

Englischsprachige Studiengänge in Europa

Bernd Wächter
Brüssel

In den letzten zehn Jahren hat das Thema „Internationalisierung“ eine zentrale Bedeutung in der europäischen Hochschuldebatte gewonnen. Das war nicht immer so. Noch zu Beginn der 1980er Jahre spielte die damals noch so genannte „internationale Zusammenarbeit“ eine nur marginale Rolle. Der Gegenstand eignete sich vorwiegend für Sonntagsreden. Die tatsächlichen Aktivitäten blieben dagegen verschwindend gering. In der hochschulpolitischen Diskussion spielte Internationalisierung keine Rolle.

In gleichem Maße, wie die Internationalisierung faktisch und politisch an Gewicht gewann, veränderte sich auch ihr Charakter. Während noch bis in die späten 1980er Jahre der Schwerpunkt eindeutig auf der internationalen Mobilität von Studierenden und Hochschullehrern lag, sind seit Beginn der 1990er Jahre zunehmend Aktivitäten zur Internationalisierung der Lehrinhalte, zur Entwicklung von (credit-basierten) Anerkennungsmechanismen und zur Entwicklung von Gesamtstrategien für die Internationalisierung der Hochschulen zu beobachten. Mit Beginn des „Bologna Prozesses“ gegen Ende der 1990er Jahre wurde die internationale Zusammenarbeit der Hochschulen politisch weiter aufgewertet und die Vereinheitlichung und Innovation der Systemstrukturen, etwa in Form der Einführung gestufter Abschlüsse nach angelsächsischem Muster, zum Programm erhoben. Dieser „Erneuerungsanspruch“ wird zunehmend von einem entstehenden globalen Bildungsmarkt beflügelt, auf dem sich Hochschulen und ganze Länder in Konkurrenz um wachsende Zahlen mobiler Studierender und WissenschaftlerInnen wiederfinden. Diese Konkurrenzsituation veranlasst die Hochschulen zu Aktivitäten, die man in Kontinentaleuropa vormals als tief unakademisch empfand, z.B. die Einführung von Rekrutierungs- und Marketingkampagnen. Auch die Entwicklung von englischsprachigen Studiengängen in nicht-englisch-

sprachigen Ländern ist eine dieser neuen Internationalisierungsformen. Wie Marketing und Rekrutierung ist eines ihrer Ziele, ein attraktives Angebot für studentische „Kunden“ aus aller Welt zu schaffen.

Die englischsprachigen Studiengänge sind eines der meistdiskutierten Internationalisierungsthemen der letzten Jahre. Doch der hohe Stellenwert, den das Phänomen in der europäischen und internationalen Debatte einnimmt, steht in einem krassen Missverhältnis zum Umfang des gesicherten Wissens über solche Angebote. Diese Wissenslücke zumindest teilweise zu schließen, war die Absicht der Studie *English-Language-Taught Degree Programmes in European Higher Education* (Maiworm und Wächter 2002). Dieser Beitrag stellt die Hauptergebnisse der englischsprachigen Originalveröffentlichung im Überblick dar.

1. Gegenstand und Methode

Die Studie wurde zwischen August 2001 und September 2002 von der *Academic Cooperation Association* (ACA, Brüssel) in Zusammenarbeit mit der *Gesellschaft für Empirische Studien* (GES, Kassel) und unter Mitarbeit von Dr. Barbara Kehm (Halle-Wittenberg) erstellt. Die Studie entstand im Auftrag des *Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft*, der sie auch finanzierte. Sie verfolgte drei Ziele:

- Ermittlung quantitativer Grunddaten zur Verbreitung englischsprachiger Studiengänge (ES), wie auch zu Detailspekten, z.B. der Verteilung nach Ländern, Hochschultypen, Studienfächern und Abschlussarten, oder der Herkunft der Studierenden.
- Erhebung qualitativer Daten zu Fragen, die bei der Ein- und Durchführung von ES besonders bedeutsam sind, wie Zieldefinition, Akkreditierung und Qualitätssicherung, Marketing, Finanzierung, stützende Maßnahmen (wie Fremdsprachenangebote) oder institutionelle Einführungsstrategien.
- Entwicklung von *Good Practice*-Empfehlungen, die den Verantwortlichen in der Politik, den Mittlerorganisationen, den Hochschulleitungen und den Hochschulmitgliedern bei der Planung sowie der Ein- und Durchführung von Nutzen sein soll.

In die Studie waren 19 europäische Länder einbezogen, nämlich

- die nicht-englischsprachigen EU-Mitgliedsstaaten mit Ausnahme von Luxemburg,
- die EFTA-Länder Island, Norwegen und Schweiz sowie

- die vier EU-Beitrittsländer Polen, Tschechien, Slowakei und Ungarn.

Berücksichtigt wurden volle Studiengänge mit einer Dauer von mindestens drei Jahren im *undergraduate*-Sektor, und mindestens einem Jahr im *postgraduate*-Sektor (bei vorgängigem *undergraduate*-Studium). Kurzstudienangebote auf Zertifikatsniveau und das Doktorandenstudium sind nicht erfasst.

Die dieser Studie zugrundeliegenden Daten und Informationen wurden mit Hilfe folgender Methoden erhoben:

- Einer Fragebogenerhebung, die sich an die Erasmus-Koordinatoren jener 1.558 Hochschulen in Europa richtete, die im Jahr 2000/2001 an diesem Programm teilnahmen (institutionelle Befragung). Der Rücklauf dieser Erhebung lag bei knapp 53 Prozent.
- Einer Fragebogenerhebung an die Programmverantwortlichen jener 725 ES, die im Zuge der institutionellen Befragung ermittelt wurden (Studiengangsbefragung). Die Rücklaufquote dieser Befragung betrug 64 Prozent.
- Interviews mit an der Planung und Durchführung von ES Beteiligten an elf Hochschulen in acht Ländern mit einer besonders hohen Zahl von ES.
- Zwei schriftlichen Befragungen von „Internationalisierungsagenturen“ zur Ermittlung von ES-Förderinstrumenten und von Qualitätsagenturen zur Identifizierung von ES-spezifischen Akkreditierungs- und Qualitätssicherungsprozeduren in Ländern mit mittlerem oder hohem ES-Aufkommen.

2. Gesamtvolumen und Ländervergleich

In quantitativer Hinsicht sind englischsprachige Studiengänge ein (noch) vernachlässigbares Phänomen. Zwar bieten immerhin 30 Prozent aller auf die Befragung antwortenden Hochschulen mindestens einen ES an. Doch beträgt der Anteil der insgesamt 725 ermittelten ES lediglich vier Prozent aller angebotenen Studiengänge dieser Hochschulen. Geht man von der pessimistischen Annahme aus, dass Hochschulen, die sich an der Studie nicht beteiligt haben, keine ES bereithalten, liegt der Anteil gar nur bei zwei Prozent.

