

Engel, Constanze

**Internationalität als Herausforderung und Chance. Eine
organisationstheoretische Betrachtung des Diversity Managements an
deutschen Hochschulen am Beispiel von internationalen
Masterstudiengängen im Bereich der Agrarwissenschaften**

Kassel : kassel university press 2018, 231, VII S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2017)



Quellenangabe/ Reference:

Engel, Constanze: Internationalität als Herausforderung und Chance. Eine organisationstheoretische Betrachtung des Diversity Managements an deutschen Hochschulen am Beispiel von internationalen Masterstudiengängen im Bereich der Agrarwissenschaften. Kassel : kassel university press 2018, 231, VII S. - (Dissertation, Universität Kassel, 2017) - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-318038 - DOI: 10.25656/01:31803; 10.19211/KUP9783737605113

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-318038>

<https://doi.org/10.25656/01:31803>

in Kooperation mit / in cooperation with:


kassel
university
press

<http://kup.uni-kassel.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der:


Leibniz-Gemeinschaft

Constanze Engel

Internationalität als Herausforderung und Chance

Eine organisationstheoretische Betrachtung
des Diversity Managements an deutschen Hochschulen
am Beispiel von internationalen Masterstudiengängen
im Bereich der Agrarwissenschaften

Constanze Engel

Internationalität als Herausforderung und Chance

Eine organisationstheoretische Betrachtung
des Diversity Managements an deutschen Hochschulen
am Beispiel von internationalen Masterstudiengängen
im Bereich der Agrarwissenschaften

Die vorliegende Arbeit wurde vom Fachbereich Gesellschaftswissenschaften der Universität Kassel als Dissertation zur Erlangung des akademischen Grades eines Doktors der Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (Dr. rer. pol.) angenommen.

Gutachter: Prof. Dr. Elisabeth Tuidor
Prof. Dr. Michael Fremerey

Tag der mündlichen Prüfung: 2. Mai 2017

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Zugl.: Kassel, Univ., Diss. 2017
ISBN 978-3-7376-0510-6 (print)
ISBN 978-3-7376-0511-3 (e-book)
DOI: <http://dx.medra.org/10.19211/KUP9783737605113>
URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0002-405117>

© 2018, kassel university press GmbH, Kassel
www.upress.uni-kassel.de

Printed in Germany

Ein herzliches Danke...

an alle, die mich mit Rat und Tat unterstützt haben – und ganz besonders an meine Familie,
die neben Rat und Tat auch Geduld und Nachsicht während der Entstehung beigesteuert
hat.

Inhalt

1	Einführung in die Arbeit: Einleitung, Überblick der Literatur und Aufbau der Arbeit.....	5
1.1	Einleitung	5
1.2	Überblick zur Literatur zum Thema	7
1.3	Aufbau der Arbeit	12
2	Internationalisierung von Studium und Lehre im Rahmen der Internationalisierung von Hochschulen	13
2.1	Tradition und Kontext der internationalen Ausrichtung von Hochschulen	13
2.2	Definition und Konzepte von Internationalisierung.....	14
2.3	Internationalisierung von Studium und Lehre	17
2.3.1	Zeitweise Mobilität vs. Degree-Seeking Mobility	20
2.3.2	International ausgerichtete Studiengänge: Merkmale und Begriffsdefinition ...	21
2.3.3	Motive für ein Auslandsstudium.....	24
2.4	Interkulturelle Begegnungen durch Internationalisierung des Studiums	29
2.4.1	Interkulturelle Begegnungen im Rahmen internationaler Mobilität	30
2.4.2	Internationalisation at Home.....	36
3	Diversity Management im Hochschulkontext	39
3.1	Diversity Management – Eine Annäherung	39
3.2	Was ist unter Diversität zu verstehen?	41
3.3	Ansätze zum Diversity Management	44
3.3.1	Discrimination and Fairness-Paradigm	45
3.3.2	Access and Legitimacy-Paradigm	47
3.3.3	Learning and Effectiveness-Paradigm.....	48
3.3.4	Diversität und Diversity Management im Kontext von Hochschule und Studium.	51
3.4	Diversity Management als theoretischer Rahmen der Fragestellungen	55
4	Entwicklung der Fragestellungen, methodologische Konzeption und Datenerhebung der Untersuchung.....	59
4.1	Ableitung der Leitfragen und Entwicklung der Arbeitshypothesen	59

4.2	Methodologische Konzeption der Untersuchung	61
4.2.1	Die Qualitative Inhaltsanalyse als empirische Forschungsmethode der Untersuchung	62
4.2.2	Datenerhebung durch Leitfaden gestützte Interviews	64
4.2.3	Themen der Interviews mit den Lehrenden sowie den wissenschaftlich und organisatorisch Verantwortlichen der internationalen Studiengänge	66
4.2.4	Auswahl der Interviewpartner_innen	73
4.2.5	Übersicht der geführten Interviews	73
4.2.6	Transkription der Interviews	75
5	Ergebnisse der Untersuchung	76
5.1	Grundlagen und Struktur der Ergebnisanalyse	76
5.2	Die Ziele des Studiengangs in der Sicht von Studiengangsleiter_innen, Studiengangskoordinator_innen und Lehrenden	76
5.2.1	Die Sicht der Studiengangsleiter_innen	77
5.2.2	Die Sicht der Studiengangskoordinator_innen	82
5.2.3	Die Sicht der Lehrenden	85
5.2.4	Zusammenfassung: Wahrnehmung der Ziele des Studiengangs	94
5.3	Anforderungen an die Lehre	95
5.3.1	Englisch als Unterrichtssprache	96
5.3.1.1	Englisch als Unterrichtssprache: Die Sicht der Studiengangsleiter_innen und der Lehrenden	97
5.3.1.2	Zusammenfassung: Englisch als Unterrichtssprache in den Rückmeldungen der Studiengangsleiter_innen und der Lehrenden	105
5.3.2	Wahrnehmung des Leistungsniveaus in den Studiengängen und Bedeutung unterschiedlicher Vorkenntnisse für die Lehre	106
5.3.2.1	Die Rückmeldungen der Studiengangsleiter_innen und der Lehrenden	106
5.3.2.2	Zusammenfassung: Heterogenes Vorwissen und Leistungsniveau	120
5.3.3	Inhaltliche und organisatorische Ausrichtung und Anpassung von Lehrveranstaltungen	121
5.3.3.1	Inhaltliche und organisatorische Ausrichtung von Lehrveranstaltungen in der Sicht von Studiengangsleiter_innen und Lehrenden	122

5.3.3.2	Zusammenfassung: Inhaltliche und organisatorische Ausrichtung von Lehrveranstaltungen	130
5.3.4	Wahrnehmung unterschiedlicher Kommunikations-, Lern- und Arbeitsstile der Studierenden.....	131
5.3.4.1	Wahrnehmung unterschiedliche Lern- und Arbeitsstile in der Sicht von Studiengangsleiter_innen und Lehrenden.....	131
5.3.4.2	Zusammenfassung: Heterogene Kommunikations-, Lern- und Arbeitsstile in den internationalen Studiengängen.....	145
5.3.5	Interkulturelle Interaktionen und Zusammenarbeit unter den Studierenden ..	147
5.3.5.1	Interkulturelle Zusammenarbeit der Studierenden in der Sicht der Lehrenden, Studiengangsleiter_innen und Studiengangskoordinator_innen	147
5.3.5.2	Zusammenfassung: Interkulturelle Zusammenarbeit der Studierenden .	162
5.4	Gefühl der Wertschätzung und Anerkennung der Lehre im internationalen Studiengang	163
5.4.1	Die Sicht der Studiengangsleiter_innen.....	164
5.4.2	Die Sicht der Studiengangskoordinator_innen.....	171
5.4.3	Die Sicht der Lehrenden.....	177
5.4.4	Zusammenfassung: Anerkennung und Wertschätzung	183
5.5	Wahrnehmung von Vor- und Nachteilen für die Lehre durch die Diversität der Studierenden	184
5.5.1	Wahrnehmung von Vor- und Nachteilen für die Lehre durch die Diversität der Studierenden in der Sicht der Studiengangsleiter_innen und Lehrenden.....	185
5.5.2	Zusammenfassung: Wahrnehmung von Vor- und Nachteilen für die Lehre durch die Diversität der Studierenden.....	195
6	Zusammenfassung, Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen	198
6.1	Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse	198
6.2	Übertragbarkeit der Ergebnisse	210
6.3	Empfehlungen: Einbettung internationaler Studiengänge in ein Gesamtkonzept ‚Internationalisierung‘	213
7	Literaturangaben	216
8	Tabellen- und Abbildungsverzeichnisse	230
8.1	Tabellenverzeichnis	230

8.2	Abbildungsverzeichnis	230
9	Abkürzungsverzeichnis.....	231
10	Anhang	I
A.	Leitfaden Befragung der Studiengangsleiter_innen	I
B.	Leitfaden Befragung Studiengangskoordinator_innen	IV
C.	Leitfaden Befragung der Lehrenden	VI

1 Einführung in die Arbeit: Einleitung, Überblick der Literatur und Aufbau der Arbeit

„Vorteile: es macht einfach Spaß. Es ist eine bunte Mischung, es ist eher interkultureller Austausch, es ist auch zu sehen, wie die Leute, die aus unterschiedlichen Perzeptionen des Lernens, so zu sagen, kommen, die Asiaten, die Afrikaner, die Latinos, die ganz andere Vorstellungen haben wie lernt man denn, wie auswendig lernen das haben sie von zuhause aus gelernt, jetzt müssen sie was anders machen. Wie die da reagieren, wie sie sich in der Zeit darauf einstellen, wie sie sich verändern im Laufe der Zeit, finde ich absolut spannend und da lernen wir ja auch was bei.“

„Ob ich hier jemanden in einem Mentorengespräch fünf Minuten bearbeite oder eine halbe Stunde bearbeite, das ist denen, die meine Leistung beurteilen, ziemlich schnurz piep egal, um es mal ganz brutal zu sagen.“

(Rückmeldungen von zwei Interviewpartner_innen¹ zu Vorteilen eines internationalen Studiengangs und mangelnder Anerkennung des Aufwandes für eine intensive Betreuung internationaler² Studierender)

1.1 Einleitung

Für die Hochschulen in Deutschland ist die internationale Ausrichtung ein zentrales Thema. Im Zuge der wachsenden Globalisierung soll die deutsche Hochschullandschaft im internationalen Wettbewerb um den Bildungsmarkt eine führende Rolle spielen und der Hochschulstandort Deutschland durch den internationalen Austausch von Studierenden und Wissenschaftler_innen gestärkt werden. Durch gezieltes Hochschulmarketing sollen weltweit Studierende und Wissenschaftler_innen für deutsche Hochschulen interessiert werden.

¹ In dieser Arbeit wird die Gender Gap als nicht diskriminierende Schreibweise verwendet, wobei nach dem Wortstamm ein Unterstrich und dann die Ergänzung ‚innen‘ folgt. Der Unterstrich symbolisiert, dass alle Geschlechter inbegriffen sein sollen, wie zum Beispiel in ‚Interviewpartner_innen‘ (vgl. S_he 2003).

² Soweit nicht anders gekennzeichnet, werden in der vorliegenden Arbeit unter ‚internationalen Studierenden‘ Bildungsausländer_innen verstanden, die also ihre Hochschulzugangsberechtigung im Ausland erworben haben.

Die gemeinsame Wissenschaftskonferenz von Bund und Ländern beschreibt Internationalisierung als Kernbestandteil der Hochschulentwicklung in Deutschland und damit als eines der wichtigsten Themen der Hochschulen:

„Internationalisierung ist ein zentraler Baustein der institutionellen Profilentwicklung der deutschen Hochschulen und als wesentliches Instrument der Qualitätsentwicklung zugleich Motor der Hochschulreform. Sie dient der wissenschaftlichen Zusammenarbeit und dem Dialog der Kulturen. Die Internationalisierung prägt maßgeblich die weitere Entwicklung unserer Hochschulen und des Wissenschaftsstandortes Deutschland.“

(GWK/BMBF 2013: 2)

Im Prozess der Internationalisierung richten immer mehr Hochschulen englischsprachige, international ausgerichtete Studiengänge ein. Deren Anzahl hat in den letzten 15 Jahren sprunghaft zugenommen (vgl. Brenn-White und Faethe 2013a; Wächter und Maiworm 2014). Trotz oder aufgrund der immensen Zunahme international ausgerichteter Studienprogramme und einem deutlichen Anstieg der Zahlen internationaler Studierender, die an Hochschulen in Deutschland eingeschrieben sind, entsteht der Eindruck, dass es zu internationalen Studiengängen und internationalen Studierenden sehr konträre Perspektiven gibt. Vielfach sind Stimmen zu vernehmen, die internationale Studierende vor allem als ‚anstrengend‘ beschreiben und einseitig eine Mehrbelastung durch die Betreuung internationaler Studierender und die Lehre in internationalen Studiengängen erläutern. Diese Wahrnehmung erwähnt beispielsweise Küchler (2007)³. Küchler befragte internationale Studierende der Amerikanistik. Diese äußerten den Eindruck, dass internationale Studierende

„nie als Bereicherung wahrgenommen werden, sondern als Last“

(Küchler 2007: 286f).

Auf der anderen Seite stehen die hohen positiven Erwartungen an eine internationalisierte Lehre, die von einer erhöhten Wettbewerbsfähigkeit, der Verbesserung der internationalen Reputation und der Gewinnung von qualifiziertem Nachwuchs bis zur Unterstützung internationaler Kompetenzen und interkulturellem Lernen reichen. Sowohl Politik als auch die Hochschulen formulieren das explizite Ziel, den Anteil internationaler Studierender an den Hochschulen weiter zu erhöhen und die Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland weiter voranzutreiben (vgl. u. a. Hahn 2005; GWK/BMBF 2013).

Die eingangs genannten Zitate zweier Interviewpartner_innen zu Vorteilen eines internationalen Studiengangs und mangelnder Anerkennung des Aufwandes für eine

3 Vgl. Küchler (2006); Küchler untersuchte internationale Lehre im Kontext der Amerikanistik mit einem besonderen Fokus auf Interkulturalität.

intensive Betreuung internationaler Studierender geben einen ersten Eindruck in die wahrgenommenen Diskrepanzen.

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, Wahrnehmungen von Studiengangsleiter_innen, Lehrenden und Studiengangskoordinator_innen als Akteuren in internationalen Studiengängen aus einem organisationstheoretischen Blickwinkel zu betrachten, um mehr über die Einbettung internationaler Studiengänge an Hochschulen in Deutschland zu erfahren. Darauf aufbauend soll untersucht werden, welche Mehrwerte internationale Studiengänge in der Perspektive dieser Akteure bieten (können) und welche Rahmenbedingungen im Kontext der eigenen Hochschule als förderlich oder hinderlich für die Durchführung internationaler Studiengänge gesehen werden.

Als theoretische Grundlage dienen dabei Ansätze des Diversity Managements, die eine gezielte Nutzung von Diversität anstreben. Die empirische Untersuchung erfolgt am Beispiel von vier international ausgerichteten und vollständig in Englisch durchgeführten Masterstudiengängen der Agrarwissenschaften an unterschiedlichen Universitäten in Deutschland. Die Ausrichtung auf Agrarwissenschaften ist thematisch interessant, da die Agrarwissenschaften ein interdisziplinäres Fach mit Bezügen zu Natur-, Gesellschafts- und Wirtschaftswissenschaften darstellen. Darüber hinaus weisen sie durch international orientierte Inhalte eine besondere Tradition der internationalen Ausrichtung auf.

1.2 Überblick zur Literatur zum Thema

Die vorliegende Arbeit hat zum Ziel, Ansätze des Diversity Managements auf die Internationalisierung von Studium und Lehre zu beziehen und so einen neuen Blickwinkel auf Chancen und Herausforderungen internationaler Studiengänge zu eröffnen.

Die Literatur zum Thema gliedert sich in unterschiedliche Bereiche. Zunächst sind Publikationen zur Internationalisierung von Hochschulen als generelles Thema und Publikationen zur Internationalisierung im europäischen und deutschen Kontext zu nennen. Von Relevanz sind zudem Veröffentlichungen zum Thema studentische Mobilität, zur Internationalisierung des Studiums und zu Studium und Lehre im interkulturellen Kontext. Des Weiteren sind neben grundlegenden Überlegungen zum Thema Diversity Management insbesondere Publikationen interessant, die sich mit den Themen kulturelle Diversität und Zusammenarbeit in interkulturellen Gruppen beschäftigen.

Publikationen, die das Thema Internationalisierung aus einem umfassenden Blickwinkel betrachten, sind zum Beispiel – ohne jeglichen Anspruch auf Vollständigkeit – die grundlegenden Arbeiten von Knight (1999), (1994), (2004) und (2009), Kehm (2003) und

Teichler (2007). Zur Internationalisierung der Hochschulen in Deutschland können unter anderem Teichler (2002), Hahn (2004), Hahn (2005) und Teichler (2007) genannt werden.

Besonders in der Literatur aus dem US-amerikanischen Raum sind ab Mitte der 1990er Jahre eine Vielzahl von Publikationen zu finden, die sich intensiv mit der Frage der Gestaltung von Studienprogrammen für heterogene Gruppen von Studierenden befassen. Dabei wird auf Heterogenität hinsichtlich der Kultur, der ethnischen Herkunft, der sozialen Herkunft, des Geschlechts oder des Alters eingegangen.⁴ So untersucht beispielsweise Trice (2003) die Wahrnehmung von Lehrenden zu internationalen Studierenden an einem Fachbereich einer US-amerikanischen Universität. Trice beschreibt Vorteile und Nachteile wie z. B. die Verbesserung von Forschungskontakten sowie Nachteile wie Gruppenbildungen und Sprachprobleme, die auch im Rahmen der vorliegenden Untersuchung eine wichtige Rolle spielen.

Einen anderen Schwerpunkt aus dem US-amerikanischen Bereich setzt Stohl (2007) mit einer Betrachtung zur Bedeutung von Lehrenden als Akteuren der Internationalisierung. Deren persönliches Engagement treibt eine Internationalisierung der Lehre und Mobilität von Studierenden voran bzw. blockiert sie, wenn den Lehrenden die Motivation fehlt, sich für einen internationalen Austausch zu engagieren:

„When I reviewed the growth of study-abroad participation and opportunities during this period, I discovered that in virtually every case, the growth was centered in particular departments and could be traced to the efforts of one or two faculty members [...]. Although many faculty members knew about internationalization, it is not clear that even after almost 15 years of task forces, grant programs and spirited endorsement by senior university administrators that most faculty members had internalized the “cause” of internationalization“.

Stohl (2007: 362)

⁴ siehe unter anderem:

Fiol-Matta, Liza; Chamberlain, Mariam K. (1994) (Eds.): Women of Color and the Multicultural Curriculum. Transforming the College Classroom. New York: The Feminist Press

Morey, Ann Intili; Kitano, Margie K. (1996) (eds.): Multicultural Course Transformation in Higher Education. A Broader Truth. Boston: Allyn and Bacon

Zamel, Vivian; Spack, Ruth (2004) (eds.): Crossing the Curriculum. Multilingual Learners in College Classrooms. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

Hanassab, Shideh und Romeria Tidwell (2002): International Students in Higher Education: Identification of Needs and Implications for Policy and Practice. In: Journal of Studies in International Education Vol. 6 No. 4 (Winter 2002). pp 305-322

Im europäischen Raum sind Publikationen rund um das Thema ‚Internationalisation at Home‘ von Nilsson (2000), Wächter (2003) und Otten (2003) grundlegend für die vorliegende Arbeit und werden in den folgenden Kapiteln genauer dargestellt. In diesem Kontext sind auch Publikationen zum Thema ‚International Classroom‘ wie Teekens (2003) zu besonderen Fähigkeiten für Lehrende im interkulturellen Kontext und der Sammelband Teekens (2004) relevant, in dem die Themen ‚Internationalisation at Home‘ und ‚International Classroom‘ aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden.

Auch im deutschsprachigen Raum ist das Thema der Internationalisierung des Studiums und Charakteristika international ausgerichteter Studienprogramme in den letzten Jahren deutlich stärker in den Fokus der Forschung gerückt. So befassen sich mehrere Dissertationen mit unterschiedlichen Aspekten internationaler Studiengänge, wie zum Beispiel Hosseinizadeh (2005), Rotter (2005), Küchler (2007), Soltau (2008) und Rech (2012).

Hosseinizadeh (2005) beschäftigt sich mit der Bedeutung einer studienbegleitenden Betreuung am Beispiel von Hochschulen in Deutschland und den USA und entwickelt auf der Basis von Fallstudien unterschiedlicher Hochschultypen Empfehlungen zu Beratungs- und Betreuungsangeboten für internationale Studierende. Hosseinizadeh fordert eine bessere und durchgängigere Betreuung internationaler Studierender sowie ein hochschulweites Gesamtkonzept zur Integration des Studiums internationaler Studierender in die Hochschule und resümiert, dass die Betreuungsstrukturen für internationale Studierende in Deutschland insgesamt verbesserungswürdig sind.

Die Studie von Rotter (2005) betrachtet unterschiedliche Typen der Internationalisierung von Studiengängen an Hochschulen in Deutschland und analysiert Motivationen von Hochschulen zur Internationalisierung. Darauf aufbauend untersucht Rotter als Fallstudie die institutionelle Einbettung eines internationalen Studienganges, dessen Wirksamkeit sowie die Wahrnehmung dieses Studienganges durch die Studierenden und erarbeitet das Streben nach der Verbesserung der Wettbewerbsfähigkeit als wichtige Motivation für Internationalisierungsaktivitäten von Hochschulen.

Küchler (2007) untersucht exemplarisch am Beispiel der Amerikanistik, auf welche Weise sich durch Internationalisierungsaktivitäten Mehrwerte für Lehre und Forschung ergeben können. Dafür richtet Küchler den Blick auf wechselseitige Interaktionen zwischen internationalen und einheimischen Studierenden und den Lehrenden des untersuchten Bereichs und erläutert, dass eine interkulturell ausgerichtete Hochschullehre einen wichtigen Beitrag zu Lehre und Lernen leisten kann, indem sie neue Blickwinkel und interkulturelles Lernen integriert. Küchler identifiziert dabei als besondere Mehrwerte einen „persönlichen Lerngewinn im Sinne einer Selbstvergewisserung und Selbsterkenntnis“ (Küchler 2007: 312)

sowie ein neues Verständnis der eigenen und anderer Kulturen, indem „durch interkulturelle Kontaktmomente im Lehr-Lernprozess die Differenzen und Ähnlichkeiten zwischen deutscher und amerikanischer Kultur sichtbar, vorstellbar und reflektierbar werden“ (ebd.)

Englisch als Lingua Franca in internationalen Studiengängen ist das Thema der Untersuchung von Soltau (2008). Soltau untersucht Charakteristika der Hochschullehre in englischer Sprache am Beispiel englischsprachiger Masterstudiengänge in den Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf der Identifizierung von Problemquellen und Herausforderungen durch die Verwendung von Englisch als Unterrichtssprache. Das Ziel ist die Entwicklung von Empfehlungen für die Durchführung englischsprachiger Studiengänge, um Qualitätsrisiken zu minimieren. Soltau empfiehlt je nach Ausrichtung der Studiengänge eine umfassende Prüfung der Sprachkenntnisse der Studierenden sowie der Lehrenden, resümiert aber, dass eine sprachliche Evaluierung der Lehrenden aufgrund von Vorbehalten kaum durchzuführen ist. Dennoch beobachtet Soltau in den untersuchten Studiengängen nur leichte Auswirkungen des Unterrichtens in der Fremdsprache auf das Lehrverhalten und resümiert, dass zwar gewisse Optimierungsmöglichkeiten vorhanden sind, insgesamt jedoch eine „effektive“ Lehre auch in der Fremdsprache zu beobachten ist (Soltau 2008: 286).

Im Fokus der Studie von Rech (2012) steht eine empirische Analyse der Bedeutung der Betreuung für den Studienerfolg internationaler Studierender. Rech untersucht die Voraussetzungen für die Einführung von Betreuungsangeboten an den Hochschulen und analysiert, ob diese Strukturen tatsächlich den Studienerfolg von internationalen Studierenden unterstützen. Rech kommt zu dem Ergebnis, dass abgestimmte Betreuungsstrukturen grundlegend für den Studienerfolg ausländischer Studierender sind. Wie schon Hosseinizadeh (2005) resümiert Rech, dass die Betreuungsstrukturen an der Mehrzahl der deutschen Hochschulen nach wie vor nicht ausreichend sind:

„Gleichzeitig scheint aber nur ein geringer Teil der deutschen Hochschulen über eine solche Betreuung zu verfügen.“

(Rech 2012: 261f)

Rech fasst zusammen, dass insgesamt das Bewusstsein für die Bedeutung von Internationalisierungsaktivitäten und die Notwendigkeit einer intensiven Betreuung von internationalen Studierenden an manchen Hochschulen verbessert werden müsse:

„Das Bewusstsein für die Bedeutung von Internationalität allgemein und für die Notwendigkeit einer adäquaten Betreuung gemäß den Bedürfnissen von Bildungsausländern. Oder anders ausgedrückt: An einigen deutschen Hochschulen fehlt es v.a. an einer Betreuungskultur, die durch eine weitere Sensibilisierung für eine angemessene Betreuung von Bildungsausländern erreicht werden kann“. (ebd.)

Weitere Akzente setzt Otten (2006) mit einer empirischen Untersuchung zum Interkulturellen Handeln von Hochschulakteuren, in die Otten Lehrende, Studienbetreuer_innen und Koordinator_innen an unterschiedlichen Hochschulen in Europa einbezieht. Otten resümiert, dass die Hochschulen neben den organisatorischen und administrativen Anpassungen im Zuge der Internationalisierung von Hochschulen auch vor der Herausforderung einer interkulturellen Integration stehen.

Senger (2003) entwickelt ein Modell zur Internationalisierung der Doktorand_innenausbildung in Deutschland und erläutert in diesem Rahmen die Notwendigkeit einer „qualitativen Internationalisierung“, in der Betreuungskonzepte internationaler und deutscher Studierender aufeinander abgestimmt werden und Kooperation und Austausch gefördert werden.

Zum Thema Diversity Management an Hochschulen ist im deutschen Kontext nach wie vor wenig Literatur zu finden. Die vorhandene Literatur gliedert sich in Fallstudien oder ‚Examples of Good Practice‘ zu einzelnen Hochschulen, Handlungsempfehlungen zur Einführung von Diversity Management an Hochschulen⁵, Einführungen in das Diversity Management mit Bezug auf den Kontext der Hochschule⁶ und Grundsatzartikel zur Notwendigkeit von Diversity Management an Hochschulen⁷.

Vedder erläutert als Herausgeber eines 2006 erschienenen Sammelbandes (Vedder 2006b), dass das Thema „Managing Diversity“ an Hochschulen in Deutschland noch nicht sehr weit verbreitet ist. Vedder beschreibt, dass es bisher wenig Forschung zum Thema gibt und das wenige Hochschulen Diversity Management in ihren Strukturen repräsentiert haben (Vedder 2006b: III).

In den folgenden Jahren wurde Diversity Management an Hochschulen in Deutschland durchaus zum Thema und viele Hochschulen begannen damit, Diversity Management Ansätze einzuführen. Unterstützend bietet der Stifterverband das Audit ‚Vielfalt gestalten!‘ (De Ridder und Jorzik 2012; De Ridder 2014; Stifterverband 2015) an, um Hochschulen bei der Initiierung von Diversity Management Strukturen zu unterstützen. Linde und Auferkorte-Michaelis (2014) bringen über eine Diskussion der Unterschiede und Gemeinsamkeiten von Diversity Management im Bereich des Lehren und Lernens an Hochschulen und in Unternehmen neue Aspekte zum Thema.

⁵Vgl. De Ridder und Jorzik 2012

⁶Vgl. Klammer und Ganseuer (2013)

⁷Vgl. Vedder 2006c; Vedder 2006d; De Ridder 2011

Für Studiengänge der Agrarwissenschaften fehlen bisher Arbeiten zu internationalen Studiengängen und einer internationalen Ausrichtung des Curriculums. Da die Agrarwissenschaften als eine Disziplin mit einer originär internationalen Ausrichtung eine lange Tradition der Integration von internationalen Studierenden aufweisen, hat die vorliegende Arbeit zum Ziel, diese Forschungslücke zu schließen. Darüber hinaus soll Diversity Management als theoretische Grundlage dazu beitragen, internationale Studiengänge und deren mögliche Mehrwerte aus einem neuen Blickwinkel zu betrachten.

1.3 Aufbau der Arbeit

Die Arbeit ist in sechs Abschnitte gegliedert. Im ersten Abschnitt wird einleitend auf die Problematik und das zugrunde liegende Forschungsinteresse der Arbeit eingegangen und eine Übersicht zum Stand der Forschung und Literatur zum Thema gegeben.

Im zweiten und dritten Abschnitt wird auf Basis der dargestellten theoretischen Konstrukte das theoretische Modell für die empirische Untersuchung entwickelt. Dazu wird zunächst auf die Internationalisierung der Hochschulen mit einem besonderen Fokus auf Internationalisierung der Lehre und des Studiums an Hochschulen in Deutschland eingegangen. Im dritten Abschnitt wird das Konzept Diversity Management unter organisationstheoretischen Gesichtspunkten dargestellt und für den Kontext dieser Arbeit auf die Organisation Hochschule bezogen.

Im vierten Abschnitt wird die Empirie der Arbeit entwickelt und die methodologische Konzeption der Datenerhebung für die empirische Untersuchung beschrieben. Im fünften Abschnitt erfolgt eine detaillierte Darstellung und Diskussion der Ergebnisse der empirischen Untersuchung.

In Kapitel sechs werden die grundlegenden Ergebnisse der Untersuchung zusammengefasst. Darüber hinaus werden auf der Basis der Ergebnisse Empfehlungen für die Integration internationaler Studiengänge in ein Gesamtkonzept zur Internationalisierung der Hochschulen ausgesprochen.

2 Internationalisierung von Studium und Lehre im Rahmen der Internationalisierung von Hochschulen

Im diesem Abschnitt erfolgt zunächst eine Annäherung an den Begriff der Internationalisierung von Hochschulen. Dafür wird kurz die Tradition einer internationalen Ausrichtung von Hochschulen, Lehre und Forschung betrachtet und Definitionen und Konzepte zur Internationalisierung von Hochschulen vorgestellt. Darauf aufbauend werden zentrale Aspekte der Internationalisierung von Studium und Lehre beschrieben, um den Kontext für die folgende empirische Untersuchung zu Chancen und Herausforderungen internationaler Studiengänge zu entwickeln. Abschließend wird die Bedeutung interkultureller Begegnungen für die Internationalisierung von Studium und Lehre anhand des Konzeptes ‚Internationalisation at Home‘ untersucht.

2.1 Tradition und Kontext der internationalen Ausrichtung von Hochschulen

Internationales Handeln und Denken gehört zum Selbstverständnis von Hochschulen. Schon vor Jahrhunderten war der Austausch über Grenzen hinweg Bestandteil der guten wissenschaftlichen Praxis. Gelehrte reisten zum wissenschaftlichen Austausch mit Kolleg_innen unter strapaziösen Bedingungen über weite Strecken und Studierende verbrachten Jahre ihres Studiums im Ausland, um die Möglichkeit zu haben, an einer bestimmten Hochschule oder bei einer_m bestimmten Wissenschaftler_in zu studieren. Internationalität ist daher traditionell in Wissenschaft, Forschung und Lehre vorhanden (vgl. van der Wende, Beerken und Teichler 1999). Die internationalen Aktivitäten haben jedoch in den letzten Jahrzehnten immens zugenommen, wie Altbach und Knight (2007) berichten⁸:

⁸ Siehe auch Knight 1999; Altbach und Teichler 2001; Kehm 2003; Knight 2004. Zur Internationalisierung von Hochschulen in Deutschland vgl. insbesondere Hahn 2004; Hahn 2005; Hahn und Teichler 2012.

„The international activities of universities dramatically expanded in volume, scope, and complexity during the past two decades. These activities range from traditional study abroad programs, allowing students to learn about other cultures, to providing access to higher education in countries where local institutions cannot meet the demand. Other activities stress upgrading the international perspectives and skills of students, enhancing foreign language programs, and providing cross-cultural understanding.“

(Altbach und Knight 2007: 290)

Von neuerer Natur ist die Entwicklung, Internationalität und Internationalisierung explizit als Ziel an den Hochschulen zu verankern und sich aktiv zu bemühen, die internationale Vernetzung der Hochschulen zu fördern. Wie Teichler (2007: 9) erläutert, haben Hochschulen seit den 1980er Jahren begonnen, ihre Internationalisierung strategisch voranzutreiben, was in zentralen Dimensionen der Hochschulen in Studium, Lehre und Forschung sichtbar wird. Es sind nicht nur Studierende und Wissenschaftler_innen verstärkt international mobil, sondern es werden international ausgerichtete Studiengänge entwickelt und internationale Forschungskooperationen etabliert (Teichler 2007: 10). Dabei kommt es zu einer „Zunahme grenzüberschreitender Aktivitäten, wobei nationale Hochschulsysteme im Prinzip bestehen bleiben“ (Teichler 2007: 10). Die Internationalisierung der Hochschulen gewinnt damit neue Dimensionen, denn sie erreicht mit Studium, Lehre und Forschung die zentralen Bereiche der Hochschulen, wie Teichler (2002) erläutert:

„Es geht nicht mehr allein um Mobilität von Personen, Verträge, Nutzung fremder Sprachen, Veröffentlichungen in ausländischen Publikationsorganen u.a.m., sondern es geht zunehmend um Internationalisierung im Kern: in den Studienangeboten und Forschungsaktivitäten, um das Verstehen fremder Kulturen und Gesellschaften und anderer Wissenschaftsverständnisse.

(Teichler 2002: 6)

2.2 Definition und Konzepte von Internationalisierung

Es gibt sehr viele und diverse Definitionen zur Internationalisierung von Hochschulen. Darüber hinaus herrscht oft keine klare Abgrenzung zwischen ‚Globalisierung‘ und ‚Internationalisierung‘. Als weiterer Begriff in diesem Rahmen wird ebenfalls ‚Europäisierung‘ verwendet.

Knight (1999) und Kehm (2003) erarbeiten eine Abgrenzung der verschiedenen Begriffe. Nach Knight (1999: 13f) kann ‚Globalisierung‘ als der Rahmen für eine sich verstärkende globale Vernetzung von Wirtschaft, Technologie, Wissen, Menschen, Ideen und Werten verstanden werden. ‚Internationalisierung‘ bedeutet demnach die aktive, individuelle Antwort der einzelnen Länder auf die Rahmenbedingungen der Globalisierung. Kehm (2003: 110f)

beschreibt Globalisierung als aufkommende Weltordnung, in der Grenzen und nationale Konzepte beginnen zu verwischen, während Internationalisierung beschrieben wird als eine Weltordnung, in der Staaten aktiv internationale Kooperationen und Austausch aufbauen. ‚Europäisierung‘ wäre dann die regionale Variante der Internationalisierung, aber unter den besonderen Bedingungen gemeinsamer Geschichte, Kultur und gemeinsamer Ziele im europäischen Kontext. Zunächst beschreibt ‚Europeanisation‘ einfach den Bezug der Internationalisierung auf eine bestimmte Region. ‚Europeanisation‘ wird aber auch gesehen als

„Internationalisierung light: (...) Europäische Mobilität und Kooperation bieten die Vorteile von Internationalisierung, ohne die Risiken in vollem Umfang zu implizieren“

(Teichler 2002: 8; vgl. auch Kehm 2003: 110).

Eine gebräuchliche Definition zur Internationalisierung von Hochschulen wird von Knight entwickelt:

“Internationalisation of higher education is the process of integrating an international/intercultural dimension into the teaching, research and service functions of the institution”

(Knight 1994 zitiert nach Knight 1999: 16)

Diese kurze Definition ist sehr umfassend. So beschreibt Knight Internationalisierung als einen Prozess der Integration, der nicht isoliert in einzelnen Bereichen oder Belangen stattfindet, sondern in der gesamten Institution. Darüber hinaus wird Internationalisierung als ein internationaler und interkultureller Prozess verstanden. Knight erläutert:

“Both an international and intercultural dimension is included in this definition to emphasise the fact that internationalisation is not only oriented to countries or nation states but also includes the different cultural/ethnic groups within a country.”

(ebd.)

Man kann den interkulturellen Aspekt dieser Definition auch noch weiter denken, indem man einbezieht, dass eine Kooperation oder ein Austausch eben nicht zwischen Institutionen verschiedener Länder stattfindet, sondern zwischen Menschen verschiedener Institutionen, die unterschiedlichen Kulturen angehören.

Damit erweist sich diese Definition als sehr hilfreich für den Kontext der vorliegenden Arbeit, in der Internationalisierung als integrativer Prozess verstanden werden soll, in welchen Menschen und Institutionen unterschiedlicher Kulturen involviert sind. Die Ziele und Motivation zur Internationalisierung werden bewusst offen gelassen, wie Knight ausführt. In Knight (2003) wird diese Definition über den Blickwinkel der Institution erweitert, indem Knight weitere Ebenen mit einschließt:

“Internationalization at the national, sector, and institutional levels is defined as the process of integrating an international, intercultural, or global dimension into the purpose, functions or delivery of postsecondary education.”

(Knight 2003: 2)

In einer Annäherung an das Thema erscheint es daher sinnvoll, ebenfalls Erläuterungen zu Prozessen, Akteuren und Motiven einzubeziehen. Kehm (2003) identifiziert vier Ebenen mit entsprechenden Zielsetzungen, auf denen Internationalisierungsprozesse stattfinden. Diese Ebenen betreffen die

- Internationalisierung von *Lehre und Lernen*, indem internationale Aspekte in Studiengänge integriert werden, was über Austausch und Mobilität hinausgeht. Ziele sind nach Kehm bessere interkulturelle Kompetenzen der Studierenden und interdisziplinäre Ansätze in Lehre und Lernen.
- Internationalisierung von *Strukturen*, wie der Harmonisierung von Studienstrukturen und der Verbesserung des Credit Transfers im Rahmen des Bologna Prozesses.
- Reformen in der *Organisation von Hochschulen*, die zu einer unabhängigeren Steuerung nach Management-Aspekten führen, um die Wettbewerbsfähigkeit und Innovationsfähigkeit von Hochschulen zu verbessern.
- Internationalisierung in der *Hochschulpolitik*, in deren Rahmen vor allem internationale Organisationen wie die Europäische Union oder die Weltbank tätig werden, um ihrerseits das Internationalisierungsgeschehen beeinflussen und mitgestalten zu können.

(vgl. Kehm 2003: 111; Hervorhebung im Original)

Internationalisierung ist also ein Begriff, der sehr unterschiedlich verwendet und verstanden wird (vgl. z. B. Teichler 2002 und Knight 2009): Internationalisierung beinhaltet Mobilität von Studierenden und/oder Lehrenden, internationale Kooperationen und Partnerschaften für Lehre oder Forschung, die Einrichtung von Branch Campuses im Ausland oder auch die Einführung interkultureller und internationaler Inhalte und Prozesse in Lehre und Lernen. Diese Inhalte von Internationalisierung betreffen einerseits ganz unterschiedliche Dimensionen von Hochschulen, andererseits stehen sie zumeist im Zusammenhang und beeinflussen einander.

Zentral dabei ist, dass Mobilität ohne interkulturelles Verständnis zumindest Verwirrung erzeugt, aber ebenfalls eine Verstärkung von Stereotypen und eine Zunahme von Vorbehalten gegenüber Menschen anderer Kulturen mit differierenden Denkweisen und

Kommunikationsstilen bewirken kann. Deshalb erscheint es angebracht, interkulturelle Inhalte in das Curriculum oder zumindest in Vor- und Nachbereitung eines Austausches zu integrieren. International ausgerichtete Studienangebote fördern wiederum Mobilität, weil sie Studierende aus dem Ausland anziehen. Themen und Inhalte mit internationalem Bezug ihrerseits können ohne Mobilität quasi nicht realisiert werden, denn es braucht internationale Mobilität, um sie zu untersuchen.

Die unterschiedlichen Ausprägungen und Inhalte von Internationalisierung stehen also in Wirkungen zueinander. Den Zielen von Internationalisierungsaktivitäten ist gemein, dass eine Zunahme angestrebt wird: An Mobilität und internationalen Studierenden, an Reputation, an Wissen, an Möglichkeiten, eventuell auch an finanziellem Gewinn. Teichler (2002) betont, dass der Begriff ‚Internationalisierung‘ sehr emotional diskutiert wird und es so scheint, dass zuweilen entweder einseitig die Potentiale oder ebenso einseitig die Gefahren in den Vordergrund gestellt werden. Mehr als ein Jahrzehnt später ist die Diskussion nicht unbedingt nüchterner geworden. Internationalisierung ist weiterhin eines der zentralen Themen, das die Hochschulen bewegt und kontrovers diskutiert wird.

