in Deutschland willkommen sind, ist vielen fremd. Je nach Herkunftsregion ist dies unterschiedlich stark ausgeprägt.

- Deutsche Sprachkenntnisse sind zum Teil begrenzt. In den naturwissenschaftlichen und technischen Studiengängen erscheint dies weniger problematisch, da die Fachsprache durch reines Fleißlernen sehr schnell angeeignet werden kann.
- Bestimmte unterstützende freiwillige Angebote (Tutorien z. B.) werden von vielen ausländischen Studierenden nicht wahrgenommen. Es stellt sich die Frage, ob persönliche Faktoren hier eine Rolle spielen. Befürchten ausländische Studierende, ihr Gesicht zu verlieren, wenn sie die Unterstützungsangebote wahrnehmen und sich und ihren Kommilitonen und Kommilitoninnen eingestehen, dass sie Defizite aufweisen? Oder sollte hier die Ansprache überprüft werden, die ggf. nicht in dem Maße bei den ausländischen Studierenden ankommt, wie es gewünscht und notwendig wäre?
- Ausländische Studierende haben größere Schwierigkeiten, einen Praktikumsplatz zu erhalten. Zum einen ist ihnen die Kommunikation mit Unternehmen fremd, zum anderen haben Unternehmen oft Vorbehalte und wählen lieber deutsche Studierende als Praktikanten und Praktikantinnen aus. Hier ist ein hoher Betreuung- und Vermittlungsaufwand notwendig, der die Hochschulen z. T. an die Kapazitätsgrenzen bringt.

Trotz dieser Herausforderungen ist zu konstatieren, dass der durchschnittliche Abschluss ausländischer Studierender selten schlechter als 2,0 ist, also kaum unter dem Durchschnitt deutscher Studierender liegt.

Aus diesen Herausforderungen resultieren folgende Ideen und Vorschläge, die z. T. an verschiedenen Hochschulen bereits umgesetzt werden, jedoch nicht flächendeckend und nicht überall mit dem gleichen Erfolg:

- Um strukturelle Defizite auszugleichen, müssen moderierte Übergangsphasen für ein eigenaktives Studium geschaffen werden. Im Vorfeld könnte das Hochschulsystem als Thema stärker in den Unterricht der Studienkollegs oder Anbieter für Deutschkurse (z. B. Goethe-Institut, VHS) einfließen. Sind die ausländischen Studierenden bereits an der Hochschule eingeschrieben, sollten hier spezifisch auf die Bedürfnisse ausländischer Studierender konzipierte (ggf. verpflichtende – freiwillige Angebote werden oft nicht wahrgenommen) Tutorien angeboten werden.
- Patenschafts- oder Buddy-Projekte können an Hochschulen sehr viel auffangen und stellen einen großen Gewinn nicht nur für die ausländischen Studierenden dar. Um ein erfolgreiches Buddy-Programm durchzuführen, bedarf es einer guten Vorbereitung. Dazu gehört zum einen die Auswahl der Paten und Patinnen. Hier wird an den Hochschulen, an denen diese Programme sehr erfolgreich durchgeführt werden, darauf Wert gelegt, dass die Paten und Patinnen alle bereits Auslandserfahrungen gesammelt haben, um sich besser in die Situation der ausländischen Studierenden einfühlen zu können. Intensive Kennenlernwochen sind ebenfalls fester Bestandteil dieser Patenschaften, denn nur ein vertrauensvolles Miteinander bildet die Basis für eine weitere gute Zusammenarbeit zwischen den Buddy-Paaren.

Übergreifend und abschließend wurde diskutiert, dass der Umgang mit Andersartigkeit als Normalität und weniger als problematisch und beschwerlich gesehen werden sollte. Die Internationalisierung der Hochschulen könnte durch eine Diversity-Strategie ergänzt werden, um die individuellen Stärken der ausländischen Studierenden auch nach dem Studium gewinnbringend zu nutzen.

Kathrein Hölscher, Referentin für internationale Stipendiaten der Studienstiftung in der Friedrich-Ebert-Stiftung

Fachhochschule Bielefeld

Das Leonardo-da-Vinci-Projekt



Horst Langer

Wie die Integration dieses Genies in das Curriculum einen ganzen Studiengang beflügelt

Wenn – unwidersprochen – das höchste Ziel jeder Ausbildung sein

sollte, junge Menschen zu entlassen, die Fähigkeiten entwickelt haben und gewillt sind, fantasievoll ihre Zukunft zu gestalten, warum tun wir das dann nicht einfach?

Genau das wird seit dem Wintersemester 2004/05 im Studiengang Produktentwicklung des Fachbereichs Ingenieurwissenschaften und Mathematik mit Erfolg angegangen. Hier wird Leonardo da Vinci im Rahmen der prüfungsrelevanten Projektarbeiten thematisiert werden.

Projektarbeiten bilden in der Produktentwicklung einen Schwerpunkt des Studiums und ein Gegengewicht zu den kopflastigen, theoretischen Fächern insbesondere bei Studienbeginn. In Teams von zehn bis 15 Studierenden wird nach den Regeln des Projektmanagements jedes Semester ein Produkt entwickelt: z. B. Steuerprogramme oder Musterentwicklungen im Auftrag von Unternehmen. Am Ende des Semesters muss termingerecht das Produkt fertig sein und im Rahmen einer Prüfung verteidigt werden.

Neben den üblichen Aufgaben bietet der Fachbereich mit einem Experten als Lehrbeauftragtem Themen in der Auseinandersetzung mit Leonardo da Vinci an mit dem Ziel, funktionsfähige Demonstrationsmodelle zu erstellen.

Eine Besonderheit der Leonardo-da-Vinci-Projekte ist die ungewöhnliche Verknüpfung von Kunst, Historie und

Technik. Die zu Leonardos Zeiten noch intensive Verknüpfung von Kunst und Technik kommt in der Berufsbezeichnung des „Künstler-Ingenieurs“ zum Ausdruck und wird in diesen Projekten wieder zum Leben erweckt.

Die besonders in diesem Studiengang geforderte Fähigkeit, bei der Entwicklung neuer Produkte Flexibilität und Fantasie zu zeigen, wird durch Leonardos Maxime „Es gibt immer eine andere Möglichkeit!“ einprägsam vor Augen geführt und motiviert zur Nachahmung.

Bisher haben sich rund 400 Studierende für dieses Thema entschieden. Mit vielfältiger Literatur und Filmen steigen sie in die Zeit Leonardos ein, bekommen ein Gespür für Zusammenhänge, um dann in die Realisierungsphase einzusteigen.

Die Projektgruppe hat Zugang zu allen Codices Leonardos und so können die Studierenden in dem großen Fundus von technischen Ideenskizzen schwelgen und interessierende als Thema herausuchen. Da es sich fast immer nur um Skizzen handelt, müssen in der Regel weitere passende Skizzen gefunden werden, um funktionierende, alternative Konstruktionen zu entwickeln. Dabei gilt die Prämisse, so nah wie möglich an Leonardos Idee zu bleiben.

Dann beginnt der eigentliche Entwicklungsprozess. CAD-Zeichnungen, Simulationen und Animationen am Rechner zur Funktionskontrolle, Einzelteilzeichnungen, Materialbeschaffung und Fertigung: So ist allmählich eine Sammlung von über 100 Modellen entstanden, die sich auch wegen der ästhetischen Gestaltung schnell zu einem Symbol für die Produktentwicklung mauserte. Für die erschaffenden Studierenden ergibt sich dabei eine steigende Studiermoti-

vation und eine ausgeprägte Identifikation mit dem Studiengang.

Die Ergebnisse der Projekte stehen der Öffentlichkeit zur Verfügung. Deshalb sind die Studierenden von starker Identifikation geprägt. Damit wird ein wertvoller Beitrag zur Persönlichkeitsbildung erbracht.

Der besondere Reiz der Präsentation liegt darin, dass die meisten Modelle funktionsfähig sind; im wahrsten Sinne des Wortes kann Leonardo „begriffen“ werden. Deshalb wird die Modellsammlung unter dem Titel „Leonardo da Vinci – bewegende Erfindungen“ auch begierig von Museen europaweit angemietet.

Ganz nebenbei erfahren die Studierenden aus der Literatur Hintergründe und Erfindungsmotivationen: Für Leonardo steht der Mensch im Mittelpunkt und so ist manche Erfindung humanistisch, sozial oder arbeitsethisch zu begründen. Von Leonardo propagierte Maximen werden ins Privat- und Berufsleben übertragen: „Mutig Grenzen überschreiten; nicht alles, was gemacht werden könnte, muss auch umgesetzt werden; am Ball bleiben; stets neugierig sein; alles hinterfragen.“

Es hat sich gezeigt, dass dem Fachbereich mit dem Leonardo-da-Vinci-Projekt ein Instrument mit immenser Breitenwirksamkeit zur Verfügung steht. Zum Schluss eine kaum überraschende Erkenntnis. Es ist statistisch nur schwer erfassbar, aber trotzdem signifikant. Die Erstsemester-Abbrecherquote liegt mit – oder wegen? – der Kreativ-Projekte unter zehn Prozent!

Mathe 5? Was soll's! Das wird schon!
Aber das Studium macht Spaß!

Prof. Dr.-Ing. Horst Langer
Fachhochschule Bielefeld

www.leonardo-bewegende-erfindungen.de

Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge – Fluch oder Segen?