Gemessen an den Studentenzahlen haben ES ein noch geringeres Gewicht. Lediglich 0,47 Prozent aller Studierenden an den antwortenden

Hochschulen sind in einem ES eingeschrieben. Um etwa die Hälfte fiel dieser Anteil noch einmal, sollten die nicht-antwortenden Hochschulen in Europa keine ES anbieten.

Die Verteilung der ES in Europa zeigt gravierende Unterschiede:

- Die mediterranen Länder und Portugal (das keinen einzigen ES meldete) sind nahezu „ES-frei“. Das Angebot konzentriert sich in den EU-Ländern nördlich der Alpen. Die Beitrittsländer Mitteleuropas nehmen eine mittlere Stellung ein.
- In absoluten Zahlen ist Deutschland mit 180 der insgesamt 725 Studiengänge der „ES-Marktführer“. Doch relativ, also in Bezug zur Größe des Hochschulsystems¹, liegt Deutschland lediglich im Mittelfeld (Rang 11 von 19).
- In der Gesamtbewertung nimmt Finnland den Spitzenplatz ein, gefolgt von den Niederlanden. Alle nordischen Länder befinden sich im oberen Teil der Rangliste.

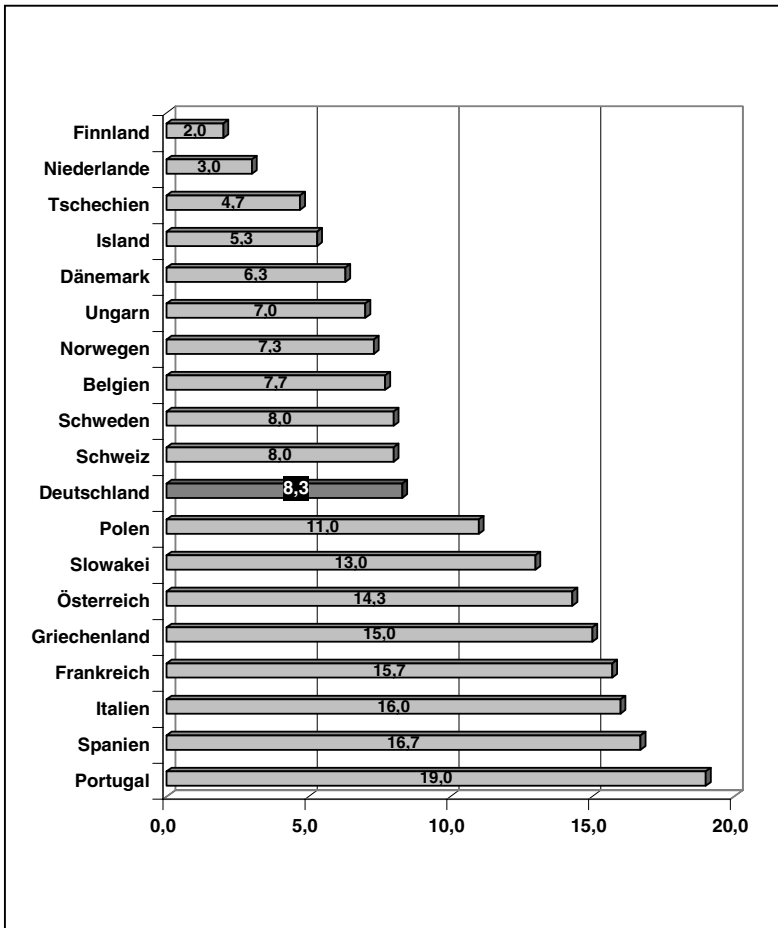
3. Anbieter

Welcher Art sind die Hochschulen, die englischsprachige Studiengänge anbieten?

- Nur 10 Prozent aller an der Befragung beteiligten Hochschulen haben mehr als 10.000 Studierende. Doch fast jede zweite (46 Prozent) dieser Hochschulen bietet einen oder mehrere ES an. Der Anteil der ES-Anbieter verringert sich mit fallender Größe. Die ES-Quote bei Hochschulen mit weniger als 2.500 Studierenden liegt bei nur noch 25 Prozent.
- Ältere Hochschulen sind häufiger unter den ES-Anbietern als Neugründungen. Zwar überwiegt in der Erhebung die Zahl der Nachkriegshochschulen (zwei Drittel). Aber 34 Prozent der vor 1945 gegründeten Hochschulen bieten ES an. Bei Nachkriegshochschulen liegt der Anteil bei 29 Prozent.
- Hochschulen mit einem breiten Fachspektrum sind etwa doppelt so häufig ES-Anbieter wie „spezialisierte“ Hochschulen.
- Fachhochschulen finden sich seltener unter den ES-Anbietern als Universitäten (22 Prozent im Vergleich zu 37 Prozent).

¹ Indikatoren: a) Anteil der Hochschulen mit mindestens einem ES; (b) Prozentsatz der ES an allen Studiengängen; (c) Prozentsatz der ES-Studierenden an allen Studierenden.

Grafik 1: Durchschnittlicher Rangplatz der an der Untersuchung beteiligten Länder als ES-Anbieter



Insgesamt ist die Größe der Hochschule, gemessen an der Zahl der Studierenden, der wichtigste Faktor für die Einrichtung von englischsprachigen Studiengängen. Da aber Neugründungen, fachlich spezialisierte Hochschulen aber auch Fachhochschulen in der Regel kleiner sind als die alten Universitäten, ist ihre vergleichsweise niedrige ES-Aktivität vermutlich eher auf die geringere Größe als auf andere Merkmale zurückzuführen.

ren. In relativer Hinsicht sind diese deshalb nicht notwendig weniger „ES-aktiv“ als die Universitäten.

Die naheliegende Annahme, dass Hochschulen mit einer hohen internationalen Ausrichtung eher englischsprachige Studiengänge anbieten als andere, wurde durch die Studie teilweise bestätigt. So sind Hochschulen mit einem hohen Beteiligungsgrad an internationalen Förderprogrammen, wie etwa Sokrates oder Leonardo, auch in verstärktem Maße ES-aktiv. Doch: Hochschulen in Ländern mit einem hohen Prozentsatz an ausländischen Studierenden sind nicht immer ES-aktiver als solche mit niedrigeren Quoten. So führt in der Befragung die Schweiz die Liste der Länder mit der höchsten durchschnittlichen Ausländerquote pro Hochschule (17,9 Prozent) an, gefolgt von Belgien (9,7 Prozent) und Deutschland (9,6 Prozent). Als ES-Anbieter nehmen diese Länder aber nur mittlere Ränge ein. Umgekehrt haben Hochschulen in den nordischen Ländern und den Niederlanden, allesamt ES-Marktführer, eher unterdurchschnittliche Ausländerquoten. Schlussfolgerung: In diesen Ländern mit selten gesprochenen Sprachen sind englischsprachige Studiengänge ein strategisches Instrument zur Verbesserung der gegenwärtigen Ausländerquote. Nur mit Hilfe der ES können nordische und niederländische Hochschulen hoffen, mehr ausländische Studierende anzuziehen.