2.3 Internationalisierung von Studium und Lehre

Lehre und Lernen an einer Hochschule weisen immer dann internationale Dimensionen auf, wenn Studierende, Lehrende oder idealerweise beide Gruppen zumindest zeitweise international mobil sind.⁹ Darüber hinaus können internationale Aspekte (inhaltlich oder strukturell) im Studium verankert sein. Ein Angebot mit internationalen Aspekten ohne Mobilität ist zwar im Prinzip denkbar, bliebe aber gleichsam im luftleeren Raum. Daraus kann man schlussfolgern, dass Studium und Lehre internationalisiert sind, wenn ...

- Studierende zeitweise (ein oder zwei Semester) oder für ein komplettes Studium an eine Hochschule im Ausland gehen;
- Lehrende mobil sind, indem sie zeitweise im Rahmen eines Austausches an einer Hochschule im Ausland lehren;

⁹ Inzwischen wird auch vermehrt die Bedeutung der Einbeziehung von Verwaltungsmitarbeiter_innen erkannt und gezielt gefördert, wie zum Beispiel durch Personalmobilität im Rahmen des ERASMUS+ Programmes. In der empirischen Untersuchung dieser Arbeit werden Studiengangskoordinator_innen als Verwaltungsmitarbeiter_innen und direkte Ansprechpartner_innen der (internationalen) Studierenden einbezogen, da sie zwar keine Grundbedingung für die Internationalisierung von Studium und Lehre darstellen, aber für die Schaffung förderlicher Rahmenbedingungen eine besondere Bedeutung haben. Vgl. hierzu zum Beispiel CHE 2015.

- Lehrende eine Stelle an einer Hochschule im Ausland annehmen;
- internationale Inhalte im Curriculum verankert werden;
- internationale Studienstrukturen eingeführt werden, wie zum Beispiel obligatorische Auslandssemester, Joint oder Double Degrees.

Die letzten drei Aspekte betreffen die Strukturen der Hochschulen und bedeuten damit eine Institutionalisierung der internationalen Aktivitäten. Kommt es dann zu einer Integration von Mobilität und der Internationalisierung der Inhalte, spricht Teichler (2007: 37) vom „dritten qualitativen Sprung der Internationalisierung“.

Teichler sieht in der Zunahme der Mobilität von Studierenden sogar die Grundlage für die zunehmend strategische Internationalisierung der Hochschulen:

„Die Zunahme der strategischen Mobilität war in Europa fraglos der Auslöser dafür, dass in den neunziger Jahren die meisten europäischen Hochschulen über die Beteiligung am Austausch von Studierenden hinaus die Internationalisierung zu einer strategischen Maxime machten.“

(Teichler 2007: 13)

Auch an Hochschulen in Deutschland ist die Anzahl von internationalen Studierenden in den letzten Jahrzehnten deutlich angestiegen. In Tabelle 1 ist der Zeitraum zwischen 1994 und 2014 abgebildet. Es zeigt sich, dass der Anstieg mit kleinen Schwankungen, aber insgesamt kontinuierlich erfolgt ist. Zwar ist der Anteil der internationalen Studierenden, die an Hochschulen in Deutschland eingeschrieben sind, ab 2009 prozentual leicht rückläufig im Vergleich zu den Vorjahren (2004 bis 2007). Der prozentuale Rückgang ist jedoch dem deutlichen Anstieg der Studierendenzahlen insgesamt in diesen Jahren geschuldet. Die absolute Zahl internationaler Studierenden ist weiterhin gestiegen.

In dem abgebildeten Zeitraum über 20 Jahre hat sich dabei die Anzahl der internationalen Studierenden insgesamt deutlich mehr als verdoppelt (von 123.052 im Jahr 1993 auf 301.350 im Jahr 2014). Dabei wird differenziert zwischen Bildungsinländer_innen, also Studierenden mit ausländischer Staatsangehörigkeit, die ihre Hochschulzugangsberechtigung in Deutschland erworben haben, und Bildungsausländer_innen, also Studierenden, die eine ausländische Hochschulzugangsberechtigung besitzen. Bei dieser Differenzierung kann man davon ausgehen, dass Bildungsinländer_innen weitestgehend in das deutsche Bildungssystem integriert sind, die deutsche Sprache auf hohem Niveau beherrschen und mit der Lehr- und Lernkultur der Hochschulen in Deutschland vertraut sind.

Tabelle 1: Studierende insgesamt; Anzahl deutsche und ausländische Studierende; Anteil ausländische Studierende; Anzahl und Anteil Bildungsausländer_innen; Anzahl und Anteil Bildungsinländer_innen

	Studierende insgesamt	Deutsche Studierende	Ausländische Studierende		Bildungs-ausländer_innen		Bildungs-inländer_innen	
Jahr			Anzahl	%	Anzahl	%	Anzahl	%
1993	1.807.999	1.684.947	123.052	6,8	74.612	4,1	48.440	2,7
1994	1.858.867	1.724.594	134.273	7,2	86.750	4,7	47.523	2,6
1995	1.867.604	1.726.144	141.460	7,6	92.609	5,0	48.851	2,6
1996	1.853.243	1.706.772	146.471	7,9	98.389	5,3	48.082	2,6
1997	1.834.658	1.682.788	151.870	8,3	100.033	5,5	51.837	2,8
1998	1.822.898	1.664.463	158.435	8,7	103.716	5,7	54.719	3,0
1999	1.800.651	1.634.657	165.994	9,2	108.785	6,0	57.209	3,2
2000	1.770.489	1.595.424	175.065	9,9	112.883	6,4	62.182	3,5
2001	1.798.863	1.611.836	187.027	10,4	125.714	7,0	61.313	3,4
2002	1.868.229	1.662.088	206.141	11,0	142.786	7,6	63.355	3,4
2003	1.938.811	1.711.785	227.026	11,7	163.213	8,4	63.813	3,3
2004	2.019.465	1.773.329	246.136	12,2	180.306	8,9	65.830	3,3
2005	1.963.108	1.716.774	246.334	12,5	186.656	9,5	59.678	3,0
2006	1.985.765	1.737.408	248.357	12,5	189.450	9,5	58.907	3,0
2007	1.979.043	1.732.674	246.369	12,4	188.436	9,5	57.933	2,9
2008	1.941.405	1.707.799	233.606	12,0	177.852	9,2	55.754	2,9
2009	2.025.307	1.786.164	239.143	11,8	180.222	8,9	58.921	2,9
2010	2.121.178	1.876.403	244.775	11,5	181.249	8,5	63.526	3,0
2011	2.217.294	1.965.262	252.032	11,4	184.960	8,3	67.072	3,0
2012	2.380.974	2.115.682	265.292	11,1	192.853	8,1	72.439	3,0
2013	2.499.409	2.217.208	282.201	11,3	204.644	8,2	77.557	3,1
2014	2.616.881	2.315.531	301.350	11,5	218.848	8,4	82.502	3,2
Prozentangaben (%) beziehen sich auf die Anzahl der Studierenden insgesamt								
2014 = Wintersemester 2013/2014, gilt analog für alle Jahre								

(Quelle: DAAD/DZHW 2015b: Wissenschaft Weltoffen 2015)

2.3.1 Zeitweise Mobilität vs. Degree-Seeking Mobility

Ein besonderes Augenmerk der Hochschulen und der Hochschulpolitik hat in Europa und auch in Deutschland in den letzten Jahrzehnten darauf gelegen, die temporäre Mobilität während des Studiums zu fördern. Die Popularität und der Erfolg des ERASMUS Programms sind dabei das wohl sichtbarste Ergebnis dieses Bestrebens. 1987 wurde das ERASMUS Programm ins Leben gerufen und entwickelte sich zu dem mit Abstand erfolgreichsten Mobilitätsprogramm für Studierende weltweit. ERASMUS wurde mit dem ambitionierten Ziel initiiert, dass zehn Prozent der Studierenden eines Jahrgangs einen Teil ihres Studiums im Ausland verbringen sollten (vgl. Lanzendorf und Teichler 2002: 13f). Während im ersten Jahr insgesamt gut 3.000 Studierende über ERASMUS im Ausland studierten, stieg die Zahl ab dem dritten Jahr rasant. 1999/2000 überstieg die Zahl der ERASMUS Studierenden erstmals 100.000 Teilnehmer_innen. Zehn Jahre später gab es in 2009/2010 mehr als 200.000 ERASMUS Studierende, die inzwischen auch Praktika mit ERASMUS Förderung wahrnehmen konnten (European Commission 2015). Auch wenn diese Entwicklung durch eine Ausweitung der teilnehmenden Länder und angebotenen Aktivitäten unterstützt wurde, ist sie dennoch beeindruckend.

In Deutschland nahmen die Zahlen in ähnlicher Geschwindigkeit zu. Im Jahr 1987 hatten 649 Studierende aus Deutschland am ERASMUS Programm teilgenommen. Die Anzahl der ERASMUS Studierenden stieg schnell und kletterte bis 1993/94 auf über 11.000. In 2010/2011 waren es bereits über 30.000 ERASMUS Studierende aus Deutschland, die einen Studienaufenthalt oder ein gefördertes Praktikum in einem anderen ERASMUS Land verbrachten (ebd.; siehe auch Abschnitt 2.4).

Neben der temporären Mobilität gewinnt Mobilität für einen Studienabschluss immer mehr an Bedeutung. Die Studierenden immatrikulieren sich an einer (ausländischen) Hochschule, um nicht nur ein oder zwei Austauschsemester zu absolvieren und in diesem Rahmen Credits zu erlangen, die sie sich an ihrer Heimathochschule anrechnen lassen möchten, sondern sie streben einen Studienabschluss an. Im Englischen ist hierfür der Begriff ‚degree-seeking students‘ geläufig und beschreibt die Intention recht prägnant. Grundsätzlich kann zwar jede_r immatrikulierte Studierende_r an ihrer/seiner Heimathochschule als ‚degree-seeking student‘ angesehen werden – im Kontext der internationalen Mobilität veranschaulicht dieser Begriff jedoch den prinzipiellen Unterschied zu temporär mobilen Studierenden.

Des Weiteren sollte bei ‚degree-seeking students‘ unterschieden werden zwischen Studierenden, die sich in einen regulären Studiengang an der Hochschule einschreiben sowie Studierenden, die sich in einen explizit international ausgerichteten Studiengang einschreiben.

2.3.2 International ausgerichtete Studiengänge: Merkmale und Begriffsdefinition

Studiengänge, die nicht international ausgerichtet sind, werden im Allgemeinen überwiegend oder ausschließlich in der Muttersprache des jeweiligen Landes durchgeführt. Als Grundvoraussetzung für den Besuch des Studienganges muss die jeweilige Sprache auf einem hohen Niveau beherrscht werden. Die Studiengänge sind in den Inhalten nicht explizit international orientiert. Besondere Betreuung oder Integration für internationale Studierende wird im Rahmen des Studiengangs normalerweise nicht angeboten. Von internationalen Studierenden in regulären Studiengängen ist also bereits im Vorfeld eine hohe Integrations- und Anpassungsleistung über die fachliche Grundqualifikation hinaus gefordert. Dies war bis etwa in die 1980er Jahre die vorherrschende Art und Weise, in der internationale Studierende einen Abschluss einer deutschen Hochschule erlangen konnten.

Insbesondere seit den 1990er Jahre begannen Hochschulen vermehrt damit, international ausgerichtete Studiengänge einzurichten. Im Laufe der 2000er Jahre hat deren Anzahl und Bedeutung immens zugenommen und nimmt auch aktuell stetig weiter zu, so dass internationale und einheimische Studierende inzwischen aus einer Vielzahl international ausgerichteter Studiengänge aller Fachrichtungen wählen können. Brenn-White und Faethe (2013a) und Wächter und Maiworm (2014) liefern aktuelle Zahlen zu dieser Entwicklung¹⁰.

So ist in Europa das Angebot an Masterstudiengängen, die ausschließlich auf Englisch durchgeführt werden, alleine von Ende 2011 bis Juni 2013 um 42 Prozent gestiegen. In absoluten Zahlen bedeutet dies, dass Ende 2011 3.071 englischsprachige Masterstudiengänge angeboten wurden, Mitte 2013 aber bereits 5.258. Dies ist ein bemerkenswerter Zuwachs, insbesondere, wenn man die niedrige Zeitspanne von nur eineinhalb Jahren berücksichtigt. Die Anzahl der Studiengänge, die teilweise in Englisch unterrichtet werden, stieg nicht ganz so deutlich an: Von 963 auf 1.149, was immer noch einer Zunahme von 19 Prozent entspricht (Brenn-White und Faethe 2013a: 4).¹¹

Für Deutschland geben Brenn-White und Faethe (2013a) von Ende 2011 bis Mitte 2013 einen Anstieg von 632 auf 733 in englischer Sprache angebotener Masterstudiengänge an,

¹⁰ Brenn-White und Faethe (2013a) bezieht seine Daten auf Grundlage des Portals StudyPortals.eu, welches laut den Verfassern schätzt, etwa 90 % der englischsprachigen Masterstudiengänge registriert zu haben.

¹¹ Zwar hat auch die Zahl aller angebotenen Masterstudiengänge deutlich zugenommen, es sind jedoch längst nicht so deutliche Zuwächse zu beobachten wie bei den englischsprachigen Studiengängen. Die Zahl aller in Europa angebotenen Masterstudiengänge wuchs im selben Zeitraum (Ende 2011 bis Mitte 2013) um 25 Prozent (Brenn-White und Faethe 2013a: 4).

dies entspricht einem Anstieg von 16 Prozent. Die Zahlen von Brenn-White und Faethe (2013a) erscheinen relativ hochgegriffen, wenn man sie mit den aktuellen Zahlen des HRK Hochschulkompass (vgl. HRK 2015a) abgleicht. Mitte 2015 gibt der HRK Hochschulkompass 796 Studiengänge für die Kriterien ‚Abschluss: Master‘; Unterrichtssprache: ‚englisch‘ Studienform ‚Vollzeitstudium‘ an. Interessanterweise sinkt diese Zahl drastisch, wenn man statt Studienform ‚Vollzeit‘ als Studienform ‚internationaler Studiengang‘ eingibt, und zwar auf 497 Studiengänge. Die Hochschulen können im Hochschulkompass der HRK dieses Merkmal für die angebotenen Studiengänge angeben (DAAD 2014: 48), Brenn-White und Faethe differenzieren jedoch nur nach Englisch als Unterrichtssprache.

Insgesamt sind die Zahlen realistisch, denn Wächter und Maiworm kommen in einer Studie über 27 europäische Länder zu ähnlichen Ergebnissen: Sie nennen für das Jahr 2001 725 englischsprachige Studienangebote, 2.389 in Jahr 2007 und 8.089 im Jahr 2014. Diese Zahlen sind deutlich höher, jedoch ist bei Brenn-White und Faethe nicht klar, wie viele Länder berücksichtigt wurden, vermutlich sind hier mittel- und osteuropäische Staaten nicht inbegriffen. Für Deutschland identifizieren Wächter und Maiworm 1.030 englischsprachige Studienangebote, was nur leicht über der von Brenn-White und Faethe berichteten Zahl liegt (vgl. Brenn-White und Faethe 2013a und Wächter und Maiworm 2014)

Auch wenn schwer abzuschätzen ist, wie viele Studiengänge darunter tatsächlich international ausgerichtet sind (was am Beispiel der erheblichen Differenz offensichtlich wird, wenn man den HRK Hochschulkompass nach den unterschiedlichen Kriterien ‚internationale Studiengänge‘ vs. ‚englisch Vollzeit‘ suchen lässt und die Ergebnisse vergleicht), lässt sich doch resümieren, dass insgesamt immer mehr Hochschulen danach streben, über die Integration internationaler Dimensionen und Aktivitäten weitere Schritte in Richtung Internationalisierung zu gehen.¹²

Eine einheitliche Begriffsdefinition, was unter internationalen Studiengängen zu verstehen ist, fehlt jedoch bisher. Die HRK fordert, dass internationale Studiengänge mindestens eines der folgenden Kriterien erfüllen sollen:

¹² Interessant hierbei ist, dass etwa gleichviel Bildungsausländer_innen an deutschen Hochschulen in englisch- oder deutschsprachigen Studiengängen eingeschrieben sind: Laut einer DAAD Studie sind 37 Prozent der Bildungsausländer_innen in ausschließlich auf Englisch angebotenen Studiengängen eingeschrieben, 39 Prozent sind in ausschließlich auf Deutsch angebotenen Studiengängen eingeschrieben, und 24 Prozent der Befragten haben sowohl deutsch- als auch englischsprachige Lehrveranstaltungen. Quelle: DAAD (2014: 82); vgl. auch 2.3.3

- Mindestens 40 Prozent der Pflicht-Lehrveranstaltungen, in denen auch fachsprachliche Kenntnisse vermittelt werden, werden in einer Fremdsprache durchgeführt;
- es müssen mindestens zwei Auslandssemester absolviert werden;
- es gibt die Möglichkeit eines double oder joint degree mit einer ausländischen Hochschule;
- das Curriculum ist mit einer oder mit mehreren ausländischen (Partner)Hochschulen abgestimmt.

(vgl. HRK 2015b)

Diesen recht weit gefassten Kriterien nach scheint die HRK den Schwerpunkt auf internationale Kooperationsangebote zu legen. Für die vorliegende Arbeit ist jedoch die Definition von zusätzlichen, enger gefassten Kriterien hilfreich.

Der DAAD unterscheidet zwischen ‚integrierten‘ Studiengängen und ‚internationalen‘ Studiengängen. Ein ‚integrierter‘ Studiengang wird dabei als eine Kooperation von Hochschulen unterschiedlicher Länder beschrieben, die diesen Studiengang gemeinsam anbieten:

„Bei integrierten Studiengängen handelt es sich um Kooperationsvereinbarungen zwischen Hochschulen bzw. deren Fachbereichen aus zwei oder mehr Ländern. Diese bi- oder multinationalen Studienangebote beinhalten eine Auslandsphase als obligatorischen Bestandteil des Studiums – diese kann aus dem Studium oder ggf. einem Praktikum bestehen. Weitere Merkmale sind meist ein verbindlicher Fremdsprachenanteil und teilweise landesspezifische Seminare.“

(DAAD 2015b)

Ein internationaler Studiengang zeichnet sich nach dieser Klassifizierung vor allem durch international orientierte Inhalte, eventuell ergänzt durch Auslandsaufenthalte oder internationale Abschlüsse aus:

„Internationale Studiengänge beziehen internationale Aspekte in verschiedene Fachgebiete mit ein – zum Beispiel weil sie sich mit internationalem Recht (International Law) oder anderen internationalen Themen beschäftigen (z.B. European Studies). Meist ist ein Auslandsaufenthalt (an der Partnerhochschule) obligatorischer Bestandteil des Studiengangs. Auch besteht die Möglichkeit einen internationalen Abschluss (z.B. LL.M., MBA) zu erwerben oder/und das Studium wird in einer anderen Sprache durchgeführt.“

(ebd.)

Diese Klassifizierung ist spezifischer als diejenige der HRK, jedoch ebenfalls nicht umfassend, wenn man sich beispielhaft die unterschiedlichen Studiengänge ansieht, die an

deutschen Hochschulen angeboten werden, wie zum Beispiel über den Hochschulkompass der HRK (HRK 2015a). Wählt man dort als Studienform ‚internationaler Studiengang‘, werden weit über 1.000 Studiengänge¹³ angezeigt. Davon weisen zwar viele internationale Aspekte im Curriculum auf, die hervorstechendsten zwei Merkmale scheinen jedoch zu sein, dass internationale Studiengänge

- überwiegend, wenn nicht ausschließlich, auf Englisch angeboten werden;
- darauf ausgerichtet sind, internationale Studierende einzubeziehen.

Ein intensiver Vergleich der Merkmale dieser Studiengänge ist im Rahmen dieser Arbeit weder möglich noch notwendig. Entscheidend ist, dass internationale Studiengänge eine Vielzahl von Merkmalen aufweisen können, die sie als international ausweisen. Als Arbeitsdefinition für internationale Studiengänge sollen in der vorliegenden Arbeit die folgenden Merkmale berücksichtigt werden:

Internationale Studiengänge

- werden ganz oder überwiegend in einer Fremdsprache angeboten;
- richten sich an internationale Studierende;
- weisen ein Curriculum auf, das internationale Inhalte einbezieht;
- sehen obligatorische oder freiwillige studienbezogene Auslandsaufenthalte vor;
- beziehen internationale Dozent_innen in die Lehre ein;
- bieten eine zusätzliche Betreuung und Beratung für internationale Studierende;
- bieten die Möglichkeit zu international anerkannten bi – oder multinationalen Abschlüssen.

Grundsätzlich wird in der vorliegenden Arbeit angenommen, dass ein Studiengang wenigstens zwei dieser Merkmale aufweisen sollte, um tatsächlich als international betrachtet werden zu können. Weiterhin kann davon ausgegangen werden, dass Studiengänge umso internationaler sind, je mehr dieser Merkmale sie erfüllen können.

2.3.3 Motive für ein Auslandsstudium

Die Gründe, warum Studierende ins Ausland gehen, sind vielfältig. Es ist anzunehmen, dass die Motive für ein Studium im Ausland je nach Zweck und Dauer des Aufenthaltes, wie

¹³ 1.383 Studiengänge der Studienform ‚internationaler Studiengang‘ am 30.07.2015 im HRK Hochschulkompass

beispielsweise zeitweise Mobilität im Rahmen eines Austauschprogrammes oder ‚degree-seeking mobility‘, und nach Herkunftsland variieren. Kommen die Studierenden aus Ländern, in denen tendenziell Hochschulbildung auf geringerem Niveau angeboten wird als im Zielland, kann von einer anderen Motivation ausgegangen werden als bei Mobilitäten zwischen Ländern mit annähernd gleicher Qualität der Hochschulbildung.

Werfen wir zunächst einen Blick auf Motive von Austauschstudierenden, die einen begrenzten Zeitraum ihres Studiums im Ausland verbringen. In einer Studie des DAAD zum Beitrag der ERASMUS Mobilität auf die Entwicklung einer europäischen Identität haben Maiworm und Over (2013) zukünftige und ehemalige deutsche ERASMUS Studierende zu ihren Motiven befragt, warum sie sich für einen ERASMUS Aufenthalt entscheiden oder entschieden haben. Auffallend ist, dass das Erlangen internationaler Erfahrungen (93 %), der Wunsch, sich persönlich weiter zu entwickeln (91 %) sowie eine bessere Fremdsprachenkompetenz (90 %) die mit Abstand am häufigsten genannten Gründe sind. Die Möglichkeit zum Erwerb besonderer fachlicher Kompetenzen (55 %) wird dagegen am wenigsten von allen gefragten Möglichkeiten genannt (Maiworm und Over 2013: 19).

Diese Sichtweise entspricht den Rückmeldungen ehemaliger ERASMUS Studierender. In der VALERA Studie (Bracht et al. 2006) wurden ehemalige ERASMUS Studierende nach den Auswirkungen des ERASMUS Aufenthaltes auf ihre berufliche Karriere befragt sowie danach, welchen Einfluss der Aufenthalt aus Sicht der ehemaligen ERASMUS Studierenden auf ihre Kompetenzen hatte (Bracht et al. 2006: 76f): Danach geben 95 Prozent der Befragten einen positiven Einfluss auf ihre persönliche Entwicklung an, 91 Prozent auf ihre Fremdsprachenkenntnisse und 90 Prozent sehen einen positiven Einfluss auf die Kenntnisse und das kulturelle Verständnis in Bezug auf das Gastland. 69 Prozent sehen eine Verbesserung ihrer akademischen und berufsbezogenen Kenntnisse. Der Einfluss auf die fachbezogenen Kompetenzen wird also um etwa 20 Prozent geringer wahrgenommen als der Einfluss auf sogenannte Soft Skills und Fremdsprachenkenntnisse. Dennoch berichten 69 Prozent der Befragten und damit die überwiegende Mehrheit, dass sich der Auslandsaufenthalt positiv auf ihre akademischen und professionellen Kenntnisse ausgewirkt habe. Dies ist bemerkenswert, da der Erwerb besonderer fachlicher Kenntnisse vor dem Aufenthalt nur für gut die Hälfte der Befragten (55 %) eine wichtige Motivation war, ins Ausland zu gehen.

Für Austauschstudierende wie ERASMUS Studierende stehen also zumeist die internationalen und interkulturellen Erfahrungen im Vordergrund, wenn sie sich für einen Studienaufenthalt im Ausland entscheiden.

Unterschiedliche Studien legen nahe, dass bei Studierenden, die einen Abschluss an einer ausländischen Hochschule anstreben, eine andere Motivation vorrangig ist und die internationale oder interkulturelle Erfahrung weniger im Vordergrund steht. Studierende, die einen Studienabschluss anstreben, zählen unter den Bildungsausländer_innen an deutschen Hochschulen zur überwiegenden Mehrheit. 88 Prozent der Bildungsausländer_innen, die an deutschen Hochschulen eingeschrieben sind, streben einen Studienabschluss an, während zwölf Prozent als Austauschstudierende temporär in Deutschland studieren (vgl. DAAD/DZHW 2015: 5).

Tatsächlich ist es so, dass in Studien, in denen nicht zwischen ‚degree seeking students‘ und Austauschstudierenden unterschieden wird, überwiegend fachliche und professionelle Gründe als Motivation für ein Studium im Ausland genannt werden. Generell und wenig überraschend spielt die Herkunftsregion bei den Motiven eine große Rolle.

In der 2014 veröffentlichten Evaluation der DAAD Programme STIBET I und STIBET Matching Funds¹⁴ wurden ca. 11.000 Bildungsausländer_innen befragt, die an deutschen Hochschulen eingeschrieben sind. In der Studie wurde nicht nach Austauschstudierenden oder Studierenden, die einen Studienabschluss anstreben, unterschieden. Die STIBET Studie untersuchte unter anderem die persönlichen Motive der internationalen Studierenden für ein Studium in Deutschland sowie Merkmale des Studienstandortes Deutschland, die für die Entscheidung, in Deutschland zu studieren, wichtig waren. Es wird jedoch nicht direkt nach der Bedeutung internationaler oder interkultureller Erfahrung gefragt.

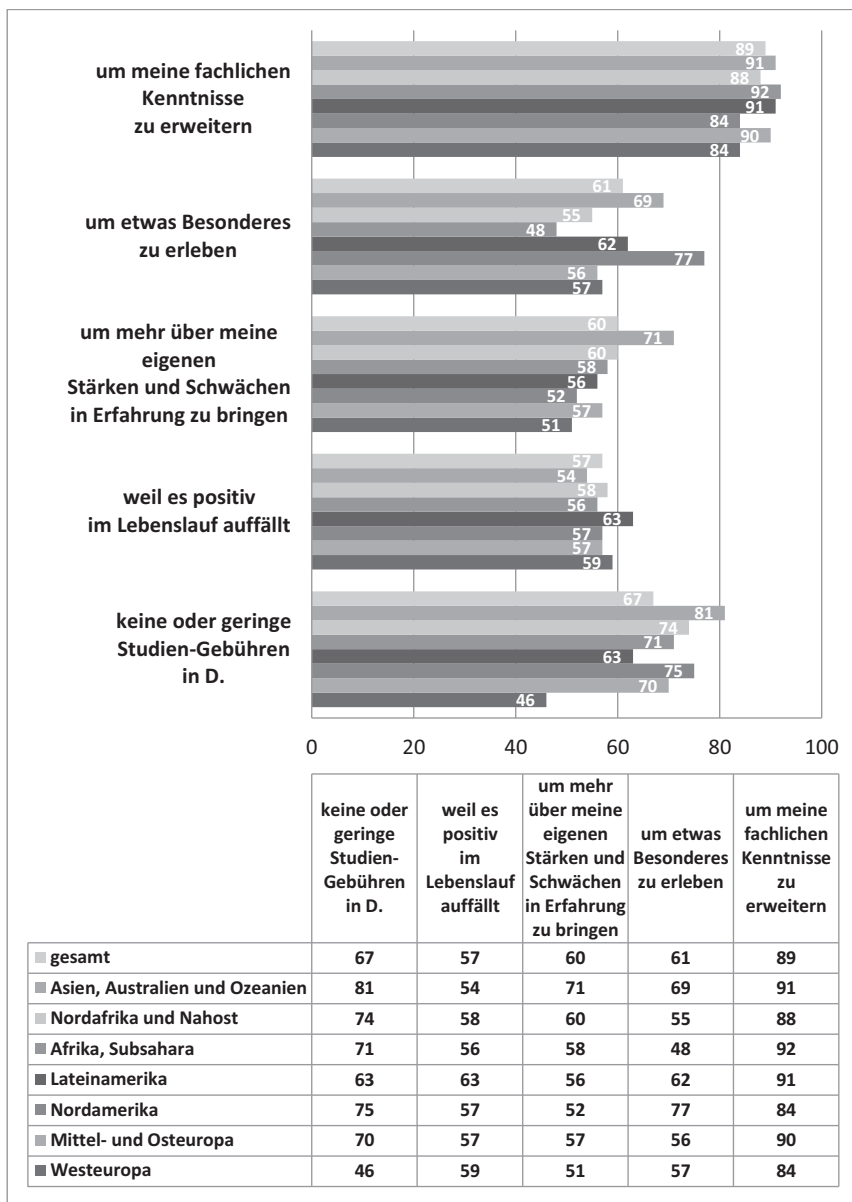
Insgesamt lässt sich aus den Rückmeldungen der ausländischen Studierenden schlussfolgern, dass die Qualität des deutschen Hochschulsystems unter den vorgegebenen Antwortmöglichkeiten am häufigsten die wichtigste Motivation für ein Studium an einer deutschen Hochschule war. So geben 89 Prozent der Befragten an, dass sie in Deutschland studieren, um ihre „fachlichen Kenntnisse zu erweitern“. Diese Motivation ist bei Studierenden aus allen Regionen zu finden, wenn auch Studierende aus Westeuropa und Nordamerika dies etwas seltener nennen (84 %) als Studierende aus afrikanischen Ländern (92 %). Gründe wie „um etwas Besonderes zu erleben“ (61 %), „um mehr über meine eigenen Stärken und Schwächen zu erfahren“ (61 %) oder „weil es positiv im Lebenslauf auffällt“ (57 %) werden dagegen deutlich seltener genannt. Auch bei diesen Antwortmöglichkeiten sind wieder leichte Schwankungen zwischen den verschiedenen Herkunftsregionen zu beobachten. Überraschend ist, dass viele internationale Studierende

¹⁴ STIBET I: Betreuungs- und Stipendienprogramm des DAAD für ausländische Studierende und Doktorand_innen an deutschen Hochschulen; STIBET III Matching Funds: Förderprogramm des DAAD in Kombination mit Drittmitteln (vgl. DAAD 2015a)

aus Nordamerika angeben, dass sie durch das Studium in Deutschland etwas Besonderes erleben wollen (77 %). Für Studierende, die in der Region Asien, Australien und Ozeanien zusammengefasst sind, ist es mit 71 Prozent besonders wichtig, mehr über die eigenen Stärken und Schwächen zu erfahren (vgl. DAAD 2014: 86ff).

Ein weiterer wichtiger Grund für ein Studium an einer deutschen Hochschule sind die geringen Gebühren. 68 Prozent der Befragten geben dies als wichtigen Faktor an. Hier sind, wie zu erwarten, deutliche Schwankungen nach Herkunftsregion zu beobachten. Während keine oder nur geringe Studiengebühren für 81 Prozent der Studierenden aus der Region Asien, Australien und Ozeanien wichtig oder sehr wichtig sind, wird dies nur von 46 Prozent der Studierenden aus Westeuropa berichtet.

Tabelle 2: Ausgewählte wichtige persönliche Motive und Merkmale für die Entscheidung, in Deutschland zu studieren nach nationaler Herkunft (in Prozent).



(Quelle: Eigene Darstellung nach DAAD 2014: 86ff)

Es lässt sich zusammenfassen, dass von den im Rahmen der STIBET Evaluation befragten Bildungsausländer_innen fachliche und studienbezogene Gründe am häufigsten als Motivation für ein Studium in Deutschland genannt werden. Wie die Autoren jedoch ebenfalls feststellen, „spielte in zahlreichen Fällen auch die Möglichkeit zu Erweiterung des eigenen Horizonts und zur Entwicklung der Persönlichkeit eine wichtige Rolle“ (DAAD 2014). Nach der Bedeutung interkultureller oder internationaler Erfahrung wurde in der Evaluation nicht direkt gefragt.

Insgesamt bestätigen die genannten Studien die Vermutung, dass für internationale Studierende, die einen Abschluss anstreben, andere Motive im Vordergrund stehen als für Austauschstudierende, die nur einen Teil ihres Studiums im Ausland verbringen: Während für Austauschstudierende zumeist internationale und interkulturelle Erfahrungen die wichtigsten Gründe für die Teilnahme an einem Austausch darstellen, stehen für internationale ‚degree-seeking students‘, also Studierende, die einen Abschluss im Ausland anstreben, vornehmlich fachliche und studienbezogene Gründe im Vordergrund.

2.4 Interkulturelle Begegnungen durch Internationalisierung des Studiums

Einen wichtigen Aspekt der Internationalisierung des Studiums beschreibt der Ansatz ‚Internationalisation at Home‘ (IaH) – Studierende sollen bereits an ihrer Heimathochschule die Gelegenheit bekommen, internationale und interkulturelle Erfahrungen zu sammeln.

Wächter beschreibt ‚Internationalisation at Home‘ als

„Any internationally related activity with the exception of outbound student and staff mobility“

(Wächter 2000: 6)

Dieser Ansatz entstand durch die Annahme, dass der Anteil an Studierenden, der während seines Studiums keine Auslandserfahrung sammelt, auch in absehbarer Zukunft die überwiegende Mehrheit sein wird:

“In the European debate, the idea of ‘internationalisation at home’ emerged as a consequence of the announced shift of the ERASMUS programme from what was almost entirely a student mobility scheme to an instrument which would also cater for the needs of the vast majority of non-mobile students, mainly through the development of international curricula. ERASMUS had not even reached its mobility target of a 10% study abroad rate, and there was no hope of ever achieving more substantial results in the future. Therefore, the issue was raised of what to do ‘for the remaining 90%’. If they could

not go out into the international world, how could this world be brought to their home campus?"

(Wächter 2000: 5f)

2.4.1 Interkulturelle Begegnungen im Rahmen internationaler Mobilität

Der Anspruch des ERASMUS Programms, der bei dessen Einführung im Jahr 1987 formuliert wurde, dass in Europa zehn Prozent der Studierenden eines Jahrgangs mit Unterstützung des ERASMUS Programms eine Auslandserfahrung machen können sollen (vgl. Lanzendorf und Teichler 2002: 13f, siehe auch 2.3.1), liegt inzwischen nicht mehr in so weiter Ferne wie von Wächter im Jahr 2000 formuliert. Inzwischen gehen ca. fünf Prozent aller Studierenden in Europa mit Unterstützung von ERASMUS ins Ausland, zehn Prozent der europäischen Studierenden absolvieren insgesamt einen Auslandsaufenthalt während ihres Studiums (vgl. European Commission 2014b, European Commission 2014c). Es gibt bezüglich der Anteile der Studierenden mit Auslandsaufenthalten jedoch große Schwankungen innerhalb der Länder und Fachrichtungen¹⁵.

Im europäischen Vergleich sind die Zahlen aus Deutschland insgesamt ermutigend. So wird in den Berichten der Fachkonferenz "go out! studieren weltweit" berichtet, dass 26 Prozent und damit knapp mehr als ein Viertel aller deutschen Studierenden, die 2013 eingeschrieben waren, im Laufe ihres Bachelor- oder Masterstudiums einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolviert haben (vgl. DAAD/BMBF/HIS 2013: 2). Damit hat Deutschland das im Rahmen des Bologna-Prozesses durch die EHEA-Länder¹⁶ formulierte Ziel, dass 20 Prozent der Studierenden einen studienbezogenen Auslandsaufenthalt absolvieren sollten,

¹⁵ Die Europäische Kommission berichtet im Hochschuljahr 2012/13 mit etwa 270.000 ERASMUS Studierenden von einer neuen Rekordteilnahme am ERASMUS Programm. 41 Prozent der Teilnehmer_innen studierten Sozial-, Wirtschafts- und Rechtswissenschaften, 22 Prozent Geisteswissenschaften und Kunst, 16 Prozent Ingenieurwissenschaften. Eine Differenzierung nach weiteren Fachgebieten erfolgte nicht. (vgl. European Commission 2014b). Bei den Zahlen der Outgoing Students liegt Deutschland mit fast 35.000 ERASMUS Studierenden hinter Spanien und Frankreich an dritter Stelle (ebd.), etwas weniger, nämlich ca. 30.000 Studierende verbrachten ihren ERASMUS Aufenthalt in Deutschland. Damit liegt Deutschland deutlich hinter Spanien (ca. 40.000 Incoming Students), aber doch vor Frankreich und Großbritannien auf dem zweiten Platz (vgl. European Commission 2014a).

¹⁶ EHEA: European Higher Education Area, im Deutschen wird die Bezeichnung 'Europäischer Hochschulraum' verwendet. Der Europäische Hochschulraum wurde 2010 auf der Konferenz der Minister_innen der Staaten des Bologna-Prozesses, die in Budapest und Wien stattfand als sogenannte Budapest-Vienna Declaration initiiert.

bereits erreicht¹⁷. Dennoch variiert, wie bereits angesprochen, die Teilnahme nach Fächergruppen deutlich. Auch sind Studierende an Universitäten tendenziell mobiler als Studierende an Fachhochschulen.

Tabelle 3: Anteil deutscher Studierender mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten nach Fächergruppen und Hochschulart, in Prozent

Fachrichtung	Universität	Fachhochschule
Wirtschaftswissenschaften	36 %	30 %
Sprach-, und Kulturwissenschaften und Sport	33 %	21 %
Sozialwissenschaften	31 %	25 %
Medizin/Gesundheitswissenschaften	29 %	16 %
Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften	26 %	28 %
Lehramt	23 %	-
Rechtswissenschaften	23 %	-
Mathematik/Naturwissenschaften	20 %	12 %
Ingenieurwissenschaften	19 %	16 %

(Quelle: DAAD/BMBF/HIS 2013: 4)

Tabelle 3 zeigt den Anteil der Studierenden einer Fachrichtung, die im Laufe ihres Studiums international mobil sind. Wie zu sehen ist, ist der Anteil von Studierenden mit einem Auslandsaufenthalt von etwa einem Drittel am größten in den Wirtschaftswissenschaften (36 %), den Sprach-, Kulturwissenschaften und Sport (33 %) sowie den Sozialwissenschaften (31 %), wobei bei den genannten Fächergruppen Universitätsstudierende deutlich häufiger ins Ausland gehen als Studierende an Fachhochschulen. Lediglich bei Studierenden der Agrar-, Forst- und Ernährungswissenschaften ist dieses Verhältnis umgekehrt, wenn auch nicht sonderlich ausgeprägt. Insgesamt ist aber auch in dieser Gruppe mehr als ein Viertel der Studierenden mobil (26 % Hochschulen; 28 % Fachhochschulen). Deutlich seltener gehen nach wie vor Studierende natur- und ingenieurwissenschaftlicher Fächer ins Ausland. Hier sind die Anteile

¹⁷ Im Communiqué der Ministerkonferenz der EHEA-Länder 2009 in Leuven (Belgien) wurde festgehalten, dass bis zum Jahr 2020 20 Prozent der Absolvent_innen eines Jahrgangs eine Studienphase im Ausland (als Austauschstudierende oder für einen Studienabschluss) absolvieren sollten (vgl. EHEA 2009)

mit 16 Prozent unter den Fachhochschulstudierenden von ingenieurwissenschaftlichen Fächern und sogar nur zwölf Prozent in naturwissenschaftlichen Fächern besonders niedrig.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass die Hochschulen in Deutschland mit durchschnittlich über einem Viertel der Studierenden, die im Rahmen ihres Studiums Auslandserfahrung gesammelt haben, im internationalen Vergleich schon gut aufgestellt sind. Dennoch verbleiben folgende Anmerkungen:

- Auch bei über einem Viertel international mobiler Studierender ist die überwiegende Mehrheit nach wie vor nicht mobil und sammelt während des Studiums keine Auslandserfahrung.
- In manchen Studienrichtungen ist der Anteil nicht-mobiler Studierender noch deutlich höher als 75 Prozent.
- Ebenfalls zwischen den unterschiedlichen Hochschultypen und zwischen einzelnen Hochschulen schwankt der Anteil mobiler Studierender beträchtlich.
- Die Anzahl der Studierenden, die während ihres Studiums zwei- oder mehrmals ins Ausland gehen und so die Möglichkeit bekommen, mehrere Länder und Kulturen kennenzulernen, ist deutlich geringer als die Anzahl der Studierenden mit einem Auslandsaufenthalt.¹⁸
- Die überwiegende Mehrheit der deutschen Studierenden zieht es nach Westeuropa (60 %), womit sie in Kulturen mit vergleichsweise ähnlichem Kontext und gemeinsamer Geschichte verbleiben. Nur acht Prozent verbringen ihren Auslandsaufenthalt in Lateinamerika, sechs Prozent in einem afrikanischen Land und fünf Prozent in Ostasien (vgl. DAAD/BMBF/HIS 2013: 11).

