

- 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

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 „aufgepöbelten 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 transportiere 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 Strewé (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.