4. Charakteristika englischsprachiger Studiengänge

Was sind die bestimmenden Merkmale von englischsprachigen Studiengängen in Europa?

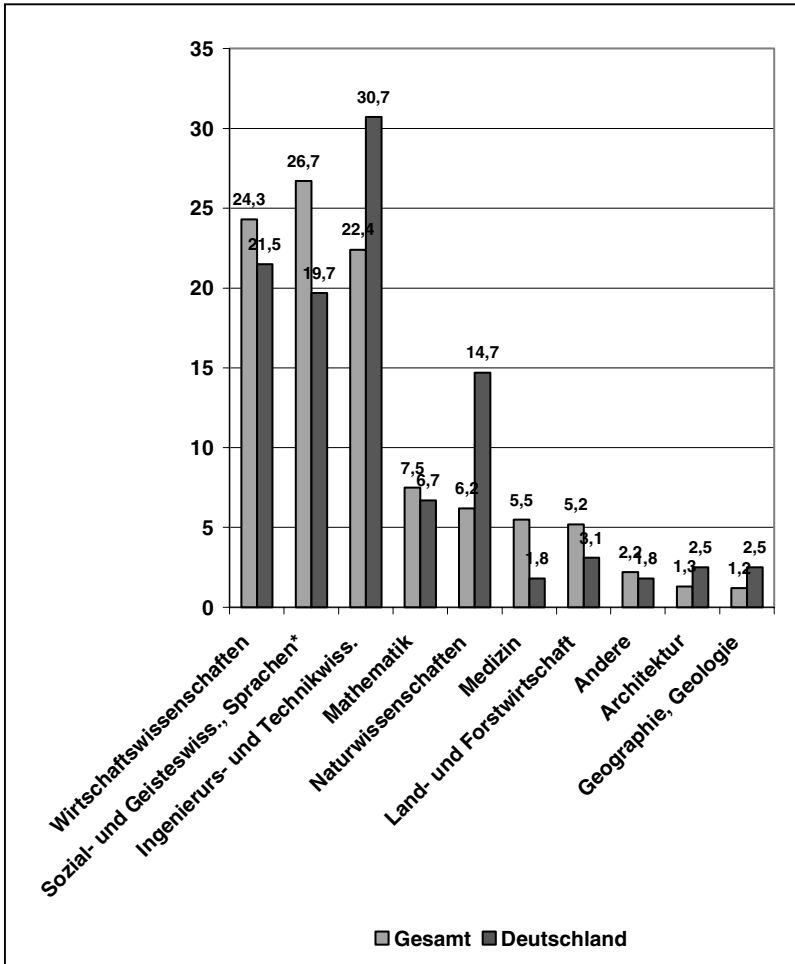
Fachgebiete

Einerseits gibt es keine Fachrichtung und keine noch so esoterische Spezialisierung, wofür nicht irgendwo in Europa ein Angebot bereitstünde. Andererseits dominiert die Betriebswirtschaftslehre (*business and management studies*) deutlich (24 Prozent aller Studiengänge und 42 Prozent aller ES-Studierenden). Die Ingenieurwissenschaften nehmen Rang zwei ein.

In Deutschland ist die Rangfolge umgedreht: Hier führen die Ingenieurwissenschaften mit 31 Prozent der ES-Studiengänge deutlich. Wirtschaftswissenschaftliche Fachrichtungen liegen bei 22 Prozent und ES in naturwissenschaftlichen Fächern haben einen Anteil von 15 Prozent, im Vergleich zu nur 6 Prozent auf europäischer Ebene. Auch beim Anteil der

ES-Studierenden liegen die Ingenieurwissenschaften in Deutschland vor den Wirtschaftswissenschaften (36 Prozent im Vergleich zu 26 Prozent).

Grafik 2: Fachliche ES-Ausrichtung (in Prozent der Studiengänge)



Niveau

Gut zwei Drittel aller ES-Angebote sind Master-Studiengänge. Eine Ausnahme bildet der „Fachhochschul“-Bereich, in dem Bachelor-Abschlüsse dominieren. Das erklärt sich daraus, dass Fachhochschulen in vielen europäischen Ländern – wie etwa im sehr ES-aktiven Finnland – keine Master-Abschlüsse anbieten dürfen. Da die Grundkonzeption dieses Sektors in Finnland von Beginn an von einer starken internationalen Ausrichtung geprägt war, ist dies das einzige Land mit einem Bachelor-Überhang.

In Deutschland ist die Master-Konzentration noch ausgeprägter. Etwa vier von fünf Studiengängen sind dort postgraduale Angebote. Auch fast zwei Drittel der an deutschen Fachhochschulen angebotenen ES-Studiengänge führen zu einem Master-Abschluss.

Alter

Englischsprachige Studiengänge sind ein sehr junges Phänomen. Mehr als die Hälfte dieser Studiengänge wurden 1998 oder später eingerichtet. Nur 8 Prozent bestanden bereits vor 1990. Dieser Befund relativiert die insgesamt sehr geringe Zahl von ES-Angeboten teilweise: die Wachstumsraten sind beachtlich und weisen auf ein rasches Anwachsen des Angebots hin.

Wiederum findet man den Europa-Trend in Deutschland zugespitzt. Nur vier Prozent aller ES-Angebote entstanden bereits vor 1996. 78 Prozent aller ES wurden 1998 oder danach eingerichtet. Dieser Befund unterstreicht die wichtige „Geburtshelfer-Rolle“ der diesbezüglich relevanten DAAD-Förderprogramme, die in den späten neunziger Jahren aufgelegt wurden.

Gebühren

In der überwiegenden Zahl der ES-Angebote ist das Studium gebührenfrei. Eine Ausnahme stellen die Niederlande dar, wo in 98 Prozent aller Fälle Studiengebühren erhoben werden. Ebenfalls verbreitet sind Studiengebühren in den EU-Beitrittsländern Mitteleuropas, wo sich die Zahl der Studierenden allerdings meist in engen Grenzen hält. Die nordischen Länder bieten das ES-Studium fast durchweg gratis. Deutsche Hochschulen meldeten Gebührenfreiheit in 84 Prozent aller Fälle.