Es lässt sich vor diesem Hintergrund schlussfolgern, dass das Konzept ‚Internationalisation at Home‘ und damit auch die Förderung von Kontakten zwischen einheimischen und deutschen Studierenden sowie die Integration internationaler Lehrender auch mit einer steigenden Auslandsmobilität der Studierenden in Deutschland nach wie vor ein hochaktuelles Thema ist. ‚Internationalisation at Home‘ kann einerseits durch internationale Lehrkräfte geschehen, andererseits durch Kontakte zu internationalen Studierenden

¹⁸ Im Rahmen der ERASMUS Evaluierungsstudie VALERA (siehe auch folgende Fußnote) gaben 60 Prozent der ehemaligen ERASMUS Studierenden an, im Rahmen ihres Studiums keinen weiteren Auslandsaufenthalt absolviert zu haben (vgl. Bracht et. al. 2005, Frage A6: Did you spend additional periods for study or study related activities abroad?).

gefördert werden. Streitwieser und Klabunde (2015) erläutern, dass die Studierenden, die nicht ins Ausland gehen, durch internationale Studiengänge internationale Erfahrung sammeln könnten:

“For those students not going abroad, 57 % of German higher education institutions offer international programmes, with 20 % offering the international programme entirely in English, and 40 % of those programmes leading to a double degree including international study.”

(Streitwieser und Klabunde 2015: 107)

Viele Studien legen jedoch nahe, dass die Anwesenheit internationaler Studierender auf dem Campus oftmals nur zu oberflächlichen Kontakten führt und kaum weitergehende internationale oder interkulturelle Begegnungen, Gemeinschaften oder Zusammenarbeit entsteht. Vielmehr ist eine gezielte Förderung eines kulturellen und persönlichen Austausches notwendig. Andernfalls, so zeigen diese Studien, bilden zwar häufig die internationalen Studierenden eine Gemeinschaft, es kommt jedoch weniger zu persönlichen Kontakten oder Zusammenarbeiten zwischen internationalen Studierenden und einheimischen Studierenden. Darüber hinaus bilden wenig überraschend auch die internationalen Studierenden häufig Gruppen, in denen sich Studierende ähnlicher Kulturen oder gleicher Sprachen zusammenschließen.

In der VALERA Studie¹⁹ wurden ehemalige ERASMUS Studierende gefragt, in wieweit sie während ihres Auslandsaufenthaltes Kontakte zu einheimischen Studierenden hatten, und zwar während studienbezogenen Aktivitäten (Seminaren, Vorlesungen), während nicht-studienbezogener Aktivitäten an der Hochschule (z. B. Sport) oder während anderer Freizeitaktivitäten. Etwa die Hälfte der ehemaligen ERASMUS Studierenden berichtet von Kontakten zu einheimischen Studierenden: 56 Prozent berichten von Kontakten in studienbezogenen Veranstaltungen, 49 Prozent während anderer Aktivitäten im Rahmen der Hochschule und 55 Prozent während anderer Freizeitaktivitäten (vgl. Bracht et al. 2005). Diese Ergebnisse konnten im Rahmen einer aktuellen Studie (vgl. Maiworm und Over 2013)²⁰ repliziert werden.

¹⁹ In der ERASMUS Studie „The Professional Value of ERASMUS Mobility“ (VALERA) wurden im Jahr 2005 ehemalige ERASMUS Studierende, die ihren Aufenthalt in 2000/2001 absolviert haben, nach den Auswirkungen ihres ERASMUS Aufenthaltes auf den beruflichen Erfolg befragt. Dazu wurden im Rahmen der Studie ebenfalls Charakteristika des Auslandsaufenthaltes untersucht.

²⁰ Eine Studie im Auftrag des DAAD zur studentischen Mobilität und europäischen Identität. Im Rahmen dieser Studie wurden im Jahr 2013 ehemalige und zukünftige ERASMUS Studierende, die an deutschen Hochschulen

So berichten Maiworm und Over, dass 51 Prozent der befragten ehemaligen ERASMUS Studierenden angeben, häufige Kontakte zu Studierenden des Gastlandes gehabt zu haben und 49 Prozent, gemeinsame Freizeitaktivitäten mit Einwohnern des Gastlandes unternommen zu haben. Demgegenüber berichten mit 92 Prozent deutlich mehr ehemalige ERASMUS Studierende während ihres Aufenthaltes häufige Kontakte zu Studierenden anderer Länder gehabt zu haben. Die Evaluierung des STIBET Programms (Maiworm und Over 2014; siehe auch Kapitel 2.3.3) hat mit Bildungsausländer_innen (also nicht explizit Austausch- beziehungsweise ERASMUS Studierende) eine andere Zielgruppe als die ERASMUS Evaluierungen, zeichnet jedoch ein ähnliches Bild. Wieder geben knapp die Hälfte der Befragten (49 %) an, häufige Kontakte zu einheimischen Studierenden zu haben; 52 Prozent geben häufige Kontakte zu Studierenden aus dem Heimatland an, die ebenfalls an der besuchten Hochschule sind, und 62 Prozent häufige Kontakte zu internationalen Studierenden (Maiworm und Over 2014: 98).

Otten (2003) bestätigt diese Zusammenhänge und beschreibt die Situation als „exchange without encounters“:

„Despite the ideals of international exchange programmes, it can be observed that after a certain time abroad, many international students group in their national communities or in a kind of international reservations, for example, the so-called *Erasmus communities*, where European exchange students usually meet other European students but rarely those of the host country. At the same time, domestic students tend to stay in their established circle of friends.“

(Otten 2003: 14)

Die Ergebnisse der genannten Studien unterstreichen die Rückmeldungen aus der VALERA Studie, dass ein besserer Austausch zwischen einheimischen und internationalen Studierenden einer gezielten Förderung bedarf. Die Ergebnisse der Studien legen außerdem nahe, dass sich diese Situation in den letzten 15 Jahren (seit dem ERASMUS Aufenthalt der VALERA Befragten in den Jahren 2000 und 2001) bis heute nicht oder nur wenig geändert hat. Diesen Beobachtungen entsprechend nennt Knight (vgl. 2011: 14) den Anspruch, internationale Studierende würden als „internationalization agents“ fungieren, einen „Mythos“ und erläutert weiterhin:

“In many institutions international students feel marginalized socially and academically and often experience ethnic or racial tensions. Frequently, domestic undergraduate students are known to resist, or at best to be neutral about undertaking joint academic

eingeschrieben waren und einen ERASMUS Aufenthalt unternommen haben, befragt (vgl. Maiworm und Over 2013).

projects or engaging socially with foreign students — unless specific programs are developed by the university or instructor. International students tend to band together and ironically often have a broader and more meaningful intercultural experience on campus than domestic students, without having any deep engagement with the host country culture.”

(ebd.)

Auch die grundlegende Literatur zu interkultureller Kommunikation geht davon aus, dass interkulturelles Lernen nicht durch bloßen Kontakt geschieht, sondern dass es einen fördernden Kontext braucht. Oberg (1960) beschreibt das Phänomen ‚Culture Shock‘ für Personen, die aus ihrem eigenen kulturellen Kontext in einen anderen Kontext versetzt werden und aufgrund des Verlustes der vertrauten Umgebung, Verhaltensweisen und Anhaltspunkte für schwere seelische und teilweise auch körperliche Symptome zeigen (Oberg 1960). Bennett (1993) entwickelt ein Modell zu unterschiedlichen Stadien der Wahrnehmung kultureller Unterschiede²¹ und zeigt an diesem Modell, dass die Realisierung der Existenz von kulturellen Unterschieden bzw. die Erkenntnis, dass Unterschiede in Verhaltensweisen und Perspektiven kulturellen Ursprungs sind, ein komplexer Lernprozess ist (Bennett 1993; vgl. auch Paige 1993).

Es lässt sich also schlussfolgern, dass internationale Mobilität nicht unbedingt zu interkulturellen Begegnungen führt, sondern dass es dafür Bedingungen braucht, die Austausch und interkulturelle Interaktionen fördern. Darüber hinaus brauchen interkulturelle Begegnungen einen bestimmten Kontext, damit sie als positive Erfahrung zu interkulturellem Lernen führen können. Auf diesen Kontext muss an Hochschulen hingearbeitet werden. Amini, Fremerey und Wesseler (2009) erläutern hierzu:

„Die Wichtigkeit interkultureller Kommunikation für die Hochschulen, gerade auch in Deutschland, ergibt sich natürlich aus deren wachsenden Bemühen um ein internationales Profil. Hier gibt es meines Erachtens einen erheblichen Nachholbedarf. Die Universität ist nicht per se eine internationale Institution, nur weil sie dem universellen Ziel der Wissensgenerierung und Wissensverbreitung folgt. Und ebenso wenig sind ihre Akteure automatisch kompetent, diese Prozesse aus einer interkulturellen Perspektive zu verstehen und interkulturell zu vermitteln “

(Fremerey in einem Interview geführt von Amini und Wesseler 2009: 9)

Voraussetzungen, durch welche die Hochschulen interkulturelle Begegnungen fördern und interkulturelles Lernen im Rahmen internationaler Mobilität unterstützen können, werden im Konzept ‚Internationalisation at Home‘ angesprochen.

²¹ Vgl. Development Model of Intercultural Sensitivity in Bennett 1993

2.4.2 Internationalisation at Home

Das Konzept ‚Internationalisation at Home‘ beinhaltet neben der Förderung von internationalen Kontakten für nicht mobile Studierende eine Integration von internationalen und interkulturellen Aspekten in das Curriculum. Ein Vorreiter der ‚Internationalisation at Home‘ ist die Universität Malmö, die bereits Ende der 1990er Jahre eine Internationalisierung des Curriculums initiierte. Nilsson, einer der Mitautoren des EAIE Konzeptpapiers ‚Internationalisation at Home‘, war in diesem Zeitraum Vizepräsident für Internationales an der Universität Malmö (vgl. Nilsson 2000; Wächter 2003):

“The introduction of international and intercultural elements into the curriculum may influence the content (and even goals) of university education over a longer period of time and for a larger number of students and be more effective than mere student mobility. And it is my firm conviction that an internationalised curriculum will strongly encourage our students to study abroad. Thus, we consider that the process of internationalising the curriculum will be an essential aspect of the “internationalisation at home” project.”
(Nilsson 2000: 21f)

Auch Nilsson argumentiert, dass Mobilität an sich nicht unbedingt zu interkulturellem Lernen und Verständnis führt:

“Even for mobile students, we have at the present time no sure indication that a programme or course taught in another country really develops the students’ awareness of international and intercultural issues (broadmindedness; understanding and respect for other people and their cultures, values and ways of living; understanding of the nature of racism, etc) we seek to foster.”
(Nilsson 2000: 21)

Wächter (2003) beschreibt, dass ‚Internationalisation at Home‘ aus zwei Säulen besteht, die sich gegenseitig unterstützen sollen, um die angestrebten Ziele zu erreichen. Neben einem umfassenden Internationalisierungsansatz, der über Mobilität von Einzelpersonen hinausgeht und Internationalisierung auf struktureller und Systemebene verankert, sieht Wächter die Einbeziehung von interkultureller Kommunikation in die Hochschulbildung als grundlegend an (vgl. Wächter 2003: 8; 10).

Für diese beiden Forderungen gibt es gute Gründe. Wie die oben erwähnten Studien erläutern, ist es so, dass internationale Mobilität nicht unbedingt interkulturelle Kontakte und Austausch mit sich bringt, sondern dass international mobile Studierende dazu tendieren, sich in kulturell möglichst homogenen Gruppen zusammenzuschließen. Darüber hinaus führen interkulturelle Kontakte nicht unbedingt zu interkulturellem Lernen und Verständnis (vgl. Otten 2003; Brewer 1996). Brewer (1996) hat zu Kooperationen innerhalb von Personengruppen unterschiedlicher ethnischer Herkunft geforscht und legt zur

Kontakthypothese dar, dass für eine erfolgreiche und stabile Kooperation weitere Voraussetzungen geschaffen werden müssen.

Brewer (1996) stellt dabei verschiedene Ansätze vor:

- Decategorisierung: The Personalization Model

In diesem Modell sollen sich die Personen als Individuen kennenlernen, um einer Kategorisierung wie z. B. nach Kulturen entgegenzuwirken.

- Recategorisierung: The Common Ingroup Identity Model

Hier wird die Perspektive der Personen auf eine gemeinsame Überkategorie gelenkt, um eine gemeinsame Gruppenkategorie zu erzeugen, der alle Personen angehören:

“According to the Common Ingroup Identity Model, one reason that superordinate goals are effective in reducing intergroup hostility is that they minimize attention to category differences by creating a new inclusive group identity.”

(Brewer 1996: 294)

- Subcategorization: The Distinct Social Identity Model

In diesem Modell soll eine positive Beziehung zwischen unterschiedlichen Gruppen geschaffen werden, in dem eindeutige Rollen vergeben werden, die sich gegenseitig unterstützen sollen:

“(...) it is based on altering that aspect of the intergroup schema that assumes negative interdependence between the ingroup and outgroup. By changing the perceived interdependence between groups from negative to positive, associated category-based evaluations are also expected to change.”

(Brewer 1996: 295)

Im ‚Internationalisation at Home-Konzept‘ (Nilsson 2000; Otten 2003; Wächter 2003) wird also davon ausgegangen, dass es für eine Internationalisierung des Studiums nicht ausreicht, lediglich für Mobilität zu sorgen. Es wird argumentiert, dass Mobilität von Studierenden erstens nicht unbedingt zu interkulturellen Begegnungen führt, da eine Tendenz zu beobachten ist, dass sich die Studierenden eher in ihren eigenen kulturellen Gruppen zusammenfinden. Diese Tendenz wird in unterschiedlichen Studien bestätigt (Bracht et. al. 2005; Maiworm und Over 2013).

Zweitens führen interkulturelle Begegnungen nicht unbedingt zu interkulturellem Verständnis oder einer erfolgreichen Kooperation, sondern bedürfen besonderer Bedingungen und einer gezielten Förderung der Zusammenarbeit. Modelle zur Kontakt-Hypothese (Brewer 1996) verdeutlichen, dass in einem internationalen Kontext darauf hingearbeitet werden muss, Konflikte zwischen Gruppen unterschiedlicher Herkunft mit gezielten Strategien

entgegenzuwirken, um eine erfolgreiche Zusammenarbeit zu ermöglichen. Daher besteht die Grundlage von ‚Internationalisation at Home‘ aus den von Wächter (2003) beschriebenen zwei Säulen, die sich gegenseitig unterstützen, nämlich einer Internationalisierung auf struktureller und Systemebene sowie der Integration von interkultureller Kommunikation in die Lehre.

Für die vorliegende Untersuchung der internationalen Masterstudiengänge ist es daher von Bedeutung zu untersuchen, ob im Rahmen der internationalen Studiengänge, die einen Schritt zur Internationalisierung auf struktureller Ebene darstellen, eine interkulturelle Zusammenarbeit zwischen Studierenden unterschiedlichen kulturellen Hintergrundes stattfindet und ob und in welcher Weise diese in den Studiengängen gefördert und durch interkulturelle Angebote im Studiengang unterstützt wird.

Zur weiteren Ausgestaltung dieses Ansatzes liefert das Diversity Management (DiM) Ansätze, die im folgenden Kapitel betrachtet werden.

3 Diversity Management im Hochschulkontext

3.1 Diversity Management – Eine Annäherung

Das Konzept des Diversity Management, auf Deutsch Vielfalts- oder Heterogenitätsmanagement, entstand in den USA aus der Bürgerrechtsbewegung heraus und umfasst ethisch-moralisch begründete Ansätze zur Vermeidung von Diskriminierung (vgl. Vedder 2006a: 4). Während im Deutschen Diversity im Allgemeinen mit „Vielfalt“ übersetzt wird und positiv konnotiert ist (vgl. Krell 2004), wird Heterogenität meist negativ verstanden (vgl. Vedder 2006a). Diese Übersetzung lässt Schlüsse auf das dahinterliegende Verständnis zu, denn Diversity Management bedeutet eine positive Blickweise auf Unterschiedlichkeit und hat zum Ziel, nicht nur Diskriminierung zu verhindern und Toleranz zu fördern, sondern Unterschiedlichkeit oder Vielfalt aktiv einzusetzen.

Diversity Management umfasst eine Vielzahl von Ansätzen, die Organisationen verwenden, um mit der Unterschiedlichkeit oder Vielfalt ihrer Mitglieder umzugehen. Diese Ansätze gehen von der Vermeidung von Diskriminierung und Herstellung von Chancengleichheit bis zur aktiven Nutzung von Vielfalt zur Förderung des Unternehmens. Clutterbuck fasst dies folgendermaßen zusammen:

„At one extreme, diversity can be seen as a means of overcoming injustice – righting wrongs – and at the other as a means of enhancing individual and group contribution to the organization's goals.“

(Clutterbuck 2002: 55).

Eine typische Reaktion auf Heterogenität ist der Versuch diese zu reduzieren. Dies bedeutet beispielsweise die gezielte Auswahl oder den Ausschluss bestimmter Mitarbeiter_innen oder die Einführung bestimmter Regeln, die bestimmten Gruppen die Mitarbeit erschweren oder unmöglich machen. Diversity Management dagegen zielt darauf, Unterschiede zu erkennen, sich daraus ergebende Chancen zu analysieren und Möglichkeiten zu bieten, unter denen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Bedingungen erfolgreich gearbeitet (oder gelernt) werden kann. Der Ansatz von Diversity Management ist, mit Unterschiedlichkeit so umzugehen, dass die Unterschiedlichkeit zum Vorteil wird. Im Laufe der letzten Jahrzehnte wurde Diversity Management ausgehend von den USA in vielen Unternehmen und Organisationen eingeführt, um die Unterschiedlichkeit der Mitarbeiter_innen aktiv für sich zu

nutzen.²² Einer der Vorreiter für Diversity Management war das internationale Unternehmen IBM. Thomas (2004) analysiert dessen Entwicklung und fasst zusammen:

"Rather than attempt to eliminate discrimination by deliberately ignoring differences among employees, IBM created eight task forces, each focused on a different group such as Asians, gays and lesbians, and women. The goal of the initiative was to uncover and understand differences among the groups and find ways to appeal to a broader set of employees and customers [...] The IBM of today looks very different from the IBM of 1995. The number of female executives worldwide has increased by 370%. The number of ethnic minority executives born in the United States has increased by 233%. Fifty-two percent of IBM's Worldwide Management Council (WMC), the top 52 executives who determine corporate strategy, is composed of women, ethnic minorities born in the United States, and non-U.S. citizens. The organization has seen the number of self-identified gay, lesbian, bisexual, and transgender executives increase by 733% and the number of executives with disabilities more than triple."

(Thomas 2004: 98f)

Im Rahmen seiner Analyse der Einführung von Diversity Management bei IBM führte Thomas Interviews mit IBM-Angehörigen, darunter dem damaligen CEO, Louis Gerstner. Dieser führt in einem Interview mit Thomas (2004) als Grund für die Initiative aus:

"We made diversity a market-based issue....It's about understanding our markets, which are diverse and multicultural."

(ebd.).

Diversity Management sollte also keinesfalls als altruistischer Ansatz einer Anti-Diskriminierungs-Bewegung verstanden werden, vielmehr werden mit diesem Konzept ganz konkrete wirtschaftliche Ziele verfolgt. Im besten Falle führt dies zu einer Win-Win-Situation: Minderheiten oder andere bisher benachteiligte Gruppen bekommen bessere Arbeits- und Karrieremöglichkeiten, woraus bessere Arbeits- und Erfolgsmöglichkeiten innerhalb der Organisation entstehen. Damit Organisationen jedoch tatsächlich von der Heterogenität ihrer Mitarbeiter_innen profitieren können, bedarf es einer besonderen Beachtung und eines sensiblen Umgangs mit Heterogenität, der im Rahmen eines Diversity Management Konzeptes erarbeitet werden sollte (vgl. Cox 1993; Thomas und Ely 1996).²³

²² Für grundlegende Arbeiten zu Notwendigkeit, Zielen und Möglichkeiten von Diversity Management vgl. zum Beispiel Cox 1991, 1993, 2002; Cox und Blake 1991a; Gardenswartz und Rowe 1993, 1998, 2001).

²³ Diese Voraussetzungen für einen erfolgreichen Umgang mit Diversity werden in 3.3 betrachtet.

Ausgehend von den USA kam das Konzept des Diversity Management nach Europa und Deutschland, wo Unternehmen und Organisationen vor allem im Zuge einer sich voranschreitenden Globalisierung begannen, Diversity Management einzuführen.

3.2 Was ist unter Diversität zu verstehen?

Diversität im Sinne von Diversity Management beschreibt Merkmale, in denen sich Menschen unterscheiden. Diese Diversity-Merkmale werden meistens als Dimensionen bezeichnet (vgl. z. B. Vedder: 2006a: 10ff). Dabei gibt es unterschiedliche Ansätze zur Differenzierung. Stuber (2002) unterscheidet in Anlehnung an Loden und Rosener (1991) zwischen Kerndimensionen (Pflichtdimensionen) und externen Dimensionen (Kürdimensionen). Während die Merkmale der Kerndimensionen im Allgemeinen nicht beeinflusst werden können, kann es bei externen Merkmalen durchaus Veränderungen geben.

Als Kerndimensionen von Diversität werden im Allgemeinen folgende Merkmale verstanden:

- Geschlecht
- Alter
- Ethnische Zugehörigkeit
- kulturelle Zugehörigkeit
- Religion
- Sexuelle Orientierung
- Gesundheitsstatus
- Soziale Herkunft

Diese Dimensionen scheinen zunächst sehr unterschiedlich. Ihnen ist jedoch gemein, dass sie angeboren oder quasi unmöglich zu ändern sind.

Zu externen Dimensionen von Diversität zählen:

- Bildung
- Einkommen
- Berufliche Erfahrung
- Familienstand
- Region

Externe Merkmale werden im Laufe des Lebens erworben und sind dementsprechend (mehr oder weniger) veränderlich.

Gardenswartz und Rowe (1993) erweitern die Unterscheidung von Diversity-Merkmalen in Kerndimensionen und externen Dimensionen um zwei weitere Dimensionen – „Four Layers of Diversity“, und zwar um die Persönlichkeitsebene und die Organisationsebene



Abbildung 1: Four Layers of Diversity

(Quelle: Gardenswartz und Rowe 2003)

Tabelle 4: Schichten von Diversity nach Gardenswartz und Rowe

Schichtenebene/Layer	Merkmale
Persönlichkeit	Offenheit Emotionale Stabilität Extra/Introversion Gewissenhaftigkeit Verträglichkeit
Innere Dimensionen	Geschlecht Alter Ethnische Zugehörigkeit kulturelle Zugehörigkeit Religion Sexuelle Orientierung Gesundheitsstatus Soziale Herkunft
Externe Dimensionen	Bildung Einkommen Berufliche Erfahrung Familienstand Region
Organisationale Dimensionen	Funktion Status Arbeitsinhalte Abteilung, Einheit Gewerkschaftszugehörigkeit Dauer der Zugehörigkeit Arbeitsort

(Quelle: Eigene Darstellung basierend auf Gardenswartz und Rowe 1993, eigene Ergänzungen)

Heterogenität ist naturgemäß grundsätzlich sowohl in der Gesellschaft als auch in Organisationen und Unternehmen vorhanden. Im Allgemeinen gibt es jedoch, wenn mit Heterogenität nicht bewusst umgegangen wird, eine dominante Gruppe mit einer bestimmten Merkmalsverteilung, die die Maßstäbe definiert, an der andere gemessen werden und als andersartig oder auch weniger leistungsfähig wahrgenommen werden. Dies bedeutet, dass die dominante Gruppe die Werte in der Organisation definiert. Cox und Blake (1991, vgl. auch Cox 1993 und Krell 1996) sprechen dann von einer ‚monolitischen‘ (Krell 1996 verwendet dafür den Begriff ‚monokulturell‘) oder einer ‚pluralen‘ Organisation:

„The typical organization of the past has either been monolithic (homogeneous membership with a culture dominated by one group) or plural (ostensively diverse membership but culturally monolithic and without valuing and using differences to benefit the organization.“

(Cox und Blake 1991: 52)

Darüber hinaus ist es möglich, dass die dominante Merkmalsgruppe Personen mit anderen Merkmalen als bedrohlich für ihren Status wahrnimmt (vgl. Krell 2004: 44). Daraus kann für Personen mit Merkmalen nicht-dominanter Gruppen ein großer Druck resultieren, sich der dominanten Gruppe anzupassen, was letztlich dazu führt, dass Personen mit anderen Merkmalen als denen der dominanten Gruppe durch den ständigen Druck tatsächlich weniger leistungsstark agieren als die Mitglieder der dominanten Gruppe:

„Durch den Konformitätsdruck und die Diskriminierungen, denen diejenigen ausgesetzt sind, die nicht zur dominanten Gruppe gehören, werden diese Beschäftigten in ihrem Leistungswillen und ihrer Leistungsfähigkeit gehemmt.“

(ebd.)

Hier soll Diversity Management ansetzen und alle Mitglieder einer Organisation über eine Kultur der Pluralität und Wertschätzung integrieren, so dass die gesamte Organisation von der Unterschiedlichkeit innerhalb der Organisation profitieren kann. Krell appelliert hierzu, dass dies als Idealvorstellung zu verstehen sei, die nicht dogmatisch verstanden werden dürfe, sondern die vielmehr als Leitbild dienen solle (ebd.).

Schließlich bedeutet die Einführung von Diversity Management einen komplexen Prozess, der tiefgreifende Veränderungen nach sich zieht und sowohl durch die Leitung der Organisation als auch durch die Mitglieder unterstützt werden muss (vgl. Krell 2008). Diese Anforderungen werden auch von Thomas und Ely (1996) formuliert, deren Paradigmen zum Diversity Management im folgenden Abschnitt betrachtet werden.

3.3 Ansätze zum Diversity Management

Diversity Management wird auf unterschiedliche Weise verstanden und angewandt, dabei bewegen sich die Ansätze zwischen zwei Polen: Der eine Pol konzentriert sich auf eine Vermeidung von Diskriminierung und stellt gleiche Chancen für alle in den Mittelpunkt. Der andere Pol bedeutet eine aktive Nutzung von Heterogenität, die diese nicht zu vermindern sucht, sondern Unterschiedlichkeit bewusst wahrnimmt und als strategische Ressource nutzt (vgl. Cox und Blake 1991; Cox 1993; Thomas und Ely 1996). Thomas und Ely (1996) haben die verschiedenen Ausprägungen des Umgangs mit Unterschiedlichkeit in drei Paradigmen eingeordnet, welche im folgenden Abschnitt genannt und erläutert werden.

3.3.1 Discrimination and Fairness-Paradigm

Die Grundlage des ‚Discrimination and Fairness-Paradigm‘ ist die Gleichbehandlung aller Mitarbeiter_innen. Das Ziel ist die Vermeidung von Diskriminierung, Herstellung von Chancengleichheit und Förderung einer Beteiligung von Minderheiten und Frauen.

Die grundlegende Annahme dieses Paradigmas ist, dass Diskriminierung falsch und daher Gleichbehandlung und Chancengleichheit als Grundbedingung für faire Arbeits- und Lebensumstände umgesetzt werden muss. Diversity wird als Förderung der Anwesenheit und Beteiligung von Frauen, ethnischen Minderheiten, Menschen mit Migrationshintergrund, Behinderung, sozialer Herkunft, etc. verstanden. Dennoch geht dieser Ansatz über die einfache Anwendung gesetzlicher Vorgaben hinaus und möchte Diversität aktiv unterstützen. So werden zum Beispiel in Organisationen, die diesem Ansatz des Diversity Management folgen, Mentoring-Programme für Frauen oder für Mitarbeiter_innen mit Migrationshintergrund etabliert. Steigt die Zahl der Mitarbeiter_innen, die nicht dem Mainstream angehören, wird dies als Erfolg des Konzeptes betrachtet. Thomas und Ely fassen zusammen:

“The staff, one might say, gets diversified, the work does not.”

(Thomas und Ely 1996: 81)

Die Möglichkeit, die individuellen Perspektiven und Fähigkeiten der Mitarbeiter_innen in die Organisation einzubringen, wird dagegen nicht wahrgenommen oder gefördert. Darin liegt die Schwäche dieser Herangehensweise, denn Gleichbehandlung impliziert einen bestimmten Druck zur Gleichheit und ignoriert, dass Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen andere Bedingungen benötigen, um sich möglichst optimal einbringen und entwickeln zu können. Es wird erwartet, dass Frauen oder Minderheiten sich in den bisherigen Alltag integrieren, ohne dass der Alltag auf deren Voraussetzungen, Fähigkeiten oder Perspektiven abgestimmt wird. Der Cartoon in Abbildung 2 veranschaulicht dies.

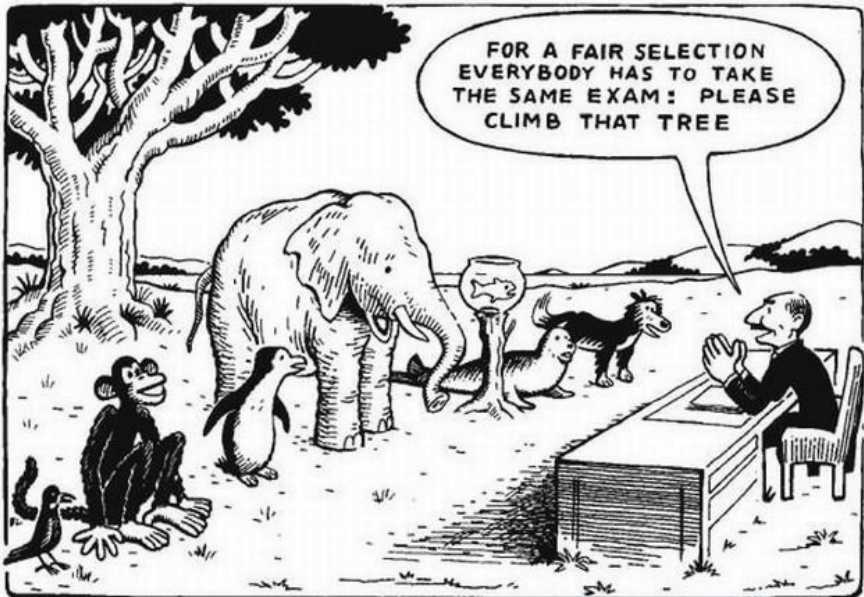


Abbildung 2 Gleichbehandlung (Quelle: siehe Anmerkung²⁴)

Aus dem Zwang zur Gleichheit können also Spannungen entstehen, da Diversität nicht genutzt, sondern ignoriert wird. Durch die Nivellierung der Unterschiede können die Mitarbeiter_innen ihre individuellen Fähigkeiten nicht einbringen, wodurch Passivität und Unzufriedenheit gefördert wird. Zudem vergibt die Organisation die Chance, eine höhere Identifizierung der Mitarbeiter_innen mit der Organisation zu erreichen. Thomas und Ely (1996) fordern daher eine Organisationskultur, in der man die Diversität der Mitarbeiter_innen beachtet. Andernfalls, wie sie an einem Beispiel erläutern, würde die Organisation weiterhin mit den Spannungen zu kämpfen haben:

²⁴ Diese Karikatur wird häufig in Kontexten verwendet, in denen es um Ungerechtigkeit in Bildungssysteme geht. In manchen Quellen wird der Ursprung der Karikatur auf ein Zitat zurückgeführt, das Albert Einstein zugeschrieben wird: 'Everybody is a genius. But if you judge a fish by its ability to climb a tree, it will live its whole life believing that it is stupid'. Quelle u.a. Davis (2017): <http://www.coolcatteacher.com/quotes/education-cartoon-everyone-read/>. U.a. Rosa (2009) (<https://shiftingschool.wordpress.com/2009/02/19/gedanken-zum-individualisierten-unterrachten/>) nennt als ursprüngliche Quelle Traxler (1983) mit dem deutschen Originaltext: 'Zum Ziele einer gerechten Auslese lautet die Prüfungsaufgabe für Sie alle gleich: Klettern Sie auf den Baum'.

„Today, mainly because of senior managers' resistance to such a cultural transformation, Iversen continues to struggle with the tensions arising from the diversity of its workforce.“

(Thomas und Ely 1996: 83)

Wenn die Organisation mit ihrem Diversity Ansatz keine Kultur entwickelt, die in der Lage ist, die Heterogenität ihrer Mitarbeiter_innen zu beachten und zu integrieren, sind daraus also gravierende Probleme zu erwarten. Positive Effekte werden verhindert.

3.3.2 Access and Legitimacy-Paradigm

Im ‚Access and Legitimacy-Paradigm‘ geht die Organisation einen Schritt weiter, indem sie Heterogenität als wirtschaftlichen Vorteil nutzt, so dass gezielt Mitarbeiter_innen oder Angehörige mit speziellen persönlichen Merkmalen eingestellt werden, um den Erfolg der Organisation in einem bestimmten Bereich zu fördern:

„Where this paradigm has taken hold, organizations have pushed for access to – and legitimacy with – a more diverse clientele by matching the demographics of the organization to those of critical consumer or constituent groups.“

(Thomas und Ely 1996: 83)

Die Stärke dieser Herangehensweise liegt darin, dass ihr eine erfolgs- und marktorientierte Haltung zugrunde liegt, die sich gut begründen lässt und von der gesamten Organisation mitgetragen werden kann. Bisher benachteiligte Gruppen können auf diese Weise eine wichtige Position innerhalb der Organisation erlangen und sehr sichtbar zum Erfolg beitragen. Die Schwäche liegt darin, dass die Kompetenzen der Mitarbeiter_innen auf bestimmte Merkmale reduziert und die Aufgaben darauf zugeschnitten werden. Ein Austausch zwischen diesen Mitarbeiter_innen und den anderen Angehörigen der Organisation ist nicht vorgesehen, so dass gegenseitiges Lernen nicht stattfinden kann. Die Problematik der Herangehensweise liegt vor allem darin, dass Unterschiede betont werden, ohne sie oder die Art und Weise, wie die Unterschiede die Arbeit beeinflussen, zu analysieren. Die Organisation verpasst damit, von einem kompletten Kompetenzspektrum zu lernen und die neuen Kompetenzen zu integrieren. Diese fehlende Integration kann schließlich dazu führen, dass die Organisation gar nicht genau weiß, was ein Teil ihrer Mitarbeiter_innen tut: Thomas und Ely zitieren hierzu einen Senior Executive eines Unternehmens:

„If the French team all resigned tomorrow, what would we do? I'm not sure what we *could* do. We've never attempted to learn what these differences and cultural competences really are, how they change the process of doing business. (...) We knew enough to use people's cultural strengths, but we never seemed to learn from them.“

(Thomas und Ely 2006: 84; Hervorhebung im Original)

Darüber hinaus besteht die Gefahr, dass sich diese Mitarbeiter_innen ausgegrenzt fühlen und sich nicht so positiv entwickeln wie beabsichtigt. Es kommt zu einer neuen Form der Diskriminierung, da Organisationsangehörige mit bestimmten persönlichen Merkmalen oder Fähigkeiten in eine Nische gedrängt werden. Dies kann zu einem Gefühl der Unzufriedenheit und Ausbeutung führen. Gleichzeitig ist es möglich, dass diese Mitarbeiter_innen von der Organisation wieder ausgeschlossen werden, wenn sich das Ziel, für das sie eingestellt wurden, nicht als förderlich für die Organisation entwickelt. Da sie für andere Aufgaben weder vorgesehen waren noch weiter qualifiziert wurden, haben sie in diesem Fall ihre Bedeutung für die Organisation verloren.

3.3.3 Learning and Effectiveness-Paradigm

In der Literatur geht die Entwicklung dahin, den Begriff Diversity Management mit einer erweiterten Bedeutung der aktiven positiven Nutzung von Unterschiedlichkeit zu verwenden, wie er bei Vedder beschrieben wird:

„DiM als neues Paradigma bedeutet (...), dass die Vielfalt als besondere Chance wahrgenommen wird.“

(Vedder 2007: Abs. 2)

Dieses Verständnis liegt auch dem ‚Learning and Effectiveness-Paradigm‘ von Thomas und Ely zugrunde, das Unterschiedlichkeit als positiv und strategische Ressource zur Förderung von Lernen, Kreativität und Wachstum in der gesamten Organisation wahrnimmt.

Die Organisation nutzt die Vielfalt von Perspektiven und Herangehensweisen, um Strategien und Arbeitsweisen der Organisation neu zu überdenken:

„These companies [...] recognize that employees frequently make decisions and choices at work that draw upon their cultural background [...].The companies have also developed an outlook on diversity that enables them to incorporate employees perspectives into the main work of the organization and to enhance work by rethinking primary tasks, and redefining markets, products, strategies missions business practices and even cultures“.

(Thomas und Ely 1996: 85)

Mitarbeiter_innen oder Angehörige der Organisation werden gezielt eingesetzt, um unterschiedliche Ansätze oder Sichtweisen zu integrieren und die Möglichkeit zu haben, dass andere davon lernen können. Im Zentrum dieses Ansatzes steht das organisationale Lernen. Darüber hinaus werden Ansätze integriert, die auf die unterschiedlichen Bedingungen der Mitarbeiter_innen oder Angehörigen eingehen. So soll dafür Sorge getragen werden, dass Mitarbeiter_innen sich optimal einbringen können. Ein Beispiel dafür

wären Teilzeit- oder Homeoffice-Programme für Eltern. Das übergreifende Thema dieses Ansatzes ist Integration.

Thomas und Ely (1996) identifizieren acht Grundbedingungen für die Integration von Diversität:

- Die Leitung der Organisation muss **unterschiedliche Ansätze und Perspektiven wertschätzen**, indem sie beispielsweise anerkennt, dass es mehr als eine richtige Herangehensweise gibt.
- Die Leitung der Organisation muss sowohl die Chancen als auch die Herausforderungen annehmen, so dass sie **Geduld für einen Lernprozess entwickelt**.
- Die Organisationskultur muss **beste Leistungen von jedem Mitglied erwarten**. Davon auszugehen, dass manche Gruppen weniger leistungsfähig sein könnten als andere, ist kontraproduktiv.
- Die Organisationskultur muss **persönliche Entwicklung und Lernen fördern**, sowohl durch Weiterbildungsangebote als auch durch eine Arbeitsgestaltung, die das volle Potenzial nutzt.
- Die Organisationskultur muss **einen offenen Diskurs und Diskussionen ermöglichen**.
- Die Mitarbeiter_innen oder Mitglieder der Organisation müssen das Gefühl haben, dass sie und ihre Arbeit **wichtig und wertvoll sind**. So sind sie motiviert können sich kreativ einbringen.
- Die Organisation braucht ein **klares Leitbild**, das den Mitarbeiter_innen gegenwärtig ist, so dass ihnen bewusst ist, wofür sie arbeiten oder sich einsetzen.
- Die Organisation hat eine vergleichsweise **unbürokratische Struktur**, die die Umsetzung von Weiterentwicklungen unterstützen kann.

(vgl. Thomas und Ely 1996: 86f)

Es kann angenommen werden, dass nicht alle Grundbedingungen erfüllt sein müssen, um über das ‚Discrimination and Fairness-Paradigm‘ und das ‚Access and Legitimacy-Paradigm‘ hinauszukommen. Thomas and Ely (1996) gehen aber davon aus, dass die meisten dieser Voraussetzungen erfüllt sein sollten. Das Modell Diversity Management erfährt mit diesem Ansatz eine Begriffserweiterung, die weit über die Vermeidung von Diskriminierung und Herstellung von Chancengleichheit hinausgeht. Es beinhaltet wie das ‚Discrimination and

Fairness-Paradigm‘ gleiche Chancen und Zugang sowie die aktive Nutzung von Unterschiedlichkeit wie das ‚Access and Legitimacy-Paradigm‘. Darüber hinaus ist es jedoch im Stande, die aktive Nutzung von Unterschiedlichkeit und gleiche Chancen zu integrieren. Im Rahmen dieser Arbeit soll der Begriff Diversity Management (DiM) analog zu Thomas und Ely (1996) in der erweiterten Bedeutung der aktiven positiven Nutzung von kultureller Diversität verwendet werden.

Der Ansatz zur ‚interkulturellen Synergie‘ von Adler (2002) beschreibt ebenfalls die positiven Möglichkeiten, die Diversität bieten kann. Adler liefert Hinweise, worin Mehrwerte in der interkulturellen Zusammenarbeit bestehen können. Insofern bietet Adler eine Ergänzung zum ‚Learning and Effectiveness-Paradigm‘.