Christof Müller

Dipl.-Kaufmann (FH)
Christof Müller,
wissenschaftlicher
Mitarbeiter im Forschungs-
projekt EMbeQ,
christof.mueller@fh-biele-
feld.de

Prof. Dr. rer. pol.
Heiko Burchert,
Professor für Betriebswirt-
schaftslehre und rechtliche
Fragen des Gesundheits-
wesens am Fachbereich
Wirtschaft und Gesundheit
der Fachhochschule
Bielefeld,
heiko.burchert@fh-biele-
feld.de



Heiko Burchert

Fachhochschule Bielefeld,
Kurt-Schumacher-Straße 6,
33615 Bielefeld

Die Anrechnung beruflich erworbener Qualifikationen und Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge wurde erstmalig ermöglicht durch einen Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) vom 28. Juni 2002.¹ Danach können außerhalb der Hochschule erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen einer ggf. auch pauschalisierten Einstufung auf ein Hochschulstudium angerechnet werden, wenn sie nach Inhalt und Niveau dem Teil des Studiums gleichwertig sind, der ersetzt werden soll. Die praktische Umsetzung dieser Empfehlung, die mittlerweile auch im Hochschulzukunftsgesetz des Landes Nordrhein-Westfalen² verankert ist, erfolgt in der Regel in lokalen bzw. regionalen Kooperationsverbänden zwischen einzelnen Hochschulen und Einrichtungen der beruflichen Bildung. In einem gemeinsamen Projekt der FH Bielefeld, der Bezirksregierung Detmold und den Berufskollegs aus der Region wurde beispielsweise im Jahr 2009 die Berufsausbildung zum Industriekaufmann auf inhaltliche Überschneidungen auf vergleichbaren Niveaustufen zu den Bachelor-Studiengängen der Lehrereinheit Wirtschaft der FH Bielefeld untersucht. Die so identifizierten Äquivalenzen im Umfang von bis zu 20 ECTS können seitdem in einem Pilotprojekt zur Verkürzung der Studiendauer bzw. zur Verminderung der Studienbelastung angerechnet werden.³

Bis einschließlich Sommersemester 2013 haben sich insgesamt 91 ausgebildete Industriekaufleute aus dem Regierungsbezirk Detmold für eine solche Anrechnung entschieden. Die Autoren haben dies zum Anlass für eine Evaluation des Studienerfolgs dieser Gruppe

genommen. Ausgewählte Teile aus dem Evaluationsbericht⁴ werden in diesem Beitrag vorgestellt. Obwohl die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen durchaus immer noch kontrovers diskutiert wird und nicht wenige Professoren sie durch die im Zuge der Äquivalenzverfahren auftretenden zusätzlichen Belastungen und den häufig nicht gewünschten Vergleich mit der beruflichen Bildung als Fluch für die Hochschulen betrachten, machen die nachfolgend vorgestellten Ergebnisse unterm Strich allen Beteiligten Mut, den mittels Kooperationsverträgen beschrittenen Weg fortzusetzen und die Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen weiter auszubauen.

Empirische Untersuchung zum Studienerfolg angerechneter Industriekaufleute

Im März 2011 wurde an der Lehrereinheit Wirtschaft der FH Bielefeld eine erste Analyse zum Studienerfolg beruflich qualifizierter Studenten im Vergleich zu Kommilitonen ohne vorherige Berufsausbildung durchgeführt. Dabei konnte durchweg ein positiver Zusammenhang zwischen einem besseren Studienerfolg (gemessen an einem früheren Antreten zu einer Modulprüfung sowie einer besseren Prüfungsnote) und einer vor dem Studium abgeschlossenen Berufsausbildung festgestellt werden. Die Analyse konzentrierte sich auf dreizehn Module, die in mindestens drei Studiengängen angeboten wurden, um auf Basis einer großen Anzahl abgelegter Prüfungen valide Untersuchungsergebnisse zu erzielen.

Die Anrechnung beruflich erworbener Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge zur Verbesserung der Durchlässigkeit zwischen den Bildungssystemen beschäftigt die Bildungslandschaft nunmehr bereits seit einigen Jahren. An zahlreichen Hochschulen bestehen jedoch weiterhin Bedenken gegenüber Absolventinnen und Absolventen aus der beruflichen Bildung als potenzielle Studierende. Die Fachhochschule Bielefeld hat in diesem Zusammenhang eine Evaluation des Studienerfolgs von beruflich qualifizierten Studentinnen und Studenten durchgeführt, die dieser Gruppe im Ergebnis einen überdurchschnittlichen Erfolg bescheinigt.

Leider ließen die Daten keinen Rückschluss zu, welche Ausbildung die beruflich qualifizierten Studenten bereits abgeschlossen hatten. Von der seit dem Wintersemester 2009/2010 bestehenden Möglichkeit der Anrechnung haben bis einschließlich Sommersemester 2013 insgesamt 91 ausgebildete Industriekaufleute aus dem Regierungsbezirk Detmold Gebrauch gemacht, deren Prüfungsergebnisse nun mit den beiden Kohorten der Analyse aus dem Jahr 2011 verglichen wurden. Für die aktuelle Studie konzentrierten sich die Analysen auf die mit Anrechnung studierenden Industriekaufleute im Studiengang BWL, da diese mit 72 die mit weitem Abstand größte Teilgruppe bildeten und nach einem einheitlichen Studienverlaufplan studieren, was gerade im Hinblick auf die Analysen zum Zeitpunkt des Antretens zu einer Prüfung von großer Bedeutung ist.

Um eine bestmögliche Vergleichbarkeit der Ergebnisse aus beiden Untersuchungen zu erzielen, fokussierte sich die Analyse der angerechneten Industriekaufleute ebenfalls auf die dreizehn Module. Dabei ist einzuschränken, dass aufgrund der möglichen Anrechnung in den Modulen Grundlagen der BWL, Rechnungswesen 1, Rechnungswesen 2 sowie Produktion/Absatz die Zahl der tatsächlichen Prüfungen sehr niedrig ist. Bei denjenigen Industriekaufleuten, die trotz Anrechnungsoption zur Prüfung angetreten sind, handelte es sich um solche, die ihre schlechte Note aus der beruflichen Ausbildung, die bei der Anrechnung übernommen wird, verbessern möchten. Vor diesem Hintergrund sind die Analyseergebnisse besonders zu betrachten und zu bewerten.

Die Ausbildung für Industriekaufleute gilt allgemein als vergleichsweise anspruchsvoll, was zu der These führt, dass die Absolventen, die nun mit einer Anrechnung das Studium aufgenommen haben, vergleichsweise noch leistungsstärker sind als ihre Kommilitonen mit einer beliebigen Berufsausbildung sowie erst recht als ihre Kommilitonen ohne zuvor abgeschlossene Berufsausbildung.

Die nachfolgend vorgestellten Untersuchungsergebnisse beleuchten die beiden wesentlichen Merkmale, die im Rahmen der Definition des Studienerfolgs als ausschlaggebend gekennzeichnet wurden, nämlich den Zeitpunkt des Antretens zu einer Modulprüfung und das Prüfungsergebnis.

Untersuchungsergebnisse zum Zeitpunkt des Ablegens einer Prüfung

Grundsätzlich sind bezogen auf den Regelstudienverlauf drei Zeitpunkte des Ablegens einer Prüfung denkbar:

- Die Modulprüfung wird in dem Semester abgelegt, wie es im Regelstudienverlauf vorgesehen ist (Symbol t₀).
- Wird die Prüfungsleistung später oder früher als vorgesehen erbracht, kann dies an einer Ergänzung von t durch die Variable n abgelesen werden. So wurde die Prüfung im Zeitpunkt t+1 ein Semester später und im Zeitpunkt t-1 ein Semester früher als im Regelstudienverlauf vorgesehen abgelegt.

Drei der dreizehn Module werden ausschließlich im ersten Semester angeboten. Die weiteren zehn Module sind mindestens in einem Studiengang in einem späteren Semester des Regelstudienverlaufplans eingeordnet und können bei individueller Studienplangestaltung früher belegt und/oder auch mit der Modulprüfung abgeschlossen werden.

Bei den transparenten Feldern in der Abbildung 1 ist die Spanne vom ersten bis zum letzten Versuch einer Modulprüfung bei den Industriekaufleuten kürzer als bei beiden Gruppen aus der ersten Untersuchung. Eine helle Schraffierung steht für einen vergleichbaren Wert. Die dunklere Schraffierung bedeutet, dass mindestens eine Gruppe aus der ersten Untersuchung einen kürzeren Zeitraum in Anspruch genommen hat.

In den Modulen Grundlagen der BWL, Rechnungswesen 1, Produktion/Absatz und Rechnungswesen 2 ist die Zahl der abgelegten Modulprüfungen aufgrund der bestehenden Anrechnungsmöglichkeiten gering. Von den verbleibenden neun Modulen benötigten die angerechneten Industriekaufleute in sieben Fällen einen kürzeren Zeitraum für das vollständige Ablegen einer Modulprüfung. Im Modul Management waren sie gleichauf mit den übrigen beiden Gruppen aus der ersten Untersuchung. Lediglich im Modul Steuern ist die Spanne um ein Modul länger als für die Gruppe der Studenten mit einer beliebigen Ausbildung, wobei hier bis zum Zeitpunkt t+4 (Vergleichswert der Gruppe mit Ausbildung) ebenfalls bereits 98 Prozent der Industriekaufleute die Modulprüfung abgelegt hatten.

Untersuchungsergebnisse zu den erzielten Prüfungsergebnissen

Die zur Verfügung stehenden Daten ermöglichten eine Auswertung einerseits hinsichtlich der Durchschnittsnote, andererseits konnte auch der Anteil der nicht bestanden Modulprüfungen analysiert werden. Beides wird in den folgenden Abschnitten dargestellt.

Abbildung 2 zeigt eine detaillierte Verteilung der Prüfungsergebnisse über das gesamte Spektrum der Notenvergabe hinweg. Die Betrachtung wechselt hierbei von einer modulbezogenen Sichtweise auf eine Gesamtbetrachtung sämtlicher Prüfungsergebnisse aus allen dreizehn Modulen aus der Analyse. Dabei sind die Prüfungsnoten teilweise geclustert, z. B. von 1,0–1,7 im ersten Segment etc.⁵

Danach liegen die Prüfungsergebnisse im ersten Segment – also bis zu einer 1,7 – bei den Industriekaufleuten bei 25 Prozent, bei den Studenten mit einer beliebigen Berufsausbildung bei 18 Prozent und bei den nicht beruflich Qualifizierten nur bei 13 Prozent. Auch im nächsten Segment liegt der Anteil für die Industriekaufleute (33 Prozent) noch deutlich oberhalb der Linien für die Studenten mit/ohne Berufsausbildung (26 Prozent bzw. 23 Prozent), die folglich einen höheren Anteil bei den vergleichsweise schlechteren Prüfungsergebnissen und in der Durchfallquote haben.

Untersuchungsergebnisse zu den Durchfallquoten

Für die Studenten mit Berufsausbildung wurden bezogen auf die dreizehn Module insgesamt 4.211 Prüfungsergebnisse analysiert. Dabei wurden in den ersten sieben Fachsemestern des Studiums 883 Prüfungen nicht bestanden (20,97 Prozent). Aufgrund der zahlenmäßig größeren Gruppe der Studenten ohne abgeschlossene Berufsausbildung lag die Zahl der analysierten Prüfungsergebnisse mit 6.823 deutlich höher als in der Vergleichsgruppe. Von dieser Gesamtzahl wurden 1.879 Prüfungen nicht bestanden (27,54 Prozent).