Doch auch in Ländern mit einem gesetzlichen Gebührenverbot gibt es gebührenpflichtige Angebote, was auf einen kreativen Umgang mit der Gesetzeslage schließen lässt. Die Höhe der Studiengebühren variiert (zwischen 300 und 32.000 Euro pro Studienjahr).

Studierende

Englischsprachige Studiengänge werden zwar überwiegend von ausländischen Studierenden belegt (60 Prozent im europäischen Durchschnitt). Sie sind aber auch für viele Einheimische bzw. Inländer attraktiv, und das ist meist auch so gewollt. Besonders ausgeprägt ist das Inländerstudium in Finnland, wo nur 40 Prozent der ES-Studenten aus dem Ausland kommen. Die Ausländerquote ist in Deutschland, Dänemark und den Niederlanden mit etwa 70 Prozent am höchsten.

Das größte Kontingent unter den Ausländern stellen mit 39 Prozent die Europäer (20 Prozent West, 19 Prozent Ost). 30 Prozent der Ausländer kommen aus dem weltweit größten „Exportkontinent“ Asien, davon fast die Hälfte aus China. Die Herkunftsverteilung in den einzelnen Ländern weicht allerdings von diesen Durchschnittswerten oft erheblich ab und belegt, dass auch in Zeiten eines entstehenden Bildungs-Weltmarktes historisch-kulturelle Bindungen noch eine beachtliche Steuerungswirkung haben. So sind deutsche Hochschulen überdurchschnittlich gefragt bei Studierenden aus Mittel- und Osteuropa, aber auch in auffälliger Weise bei Indern.

Reinformen und Mischformen

Englischsprachige Studiengänge werden zwar überwiegend ausschließlich in Englisch angeboten, es gibt aber auch Mischformen aus Englisch und der Landessprache. In Polen und Frankreich, besonders aber in Deutschland, sind solche Mischformen aus Englisch und der Landessprache besonders verbreitet. Im „deutschen Mischmodell“ nimmt der Englisch-Anteil mit fortschreitendem Studium ab. Man könnte diese Form als „Lockangebot“ bezeichnen, bei dem erwartet wird, dass die Ausländer nach einem Jahr genügend Deutschkenntnisse erworben haben, um fortan an deutschsprachigem Unterricht teilzunehmen.

Curriculare Charakteristika

In welcher Weise zeichnen sich die Curricula von ES-Angeboten durch Internationalität oder Innovation aus? Fast alle ES-Koordinatoren berichteten im Rahmen der Befragung, dass sich das Curriculum ihres Studienganges durch eine „internationale Dimension“ auszeichne. Hervorgehoben wurden insbesondere die Einführung von Kreditpunkte-Systemen (meist das europäische ECTS), Studien- und Praxisphasen im Ausland sowie die Modularisierung der Studienangebote. Die deutschen ES-

Angebote weisen im europäischen Vergleich überdurchschnittliche Werte bei solchen Innovations- und Internationalisierungsindikatoren auf.

5. Qualitative Aspekte der Ein- und Durchführung englischsprachiger Studiengänge

5.1. Motivation

Warum führen Hochschulen englischsprachige Studiengänge ein? Auf diese Frage antworteten

- 87 Prozent, dass sie ausländische Studierende anziehen wollen;
- 81 Prozent, dass sie inländischen Studierenden eine internationale Ausbildung bieten wollen;
- 53 Prozent, dass sie neuartige Studienabschlüsse anbieten wollen; und
- 19 Prozent, dass sie ihre Einkünfte durch die Erhebung von Studiengebühren verbessern wollen.

Was dies im einzelnen bedeutet, erhellten die Hochschulbesuche. Hinter dem Ziel, *ausländische Studenten anzuziehen*, stehen – je nach Fall – konkrete Absichten sehr unterschiedlicher Art, die sich auf verschiedene Ausgangslagen und Rahmenbedingungen der Hochschulen zurückführen lassen.

- In den nordischen Ländern und in den Niederlanden, deren Sprachen ausserhalb der Landesgrenzen wenig verbreitet sind, sind englischsprachige Studienangebote fast der einzige Weg, ausländische Studierende anzuziehen. Sie stellen dort eine Strategie dar, einen entscheidenden Wettbewerbsnachteil auszugleichen.
- Ebenfalls eine Maßnahme der Gegensteuerung sind ES-Angebote für Hochschulen, die sich in einer – geografischen oder prestigebezogenen – Randlage befinden, und die mit besser lokalisierten Konkurrenten mithalten müssen. Englischsprachige Studiengänge sind hier ein Mittel der Profilbildung – meist im Verein mit anderen Innovationen.
- Ausländische Studierende sollen oft auch einen Rückgang bei den Einschreibezahlen kompensieren. Verbreitet ist diese Strategie besonders in den Ingenieurwissenschaften. Ausländische Studierende ersetzen hier eine mangelnde heimische Nachfrage.
- Forschungsorientierte Universitäten sichern durch ausländische Studierende den Forschungsnachwuchs, den sie „zu Hause“ nicht mehr

sichern können. Aus dem Kreis der ES-Studierenden rekrutieren sie zukünftige Doktorandinnen und Doktoranden.

- In einzelnen Ländern, besonders in Deutschland, sind viele ES-Angebote auch als Reaktion auf Anreiz-Programme entstanden. Das Beispiel *par excellence* ist das Förderprogramm „Auslandsorientierte Studiengänge“ des DAAD.

Das Ziel, *inländische Studierende anzuziehen*, wird mit den sich zunehmend internationalisierenden Arbeitsmärkten begründet, und mit dem entsprechenden Bedarf an international relevanten Qualifikationen. Die Fähigkeit, Englisch als Arbeitssprache sicher zu beherrschen, ist eine solche. Besonders finnische Hochschulen – deren ES-Inländeranteil der höchste in Europa ist – unterstrichen dieses Ziel mit Hinweis auf den Arbeitskräftebedarf der – damals – boomenden finnischen Telekommunikationsbranche. Finnland ist auch, neben Frankreich, das einzige Land, in dem Unternehmensvertreter nennenswert in die Entwicklung von englischsprachigen Studiengängen einbezogen waren.

Das Ziel, *neue Studiengänge anzubieten*, steht in Verbindung mit der „Bologna“-Erneuerungsbewegung, besonders mit der Einführung der gestuften Bachelor-Master-Abschlußarchitektur. In Ländern, die sich im Übergang zur Bachelor-Master-Struktur befinden, wie z.B. Deutschland, wird die Einrichtung englischsprachiger Studiengänge in aller Regel mit der Einführung von Bachelor-Master-Abschlüssen verbunden. Ältere, in der Periode vor Bologna gestartete ES-Studiengänge wurden verständlicherweise nicht aus dieser Absicht geboren, werden aber oft im Nachhinein „bolognafähig“ gemacht.