Adler (2002) erläutert drei Möglichkeiten des Umgangs von Organisationen mit kultureller Vielfalt. Der erste Ansatz (parochial) ignoriert kulturelle Vielfalt und die Auswirkungen auf die Organisation. Der zweite Ansatz (ethnocentric) erkennt zwar kulturelle Vielfalt, jedoch lediglich als Ursache von Problemen. Den dritten Ansatz bezeichnet Adler als synergetisch (synergistic). Hier wird kulturelle Vielfalt sowohl als Ressource wie auch parallel als Problemquelle betrachtet. Diese ganzheitliche Betrachtungsweise ermöglicht Vielfalt nicht nur zu erkennen und eventuelle Probleme zu vermeiden, sondern die Auswirkungen so zu handhaben, dass sie einen positiven Effekt auf die Organisation ausüben. Die Ressource Vielfalt wird damit für die Organisation nutzbar:

„This approach recognizes both the similarities and differences among cultures that compose a global organization and suggests that we neither ignore nor minimize cultural diversity, but rather view it as a resource in designing and developing organizational systems.“

(Adler 2002: 116)

Kulturelle Diversität bildet die Grundlage für den synergetischen Ansatz nach Adler. Interkulturelle Synergie wird darauf aufbauend in drei Schritten entwickelt: Im ersten Schritt wird die Situation kulturell analysiert und Unterschiede und Gemeinsamkeiten der beteiligten Kulturen identifiziert. Im zweiten Schritt erfolgt eine Interpretation und Integration der verschiedenen Möglichkeiten basierend auf der Annahme, dass das Ziel auf unterschiedlichen Wegen erreicht werden kann. Im dritten Schritt wird eine Lösung erarbeitet, die alle beteiligten Kulturen mit einbezieht. Der Synergieeffekt liegt dabei in der Identifizierung neuer, alternativer Lösungsmöglichkeiten. Auf dem Weg dorthin werden kulturelle Unterschiede und Gemeinsamkeiten erkannt, analysiert und neu kombiniert. Die Basis für das Entstehen Interkultureller Synergie liegt sowohl in der Kompetenz der Beteiligten als auch in einem Klima, das Pluralität erkennt und wertschätzt. So entsteht ein gemeinsamer Rahmen für die Zusammenarbeit (vgl. Adler 2002).

Interkulturelle Synergie bedeutet nach Adler (2002) auf der Basis der beteiligten Kulturen neue, alternative Handlungsmöglichkeiten zu finden. So gewinnen alle Beteiligten mehr Optionen, als ihnen ursprünglich zur Verfügung standen, die aber trotzdem in Einklang mit ihrer Kultur stehen.

Die besondere Herausforderung für eine Internationalisierung des Studiums besteht darin, dass internationale Studierende nicht nur aus unterschiedlichen Lernkulturen kommen, sondern dass zudem der Wissensstand sehr variieren kann und wichtige Rahmenbedingungen für ein erfolgreiches Studium wie eine gesicherte Finanzierung oft nicht gegeben sind.²⁵ Unter solchen Vorraussetzungen lassen sich Synergien nur schwer erreichen, so dass die Hochschulen vor der schwierigen Aufgabe stehen, die Voraussetzungen der Studierenden anzugleichen und Hilfestellung bei der Herstellung guter Rahmenbedingungen für das Studium zu schaffen.

Da der Begriff ‚Synergie‘ häufig überstrapaziert und mitunter recht inflationär verwendet wird, soll im Weiteren vorsichtig damit umgegangen werden. Es sei daher angemerkt, dass mit ‚Synergie‘ in diesem Kontext mögliche Mehrwerte durch interkulturelle Diversität verstanden werden sollen, wie zum Beispiel die Möglichkeit zu interkulturellem Lernen, die Fähigkeit, in interkulturellen Kontexten erfolgreich zu agieren sowie Zugänge und Einsichten in neue Arbeitsweisen und Problemlösungsstrategien.

3.3.4 Diversität und Diversity Management im Kontext von Hochschule und Studium

Hochschulen sollen prinzipiell allen qualifizierten Mitgliedern einer Gesellschaft den Zugang zu Hochschulbildung ermöglichen. Dies sollte nicht nur aus Gründen fairer Bedingungen und der Vermeidung von Diskriminierung ein zentrales Ziel sein, denn andernfalls werden nicht nur Unzufriedenheit, Frust, Resignation und Konflikte gefördert, sondern eine Gesellschaft, die keinen freien Zugang gewährleisten kann, verzichtet auf wichtige Potentiale ihrer Bevölkerung. Auch die sich weiter entwickelnde Internationalisierung der Hochschulen stellt die Hochschulen vor die Herausforderung, mit der wachsenden kulturellen und ethnischen Diversität ihrer Studierenden, Lehrenden und Mitarbeiter_innen umzugehen, Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zu begegnen und deren Potentiale zu nutzen.

Mit steigender Zahl an Studienanfängern ist die Zusammensetzung der Studierenden in Deutschland in den letzten Jahrzehnten zunehmend diverser geworden, und zwar in

²⁵ Vgl. auch die verschiedenen Schichten von Diversity in Abbildung 1 und Tabelle 4.

mehrerer Hinsicht. So hat der Anteil von Studierenden mit Migrationshintergrund zugenommen, wodurch der ethnische/kulturelle Hintergrund diverser geworden ist. Mit der zunehmenden Anzahl von Studierenden der ersten Generation²⁶ ist der soziale Hintergrund diverser geworden. Darüber hinaus ist über nicht-traditionelle Studierende, die berufsbegleitend studieren oder über keine allgemeine Hochschulzugangsberechtigung oder Fachhochschulreife²⁷ verfügen, der fachliche Hintergrund und das Alter der Studierenden diverser geworden. Diese Aufzählung ließe sich noch fortsetzen.

Schließlich trägt die steigende Zahl der internationalen Studierenden dazu bei, dass das Bild der Studierenden immer weniger homogen ist. Es ist also angebracht, dass Diversity Management stärker in den Blickwinkel der Hochschulen rückt. Diversity Management ist dabei noch ein recht junges Konzept an den meisten deutschen Hochschulen. Vedder (2006b) führt aus:

„Although the theme „Managing Diversity“ has become more important in German, Swiss and Austrian firms within the last years, it seems as though German speaking universities in these three countries have hardly occupied themselves with modern management concepts. There are a few “research nests” applying Personnel Diversity [...]. Most universities, however, do not have diversity principles within their own structures.”

(Vedder 2006b: III)

Doch Diversity Management hat an Hochschulen in Deutschland in den letzten Jahren deutlich Fahrt aufgenommen. In 2013 entwickelte der Stifterverband für die Hochschulrektorenkonferenz das Audit „Vielfalt gestalten“. Hochschulen können sich für eine Teilnahme bewerben und entwickeln dann in einem zweijährigen Prozess eine Diversitätsstrategie. Ende 2015 haben acht Hochschulen das Audit durchgeführt, 19 Hochschulen befinden sich im Audit und acht weitere haben ein Diversity Audit des Landes Nordrhein-Westfalen und des Stifterverbandes durchlaufen. (vgl. HRK 2015c und Stifterverband 2015). Auch Klammer und Ganseuer erläutern, Diversity Management habe „seit fünf oder zehn Jahren enormen Aufwind im deutschsprachigen Bildungssystem erfahren“ (vgl. Klammer und Ganseuer 2013: 7).

Von den unterschiedlichen Ansätzen zum Diversity Management bietet sich der Blickwinkel der Organisationsentwicklung für den Kontext der international ausgerichteten Hochschule an. In diesem Ansatz wird darauf hingearbeitet, interkulturelle Begegnungen zu moderieren,

²⁶ Studierende der ersten Generation streben als erste in ihrer Familie einen Hochschulabschluss an.

²⁷ Studierende, die über einen Hochschulzugang für berufliche Qualifizierte wie zum Beispiel einen Meister verfügen.

Konfliktpotenziale zu reduzieren und Möglichkeiten der interkulturellen Zusammenarbeit zu nutzen (vgl. z. B. Cox 1991 und 1993).

Im Rahmen des Internationalisierungsprozesses der Hochschulen kommt dem Umgang mit kultureller und ethnischer Diversität eine besondere Bedeutung zu. Da die Anzahl der internationalen Studierenden in den letzten Jahren stetig gewachsen ist und perspektivisch weiter wachsen soll, ist eine erfolgreiche Integration notwendig. Das Konzept ‚Internationalisation at Home‘ beinhaltet daher zwei Säulen, die sich gegenseitig unterstützen sollen. Eine Säule besteht aus einem umfassenden Internationalisierungskonzept. Die zweite Säule beinhaltet die Einbeziehung interkultureller Kommunikation in das Curriculum, da davon ausgegangen werden kann, dass bloßer Kontakt zwischen internationalen und einheimischen Studierenden (vgl. u.a. Otten 2003; Wächter 2003; Wächter 2000; Brewer 1996 sowie Kapitel 2.4) nicht zwangsläufig zu interkulturellem Verständnis und Lernen und einer erfolgreichen Zusammenarbeit führt, sondern dass auf eine positive Erfahrung aktiv hingearbeitet werden muss. Dann jedoch, so schlussfolgern Gurin (1999) und Smith et al. (1997), ist eine heterogene Zusammensetzung der Studierenden förderlich für Lehre und Lernen.

Gurin (1999) untersuchte in einer Studie den Einfluss von kultureller und ethnischer Diversität auf Studium und Lernen der Studierenden an der University of Michigan. Sie kommt zu dem Ergebnis, dass kulturelle Diversität der Studierenden Chancen für die Hochschulen und die Kompetenzen der Studierenden bedeutet:

“Students learn more and think in deeper, more complex ways in a diverse educational environment. A curriculum that deals explicitly with social and cultural diversity, and a learning environment in which diverse students interact frequently with each other, naturally will affect the content of what is learned. Less obvious, however, is the notion that students’ mode of thought is affected by features of the learning environment, and that diversity is a feature that produces deeper and more complex thinking. I refer generally to these mode-of-thought benefits of diversity as “learning outcomes.””

(Gurin 1999: V B)

“The results show strong evidence for the impact of diversity on learning outcomes. Students who had experienced the most diversity in classroom settings and in informal interactions with peers showed the greatest engagement in active thinking processes, growth in intellectual engagement and motivation, and growth in intellectual and academic skills.”

(Gurin 1999: V E)

Gurin erläutert, dass die überwiegende Mehrheit der Studierenden vor ihrem Studium an der University of Michigan in ihrem täglichen Leben kaum in Kontakt mit Personen anderer

kultureller oder ethnischer Herkunft kamen, so dass die Diversität an der Universität einen neuen Kontext für sie darstellt.

“For most of our students, the social diversity of the University of Michigan creates the discrepancy, discontinuity, and disequilibrium that are so important for producing the mode of thought educators must demand from their students. Vast numbers of white students (about 92 percent) and about half (52 percent) of the African American students come to the University of Michigan from segregated backgrounds. As groups, only our Asian American and Latino/a students arrive here already having encountered considerable diversity in their pre-college experience.”

(ebd.)

Auch Gurin unterstreicht, dass Hochschulen die Bedingungen schaffen müssen, damit die Studierenden von Diversität profitieren können, und zwar dadurch, dass die Hochschulen Diversität gezielt ansprechen, behandeln und Interaktionen fördern:

“(…) racial and ethnic diversity is especially likely to increase effortful, active, engaged thinking when universities set up the conditions that capitalize on these positive environmental features, namely when they offer courses that deal explicitly with racial and ethnic diversity and when they provide a climate in which students from diverse backgrounds frequently interact with each other.”

(ebd.)

Gurins Ergebnisse legen darüber hinaus nahe, dass die interkulturellen Erfahrungen während des Studiums dazu führen, dass die Studierenden auch nach dem Studium weiterhin in kulturell und ethnisch heterogenen Kontexten weiterleben und arbeiten – die Diversity-Erfahrungen während des Studiums scheinen also einen grundsätzlichen Einfluss zu haben, wenn man in Betracht zieht, dass laut Gurins Ergebnissen die Mehrzahl der Studierenden vor dem Studium in segregierten Kontexten gelebt hat.

“Structural diversity had significant positive effects on classroom diversity and interactional diversity among all students. Attending a diverse college also resulted in more diverse friends, neighbors, and work associates nine years after college entry. This is strong evidence that structural diversity creates conditions that lead students to experience diversity in ways that would not occur in a more homogeneous student body.”

(Gurin 1999: V E)

Den Lehrenden kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, denn sie müssen den Rahmen schaffen, in dem interkulturelle Interaktionen gefördert werden, so dass es zu interkulturellem Lernen kommen kann. Sie müssen in der Lage sein, die Lernsituation zu strukturieren und Raum für Interaktionen zu schaffen. Erschwerend kommt hinzu, dass Lehre und Lernen in

internationalen Kontexten für die meisten Beteiligten in einer Fremdsprache stattfindet, was den Kontext nicht einfacher macht.

Wie Otten (2003) erläutert, wertschätzen die meisten Lehrenden die interkulturelle Situation zumindest oberflächlich, was sich jedoch schnell ändern kann, wenn Schwierigkeiten auftauchen und mehr Zeit und Einsatz gefordert ist, als dies bei einer homogenen Zusammensetzung der Studierenden der Fall ist.

“Not only the social environment but also classroom interaction and academic work assignments tend to stay monocultural, monodisciplinary, and monolingual if teachers fail to make use of diversity as a resource in the classroom. On the surface, most academics value intercultural cooperation of their students. However, the degree of teachers’ tolerance to otherness and different styles can dwindle quickly when teaching and learning demand more time, energy, and patience. Moreover, the acceptance of other approaches and different cultural views in the classroom can decline when this endangers the achievement of what is supposed to be the “standard” of academic excellence.”

(Otten 2003: 14f)

Die Sorge um das akademische Niveau ist verständlich und augenscheinlich. Alleine die Notwendigkeit in einer Lingua Franca zu Lernen und zu Lehren stellt Lehrende und Studierende vor besondere Herausforderungen. Otten argumentiert, dass Hochschulen offen und bereit sein müssen, Ziele zu überdenken und eventuell neu zu definieren.

“Of course, it is not desirable to sacrifice a good academic education in a certain academic field to a vague interculturalism as a self-evident learning goal. But it is also clear that rigid and parochially defined standards of educational contents and procedures cannot foster the cognitive and affirmation alternation of perspectives, which are important for the vitality of *all* academic disciplines.”

(Otten 2003: 15, Hervorhebung im Original)

Diversität braucht daher ein Klima, das Herausforderungen und Chancen anerkennt und so einen Raum schafft, in dem die Lehrenden die Möglichkeit haben, Diversität wertzuschätzen (2003). Dazu, so Otten, braucht es die Unterstützung und die Anerkennung der Hochschule (ebd.).

3.4 Diversity Management als theoretischer Rahmen der Fragestellungen

Aufbauend auf den in Kapitel 3.3.4 dargestellten Überlegungen, dass den Lehrenden eine zentrale Rolle für eine erfolgreiche Internationalisierung der Lehre zukommt, sollen hier die Ansätze von ‚Internationalisation at Home‘ – wie in 2.4 erläutert (vgl. dazu Wächter 2000;

Nilsson 2000; Otten 2003) und Diversity Management nach dem ‚Learning and Effectiveness-Paradigm‘ nach Thomas und Ely (1996), wie in 3.3.3 beschrieben, zusammengeführt und auf den Kontext der Hochschule bezogen werden, da sich beide Konzepte in Inhalt und Struktur für den gegebenen Kontext ergänzen.

Die folgende Tabelle gibt einen Überblick, wie das ‚Learning and Effectiveness-Paradigm‘ im Hochschulkontext umgesetzt werden kann. Wie Thomas und Ely (1996) erläutern, ist es nicht zwingend notwendig, dass alle formulierten Voraussetzungen erfüllt werden, die meisten sollten jedoch gegeben sein. Die acht Grundvoraussetzungen, die die Basis für die Umsetzung des ‚Learning and Effectiveness-Paradigms‘ bilden, werden für den Zusammenhang einer internationalisierten Lehre durch Ansätze des Konzeptes ‚Internationalisation at Home‘ ergänzt.

Tabelle 5: Anforderungen für internationalisierte Lehre nach ‚Learning and Effectiveness-Paradigm‘/‚Internationalisation at Home‘

Grundvoraussetzung nach Thomas und Ely	Bezug auf den Hochschulkontext	Umsetzungsbeispiele
1 Die Leitung der Organisation muss unterschiedliche Ansätze und Perspektiven wertschätzen.	Wertschätzung von Diversität und unterschiedlichen Perspektiven auf allen Ebenen der Hochschule: Anerkennung und Einbeziehung unterschiedlicher Wege, Strategien, Herangehensweisen.	Wertschätzung von Diversität durch die Hochschul-/Fachbereichs-leitung ²⁸ bei Lehrenden, Studierenden und in der Verwaltung. Wertschätzung von Diversität durch die Dozent_innen in den Lehrveranstaltungen gegenüber den Studierenden.

²⁸ Um eine einheitliche Begrifflichkeit zu verwenden, nutzt die Verfasserin in dieser Arbeit durchgängig den Begriff ‚Fachbereich‘. Die Interviewpartner_innen verwenden den Begriff, der an der jeweiligen Hochschule üblich ist.

2	Die Leitung der Organisation muss sowohl Chancen als auch die Herausforderungen annehmen.	Bewusstsein über Chancen, Herausforderungen und Probleme durch die Diversität von Studierenden seitens der Leitung des Fachbereichs und der Lehrenden sowie die Kompetenz, mit Diversität umzugehen.	Geduld für den Lern- und Umsetzungsprozess. Bewusstsein für Chancen und Probleme auf allen Ebenen (Leitung, Fachbereiche, Lehrende).
3	Positives Leistungsklima: Die Organisationskultur erwartet beste Leistungen von jeder_m.	Die Annahme, dass manche Gruppen weniger leistungsfähig sind, wird als kontraproduktiv angesehen.	Gleichermaßen hohe Leistungserwartungen gegenüber internationalen und deutschen Studierenden und Lehrenden.
4	Die Organisationskultur muss persönliche Entwicklung und Lernen fördern.	Offenheit für Veränderungen. Einbeziehung interkulturellen Lernens.	Strukturelle und inhaltliche Anpassung der Lehre, um alle Studierenden angemessen einzubeziehen und zu fördern. Weiterbildungsangebot für Lehrende integrieren und Teilnahme honorieren.
5	Die Organisationskultur muss einen offenen Diskurs und Diskussionen ermöglichen.	Probleme müssen durch Lehrende und Studierende angesprochen werden können.	Einrichtung von Feedbackstrukturen auf allen Ebenen. Ermutigung zum Dialog in und außerhalb von Lehrveranstaltungen.

6	Die Mitarbeiter_innen oder Mitglieder der Organisation müssen das Gefühl haben, dass sie und ihre Arbeit wichtig und wertvoll sind. So sind sie motiviert und können sich kreativ einbringen.	Anerkennung, dass internationale Lehre ein Mehr an Input und Einsatz erfordert.	Förderung von Lehr- und Lernbedingungen, die es den Dozent_innen ermöglichen, angemessen auf die Bedürfnisse internationaler Studierender einzugehen und deren Potential und Beiträge wertzuschätzen.
7	Die Organisation braucht ein klares Leitbild, das den Mitarbeiter_innen gegenwärtig ist, so dass allen bewusst ist, wofür sie arbeiten oder sich einsetzen.	Allgemein getragenes und verständliches Leitbild der Hochschule zur Leitung von Diskussionen und Fokussierung auf die Zielsetzungen der Hochschule.	Internationalisierung als Ziel der Hochschule sollte klar formuliert und kommuniziert sein (Internationalisierungsstrategie).
8	Die Organisation hat eine vergleichsweise unbürokratische Struktur, die die Umsetzung von Weiterentwicklungen unterstützen kann.	Einbeziehung aller Perspektiven, Anregungen und Vorschläge.	Studierende, Lehrende, Verwaltungspersonal, Hochschulleitung können relativ hürdenfrei miteinander agieren.

(Quelle: Eigene Differenzierung in Anlehnung an Thomas und Ely 1996)

Für den Kontext dieser Arbeit lässt sich also schlussfolgern, dass die Rolle der Lehrenden im Zentrum des Modells für eine erfolgreiche Internationalisierung in der Lehre steht, die jedoch in eine unterstützende Struktur in der Hochschule eingebettet sein muss. Aufbauend auf diesen Überlegungen zur Internationalisierung von Hochschulen in Bezug auf ‚Internationalisation at Home‘ und Diversity Management werden im folgenden Kapitel die zentralen Fragestellungen für die Arbeit besprochen sowie das methodologische Konzept für die empirische Befragung dargestellt.

4 Entwicklung der Fragestellungen, methodologische Konzeption und Datenerhebung der Untersuchung

In den vorangehenden Kapiteln wurde das Thema der Internationalisierung der Hochschulen aus dem Blickwinkel der Mobilität von Studierenden betrachtet und als theoretischem Rahmen in Bezug zu Diversity Management im Hochschulkontext gesetzt. Dabei hat sich gezeigt, dass ‚Internationalisation at Home‘ das ‚Learning and Effectiveness-Paradigm‘ nach Thomas und Ely (1996) für den Hochschulkontext sinnvoll ergänzen kann, um Lehre und Lernen in einem internationalisierten Zusammenhang zu betrachten. Im vorliegenden Kapitel soll die Entwicklung der Fragestellungen sowie die Methoden der Datenerhebung und Datenanalyse für die empirische Untersuchung behandelt werden.

4.1 Ableitung der Leitfragen und Entwicklung der Arbeitshypothesen

Aus den vorhergehenden Kapiteln ergeben sich die Schlussfolgerungen, dass die Lehrenden im Zentrum der Internationalisierung von Studienangeboten stehen. Sie müssen in der Lage sein, die Erfahrungen der Studierenden – internationaler wie einheimischer – zu strukturieren und zu moderieren, damit es im interkulturellen Kontext zu erfolgreichem Lernen kommen kann und die Studierenden von ihrem kulturell diversen Umfeld profitieren können. Damit die Lehrenden die Möglichkeit haben, mit der Diversität erfolgreich umzugehen, legen die bisherigen Überlegungen nahe, dass Grundvoraussetzungen erfüllt werden müssen, in denen international ausgerichtete Lehre in ein komplettes System, das Diversität anerkennt und wertschätzt, eingebettet wird. Im Rahmen dieser Untersuchung soll überprüft werden, inwiefern diese Ansätze an Hochschulen in Deutschland umgesetzt werden und ob sie tatsächlich zu den erwarteten Mehrwerten der kulturellen Diversität von Studierenden führen können.

Die Leitfragen und Arbeitshypothesen sind daher die folgenden:

- Wie wird an deutschen Hochschulen das Ziel der Internationalisierung im Studienalltag umgesetzt?
- Welches sind die Faktoren, die es ermöglichen können, Diversität zum Vorteil der Studierenden in der Lehre zu nutzen?

Aus diesen Leitfragen ergeben sich die folgenden Arbeitshypothesen:

Arbeitshypothese A

Die zunehmende Internationalisierung des Studiums in Deutschland stellt die Hochschulen vor die Herausforderung, die Lehre strukturell wie inhaltlich auf die kulturelle Diversität der Studierenden abzustimmen.

Arbeitshypothese B

Kulturelle Heterogenität von Studierenden bedeutet besondere Chancen für Lehre und Lernen:

- Die Möglichkeit zum Erwerb interkultureller Kompetenz, die im Zuge der zunehmenden Globalisierung eine immer wichtigere Schlüsselqualifikation darstellt.
- Die Möglichkeit der Entwicklung von Synergieeffekten durch das Lernen im interkulturellen Kontext. Diese Synergieeffekte können neue Wege des Lernens und Lehrens sein, wodurch nicht nur der Erwerb von interkultureller Kompetenz, sondern aller Schlüsselqualifikationen gefördert wird und Zugänge zu neuen fachlichen Inhalten eröffnet werden.
- Diese Chancen werden von den deutschen Hochschulen nicht hinreichend wahrgenommen. Internationale Studierende werden im Gegenteil eher als Belastung empfunden.

Arbeitshypothese C

Den Lehrenden kommt in der Internationalisierung des Studiums eine besondere Bedeutung zu, da sie im Studienalltag die Bedingungen ermöglichen müssen, unter denen internationale Lehre zu den erwarteten Mehrwerten führen kann. Dafür brauchen sie ein Umfeld, das entsprechende Strukturen schafft, den besonderen Aufwand wertschätzt und bei Problemen unterstützt. Diese Voraussetzungen werden an den Hochschulen jedoch nicht angemessen umgesetzt. Dies führt zu Frustrationen bei den Lehrenden.

Arbeitshypothese D

Da Chancen und Herausforderungen der zunehmenden kulturellen Diversität von Studierenden nicht angemessen wahrgenommen und integriert werden, besteht die Gefahr einer mangelnden Integration der internationalen Studierenden an deutschen Hochschulen, was zu Studienmisserfolgen, interkulturellen Spannungen und Frustrationen führt.

4.2 Methodologische Konzeption der Untersuchung

Die oben formulierten Leitfragen und Arbeitshypothesen werden im Kontext der Agrarwissenschaften betrachtet. Dafür werden international ausgerichtete Masterstudiengänge an unterschiedlichen Universitäten untersucht, die ausschließlich auf Englisch angeboten werden²⁹. Studiengänge an Fachhochschulen oder Bachelorstudiengänge werden nicht in die Untersuchung einbezogen, da es sonst zu systematischen Unterschieden kommen könnte. Aus demselben Grund werden Studiengänge derselben Fachrichtung ausgewählt.

In den Agrarwissenschaften zeichnet sich eine Entwicklung ab, dass in die Curricula von agrarwissenschaftlichen Studiengängen zunehmend international ausgerichtete Themen aufgenommen werden, wie zum Beispiel nachhaltige Entwicklung oder internationale Zusammenarbeit. Inhaltlich sind die Agrarwissenschaften in Deutschland also schon vergleichsweise stark internationalisiert. Der Anteil internationaler Studierender entspricht mit ca. neun Prozent (9,07 %, Wintersemester 2011/12; Statistisches Bundesamt 2012) etwa dem Durchschnitt (11,1 %). Die Auslandsmobilität von deutschen Studierenden im Rahmen des Studiums ist, anders als man annehmen könnte, im Vergleich leicht über dem Durchschnitt. Daher ist es von besonderem Interesse zu untersuchen, ob Internationalisierung in agrarwissenschaftlichen, international ausgerichteten Studiengängen auch in konkreten Strukturen weiter gedacht wird.

Diese Untersuchung geht von einer zentralen Rolle der Lehrenden in der Internationalisierung der Studiengänge aus. Daher werden diese im Rahmen von Leitfragen gestützten Interviews befragt, um Ansätze und Wahrnehmungen der Lehrenden zu international ausgerichteten Studiengängen zu analysieren. Da diese Untersuchung weiterhin davon ausgeht, dass Internationalisierung in eine komplette Struktur eingebettet werden muss, werden darüber hinaus die wissenschaftlich verantwortlichen Studiengangsleiter_innen der Studiengänge befragt sowie organisatorisch verantwortliches Verwaltungspersonal, wie zum Beispiel Studiengangskoordinator_innen.

Die Empirie der vorzunehmenden Untersuchung gliedert sich in folgende Teilschritte:

- Leitfaden gestützte Interviews mit den Lehrenden des Studiengangs
- Leitfaden gestützte Interviews mit der wissenschaftlichen Leitung der jeweiligen Studiengänge (Studiengangsleiter_innen)

²⁹ Vgl. auch Kapitel 2.3.2 – International ausgerichtete Studiengänge

- Leitfaden gestützte Interviews mit den organisatorisch Verantwortlichen der Studiengänge (Studiengangskoordinator_innen)

Gegenstand der empirischen Untersuchung sind vier internationale Masterstudiengänge im Bereich Agrarwissenschaften, die in englischer Sprache an einer Universität angeboten werden. Entscheidend bei der Auswahl der Studiengänge war, dass die Zusammensetzung der Studierenden tatsächlich international divers ist. Zielsetzung war dabei ein Anteil internationaler Studierender von mindestens einem Drittel. Diese Grundvoraussetzung wurde von allen einbezogenen Masterstudiengängen erfüllt. Tatsächlich liegt der Anteil der internationalen Studierenden in allen untersuchten Studiengängen deutlich über 50 Prozent.

4.2.1 Die Qualitative Inhaltsanalyse als empirische Forschungsmethode der Untersuchung

Das grundlegende Interesse dieser Untersuchung besteht darin, Ansichten, Perspektiven und Sichtweisen von Lehrenden und ergänzend wissenschaftlich wie organisatorisch verantwortlichen Personen im Kontext der Diversität von Studierenden in internationalen Studiengängen zu untersuchen. Damit bietet sich eine eher offene Forschungsmethode an, die es erlaubt, neue Zusammenhänge zu entdecken und zu analysieren. Flick (2009a: 27f) beschreibt Qualitative Forschung als den „dritten Lösungsweg“, in dem der zu analysierende Sachverhalt den Bezugspunkt für die gewählten Methoden bestimmt.

„Gegenstände werden dabei nicht in die einzelne Variable zerlegt, sondern in ihrer Komplexität und Ganzheit in ihrem alltäglichen Umfeld untersucht. Deshalb ist ihr Untersuchungsfeld auch nicht die künstliche Situation im Labor, sondern das Handeln und das Interagieren der Subjekte im Alltag.“

(ebd.)

Ein weiterer Aspekt, der eine offene Herangehensweise nahelegt, ist die Vermutung, dass zwischen Sichtweisen und Einstellungen der befragten Personen Wechselwirkungen in einem komplexen Zusammenspiel bestehen, deren Herausarbeitung mit standardisierten Fragestellungen und Analysemethoden nicht möglich erscheint.

Als Methode wird die Inhaltsanalyse nach Mayring (2000, 2008) gewählt. Danach bedeutet Inhaltsanalyse, auf systematische Weise fixierte Kommunikation analysieren. Sie geht dabei regelgeleitet und theoriegeleitet mit dem Ziel vor, „Rückschlüsse auf bestimmte Aspekte der Kommunikation zu ziehen“ (ebd.). Inhaltsanalyse ist also nicht per se qualitativ, sie kann vielmehr auch quantitativ erfolgen. Die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring verfolgt dabei das Ziel,

„die Vorteile der in den Kommunikationswissenschaften entwickelten quantitativen Inhaltsanalyse zu bewahren und auf qualitativ-interpretative Auswertungsschritte zu übertragen und weiter zu entwickeln.“

(Mayring 2000: Abs. 2)

Die qualitative Inhaltsanalyse eignet sich nach Mayring sowohl zur Hypothesenfindung und Theoriebildung als auch zur Überprüfung von Theorien und Hypothesen. Sie kann daher dazu dienen, die auf Basis der vorangegangenen Kapitel entwickelten Arbeitshypothesen zu überprüfen und auf Basis der gewonnenen Daten neue Hypothesen zu entwickeln (Mayring 2008: 20ff). Mayring (2008: 42ff) erläutert dafür folgende Grundkonzepte, denen eine qualitative Inhaltsanalyse folgen sollte:

- Einordnung in einen Kommunikationszusammenhang:

Das Material wird vor dem Hintergrund einer spezifischen Fragestellung im Kontext seiner Entstehung und Wirkung analysiert.

- Systematisches und regelgeleitetes Vorgehen

Im Rahmen eines Ablaufmodells werden einzelne Analyseschritte festgelegt, die auf getesteten und begründeten Regeln basieren.

- Analyse nach Kategorien

Die Ziele der Analyse werden in einem System von Kategorien konkretisiert.

- Gegenstandsbezogenheit

Die angewandten Verfahren sollten nicht als generalisierbar verstanden, sondern sie sollten an den jeweiligen Kontext der Untersuchung angepasst werden.

- Überprüfung der Instrumente

Da aufgrund der Gegenstandsbezogenheit keine Standardisierung der Instrumente erfolgen kann, müssen die gewählten Verfahren überprüft werden. Dazu können zum Beispiel Rückkoppelungsschleifen durchgeführt werden, innerhalb derer die gefassten Kategorien überprüft und überarbeitet werden.

- Theoriegeleitete Analyse

Die Analyse sollte sich streng an theoretische Kriterien halten, da es keine standardisierten Vorgehensweisen gibt, an denen man sich orientieren könnte. Dies sollte durch einen engen Theoriebezug ausgeglichen werden.

- Integrierung quantitativer Analyseschritte

Eine Einbeziehung quantitativer Analyseschritte ist sinnvoll, insbesondere um zu einer Verallgemeinerung der Ergebnisse zu kommen. Quantitative Analyseschritte sollten ausführlich begründet und interpretiert werden.

- Nachvollziehbarkeit anhand von Gütekriterien

Da nicht nach einer allgemeingültigen Standardisierung gearbeitet werden kann, ist es besonders wichtig, dass das Verfahren und Ergebnisse nachvollziehbar und zu einem gewissen Grad reproduzierbar sind.

So entsteht eine umfassende Systematik für eine qualitativ orientierte Inhaltsanalyse von Daten wie Interviews. Die empirische Datenerhebung und Analyse soll darauf aufbauend zunächst deduktiv erfolgen, da sie auf den in den vorangegangenen Kapiteln formulierten Überlegungen fußt.

„Das unvermeidbare und damit offen zu legende Vorwissen dient in der Erhebungsphase als heuristisch-analytischer Rahmen für Frageideen im Dialog zwischen Interviewern und Befragten. Gleichzeitig wird das Offenheitsprinzip realisiert, indem die spezifischen Relevanzsetzungen der untersuchten Subjekte insbesondere durch Narrationen angeregt werden“ (Witzel, 2000, Absatz 2)

Darauf aufbauend soll die weitere Empirie und Analyse in einem deduktiven-induktiven Wechsel erfolgen, indem Konzepte anhand der gewonnenen Ergebnisse überprüft und auf dieser Basis neue Hypothesen entwickelt werden (ebd.).

4.2.2 Datenerhebung durch Leitfaden gestützte Interviews

Als Methode zur Datengewinnung sollen Leitfaden gestützte qualitative Interviews dienen. Leitfaden gestützte Interviews sehen einen thematisch strukturierten Rahmen vor, erlauben aber gleichzeitig ein Eingehen der interviewenden Person auf die Gesprächssituation.

In Anlehnung an den Ansatz des problemzentrierten Interviews nach Witzel (Witzel 2000; Flick 2009: 210ff) sollen die Interviews daher mit Hilfe eines Leitfadens geführt werden, der als Orientierung und Gedächtnisstütze dient, um eine Vergleichbarkeit der Interviews zu anstreben und sicherzustellen, dass alle relevanten Aspekte angesprochen werden, während offene Einstiegs- und Schlussfragen sowie Strukturierungen und Nachfragen, sogenannte „Sondierungen“, einen tieferen Einblick und ein besseres Verständnis der Ansichten und Sichtweisen der Interviewpartner_innen gewährleisten:

„Im weiteren Verlauf der Kommunikation dienen **allgemeine Sondierungen** einer sukzessiven Offenlegung der subjektiven Problemsicht (Prinzip der Offenheit oder

Induktion). Der Interviewer greift die thematischen Aspekte der auf die Einleitungsfrage folgenden Erzählsequenz auf, um mit entsprechenden Nachfragen den roten Faden weiterzuspinnen und zu detaillieren, den die Befragten in dieser Sequenz angeboten haben.“

(Witzel 2000: Abs. 14, Hervorhebung. im Orig.)

„Bei den **spezifischen Sondierungen** macht sich der Aspekt der Deduktion geltend, indem der Interviewer das vorgängige oder im Interview selbst erworbene Wissen für Frageideen nutzt: Die an die Gesprächspsychotherapie angelehnte *Zurückspiegelung* von Äußerungen der Befragten stützt deren Selbstreflexion und eröffnet ihnen die Möglichkeit, ihre eigene Sichtweise zu behaupten und die Unterstellungen des Interviewers zu korrigieren (kommunikative Validierung).“

(Witzel 2000: Abs. 16; Hervorhebung im Original)

Witzel (2000: Abs. 4) erläutert drei Grundpositionen des problemzentrierten Interviews, und zwar Problemzentrierung, Gegenstandsorientierung und Prozessorientierung.

- Problemzentrierung bedeutet, dass ein gesellschaftlich relevantes Problem im Interesse der Untersuchung steht, wobei die_der Interviewer_in die Rückmeldungen der Befragten in Bezug zu den Vorkenntnissen setzt und insofern parallel zur Entstehung der Datengrundlage versteht, interpretiert und fokussiert.
- Gegenstandsorientierung bedeutet, dass sich die Auswahl der Methode am Gegenstand der Forschung orientiert (vgl. hierzu auch Mayring 2008: 20ff).
- Prozessorientierung meint eine schrittweise Erarbeitung und Annäherung an das Problem, indem

„die Befragten ihre Problemsicht "ungeschützt" in Kooperation mit dem Interviewer entfalten, entwickeln sie im Laufe des Gesprächs immer wieder neue Aspekte zum gleichen Thema, Korrekturen an vorangegangenen Aussagen, Redundanzen, und Widersprüchlichkeiten. Redundanzen sind insofern erwünscht, als sie oft interpretationserleichternde Neuformulierungen enthalten. Widersprüchlichkeiten drücken individuelle Ambivalenzen und Unentschiedenheiten aus, die thematisiert werden sollten.“

(Witzel 2000: Abs. 4)

Die Reflektion über und erneute Annäherung an das Thema und die Problemstellung gehören also zum Grundgerüst dieser Gewinnung von empirischen Daten.

Ergänzend sollen in den Interviews Aspekte des Diskursiven Interviews nach Ullrich (Ullrich 1999 in Flick 2009b) angewendet werden, da diese Technik Fragetypen wie Aufforderungen

zu Stellungnahmen, Erzählaufforderungen sowie Fragen nach Begründungen erlaubt (Flick 2009b: 221). Dies ist für die vorliegende Untersuchung sinnvoll, um die persönliche Perspektive der Interviewpartner_innen zu erfahren.

Auf einen Kurzfragebogen als Einstieg, wie üblicherweise nach Witzel (2000) vorgesehen, wurde in diesem Kontext verzichtet werden, da die grundlegenden Hintergrundinformationen über die Interviewpartner_innen bereits bekannt waren. Den Interviewpartner_innen wurde eingangs Anonymität zugesichert und sie um das Einverständnis gebeten, das Interview mit einem Aufnahmegerät aufzuzeichnen. Im Anschluss an jedes Interview wurden eine kurze inhaltliche Zusammenfassung mit Bemerkungen zur Situation und Atmosphäre erstellt. Auf Basis der Aufnahmen wurden die Interviews transkribiert und für die Darstellung in dieser Arbeit anonymisiert. Die Vorgehensweise der Transkription ist in Kapitel 4.2.2 dargestellt.

4.2.3 Themen der Interviews mit den Lehrenden sowie den wissenschaftlich und organisatorisch Verantwortlichen der internationalen Studiengänge

Die Leitfäden der Interviews orientieren sich an den in Kapitel 3.4 formulierten Grundvoraussetzungen auf Basis des Diversity Management-Ansatzes ‚Learning-and-effectiveness Paradigm‘ sowie ‚Internationalisation at Home‘. Die Leitfragen für die unterschiedlichen Gruppen überschneiden sich in großen Teilen, für die Befragung der wissenschaftlichen Leitung wurden jedoch Fragen zur Konzeption des Studienganges und dessen Verankerung am Fachbereich mit hineingenommen, um mehr über die Einbettung des Studienganges zu erfahren. Für die Verantwortlichen in der organisatorischen Betreuung wurden die Fragen, die direkt mit Lehre/Lernen verbunden sind, durch Fragen zur Betreuung ergänzt oder ersetzt.

Die Leitgedanken für die Interviewleitfäden werden im folgenden Abschnitt dargestellt. Auf dieser Basis wurden konkrete Fragen entwickelt, die den Interviewpartner_innen je nach Gesprächsverlauf, der jeweils flexibel angepasst wurde, gestellt wurden³⁰.

³⁰ Die Interviewleitfäden mit den konkreten Fragen sind im Anhang beigelegt.

Tabelle 6: Leitgedanken zum Leitfaden der Befragung der wissenschaftlichen Studiengangsleitung

Leitgedanken (basierend auf LEP³¹/laH)	Erkenntnisinteresse
Die Leitung der Organisation muss unterschiedliche Ansätze und Perspektiven wertschätzen.	Welche Ziele werden mit der Internationalität verfolgt? Schlicht Wettbewerbsvorteile, das Ziel, international aktiv zu sein oder werden Möglichkeiten der Internationalisierung des Studiums differenzierter, über das Ziel „Internationalisierung an sich“ hinaus, wahrgenommen? Soll lediglich eine quantitative Internationalisierung – also internationale Studierende zu integrieren – erreicht werden, oder wird auch eine qualitative, inhaltliche Internationalisierung angestrebt?
Die Leitung der Organisation muss sowohl Chancen als auch die Herausforderungen annehmen.	Werden sowohl Chancen als auch potentielle Probleme wahrgenommen? Wie werden Probleme wahrgenommen? Unüberwindliche Hürden, mit denen man irgendwie leben muss vs. pragmatischer Umgang mit Problemen, ohne Potentiale aus den Augen zu verlieren. Werden Potentiale oder sogar positive Effekte wahrgenommen, wenn ja, wie und mit welchen Konsequenzen?
Positives Leistungsklima: Die Organisationskultur erwartet beste Leistungen von jedem.	Gibt es gleiche Leistungserwartungen gegenüber internationalen und deutschen Studierenden? Wie wird das Niveau des Studienganges im Vergleich zu nicht international ausgerichteten Studiengängen eingeschätzt?