Modul/Prüfung	Genutzter Prüfungszeitraum nicht beruflich qualifizierte Studenten		Genutzter Prüfungszeitraum beruflich qualifizierte Studenten		Genutzter Prüfungszeitraum Industriekaufleute im Studiengang BWL	
	Zeitraum	Dauer	Zeitraum	Dauer	Zeitraum	Dauer
Grundlagen der BWL*	t0 bis t+7	8	t0 bis t+5	6	t0 bis t+1	2
Rechnungswesen 1*	t0 bis t+11	12	t0 bis t+6	7	t0 bis t+1	2
(Wirtschafts-)Englisch	t0 bis t+5	6	t0 bis t+5	6	t0 bis t+4	5
Mathematik für Ökonomen	t-1 bis t+7	9	t-1 bis t+5	7	t-1 bis t+5	7
Produktion/Absatz*	t-1 bis t+6	8	t-1 bis t+5	7	100 % in t0	1
Rechnungswesen 2*	t-1 bis t+7	9	t-1 bis t+5	7	t-1 bis t+1	3
Schlüsselqualifikationen	t-3 bis t+3	7	t-2 bis t+3	6	t0 bis t+3	4
Statistik	t-3 bis t+5	9	t-2 bis t+4	7	t-1 bis t+3	5
Steuerlehre 1	t-4 bis t+3	8	t-1 bis t+3	5	t-1 bis t+4	6
Finanzierung/Investition	t-2 bis t+7	10	t-2 bis t+4	7	t-2 bis t+2	5
ERP-Systeme	t-3 bis t+4	8	t-3 bis t+4	8	t-2 bis t+2	5
Management	t-3 bis t+2	6	t-3 bis t+2	6	t-2 bis t+3	6
Personalführung	t-3 bis t+2	6	t-3 bis t+2	6	t-3 bis t+1	5

* In diesen Modulen ist eine Anrechnung von Kompetenzen aus der Ausbildung für Industriekaufleute möglich.

Abbildung 1: Vergleich der genutzten Prüfungszeiträume

Die Industriekaufleute des Studiengangs BWL haben in den untersuchten dreizehn Modulen insgesamt 517 Modulprüfungen abgelegt, von denen 63 nicht bestanden wurden (12,19 Prozent).⁶

Fazit der Analysen

Mit den vorgelegten Analysen konnte aufgezeigt werden, dass beruflich qualifizierte Studenten durchschnittlich sowohl zu einem früheren Zeitpunkt zur Prüfung in einem Modul antreten, als auch dort ein tendenziell besseres Ergebnis erzielen. Damit wurde belegt, dass Studenten mit einer vor ihrem Studium abgeschlossenen beruflichen Ausbildung tendenziell erfolgreichere Studenten sind. Bestätigt wurde dies durch die nun ergänzte Analyse der Gruppe der ausgebildeten Industriekaufleute,

fizierte Studenten durchschnittlich sowohl zu einem früheren Zeitpunkt zur Prüfung in einem Modul antreten, als auch dort ein tendenziell besseres Ergebnis erzielen. Damit wurde belegt, dass Studenten mit einer vor ihrem Studium abgeschlossenen beruflichen Ausbildung tendenziell erfolgreichere Studenten sind. Bestätigt wurde dies durch die nun ergänzte Analyse der Gruppe der ausgebildeten Industriekaufleute,

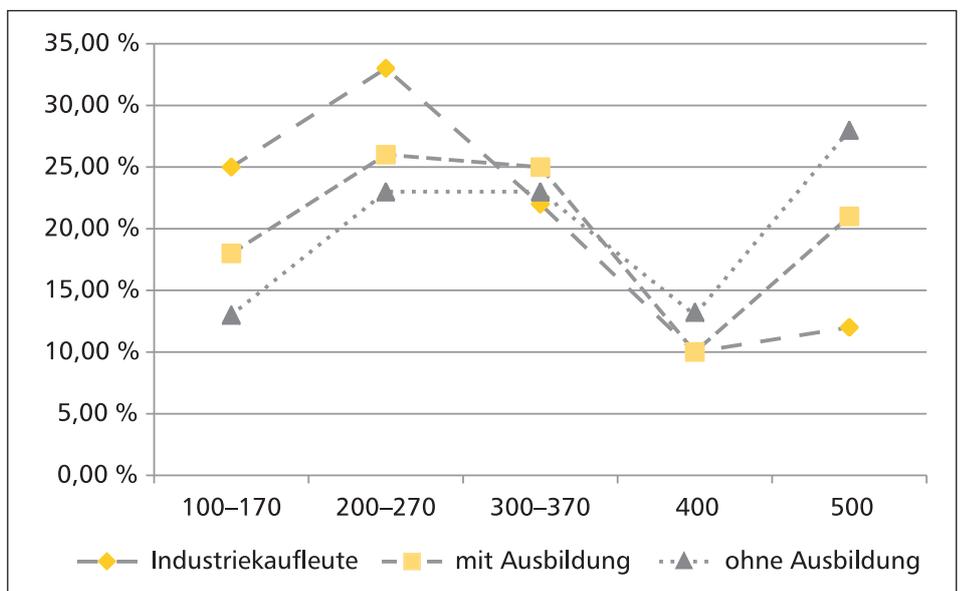


Abbildung 2: Verteilung der Prüfungsergebnisse auf unterschiedliche Segmente der Notenskala

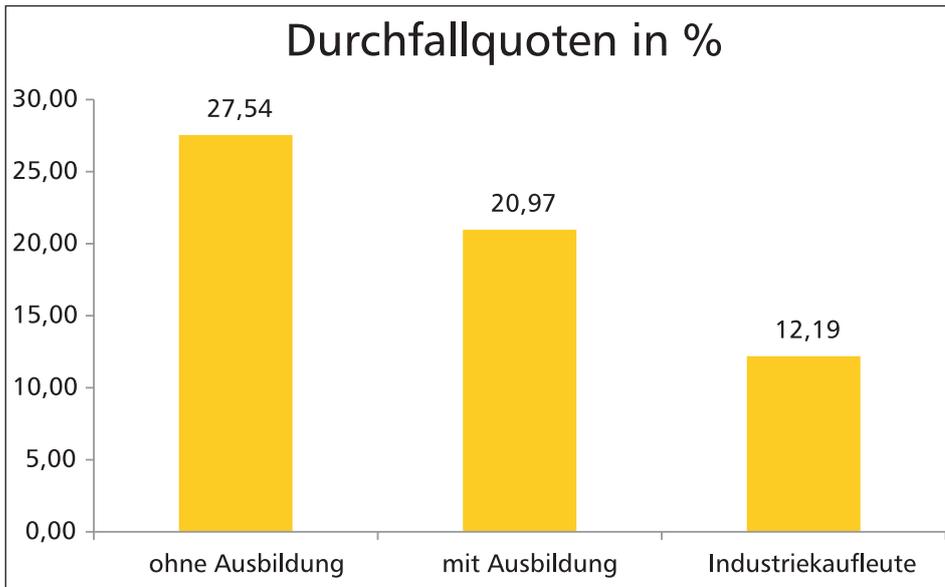


Abbildung 3: Zusammenfassender Vergleich der Durchfallquoten

die in nahezu allen Untersuchungskriterien noch einmal zum Teil deutlich erfolgreicher abgeschnitten hat. Somit profitieren die Hochschulen in vielfältiger Weise von ihren beruflich qualifizierten Studenten:

So spielt das Thema Anrechnung auch eine Rolle etwa bei der Planung und Gestaltung des Lehrangebots. Im Bereich des Moduls „Rechnungswesen 1 – Buchführung und Bilanzierung“ beispielsweise müsste an der Lehreinheit Wirtschaft gemäß der Studierendenzahl ein paralleles Dreifachangebot gemacht werden. Aus der Erfahrung der vergangenen Semester heraus reicht es jedoch vollkommen aus, zwei Veranstaltungen parallel anzubieten, da zahlreiche Studenten durch ihre schulische bzw. berufliche Ausbildung sowie durch bereits absolvierte Fort- und Weiterbildungen schon umfangreiche Vorkenntnisse erworben haben und die Vorlesungen nicht oder zumindest nicht regelmäßig besuchen. Die durch das geringere tatsächliche Lehrangebot frei werdenden Kapazitäten können z. B. dafür eingesetzt werden, das Angebot von zusätzlichen Vorlesungen oder die Palette der Wahlmodule zu erweitern und somit das gesamte Vorlesungsangebot qualitativ zu bereichern. Darüber

hinaus verkleinern sich in den entsprechenden Vorlesungen die Lerngruppen, was sich letztlich auch positiv auf das Lernklima auswirkt.

Nach der Abschaffung der Studienbeiträge erfolgt die Finanzierung der Hochschulen erneut zu einem wesentlichen Teil aus Zuweisungen des Landes. Wichtige Kriterien für die Höhe dieser Leistungen sind neben der Zahl der Professoren an der jeweiligen Hochschule und der Höhe eingeworbener Drittmittel besonders die Zahlen der Studentinnen und Studenten, der Studienbeginner sowie derjenigen Studentinnen und Studenten, die ihr Studium in der vorgesehenen Regelstudienzeit absolviert haben. Das Thema Anrechnung könnte hier gleich in zweierlei Hinsicht zu einem Zuwachs an Finanzmitteln führen. Auf der einen Seite könnte eine neue Studienklientel aus dem Bereich der beruflichen Bildung gewonnen werden. Durch die Aussicht der Anrechnung von Vorleistungen, die ihnen eine kürzere Studienzeit ermöglicht, fällt ihnen die Entscheidung für die Aufnahme eines Studiums tendenziell leichter als denjenigen Kandidaten, die das reguläre Studienprogramm vollständig absolvieren müssen. Zudem haben die Ergebnisse der Studie belegt, dass bereits beruflich gebildete Studenten über eine

höhere Motivation verfügen, ihr Studium vergleichsweise zielstrebiger absolvieren und somit häufiger in der Regelstudienzeit abschließen. Die Zuweisungen aufgrund der gestiegenen Zahl der Studienbeginner sowie der gestiegenen Zahl der Absolventen in der Regelstudienzeit würden durch die Anrechnung beruflicher Kompetenzen auf Hochschulstudiengänge entsprechend steigen und somit die Finanzkraft der Hochschulen stärken.

Neben diesen rein ökonomischen Aspekten bereichern die beruflich gebildeten Studenten durch ihre oftmals langjährige Berufs- und Praxiserfahrung die Lehrveranstaltungen und sind auch so ein Gewinn für jede an einer praxisorientierten Ausbildung interessierte Hochschule.

Somit empfiehlt es sich für Hochschulen, die hier vorgelegten empirischen Ergebnisse in die strategischen Überlegungen bei der zukünftigen Akquise potenzieller Studenten einfließen zu lassen und in Kooperationen mit den Trägern solcher Bildungsgänge um die Gruppe der beruflich Qualifizierten als potenzielle Studenten zu werben. Die Bildungsträger ihrerseits können die vorgestellten Ergebnisse zum Anlass nehmen, um selbstbewusst bei bislang in Sachen Anrechnung noch zurückhaltenden Hochschulen um entsprechende Kooperationen zu werben. ■

- 1 Vgl. KMK 2002: Anrechnung von außerhalb des Hochschulwesens erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten auf ein Hochschulstudium.
- 2 Vgl. § 63a Abs. 7,8 HG NRW.
- 3 Vgl. Bödeker, J. und Siepmann, R.: Wie lässt sich die Durchlässigkeit zwischen beruflicher und hochschulischer Bildung erhöhen?, in: Schule NRW 7/2012, S. 353–356.
- 4 Vgl. Burchert, H. und Müller, C.: Studienerfolg ausgebildeter Industriekaufleute mit Anrechnung, 2014, Shaker-Verlag.
- 5 Bei den angerechneten Industriekaufleuten wurden nur die nicht angerechneten Modulprüfungen in die Auswertung einbezogen.
- 6 Wie bei der Ermittlung der Prüfungsnoten wurden in dieser Auswertung auch nur solche Prüfungsleistungen berücksichtigt, die nicht aus der Ausbildung heraus bereits angerechnet werden.