Das Ziel, *durch Studiengebühren Einkommen zu erzielen*, ist die seltenste der oben genannten Motivationen. Hochschulen in Ländern, in welchen die Erhebung von Gebühren (für alle oder lediglich für Ausländer) rechtlich möglich ist, wie in den Niederlanden und den EU-Beitrittsländern in Mitteleuropa, nennen dieses Motiv erwartungsgemäß am häufigsten. Es spricht einiges dafür, dass Einkommenserwägungen bei der Schaffung von englischsprachigen Studiengängen insgesamt eine grössere Rolle spielen würden, wenn die Gesetzeslage der einzelnen Länder den Hochschulen die Erhebung von Studiengebühren erlaubte.

5.2. Einführungsstrategien

Welche treibenden Kräfte stehen hinter der Einführung englischsprachiger Studiengänge? Die Hochschulleitungen oder die Hochschullehrerschaft? Zusammenfassend kann man sagen: ES-Angebote entstehen durch eine Zusammenarbeit von Akteuren auf den verschiedenen Ebenen. Reine *Top-down*-Ansätze sind sehr selten. Ein typisches Szenario bei der Einführung von ES sieht etwa folgendermaßen aus: der erste englischsprachige Studiengang an einer Hochschule (der vielerorts der einzige bleibt) ist eine *Bottom-up*-Initiative – getragen von einem Hochschullehrer oder Fachbereich. Die Hochschulleitung nimmt eine wohlwollend abwartende, aber keine aktiv fördernde Rolle ein. Ist der Studiengang erfolgreich, findet er Nachahmer. Entsteht eine „kritische Masse“ solcher Studiengänge, werden viele Hochschulleitungen gestalterisch wirksam und entwickeln eine aktiv fördernde „ES-Politik“. Die Entwicklung einer institutionellen ES-Politik geht gelegentlich mit Evaluationen der bestehenden ES einher.

Bedenken gegen diese neue Form der Lehre gibt es erstaunlich selten. Es überwiegt enthusiastische Unterstützung, wie Fragebogenerhebungen und Hochschulbesuche ergaben. Gelegentlicher Widerstand beschränkt sich meist auf ältere Hochschullehrer, die sich die Lehre in Englisch nicht zutrauen. Kaum eine Hochschule zwingt die wenigen Widerspenstigen, in Englisch zu lehren. Falls nötig, werden entstehende Lücken durch Gastprofessoren geschlossen. Bei der Beurteilung dieses positiven Stimmungsbildes ist jedoch zu bemerken, dass die Frage nach Widerstand nur von Hochschulen mit ES beantwortet werden konnte. Für Hochschulen ohne ES-Angebote könnte die positive Einschätzung daher abweichend ausfallen.

Unterstützung von externen Interessengruppen oder Förderern ist rar. Sie sind entsprechend selten in die Konzeption und Einführung von englischsprachigen Studiengängen involviert. Wirtschaftsvertreter sind, neben Studierenden, die am wenigsten beteiligte Gruppe. Einzig Frankreich und – mit Abstrichen – Finnland bilden diesbezüglich eine Ausnahme. Deutschland beteiligt Repräsentanten des privaten Sektors am wenigsten.

5.3. Marketing

Marketing ist auch in Kontinentaleuropa nicht mehr als unakademisch verpönt. Marketing-Maßnahmen gehören zum Standardrepertoire der ES-Verantwortlichen. Nur 23 Prozent aller ES-Angebote werden überhaupt

nicht vermarktet. Deutschland liegt mit 85 Prozent über dem Europa-schnitt. Die Marketing-Maßnahmen zielen vorrangig auf die Gruppe der ausländischen Studieninteressenten.

Die Marketing-Maßnahmen sind in technischer Hinsicht meist *state-of-the-art*. Das Internet ist bei weitem das am meisten verbreitete Medium, doch insgesamt nutzen die Hochschulen eine ganze Reihe von Medien und Instrumenten gleichzeitig. Deutsche Hochschulen liegen bei fast allen Aktivitätsarten über dem Europa-Schnitt.

Trotz dieser Anstrengungen gibt es Anzeichen, dass die Hochschulen nicht immer die gewünschten Studierenden erreichen. Dies ist die Folge einer mangelnden Zielgruppenpräzisierung, wie erstaunlich häufige Klagen von Programmverantwortlichen über die Bewerbung der „falschen“ Studierenden belegen. Solche Klagen betreffen die akademische Eignung (häufig ein Problem der Zulassungsvoraussetzungen und Auswahl), besonders aber die nationale und regionale Herkunft. Typisch ist in dieser Hinsicht die Überraschung einer Hochschule, die vor allem europäische Studierende erwartet hatte, stattdessen aber einen Ansturm aus Asien erlebte. Regional gezieltes Marketing kann hier abhelfen, setzt aber eine regionale Zielgruppendefinition voraus.

5.4. Sprachbeherrschung

In der – emotionalen – Debatte um englischsprachige Lehre wird oft der Vorwurf erhoben, mangelnde Englischkenntnisse auf Hochschullehrer- wie Studierendenseite beeinträchtigen den Lernerfolg. Die Studie kann diese Befürchtungen nicht untermauern: Hochschullehrer wie Studierende sind in den meisten Fällen des Englischen in einem Maße kundig, das adäquate Kommunikation und Lernen ermöglicht. Dies heißt aber weder, dass weitere Verbesserungen überflüssig sind, noch dass Lehren und Lernen in einer Fremdsprache nicht eine höhere Anstrengung erforderten.

Studierende

Etwa ein Fünftel der Hochschulen empfinden die Englischkenntnisse ihrer ausländischen Studierenden als nicht ausreichend, bei allerdings grossen Länderunterschieden, die möglicherweise in dem Erwartungsgrad begründet liegen. 53 Prozent aller niederländischen und 38 Prozent aller finnischen Hochschulen sind mit dem Englisch ihrer ausländischen Studierenden unzufrieden. Hochschulen in den Beitrittsländern berichten fast

keine Probleme (5 Prozent). Auch in Deutschland ist der Anteil der von Problemen berichtenden Hochschulen unterdurchschnittlich (11 Prozent). Interviews mit (allerdings von den Hochschulen ausgewählten) Studierenden bestätigten den Eindruck, dass die Englischkenntnisse im Schnitt studierbefähigend sind. Nur in wenigen Fällen war die Kommunikation stark behindert.