³¹ 'Learning and Effectiveness-Paradigm'/'Internationalisation at Home'

Die Organisationskultur muss persönliche Entwicklung und Lernen fördern.

In wie weit gibt es Unterstützungsangebote, um die fachliche (Vorwissen, Lehr- und Lernmethoden) und soziale Integration der internationalen Studierenden zu unterstützen?

Werden die unterschiedlichen akademischen Kulturen, aus denen die Studierenden stammen, wahrgenommen? Welche Konsequenzen werden daraus gezogen, wie z. B. die Förderung der Anwendung alternativer Lehr- und Lernmethoden?

In wie weit sind die Inhalte international bzw. integrieren die Bedürfnisse und Anforderungen der regionalen Herkunft der Studierenden?

Gibt es Weiterbildungen (Interkulturelle Didaktik, Interkulturelle Kommunikation) am Fachbereich, bzw. wird die Teilnahme daran gefördert?

Wie wird der Zeitaufwand der Lehrenden für die Betreuung der Studierenden wahrgenommen?

Die Organisationskultur muss einen offenen Diskurs und Diskussionen ermöglichen.

Wie wird mit Konflikten umgegangen? Gibt es Wege für Studierende und Lehrende, ihre Perspektiven einzubringen?

Die Mitarbeiter_innen oder Mitglieder der Organisation müssen das Gefühl haben, dass sie und ihre Arbeit wichtig und wertvoll sind. So sind sie motiviert und können sich kreativ einbringen.

Gibt es eine Förderung von Lehr- und Lernbedingungen, die es den Lehrenden ermöglichen, angemessen auf die Bedürfnisse internationaler Studierender einzugehen und deren Potential und Beiträge wertzuschätzen?

Wie wird der Zeitaufwand der Lehrenden für die Betreuung der Studierenden durch die Fachbereichsleitung gesehen?

Die Organisation braucht ein klares Leitbild, so dass diese den Mitarbeiter_innen gegenwärtig sind und ihnen bewusst ist, wofür sie arbeiten oder sich einsetzen.	Wird Internationalisierung des Studiums allgemein als wichtig und zentral wahrgenommen? Wie wird der Studiengang in der Wahrnehmung der Verantwortlichen am Fachbereich/in der Hochschule gesehen?
--	--

Tabelle 7: Leitgedanken zum Leitfaden der Befragung der Lehrenden

Leitgedanken (basierend auf LEP/laH)	Erkenntnisinteresse
Die Leitung der Organisation muss unterschiedliche Ansätze und Perspektiven wertschätzen.	Wie sind die Einstellungen der Lehrenden zum internationalen Studiengang? Sehen sie die internationale Zusammensetzung der Studierenden positiv?
Die Organisation muss sowohl Chancen als auch die Herausforderungen annehmen.	Nehmen die Lehrenden die besonderen Anforderungen an die Lehre in international heterogenen Gruppen wahr? Sehen die Lehrenden besondere Chancen durch die Internationalität der Studierenden? Sind die Lehrenden der Meinung, dass sich eventueller Mehraufwand in der Vorbereitung und Durchführung der Lehre lohnt?
Positives Arbeitsklima: Die Organisationskultur erwartet beste Leistungen von jedem.	Gibt es gleiche Leistungserwartungen gegenüber internationalen und deutschen Studierenden? Wie wird das Niveau des Studienganges im Vergleich zu nicht international ausgerichteten Studiengängen eingeschätzt?

Die Organisationskultur muss persönliche Entwicklung und Lernen fördern.

Passen die Lehrenden ihre Lehrveranstaltungen inhaltlich und strukturell an?

Nehmen die Lehrenden unterschiedliche Lehr- und Lernkulturen der Studierenden wahr, und wenn ja, wie gehen sie damit um?

Haben die Lehrenden bereits an Fortbildungen zur interkulturellen Kommunikation oder Didaktik teilgenommen?

Sehen sie solche Fortbildungen als sinnvoll an?

Die Organisationskultur muss einen offenen Diskurs und Diskussionen ermöglichen.

Wie wird mit Konflikten umgegangen? Gibt es Wege für Studierende und Lehrende, ihre Perspektiven einzubringen?

Die Mitarbeiter_innen oder Mitglieder der Organisation müssen das Gefühl haben, dass sie und ihre Arbeit wichtig und wertvoll sind. So sind sie motiviert können sich kreativ einbringen.

Beurteilen die Lehrenden das Verhältnis von Lehrenden zu Studierenden im internationalen Studiengang als angemessen?

Haben die Lehrenden der eigenen Einschätzung nach genügend Zeit für Vorbereitung und Durchführung der Lehre, um auch angemessen auf den eventuell höheren Betreuungsbedarf der internationalen Studierenden einzugehen, oder empfinden sie eine Überbelastung?

Gibt es Unterstützung vom Fachbereich zur Betreuung der internationalen Studierenden, wie z. B. durch studentische Hilfskräfte als Tutor_innen?

Die Organisation braucht ein klares Leitbild, so dass diese den Mitarbeiter_innen gegenwärtig sind und ihnen bewusst ist, wofür sie arbeiten oder sich einsetzen.	Stellt die Internationalisierung des Studiums einen wichtigen Aspekt für die Lehrenden dar? Wo sehen sie positive Entwicklungen? Wo sehen die Lehrenden Probleme?
--	--

Tabelle 8: Leitgedanken zum Leitfaden der Befragung der Studiengangskoordinator_innen

Leitgedanken (basierend auf LEP/laH)	Erkenntnisinteresse
Die Organisation muss unterschiedliche Ansätze und Perspektiven wertschätzen.	Wie sind die Einstellungen zum internationalen Studiengang? Sehen die Studiengangskoordinator_innen die internationale Zusammensetzung der Studierenden positiv, wo sehen sie Schwierigkeiten?
Die Organisation muss sowohl Chancen als auch die Herausforderungen annehmen.	Werden sowohl Chancen als auch potentielle Probleme wahrgenommen? Wie werden Probleme wahrgenommen? Unüberwindliche Hürden, mit denen man irgendwie leben muss vs. pragmatischer Umgang mit Problemen, ohne Potentiale aus den Augen zu verlieren. Werden Potentiale oder sogar positive Effekte wahrgenommen, wenn ja, wie und mit welchen Konsequenzen?
Positives Leistungsklima: Die Organisationskultur erwartet beste Leistungen von jedem.	Welche Rückmeldungen bekommen organisatorisch Verantwortlichen/Betreuer_innen zum Leistungsniveau und Anforderungen im Studiengang von Lehrenden und Studierenden?

Die Organisationkultur muss persönliche Entwicklung und Lernen fördern.

In wie weit gibt es Unterstützungsangebote, um die fachliche (Vorwissen, Lehr- und Lernmethoden) und soziale Integration der internationalen Studierenden zu unterstützen? Wie sehen diese Personen die Unterstützungsangebote

Gibt es Weiterbildungen (Interkulturelle Didaktik, Interkulturelle Kommunikation) am Fachbereich, wie werden diese wahrgenommen? Wird die Teilnahme daran gefördert?

Wie wird der Zeitaufwand für die Betreuung der Studierenden wahrgenommen?

Die Organisationskultur muss einen offenen Diskurs und Diskussionen ermöglichen.

Wie wird mit Konflikten umgegangen? Sehen die organisatorische Verantwortlichen/Betreuer_innen Wege für Studierende und sich selbst, ihre Perspektiven einzubringen?

Die Mitarbeiter_innen oder Mitglieder der Organisation müssen das Gefühl haben, dass sie und ihre Arbeit wichtig und wertvoll sind. So sind sie motiviert und können sich kreativ einbringen.

Förderung von Lehr- und Lernbedingungen, die es den Dozent_innen ermöglichen, angemessen auf die Bedürfnisse internationaler Studierender einzugehen und deren Potential und Beiträge wertzuschätzen.

Wie wird der Zeitaufwand der Lehrenden für die Betreuung der Studierenden durch die Fachbereichsleitung gesehen?

Die Organisation braucht ein klares Leitbild, so dass diese den Mitarbeiter_innen gegenwärtig sind und ihnen bewusst ist, wofür sie arbeiten oder sich einsetzen.

Wird Internationalisierung des Studiums allgemein als wichtig und zentral wahrgenommen? Wie wird der Studiengang in der Wahrnehmung der Verantwortlichen am Fachbereich/in der Hochschule gesehen?

4.2.4 Auswahl der Interviewpartner_innen

Die Auswahl der Interviewpartner_innen erfolgte auf Einladung an die Lehrenden der internationalen Studiengänge. Dazu wurde zunächst die wissenschaftliche Leitung der Studiengänge angeschrieben und um die Zustimmung gebeten, den Studiengang in die Untersuchung mit einbeziehen zu können. Erfolgte die Zustimmung, wurde zunächst die wissenschaftliche Leitung um ein Interview gebeten sowie darum, eine E-Mail mit der Bitte zur Teilnahme an einem Interview an die Lehrenden im Studiengang weiterzuleiten. Zumeist haben es jedoch die Studiengangsleiter_innen vorgezogen, direkt mögliche Ansprechpartner_innen zu nennen.

Es sollte im Weiteren beachtet werden, dass durch diese Art und Weise der Auswahl der Interviewpartner_innen nicht gewährleistet werden konnte, ein vollständiges Bild der Eindrücke und Einsichten aller Lehrenden in den jeweiligen Studiengängen zu erhalten. Zu vermuten ist, dass insbesondere Lehrende vorgeschlagen wurden oder sich zu Interviews bereit erklärt haben, die sich in höherem Maße als der Durchschnitt für den Studiengang interessieren und engagieren. Diese mögliche Tendenz wird bei der Auswertung in die Überlegungen mit einbezogen.

4.2.5 Übersicht der geführten Interviews

Insgesamt wurden 16³² Interviews mit Angehörigen der vier einbezogenen Studiengänge vor Ort in den Büros der Interviewpartner_innen geführt³³. Unter den Interviewpartner_innen waren jeweils die_der Studiengangsleiter_in des Programms, sowie für jeden Studiengang ein_e Studiengangskoordinator_in. Zudem wurden Interviews mit acht Lehrenden geführt. Da alle Studiengangsleiter_innen ebenfalls als Dozent_innen im Studiengang aktiv waren, erfüllen diese Interviews eine Doppelfunktion für die Auswertung. Ein_e Lehrende_r und ein_e Studiengangskoordinator_in haben einen internationalen Hintergrund. Die Interviews haben eine Dauer von circa 30 Minuten bis maximal einer Stunde.

³² Ein Interview mit einer_m Dozent_in des Studiengangs D war aufgrund von anhaltenden Hintergrundgeräuschen nicht zu transkribieren. Daher stehen für diesen Studiengang leider nur drei Interviews für die Auswertung zur Verfügung.

³³ Die Interviews wurden im Jahr 2008 und 2009 geführt. Die Auswertung konnte aus persönlichen Gründen der Verfasserin erst 2015 abgeschlossen werden.

Zur Anonymisierung der Interviewpartner_innen werden Pseudonyme vergeben, die sich an einem Kürzel für den Studiengang (A, B, C oder D und an der Funktion (Studiengangsleiter_in = SL; Studiengangskoordinator_in = K; Dozent_in = D1, D2, usw.) orientieren (siehe Tabelle 9: Übersicht der geführten Interviews).

Tabelle 9: Übersicht der geführten Interviews

Studiengang	Position	Pseudonym
Studiengang A	Studiengangsleiter_in	A_SL
	Studiengangskoordinator_in	A_K
	Dozent_in	A_D1
	Dozent_in	A_D2
Studiengang B	Studiengangsleiter_in	B_SL
	Studiengangskoordinator_in ³⁴	B_K
	Dozent_in ³⁵	B_D1
	Dozent_in	B_D2
Studiengang C	Studiengangsleiter_in	C_SL
	Studiengangskoordinator_in	C_K
	Dozent_in	C_D1
	Dozent_in	C_D2
	Dozent_in	C_D3

³⁴ Zum Zeitpunkt der Befragung war B der einzige Studiengang, für den es keine_n Studiengangskoordinator_in gab. Diese Aufgaben wurden daher von unterschiedlichen Personen in der Fachbereichsverwaltung und anderen Einrichtungen des Fachbereichs übernommen. Das Interview B_K wurde entsprechend mit eine_r_m Mitarbeiter_in des Fachbereichs geführt, die_der in die Betreuung mit involviert war.

³⁵ B_D2 ist Lehrende_r im Studiengang B, aber auch als Studiengangsleiter_in eines weiteren internationalen Studiengangs am Fachbereich tätig. B_D2 äußert sich zumeist allgemein zur Situation beider Studiengänge. Äußerungen, die sich auf den anderen Studiengang beziehen, werden nicht in die Auswertung mit einbezogen.

Studiengang D	Studiengangsleiter_in	D_SL
	Studiengangsleiter_in	D_K
	Dozent_in	D_D1

4.2.6 Transkription der Interviews

Die Transkription der Interviews erfolgte wörtlich nach inhaltlich orientierten Vorgaben, um eine Auswertung im Sinne der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2008) zu ermöglichen. Dafür wurden die folgenden Regeln nach Dresing und Pehl (2008, vgl. auch Dresing und Pehl 2015) angewendet:

- Wörtliche Transkription, keine Zusammenfassungen oder lautsprachliche Transkription
- Annäherung an Schriftdeutsch. Syntaktische Fehler werden jedoch beibehalten
- Wort- und Satzabbrüche im Redefluss werden geglättet
- Pausen werden durch Auslassungspunkte in Klammern gekennzeichnet
- Besondere Betonung wird durch Großbuchstaben kenntlich gemacht
- Eigener Absatz für jeden Redebeitrag
- Nonverbale, das gesagte unterstützende Äußerungen, werden in Klammern aufgenommen
- Unverständliche Wörter oder Passagen werden mit (unv.) gekennzeichnet

Dieses Regelsystem soll erlauben, dass der Prozess der Verschriftlichung des Datenmaterials nachvollziehbar und für jedes geführte Interview einheitlich verläuft, damit die Ergebnisse untereinander vergleichbar bleiben.

5 Ergebnisse der Untersuchung

„Nur es ist halt (...) auch ganz klar, wenn man so etwas anbieten will, dann muss man diese Investitionen leisten. Entweder leistet man sie, oder man leistet sie eben NICHT. Und dann muss man 100 Prozent dahinterstehen.“

(Studiengangskoordinator_in)

5.1 Grundlagen und Struktur der Ergebnisanalyse

Die Grundlage der vorliegenden Auswertung sind, wie im vorhergehenden Kapitel beschrieben, insgesamt 16 Interviews mit Lehrenden, Studiengangsleiter_innen und Koordinator_innen der vier einbezogenen internationalen Studiengänge im Bereich der Agrarwissenschaften. Die Auswertung erfolgt, wie in Kapitel 4.2.1 beschrieben, auf Basis einer qualitativen Inhaltsanalyse sowohl deduktiv als auch induktiv, indem sie sich an den entwickelten Leitgedanken zum Diversity Management im Hochschulkontext orientiert und auf Basis der Rückmeldungen der Befragten weitere relevante Aspekte einzubeziehen sucht.

Bei der Auswertung der Interviews stellte sich heraus, dass zwischen den Rückmeldungen der Interviewpartner_innen desselben Studiengangs große Unterschiede zu beobachten sind. Ziel der Analyse ist daher nicht vornehmlich der Vergleich der einzelnen Studiengänge im Sinne von Fallstudien, sondern die Herausarbeitung von Ansichten und Wahrnehmungen der Interviewpartner_innen zur Lehrsituation und zur Interaktion mit den internationalen Studierenden. Wenn relevante Unterschiede zu beobachten sind, werden diese sowohl zwischen den einzelnen Interviewpartner_innen, zwischen deren Rollen im Studiengang als Studiengangsleiter_in, Studiengangskoordinator_in oder Lehrender_m oder zwischen den Studiengängen dargestellt.

5.2 Die Ziele des Studiengangs in der Sicht von Studiengangsleiter_innen, Studiengangskoordinator_innen und Lehrenden

Im Rahmen der Interviews wurden alle Interviewpartner_innen eingangs gefragt, warum sie es als gut ansehen, dass der jeweilige internationale Studiengang angeboten wird. Die suggestive Einstiegsfrage wurde gewählt, um die Interviewpartner_innen etwas ‚aus der Reserve zu locken‘, ihre Reaktion zu beobachten und darüber etwas über ihre Einstellung zu erfahren. Auf die Einstiegsfrage antworteten die meisten Interviewpartner_innen sehr direkt

und ohne zu zögern, dass sie es gut und richtig fänden, dass der internationale Studiengang angeboten werde, und erläuterten dies anhand fachlicher Beispiele. Bei einer kleinen Anzahl der Befragten war ein Zögern und Nachfragen zu bemerken. Ein_e Lehrende_r beschrieb, dem Studiengang grundsätzlich skeptisch gegenüber zu stehen und nannte dafür fachliche Gründe. Im weiteren Verlauf des Interviews erklärte die_der Interviewpartner_in ebenfalls, die Entwicklung, immer mehr Studiengänge auf Englisch durchzuführen, kritisch zu sehen³⁶.

Die Studiengangsleiter_innen wurden zusätzlich zu der Einstiegsfrage gefragt, welche Ziele mit der Einrichtung des Studiengangs verfolgt wurden. In den folgenden Abschnitten wird die Sicht der Studiengangsleiter_innen, der Studiengangskoordinator_innen und der Lehrenden anhand der Rückmeldungen in den Interviews analysiert und mit Zitaten aus den Interviews belegt.

5.2.1 Die Sicht der Studiengangsleiter_innen

D_SL^{37 38} erläutert zu den Zielen der Einrichtung des Studienganges, dass D_SL sowie einige Kolleg_innen am Fachbereich mit einer Professur für den tropischen oder subtropischen Kontext diese inhaltliche Ausrichtung ebenfalls in der Lehre schaffen wollten. D_SL beschreibt, dass für die Einrichtung des Studiengangs zunächst ganz persönliche Ziele wichtig waren. Die Einrichtung des Studiengangs wurde sowohl von der Universitätsleitung als auch der Fachbereichsleitung unterstützt, da man eine stärkere internationale Ausrichtung fördern wollte und daher die Einrichtung eines internationalen Studiengangs begrüßt habe.

³⁶ Interessanterweise ist die englische Sprache ein Thema, das die überwiegende Mehrheit als positiven Aspekt und Stärke hervorhebt, wieder andere nehmen dies als gegeben hin und gehen nicht weiter darauf ein. Zum Angebot von Studiengängen in englischer Sprache können also deutlich unterschiedliche Ansichten beobachtet werden. Auf Englisch als Studiengangssprache wird in 5.3.1 eingegangen.

³⁷ In diesem Kapitel wird aufgrund der zugesicherten Anonymisierung der Interviewpartner_innen der Gebrauch von Personalpronomen und anderen Bezeichnungen, die einen Hinweis auf das Geschlecht geben könnten, vermieden. Die Verfasserin bittet um Verständnis für eine daraus resultierende schlechtere Lesbarkeit.

³⁸ In Kapitel 4 findet sich eine Systematik der zur Anonymisierung vergebenen Kürzel. Der erste Buchstabe steht dabei für den Studiengang, mit SL werden Studiengangsleiter_innen gekennzeichnet, Lehrende mit D und Studiengangskoordinator_innen mit K. Werden von den Interviewpartner_innen Namen von Personen, Hochschulen, Studiengängen oder ähnliches genannt, werden diese anonymisiert. Die Anonymisierung wird durch eckige Klammern kenntlich gemacht: [Frau X]. Die Studiengänge und Hochschulen erhalten dabei dasselbe Kürzel wie für die Interviewpartner_innen vergeben (also A, B, C oder D).

„Ok. Die Ziele für mich waren zunächst mal rein egoistischer Natur. Meine Professur heißt Pflanzen, Ernährung, Tropen, Subtropen. Ich musste mir irgendwie ein Outlet schaffen. Hab das zwar mit meinen Kollegen, also [XX]³⁹ und ein paar anderen, die auch sehr stark Tropen-orientiert sind auch, haben wir gesagt, damit kriegen wir die richtige Klientel für das was wir eigentlich vermitteln wollen. Das war mal der rein egoistische Grund. Der Grund offiziell und von der Fakultät und der Universität das zu unterstützen war die Internationalisierung der Universität D.“ (D_SL)

Im Weiteren geht D_SL darauf ein, dass der Studiengang inzwischen eine Bereicherung für die Internationalisierung des Fachbereichs darstelle und für die Internationalisierung eine zentrale Rolle einnehme, da mindestens die Hälfte der internationalen Studierenden am Fachbereich für den internationalen Studiengang D eingeschrieben seien.

„Dafür gibt es mehrere Gründe. Zunächst mal ist es so, dass wir auf diese Weise den Anteil unserer ausländischen Studierenden an der Fakultät, die rekrutieren sich im Wesentlichen eigentlich aus unserem [Studiengang D], zu mehr als fünfzig Prozent.“ (D_SL)

D_SL erläutert darüber hinaus, dass die englischsprachigen Lehrveranstaltungen im internationalen Studiengang dazu geführt hätten, dass sowohl bei den deutschen Studierenden wie auch bei den Lehrenden am Fachbereich Vorbehalte gegen englischsprachige Lehrveranstaltungen abgebaut wurden. Daher würden englischsprachige Veranstaltungen nun auch von einheimischen Studierenden verstärkt nachgefragt. Darüber hinaus hätten auch Lehrende bemerkt, dass sie ohne größere Probleme Lehrveranstaltungen auf Englisch anbieten könnten und würden dies nun verstärkt tun, so dass der Anteil an englischsprachigen Lehrveranstaltungen gewachsen sei.

„Ich denke die Tatsache, dass wir die Ausländer haben, hat dazu geführt auch, dass wir jetzt verstärkt englischsprachige Veranstaltungen anbieten. Im [Studiengang D] waren die immer englisch. Und die werden jetzt zunehmend nachgefragt von deutschen Studierenden, was jetzt dazu geführt hat, dass wir zum Beispiel in unserem [XX]-Master-Studiengang auf der Fakultät AUCH angefangen haben zu sagen, wir werden einen Großteil im Studium zweisprachig studierbar machen. Also es werden ein großer Teil, der, sagen wir mal, der stärker forschungsbetonten Veranstaltungen jetzt in Englisch angeboten. Auf die Idee wären die Leute, die Kollegen nie gekommen, wenn sie nicht vorher mal das Programm gesehen hätten, das geht mit dem Englisch, das ist nicht so tragisch und das kriegen wir eigentlich hin. Und ich finde, dass sehr positiv, weil wir ein

³⁹ Mit Großbuchstaben wird eine besondere Betonung des Wortes gekennzeichnet; runde Klammern mit drei Punkten (...) kennzeichnen kurze Pausen; eckige Klammern kennzeichnen Ergänzungen, Auslassungen oder Anonymisierungen von Namen oder Orten in den Interviews durch die Verfasserin.

forschungsbetonter Studiengang oder eine Forschungs-Universität, wie sich die Uni D so gerne nennt, kommt man ums Englisch einfach nicht drum rum. Und die Lehrer, die sich da nochmal reindenken und ihre Veranstaltungen in Englisch umbauen, das ist absolut positiv.“ (D_SL)

D_SL betont zweimal, diese Entwicklung sehr positiv zu sehen und erklärt darüber hinaus, dass es für eine Universität, die einen hohen Forschungsbezug anstrebe wie Universität D, unabdingbar sei, englische Lehrveranstaltungen anzubieten und generell Englisch als Sprache im Hochschulalltag repräsentiert zu wissen.

C_SL nennt als die Gründe der Einrichtung des Studiengangs insbesondere fachliche Aspekte. C_SL erläutert, dass die internationale Ausrichtung des Studiengangs einem wachsenden Agrarmarkt in diesem Bereich geschuldet sei und aufgrund dieses Zuwachses eine zunehmende Internationalisierung des Marktes stattfinde. C_SL erwähnt, dass es am Fachbereich einen hohen Anteil internationaler Studierender gäbe, erklärt jedoch nicht, warum der hohe Anteil für die Ausrichtung des Studienganges relevant wäre. Eventuell meint C_SL, dass der Fachbereich an sich international ausgerichtet ist und der internationale Studiengang insofern eine logische Konsequenz ist bzw. zu den Bedingungen des Umfeldes passt.

„Sagen wir mal, der Bereich Ökolandbau und die gesamte ÖkoKETTE, kann man sagen, also die [Thema Studiengang] das ist ja durchaus ein wachsender Markt und von daher ist es eben wichtig, dass eine Universität wie C, die einen Schwerpunkt im Bereich Agrarwissenschaften hat sich selbstverständlich auch engagiert in diesem Bereich und da der Markt zunehmend internationalisiert ist es gerade wichtig, dass auch im englischsprachigen Bereich anzubieten und wir haben ja auch einen hohen Anteil an Ausländern; an nicht-Deutschen, sag ich jetzt mal.“ (C_SL)

Im folgenden Zitat betont C_SL die fachlichen Zusammenhänge und die internationale Verflechtung in diesem Bereich. C_SL führt also pragmatische und fachbezogene Gründe einer internationalen Ausrichtung des Studienganges an. Die internationale Ausrichtung wird als fachliche Notwendigkeit angesehen. Ob und inwiefern mit der Internationalisierung auch außerfachliche Gründe verfolgt werden, spricht C_SL zunächst nicht an.

„Ja, die Ziele der des Studiengangs ist natürlich Leute auszubilden, die in dieses Marktsegment letzten Endes hineinpassen. Die also Jobs finden in diesen Bereichen sowohl im landwirtschaftlichen Bereich Organic Food als auch im vor- und nachgelagerten Bereich, insbesondere auch in der Zertifizierung zum Beispiel und in Organisationen. Also grade wenn man mal im internationalen Markt denkt da spielt natürlich so die Zertifizierung und die Organisationen, die halt für die Stützung der des Organic von Organic Agriculture zuständig sind, spielt da natürlich eine große Rolle.“ (C_SL)

Etwas später erläutert C_SL, dass dieser Studiengang auch eine entwicklungspolitische und eine moralische Komponente besitze, da darüber nicht nur die Bildung und die Lebensbedingungen der internationalen Studierenden gefördert würden, sondern die Absolvent_innen nach ihrem Studium Positives in ihren Heimatländern bewirken könnten.

„Also, der Mehraufwand ist für die Studierenden gerechtfertigt. Also es geht hier um MENSCHEN, die, sagen wir mal, wie soll man das ausdrücken? Denen man Bildung nicht vorenthalten kann. Die durch das Erlangen von Bildung, sagen wir mal, für ihr persönliches Leben Vorteile verschaffen können und damit nicht nur für ihr persönliches Leben, sondern häufig auch wenn das Leute sind die nach Afrika oder Asien zurückgehen sogar für ihr Land oder ihre Dorf-Community oder was weiß ich Vorteile verschaffen können. Insofern halte ich den Aufwand auf jeden Fall für gerechtfertigt. Von daher MUSS er auch für die Institution gerechtfertigt sein. Er wird aber nicht anerkannt.“
(C_SL)

Man kann sowohl an Wortwahl wie an der Betonung der Worte erkennen, dass C_SL dieser Aspekt sehr wichtig ist und C_SL daher den höheren Aufwand, den C_SL beschreibt, unbedingt gerechtfertigt sieht. Zunächst betont C_SL nachdrücklich, dass es sich bei den internationalen Studierenden um Menschen mit einem Recht auf Bildung handele und verstärkt das Argument dadurch, dass die internationalen Absolvent_innen die Voraussetzungen hätten, im größeren Kontext ihrer Heimatländer einen Unterschied bewirken zu können.

Studiengangsleiter_in B_SL betont ebenso wie C_SL die fachlichen Aspekte und erläutert, dass eine besondere Stärke des Studiengangs in seiner überfachlichen Ausrichtung liege. B_SL erwähnt zwar auch einmal den Ausdruck „international“ („weil es auch ein internationaler Studiengang ist“), bezieht sich im Weiteren jedoch zunächst nicht auf die internationale Ausrichtung.

„Weil er mit diesem Studiengang über den Tellerrand hinausguckt. Also von der Agrarwissenschaft weiter die ganze Lebensmittelkette entlang, bis hin quasi zum Verbraucher. Und weil es auch ein internationaler Studiengang ist, der Bachelor-Absolventen aus vier verschiedenen Richtungen auch zulässt. [...] Also, das heißt, es kommen hier Studierende, die einen ganz anderen Background noch hier einbringen, und die sehr wohl sehr spezifisch sich diesen Studiengang auch ausgesucht haben.“ (B_SL)

Im weiteren Verlauf des Interviews kommt B_SL noch einmal auf die internationale Ausrichtung zu sprechen und erläutert wie C_SL die globale Verflechtung als besondere Anforderung, die der internationale Studiengang berücksichtige. Anschließend kommt B_SL auf Anforderungen wie Nachhaltigkeit, Biodiversität und soziale Gerechtigkeit zu sprechen und bringt so, ebenso wie C_SL, einen sozialen Anspruch des Studiengangs mit hinein.

„Sondern tatsächlich, denke ich mir, ist ausgerechnet der Bereich der Food Chain, ist etwas, was ja heute global ist. Also wir haben heute eine globale Weltwirtschaft, gerade auch im Bereich der Lebensmittel. Und wenn wir da über Nachhaltigkeit sprechen, dann kommen wir automatisch auf so Bereiche wie Biodiversität, auch Agrobiodiversität, aber auch allgemein Biodiversität. Wir kommen auf soziale Gerechtigkeit, wir kommen auf - ja, auf einen anderen Umgang mit Nahrung in den einzelnen Kulturen.“ (B_SL)

Studiengangskoordinator_in A_SL nennt zunächst externe Gründe, und zwar eine Evaluierung des Wissenschaftsrates (vgl. Wissenschaftsrat 2006), in der aufgeführt wird, warum Universität A Forschung und Lehre im Bereich der tropischen Landwirtschaft stärken sollte und erläutert, dass der Wissenschaftsrat dafür auch eine „gesamtgesellschaftliche Verantwortung“ sehe.

„Es gibt ein Gutachten des Wissenschaftsrates über sämtliche landwirtschaftlichen Fakultäten in Deutschland, also das ist so eine allgemeine Schau der Situation, eine Evaluation, [...] und da sind zwei Punkte aufgeführt warum gerade [Universität A] den Tropenbereich eigentlich stärken soll. Da ist die Rede auch von einer gesamtgesellschaftlichen Verantwortung für die Ausbildung und Forschung und Lehre im landwirtschaftlichen Tropenbereich. Das Deutschland eine gesamtgesellschaftliche Verantwortung hat und es gibt im Prinzip zwei Fakultäten, die dort besonders genannt sind, oder drei Fakultäten, die sich mit diesem Bereich beschäftigen.“ (A_SL)

Erst im weiteren Verlauf führt A_SL aus, die Forderungen des Wissenschaftsrates nach einer Wahrnehmung der Verantwortung auch persönlich wichtig zu finden und beschreibt, dass es gut sei, diese Schwerpunkte nicht nur in A zu setzen, sondern sich auch an anderen Hochschulen damit zu beschäftigen.

„Und das finde ich schon, das ist wichtig, dass wir eben ja gerade im Zusammenhang mit neuen Entwicklungen der Landwirtschaft, der tropischen Landwirtschaft, neuen Entwicklungen globaler Natur, wo wir sehr eng zusammenarbeiten im wirtschaftlichen Sinne mit verschiedenen Ländern in den Tropen, dass es da ja, mindestens eine, ich finde es besser, wenn es mehrere landwirtschaftliche Fakultäten gibt, die sich mit den Thema Landwirtschaft in den Tropen beschäftigt.“ (A_SL)

Auf direkte Nachfrage nennt A_SL weitere Gründe und erläutert, warum der internationale Studiengang auch für den Fachbereich von Vorteil sei. Konkret nennt A_SL die Kontakte in tropische Länder, die über die Alumni des Studiengangs entstehen und die für die Durchführung von Forschungszwecken genutzt würden und erklärt, dass dies „außerordentlich wichtig“ sei. In diesem Zusammenhang löst sich A_SL von der abstrakten Beschreibung der Forderungen des Wissenschaftsrates und verstärkt die besondere Bedeutung der Kontakte mehrfach („ganz wichtige Sache“, „intensive Kontakte“, „überhaupt aufbauen zu können“).

„Wir haben da (...) wir können da natürlich (...) mhm ja (...) für den Fachbereich selber ist es natürlich auch wichtig, Kontakte in die Tropen zu haben. Das ist eine Sache, die in der Vergangenheit auch, deswegen bilden wir Leute aus, die Leute gehen in ihre Länder zurück, dadurch schließen sich, dadurch bauen wir dann Kontakte auf, die wir dann für Forschungszwecke auch nutzen können, das finde ich ein ganz wichtige Sache, das ist eben auch eben gerade, es läuft demnächst ein Alumni-Treffen hier an der [Universität A], und über diese Alumnis haben wir auch einfach Kontakte zu Ländern in den Tropen die wir nutzen können für Zusammenarbeit für Projekte, und das ist außerordentlich wichtig für uns. Also jetzt, wir haben jetzt zum Beispiel gerade eben, das hatte ich glaube ich beim letzten Mal auch angesprochen, intensive Kontakte zu Indonesien, zu Banda Aceh in diesem Fall, die hatten dann des Weiteren noch ein Forschungsprojekt, das in Indonesien läuft, ein Sonderforschungsbereich und um sowas überhaupt aufbauen zu können, braucht man natürlich (...)“ (A_SL)

A_SL beschreibt den Studiengang sehr pragmatisch und mit starker Sachorientierung. Die fachlichen Komponenten, die C_SL und B_SL beschrieben haben sowie die überfachlichen Internationalisierungsaspekte, die D_SL beschreibt, spricht A_SL jedoch nicht an.

5.2.2 Die Sicht der Studiengangskoordinator_innen

Der Blickwinkel der Studiengangskoordinator_innen ist erwartungsgemäß weniger fachlich sondern eher allgemein ausgerichtet. A_K beschreibt sehr ausführlich unterschiedliche Aspekte, warum der Studiengang nach Ansicht von A_K sehr sinnvoll sei. So berichtet A_K, das A_K selber aus dem Bereich der Entwicklungshilfe komme und der Meinung sei, dass dieser Studiengang viel dazu beitragen könne, da die internationalen Studierenden gut ausgebildet vor Ort etwas bewirken könnten, was nachhaltiger sei, als deutsche Entwicklungshelfer_innen ins Ausland zu schicken. A_K bekräftigt wie folgt:

„Ich denke, dass die/ Ich habe früher in der Entwicklungshilfe gearbeitet und ich denke, das ist ein sehr wichtiger Beitrag ZU Entwicklungshilfe. Dass man diese Studiengang hier hat. Ich denke, es ist sehr viel wichtiger, dass die Leute selbst zu Hause helfen. Die (...) kommen ja/ Die kennen/ Die wissen, warum Leute das tun, was sie tun und die lernen was dazu und ich denke, die können dann eigentlich langfristig mehr bewegen, als wenn man/ so einer kommt von hier/ Also ich, nach dem Studium irgendwann kommt“ (A_K)

Des Weiteren erklärt A_K, dass die internationalen Alumni auch für die deutsche Wirtschaft einen wichtigen Faktor darstellen können. A_K unterstreicht die wirtschaftliche Bedeutung mit der Erklärung, dass ein ehemaliger internationaler Studierender und Doktorand inzwischen Landwirtschaftsminister sei und dies ein wichtiger Faktor für die Förderung der Wirtschaftsbeziehungen sei, wodurch sich die Investition in die Ausbildung dieses Alumnus sicherlich rentiert habe.

„Ja, ja. Wir hatten ja hier von [Universität A] aus ja früher (unv.) Landwirtschaftsminister. Aber in einem normalen Studiengang, ne. Der hat seinen Doktor hier in [A] gemacht, [...] Und ich meine, also da ist das, denke ich, nicht fehl am Platz, wenn ich das angesprochen habe, das mit also Export, ne. Damit (man bestellt?) und man hat/ kennt Deutschland, man hat das gesehen und ich denke, da kommt viel Geld zurück in dieser Art und Weise, ne.“ (A_K)

Ein weiterer Faktor ist die Bedeutung für die internationalen Studierenden, internationale und interkulturelle Erfahrungen zu sammeln. A_K beschreibt dies als sehr wichtig und sonst kaum möglich. A_K nennt damit einen zentralen Mehrwert.

„(...) Oh, da hätte ich viele Gründe. (...) Zum ersten ist das für mehrere Studierende im Ausland sehr wichtig/ oder einen ausländischen Master zu bekommen, also wir haben bei der Masterrunde der (Doktorausgang?), aber das hat einen höheren Wert in vielen Ländern, dass man in einem Ausland studiert hat als zu Hause. Ich denke auch, für viele Leute aus vielen Ländern ist das wichtig, was ganz anderes zu sehen, einen anderen Kulturkreis, einen anderen/ andere Länder, andere Sitten. Einfach Horizont erweitern, das sind oft Leute, die sonst keine Möglichkeit haben zu reisen, die haben DADURCH eine Möglichkeit zu reisen. WENN die hier studieren, werden die auch anders integriert. Auch wenn wir sagen, (wenn ich später sagen werde?) (unv.) gut integriert, aber die sehen das Land mehr, als wenn die nur im Urlaub hierherkommen.“ (A_K)

Abschließend erläutert A_K, beim DAAD Mittel eingeworben zu haben, um deutsche Studierende als ‚Buddies‘ für die internationalen Studierenden beschäftigen zu können. A_K betont zweifach, dass A_K die Möglichkeit der ‚Buddies‘ als „SEHR, sehr wichtig“ ansehe, weil die Fähigkeit, in einem internationalen Kontext zu arbeiten, auch für die deutschen Studierenden im späteren Berufsleben ein wichtiger Vorteil sei. Dies ist eine der relativ seltenen Stellen, an denen ein_e Interviewpartner_in auf den Mehrwert des internationalen Studienganges für die einheimischen Studierenden eingeht. A_K erläutert den Aspekt jedoch mit Nachdruck.

„Ja, sie haben gesagt, sonst werden die das nicht machen, ne? Also da bin ich auch sehr scharf dahinter gewesen, dass wir diese Programme kriegten, ne, das bezahlt ja auch DAAD über so einen besonderen Antrag irgendwas. Und also ich denke, dass es/ Es ist SEHR, sehr wichtig, weil fast keiner in einer (?)position kommt darum herum, mit Ausländer später zu arbeiten.“ (A_K)

D_K nennt in Bezug auf den Studiengang zwei Aspekte, und zwar einerseits, dass es eine internationale Tradition am Fachbereich gäbe und ein international ausgerichteter Studiengang hier sehr gut aufgehoben sei. Zum anderen sagt D_K, dass die Universität D sich an einem besonderen Standort mit Bezug zu wichtigen internationalen Organisationen befände, so dass hier für die Studierenden die Möglichkeit zu besonderen Erfahrungen

bestünde, was D_K als Alleinstellungsmerkmal beschreibt. Dies führe dazu, dass ein besonderer übergreifender Blickwinkel ermöglicht werde, der sowohl gesellschaftlich als auch politisch gefordert sei.

„Zum ersten gibt es ja eine Tradition. [...] Zum anderen ist befinden wir uns hier in [D] ja an einem sehr interessanten Ort, was Internationalität angeht. [...] Und dass ich denke mir es ist prädestiniert aufgrund dessen an der Fakultät so eine Studiengang weiterzuführen, das wird nicht von allen so gesehen aber von mir wird es auf jeden Fall so gesehen, weil ich denke es ist ein Alleinherausstellungsmerkmal für uns und einfach eine ja Standort, nicht Verpflichtung, das wäre vielleicht zu viel aber ein Standortvorteil ein enormer Standortvorteil der uns eben von anderen Fakultäten unterscheidet und für uns bedeutet, dass wir ohne großen Aufwand, sowohl zeitlich als auch räumlich mit diesen [internationalen] Organisationen interagieren können. Und sie teilweise eben auch in unsere Lehre mit einbinden können, was den Vorteil hat, den großen Vorteil eines holistisch angelegten Studiengangs, dass man über die Grenzen, die akademischen Grenzen hinaus gucken kann und ja, diesen Stakeholder-Dialog führen kann ganz unproblematisch teilweise, der ja auch von ministerieller Seite und von der Gesellschaft allgemein eingefordert wird heutzutage.“ (D_K)

Im weiteren Verlauf des Interviews geht D_K noch einmal auf den besonderen Standort ein und erläutert, dass sich auch aus der internationalen Zusammensetzung der Studierenden Chancen ergäben, da die Studierenden eigenes Wissen zu ihrer Heimatregion beitragen könnten, wodurch „globale Zusammenhänge“ diskutiert werden könnten. Nach Ansicht von D_K bedeutet dies einen erheblichen Mehrwert für den Studiengang und die Studierenden.