Vom Sinn und Unsinn der Lehrevaluationen an deutschen Hochschulen – Über den Missbrauch von Statistik



Frank Brand

Prof. Dr.-Ing. Dipl.-Phys.
Frank Brand
Professor für Mathematik
und Statistik
Fachbereich 1 Wirtschafts-
wissenschaften
Hochschule für Wirtschaft
und Recht Berlin
frank.brand@hwr-berlin.de
www.hwr-berlin.de/service/kontakt/personen/
detail/frank-brand/

Seit einigen Jahren werden viele Details des Hochschullebens einer Bewertung unterzogen – so vor allen Dingen auch die Lehrveranstaltungen. Dieses Verfahren trägt den Namen Lehrevaluation. Zur Auswertung der Daten werden statistische Fachkenntnisse benötigt. Bei heutzutage durchgeführten Evaluationen werden leider fast immer Mittelwerte von den erhobenen Daten berechnet, obwohl das für diesen Datentyp nicht erlaubt ist.

Wir müssen uns fragen: Auf welche Bereiche können sich die derart gewonnenen Evaluationsergebnisse auswirken? Da ist zum einen der in vielen Hochschulen vorhandene Leistungsrat, der in Ermangelung anderer Daten auch Evaluationsergebnisse im Rahmen der Festsetzung von Leistungszulagen für W-Besoldete verwendet. Darüber hinaus kann die Weiterbeschäftigung von Lehrbeauftragten abhängig von ihren persönlichen Evaluationsergebnissen sein. Nicht zuletzt können Evaluationen Auswirkungen auf Rankings der Hochschule haben.

Nicht nur diese wenigen angeführten Punkte, sondern auch die Verfahrensweisen ausgerechnet an wissenschaftlich orientierten Institutionen rechtfertigen die Forderung nach wissenschaftlicher Korrektheit!

Statistische Ausgangssituation

Wenn es um Veröffentlichungen in der Ökonomie (und nicht nur da) geht, wird in unglaublicher Weise auf statistische Auswertung fokussiert – man hört auch schon mal den Hinweis eines Herausgebers: „Wir können den Artikel

nur dann publizieren, wenn noch etwas mehr Statistik hineingesteckt wird.“ Dort wie auch bei Evaluationen in Hochschulen wird hingegenommen, dass mit unangemessenen oder teilweise sogar falschen Methoden Daten ausgewertet werden und dann inhaltlich natürlich nur unrichtige Schlüsse gezogen werden können.

Besonders peinlich ist, dass Studierende in einer Statistikvorlesung ja bereits in der zweiten Semesterwoche damit vertraut gemacht werden, welche Bedeutung sogenannte Skalierungen in der Statistik für die Erstellung und Auswertung von Fragebögen haben. Sie sind dann in der Lage, die Unstimmigkeiten praktizierter Evaluationsauswertungen zu verstehen.

Worum geht es? Besinnen wir uns: Zahl ist nicht gleich Zahl – jedenfalls nicht in der Statistik. Dazu einige Beispiele.

Mit einer Telefonnummer kann man nichts weiter tun, als diese einer Person zuzuordnen oder eben nicht. Sachlogisch nicht sinnvoll ist es, verschiedene Telefonnummern verschiedener Nutzer mathematisch vergleichen zu wollen. Die Summe zweier Telefonnummern zu bilden, ist sachlogisch jedenfalls nicht zulässig. Betrachten wir nun Schulnoten, dann kommt dabei der Verwendung von Zahlen keine besondere Bedeutung zu – ebenso gut kann man nämlich auch die Buchstaben A bis E (oder, wie in vielen Teilen der USA

Die Mittelwertbildung in der Auswertung von Fragebögen liefert keine interpretierbaren Informationen. Neben der Kritik an der aktuellen Vorgehensweise wird aufgezeigt, wie eine korrekte Auswertung aussehen sollte.

üblich, die Buchstaben A, B, C, D und F) verwenden. Dieses Vorgehen ist möglich, da sowohl den Zahlen als auch den Buchstaben eine Ordnung inneohnt. Sachlogisch ist es daher möglich (und sinnvoll), Schulnoten in eine Reihenfolge zu bringen. Gibt es nun Operationen, die bei Schulnoten nicht erlaubt sind, aber zum Beispiel bei Temperaturangaben in Grad Celsius durchgeführt werden dürfen?

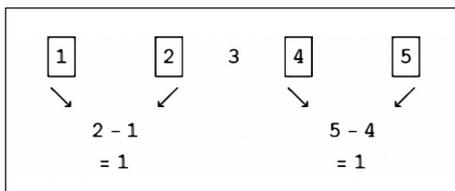


Abbildung 1: Nicht erlaubte Bildung von Differenzen bei Schulnoten

Betrachten wir die beiden Differenzen zwischen den Schulnoten fünf und vier bzw. zwei und eins. In beiden Fällen ist die Differenz rechentechnisch gleich eins (siehe Abbildung 1). Dass die beiden Differenzen sachlogisch die gleiche Bedeutung haben, muss aber verneint werden. Während die Noten eins und zwei die Abkürzungen für sehr gut und gut darstellen, ist man mit einer fünf durch das Examen gefallen, während man es mit einer vier noch besteht. Vergleicht man dagegen unterschiedliche Temperaturwerte, ist die Differenzbildung erlaubt.

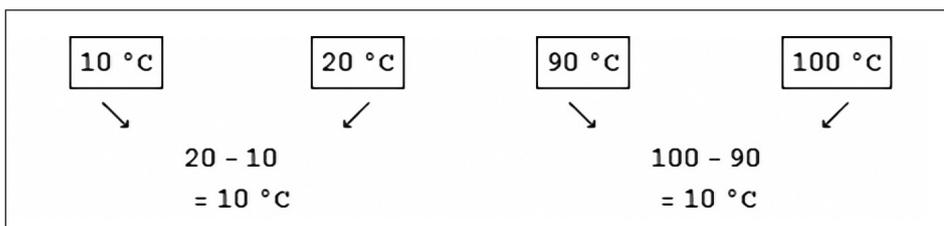


Abbildung 2: Differenzbildung von Temperaturen ist erlaubt

Wir sehen also: Die verwendeten Zahlen sind nichts weiter als Labels, die ebenso gut durch Buchstaben ersetzt werden können. Was bei Telefonnummern nicht erlaubt ist, darf z. B. bei Zahlen, die Temperaturangaben in Grad Celsius darstellen, aber getan werden; denn die beiden Differenzen von 10 Grad Celsius (siehe Abbildung 2) haben sachlogisch die gleiche Bedeutung!

Wozu sind all diese Betrachtungen und Unterscheidungen gut? Die Zuordnung verschiedenen Zahlenmaterials zu verschiedenen erlaubten Auswertungen hat weitreichende Bedeutung. Und eben nicht nur in der Statistik. Für Schulnoten dürfen keine Durchschnitte gebildet werden – für Temperaturen und Preise ist dies hingegen erlaubt. So kann man einer (fälschlicherweise berechneten) Durchschnittsnote von sagen wir 2,45, die durch die Mittelung von ganzzahligen Einzelnoten entstanden ist, überhaupt keine sachlogische Bedeutung beimessen. Denn niemand könnte erklären, welche Bedeutung dem Nachkommateil von 0,45 in der Note 2,45 zuzuordnen bzw. wie diese sprachlich von den ganzzahligen Noten noch zu unterscheiden wäre; noch weniger wären diese Differenzen zwischen Durchschnittsnoten, z. B. 2,45 und 2,72, erklärbar.

Kritische Würdigung der bisher praktizierten Vorgehensweise

Wir stellen fest, dass die Schulnoten von eins bis sechs als Ausprägungen eines ordinal skalierten Merkmals anzusehen sind. Für ordinal skalierte Merkmale ist als Lageparameter ausschließlich die Berechnung des Medians erlaubt. Die Berechnung des arithmetischen Mittelwertes ist nicht erlaubt und führt nicht zu sinnvoll interpretierbaren Ergebnissen. Zusätzlich zur statistischen Unmöglichkeit wird bei der Berechnung einer Note wie 2,45 durch die Angabe von zwei Nachkommastellen eine Genauigkeit von einem Hundertstel impliziert. Wer sich mit Messproblemen auskennt, weiß, dass dies im Kontext der Lehrevaluation grober Unfug ist.

Ein weiteres Resultat der Datenerhebung im Rahmen der Lehrevaluation ist die sogenannte Profillinie für eine spezielle Lehrperson im Vergleich (auch hier wieder) der gemittelten Daten über alle Lehrenden des gleichen Faches. Diese Vorgehensweise ist natürlich mit dem oben Gesagten ebenso unsinnig, denn auch diese Differenz kann mit keiner sinnvollen Bedeutung assoziiert werden. Es bleibt festzuhalten, dass Methoden zur Anwendung auf kardinale Daten (bspw. Durchschnittsbildung) nicht auf ordinale Daten anwendbar sind.

Korrekte Auswertung

Nehmen wir an, dass die den Studierenden vorgelegten Fragen tatsächlich die Qualität der Lehre messen, und wählen

solche Fragen aus, bei denen Schulnoten als Antworten erlaubt sind, so wird der Median bestimmt als das mittlere Element in der zuvor geordneten Datenreihe. Liegt eine Datenreihe mit einer geraden Anzahl von Werten vor, so wird der Median als Mittelwert aus den zwei mittleren Werten berechnet. Aus diesem Grund kann dieser also auch einen nicht ganzzahligen Wert annehmen, z. B. $(5 + 4) / 2 = 4,5$, wenn die beiden mittleren Werte 4 und 5 sind. Die einzige zulässige Interpretation des Medians liegt darin, dass sowohl links als auch rechts vom Median die gleiche Anzahl von Daten liegen – und zwar unabhängig von ihren reinen Zahlenwerten! Die Häufigkeiten der gegebenen Antworten sollten grafisch in einem Histogramm dargestellt werden, welches neben der Gesamtzahl der Antworten die prozentualen Verteilungen ebenso zeigt wie den Median und die Spannweite, also die Differenz zwischen minimalem und maximalem Wert (siehe Abbildung 3).