Einigkeit herrschte unter den besuchten Hochschulen in zweierlei Hinsicht. Ein *TOEFL*¹ Score als englischsprachiges Zulassungskriterium kann alleine das Vorhandensein aller notwendigen Kommunikationsfähigkeiten nicht sicherstellen. Vor allem Schwierigkeiten im mündlichen Ausdruck werden so nicht aufgedeckt. Auch das Problem von schwer verständlichen Akzenten ist so nicht identifizierbar. Begleitender Englischunterricht ist in jedem Falle wünschenswert und in einigen Fällen notwendig. Solche Angebote stehen an der Mehrzahl der Hochschulen zur Verfügung.

Die häufigsten Schwierigkeiten haben die ausländischen Studierenden aber mit der Landessprache. Zwei von fünf europäischen Hochschulen sehen diesbezüglich ernsthafte Mängel. Am meisten verbreitet sind die Klagen in Deutschland (55 Prozent), wo ein Mangel an landessprachlichen Kenntnissen sich wegen der Vielzahl gemischtsprachiger Studiengänge nicht nur im Hochschul Umfeld, sondern in der Lernsituation selbst störend bemerkbar macht. Doch der Befund macht auch für das restliche Europa deutlich, dass sich Studierende nicht nur in Vorlesungen und Seminaren befinden und deshalb auch in der Landessprache überlebensfähig sein müssen.

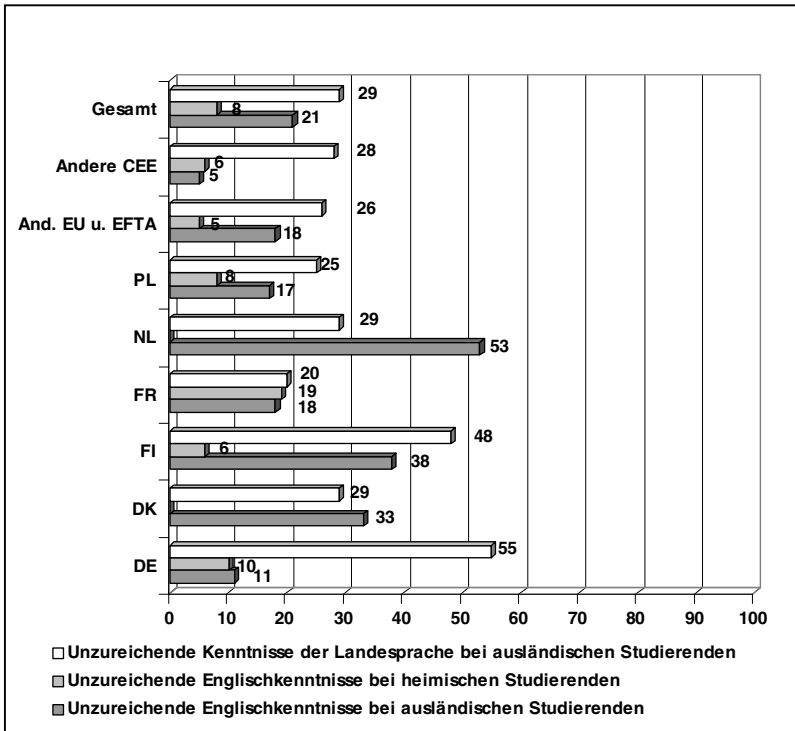
HochschullehrerInnen

Die große Mehrzahl der Hochschulen schätzt die Englischkenntnisse ihrer Lehrenden als ausreichend oder gut ein, wie die Fragebogenerhebung ergab. Die Hochschulbesuche bestätigten diesen Eindruck einer im Grossen und Ganzen erträglichen Situation. Im europäischen Durchschnitt sehen nur 14 Prozent in mangelnden Englischkenntnissen ein ernsthaftes Problem. Allerdings gibt es nationale Unterschiede: wie schon bei den Studierenden, sind die Niederlande und Finnland auch bei den Lehrenden mit

¹ TOEFL steht für Test of English as a Foreign Language und ist der weltweit gängigste Sprachtest zur Überprüfung der Englischkenntnisse anderssprachiger SchülerInnen und Studierender.

den Englischleistungen überdurchschnittlich häufig unzufrieden (27 Prozent und 21 Prozent). Auch die Selbstkritik der deutschen Hochschulen übersteigt das europäische Mittel (19 Prozent).

Grafik 3: Schwierigkeiten wegen unzureichender Sprachkenntnisse von Studierenden in ES – nach Land der Hochschule (in Prozent)



Allerdings beruhen die obigen Einschätzungen offensichtlich eher auf inspiriertem Raten als auf festem Wissen. Keine der besuchten Hochschulen hatte die Englischkenntnisse der Lehrenden tatsächlich getestet. Als Begründung der Annahme guter Englischkenntnisse wurde meist der Zwang zum englischsprachigen Publizieren genannt.

Zwar stehen nach Auskunft der Hochschulen allen Lehrenden Englischkurse zur Verfügung. Ob sie wahrgenommen werden, ist aber selten bekannt. Zudem stammen die angeführten Angebote meist aus dem allgemeinen Sprachlehrangebot für „Hörer und Lehrende aller Fachbereiche“ und stellen kein gezieltes, auf die Rolle der Lehrenden ausgerichtetes Training dar.

Die relativ gute Beherrschung des Englischen darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass Lehre in einer Fremdsprache fast immer eine höhere Anstrengung erfordert und so höhere Anforderungen an die Hochschullehrer stellt, wie sie selbst betonen. Dies gilt auch für die Studierenden.

Verwaltung und Service

Studierende bewegen sich nicht nur in Vorlesungs- und Seminarsituationen, sondern benötigen auch die Dienste zentraler Verwaltungs- und Service-Einrichtungen (Bibliothek, Computer-Center etc.) Der Großteil der besuchten Hochschulen versicherte, dass diese Einrichtungen „ES-tauglich“ seien und ihr Personal des Englischen mächtig. Vielerorts gab es zudem Bemühungen, die Beschilderung sowie die Instrumentarien von Service-Zentren auch in englischer Sprache anzubieten. Es ist aber davon auszugehen, dass diesbezüglich noch Verbesserungsbedarf besteht.

5.5. Fachliche Eignung

Das Vorbildungsniveau ihrer (ausländischen) Studierenden wird von den Hochschulen oft als problematisch begriffen. „Grosse Unterschiede im akademischen Niveau der Studenten“ benannten 30 Prozent der Hochschulen als ein gravierendes Problem. In Dänemark (56 Prozent) und Deutschland (42 Prozent) wird die Heterogenität der studentischen Vorbildung besonders häufig als kritisch angesehen. Die daraus resultierenden Probleme in der Unterrichts- und Lernsituation sind zum einen auf die in einigen Fällen mangelhafte Eignung von Studierenden zurückzuführen, zum anderen auf die Heterogenität der Lernergruppe als Ganzes. Bezüglich der mangelnden Eignung Einzelner nennen die Hochschulen als Gründe die oftmals geringe Verlässlichkeit und Aussagekraft von Vorbildungsnachweisen (Sekundarschul-Abgangszeugnissen), und auch, in nicht wenigen Fällen, schlechte Dokumentenfälschung.