„Ja, ich habe da eine Bemerkung von oder Bemerkungen von Leuten von außen, also die uns mal so als Gruppe wahrgenommen haben und die dann sagten, das ist ja wie eine kleine [XX]. By the way, also die Studenten werden dann auch haben jetzt gerade vor zwei Wochen an einer [XX]-konferenz teilgenommen. Das ist auch eine Möglichkeit, die sich hier aufgrund des Standortes D bietet. Ja, ich denke mir die globalen Zusammenhänge können natürlich am besten von den Leuten aus den jeweiligen Kontinenten und Ländern dargelegt werden und ja, diskutiert werden. Man hat, ja, zu jedem Land oder Erdteil eben auch einen entsprechenden Vertreter mit direkten Informationen.“ (D_K)

C_K geht darauf ein, dass die internationale Ausrichtung einen besonderen Mehrwert für die Universität und den agrarwissenschaftlichen Fachbereich darstelle, weil so einerseits mehr Studienanfänger_innen zu verzeichnen seien und darüber hinaus ein internationaler Studiengang den Ruf der Universität und des Fachbereichs fördere. C_K gibt also nicht fachliche, sondern vielmehr organisationsbezogene Gründe für den Studiengang an.

„Und für die Fakultät ist es gut, weil es einfach die Internationalität fördert, weil es Studentenzahlen bedeutet und weil es einfach das Renommee der Universität und der Agrarfakultät stärkt.“ (C_K)

C_K erklärt weiterhin, dass die Universität gar nicht anders könne, als in der Lehre international zu sein, und dass die Universität aus diesem Grund die entsprechenden Voraussetzungen für die erfolgreiche Durchführung des internationalen Studienganges mitbringen müsse.

„Ich glaube, er ist gerechtfertigt. Also ich glaube, dass [Universität C] sich inzwischen einen ganz guten Namen/ also für die Gesamtreputation. Einfach dieses Internationale, konkurrenzfähig sein, wir sind Mitglied in der [XX]. Ich denke, wir können ohne internationale Studiengänge gar nicht den Stellenwert haben, den wir vielleicht mal vor zwanzig Jahren HATTEN. Also es ist irgendwie mit der Zeit gehen, und UM dann mit der Zeit gehen zu können und UM die Leute dann auch irgendwie integrieren zu können – ist der Aufwand gerechtfertigt.“ (C_K)

Auch B_K⁴⁰ erklärt, dass es aufgrund der traditionell internationalen Ausrichtung des Fachbereichs eine konsequente Entwicklung gewesen sei, international ausgerichtete Studiengänge einzurichten. B_K ergänzt, dass die Ausrichtung des Fachbereichs ein weltweit „einzigartiges“ Profil darstelle und erklärt, dass es daher gut sei, dieses Profil international zugänglich zu machen.

„Ich denke es ist gut, dass wir diese Studiengänge anbieten. Einmal weil wir ja ne internationale Tradition haben. Und dass im Grunde so ne konsequente Weiterentwicklung war. Zweitens denke ich, ist es gut, unser Profil, das ist ja einzigartig in der Welt, dass wir dieses im Grunde auch weltweit anbieten. Ähm, es ist eine besondere Vertiefungsmöglichkeit, die es nur bei uns gibt.“ (B_K)

5.2.3 Die Sicht der Lehrenden

Die Rückmeldungen der Lehrenden zu den Zielen und der Wahrnehmung des Studienganges drehen sich ganz eindeutig um die fachliche Ausrichtung, aber auch die Bedeutung der internationalen Ausrichtung wird implizit oder explizit in der Mehrzahl der Rückmeldungen angesprochen. Die überwiegende Mehrheit der Rückmeldungen ist durchweg positiv, es gibt jedoch auch eine kritische Rückmeldung.

⁴⁰ Zum Zeitpunkt der Befragung war B der einzige Studiengang, für den es keine_n Studiengangskoordinator_in gab. Diese Aufgaben wurden im Fachbereich daher von unterschiedlichen Personen in der Fachbereichsverwaltung und anderen Einrichtungen des Fachbereichs übernommen. Das Interview B_K wurde entsprechend mit einer_m Mitarbeiter_in des Fachbereichs geführt, die/der in der Betreuung mit involviert war.

C_D3 beschreibt drei Aspekte, warum C_D3 den internationalen Studiengang und dessen Ausrichtung als sinnvoll betrachtet. Zunächst erläutert C_D3, dass der landwirtschaftliche Fachbereich in C eine lange internationale Tradition habe und sehr gute internationale Kontakte besitze und daher in der Lage sei, entsprechende Studierende anzusprechen und ihren Interessen und Vorkenntnissen ein passendes Studienangebot zu bieten. C_D3 beschreibt, dass internationale Studierende sich an den Fachbereich wendeten und um Beratung bitten würden.

„Zum Einen denke ich haben wir eine ganze Menge Know-How im Bereich Ökolandbau, das wir weitergeben können, zum anderen haben wir schon seit längerer Zeit hier in [C] eine Tradition (...) oder was heißt Tradition, ist vielleicht zu viel gesagt, (...) was internationale Studiengänge angeht, [...], und insofern denke ich [Studiengang C] auf zwei Seiten eine sehr gute Ergänzung in unserer Palette von Studiengängen. Also weil wir haben halt schon doch relativ viele Kontakte ins Ausland zu anderen Hochschulen, die Studierenden kennen hier den Studiengang, also ich habe heute gerade wieder ein Mail gesehen von einem Studenten aus Bangladesch, der die ganze Batterie aufgezählt hat und jetzt gefragt hat, so jetzt, ich weiß, ihr macht das und das, und das habe ich jetzt schon gesehen, und jetzt berätet mich mal, welchen soll ich denn jetzt nehmen mit meinen Interessen.“ (C_D3)

Des Weiteren erläutert C_D3, dass der Studiengang fachlich übergreifend ausgerichtet sei, was für die internationalen Studierenden ein neuer und daher interessanter Ansatz sei, der deren Vorkenntnisse sinnvoll ergänze. C_D3 betont, dass dieses übergreifende Wissen für die internationalen Studierenden sehr wichtig sei. Im folgenden Zitat geht C_D3 auf die Bedeutung der Ausrichtung für die internationalen Studierenden ein.

„Wir wollten als wir den Studiengang eingerichtet haben einen Studiengang kreieren, der von diesen sehr produktionstechnisch angelegten Fächern Pflanze, Tier eben weiter geht und dann auch erstmal diese Weiterverarbeitung mit rein nimmt, aber eben auch diesen ganzen Bereich soziale Bedingungen, Umstände, kulturelle Aspekte [...]. Wir haben dazu auch ein Modul und ich denke, das ist halt auch was, was wirklich wichtig ist, grade auch für die ausländischen Studierenden.“ (C_D3)

Zudem erläutert C_D3, dass in bestimmten Modulen ebenfalls auf den Umgang mit kulturellen Unterschieden eingegangen werde und bewertet das Zusammenwirken von international angelegten Inhalten und der internationalen Zusammensetzung als „sehr, sehr gut“.

„Und ich mein, gut die Marketingsachen sind ja dann sowieso, gehören ja dann auch ein bisschen damit dazu, also wie geht man damit um mit diesen kulturellen Unterschieden, es ergänzt es, denke ich, sehr, sehr gut. Also/“ (C_D3)

Auch C_D2 geht zunächst auf die fachlichen Aspekte ein und weist auf die besondere gesellschaftliche Bedeutung der im Studiengang behandelten Fragestellungen hin. Einen Bezug zur internationalen Ausrichtung zieht C_D2 zunächst nicht.

„Ich halte es deswegen für gut, weil die Fragestellung oder weil die Problematik [...] weltweit in der Gesellschaft eine höhere Bedeutung bekommt oder bekommen hat und es weil es auch von politischer Seite wie auch von wissenschaftlicher Seite ein Weg ist von einer umweltbelastenden Nahrungsmittelproduktion zu einer weniger umweltbelastenden Nahrungsmittelproduktion zu kommen.“ (C_D2)

Auf eine direkte Nachfrage zur internationalen Ausrichtung des Studiengangs reagiert C_D2 zunächst überrascht und ergänzt, dass die fachlichen Fragestellungen international behandelt werden sollten und dass es in diesem thematischen Bereich bisher relativ wenig Angebote gäbe, die Universität C aber führend sei.

„Gut. ja. Kam ich nicht drauf. Erstmal nur die Frage, warum das gemacht werden sollte, und international ist deswegen, weil die Frage [...] nicht regional betrachtet werden kann, der Bedarf ist international, und die jeweilige akademische Forschung und Bildung auf diesem Sektor sollte auch international gehalten werden. Das wären zwei Gründe, und der dritte Grund wäre dann natürlich, dass man auf diesem Sektor immer noch wenig Konkurrenz hat, wenn wir die Universitäten anschauen. Und in der Beziehung [Universität C] natürlich relativ weit vorne ist. Also das ist sicherlich auch ein Grund, das wäre jetzt hochschulpolitisch gesehen.“ (C_D2)

Interessanterweise sieht D_SL als Studiengangsleiter_in des Studienganges D an einer Hochschule mit einer ähnlich langen Tradition und einer ähnlichen Ausrichtung eine große Konkurrenzsituation unter den Studiengängen und beschreibt daher eine ganz andere Situation als C_D2. Es kann vermutet werden, dass C_D2 als Lehrende_r im Gegensatz zu D_SL als Studiengangsleiter_in einen anderen Blickwinkel hat als D_SL.

C_D1 gibt einen der wenigen offen kritischen Kommentare. Auf die Frage, warum es gut ist, dass der Fachbereich diesen Studiengang anbietet, antwortet C_D1, dass dies schwierig zu beantworten sei, da C_D1 den Studiengang kritisch sehe.

„Es ist schwierig, weil ich habe mit dem Studiengang Probleme, sage (lachend) ich mal. Deswegen kann ich jetzt schlecht sagen, warum ich das/ „ (C_D1)

Auf die Erläuterung, dass C_D1 auch erläutern könne, wo C_D1 Schwierigkeiten sehe, betont C_D1, dass dies nicht möglich sei, da dieser Studiengang „gewollt“ sei und dass man mit dieser Situation nun lebe. Im Weiteren beschreibt C_D1 fachliche Gründe, warum der Studiengang kritisch zu sehen sei, relativiert dies aber etwas, indem C_D1 die Hoffnung äußert, über diesen Studiengang hoch qualifizierte und motivierte internationale Studierende

und Doktorand_innen zu gewinnen. C_D1 wiederholt und unterstreicht in mehreren Sätzen („nicht umsetzbar wirklich“, „funktioniert nicht“), den Studiengang problematisch zu sehen. C_D1 betont, dass der internationale Studiengang gut für den Ruf sei, sich „klasse“ anhöre. Die Gegenüberstellung zu den fachlichen Problemen, die C_D1 erläutert, legen jedoch nahe, dass C_D1 der Ansicht ist, dass diese Vorteile die genannten fachlichen Probleme nicht aufwiegen können. Lediglich die Möglichkeit, qualifizierte internationale Studierende anzuziehen, scheint C_D1 tatsächlich positiv zu sehen.

„Warum es gut funktioniert/ Ich kann nicht sagen, warum es nicht gut ist. Ist einfach GEWOLLT und wir leben jetzt damit. (...) Ich denke, die Idee ist gut, insgesamt des Studienganges. [...] Aber es ist nicht umsetzbar wirklich, das merke ich immer wieder. Also, die ganze Chain abzubilden, das funktioniert nicht. Und deswegen tu ich mir jetzt schwer, zu sagen, warum es gut ist, dass wir diesen Studiengang haben. Also ist natürlich gut fürs Image, das hat einen tollen Namen, klingt klasse. Und wäre natürlich schön, wenn wir Studenten anziehen können damit und nicht gleich/ WAS vielleicht gut ist/ Ich hoffe mal, gerade wenn wir im internationalen Bereich da auch Studenten gewinnen können aus dem Rahmen, dass wir da auch relativ hoch qualifizierte Studenten vielleicht gewinnen können. Das ist jetzt auch so mein Eindruck. Wenn ich auch jetzt vielleicht schon vorgreife. Aber ich denke, wer sich für ökologischen Landbau entscheidet, der ist vielleicht auch noch interessierter oder engagierter in dem Bereich und deswegen denke ich, kann man damit sicherlich auch für die Uni gute Studenten gewinnen.“ (C_D1)

Im weiteren Verlauf des Interviews kommt C_D1 auf die internationale Ausrichtung des Studiengangs zurück und erläutert, die Entwicklung, immer mehr Studiengänge auf Englisch anzubieten, problematisch zu sehen. C_D1 beschreibt drei verschiedene Aspekte. Zunächst meint C_D1, dass Studiengänge in englischer Sprache deutsche Studierende abschrecken könnten, die die „Sprachbarriere“ scheuten und dann letztendlich an einer anderen Hochschule studierten, wo sie in ihrem gewohnten Kontext bleiben könnten. Darüber hinaus beschreibt C_D1, dass es für deutsche Lehrende eine große Herausforderung sei, die Lehrveranstaltungen auf Englisch anzubieten, dass es aber gleichzeitig keine optimale Lösung sei, wenn englische Muttersprachler Lehrveranstaltungen hielten, da C_D1 vermutet, dass das Sprachniveau dann so hoch wäre, „dass vielleicht gar nicht mehr so viel ankäme“⁴¹

⁴²

⁴¹ Vgl. auch C_D1 in 5.3.1

⁴² Interessanterweise beschreibt D_SL eine ganz andere Situation, da D_SL die Erfahrung gemacht habe, dass über die englischsprachigen Lehrveranstaltungen vielmehr Ressentiments und Vorbehalte abgebaut werden

„Also, ich finde das schon schade, wenn letztendlich das alles auf Englisch läuft. Die ganzen Studiengänge. Weil ich denke, damit machen wir uns auch hier eine ganz/ Oder verbauen uns für eine ganzen Menge an Interessierten, die eher (unv.) diese Sprachbarriere scheuen. Und wenn das in diese Richtung weitergeht, immer mehr internationale Studiengänge, immer mehr englischsprachige Vorlesungen anzubieten, vielleicht auch nachher im Bachelor, dann sind wir alle/ Weiß nicht, also dann gehen doch die auf die Fachhochschule nachher und sagen: "Da mache ich lieber da mein Ding. Da kann ich wenigstens mein Schwäbisch oder was immer ich dann spreche und fühle mich da wohler drin als jetzt!" Also, ich meine, das geht Dozierenden ja nicht ähnlich/ nicht ANDERS den Dozenten, weil man ist/ Wir sind alle keine Native Speaker. Ich kann sicherlich/ Das ist vielleicht einfacher, wenn man jetzt/ da ein super Englischsprachiger sich hinstellen würde, der würde die Leute NUR mit Fachbegriffen wahrscheinlich so zutexten (lacht), dass vielleicht gar nicht mehr so viel ankäme, weiß ich nicht. Aber ist einfach schwierig. Man bleibt da einfach auf einem gewissen Niveau. Und viele Nuancen, die man rüberbringen könnte, die kommen einfach dann auch nicht an. Also in beide Richtungen wahrscheinlich nicht. Deswegen sehe ich das eher kritisch. Insgesamt.“
(C_D1)

Zuletzt beschreibt C_D1, dass englischsprachige Programme kritisch zu sehen seien, da das fachliche Niveau darunter leide. Es sei schwieriger, differenzierte Bedeutungen zu vermitteln. Mit dieser Befürchtung steht C_D1 nicht alleine, auch wenn im Kontext der Interviews diese Problematik von den anderen Interviewpartner_innen nicht weiter angesprochen wird. Im Abschnitt 5.3.1 wird detaillierter auf den Aspekt ‚Englisch als Unterrichtssprache‘ eingegangen.

D_D1 geht sehr ausführlich auf die fachlichen Aspekte des Studienganges ein und beschreibt, dass die thematische Ausrichtung des Studiengangs für die Landwirtschaftssysteme in den tropischen Ländern sehr relevant sei, aber dort kaum behandelt würde. Insofern beschreibt auch D_D1 hier, wie viele andere Interviewpartner_innen, eine entwicklungspolitische Komponente des Studienganges.

„Weil die Probleme, die wir in den Ländern des Südens haben, häufig an den landwirtschaftlichen Betriebssystemen ansetzen. Es gibt dort sehr gute Produktionstechniken vor Ort, ABER zu mindestens aus der Sicht von Ökonomen, aber in sehr vielen landwirtschaftlichen Fakultäten gibt es keine sozioökonomische Begleitung der Studienform/ der Studien. Auch keine entsprechend ausgerichtete Forschung und das haben wir halt festgestellt über verschiedene Doktoranden in den verschiedensten Projekten, wenn man dann vor Ort Ansprechpartner sucht, dass eben da nur sehr

konnten, und zwar sowohl bei deutschen Studierenden wie auch den Lehrenden, die gesehen hätten, das „bekämen wir eigentlich hin“; siehe D_SL in 5.2.1.

begrenzt Möglichkeiten vorhanden sind und das führt einen dann natürlich auch dazu, dass man darüber nachdenkt, was könnte man eigentlich tun, wenn wir in diesen Ländern dieser sozio-ökonomische Bereich gestärkt wird, vor allen Dingen, wenn wir Bedenken, dass wir mit dem Klimawandel sehr wahrscheinlich auch zu ganz anderen landwirtschaftlichen Produktionssystemen kommen und hinter Produktionssystemen stehen dann eben auch immer landwirtschaftliche Betriebssysteme und wenn Sie eine Bewässerung einführen, dann brauchen Sie nicht nur Wasser, sondern auch Bewässerungsorganisationen und dementsprechend ist das schon wichtig, dass die Betreffenden sich hier damit auseinandersetzen, welche verschiedenen Formen gibt es, welche Probleme gibt es.“ (D_D1)

D_D1 erläutert weiterhin, dass im Studiengang D im Besonderen und in landwirtschaftlich ausgerichteten Studiengängen im Allgemeinen eine internationale Ausrichtung fachlich schon gegeben sei. Studiengang D befinde sich ebenso wie andere Studiengänge in einer anderen Situation als Studiengänge in Fachrichtungen, die nicht per se international seien. Darüber hinaus meint D_D1, dass internationale Studiengänge im Bereich der Agrarwissenschaften in einer besonderen Situation seien, da die Absolvent_innen hinterher auch international arbeiten würden, da sie wieder in ihre Heimatländer zurückkehren würden. Bemerkenswert ist, dass D_D1 eventuelle deutsche Studierende nicht einbezieht und dass ein Zurückkehren in die Heimatländer zumindest eine besondere Form der internationalen Mobilität bedeutet.

Beachtet werden sollte hierbei, dass in den Agrarwissenschaften eine internationale Ausrichtung grundsätzlich vorhanden ist. Dies betonen ebenfalls viele andere Interviewpartner_innen, die wie D_D1 beschreiben, dass die angesprochenen Themen grundsätzlich in einem internationalen Rahmen untersucht werden müssen.

„So im landwirtschaftlich internationalen ist jetzt ein Fachbereich, wo man dann eben/ katholische Theologie werden wir in den wenigsten Bereichen der Welt eine Nachfrage haben und auch die Möglichkeiten, gemeinsame Projekte zu entwickeln. Die Internationalisierung (...) kommt, wobei wir uns natürlich fragen müssen, ob unsere bisherigen Diplomstudenten und zukünftigen Masterstudenten tatsächlich in dem Maße international arbeiten werden, wie wir unsere Studienprogramme ausgerichtet haben. Man wird sicherlich sagen können, dass in einem [D]-Studiengang da Anspruch und Wirklichkeit sehr wahrscheinlich sehr viel häufiger zusammenfällt oder auf jeden Fall deutlicher zusammenfällt, weil die betreffenden nicht hierbleiben, sondern in ihre Heimatländer zurückkehren.“ (D_D1)

Im Weiteren spricht D_D1 verschiedene Herausforderungen an. Zunächst nennt D_D1 eine Diskrepanz der Bewertung und Anerkennung von Lehre im Vergleich zur Bewertung und Anerkennung von Forschung. D_D1 sieht es problematisch, dass ein Druck bestehe, vor

allein in der Forschung gute Ergebnisse zu liefern, da das Engagement in der Lehre nicht entsprechend honoriert werde. Diese Diskrepanz sieht D_D1 in besonderem Maße bei internationalen Studiengängen wie D mit einem Mehraufwand in der Lehre. Darüber hinaus sieht D_D1 einen Unterschied zwischen Fachbereichen, an denen wie in den Agrarwissenschaften angewandte Forschung betrieben wird, im Vergleich zu Fachbereichen, an denen Grundlagenforschung betrieben wird. D_D1 drückt sich nicht klar aus, aus dem Kontext ist jedoch zu vermuten, dass D_D1 darauf hinaus möchte, dass Fachbereiche mit vorwiegend angewandter Forschung generell unter einem höheren Rechtfertigungsdruck in der Konkurrenz um Ressourcen stehen und dass dies ebenfalls die benötigten Ressourcen für internationale Studiengänge betrifft.⁴³

„Und wenn Universitäten über Exzellenzwettbewerbe gezwungen werden im Prinzip fast nur noch das Augenmerk auf die Forschung zu legen, haben wir das ganz GENERELLE Problem mit der Bewertung von Lehre und auch dem Einsatz in der Lehre und da, glaube ich, werden wir in der Reflexion von anderen Studiengängen noch sehr viel stärker in der Diskussion noch/ Also ich (...) plädiere jetzt dafür, auch die Situation der landwirtschaftlichen Fakultäten in der Bewertung der Ergebnisse nicht zu vernachlässigen [...] Eine landwirtschaftliche Fakultät wird immer, (...) weil sie angewandte Wissenschaft vertritt, immer unter einem anderen Druck stehen wie solche, die eben auch in der Grundlagenforschung in der ersten Reihe stehen können.“ (D_D1)

Auch A_D1 betont nachdrücklich, wie die überwiegende Mehrheit der Befragten, dass die globale Verflechtung im Agrarbereich inzwischen sehr hoch sei, so dass es bei vielen Fragestellungen unabdingbar sei, diese in einem globalen Kontext zu betrachten und dass dieser Kontext von manchen übersehen werde. A_D1 erläutert die Situation an einem Beispiel:

„Da wird über den deutschen Markt gesprochen, als ob es den immer noch gibt. Man kann natürlich die Grenze ziehen, aber es ist jetzt ein europäischer Markt für Milch. Wir können die Quoten hier nur kürzen, wenn die anderen Länder mitmachen zum Beispiel. Da wird manchmal völlig daran vorbei geredet. Völlig abgesehen davon, ob man es gut oder schlecht findet.“ (A_D1)

Im folgenden Zitat bestärkt A_D1 das Argument der globalen Verflechtung und illustriert es mit einem weiteren Beispiel. Das Argument wird mit großem Nachdruck vorgebracht, womit A_D1 die Relevanz unterstreichen möchte.

⁴³ Detailliertere Analyse der Rückmeldungen aller Interviewpartner_innen zur Anerkennung von Leistungen in der Lehre siehe 5.4

Die Realität, die Globalisierung ist einfach so, dass wir zum Beispiel jetzt europäische Märkte haben und uns mit internationalen Fragestellungen und für den Getreidepreis hier in Europa nächstes Jahr ist MINDESTENS genauso wichtig, wie die Ernte in der Ukraine und Russland ausfällt, wie zum Beispiel, wie gut die Ernte hier ausfällt.

A_D1 charakterisiert das Interesse einer internationalen Ausrichtung auch als persönliches Interesse:

Und da kommt bei mir auch ein persönliches Element dazu, ich bin ja [gebürtige_r Kanadier_in]. Dort aufgewachsen, zur Schule gegangen, auch studiert. Und das heißt, ist einfach grundsätzlich für meine Interessen, wie ja das weltumspannende mich einfach interessiert. (A_D1)

An anderer Stelle erläutert A_D1 ebenfalls ein besonderes persönliches Interesse an einer internationalen Ausrichtung. A_D1 beschreibt, dass ein internationaler Bezug sehr viel spannender und interessanter sei als ein regionaler Fokus. Das persönliche Interesse zieht sich durch das gesamte Interview von A_D1 und wird an mehreren Stellen herangezogen, um das persönliche Engagement trotz wahrgenommener schwieriger Bedingungen zu erläutern.⁴⁴

„Aber ansonsten so allgemein, warum ist es wichtig, dass wir so was anbieten? Ich meine/ (...) Agrar, einfach das Thema, ist etwas Internationales. Natürlich kann man sich exklusiv mit deutschen Agrarmärkten und deutscher Agrarproblematik und so weiter beschäftigen. Das sind auch sehr wichtige Felder und das machen einige Kollegen Schwerpunktmäßig. (...) Aber für mich ist das besonders Spannende und Interessante dabei, das länderübergreifend.“ (A_D1)

Das Argument der Entwicklungshilfe, dass von vielen Interviewpartner_innen genannt wird, greift A_D1 nicht auf. Vielmehr setzt A_D1 die Internationalisierung der Studiengänge in einen weiteren globalen Kontext und argumentiert mit einer globalen Verflechtung der Landwirtschaft.

A_D2 setzt einen etwas anderen Schwerpunkt, in dem A_D2 auf die Bedeutung der Landwirtschaft in Entwicklungsländern für die Ernährung der Weltbevölkerung eingeht. Ernährungssicherheit sei nur zu erreichen, wenn die landwirtschaftliche Produktion in Entwicklungsländern verbessert würde. A_D2 argumentiert, dass internationale Studierende mit dem in A erworbenen Expertenwissen die Erträge der Landwirtschaft in ihren Heimatländern erhöhen könnten.

⁴⁴ Siehe hierzu A_D1 in 5.4.3.

Ich gehe davon aus, dass die wesentlichen zu wesentlichen Zuwächse im Agrarbereich, was Erträge uns sowas betrifft weitestgehend ausgeschöpft sind und die Frage der Ernährungssicherheit, die sich nicht in Mitteleuropa abspielen, sondern in Ländern der Dritten Welt. Und deswegen halte ich es für sinnvoll und notwendig, dass wir mögliche vielen internationale Agrarstudenten natürlich aus Ländern der Dritten Welt hierher kriegen, weil nur da, mit unserer Expertise die Wahrscheinlichkeit gegeben ist, dass daraus aus wirklich ein Mehrwert erwächst. Deswegen halte ich es für sinnvoll und wichtig, dass wir so einen internationalen Studiengang anbieten. (A_D2)

B_D1⁴⁵ geht zunächst nicht auf den agrarwissenschaftlichen Kontext ein, sondern beschreibt, dass Hochschulen im Allgemeinen eine internationale Ausrichtung aufweisen sollten. B_D1 erläutert zudem wie viele andere Interviewpartner_innen, dass B_D1 die Universität B aufgrund einer langen Erfahrung im Bereich der Thematik des Studiengangs und internationaler Kooperationen in der Verantwortung sehe, Wissen und Kenntnisse daraus zu nutzen.

Nun, ich denke, was [Universität B] angeht, ist da eben diese lange Tradition [...], auf der aufgebaut werden konnte - durch die Geschichte hindurch schon - und deshalb ist hier eine gewisses Potenzial auch an Wissen oder Fundus da, der weitergeführt werden sollte. Na also, den man nicht einfach dann irgendwie, wie soll man sagen, abhaken und in Schrank packen kann oder in ein Archiv. Und natürlich ist es so, dass die internationale Ausrichtung einer Universität in heutiger Zeit sowieso, denke ich, ein Muss ist, aufgrund der Verflochtenheit von Wirtschaftsbeziehungen, Handelsströmen, Wissenstransfer und man kann sich da nicht nur auf seine eigene (lacht) Region konzentrieren, aus meiner Sicht. (B_D1)

Schließlich unterstreicht auch B_D1 wie zuvor A_D1, das persönliche Interesse an einer internationalen Ausrichtung und erwähnt die Notwendigkeit der internationalen Ausrichtung im agrarwissenschaftlichen Kontext.

Ich meine, da ich international tätig bin, ist für mich die Internationalisierung nur positiv zu sehen und - ja, also ein Einigeln und Konzentrieren auf europäische oder sogar nur deutsch-regionale Zusammenhänge in der ökologischen Landwirtschaft, das würde ich natürlich nicht begrüßen. Das kann ja überhaupt in meinem Interesse sein. (lacht) Insofern finde ich das sehr gut. (B_D1)

⁴⁵ B_D1 lehrt sowohl an der Universität B wie auch an der Universität C. Da das Interview im Rahmen von B_D1 Tätigkeit an der Universität B stattfand und B sich überwiegend auf Studiengang und Situation in B bezieht, werden die Äußerungen von B_D1 in dieser Arbeit Studiengang und Fakultät B zugeordnet. Wenn B_D1 sich auf C bezieht, wird dies explizit angesprochen.

B_D2⁴⁶ betont wie beispielsweise B_K, dass der Fachbereich B eine besondere Perspektive anzubieten habe, von der auch internationale Studierende profitieren sollten und dass es insofern konsequent sei, international ausgerichtete Studiengänge in englischer Sprache anzubieten.

„Ja, damit er seine Expertise weltweit, so zu sagen, zum Leuchten bringt, um es mal bildlich auszuspochen. Wir haben etwas anzubieten, was an vielen anderen Orten in der Form nicht da ist und im Moment ist der Markt noch dafür da so etwas auch, letztlich eben eine Kundschaft dafür zu finden, denn Studenten sind Kunden. Die sind so etwas eben für ein Beleg dazu, dass wir denn eine Existenzberechtigung auch hier haben und wenn das andere auch in deutschem Zusammenhang machen, ist es nicht einzusehen, warum man nicht auch hier am Ort sich darum bemüht, solches eben auch fremdsprachlich den ausländischen Studierenden näher zu bringen.“ (B_D2)

5.2.4 Zusammenfassung: Wahrnehmung der Ziele des Studiengangs

Insgesamt werden vielfältige Gründe zur Etablierung des jeweiligen internationalen Studiengangs von den Interviewpartner_innen genannt, wobei fachliche Gründe eindeutig im Vordergrund stehen. Dies trifft sowohl die Ansichten der Studiengangsleiter_innen wie auch die Rückmeldungen der Lehrenden zu. So wird von der Mehrzahl der Befragten erläutert, dass es sinnvoll oder sogar unabdingbar sei, die betreffenden Themen aufgrund der globalen Verflechtung in einem internationalen Rahmen zu betrachten. Bei den Studiengangskoordinator_innen steht weniger die internationale Betrachtung der fachlichen Zusammenhänge im Vordergrund, sondern vielmehr übergreifende Gründe wie die Bedeutung einer internationalen Zusammenarbeit sowie die Möglichkeit, über diesen Studiengang zur Entwicklung der Heimatländer der internationalen Studierenden beizutragen. Einen Beitrag zur Entwicklungshilfe leisten zu können wird ebenfalls sowohl von der Mehrzahl der Lehrenden als auch der Studiengangsleiter_innen als wichtiges Motiv für den internationalen Studiengang genannt. Der Aspekt der Entwicklungshilfe und darüber einen Beitrag zur Entwicklung der Heimatländer der internationalen Studierenden zu leisten, stellt daher in den Rückmeldungen der Befragten ein zentrales Motiv dar.

Einen Beitrag zur Internationalisierung der Hochschule oder der Lehre zu leisten, steht dagegen für die Mehrzahl der Befragten nicht im Vordergrund. Von den

⁴⁶ B_D2 ist in B Studiengangsleiter_in eines anderen internationalen Studiengangs und ebenfalls Lehrende_r im untersuchten Studiengang B. B_D2 äußert sich zumeist allgemein zur Lehre in internationalen Studiengängen im Allgemeinen. Äußerungen von B_D2, die sich explizit auf den Studiengang bezieht, der nicht im Fokus der Untersuchung ausgewählt wurde, wurden nicht in die Untersuchung mit einbezogen.

Studiengangskoordinator_innen wird indirekt darauf eingegangen, in dem sie Aspekte und Bedeutung einer internationalen Zusammenarbeit ansprechen. Ein_e Studiengangsleiter_in spricht an, dass dieser Studiengang dazu beitrage, den Anteil von internationalen Studierenden am Fachbereich zu erhöhen, und dass darüber andere Lehrende und einheimische Studierende mit englischsprachiger Lehre in Kontakt gekommen seien.

Die Möglichkeit, internationale Kontakte für weitere Forschung zu knüpfen, wird häufiger genannt und oft als Stärke des Studiengangs beschrieben. Interessant ist, dass die Bedeutung des Studiengangs für die einheimischen Studierenden in den Rückmeldungen der Befragten nur eine sehr untergeordnete Rolle spielt. Ein Aspekt, der von zwei Befragten angesprochen wird, betrifft die Teilnahme von deutschen Studierenden anderer Studiengänge an den (englischsprachigen) Lehrveranstaltungen des Studienganges. Hier wird einerseits angesprochen, dass es positiv sei, dass deutsche Studierende sich für eine Teilnahme interessierten, dass aber andererseits die Anzahl bisher sehr gering sei und bei den einheimischen Studierenden eine gewisse Zurückhaltung zu beobachten sei, englischsprachige Lehrveranstaltungen zu nutzen.

5.3 Anforderungen an die Lehre

Die Anforderungen an die Lehre in einem internationalen Studiengang gehören zu den zentralen Themen der Interviews mit Studiengangsleiter_innen und Lehrenden. Da keine besonderen Unterschiede zwischen den Rückmeldungen der Lehrenden und der Studiengangsleiter_innen zu beobachten sind, werden die Rückmeldungen in diesem Abschnitt gemeinsam betrachtet.

Die Rückmeldungen der Studiengangskoordinator_innen werden in diesem Kapitel nur für den Bereich der interkulturellen Zusammenarbeit unter den Studierenden (5.3.5) berücksichtigt, da sich alle anderen Themen direkt auf die Lehre beziehen, in welche die Studiengangskoordinator_innen nicht direkt einbezogen sind.

Aufgrund der Vielzahl und Heterogenität der Rückmeldungen zu den Anforderungen an die Lehre wird für die Darstellung eine Unterteilung vorgenommen, obwohl es zwischen den unterschiedlichen Themenschwerpunkten große Überschneidungen gibt. Daher wird, wenn Zusammenhänge zu beobachten sind, auf Rückmeldungen in anderen Bereichen der Analyse verwiesen. Folgende thematische Unterthemen können identifiziert werden:

- Englisch als Unterrichtssprache
- Heterogene akademische Vorkenntnisse und Leistungsniveau

Da unterschiedliche Vorkenntnisse der Studierenden von den Interviewpartner_innen häufig in Bezug zum Leistungsniveau im Studiengang beschrieben werden, werden diese Punkte in einem gemeinsamen Abschnitt behandelt. Das Leistungsniveau wird jedoch auch im Zusammenhang mit notwendigen inhaltlichen Anpassungen in den Lehrveranstaltungen oder unterschiedlichen Lern- und Arbeitsstilen genannt. Wenn dies der Fall ist, werden die Zusammenhänge erläutert.

- Inhaltliche und organisatorische Anpassungen von Lehrveranstaltungen
- Unterschiedliche Kommunikations-, Lern- und Arbeitsstile
- Interkulturelle Zusammenarbeit unter den Studierenden

Da für die interkulturelle Zusammenarbeit der Studierenden betrachtet werden soll, welche Grundlagen dafür durch integrative Maßnahmen in der Betreuung der Studierenden geschaffen werden und ob beispielsweise interkulturelle Kommunikation innerhalb oder außerhalb des Curriculums thematisiert wird, werden zu diesem Unterpunkt auch die Rückmeldungen der Studiengangskoordinator_innen einbezogen.

5.3.1 Englisch als Unterrichtssprache

Ein grundlegendes Merkmal der untersuchten Studiengänge ist die Tatsache, dass die Lehrveranstaltungen der Studiengänge ausschließlich in englischer Sprache angeboten werden⁴⁷. Dies bedeutet sowohl für die Lehrenden als auch die Studierenden, die im Allgemeinen keine Muttersprachler im Englischen sind, besondere Anforderungen. Entsprechend ist Englisch als Unterrichtssprache in den Rückmeldungen der überwiegenden Mehrheit der Interviewpartner_innen ein wichtiges Thema.

⁴⁷Die Entwicklung, immer mehr Studiengänge in englischer Sprache anzubieten, wird in Deutschland von vielen Wissenschaftler_innen nicht unkritisch gesehen. Dabei wird zwar betont, dass Englisch als Lingua Franca für den internationalen Austausch unabdingbar sei, aber auch kritisch dargelegt, dass Forschung, Lehre und Lernen in einer Fremdsprache ebenfalls Nachteile mit sich bringt. Auch wird diskutiert, dass durch eine Lehre (ausschließlich) auf Englisch die internationalen Studierenden vom weiteren Leben außerhalb des Studienganges oder der internationalen Community auf dem Campus gleichermaßen ausgeschlossen würden.

Vgl. zum Thema ‚Englisch als Unterrichtssprache‘ zum Beispiel Artikel in der Sueddeutschen Zeitung von Hoffmeyer (2012), Empfehlungen des Arbeitskreises „Deutsch als Fremdsprache“ <http://www.adawis.de/>, Petereit und Spielmanns-Rome (2010), HRK (2011) Empfehlung der Arbeitsgruppe der HRK zur Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen; Dissertation von Soltau (2008) zu Englisch als Lingua Franca in der wissenschaftlichen Lehre.

5.3.1.1 Englisch als Unterrichtssprache: Die Sicht der Studiengangsleiter_innen und der Lehrenden

A_SL als Studiengangsleiter_in beschreibt, dass viele Studierende zu Beginn Sprachprobleme hätten. A_SL erläutert, dass für die Einschreibung zwar der Nachweis eines TOEFL-Testes⁴⁸ Voraussetzung sei, dass aber auch ein erfolgreicher TOEFL-Test nicht unbedingt bedeuten würde, dass die Englischkenntnisse gut genug seien, so dass die Studierenden der Lehre ohne Probleme folgen könnten.

„Viele haben am Anfang auch Sprachprobleme. Also das ist nicht so. Wir verlangen zwar einen TOEFL-Test, ähm, bestimmtes Minimum und es, äh, wir verlangen auch die Papiere um zu sehen, dass es tatsächlich nen TOEFL-Test ist, der nicht inhouse irgendwo gemacht worden ist, ähm, sondern offiziell und, ähm, trotzdem ist es so, dass nicht in allen Fällen das Sprachvermögen so ist. Gerade am Anfang, äh, dass es sehr leicht ist für die Studierenden. Es ist also, das sehe ich also, wirklich, als nen Problem an. Sie merken das dann eben auch den Unterschied, ob jemand sehr gut englisch spricht, leichter unseren Veranstaltungen folgen kann, als jemand bei dem es gerade so mal eben für den TOEFL-Test gereicht hat.“ (A_SL)

A_D1 erläutert, dass die Sprachkenntnisse eine zentrale Voraussetzung für ein erfolgreiches Studium seien, damit die Studierenden in den Vorlesungen folgen könnten. Noch deutlicher, so A_D1, wären mangelnde Englischkenntnisse aber beim Schreiben von Hausarbeiten oder Abschlussarbeiten ein Problem, da sich die Studierenden dann womöglich „unter Wert verkaufen“ würden, wie A_D1 beschreibt, so dass das Niveau der Arbeit aufgrund der mangelnden Sprachkenntnisse schlechter ausfalle.

„Wie gut sind die Englischkenntnisse wirklich? Dass die in der Lage sind, die Vorlesungen gut zu folgen. Da gibt es nicht so häufig Probleme, aber wenn sie jetzt Seminar- oder Bachelorarbeiten, Masterarbeiten schreiben sollen. Masterarbeit in diesem Fall. Und Englisch ist wirklich ein Problem dabei. Kann es sein, dass sie sich unter Wert verkaufen. Muss man ein bisschen drauf achten.“ (A_D1)

A_D1 vermutet, dass bei Studierenden, deren Leistungsniveau unter dem Durchschnitt ist, häufig nicht ausreichende englische Sprachkompetenzen hinzu kämen. A_D1 erläutert, dass man darauf hinarbeiten solle, eine größere Auswahl an Bewerber_innen zu haben, so dass man die besseren auswählen könne. Die Zeit reiche nicht aus, um die Sprachkenntnisse vor

⁴⁸ Test of English as a Foreign Language (TOEFL) ist ein Sprachtest für Nicht-Muttersprachler_innen von Englisch, in dem standardisiert die Sprachkenntnisse überprüft werden. Für viele Studiengänge, die auf Englisch angeboten werden, ist dieser Test ebenso Zulassungsvoraussetzung wie an den meisten Hochschulen im englischsprachigen Raum im Allgemeinen.

oder während des Studiums wesentlich verbessern zu können. A_D1 führt inzwischen Telefoninterviews im Zuge der Auswahl, da die Ergebnisse der TOEFL-Tests nicht aussagekräftig seien.