Werden von allen Fragen in einem Evaluationsbogen die Mediane bestimmt und grafisch dargestellt, kommt man zu den in Abbildung 4 dargestellten Kurven. Der durchgezogene Linienzug ist dabei der Median der Medianwerte aller

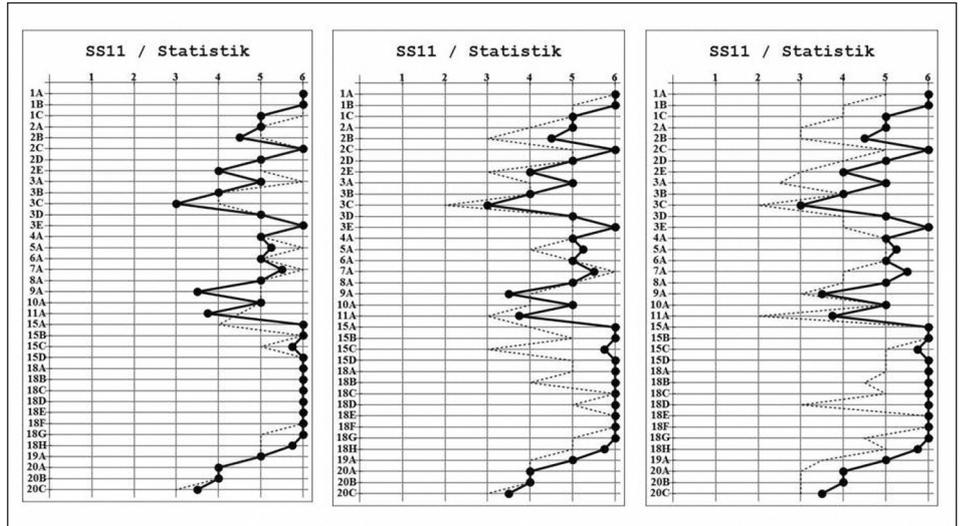


Abbildung 4: Vergleich der Profillinien für mehrere einzelne Lehrende (gestrichelter Linienzug) mit der Medianlinie der Mediane aller Statistik-Lehrenden

Lehrender, der gestrichelte Linienzug stellt jeweils eine individuelle Datenmenge dar. Erst jetzt ist es inhaltlich überhaupt möglich, einen Vergleich anzustellen und kritische Punkte über die gestellten Fragen zu identifizieren und kollegial zu besprechen.

Die bisherige Vorgehensweise führt viel zu häufig einerseits zu Diskussionen ohne wirklichen Inhalt oder andererseits zu Analysen über Differenzen, die tatsächlich gar nicht existieren.

Verbesserungsvorschläge

Es ist erforderlich, auf die sinnlose Berechnung und Darstellung der Kenngrößen Mittelwert und Standardabweichung zu verzichten. Stattdessen sollten Median und Spannweite bestimmt und das Histogramm angesehen und interpretiert werden. Ein weiteres allgemeines Problem vieler verwendeter Fragebögen ist darüber hinaus, dass sie eher Themen wie Zufriedenheit oder Dienstleistungsqualität bei den Studierenden abfragen und nicht wirklich die Qualität der Lehre messen. Zum Beispiel fehlen auch Fragen wie „Haben Sie in dieser Veranstaltung etwas gelernt?“. Es findet normalerweise auch keine Verknüpfung der Auswertungen mit den Ergebnissen der Klausuren statt.

Weitere Gebiete mit falscher statistischer Vorgehensweise

Fraglich ist, ob die nicht zulässige Art und Weise der Anwendung statistischer Methoden beschränkt ist auf die Evaluation an Hochschulen. Dies ist mitnichten der Fall!

So ist die Angabe einer Durchschnittsnote neben der Notenübersicht in den Klausuren unserer Schulkinder ebenso unsinnig wie die Angabe einer durch-

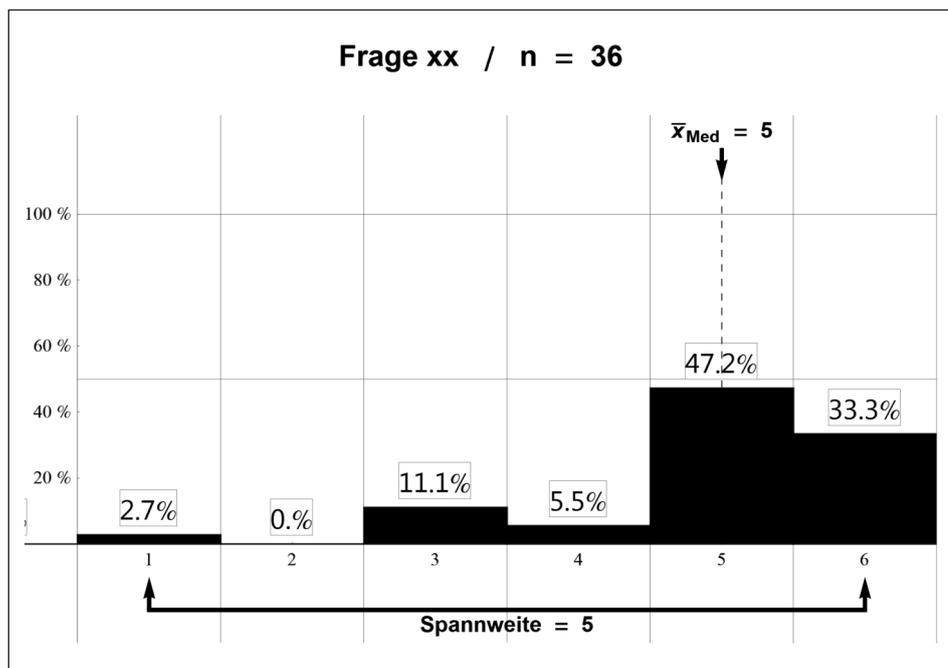


Abbildung 3: Statistisch korrekte Datenauswertung in Form eines Histogramms inklusive der numerischen Werte für Median und Spannweite (1 = schlechtes, 6 = gutes Ergebnis)

schnittlichen Abiturnote. Dabei sei an dieser Stelle noch kein Wort verloren über die Noteninflation an Schulen. Eine besondere Brisanz erfährt diese Problematik bei relativen Noten und allgemein der Umrechnung von Noten zwischen verschiedenen Notensystemen.

Auch viele Marketingbücher enthalten schlicht falsche Informationen zu diesem Thema. Den Autoren ist gemeinsam, dass sie zu begründen versuchen, warum ein ordinalskaliertes Merkmal wie eine Schulnote doch als intervallskaliert aufzufassen sei. Erst mit dieser Eigenschaft lassen sich Methoden wie Faktoranalysen etc. durchführen. Zwei willkürlich gewählte Beispiele belegen dies eindrucksvoll (Berekoven et al. 2006, Schilke 2007). Es scheint ein in sich geschlossenes System von nicht zutreffenden Annahmen zu bestehen, da sich Schilke in einer Fußnote auf Seite 168 wiederum auf Berekoven et al. bezieht mit dem Hinweis: „Ein wesentlicher Vorteil dieser Art der Item- bzw. Antwortformulierung ist, dass die Daten als intervallskaliert angesehen werden können, was die Voraussetzung für die Anwendbarkeit verschiedener Analysemethoden (...) darstellt.“

Ein weiteres Beispiel mag das jährlich durchgeführte DHV-Ranking sein. Dabei werden Rektoren und Wissenschaftsmi- nister von den Mitgliedern des Deutschen Hochschulverbandes bewertet. Wieder werden Mittelwerte mit einer Genauigkeit von zwei Stellen nach dem Komma in einer Tabelle abgedruckt. Die beiden ersten Plätze (für die Erhebung im Jahr 2012) weisen aber den gleichen Medianwert auf. Die Plätze 3 bis 14 müssten bei korrekter statistischer Vorgehensweise exakt einem Platz zugeordnet werden!

Hochschulpolitische Bedeutung

Was sind die Konsequenzen dieser beschriebenen Vorgehensweise?

Es ist zu fragen, ob es bei der heutzutage durchgeführten Art der Evaluation noch um Qualität geht oder doch mehr um die Beruhigung der bildungspolitischen und Hochschul-Öffentlichkeit und darum, Akkreditierungskommissionen zufriedenzustellen. Tatsächlich wird einem geistlosen Berichtswesen genügt.

Erinnern wir uns kurz. Mit welchem Ziel sind Evaluationen denn so großflächig über den Hochschulen und Universitäten dieses Landes ausgeworfen worden? Die hehre Idee war, Studierenden die Aussicht auf eine bessere Lehre zu bieten. Das kann diese sinnlose Verwendung und Auswertung von Fragebögen nicht leisten. Werden sechsstellige Beträge pro Jahr und Hochschule in die Hand genommen, darf man wirklich etwas mehr erwarten. Die Beachtung der einfachsten Zusammenhänge in der beschreibenden Statistik könnte helfen und wäre schon mal ein Beginn, um die aktuelle Situation zu verbessern. ■

Danksagung: Ich möchte mich bei meinen Kollegen Karl Moog, Siegbert Preuß, Bruce Spear und Axel Zernack für sehr fruchtbare Diskussionen bedanken.

Literatur

- Berekoven, Ludwig; Eckert, Werner; Ellenrieder, Peter: Marktforschung. Methodische Grundlagen und praktische Anwendungen. Betriebswirtschaftlicher Verlag Gabler, 11. Auflage, 2006.
- Krüger, Thomas; Rudinger, Georg: Rektor und Wissenschaftsminister des Jahres 2012. Ergebnisse des DHV-Rankings. In: Forschung & Lehre, Nr. 5, Jg. 19 (2012), S. 292–295.
- Schilke, Oliver: Allianzfähigkeit – Konzeption, Messung, Determinanten, Auswirkungen. Deutscher Universitäts-Verlag, Dissertation Universität Witten/Herdecke, 2007.

HAW Hamburg/VR China

China baut Fachhochschulsektor auf/Besuch in Hamburg

Die Volksrepublik China will das Hochschulwesen stärker auf die Bedürfnisse des Arbeitsmarkts ausrichten. Dabei sollen Universities of Applied Sciences als ein neuer Hochschultyp eingeführt werden. Etwa 600 Universitäten, die derzeit in Trägerschaft der chinesischen Provinzen geführt werden, sind für eine Umwandlung vorgesehen.*

In diesem Zusammenhang besuchte eine hochrangige Delegation aus der chinesischen Provinz Yunnan im Oktober 2014 die Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg. Unter Leitung des Vizegouverneurs Gao Feng und in Begleitung des chinesischen Generalkonsuls in Hamburg Yang Huiqun informierten sich Mitglieder von Hochschulleitungen und Mitarbeiter des Hochschulsekretariats der Provinzregierung über die Arbeitsweise und die charakteristischen Merkmalen einer deutschen Fachhochschule. Empfangen wurden sie von der Präsidentin der HAW Hamburg Prof. Dr. Jaqueline Otten und dem China-Beauftragten der Hochschule Prof. Dr. Reinhard Völler. Die HAW Hamburg bietet bereits seit über 20 Jahren Studiengänge in China an. So dürften die Gespräche nützliche Anregungen für den geplanten Aufbau der „West Yunnan University of Applied Sciences“ geliefert haben.