Erwartungen an die Lerner- und Lehrerrolle sind kulturell geprägt und im *international classroom* daher *a priori* uneinheitlich. Dazu kommen grosse Unterschiede im Alter der Studierenden. Unterschiedliche Geschlechterrollenerwartung tragen weiter zur Heterogenität bei. Aber nicht alle Unterschiede ergeben sich aus der internationalen Zusammensetzung der Studierenden. In postgradualen Studiengängen, vor allem solchen mit hoher Spezialisierung, entstammen die Studierenden verschiedenen Erststudiums-Fachrichtungen und bringen daher, mit Bezug auf das postgraduale Studienfach, unterschiedliche Stärken und Schwächen ein.

Obwohl Heterogenität in ES ein „natürliches“ Phänomen ist, ist deren Ausmaß reduzierbar – etwa über die Präzisierung der Zulassungsbedingungen. Immerhin verlangen 44 Prozent aller Studiengänge – nach oft leidvollen Erfahrungen – von ihren Bewerberinnen und Bewerbern inzwischen nicht mehr nur die Erfüllung der landesüblichen Zulassungsvoraussetzungen (Abituräquivalent bzw. Bachelor-Abschluss), sondern führen auch schriftliche und mündliche Zulassungstests durch. Diese finden – nach einer dokumentenbasierten Vorauswahl – meist im Herkunftsland der Studierenden statt und sind deshalb aufwendig. Doch der Aufwand scheint sich zu lohnen. Besonders verbreitet (58 Prozent) sind Zulassungstests im Bachelor-Studium. Bei Master-Studiengängen vertrauen Hochschulen oft auf ausgewählte Entsende-Hochschulen, mit denen partnerschaftliche Beziehungen bestehen und deren Ausbildungsqualität daher bekannt ist.

5.6. Finanzierung

Mehr als die Hälfte aller Studiengänge (55 Prozent) wurden ohne jegliche Sonderfinanzierung konzeptioniert und eingeführt. Am höchsten ist die Rate in den EU-Beitrittsländern Slowakische Republik, Tschechische Republik und Ungarn (84 Prozent), aber auch ES-Spitzenländer wie die Niederlande (70 Prozent) und Finnland (60 Prozent) liegen über dem Europa-Schnitt. Deutschland bildet eine Ausnahme: 68 Prozent aller deutschen ES-Programme wurden mithilfe von (DAAD-) Förderprogrammen gestärkt.

Während Deutschlands ES-Angebote zumeist anreiz-induziert entstanden (nationale Politik), ist die Einrichtung englischsprachiger Studiengänge in den ES-Spitzenländern Finnland und den Niederlanden

stärker auf die Eigenfinanzierung und –initiative der Hochschulen angewiesen (institutionelle Politik).

Als Förderer spielt die öffentliche Hand die größte Rolle. 35 Prozent aller Förderung kommt von nationalen oder regionalen Regierungen – oder deren spezialisierten Internationalisierungs-Agenturen. Die Europäische Union spielt nur eine Randrolle (8 Prozent). Noch unbedeutender ist die Rolle des Privatsektors, der nur an der Einrichtung von sechs Prozent der ES beteiligt war.

5.7. *Qualitätskontrolle und Akkreditierung*

Nach Auskunft der Programmverantwortlichen ist Akkreditierung bei ES-Angeboten inzwischen gängige Praxis. Mehr als drei Viertel aller ES-Programme sind bereits akkreditiert oder werden in nächster Zeit ein solches Verfahren durchlaufen.

Bei immerhin 22 Prozent wird die Akkreditierung – zumindest auch – von ausländischen Agenturen erteilt. In den Niederlanden beträgt dieser Anteil sogar 47 Prozent, während er in Deutschland unterdurchschnittlich ist (11 Prozent). Es ist nicht leicht, diese Zahlen zu deuten. Man könnte schließen, dass in den international ausgerichteten ES-Programmen die Neigung zu ausländischer Akkreditierung höher ist als bei Standardprogrammen. Doch stützt das niederländische und deutsche Ergebnis auch die Hypothese, dass ausländische Akkreditierung dann eingeholt wird, wenn sie auf nationaler Ebene noch nicht erhältlich ist (wie in den Niederlanden), und dass dies seltener geschieht, wenn die Praxis der Akkreditierung und die durchführenden Einrichtungen bereits etabliert sind.

Eine Methodologie, die den Spezifika der ES-Angebote Rechnung trägt, existiert nirgends. Englischsprachige Studiengänge durchlaufen das Standardverfahren. Doch existiert eine Tendenz, diese Normalstandards zunehmend mit internationalen Elementen anzureichern. Der deutsche Akkreditierungsrat hat eine Reihe von Kriterien für das weitere Feld der „internationalen“ Studiengänge entwickelt. Auch in der Methodologie der übernationalen FIBAA (MBA-Programme) finden sich internationale Kriterien, ebenso in den Richtlinien des niederländischen HBO Raad.

Wie die Akkreditierungs-Kultur ist auch die Kultur der Evaluation in englischsprachigen Studiengängen auf dem Vormarsch. Allerdings ist dieser Trend bei internen Evaluationen deutlich höher (61 Prozent) als bei externen *peer reviews* (43 Prozent). Die ausgeprägteste Evaluierungs-

Kultur existiert in den Niederlanden (82 Prozent intern, 58 Prozent extern). Deutschland liegt bei beiden Formen unter dem Europa-Schnitt (54 Prozent und 29 Prozent). Anspruchsvolle, aufwendige und systematische Formen der Qualitätskontrolle sind jedoch nicht der Regelfall. Oft ist eine „Evaluation“ lediglich die Feststellung der studentischen Zufriedenheit mit einzelnen Lehrveranstaltungen (häufiger) oder mit einem ganzen Studiengang (seltener).

5.8. Aufwand und Arbeitsbelastung

Die Studie bestätigt die Vermutung, dass ES-Programme einen höheren Aufwand und eine stärkere Arbeitsbelastung verlangen als „Standardprogramme“. Die Lehre in gemischt-nationalen Gruppen mit unterschiedlichen kulturellen und wissenschaftlichen Vorerfahrungen und Kenntnissen und in einer Fremdsprache wird als weitaus anstrengender empfunden als der „Normalbetrieb“. Der Kontakt mit den Studierenden ist auch außerhalb des Unterrichts intensiver. Die Lehrvorbereitung ist aufwendiger. Dieser Zusatzaufwand wird den Lehrenden nur selten vergolten. Finanzielle Entschädigungen sind sehr rar. Gelegentlich sind die Gruppengrößen kleiner als in Standardprogrammen. Reduktionen im Lehrdeputat kommen vor, sind aber die Ausnahme.