„Ja, (wenn dann ist es sehr häufig an das Sprachliche liegt?). Die sind ja eigentlich nur für eineinhalb Jahre hier und die kommen ja hier an und fangen mehr oder weniger gleich mit Vorlesung an. Das heißt, so die Möglichkeit da, (...) jetzt so einen Schnellkurs Englisch zu verpassen oder irgendwie so was, was in kurzer Zeit wirklich ein ganz wesentlichen Unterschied macht, das ist ja erst mal richtig begrenzt. Also das Beste, was man da hoffen kann, ist, dass wir dann immer einen großen Pool an Bewerbern haben, dass wir immer Bessere aussuchen können. Dass wir jetzt auch durch die Interviews, das ist sicherlich eine sinnvolle Maßnahme, die eigentlich/ Ich kann am Telefon (ersehen?) (unv.) kann ich relativ schnell herausfinden, ob dieser TOEFL-Score wirklich/ ob wirklich was dahintersteht oder nicht. Dann werden wir hoffentlich dann den einen oder andern (schwierigen Unfall?) in der Zukunft vermeiden können. (...)“ (A_D1)

Weiterhin führt A_D1 aus, dass auch unter den internationalen Studierenden die unterschiedlichen Sprachkenntnisse bzw. die unterschiedliche Verwendung von Englisch als Lingua Franca zu Verständigungsproblemen führen kann. Konkret beschreibt A_D1 die Situation zwischen internationalen Doktorand_innen, die Studierende in Seminararbeiten betreuen. A_D1 ist jedoch die_der einzige Interviewpartner_in, die_der auf diesen Zusammenhang hinweist.

„Das kann dann manchmal schwierig sein, wenn dann ein Student frisch aus, ich sage mal, Bolivien plötzlich einen Doktorand aus Ghana als Betreuer hat in der Seminararbeit. Beide sprechen auf jeden Fall ein sehr unterschiedliches Englisch, beide sind, wenn der Doktorand ein bisschen frisch ist und hier auch nicht studiert hat und die Seminararbeiten so auch nicht kennengelernt hat, dann gibt es großes Verwirren. Das kann ab und zu sicherlich zu Schwierigkeiten führen.“ (A_D1)

A_D2 sieht die englischen Sprachkenntnisse sogar noch kritischer als A_D1 und beschreibt, dass die Sprache häufig eine „Barriere“ sei. A_D2 erläutert, dass Englisch zu sprechen ein noch größeres Problem sei als Englisch zu verstehen und beschreibt, mit internationalen Studierenden häufig, im Gegensatz zu deutschen Studierenden, nicht auf Englisch diskutieren zu können. Es ist anzunehmen, dass diese Wahrnehmung auch mit einem passiveren Lernstil vieler Studierender zu tun hat, wie von vielen Lehrenden in 5.3.4 beschrieben, so dass mangelnde Sprachkompetenzen und ein eher passiver Lernstil sich gegenseitig verstärken können.

„Einmal ist häufig die Sprache eine Barriere, die auch wenn sie sagen, sie können Englisch, können sie noch lange nicht Englisch. Und verstehen ist eine Sache und sprechen ist noch eine ganz anderen Sache, sodass sie auch vielfach gar keine Fragen

stellen, obwohl sie eigentlich Verständnisschwierigkeiten haben, ganz eklatante Schwierigkeiten und die Erfahrung zeigt, dass die deutschen Studentinnen und Studenten immer da sehr offen sind. Mit denen kann man diskutieren, auch im Englischen.“ (A_D2)

A_D2 fordert, wie zuvor A_D1, ein besseres Auswahlverfahren und beschreibt, dass es eigentlich notwendig wäre, Studienbewerber_innen über ein persönliches Gespräch auszuwählen. Nicht einmal über ein Telefoninterview könne man sicher sein, auch wirklich Bewerber_innen zu bekommen, die auch erfolgreich studieren würden. Hier spielt sicherlich eine schlechte Erfahrung von A_D2 eine Rolle, in der A_D2 im Rahmen eines Telefoninterviews offensichtlich mit jemand anderem als der Studienbewerberin gesprochen hatte, da die Gesprächspartnerin am Telefon zwar „perfekt“ erläuterte, was sie im Rahmen des Studiums tun wolle, die Studentin im Studiengang dann jedoch „kein Wort Englisch“ gesprochen habe.

„Das man einfach noch stärker selektiert. Und das man nicht wirklich die Leute nimmt, die sich bewerben und dann sagt okay, man hat da irgendwie 60 Bewerber und man kann 20 nehmen. Und dann nimmt man die 20, sondern dass man dann sagt, dann haben wir nur zehn. Selbst unter diesen 20, die man dann nehmen könnte, sind immer noch zehn, die, die es nicht, nicht wirklich bringen und man müsste eigentlich die Leute im persönlichen Gespräch vorher sehen. Ich hab mir mal off the records auch ne böse Erfahrung gemacht, auch über dieses (Pack?)-Verfahren hatte ich nen telefonisches Interview mit einer Chinesin und die hat mir dann gesagt, ich sollte dann und dann anrufen, weil sie sonst immer busy wäre. Das habe ich dann auch gemacht und dann hat sie mir wunderbar im Englischen das alles erklärt was sie machen will und so, perfekt. Als sie dann hier ankam, sprach sie kein Wort Englisch.“ (A_D2)

A_D2 geht auf einen weiteren Aspekt ein und erläutert den Eindruck, dass viele deutschsprachige Studierende Vorbehalte gegen englischsprachige Veranstaltungen hätten, so dass einige englischsprachige Lehrveranstaltungen meiden würden.

„Ich kriege aber mit, wenn ich im Master, wenn die Studenten da erwartungsvoll in der ersten Stunde sitzen und ich sage so good morning, das issen, äh, lectures will be given in english, dann fällt einigen die Klappe runter und dann bleiben die Deutschen weg, natürlich nicht alle, aber einige bleiben weg. Die denken immer, das ist nur so zum Spaß in Englisch angegeben und in Wirklichkeit isses dann doch in Deutsch. Und da hab ich auch keine Lust. Das ist ein Problem.“ (A_D2)

B_D1 und B_D2 äußern sich nicht zu den Sprachkompetenzen der Studierenden. B_SL erläutert jedoch, dass auch die englischen Sprachkenntnisse der Lehrenden ein Problem darstellen könnten. Die Lösung des Problems ist bemerkenswert, denn B_SL erläutert, als Studiengangsleiter_in nicht aktiv geworden zu sein, sondern dass die Studierenden

gemeinsam mit den jeweiligen Lehrenden eine Lösung gefunden hätten, so dass die Lehrenden beispielsweise mehr in kleineren Gruppen gearbeitet hätten.

„Aber ich weiß selber, dass man ab und zu Schwierigkeiten hat und ich weiß auch selber, dass einige von unseren Kollegen und Kolleginnen auch nicht so besonders gut sind im Englischen. Aber das haben auch die Studierenden gleich des ersten Semesters sofort angemerkt und jetzt haben wir einen Weg gefunden, dass selbst die Kolleginnen oder Kollegen, die das nicht gut können mit der englischen Sprache, dass sie eine Vermittlung gefunden haben, die klappt. Also, die haben dann eben nicht so viel oral präsentiert, sondern haben mehr in Gruppen, in kleineren Gruppen gearbeitet und so weiter und dann geht das besser.“ (B_SL)

„Das haben die Studierenden mit den Lehrenden beraten. Also, sie haben es mir gemeldet, dass es Schwierigkeiten gibt. Ich habe dann weiter gemeldet und habe gesagt: „Da gibt es ja wohl Schwierigkeiten bei Ihnen, wie kriegen wir das in den Griff? Brauchen Sie da eine Hilfe oder schaffen Sie das mit den Studierenden alleine, darüber zu reden?“ Ich bin ja nur angefragt worden, dass ich das nochmal offiziell zur Kenntnis nehme. Und das ist in allen Fällen gelöst worden. Entweder, dass zum Beispiel die Inhalte der Vermittlung anders angeboten waren.“ (B_SL)

C_SL zeigt eine sehr differenzierte Sichtweise zu Englisch als Unterrichtssprache. Zunächst erläutert C_SL die englische Unterrichtssprache als grundlegendes Merkmal und Voraussetzung für internationale Studierende, diesen Studiengang zu wählen.

„Ja, was macht ihn anders? Da haben wir erstmal den Unterricht durchgehend auf Englisch, ne. Das ist ganz klar. Das macht erstmal uns überhaupt erst MÖGLICH, dass Leute überhaupt mal teilnehmen können.“ (C_SL)

Im Weiteren geht C_SL auf einen höheren Vorbereitungsaufwand für die Lehrveranstaltungen ein, da grundsätzlich das vollständige Unterrichtsmaterial auf Englisch erstellt oder übertragen werden müsste. C_SL differenziert und erläutert, aufgrund der eigenen internationalen Erfahrung der Ansicht zu sein, „ab dem Masterlevel ist sowieso alles auf Englisch“. C_SL berücksichtigt jedoch, dass andere Lehrende am Fachbereich mit einem größeren Aufwand konfrontiert seien, da die Mehrheit der Lehrenden in der Vermutung von C_SL den Großteil der Unterrichtsmaterialien standardmäßig in deutscher Sprache vorliegen habe.

Aber auch C_SL erläutert, dass die Durchführung der Lehre auf Englisch eine höhere Belastung sei, obwohl C_SL die eigenen Sprachkenntnisse als „fließend“ beschreibt. So entsteht der Eindruck, dass C_SL hinsichtlich Englisch als Lehrsprache eine pragmatische Grundhaltung einnimmt, da C_SL es einerseits als Grundvoraussetzung für den internationalen Studiengang ansieht, andererseits die höhere Belastung bei der Durchführung der Lehrveranstaltung auf Englisch hervorhebt.

„(...) Sagen wir es mal so, also, an Vorbereitungsaufwand ist es nicht VIEL mehr. Aber, sagen wir mal, der, sagen wir mal, den der Arbeitsstress, dem man ausgesetzt ist, der ist natürlich in einem internationalen Studiengang höher. Es tritt ein bisschen Zusatzaufwand dadurch ein, dass man natürlich ALLES auf Englisch machen muss. Es darf auch nicht eine einzige Unterrichtsunterlage oder irgendetwas, darf NICHTS auf Deutsch dabei sein, muss ALLES auf Englisch sein. Das ist jetzt für mich nicht ganz so dramatisch, weil ich immer schon, auch aus meiner Zeit in Dänemark, die Devise vertreten habe auf dem Masterlevel ist sowieso ALLES Material auf Englisch. Also (oft?) meine Overheads oder Folien oder Schaubilder oder was ich zeige ist, in der Regel, sowieso auf Englisch. Insofern war das für mich jetzt der Aufwand nicht so RIESIG. Aber ich weiß, dass viele Kolleginnen und Kollegen durchaus auf dem Masterlevel auch vieles auf Deutsch haben und das macht natürlich richtig Arbeit, das auf Englisch umzustellen. Das ist ganz klar. Es die Arbeit für mich entsteht dadurch, dass auch nicht eine einzige Abbildung auf Deutsch sein darf, nehm. Das ist natürlich so selbst wenn ich auf dem Masterniveau sage im Prinzip ist alles auf Englisch. Wenn ich dann mal irgendwo mal was Deutsches dazwischen habe kann ich das ja tolerieren in einem deutschsprachigen Studiengang. Aber das muss ich natürlich ausmerzen, bevor ich sowas in einen englischsprachigen Studiengang reinnehmen kann. Aber die, sagen wir mal, die Lehre oder das Empfinden der Lehre als Belastung das ist natürlich höher. Auch, weil ich dauernd auf Englisch sprechen muss. Englisch ist nicht meine Muttersprache, nicht. Also ich bin zwar fließend in Englisch aber es ist doch was anderes, ob ich zwei Stunden auf Englisch unterrichte oder zwei Stunden auf Deutsch unterrichte.“ (C_SL)

C_D3 bedauert, dass es keinen größeren Austausch zwischen deutschsprachigen Studierenden anderer Studiengänge und den internationalen Studierenden des Masterstudienganges gäbe⁴⁹. Wie C_D3 beschreibt, bildeten die deutschsprachigen und die englischsprachigen Masterstudiengänge „Parallelwelten“, zwischen denen es nur wenig Austausch gäbe. C_D3 beschreibt, dass die Studierenden des internationalen Masterstudiengangs im Allgemeinen nicht gut genug deutsch sprechen würden, um deutschsprachige Veranstaltungen zu besuchen, aber dass im Gegenzug die einheimischen Studierenden englischsprachige Angebote auch nicht häufig wahrnehmen würden. Diesen Eindruck beschreiben außer C_D3 noch mehrere weitere Interviewpartner_innen.

„Was glaube ich generell eine Schwierigkeit ist, liegt aber vielleicht auch an der generellen Struktur von den Masterstudiengängen, dass die deutschsprachigen Studiengänge so parallel existieren, das sind so Parallelwelten, also da gibt es nicht sehr viele Berührungspunkte zwischen den einzelnen Studiengängen. Das ist sicher sprachlich, klar, weil nur sehr, sehr wenige von den, also von den Studierenden in den

⁴⁹ Vgl. auch C_D3 in 5.3.5

englischsprachigen Masterstudiengängen, so viel Deutsch können, dass sie eben in ein deutschsprachiges Modul gehen können. Das andere ist, auf der anderen Seite ist es auch nicht so durchlässig oder was heißt nicht durchlässig. Jeder von den deutschsprachigen Masterstudenten könnte natürlich ein Wahlmodul aus den englischsprachigen Masterstudiengängen wählen, sie tun das aber nicht so sonderlich häufig.“ (C_D3)

Als Grund, warum so wenig deutschsprachige Studierende englischsprachige Veranstaltungen wählten, vermutet C_D3 „Angst vor der Sprache“ und beschreibt den Eindruck, dass die Studierenden, auch wenn sie teilweise teilnehmen würden, weil sie keine anderen Wahlmöglichkeiten hätten, Hemmungen hätten, sich auf Englisch zu beteiligen.

„Angst vor der Sprache, zum Teil, denke ich. Also, es gibt bestimmte Module, da sitzen immer mal wieder welche drin. [...] Da war es aber so, dass man so ein bisschen das Gefühl hatte die Studierenden haben ein bisschen so Scheu Englisch zu sprechen, englisches Seminar zu halten und solche Sachen, also ich glaube das ist ein bisschen so.“ (C_D3)

C_D3 beschreibt auch, dass die englischen Sprachkenntnisse der Studierenden von der Situation des Bildungssystems im Heimatland abhängen würden und vergleicht dafür die Situation von Studierenden aus China mit der Situation von Studierenden aus Indien, wo schon der Schulunterricht auf Englisch stattfindet.

„Also, einfach Texte zu verfassen, also grade Studierende aus manchen asiatischen Ländern haben damit Schwierigkeiten, da kommt sicherlich auch noch ein sprachliches Problem dazu, wenn man halt Chinesisch als Muttersprache hat, tut man sich natürlich in Englisch viel, viel schwerer wie wenn man aus Indien kommt und einen gesamten Schulbesuch schon auf Englisch hinter sich gebracht hat. Also solche Sachen, das merkt man dann.“ (C_D3)

C_D2 äußert sich sehr allgemein und beschreibt, dass Sprachkenntnisse als Basis im Vorfeld geprüft würden, jedoch trotzdem nicht immer gut genug seien. C_D2 bringt kurz den Gedanken, dass Englisch zumeist sowohl für Lehrende als auch Studierende eine Fremdsprache sei und dass es eine Frage sei, wie „sie mit dieser Fremdsprache umgehen können“. Vermutlich meint C_D2 hiermit, dass Lehre in der Fremdsprache eine besondere Situation sowohl für Lehrende als auch die Studierenden ist. C_D2 erläutert diesen Zusammenhang jedoch nicht näher und lässt es bei der kurzen Aussage bewenden.

„(...) Das ist schwierig zu sagen. Die sprachlichen Vorkenntnisse sollten da sein. Die werden ja auch immer abgeprüft, sind aber meiner Meinung nach nicht in ausreichendem Maße vorhanden. Also jetzt auch die Englischkenntnisse von denen. Die meisten haben

eben Englisch als Fremdsprache, genauso wie die Lehrenden. Eine Frage, wie sie mit dieser Fremdsprache umgehen können.“ (C_D2)

C_D1 sieht grundsätzlich kritisch, dass immer mehr Studiengänge auf Englisch angeboten würden und befürchtet, dass durch diese „Sprachbarriere“ letztlich auch deutschsprachige Studierende abgeschreckt werden könnten, die sich in ihrer gewohnten Lernumgebung wohler fühlen könnten. Darüber hinaus merkt C_D1 kritisch an, dass beim Lehren in der Fremdsprache zwangsläufig Bedeutungen verloren gingen. C_D1 erklärt, dass auch eine Lehre durch Muttersprachler_innen kritisch zu sehen sei, da die vorwiegend nicht-muttersprachlichen Studierenden in internationalen Studiengängen in diesem Fall vermutlich mit dem fachsprachlichen Niveau überfordert seien.

„Also, ich finde das schon schade, wenn letztendlich das alles auf Englisch läuft. Die ganzen Studiengänge. Weil ich denke, damit machen wir uns auch hier eine ganz/ Oder verbauen uns (sehr viel?) für eine ganzen Menge an Interessierten, die eher (unv.) diese Sprachbarriere scheuen. Und wenn das in diese Richtung weitergeht, immer mehr internationale Studiengänge, immer mehr englischsprachige Vorlesungen anzubieten, vielleicht auch nachher im Bachelor, dann sind wir alle/ Weiß nicht, also dann gehen doch die auf die Fachhochschule nachher ⁵⁰und sagen: "Da mache ich lieber da mein Ding. Da kann ich wenigstens mein Schwäbisch oder was immer ich dann spreche und fühle mich da wohler drin als jetzt/" Also, ich meine, das geht Dozierenden ja nicht ähnlich/ nicht ANDERS den Dozenten, weil man ist/ Wir sind alle keine Native Speaker. Ich kann sicherlich/ Das ist vielleicht einfacher, wenn man jetzt/ da ein super Englischsprachiger sich hinstellen würde, der würde die Leute NUR mit Fachbegriffen wahrscheinlich so zutexten (lacht), dass vielleicht gar nicht mehr so viel ankäme, weiß ich nicht. Aber ist einfach schwierig. Man bleibt da einfach auf einem gewissen Niveau. Und viele Nuancen, die man rüberbringen könnte, die kommen einfach dann auch nicht an. Also in beide Richtungen wahrscheinlich nicht. Deswegen sehe ich das eher kritisch. Insgesamt.“ (C_D1)

Im weiteren Verlauf des Interviews beschreibt C_D1 genauer, welche sprachlichen Schwierigkeiten nach Erfahrung von C_D1 auftreten. C_D1 beschreibt dabei die notwendige Fachsprache als besondere Herausforderung. C_D1 erklärt, dass Studierende, die Englisch in der Schule gelernt hätten, eben nicht wüssten, wie die Teile einer Pflanze oder auch Bodenbearbeitungsgeräten auf Englisch heißen würden, so dass die Studierenden nachfragen müssten und es daher schwierig sei, die Lehre auf dem geforderten Niveau durchzuführen.

⁵⁰ Vgl. auch C_D1 in 5.2.3

„Dass die natürlich alle eine Art Englisch sprechen, aber natürlich nicht alle des Fachenglischen mächtig sind. Diese ganz klaren/ Und deswegen ist es auch für einen Lehrenden schwierig, das Ganze auf so einem Niveau zu halten, dass jeder auch mitkommen kann. Weil ich kann natürlich die Fachbegriffe dafür nennen, die kennt aber niemand. Die kennt niemand, der normal Englisch in der Schule gehabt hat, der kennt natürlich jetzt nicht die Einzelteile von einer Pflanze, wie die auf Englisch heißen. Oder irgendwelche Bodenbearbeitungsgeräte. Und das ist irgendwann schwer, das auch/ Und dann wird eben auch recht häufig nachgefragt dann. Wie das dann heißt und da merkt man, dass dann auch das Verständnis nicht da ist.“ (C_D1)

Des Weiteren erklärt C_D1, wie mehrere andere Interviewpartner_innen, dass einerseits die zur Zulassung geforderten Sprachtests nicht aussagekräftig seien und meint, dass diese Tests daher vor Ort anstatt im Heimatland der Studierenden stattfinden sollten. Weiterhin beschreibt C_D1, dass die unterschiedlich gefärbten Akzente der Studierenden das gegenseitige Verstehen noch einmal erschwerten.

„Da würde ich auch sagen, dass da ein Sprachtest zugehört, der hier in [C] stattzufinden hat und nicht im Heimatland. Weil man weiß oft nicht, wie diese Sprachtests zustande kommen. Da haben die Leute vielleicht ihren TOEFL-Test und wenn sie dann vor einem stehen, dann ist es doch sehr, sehr schwierig. Und wenn es nur daran liegt, DASS sie vielleicht irgendein chinesisches Englisch sprechen oder/ Und kein deutsches Englisch. Ja, weil das sind da/ Zum Teil liegen wirklich WELTEN dazwischen. Das ist für einen Dozenten auch schwer, wenn Sie da vorne stehen und da fragt ein Afrikaner was und dann fragt ein Inder was und dann fragt ein Chinese was, dann müssen Sie jedes Mal umschalten und das bei den Studierenden ganz genauso. Das also würde ich für sehr wichtig halten, dass man da wirklich hier so eine Art Eingangstest von irgendeiner Weise, sei es sprachlich als auch fachlich, formulieren kann.“ (C_D1)

D_D1 äußert sich nicht zu Sprachproblemen oder Englisch als Unterrichtssprache im Allgemeinen. D_SL äußert sich ebenfalls nicht zu Sprachproblemen, erläutert aber, dass der internationale Studiengang im Fachbereich sowohl bei Lehrenden als auch Studierenden dabei geholfen habe, Vorbehalte gegenüber englischen Lehrveranstaltungen abzubauen⁵¹:

„Ich denke die Tatsache, dass wir die Ausländer haben hat dazu geführt auch, dass wir jetzt verstärkt englischsprachige Veranstaltungen anbieten. Im [Studiengang D] waren die immer englisch. Und die werden jetzt zunehmend nachgefragt von deutschen Studierenden, was jetzt dazu geführt hat, dass wir zum Beispiel in unserem [x]-Studiengang auf der Fakultät AUCH angefangen haben zu sagen, wir werden eine Großteil (werden im Studium?) zweisprachig studierbar machen. Also es werden ein

⁵¹ Vgl. auch D_SL in 5.2.1

großer Teil, der, sagen wir mal, der stärker forschungsbetonten Veranstaltungen jetzt in Englisch angeboten. Auf die Idee wären die Leute, die Kollegen nie gekommen, wenn sie nicht vorher mal das Programm gesehen hätten, das geht mit dem Englisch, das ist nicht so tragisch und das kriegen wir eigentlich hin. Und ich finde, dass sehr positiv, weil wir ein forschungsbetonter Studiengang oder eine Forschungs- Universität, wie sich [D] so gerne nennt, kommt man ums Englisch einfach nicht drum rum. Und die Lehrer, die sich da nochmal reindenken und ihre Veranstaltungen in Englisch umbauen, das ist absolut positiv.“ (D_SL)

D_SL räumt jedoch im späteren Verlauf des Interviews ein, dass es bisher nicht viele deutschsprachige Studierende seien, die an den englischsprachigen Veranstaltungen des internationalen Studienganges teilnehmen würden.

5.3.1.2 Zusammenfassung: Englisch als Unterrichtssprache in den Rückmeldungen der Studiengangsleiter_innen und der Lehrenden

Es gibt Lehrende, die Englisch als Studiengangssprache vorwiegend problematisch und vornehmlich als eine zusätzliche Belastung in der Vorbereitung und Durchführung der Lehre wahrnehmen. Andere Lehrende beschreiben Englisch pragmatisch als Mittel zum Zweck, um einen internationalen Studiengang anbieten und internationale Studierende anziehen zu können. Weiterhin gibt es Rückmeldungen, dass Englisch als internationale Wissenschaftssprache unabdingbar sei und es daher sinnvoll sei, Lehrveranstaltungen verstärkt auf Englisch anzubieten. Die Mehrheit der Lehrenden beschreibt, dass die Englischkenntnisse der internationalen Studierenden häufig zu schlecht seien und fordert eine bessere Vorauswahl, um dem zu begegnen. Es wird aber gleichermaßen wahrgenommen, dass auch die Englischkenntnisse vieler (deutscher) Lehrender nicht ausreichend seien. Diese Bedenken werden durch die Äußerungen ergänzt, dass die Durchführung der Lehrveranstaltungen auf Englisch zu einem geringeren Niveau führe, da es schwierig sei, sich in einer Fremdsprache so differenziert auszudrücken wie in der Muttersprache. Weiterhin wird die Besorgnis geäußert, dass, wenn hingegen englische Muttersprachler die Lehrveranstaltungen anbieten würden, dies die nicht-muttersprachlichen Studierenden überfordern könnte. Darüber hinaus gibt es auch Bedenken, dass mehr Lehrveranstaltungen auf Englisch dazu führen könnten, dass deutsche Studierende sich abgeschreckt fühlten und sich verstärkt nach Hochschulen umsehen würden, wo dies nicht der Fall sei.

5.3.2 Wahrnehmung des Leistungsniveaus in den Studiengängen und Bedeutung unterschiedlicher Vorkenntnisse für die Lehre

5.3.2.1 Die Rückmeldungen der Studiengangsleiter_innen und der Lehrenden

C_SL beschreibt wie alle Befragten ein heterogenes Vorwissen und einen großen Nachholbedarf vieler Studierender und erläutert, dass dieses in Studiengang C noch viel deutlicher sei als in einem deutschsprachigen Studiengang, in dem ebenfalls viele internationale Studierende eingeschrieben seien, die jedoch eher aus dem europäischen Ausland kämen. C_SL erklärt weiterhin, dass sich die Heterogenität der Studierenden nicht nur auf das Vorwissen beschränke, sondern auch die Lern- und Arbeitsstile sehr heterogen seien. C_SL beschreibt dies an dieser Stelle als grundlegenden Nachteil der internationalen Zusammensetzung des Studiengangs, erklärt jedoch im weiteren Verlauf, dass sich dieser Nachteil für die Studierenden auch als Vorteil herausstellen könne⁵².

„Ja, die Nachteile liegen natürlich auf der Hand. Sie haben eine SEHR heterogene Vorbildung. NOCH heterogener als wenn wir jetzt sagen würden wir haben einen deutschsprachigen Studiengang, wo man einen hohen Anteil an Leuten haben, die meinetwegen jetzt auch aus dem europäischen Ausland im Rahmen der Euro League oder irgend so was hier bei uns auflaufen. Das ist noch viel heterogener. Und vor allen Dingen nicht nur von der Vorbildung her heterogener, sondern auch von der, sagen wir mal, vom Lernstil her heterogener.“ (C_SL)

C_SL nennt als Grund für die heterogenen Vorkenntnisse die unterschiedlichen fachlichen Vorbildungen, die sich in den verpflichtenden Themenbereichen des Studiengangs zeigten. Manche Kernbereiche seien für die Studierenden neu. C_SL erläutert, dass es Aufgabe der Lehrenden sei, während der normalen Lehrveranstaltungen dafür zu sorgen, dass die Studierenden das fehlende Grundlagenwissen in bestimmten fachlichen Bereichen nachholen könnten.

„Dieser Studiengang hat ja einen Teil Kernfächer, wo vieles sicherlich schwer ist für Leute, die das noch nie gehört haben. Da müssen halt die Dozenten IM Fach drauf eingehen, dass das irgendwie nachgeholt werden kann.“ (C_SL)

C_D3 beschreibt mehrere Aspekte zum Leistungsniveau im Studiengang. Zunächst beschreibt C_D3 eine große Leistungsspanne, wobei C_D3 sogar den Ausdruck ‚extrem‘ wählt: „extrem motivierte, extrem gute Studierende“ und Studierende, die „extrem große

⁵² Vgl. 5.5. Dort beschreibt C_SL, dass die Studierenden über die heterogene Zusammensetzung der Studierenden interkulturelle Fähigkeiten erwerben würden, die sehr wertvoll seien.

Schwierigkeiten haben“. C_D3 sieht das Problem der großen Leistungsspanne im Studiengang in Schwierigkeiten bei der Leistungsbeurteilung der Studienbewerber_innen und beschreibt, dass Noten, die offiziell als international äquivalent gelten würden, es nicht seien. Die Studierenden hätten teilweise nicht die Kompetenzen, die die Noten vermuten ließen. Diese Streuung der Leistung sieht C_D3 insbesondere in Seminaren als problematisch.

„Streut sehr stark, also das ist das was am meisten auffällt (mir?). Also, es gibt extrem motivierte, extrem gute Studierende, es gibt so dieses Mittelfeld und es gibt aber auch Leute die extrem große Schwierigkeiten haben. Also (...) die wirklich zum ersten Mal mit wissenschaftlichen Texten umgehen, die vorher, trotz allem was in den Zeugnissen steht, keinen Text geschrieben haben in irgendeiner Form. Ich denke, ein großes Problem bei diesen internationalen Studiengängen ist einfach die Bewertung. Es gibt ja dieses System zur Äquivalenz- Berechnung der Noten, aber was der Studierende dann faktisch WIRKLICH KANN steht manchmal nicht wirklich in Relation zu den Noten die er hatte. Also das/ Ich weiß auch nicht wie man das ändern kann oder besser machen kann, aber das ist so eine Sache, das ist wirklich schwierig und das Niveau das klappt, grade bei Seminaren oder so wirklich sehr, sehr auseinander. Also!“ (C_D3)

Im weiteren Verlauf erläutert C_D3, dass sich der Aufwand in der fachlichen Betreuung lohne. C_D3 nennt als Beispiel ein Projektseminar, in dem fachliches und wissenschaftliches Arbeiten geübt wird und beschreibt, dass sich dies positiv auf die Masterarbeiten auswirke und dass es eine Motivation für C_D3 sei, sich weiter zu engagieren.

„Dass es dann auch läuft, also dass man dann halt auch merkt, ok die haben jetzt das und das eben wirklich aus diesem Ablauf der Projektarbeit gelernt und das läuft dann bei der Masterarbeit dann besser. Also solche Geschichten, das motiviert dann ja auch einen selber wieder. Also!“ (C_D3)

C_D1 hatte zu Beginn des Interviews erläutert, den Studiengang kritisch zu sehen, dies jedoch auf die fachliche Ausrichtung bezogen. Hier beschreibt C_D1 die Schwierigkeit, mit der heterogenen Leistung umzugehen und nennt als großes Problem, die guten Studierenden nicht zu unterfordern und gleichzeitig die leistungsschwachen Studierenden zu fördern. C_D1 erläutert, dass häufig die Studierenden die besten Leistungen erbringen würden seien, die bereits in C den Bachelor gemacht hätten.

„Ja gut, natürlich, diese ganzen/ Diese Heterogenität irgendwie unter einen Hut zu bringen. Und dass man die Schwachen nicht hängen lässt und die Starken nicht unterfordert. Also FACHLICH starken nicht unterfordert. Ist ein ganz, ganz großes Problem. Und es zeigt sich leider immer wieder, dass WIR, also wenn ich jetzt auch die Prüfungen mir anschau oder die Seminarnoten anschau, dass dann DOCH in der

Regel DIE Studierenden am besten abschneiden, die aus [C] kommen. Die hier schon den Bachelor gemacht haben, ja.“ (C_D1)

Die Einschätzung, dass Studierende im Studiengang bessere Leistungen erbringen würden, die bereits in C studiert haben, wiederholt C_D1 noch an mehreren anderen Stellen und unterstreicht damit diese Ansicht. Im weiteren Verlauf beschreibt C_D1 die Heterogenität der Studierenden als eine der grundlegenden Schwächen des Studienganges. C_D1 sieht es als frustrierend, immer wieder auf Grundlagen eingehen zu müssen, was leider dennoch nicht zu guten Prüfungsergebnissen führe. C_D1 fordert daher eine verbesserte Auswahl der Studierenden.

„Die Schwächen sind einfach, dass wir diese SO heterogene Gruppe haben. Mit der wir nicht so arbeiten können, wie wir arbeiten wollten. Wir müssen so viel Basics bringen. So viel Grundlagen noch vermitteln, um/ Und die Prüfungsergebnisse sind trotzdem nicht immer gut, obwohl wir sehr viel Input noch in der Richtung bringen, dass es dann manchmal (unv.) schon frustriert ist, ja, und man dann irgendwo "Was hat es denn eigentlich gebracht?" Also deswegen denke ich, wenn man da ansetzen würde, was zu verbessern, einfach die Studierenden anders auswählen würde für diesen Studiengang. Denke ich hätte das schon viel geholfen.“ (C_D1)

Eine andere Äußerung von C_D1 relativiert diese kritische Stellungnahme etwas, da C_D1 generell einen positiven Eindruck und ein großes Engagement beschreibt, obwohl sich das Beispiel für das Engagement der Studierenden auf einen außerfachlichen Bereich bezieht. Man kann dies als weiteren Hinweis nehmen, dass C_D1 den Studiengang ebenso wie die Leistungen der Studierenden grundsätzlich kritisch sieht, den internationalen Studierenden generell jedoch positiv gegenüber steht.⁵³

„Das ist eigentlich eher ein positiver Eindruck insgesamt so SPONTAN gesagt. Das ist/ Also ich finde sie sehr engagiert. Nicht alle, aber insgesamt/ (...) Gut, das ist ein Masterstudiengang, gell. Die sind eigentlich dann immer noch eher engagierter als, sage ich jetzt, ein Bachelor, der jetzt noch sein Grundstudium absitzen müssen und wo sie viel Wissen reinschaulen in sich. Aber erst mal Engagement würde ich sagen ist da. Und viele von denen haben auch ein sehr großes Engagement. Also es gibt natürlich von bis. Aber ich war überrascht, wir hatten jetzt eine Tagung in Modena. Und da haben sich einige freiwillig gemeldet als Helferinnen oder Helfer, dort tätig zu werden für sich, ja eine Unterkunft, also Kost und Logis und nichts weiter. Also das macht dann schon Spaß, mit solchen Leuten zu arbeiten.“ (C_D1)

⁵³ Vgl. zum Beispiel C_D1 grundsätzliche Kritik am Studiengang in 5.2.3 sowie die Erläuterungen von C_D1 in 5.3.3 zur Einbeziehung internationaler Inhalte, um die Lehrveranstaltungen interessanter für die internationalen Studierenden zu gestalten.

Auch C_D2 als Lehrende_r im selben Studiengang spricht über Unterschiede im fachlichen Vorwissen, das von den Lehrenden auf ein einheitliches Niveau gebracht werden müsse. C_D2 schlägt dazu vor, Module mit unterschiedlichem fachlichem Schwierigkeitsgrad einzuführen. Alternativ beschreibt C_D2 die Möglichkeit kleinerer Gruppen, um die Studierenden individueller betreuen zu können oder die Möglichkeit, Tutorien anzubieten.

„Die fachlichen Hintergrundheterogenitäten müssten nivelliert werden. Das man wirklich darauf Rücksicht nehmen kann oder man eben auch unterschiedliche Module mit unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad einführt. Mit anderem akademischen Niveau einführt. Das wäre zu berücksichtigen, ist nicht das Schlechteste. Möglicherweise kleinere Gruppen mit dem Ziel einer besseren individuellen Betreuung, wobei man kleinere Gruppen auch durch Tutorien schaffen kann.“ (C_D2)

Da C_SL als Studiengangsleiter_in an anderer Stelle beschrieben hat, dass die zeitliche Belastung für C_SL selber wie auch die Mehrheit der Lehrenden im Studiengang bereits am Limit oder darüber hinaus läge und diese Sichtweise sowohl von C_D3 wie auch C_K bestätigt wird⁵⁴, sind die ersten beiden Vorschläge von C_D2 nicht realistisch umsetzbar. Es ist zu vermuten, dass C_D2 dies bewusst ist, C_D2 jedoch in diesem Zusammenhang trotzdem aufgrund der wahrgenommenen Notwendigkeiten darauf hinweisen möchte.

Im Folgenden kommt C_D2 auf die großen Unterschiede in der fachlichen Vorbildung zurück, scheint diese jedoch mit einem insgesamt geringeren Niveau der Kenntnisse zu verbinden. C_D2 erläutert, dass Bachelor-Absolvent_innen der eigenen Universität Kenntnisse besäßen, auf die C_D2 aufbauen könne, C_D2 diese Kenntnisse bei anderen Studierenden jedoch nicht voraussetzen könne. Daher müssten andere didaktische Methoden gewählt werden. Dies hänge, so C_D2, ebenfalls mit anderen Lern- und Arbeitsstilen der Studierenden zusammen. C_D2 nennt als Beispiel einige Herkunftsregionen von Studierenden, wo C_D2 eine eher auf Frontunterricht und Wissensvermittlung basierte Lehr- und Lernkultur sieht.

„Ich muss gerade wegen dieser fachlichen Heterogenität mir ganz andere didaktische Ansätze einfallen lassen. Von den Studierenden, die jetzt zum Beispiel aus [C] kommen und die entsprechenden Vorkenntnisse haben, da kann ich das kurz fassen und darauf aufbauen. Und kann auch fortgeschrittenere didaktische Ansätze nehmen. Teilweise Gruppenarbeiten, mit etwas höheren Anforderungen der Thematik oder auch der Vorgehensweise, was ich wie zum Beispiel in diesem Jahr gesehen nicht machen kann mit Studierenden, die in vielen Fällen auch sprachliche Schwierigkeiten haben oder aus einem Lehrsystem kommen, das ausschließlich auf sture Wissensvermittlung

⁵⁴ Vgl. hierzu 5.4

ausgerichtet ist, auswendig lernen, was wir auch so teilweise in manchen, noch in manchen, Universitäten der ehemaligen UDSSR haben, was ja auch in vielen Fällen noch in manchen arabischen Universitäten haben. Nicht in allen, da gibt es Ausnahmen, sehr große. Oder auch teilweise in vielen asiatischen Universitäten.“ (C_D2)

Im vorhergehenden Zitat hat C_D2 erläutert, andere didaktische Ansätze aufgrund fehlenden fachlichen Wissens und anderer Lernstile benutzen zu müssen. Im nächsten Absatz beschreibt C_D2 jedoch, dass eine Lehre in internationalen Studiengängen nicht unbedingt andere Anforderungen mit sich bringe, sondern nur in diesem besonderen Fall aufgrund des heterogenen fachlichen Hintergrundes. Dies steht in Diskrepanz zu der vorher genannten Rückmeldung, dass unterschiedliche Lernstile, die grundsätzlich auch in anderen internationalen Studiengängen so anzunehmen sind, eine andere Organisation der Lehre notwendig machen. Man kann schlussfolgern, dass C_D2 vermutlich widersprüchliche Ansichten zu internationalen Studiengängen hat und nicht erläutern möchte, dass es nach Ansicht von C_D2 generell schwieriger ist, in den Lehrveranstaltungen auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der Studierenden einzugehen, zumal C_D2 an anderer Stelle erläutert, viel „Herzblut“ in die Lehre zu investieren. Es ist zu vermuten, dass C_D2 daher die fachliche Heterogenität der Studierenden hervorhebt.

„Andere Anforderungen in diesem Falle, in diesem speziellen Falle, nicht unbedingt bei allen internationalen Studiengängen, es kommt nämlich auf den fachlichen Hintergrund der Studierenden drauf an. Wenn ich mir von der Lehre, von der Organisation der Lehre und von meiner individuellen Lehre: Wie vermittele ich den Stoff an meine Hörschaft, das Ganze angeht, dann ist es egal, ob ich einen deutschsprachigen oder einen englischsprachigen Studiengang bediene.“ (C_D2)

C_D2 antwortet auf die Frage, wie C_D2 das Leistungsniveau im Studiengang beurteile, sehr direkt, dass es geringer sei als in einem deutschsprachigen Studiengang. Da diese Äußerung so direkt und plakativ getätigt wurde, wurde nachgefragt, ob dies den Erwartungen von C_D2 entsprochen habe. C_D2 bejaht und erläutert, dass diese Erwartungen vor allem aus den bisherigen Erfahrungen C_D2s mit den Bildungssystemen dieser Länder bzw. den Lern- und Arbeitsstilen der Studierenden aus diesen Bildungssystemen resultiere, aber auch aus der fachlichen Heterogenität. C_D2 erläutert, dass der passive Ansatz der Wissensvermittlung ein Problem sei, räumt jedoch ein, dass es auch einzelne Studierende gebe, die sich daraus lösen würden, da sie die Vorteile eines anderen Lern- und Arbeitsstils erkannt hätten.