* Zha, Qiang und Wang, Chuanyi: Systematic Changes in China, International Higher Education, 76 (2014), S. 14–16.

HAW Landshut

Wenn Maschinenbauer und Sozialarbeiter zusammensitzen

Interdisziplinäres Konzept der Hochschule Landshut

Die Hochschule Landshut fokussiert sich darauf, zur Kompetenz-Hochschule für interdisziplinäres lebenslanges Lernen in Technik, Betriebswirtschaft und Sozialer Arbeit zu werden. Der interdisziplinäre Anspruch wird dabei nicht nur in einzelnen Veranstaltungen umgesetzt, sondern ist inzwischen fundamentale Ausrichtung der Landshuter Lehre und Forschung insgesamt. In den Forschungsschwerpunkten der Bereiche Energie, Elektronik und Systemintegration, Leichtbau, Produktions- und Logistiksysteme sowie sozialer Wandel und Kohäsionsforschung arbeiten Professorinnen und Professoren verschiedener Fakultäten an gemeinsamen Projekten.

Auch in den Curricula spiegelt sich die Hochschulstrategie wider. Mit dem Wintersemester 2013/14 wurde in die Studienprüfungsordnung sämtlicher Bachelorstudiengänge ein Pflichtmodul „Studium Generale“ aufgenommen. Im Laufe des Studiums müssen so aus einem breiten Angebot drei Teilmodule in Zusammenarbeit mit Studierenden anderer Fakultäten absolviert werden.

Schon der Einstieg in das erste Semester erhält durch die Veranstaltung „Start.Impuls – Gemeinsam lernen in Landshut“ einen klaren interdisziplinären Akzent. Um für die Studierenden von Beginn an die Auseinandersetzung mit anderen Fakultäten möglichst niedrigschwellig zu halten, wurde die Einheit dem Studium verpflichtend vorgeschaltet. In einer Kombination aus Großgruppenevents und kleinen, fächerübergreifend angelegten Teamaufgaben lernen sich die Studierenden in für sie überraschenden Konstellationen kennen und erhalten so die Möglichkeit, über die Grenzen der eigenen Denk- und Wahrnehmungsmuster hinauszugehen.

Prof. Dr. Christoph Fedke, Johannes Krosch,
Prof. Dr. Karl Stoffel, FH Landshut

Mehr Bildungsgerechtigkeit, mehr Bildungserfolg – STUDIENKOMPASS wirkt!

Unabhängige Evaluation des Förderprogramms zeigt die positiven Wirkungen von rechtzeitiger Studien- und Berufsorientierung

Die gesellschaftliche Herausforderung hat sich in den letzten Jahren kaum verändert: Von 100 Akademiker-Kindern studieren in Deutschland 77, von 100 Kindern aus Familien ohne akademische Tradition aber nur 23 (20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks). Von 2.600 Jugendlichen, die seit 2007 am gemeinnützigen Förderprogramm STUDIENKOMPASS teilnehmen und als Erste in ihrer Familie ein Studium aufnehmen möchten, schaffen hingegen über 90 Prozent den Sprung an die Uni. Genauso viele sind sich sicher, ihren Wunschstudienplatz gefunden zu haben, und würden sich erneut für ihr Studienfach entscheiden.

„Der STUDIENKOMPASS zeigt auf eindringliche Weise, wie Jugendliche, für die ein Studium keine Selbstverständlichkeit ist, ermutigt werden können, ihre Talente zu nutzen. Die guten Übergangsquoten der Teilnehmenden und die erfolgreiche Ausweitung des Programms belegen: Durch vereinte Anstrengungen von Stiftungen, Unternehmen und Verbänden sowie weiteren Unterstützern ist es möglich, mehr individuelle Chancengerechtigkeit in unserem Bildungssystem zu erreichen. Ob Studium oder duale Berufsausbildung – viele Jugendliche können von fundierter Beratung und Begleitung bei der Berufswahl profitieren“, sagt Johanna Wanka, Bundesministerin für Bildung und Forschung. Das Programm war 2007 in fünf Städten gestartet und ist mittlerweile in 30 Regionen bundesweit aktiv.

Fünf Kernaussagen des STUDIENKOMPASS-Evaluationsberichts

Der STUDIENKOMPASS zeigt modellhaft, welche Effekte eine langfristige und frühzeitige Studien- und Berufsorientierung hat.

1. Erstakademiker werden durch eine gezielte Förderung für die Aufnahme und den erfolgreichen Abschluss eines individuell passenden Studiums unterstützt.
2. Durch eine umfassende und frühzeitige Studienorientierung werden die Studienabbrecherquote deutlich reduziert sowie biografische Bildungsabbrüche und volkswirtschaftliche Kosten eingedämmt.
3. Eine intensive Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken ermöglicht Jugendlichen, sich ihrer persönlichen Ziele bewusst zu werden und mit Blick auf eine berufliche Zukunft das individuell passende Wunschstudium zu finden.
4. Die Unsicherheit von Jugendlichen aus Nichtakademikerfamilien, ob sie ein Studium schaffen können, kann durch Beratung und Information abgebaut werden. Auch Ängste vor hohen Kosten eines Studiums werden durch die Vorstellung von Finanzierungsmöglichkeiten genommen.
5. Die Methoden des STUDIENKOMPASS eignen sich auch als Grundlage für eine flächendeckende Verbesserung der Studien- und Berufsorientierung an Gymnasien.

Weitere Informationen unter www.studienkompass.de

Meike Ullrich
Referentin Kommunikation
STUDIENKOMPASS

+ + + NEUES AUS DER RECHTSPRECHUNG + + +

Strukturelle Gefährdung der Wissenschaftsfreiheit: Hochschulzukunftsgesetz NRW problematisch?

Bundesverfassungsgericht zur strukturellen Gefährdung der Wissenschaftsfreiheit

Das Bundesverfassungsgericht (BVerfG) hat in ständiger Rechtsprechung aus dem Grundrecht der Wissenschaftsfreiheit, Art. 5 Abs. 3 Satz 1 Grundgesetz, abgeleitet, dass das gesetzliche Gesamtgefüge der Hochschulorganisation so einzurichten ist, dass strukturelle Gefährdungen für die freie wissenschaftliche Betätigung und Aufgabenerfüllung vermieden werden. Nachdem dieser Blickwinkel in der Entscheidung zum Hochschulgesetz Brandenburg (BVerfG, Beschluss vom 26. Oktober 2004 – 1 BvR 911/00 u. a.) konkret ausgeformt wurde, führte er hinsichtlich des Hamburger Fakultätengesetzes auf dezentraler Ebene (BVerfG, Beschluss vom 20. Juli 2010 – 1 BvR 748/06) und hinsichtlich der Bestimmungen zur Medizinischen Hochschule Hannover auf zentraler Ebene (BVerfG, Beschluss vom 24. Juni 2014 – 1 BvR 3217/07) dazu, dass erstmals einzelne Bestimmungen aus Landeshochschulgesetzen als strukturelle Gefährdung der Freiheit von Forschung und Lehre für verfassungswidrig erklärt wurden. An diesen Maßstäben müssen sich auch die übrigen aktuellen deutschen Hochschulgesetze messen lassen.

Neues Hochschulgesetz NRW

In Nordrhein-Westfalen ist mit Wirkung vom 1. Oktober 2014 als Art. 1 des Hochschulzukunftsgesetzes ein neues Hochschulgesetz (HG NRW) in Kraft getreten (GV. NRW, S. 543), das das HG der Vorgängerregierung ablöst. Hier sollen die neuen Regelungen mit den jüngsten verfassungsgerichtlichen Anforderungen abgeglichen werden.

Vorgaben des BVerfG

Für den Gesetzgeber besteht ein weiter Spielraum, die Zuweisung von Entscheidungsbefugnissen an monokratische Leitungsorgane darf jedoch nur in dem Maße erfolgen, wie sie inhaltlich begrenzt und organisatorisch abgesichert sind. Das erfordert, dass die Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler durch ihre Vertretung in Hochschulorganen die Freiheit wahren, Gefährdungen abwehren und ihre fachliche Kompetenz in die Organisation einbringen können.

Wissenschaftsrelevanz: Das erstreckt sich auf alle wissenschaftsrelevanten Entscheidungen wie Fragen konkreter Forschungsvorhaben und Lehrangebote, die Planung der weiteren Entwicklung einer Einrichtung und die Festlegung von Ordnungen, die für die eigene Organisation gelten. Hierzu gehören jedoch auch alle den Wissenschaftsbetrieb prägenden Entscheidungen über die Organisationsstruktur und den Haushalt, ohne die das Grundrecht auf Wissenschaftsfreiheit ins Leere liefe.

Gestaltungsbefugnisse: Soweit es bei den Aufgabenzuweisungen nicht um bloße Belange der Koordinierung, sondern um im Kern wissenschaftsrelevante Gestaltungsbefugnisse geht, verdichtet sich der Schutz der Wissenschaftsfreiheit dahin, dass die Entscheidungen selbstbestimmt durch die Grundrechtsträger getroffen werden müssen. Das Bundesverfassungsgericht sieht den Gesetzgeber zudem gehalten, gerade jene Weichenstellungen, die die Forschung und Lehre unmittelbar betreffen, im Einvernehmen mit dem Vertretungsorgan akademischer Selbstverwaltung zu treffen.

Wechselwirkung

Je mehr, je grundlegender und je substantieller wissenschaftsrelevante personelle und sachliche Entscheidungsbefugnisse dem kollegialen Selbstverwaltungsorgan entzogen und einem Leitungsorgan zugewiesen werden, desto stärker muss im Gegenzug die Mitwirkung des Selbstverwaltungsorgans an der Bestellung und Abberufung dieses Leitungsorgans und an dessen Entscheidungen ausgestaltet sein. Der Gesetzgeber muss diesen Zusammenhang durchgängig berücksichtigen. Ist doch das Recht eines plural zusammengesetzten Vertretungsorgans zur Bestellung und auch zur Abberufung von Leitungspersonen ein zentrales und effektives Einfluss- und Kontrollinstrument der wissenschaftlich Tätigen auf die Organisation.