Auch in der Hochschulverwaltung erzeugen ES-Programme Mehrarbeit. 82 Prozent der Hochschulen geben an, Unterkünfte bereitzustellen oder dabei zu helfen. 78 Prozent beraten in persönlichen Belangen. 70 Prozent unterstützen die Studierenden bei der Visa-Beschaffung und 68 Prozent bei der Aufenthaltserlaubnis. 61 Prozent bieten kulturelle und Freizeitangebote an, und bei immerhin noch 31 Prozent umfasst der Service auch eine Beratung in Finanzangelegenheiten. Der Grad, zu dem diese Dienstleistungen geboten werden, ist für ES-Studierende im übrigen euopaweit höher als für „normale“ ausländische Studierende. Das Serviceverhalten deutscher Hochschulen ist – jedenfalls nach deren Selbsteinschätzung – höher als das der Hochschulen anderswo in Europa.

Üblicherweise ist der Erbringer dieser Dienstleistungen eine spezialisierte Verwaltungseinheit, meist das Akademische Auslandsamt. Das mag in vielerlei Hinsicht sinnvoll sein, führt aber auch zu Delegationstaktiken anderer Verwaltungseinheiten (studentische Abteilung, Wohnheimverwaltung), die sich mit Verweis auf die ausländische Herkunft der ES-Studierenden ihrer Verantwortung entziehen. Dies nicht zuzulassen,

ist nicht nur eine Frage der Gerechtigkeit. Die klassischen Verwaltungseinheiten verhindern so ihre eigene „Internationalisierung“. Internationalität bleibt bei ihnen die Ausnahme, wenn nicht sogar ein Störfall.

5.9. *Spin-Offs*

Der häufigste *Spin-off* Effekt von ES-Angeboten besteht aus der Sicht der Betroffenen in der Entwicklung einer Hochschul-Marketing-Kultur (59 Prozent aller Hochschulen europaweit). Damit im Zusammenhang zu sehen sind die immerhin 44 Prozent der Hochschulen, die ES-Programme als für die gezielte Rekrutierung von Studierenden förderlich empfinden. Ebenfalls einen hohen Stellenwert haben englischsprachige Studiengänge für die Verbesserung von studentenbezogenen Dienstleistungen (52 Prozent). 51 Prozent sehen ES-Angebote als Wegbereiter von Kreditpunktesystemen. Die Werte für deutsche Hochschulen liegen bei den meisten Indikatoren über dem europäischen Durchschnitt. Besonders für das Marketing (74 Prozent) haben die englischsprachigen Studiengänge an deutschen Hochschulen eine geradezu katalytische Wirkung gehabt – jedenfalls in deren Selbstwahrnehmung.

6. Empfehlungen

Die Studie schließt mit einem Katalog von Empfehlungen, die hier überblicksartig wiedergegeben werden.

- *Steigerung des quantitativ unzulänglichen ES-Angebots in Europa*: zur Verbesserung der Wettbewerbssituation europäischer Hochschulen hinsichtlich ihrer Attraktivität für ausländische Studierende, zur Stärkung der „internationalen Dimension“ der Ausbildung inländischer Studierender und als Wegbereiter anderer innovativer Prozesse, die als *Spin offs* von ES identifiziert wurden (Internationalisierung, Bachelor-Master-Struktur, Kredit-Punkte, Profilbildung, Servicekultur, Marketing, etc.).
- *Entwicklung einer strategischen ES-Politik*: zur Überwindung des akzidentiellen oder ausschließlich individueninduzierten Entstehens von ES.
- *Entwicklung eines zielgerichteteren Marketings*: mit klarer Definition der Zielgruppen in geographischer Hinsicht und mit Bezug auf Ausländer/Inländer etc.

- *Konzentration auf hochqualifizierte Studierende:* Zur Profilierung als qualitativ hochwertiger Anbieter, Anwerbung von hochqualifizierten Humanressourcen und Sicherung des Forschungspotentials der Universitäten. Das Ausmaß der globalen Nachfrage erlaubt ein selektives Vorgehen.
- *Sorgfältige Auswahl der Studierenden:* durch Zulassungstests und Auswahlgespräche (nach dokumentenbasierter Vorauswahl) zur Feststellung der fachlichen und sprachlichen Eignung.
- *Lehre ausschließlich durch Hochschullehrer mit nachweisbar ausreichenden Englischkenntnissen:* durch Tests der Englischkenntnisse von Hochschullehrern, unterstützt durch speziell auf die Lehre ausgerichtete Fortbildungsangebote und eine Einführung in die interkulturelle Kommunikation.
- *Steigerung der Service-Orientierung der Hochschulen:* durch Fähigkeit und Bereitschaft des Verwaltungspersonals, in Englisch zu kommunizieren, Einführung der ausländischen Studierenden in das Lebens- und Lernumfeld Hochschule, Zugang zu Unterricht in der Landessprache und in Englisch sowie Ernennung eines persönlichen akademischen Mentors.
- *Entwicklung realistischer Curricula,* in denen die Arbeitsbelastung in Kreditpunkten berechnet ist und die dem Zusatzaufwand für die Verbesserung der Englisch- und landesprachigen Kenntnisse sowie für die kulturelle Neuorientierung Rechnung tragen.
- *Berücksichtigung von ES-relevanten „internationalen“ Leitlinien in der Qualitätssicherung:* keine Einführung von separaten Qualitätssicherungs- und Akkreditierungsmaßnahmen für ES, aber Einführung von Zusatzkriterien für internationale Studiengänge im allgemeinen (mainstreaming), wie dies in einigen Ländern bereits der Fall ist.
- *Bereitstellung von zusätzlichen Ressourcen und Notwendigkeit der Bereitschaft zum Wandel,* weil ES ungleich höhere zeitliche und qualitative Anforderungen an die Lehre stellen, zusätzliche Lehrveranstaltungen (Tutorien) notwendig machen und einen höheren Serviceaufwand zeitigen, und weil es unrealistisch ist, zu glauben, die Jugend aus aller Welt anziehen zu können, ohne sich selbst zu wandeln.

Literatur

Friedhelm Maiworm, Bernd Wächter, *English-Language-Taught Degree Programmes in European Higher Education*, ACA Papers on International Cooperation in Higher Education, Bonn: Lemmens Verlag 2002.