Zentrale Befugnisse der Hochschulleitung

Das Rektorat besitzt die allgemeine Aufgangzuständigkeit für alle Angelegenheiten und Entscheidungen der Hochschule, für die nicht ausdrücklich eine andere Zuständigkeit gesetzlich festgelegt wurde, § 16 Abs. 1 Satz 2 HG NRW. Es ist für den Abschluss von Hochschulverträgen mit dem Land gemäß § 6 Abs. 3 HG NRW zuständig, § 16 Abs. 1 Satz 6 HG NRW. Nach § 16 Abs. 1a HG NRW beschließt das Rektorat den Hochschulentwicklungsplan zur strukturellen und fachlichen Entwicklung der Hochschule einschließlich des Studienangebots, der Forschungsschwerpunkte sowie der Hochschulorganisation als verbindlichen Rahmen und führt diesen Plan aus. Als Grundlage hierfür entwirft das Rektorat Planungsgrundsätze, die es zur Billigung in den Senat einbringt, § 16 Abs. 1a Satz 1 HG NRW.

Die Rektorin oder der Rektor beruft die Hochschullehrerinnen und Hochschullehrer auf Vorschlag des Fachbereichs und kann von der Reihenfolge des Vorschlages des Fachbereichs abweichen oder einen neuen Vorschlag anfordern, § 37 Abs. 1 Satz 1, 2 HG NRW.

Sachkompetenzen des Senats

Der Senat beschließt gemäß § 22 HG NRW über die Grundordnung, Rahmenordnungen und Ordnungen der Hochschule, soweit keine abweichende Regelung vorliegt. Die durch das Rektorat erstellten Planungsgrundsätze sind vom Senat zu billigen. Der Senat kann diese also verbindlich ablehnen. Sie gelten als gebilligt, wenn der Senat nicht innerhalb einer Frist von drei Monaten nach Vorlage Einwände erhebt. Der Senat wirkt auch am Abschluss von Hochschulverträgen mit dem Land gemäß § 6 Abs. 3 HG mit, da er ins Benehmen zu setzen ist. Ein Einvernehmen ist nicht vorgesehen, der Senat hat damit keinen maßgeblichen Einfluss.

Der Senat gibt Empfehlungen und Stellungnahmen ab zum Entwurf des Hochschulentwicklungsplans und des Hochschulvertrags, zu den Evaluationsberichten, zum Wirtschaftsplan, zu den Grundsätzen der Verteilung der Stellen und Mittel auf die Fachbereiche, zentralen wissenschaftlichen Einrichtungen, zentralen Betriebseinheiten und die medizinischen Einrichtungen. Außerdem gibt der Senat Empfehlungen und Stellungnahmen ab in Angelegenheiten der Forschung, Kunst, Lehre und des Studiums, die die gesamte Hochschule oder zentrale Einrichtungen betreffen oder von grundsätzlicher Bedeutung sind.

Zwischenergebnis

Der Senat hat gemäß dem neuen HG nur wenige durchsetzungsstarke Mitwirkungs- und Entscheidungsrechte. Gera-

de im Kernbereich der wissenschaftsrelevanten Planung des Lehrangebots und von Forschungsschwerpunkten ist der Senat bloß mit weichen Mitwirkungsrechten ausgestattet. Die Billigung von Planungsgrundsätzen im Vorfeld des Hochschulentwicklungsplans ist das einzige – gestaltungsarme – verbindliche Mitwirkungsrecht. Auch fehlt es an einer Verbindlichkeit der Senatsmitwirkung bei Entscheidungen über die Mittelbereitstellung, -verteilung und -bewirtschaftung. Das ist höchst problematisch. Nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts müsste dann, soweit nicht anderweit der Einfluss durch die Grundrechtsträger gesichert wird, erst recht durch Einfluss auf die Bestellung und Abberufung von Leitungspersonen ein kompensierendes Kontrollinstrument zur Verfügung gestellt werden.

Hochschulrat

Der Hochschulrat besitzt dabei nach § 21 Abs. 1 HG NRW gerade im Bereich der Hochschulwirtschaftsführung deutlich stärkere Mitwirkungsbefugnisse als der Senat. Da der Hochschulrat sich ausschließlich aus externen Mitgliedern zusammensetzen kann und mindestens zur Hälfte aus externen Mitgliedern bestehen muss, vgl. § 21 Abs. 3 HG NRW, ist dieses Gremium nicht geeignet, den fehlenden Einfluss des Kollegialorgans Senat zu kompensieren. Der Senat hat zwar einigen Einfluss auf die Berufung der Mitglieder des Hochschulrats und kann mit Zweidrittelmehrheit auch die Abberufung einzelner Hochschulräte vorschlagen. Der Hochschulrat vertritt dennoch ersichtlich nicht die Belange der Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler im Gefüge der Hochschulorganisation. Einfluss auf die Besetzung des Hochschulrats ersetzt den verfassungsrechtlich zu fordernden Einfluss auf das Rektorat nicht.

Wahl und Abwahl des Rektorats

Für die Wahl der Mitglieder des Rektorats ist aus Senat und Hochschulrat eine Hochschulwahlversammlung zu bilden, in der beide Gremien jeweils die Hälfte der Stimmen haben. Für den Hochschulrat dürfen nur externe Mitglieder abstimmen. Die Wahl erfordert die Mehrheit der Stimmen der Hochschulwahlversammlung und zugleich die Mehrheit der Stimmen im Senat und im Hochschulrat. Damit ist sichergestellt, dass gegen die Senatsmehrheit kein Rektoratsmitglied eingesetzt werden kann. Es sind zwar Pattsituationen denkbar, die Grundrechtsträger behalten jedoch in jedem Fall die maßgebliche Entscheidungsgewalt bei der Rektoratswahl. Erforderlich ist jedoch auch eine Möglichkeit der Abberufung. Die Hochschulwahlversammlung kann jedes Mitglied des Rektorats mit der Mehrheit von fünf Achteln ihrer Stimmen abwählen. Da der Senat nur hälftiges Stimmgewicht besitzt, ist eine solche Abwahl ohne die Mitwirkung zumindest eines Teils der externen Mitglieder des Hochschulrats selbst bei einstimmiger Senatsentscheidung nicht möglich. Damit ist das Recht des plural zusammengesetzten Vertretungsorgans zur Abberufung von Leitungspersonen von den externen Mitgliedern des Hochschulrats abhängig und der kompensierende Effekt gemindert.

Fazit

In diesem Punkt und in dem fehlenden bestimmenden Einfluss des Senats auf im Kern wissenschaftsrelevante Gestaltungsbefugnisse begegnet die Hochschulverfassung in Nordrhein-Westfalen ernststen verfassungsrechtlichen Bedenken vor dem Hintergrund der jüngeren Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts.

Erik Günther

Neue Bücher von Kolleginnen und Kollegen

Technik/Informatik/Naturwissenschaften

Bond Graph Model-based Fault Diagnosis of Hybrid Systems

W. Borutzky (HS Bonn-Rhein-Sieg)
Springer Verlag 2014

Tontechnik

T. Görne
4., aktualisierte Auflage
Hanser Verlag 2014

Festigkeitslehre – klipp und klar für Studierende des Bauingenieurwesens

J. J. Götsche (Hochschule 21),
M. Petersen (Hochschule 21)
3., aktualisierte Auflage
Hanser Verlag 2015

Grundlagen der Hydraulik

H. W. Grollius
7., aktualisierte Auflage
Hanser Verlag 2014

Fabrikplanung. Planungssystematik – Methoden – Anwendungen

C.-G. Grundig
5., aktualisierte Auflage
Hanser Verlag 2014

Einführung in die Automatisierungstechnik. Automatisierungssysteme, Komponenten, Projektierung und Planung

T. Heibold (HTWK Leipzig)
Hanser Verlag 2014

Verfahren in der Beschichtungs- und Oberflächentechnik

H. Hofmann (HS Mittweida), J. Spindler (HS Mittweida)
3., überarbeitete Auflage
Hanser Verlag 2014

Graphen und Netzwerktheorie

A. Kruschke (HS München), H. Röpcke
Hanser Verlag 2014

Siedlungswasserwirtschaft: Berechnungsbeispiele und Bemessung

H. Milke (HTWK Leipzig), T. Sahlbach
Bundesanzeiger Verlag 2014

Objektorientiertes Programmieren für Ingenieure

U. Probst (THM Gießen)
Hanser Verlag 2014

Prüfungsfragen mit Antworten: Anatomie Physiologie

C. Zalpour (HS Osnabrück)
Urban & Fischer Verlag 2014

Springer Lexikon: Physiotherapie

Hrsg. von C. Zalpour (HS Osnabrück)
2. Auflage, zweibändig
Springer Verlag 2013

Betriebswirtschaft/Wirtschaft/Recht

Management im öffentlichen Sektor Organisationen steuern – Strukturen schaffen – Prozesse gestalten

A. Gourmelon, M. Mroß (FH Köln),
S. Seidel
2., vollständig überarbeitete Auflage
Rehm Verlag 2014

Recht: verstanden! – So funktioniert unser Rechtssystem. Juristische Grundlagen einfach erklärt

C. Loos (HS Kempten)
2. Auflage
dtv, Beck Juristischer Verlag 2015

Investitionsrechnung

K. Poggensee (FH Kiel)
3. Auflage
Springer Verlag 2015

Die Prozesskostenrechnung als Instrument der Produktkalkulation

unter besonderer Berücksichtigung mittelständischer Unternehmen
G. A. Scheld (FH Jena)
Fachbibliothek Verlag Büren 2015

Fit für die Prüfung: Finanzbuchführung

J. Wöltje (HS Karlsruhe)
UVK Verlagsgesellschaft mbH 2014

Fit für die Prüfung: Finanzierung

J. Wöltje (HS Karlsruhe)
UVK Verlagsgesellschaft mbH 2014

AUTOREN GESUCHT!

2/2015
Verbundstudium, duales Studium, Franchising: Chancen und Risiken neuer Studienformen

3/2015
Über den Tag hinaus: Was vom Studium bleibt

Schicken Sie uns Ihre Beiträge, Informationen und Meinungen!
Kontaktadresse: Prof. Dr. Christoph Maas · christoph.maas@haw-hamburg.de

Redaktionsschluss für die Ausgabe 2/2015 ist der 27. Februar 2015

Redaktionsschluss für die Ausgabe 3/2015 ist der 30. April 2015

Neue Bücher von Kolleginnen und Kollegen

Fit für die Prüfung: Investition

J. Wöltje (HS Karlsruhe)
UVK Verlagsgesellschaft mbH 2014

Buchführung Schritt für Schritt

J. Wöltje (HS Karlsruhe)
UVK Verlagsgesellschaft mbH 2014

Jahresabschluss Schritt für Schritt

J. Wöltje (HS Karlsruhe)
UVK Verlagsgesellschaft mbH 2015

Soziale Arbeit

Geschichte der Psychologie: Strömungen, Schulen, Entwicklungen

H. E. Lück, S. Guski-Leinwand (HS für Gesundheit Bochum)
7., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage
Kohlhammer 2014

Soziale Arbeit und Psychotherapie. Veränderung der beruflichen Identität von SozialpädagogInnen durch Weiterbildungen in psychotherapeutisch orientierten Verfahren

M. Ohling (HS Landshut)
Beltz Juventa 2015

Praxishandbuch Soziale Arbeit mit Menschen mit Essstörungen

E. Wunderer (HS Landshut)
Beltz Juventa 2015

Sonstiges

Vortrags- und Präsentationstechnik

A. F. Herbig (HS Kaiserslautern)
3., vollständig überarbeitete Auflage
Books on Demand 2014

blickwinkel bibliothek 2015

A. Nikolaizig (HTWK Leipzig),
R. Scherzer-Heidenberger (Hrsg.)
(HTWK Leipzig)
BibSpider Verlag 2014

Museumsarbeit - abgefragt: Die Eignung der Standards für Museen als Zertifizierungsinstrument

Hrgs. von A. Prittmann, M. Walz
(HTWK Leipzig)
BibSpider Verlag 2014

IMPRESSUM

Herausgeber: Hochschullehrerbund –
Bundesvereinigung e. V. *hlb*
Verlag: *hlb*, Postfach 20 14 48, 53144 Bonn
Telefon 0228 555256-0
Fax 0228 555256-99
E-Mail: hlb@hlb.de
Internet: www.hlb.de

Chefredakteur: Prof. Dr. Christoph Maas
Molkenbuhrstr. 3, 22880 Wedel
Telefon 04103 14114
E-Mail: christoph.maas@haw-hamburg.de

Redaktion: Dr. Karla Neschke

Titelbild: © Darko98/Shutterstock.com
Rawpixel/Shutterstock.com

Herstellung und Versand:
Wienands PrintMedien GmbH
Linzer Straße 140, 53604 Bad Honnef

Erscheinung: zweimonatlich

Jahresabonnements für Nichtmitglieder
45,50 Euro (Inland), inkl. Versand
60,84 Euro (Ausland), zzgl. Versand
Probeabonnement auf Anfrage

Erfüllungs-, Zahlungsort und Gerichtsstand ist
Bonn.

Anzeigenverwaltung:

Dr. Karla Neschke
Telefon 0228 555256-0,
Fax 0228 555256-99
E-Mail: hlb@hlb.de

Verbands offiziell ist die Rubrik „*hlb*-Aktuell“.
Alle mit Namen des Autors/der Autorin versehenen Beiträge entsprechen nicht unbedingt der Auffassung des *hlb* sowie der Mitgliedsverbände.

Mit Ihrem Smartphone gelangen Sie hier direkt auf unsere Homepage.



Neuberufene

Baden-Württemberg

Dr.-Ing. Jochen **Wüst**, Bau-
statistik, HS für Forstwirt-
schaft Rottenburg



Bayern

Prof. Dr. phil. Wolfram
Backert, Soziale Arbeit, ins-
bes. Inklusion/Sozial- und
Politikwissenschaften, OTH
Regensburg



Prof. Dr. Christoph **Bayer**,
Verfahrenstechnik, insbes.
Modellierung und Simulation,
TH Nürnberg

Prof. Dr. Uta **Benner**, Gebär-
densprachendolmetschen, HS
Landshut

Prof. Christian **Bosl**, Prozess-
management und Logistik im
Bauwesen, HS München

Prof. Dr. rer. nat. Michael
Bulenda, Software Engineering,
OTH Regensburg

Prof. Dr. Martin **Cichon**, Fahr-
zeugtechnik, TH Nürnberg

Prof. Dr. Frank **Ebinger**,
Umweltmanagement und
Allgemeine Betriebswirtschafts-
lehre, TH Nürnberg

Prof. Dr. Birgit **Götzinger**, Ana-
lytische Chemie, TH Nürnberg

Prof. Dr. Carola **Gröhlich**,
Soziale Arbeit, TH Nürnberg

Prof. Dr. phil. Melanie **Hasen-
bein**, Personal- und Organisa-
tionspsychologie, Pädagogische
Psychologie und Diagnostik,
HS Fresenius

Prof. Dr.-Ing. Eric **Koenig**, Wirt-
schaftsenglisch und Techni-
sches Englisch, TH Nürnberg

Prof. Dr. Heribert **Limn**, Psy-
chische Gesundheit – Mental
Health in der Sozialen Arbeit,
HS München

Prof. Dr. Maren **Martens**, Wirt-
schaftsmathematik, HS Lands-
hut

Prof. Dr. rer. cur. Annette
Meussling-Sentpali, Pflegewis-
senschaft, OTH Regensburg

Prof. Dr. Wolfgang **Mönch**,
Technische Optik, TH Nürnberg

Prof. Dr.-Ing. Aida **Nonn**, Tech-
nische Mechanik, OTH Regens-
burg

Prof. Dr. Maria Begona **Prieto
Peral**, Spanisch und Kultur-
und Länderstudien des spa-
nischsprachigen Raums,
HS München

Prof. Dr. rer. oec. Sean Patrick
Sassmannshausen, Betriebs-
wirtschaft und Entrepreneur-
ship, OTH Regensburg

Prof. Dr. Gabriele **Scheffler**,
Soziale Arbeit, insbes. Straffälli-
genhilfe, Sichtkrankenhilfe,
Wohnungslosenhilfe, empiri-
sche Sozialforschung, OTH
Regensburg

Prof. Dr. Oliver **Schwarz**, Gene-
ral Management, HS Fresenius

Prof. Dr.-Ing. Thomas **Stücke**,
Grundlagen der Elektrotechnik
und EMV, OTH Regensburg

Prof. Dr.-Ing. Matthias **Teß-
mann**, Informatik, insbes.
Audiokommunikation, Webent-
wicklung, Anwendungen für
mobile Endgeräte, medizinische
Bildverarbeitung, TH Nürnberg

Prof. Dr. rer. pol. Alexander
Urban, Marketing und Unter-
nehmensführung, OTH Regens-
burg

Prof. Dr. Thomas **Voit**, Wirt-
schaftsinformatik, TH Nürnberg

Prof. Hendric **Wilke**, Medien-
und Informationsdesign, HS
Fresenius

Berlin

Prof. Dr. Marko **Schwertfe-
ger**, Marketing, insbes.
Management und Kommu-
nikation, HS Fresenius



Brandenburg

Prof. Dr. rer. cur Juliane
Eichhorn-Kissel, Pflegewis-
senschaft und Klinische
Pflege, Brandenburgische TU
Cottbus-Senftenberg



Bremen

Prof. Dr. Philip **Maloney**,
Betriebswirtschaftslehre,
insbesondere Marketing, HS
Bremen



Prof. Dr.-Ing. Ahmet **Nurlu-
Bruns**, Umweltverfahrenstech-
nik, HS Bremen

Prof. Dr.-Ing. Thorsten **Völker**,
Elektrische Energietechnik, HS
Bremen

Hamburg

Prof. Michael **Weies**, Visuel-
le Kommunikation, HS Fre-
senius



Hessen

Prof. Dr. Anne **Knaevels-
rud**, Personal- und Organi-
sationspsychologie, HS Fre-
senius



Prof. Dr. Dennis **Lotter**,
Sustainable Marketing and
Leadership, HS Fresenius

Prof. Dr.-Ing. Stephan **Marzi**,
Technische Mechanik und
Dynamik, THM Gießen

Mecklenburg-Vorpom- mern

Prof. Dr. habil. Sandra **Rose-
Meierhöfer**, Landtechnik,
HS Neubrandenburg



Neuberufene

Niedersachsen

Prof. Dr. rer. pol. Christian **Rafflenbeul-Schaub**, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Unternehmenssteuerung in Handel und Logistik, Ostfalia HS



Nordrhein-Westfalen

Prof. Dr. Maria-Elena **Algori**, Automatisierungstechnik, insbes. Softwareentwicklung, FH Köln



Prof. Iris **Baum**, Möbelentwicklung, HS Ostwestfalen-Lippe

Prof. Nikolaus **Bienefeld**, Entwerfen, FH Köln

Prof. Andreas **Denk**, Architekturtheorie, FH Köln

Prof. Dr. Matthias **Eisenacher**, Industrielle Synthesechemie, FH Köln

Prof. Dr. Christiane **Falge**, Gesundheit und Diversity, HS für Gesundheit, Bochum

Prof. Dr. Axel **Häusler**, Digitale Medien und Entwerfen, HS Ostwestfalen-Lippe

Prof. Dr. rer. soc. Erwin **Hoffmann**, Personalmanagement, überfachliche Qualifikationen und Kulturmanagement, HS Fresenius

Prof. Dr. Bodo **Kluxen**, Marketing, HS Fresenius

Prof. Dr. phil. Lisa **Link**, Mehrsprachige Fachkommunikation Technik (Englisch, Deutsch), FH Köln

Prof. Dr. rer. nat. Anke **Menzel-Begemann**, Rehabilitationswissenschaften, FH Münster

Prof. Dr. Boris **Naujoks**, Angewandte Mathematik, FH Köln

Prof. Dr. Toni **Viscido**, Fahrzeugtechnik und -elektronik, FH Köln

Prof. Dr. Thomas **Westerwalbesloh**, Mess- und Sensortechnik, FH Bielefeld

Prof. Dr. Florian **Zwanzig**, Fertigungstechnik, FH Köln

Rheinland-Pfalz

Prof. Dr. Shyda **Valizade-Funder**, Allgemeine Betriebswirtschaftslehre, insbes. Marketing, HS Koblenz



Sachsen

Prof. Dr. rer. pol. Annett **Bierer**, Allgemeine, insbes. technisch orientierte Betriebswirtschaftslehre, HTWK Leipzig



Prof. Dr. rer. nat. Thomas **Riechert**, Informationssysteme und Datenmanagement, HTWK Leipzig

Prof. Dr.-Ing. Ulrich **Schmedes**, Multimedia-Produktionssysteme und -technologien, HTWK Leipzig

Prof. Dr.-Ing. Stephan **Schönfelder**, Simulation energetischer und technischer Systeme, HTWK Leipzig

Prof. Diana **Simon**, Kommunikationsgestaltung, HTW Dresden

Prof. Dr. rer. med. Astrid **Sonntag**, Psychologie, insbes. Sozial- und Gesundheitspsychologie, HTWK Leipzig

Prof. Dr. phil. Andreas **Thiesen**, Sozialarbeitswissenschaften, insbes. Sozialer Raum, HTWK Leipzig

Schleswig-Holstein

Prof. Dr.-Ing. Christian **Keindorf**, Offshore-Anlagentechnik, FH Kiel



Prof. Dr.-Ing. Christoph **Wree**, Automatisierungstechnik, FH Kiel

Thüringen

Prof. Dr. phil. Regina **Remsperger**, Pädagogik der Kindheit, FH Erfurt