„Niedriger als bei einem deutschsprachigen Studiengang.“ (C_D2)

„Ich glaube ja. Ich glaube ja. Und zwar weil ich eben auch die unterschiedlichen Mentalitäten kenne, die da auf uns zukommen. Ich schaue mir auch die jeweiligen Teilnehmer an und weiß aus welchen Ländern die kommen, welches Bildungssystem da

herrscht. Und wie Wissensvermittlung angegangen wird. Und das ist sehr unterschiedlich. Rührt aber auch aus der fachlichen Heterogenität her. Und aus dem unterschiedlichen akademischen Ansatz Wissen zu vermitteln. Die Auswendiglernerei ist das eine, und das andere ist dann auch in vielen Fällen praktisch wenn ich wie in einer Schule gegängelt werde von vorne bis hinten dann kann ich mich selber nicht allzu viel einbringen. Ich darf es also auch nicht bei diesen Studierenden, die aus solchen Systemen kommen, erwarten. Es ist bei manchen Chinesen ganz extrem. Wobei es wieder um individuell ganz andere Ansätze gibt, auch unter den Chinesen. Die vielleicht erkannt haben, dieses System der Wissensvermittlung spricht mich nicht an. Und ich möchte gerne mehr.“ (C_D2)

D_SL beschreibt ein deutlich anderes Bild als C_D2. D_SL erläutert ebenso die Erfahrung der unterschiedlichen Vorkenntnisse deutlich, geht aber im weiteren Verlauf darauf ein, im Studiengang nach Überwindung der Anfangsschwierigkeiten ein insgesamt höheres Leistungsniveau als im deutschsprachigen Master des Fachbereichs zu sehen. Diese Beobachtung wird durch Äußerungen von D_D1 als Lehrender_m im Studiengang gestützt.

D_SL führt zunächst aus, dass die Vorkenntnisse teilweise deutlich unter Bachelor-Niveau anzusiedeln seien und betont einen „erheblichen Bedarf“ an zusätzlicher Förderung zu Beginn des Studiums, was D_SL als Belastung für die Lehre beschreibt.

„Also wenn da einer [...] hat aus, ich sage jetzt keinen Namen, von einer Uni, dann haben wir inzwischen gemerkt, dass ist weniger als bei uns, deutlich weniger als ein Bachelor-Niveau. Das heißt, der Bedarf im ersten Semester hier Kenntnisstände anzugleichen ist ERHEBLICH und das macht natürlich auch zusätzliche Belastungen für die Lehre.“ (D_SL)

Im weiteren Verlauf erklärt D_SL, dass es im Studiengang D im ersten Semester sogenannte Ringvorlesungen auf Bachelor-Niveau gebe, in denen fehlendes Grundlagenwissen aufgeholt werde. D_SL erläutert, dass man diese Ringvorlesungen im deutschsprachigen Master nicht anbieten könne, da das Niveau zu gering sei, es aber für den internationalen Studiengang notwendig sei, um ein gemeinsames Ausgangsniveau erreichen zu können.

„Aufgrund der heterogenen Ausgangssituation der Kenntnisstände sind wir natürlich gezwungen diese, nennen wir es mal, diese Ringvorlesungen im ersten Semester anzubieten, um den Kenntnisstand anzugleichen. Das sind Veranstaltungen, die würden bei uns im Agrar- Master nicht laufen, weil die sagen, das ist ja Bachelor-Niveau. Im Rahmen vom internationalen Master können wir so was sehr wohl machen, müssen es machen, um einfach die Leute auf das gleiche Level zu bringen.“ (D_SL)

D_SL beschreibt eine hohe Motivation der Studierenden im internationalen Studiengang und begründet dies damit, dass die internationalen Studierenden viel investieren würden, um in D

studieren zu können. D_SL vergleicht die internationalen Studierenden mit deutschen Studierenden und erläutert, dass die Motivation der deutschen Studierenden deutlich geringer sei, da diese sich nicht wie die internationalen Studierenden ganz bewusst zu diesem Studium entschieden hätten.

„Das die/ Was ich von den Studenten halte. Ich halte sie für extrem motiviert, weil diejenigen, die hier her kommen, entweder als Selbstzahler oder als Stipendiaten wurden entweder vorausgewählt oder weil sie eben vom Ausland kommen, investieren Mittel, häufig aus ihrer Familie, um hier her zu kommen, das heißt die Motivation ist sehr hoch hier mitzuarbeiten und sich wirklich zu engagieren und das ist ein ganz großer Unterschied, wenn ich mit deutschen Studierenden im Hörsaal sitze, die halt mal, halt mal anfangen Agrar zu studieren und das dann vielleicht aufgeben. Bei uns gibt ja von denen, was haben wir jetzt, hundertzwölf insgesamt, die angefangen haben zu studieren, seitdem wir den Studiengang Englisch umgestellt haben, hat ein einziger abgebrochen und das ist, weil er rausgeprüft wurde.“ (D_SL)

Es ist interessant zu sehen, dass die hohe Motivation und entsprechend guten Leistungen, die D_SL als Studiengangsleiter_in beschreibt, von D_D1 als Lehrender_m in Studiengang D bestätigt wird. Sogar die Wortwahl ähnelt sich. So verwendet D_SL die „Motivation ist sehr hoch“ und sich „wirklich zu engagieren“. D_D1 benutzt „sehr viel höhere Motivation haben“ und unter anderem sei die „Bereitschaft sich zu beteiligen“ „sehr, sehr intensiv“.

„Beteiligung in den Veranstaltungen ist, wie gesagt, weil die eine eigene/ eine sehr viel höhere Motivation haben, mache ich die Erfahrung, dass die Bereitschaft sich zu beteiligen und auch die Rückmeldungen aus der Vorlesung heraus, die Arbeit IN den Kleingruppen und so weiter sehr, sehr intensiv ist. Also da kann man wirklich nur sagen, das ist gut. Und das Leistungsniveau, wie gesagt, da sind hervorragende Leute dabei, wir haben auch schon Leute gehabt, die dann Professoren in ihren Heimatländern oder auch in benachbarten Ländern, Kulturraum bekommen haben. Und wie gesagt, da sind sehr, sehr gute Leute dabei.“ (D_D1)

Im Folgenden erläutert D_SL, keinen signifikanten Leistungsunterschied zwischen deutschen und internationalen Studierenden feststellen zu können und beschreibt, dass im Gegenteil Vorträge der internationalen Studierenden häufig besser seien. D_SL vermutet als Gründe wieder eine stärkere Motivation sowie eine striktere Vorauswahl bei den internationalen Studierenden.

„Nicht schlechter und nicht besser, als das von deutschen, würde ich sagen, wir haben/ Also, wenn ich einen direkten Vergleich nehme, die Durchschnittsnoten oder wenn ich mir die Diplom- und Masterarbeiten im Vergleich anschau, das ist nicht so unterschiedlich. Vielleicht ist die sprachliche Qualität unserer ausländischen Studierenden, beim Schreiben der Arbeiten, ist deutlich schlechter, weil das alles, die

meisten sind keine Native English.Speaker, die Deutschen dürfen deutsch schreiben, die können das natürlich besser. Das heißt, die, ja, die Qualität ist vermutlich geringer, aber wenn ich mir das Engagement bei Projektseminaren oder bei Referaten, die sie halten, ich denke unsere ausländischen Studierenden, wenn ich vergleiche, jetzt deutsche müssen einen Vortrag halten und unsere Ausländer müssen einen Vortrag halten, im Rahmen von einem Projektseminar, dass (da?) unsere ausländischen Studierenden, in der Regel, besser sind, was natürlich auch durch die ok relativ strikte Vorauswahl ein bisschen, ne.“ (D_SL)

Später geht D_SL noch einmal auf das Leistungsniveau im internationalen Studiengang ein und beschreibt es als generell höher als im Durchschnitt der Agrarstudierenden. Die Noten seien durchschnittlich besser, weil sich die stärkere Betreuung und Unterstützung der Studierenden im Studiengang D in den Leistungen und damit auch den Noten niederschlagen würde.

„Die Leistung unserer Studierenden, würde ich sagen, ist im Schnitt deutlich besser als im Schnitt der Agrar- Studenten. Wir haben bessere Noten, nicht weil wir Noten verschenken, sondern weil unsere Leute einfach stärker getriezt werden und gut betreut werden und besser gecoacht werden, würde ich sagen. Und wir haben, und das muss man auch mal hervorheben, wir haben jetzt von 2003, seit der Umstellung auf Englisch, sind aus den Masterarbeiten einundzwanzig internationale Publikationen in Fachzeitschriften rausgekommen und über sechzig Beiträge, (Poster oder?) Konferenzbeiträge. Das kriegt in der Relation kein anderer deutscher Studiengang hin, würde ich sagen.“ (D_SL)

Im folgenden Zitat beschreibt D_D1 die Lehrsituation im Studiengang sehr neutral und baut langsam auf, dass die Studierenden unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen würden. D_D1 erläutert zunächst eine sehr große Vielfalt und Leistungsspanne und hebt dabei hervor, dass es „sehr, sehr gute Leute“ gäbe, die im Anschluss an das Studium auch eine Promotion beginnen würden, und zwar nicht nur am Fachbereich, sondern auch an anderen Universitäten oder Forschungsinstituten. D_D1 möchte damit offensichtlich noch einmal die Qualifikationen und Fähigkeiten hervorheben. Anschließend beschreibt D_D1, dass manche Studierende mit sehr geringen Kenntnissen kämen, was es schwierig mache, auf diese Leistungsspanne in der Lehre einzugehen. D_D1 erklärt mit einer vergleichsweise nüchternen Ausdrucksweise, dass D_D1 die Gründe dafür in anderen Bildungssystemen in den Herkunftsländern der Studierenden und sehr unterschiedlichen fachlichem Vorwissen sehe. Es ist zu vermuten, dass D_D1 mit anderen Bildungssystemen ebenfalls unterschiedliche Lehr- und Lernstile meint, in denen die Studierenden in ihren Heimatländern ausgebildet wurden. Bemerkenswert ist die große Sachlichkeit, mit der D_D1 die Lehrsituation im Studiengang analysiert.

„Nun, wir haben eine große Vielfalt von Studenten, da sind sehr, sehr gute Leute dabei, die dann anschließend auch weiter hier in Richtung Promotion unterwegs sind, nicht nur hier in der Fakultät, sondern auch an anderen Universitäten, Max-Planck-Instituten und so weiter. Und wir haben Leute, wo man (...) trotz der intensiven Prüfung der Unterlagen nicht so genau weiß, (...) wie sie an entsprechende (...) Zertifikate herangekommen sind, so wo man dann wirklich bei null ansetzen muss und das ist natürlich schwierig in der Breite jetzt der Studierenden, die sich da präsentieren. Nicht nur, weil jedes Land andere Ausrichtung hat, andere Bildungssysteme hat, sondern dann eben auch von vornherein sehr, sehr unterschiedliche Wissensstände mitgebracht werden.“ (D_D1)

Setzt man diese sehr positiven Rückmeldungen von D_SL, die von D_D1 unterstützt werden, in Bezug zu den kritischen Äußerungen beider über die heterogene Ausgangssituation zu Beginn des Studiums, lässt sich schlussfolgern, dass beide Lehrende grundsätzlich einen sehr positiven Eindruck von den Studierenden und deren Leistungsentwicklung haben.

Wie D_SL beschreibt auch A_D1 eine hohe Motivation der Studierenden, die dazu führe, dass sie Wissenslücken relativ schnell aufholten und dann in der Lage seien, darauf aufbauend gute Leistungen oder sogar sehr gute Leistungen zu erbringen. So erläutert A_D1, dass die Mehrheit der Studierenden schnell merke, dass sie etwas aufzuholen hätte, sich entsprechend engagiere und dies dann auch schaffe. Interessant ist, dass A_D1 einen persönlichen Vergleich zieht und sich mit den Studierenden identifiziert, indem A_D1 eine ähnliche persönliche Erfahrung beschreibt.

„Die meisten, die wir hier aussuchen, die sind ja dann auch schlau. Die (...) merken dann nach ein paar Monaten, dass sie sich/ oder nach ein paar Woche, dass sie sich da ein bisschen richtig ran halten müssen. Erst seit kurzem wieder und das schaffen sie dann auch. Mir ist es ähnlich ergangen, als ich von Bachelor auf eine andere Uni zu Masters gewechselt bin. Wo plötzlich etwas höhere Anforderungen herrschen, da war mein erstes Jahr als Master-Studierender, das war da heftig. Ich musste sechs Tage die Woche wirklich sehr intensiv arbeiten, um einfach das Niveau der anderen dann irgendwie, weil ich in meinem Bachelors da nicht so eine gute Ausbildung erhalten hatte.“ (A_D1)

Im Weiteren vergleicht A_D1 das Leistungsniveau mit dem Leistungsniveau der deutschen Studierenden und kommt zu dem Schluss, dass der Durchschnitt gleich, aber die Spannweite der Leistung größer sei. Neben „exzellenten“ Studierenden gäbe es auch immer ein oder zwei pro Jahr, die eine intensive Betreuung benötigten. A_D1 sieht als möglichen Grund Probleme mit der Sprache.

„Also, im Schnitt liegt es da, wir auch bei unseren deutschen Studierenden sind sicherlich, aber die Heterogenität ist wieder größer. Es gibt immer wieder mal richtig exzellente und es gibt immer wieder welche, wo wir uns sehr kümmern müssen. Nicht viele, aber ein, zwei pro Jahr vielleicht. Zwei pro Jahr wäre zu viel aber (...) so einen pro

Jahr wäre sicherlich (froh, wenn er wirklich?) vielleicht extra viel Arbeit in die Betreuung reinstecken müssen. Von der Masterarbeit oder irgendwas, damit die über die Runden kommen. (...) Zum Beispiel auf Grund von sprachlichen Schwierigkeiten und so weiter.“ (A_D1)

Im weiteren Verlauf kommt A_D1 noch einmal auf das unterschiedliche Leistungsniveau zurück und erläutert, dass das Niveau eines Studienabschlusses in „bestimmten Entwicklungsländern“ zumindest in manchen Bereichen geringer sei, betont aber, dass dies den Durchschnitt betreffe und nicht grundsätzlich so sei. Man müsse sich jedoch in der Lehre bemühen, dieses aufzufangen. A_D1 beschreibt die Leistungsunterschiede sehr differenziert und betont erneut, dass das geringere Niveau nicht alle Studierenden betreffe.

„Ja, das ist immer die große Heterogenität, nicht, die hierher kommt. Das heißt, die haben einfach unterschiedliche Abschlüsse in unterschiedlichen Ländern. (...) Wahrscheinlich ist es häufig so, wobei es eben Ausnahmen gibt, dass die Qualität, wenn sie aus bestimmten Entwicklungsländern, aus Afrika, aus Lateinamerika kommen, ist die Erfahrung, dass die, obwohl sie vielleicht einen Bachelor oder Master haben, dass das nicht das Niveau, was wir hier haben, entspricht, zumindest in bestimmten Bereichen. (...) In der Ökonomie so das technische Rüstzeug und auch das empirische Rüstzeug, Statistik und (unv.) ist häufig ein bisschen schwächer. Und so wie die Grundlagen Makro, Mikro ist häufig auch nicht so stark. Aber das ist eben Durchschnitt, die Heterogenität ist einfach viel größer. Wenn die Studenten aus Deutschland oder aus Frankreich (unv.) hierher kommen, dann weiß ich ziemlich genau, was die werden gemacht haben und wo sie einzuordnen sind. Welche Lehrbücher, welches Niveau. (...) Bei den nicht (unv.) einfach (wie überall?). Und das heißt, in der Lehre muss man sich am Anfang natürlich besonders darum kümmern, dass da irgendwie so ein Mindestniveau erreicht wird. Dass man welche, die vielleicht bestimmte Grundlagen nicht haben, hilft, erst mal an das Mindestniveau zu kommen, damit sie dann von den Vorlesungen, wie wir sie hier HALTEN, auch Gebrauch machen können.“ (A_D1)

Auch A_SL beschreibt teilweise große Unterschiede im Vorwissen der internationalen Studierenden. Anhand eines Beispiels geht A_SL auf fehlendes Methodenwissen in einem Modul ein und beschreibt, dass dies gut gelöst werden konnte, da einige einheimische Studierende internationale Studierende unterstützt hätten.

„Also wir haben, äh, jetzt gerade in einem Modul aufgebaut, was, äh, früher in dem Sinn hier so nicht existiert hat, wo wir gerade diese Dinge sehr intensiv mit den Studierenden üben und es ist eigentlich auch ganz gut, ganz gut angekommen. Und wo wir gerade da auch kulturell tatsächlich wahnsinnige Unterschiede, wahnsinnige Defizite festgestellt haben. Da war's, da war's dann so, dass zum Teil die deutschen Studierenden, da praktisch die Führung in den Gruppen übernommen haben und ein bisschen den anderen mitgezeigt haben, wie was funktioniert.“ (A_SL)

A_D2 erläutert zum Leistungsniveau, dass unter den internationalen Studierenden zwar sehr gute Studierende seien, beschreibt aber auch den Eindruck, dass viele internationale Studierende aufgrund von Beziehungen im Heimatland das Studium in A hätten beginnen können und formuliert die Befürchtung, dass diese Studierenden nicht die Voraussetzungen mitbringen würden, vom Studium wirklich zu profitieren oder die Kenntnisse später erfolgreich einsetzen zu können.

„Es gibt sehr hoch motivierte und gute Studentinnen und Studenten und es gibt leider auch sehr viele, die man hätte nicht einladen dürfen oder die aufgrund von Protektion oder irgendwelchen Beziehungen hierhergekommen sind, die es eigentlich, ja, nicht richtig schaffen und wo auch die, die Wahrscheinlichkeit, dass sie im Heimatland daraus Mehrwert schöpfen, sehr gering ist.“ (A_D2)

Diesen kritischen Eindruck unterstreicht A_D2 an anderer Stelle und beschreibt, dass viele internationale Studierende anstatt die eigenen Kenntnisse über die Bearbeitung neuer Themen zu verbreitern, eher Themen zur Bearbeitung wählten, mit denen sie schon vertraut seien. A_D2 vermutet als Grund, dass sie sich dort einerseits „sicher“ fühlten, andererseits aber auch, dass es nicht das Ziel sei, möglichst viele Kenntnisse zu gewinnen, sondern vielmehr nur „Scheine“ auf möglichst einfache Weise zu erhalten und beklagt eine geringe Bereitschaft, sich neue Themen zu erschließen.

„Ach, die Erfahrungen, ich mach ja häufig ne Verbindung von Vorlesung, Praktika und Seminar. Und ich merk bei den Seminaren, dass die ausländischen Studenten immer versuchen, ein Thema zu finden oder mir auch vorzuschlagen, was sie eigentlich schon zuhause bearbeitet haben. Ähm, da fühlen sie sich dann sicher. Aber, Ich hab auch den Eindruck, dann haben sie mehr oder haben sie weniger Arbeit damit, dann repetieren sie quasi das, was sie schon zuhause gemacht haben und die Bereitschaft sich in neue Sachen einzuarbeiten ist geringen. Das ist ein deutlicher Unterschied. Und das ist eben auch so nen Punkt, wo man, wo man dann merkt, dass die, dass das Lernverständnis, die kommen hierher um ihren Schein zu machen und nicht um irgendwie jetzt die Möglichkeiten auszuschöpfen, die ihnen geboten werden um möglichst viel links und rechts auch noch mitzukriegen.“ (A_D2)

Wie viele andere Befragte geht auch B_D1 darauf ein, die Lehrveranstaltungen anders organisieren zu müssen, da die inhaltlichen Vorkenntnisse im Studiengang sehr unterschiedlich seien. B_D1 bezeichnet es als „riesige Herausforderung“ auf teilweise fehlende Grundlagen einzugehen und beschreibt prägnant, wie sich eine Minderheit langweile und die Mehrheit einen Schreck bekäme, wenn B_D1 bestimmte Grundlagen anspräche. Abschließend erläutert B_D1, dass es teilweise gar nicht möglich sei, die fehlenden Grundlagenkenntnisse aufzuholen.

„Ja, auf jeden Fall, weil eben die Kenntnisse so unterschiedlich sind. Also, man hat natürlich dann jetzt ein paar europäische Studierende oder auch mal ein oder zwei Deutsche. Dann hat man Indonesier, dann hat man irgendwelche Leute aus asiatisch, also eher mittel- und nordasiatischen Ländern. Afrikaner und - ja. Ich habe jetzt in dem Kurs hier in [B] zwanzig Leute sitzen im ersten Semester Master. VIER davon haben eine Ahnung von Tierproduktion. Das ist natürlich eine riesige Herausforderung. Die vier langweilen sich dann, wenn ich sage, was ist denn Pansenfermentation und der Rest guckt ganz entsetzt. Und da die dann auf einen gleichen Stand zu bringen, damit alle verstehen, was man hier überhaupt bespricht, ist stückweise gar nicht machbar.“ (B_D1)

B_D1 beschreibt, sich inzwischen in den Lehrveranstaltungen auf die Vermittlung von Methoden zu konzentrieren sowie kritisches Denken mit den Studierenden einzuüben und erläutert dies an mehreren Beispielen. B_D1 betont mehrfach, wie wichtig die Fähigkeit zum kritischen Denken für die Studierenden sei. B_D1 sei zu der Überzeugung gekommen, dass es besser sei „Lehr und Arbeitsmethoden“ zu behandeln als inhaltliches Wissen, das die Studierenden auch nachlesen könnten. B_D1 beschreibt dies sehr vehement und mit besonderem Nachdruck, was zeigt, wie wichtig B_D1 der Zusammenhang ist.

„Und inzwischen lerne/ bringe ich eigentlich vielmehr Lern- und Arbeitsmethoden bei, als dass ich wirklich Inhalte vermittele. Weil die Inhalte kann man auch irgendwo nachlesen. Aber zum Beispiel: Wie lese ich einen wissenschaftlichen Text? Was steht überhaupt da drin? Wo fange ich an? Es steht hier Büffel. Ist denn das denn ein Büffel oder ist das ein Bison. Ja. Nennt irgendjemand dieses Tier Büffel, umgangssprachlich, oder ist es tatsächlich ein Büffel. Oder ich präsentiere ganz viele Zahlen, sage: „So, diese Zahlen, was sagen sie aus?“ Und sie sagen nichts aus. Ja. Auch absichtlich nichts. Damit die Leute merken: „Aha, auch was hier gelehrt wird und was in Büchern steht und was in Publikationen steht, muss kritisch hinterfragt werden. Und wenn ich das nicht verstehe, liegt das möglicherweise gar nicht an mir, sondern daran, dass hier nichts zu verstehen ist.“ Und das ist es, worauf ich seit, ja, einem halben Jahr verstärkt setze. Dass ich ÜBERHAUPT denen beibringe [...] wissenschaftliches Denken in Ansätzen wenigstens einzuüben. Ob die nun wissen, wie viel Megajoule Energie so eine Kuh braucht oder nicht, das können sie auch nachlesen.“ (B_D1)

Auf die Frage nach dem Aufwand unterstreicht B_D1, dass das Einüben von Methodenkompetenzen in den Lehrveranstaltungen einen ganz besonderen Aufwand darstelle.

„Ja. Natürlich, weil ich da nicht mehr nur das Programm abspule. Das ist so (hier/Ihr?) Wissensvermittler, sondern weil ich wirklich mir auch überlegen muss, was/ zum Beispiel, welche Texte sind überhaupt geeignet, um mit den Studierenden dann erst in Gruppen, in solchen Großgruppen, zu bearbeiten. Es bringt auch nichts, wenn man nur Gruppenarbeiten verteilt und dann hinterher wieder eine Präsentation machen lässt,

sondern man muss ja auch mal einüben, IN der Stunde selbst, so einen Text zu lesen und innerhalb einer Stunde oder anderthalb Stunden das zu verstehen, zusammenzufassen, wiederzugeben. Na, das ist natürlich ein enormer Aufwand. Total zäh mit zwanzig Leuten.“ (B_D1)

Im weiteren Verlauf des Interviews beschreibt B_D1 den Eindruck, dass zum Teil eher Studierende nach B oder C⁵⁵ kämen, die an anderen Universitäten wie zum Beispiel in Wageningen/Niederlande, die international einen sehr guten Ruf besitzen würde, oder einer Universität in Großbritannien nicht angenommen wurden. B_D1 räumt darüber hinaus ein, dass es sicherlich auch Studierende gäbe, die sich aufgrund eines besonderen Profilerkennens in B oder C eingeschrieben hätten und erläutert, zu den Motiven der Studierenden des Studiengangs B nichts Konkretes sagen zu können, dass es aber ein genereller Eindruck wäre. Abschließend erklärt B_D1 die Wahrnehmung eines zum Teil geringen Leistungsniveaus.

„Also, im Moment - ich habe ja nur zwei Jahre jetzt hier jeweils den Überblick - sieht es für mich so aus, dass wir nicht unbedingt die Topstudierenden ansprechen an beiden Universitäten, sondern eher Leute, die möglicherweise, also zumindest was die agrarwissenschaftlichen Studiengänge angeht jetzt, was [Studiengang B] angeht, kann ich nichts sagen. Aber bei Agrarwissenschaften dann doch eher Leute kriegen, die - ja, möglicherweise an anderen Unis nicht gelandet sind, wie zum Beispiel Wageningen oder irgendwelchen Universitäten in England. Dass sich jemand ganz bewusst für [B] entscheidet, kann schon noch sein, wegen des Ökoprofiles. Dass sich jemand ganz bewusst für [C] entscheidet, AUCH, wenn er denn diese wirtschaftswissenschaftliche Richtung wählt und dann in dieses [...] -Modul einsteigt. Was aber allgemeine Agrarwissenschaften, tropische Landwirtschaft angeht, DA habe ich eher den Eindruck, dass wir so ein bisschen (lacht) alles kriegen, was sonst nicht irgendwo anders unterkam, weil das Vorbild und das Niveau doch zum Teil recht schwach ist“. (B_D1)

Dieser Eindruck entspricht auch den folgenden Rückmeldungen. B_D1 erläutert, dass das Leistungsniveau durchschnittlich als gering anzusehen sei und vergleicht die Situation in B und A mit dem Eindruck der Studierenden am Fachbereich C, wo B_D1 zuvor war. In der Wahrnehmung von B_D1 ist die Lehrsituation sowohl in A, B und C ähnlich. Nach Ansicht von B_D1 ist der Grund darin zu sehen, dass die Mehrheit der Studierenden aus außereuropäischen Ländern stamme, was die Lehre nach B_D1 „äußerst zäh“ werden lasse. In C, wo tendenziell mehr deutsche Studierende teilgenommen hätten, habe es dagegen „etwas mehr Dynamik gegeben.“

⁵⁵ Wie eingangs erläutert, lehrt B_D1 sowohl in B als auch in A und lehrte zuvor in C, bezieht sich aber im Allgemeinen auf B. Hier jedoch geht B_D1 auf A und B ein.

„Wenn ich das vergleiche, mit dem was ich in [C] erlebt habe, dann muss ich sagen, es unterscheidet sich nicht großartig, weil wir auch in [C] das Problem hatten eben, Asiaten, Afrikaner, Lateinamerikaner. DA waren ein paar mehr Deutsche dabei. Das hat da der Sache natürlich etwas mehr Dynamik gegeben. Das ist das große Problem. Wenn man überhaupt keine Europäer hat in einem Kurs, dann wird das äußerst zäh.“ (B_D1)

B_D1 ist damit neben C_D2 die_der einzige_r Interviewpartner_in, die_der Probleme mit dem Leistungsniveau der Studierenden direkt mit der internationalen Zusammensetzung in Verbindung bringt.

B_D2 formuliert wie die Mehrheit der Befragten den Eindruck eines sehr heterogenen Leistungsniveaus unter den internationalen Studierenden und beschreibt, dass dies aus einer an sich größeren Heterogenität resultiere und daher akzeptiert werden müsse („das ist einfach so“). B_D2 sieht aber gleichermaßen, wie ebenso A_D1, D_SL oder D_D1, ein häufig höheres Engagement der internationalen Studierenden. Dieser Eindruck ist völlig konträr zum Eindruck von beispielsweise A_D2, die_der den Eindruck eines eher geringen Engagements formuliert und feststellt, dass die internationalen Studierenden häufig nicht bereit seien, sich in neue Themenbereiche einzuarbeiten.⁵⁶

„Ja gut wir haben, also ich behaupte mal vielleicht ist es so, dass wir hier bei den internationalen zum Teil mehr Höhen und Tiefen haben, weil wir eine größere Unterschiedlichkeit haben, das ist einfach so. Auf der anderen Seite muss man aber den ausländischen Studierenden durchaus konzedieren, dass sie sehr arbeitsWILLIG sind und eben die WOLLEN lernen. Häufig ist es so, dass man hier den Eindruck hat, dass sie in vielerlei Hinsicht eher bereit sind ihre Zeit einzusetzen, um eben intensiv zu studieren, manchmal eben auch fast der Fehler gemacht wird, dass man, um das Studium zu verkürzen, fast zu viel sich pro Semester vornimmt und ja das ist das was ich dazu sagen kann zu der Frage.“ (B_D2)

Ein Problem sieht B_D2 darin, dass es schwierig sei, die Qualifikation der Studienbewerber_innen im Vorfeld korrekt zu beurteilen, weil die formalen Grundlagen, die die Studierenden einreichen, nicht für eine zuverlässige Einschätzung der Vorkenntnisse ausreichen. Dies wirke sich ebenfalls auf das Leistungsniveau aus, da es aufgrund der heterogenen Vorkenntnisse schwieriger sei, das geforderte Leistungsniveau eines Masterabschlusses zu erreichen.

„Das sind liebe Menschen, um es mal so rum auszudrücken. Gut, das wusste man auch schon im Vorhinein, dass das zum Teil eine sehr heterogene Gruppe am Ende sein wird, in Bezug auf mitgebrachte Kenntnisse zu landwirtschaftlichen oder umliegenden Feldern,

⁵⁶ Siehe A_D2 in diesem Abschnitt

das heißt da ist ein bisschen ein Problem, die dann im Laufe der drei Semester soweit an den Master heranzuführen, dass das dann auch wirklich dem Masteranspruch genügt, nich. Also, dass ist de facto, sagen wir mal, ein Problem, was sich doch immer wieder sehr deutlich darstellt, weil letztlich die Papierlage zu beurteilen, ob jemand zugelassen werden kann oder nicht, Papier ist geduldig und die Noten, die auf dem Papier stehen, spiegeln in der Regel dann eben doch nicht das wieder, was de facto von den einzelnen Leuten mitgebracht wird an Kenntnissen.“ (B_D2)

B_SL differenziert beim Leistungsniveau zwischen den verschiedenen Nationen der Studierenden. Im Weiteren wird deutlich, dass B_SL mit Leistungsniveau insbesondere die Mitarbeit und das Engagement der Studierenden meint und beschreibt, dass es zwar Ausnahmen gäbe, aber die Pünktlichkeit ein Problem sei. Interessant ist, dass B_SL einen relativ pragmatischen Ansatz zu folgen scheint („wir fangen jetzt an, und wenn die nicht mitkommen, dann kommen sie nicht mit“) und zwar lieber eine andere Verhaltensweise sähe, aber den Studierenden die Unpünktlichkeit nicht übel zu nehmen scheint („alle zwar nett aufgemacht, aber zu spät“).

„Stark unterschiedlich von den Nationen her. Aber auch zwischen Mann und Frau muss ich sagen. Also zum Beispiel eine Inderin ist sehr viel verlässlicher, also, das was ich jetzt mitgekriegt habe, als das GROSSTEIL der indischen männlichen Studierenden. Aber auch da gibt es Ausnahmen. Also - aber es fällt schon auf, dass die Inder so ein bisschen (...) nicht so ganz verlässlich sind. Auch was Zeitdimension an/ die ganze Fraktion der Inder kam zu unserer Abschlussfeier zu spät. Die ganze Fraktion. Alle zwar nett aufgemacht, aber zu spät. In der Vorlesung auch. Manches Mal wartet man und dann habe ich irgendwann gesagt: „Nein, wir warten jetzt nicht mehr. Wir fangen an und wenn die nicht mitkommen, kommen sie nicht mit.“ Es tut mir leid. Aber/ weil ich hatte das schon mal angesprochen und das hilft nicht.“ (B_SL)

5.3.2.2 Zusammenfassung: Heterogenes Vorwissen und Leistungsniveau

Durch alle Interviews zieht sich die Rückmeldung, dass die Vorkenntnisse der Studierenden sehr unterschiedlich sind, und zwar sowohl was fachliche wie auch überfachliche Qualifikationen wie Kenntnisse und Praxis in der Anwendung von Arbeitsmethoden angeht. Die Heterogenität der Vorkenntnisse der Studierenden stellt in der Rückmeldung der überwiegenden Mehrheit der Interviewpartner_innen eine besondere Anforderung dar und zwar in vielerlei Hinsicht. Dazu gehört ein großer zeitlicher Aufwand in und außerhalb der Lehrveranstaltungen, um Inhalte oder Grundlagen zusätzlich zu erklären, eine besondere Aufmerksamkeit bzw. Sensibilität, um diese aufzuspüren und zusätzliche Lehrveranstaltungen, Tutorien oder Handbücher, die erarbeitet und angeboten werden. Für die Heterogenität der Vorkenntnisse werden von den Interviewpartner_innen

unterschiedliche Gründe identifiziert. Vielen Lehrenden erläutern, dass das Niveau der Bachelor-Abschlüsse, das die Studierenden mitbringen, sehr unterschiedlich und teilweise deutlich unter dem Niveau eines Bachelors an der jeweiligen Hochschule des Studienganges liege. Ebenso erläutern aber auch mehrere Lehrende, dass bereits die thematische Ausrichtung der Studiengänge bedinge, dass das fachliche Vorwissen sehr heterogen sei, weil die Studierenden sich mit fachlich unterschiedlich ausgerichteten Bachelorstudiengängen für den internationalen Masterstudiengang qualifiziert hätten. Des Weiteren gehen mehrere Lehrende darauf ein, dass die unterschiedlichen Lernstile der Studierenden, die aus den Bildungssystemen ihrer Heimatländer resultierten, das Niveau im Studiengang erheblich beeinflussten, so dass es zum Beispiel schwierig sei, eine Diskussionskultur zu entwickeln. Schließlich fordern mehrere Lehrende die Auswahl der Studierenden zu verbessern.

Ebenso berichtet die Mehrheit der Studiengangsleiter_innen und Lehrenden, dass die stark unterschiedlichen Vorkenntnisse mit einer großen Leistungsspanne einhergehen sowie mit einem durchschnittlich geringeren Leistungsniveau, wobei das Leistungsniveau von einzelnen Interviewpartner_innen sehr unterschiedlich beurteilt wird. Es gibt sowohl Interviewpartner_innen, die ein durchschnittlich höheres Leistungsniveau beschreiben wie auch Lehrende, die pauschal ein geringeres Niveau attestieren.

Von verschiedenen Lehrenden wird dabei betont, dass das Leistungsniveau insgesamt sehr heterogen sei, so dass in dem internationalen Studiengang einfach eine größere Leistungsspanne mit mehr sehr guten oder sogar exzellenten Studierenden zu beobachten sei, aber auch mit einigen Studierenden, die schwache Leistungen bringen würden. Insgesamt berichtet die Mehrzahl der Befragten jedoch von einem durchschnittlich geringeren Leistungsniveau. Diese Sichtweise wird häufig dadurch relativiert, dass als Erklärung die unterschiedlichen fachlichen Vorkenntnisse resultierend aus den unterschiedlichen Bachelorabschlüssen herangezogen werden, sowie von der beschriebenen größeren Leistungsspanne. Bemerkenswert ist, dass die Mehrheit der Lehrenden sehr differenziert beschreibt, wo Probleme liegen, dass ebenso sehr gute bis exzellente Leistungen zu erwarten seien ohne die Studierenden pauschal zu beurteilen. Pauschale Beurteilungen sind zwar auch zu finden, bilden jedoch die Ausnahme.

5.3.3 Inhaltliche und organisatorische Ausrichtung und Anpassung von Lehrveranstaltungen

Viele Lehrende und Studiengangsleiter_innen beschreiben, dass sie sich bemühen, die Inhalte der Lehrveranstaltungen im internationalen Studiengang an die Bedürfnisse der

internationalen Studierenden anzupassen. Dabei sprechen einige Lehrende die thematische Einbeziehung der Heimatregionen der Studierenden an, vor allem wird jedoch eine Einbeziehung methodischer Aspekte genannt, in denen viele Lehrende genauso einen Nachholbedarf sehen wie in der Aufarbeitung fachlicher Grundlagen.

5.3.3.1 Inhaltliche und organisatorische Ausrichtung von Lehrveranstaltungen in der Sicht von Studiengangsleiter_innen und Lehrenden

C_SL beschreibt als besonderes Merkmal des Studienganges C, ganz bewusst die Heimatregionen der Studierenden thematisch aufzugreifen. C_SL erläutert, nicht zu wissen, ob andere Lehrende dies ebenfalls tun, nennt einen internationalen Bezug aber ausdrücklich als Ziel.

„Dann werden natürlich internationale Themen auch aufgegriffen, das heißt die LernINHALTE beschränken sich nicht nur auf Deutschland oder Mitteleuropa, sondern es wird ganz bewusst, das ist zu mindestens ZIEL, nun bin ich ja nicht in jeder Veranstaltung der anderen Kollegen dabei und kann dann immer nur darauf zurückgreifen, wie ich das umsetzte, selbst, aber das ist zumindest das ZIEL, dass also auch ganz bewusst auch Osteuropa und Tropen und so was alles da mit angesprochen wird“. (C_SL)

Auch von C_D1 und C_D3 als Lehrenden im Studiengang C wird das Ziel, Themen aus den Heimatländern der Studierenden einzubeziehen, erläutert. C_D1 beschreibt, dass der Hauptbezug die mitteleuropäische Landwirtschaft bleibe, dies sei im Studiengang auch nicht anders vorgesehen. C_D1 erachtet es jedoch als wichtig, Beispiele aus anderen regionalen Kontexten mit einzubeziehen, damit sich die Studierenden angesprochen fühlen, um ein größeres Interesse zu wecken und damit die Lehrveranstaltung „ansprechender wird“.

C_D1 beschreibt also, inhaltlich ganz gezielt auf die internationale Ausrichtung der Studierenden einzugehen und engagiert sich offensichtlich, um die internationalen Studierenden direkt ansprechen und integrieren zu können sowie die Lehrveranstaltungen interessanter zu gestalten. Dies ist insofern bemerkenswert, als dass C_D1 zu Beginn des Interviews erläutert hat, den Studiengang und dessen thematische Ausrichtung kritisch zu sehen und auch die Tendenz, dass mehr und mehr Studiengänge auf Englisch angeboten würden, in den Augen von C_D1 keine positive Entwicklung darstelle. Das Engagement von C_D1, um die internationalen Studierenden zu integrieren, unterstreicht jedoch, dass die kritische Grundhaltung von C_D1 offensichtlich nicht zu einer kritischen Grundhaltung in der Lehre im internationalen Studiengang und den internationalen Studierenden gegenüber führt. C_D1 scheint sehr deutlich zu differenzieren. Obwohl C_D1 den Studiengang als gewollte

Entwicklung beschreibt, mit der man nun „leben“⁵⁷ müsse, scheint das Engagement in der Lehre darunter nicht zu leiden.

„Und was sie natürlich versuchen auch, weil wir möchten gerne Studierende aus allen Ländern auch ansprechen und wir bringen auch dann relativ viel Beispiele. Möglichst Beispiele auch aus verschiedenen Regionen der Welt. Also dass nicht sagen, hier, wie macht es der Bauer auf der schwäbischen Alb oder Göttingen, hier. Sondern wir gucken auch, dass wir ein Beispiel kriegen, wenn es denn geht, aus den USA, aus Australien, aus China. Also wenn wir es denn haben, ja. Und versuchen das da ein bisschen zu vermitteln. Dass man da sich dann irgendwo ein bisschen da wiederfindet, wo man herkommt. Wo man natürlich nicht immer weiß, ob das genau das ist. (...) Indien ist groß und China ist auch groß, ja, aber zumindest ist mal so ein bisschen die Leute halt auch fairerweise anspricht und das Interesse auch weckt, dass man das zeigt, aber überwiegend halt natürlich schon basierend auf mitteleuropäischer Landwirtschaft. Das ist ja auch vom Studiengang her nicht unbedingt wirklich explizit anders vorgesehen. Aber wir machen das einfach ein bisschen mit dazu, damit das ansprechender wird.“
(C_D1)

Von Lehrenden der anderen Studiengänge sind Rückmeldungen zu einer gezielten Einbeziehung internationaler Inhalte oder Beispiele in dieser Form nicht zu finden, D_SL als Studiengangsleiter_in erläutert jedoch, dass der Studiengang D gezielt mit der Ausrichtung auf die tropische Landwirtschaft eingerichtet wurde. Auch B_SL und A_SL gehen darauf ein, dass sich häufig aus der internationalen Zusammensetzung der Studierenden bestimmte Inhalte ergäben.

C_D3 bestätigt wie zuvor C_SL und C_D1 das Bestreben, internationale Inhalte in die Lehrveranstaltungen des Studienganges zu integrieren, obwohl dies, wie C_D3 beschreibt, aufgrund einer geringen Datenlage im Bereich der Entwicklungsländer nicht immer möglich sei. C_D3 bezieht diese Aussage nicht nur auf sich, sondern erläutert, „da passen sich die Lehrenden an in den Inhalten“. C_D3 sieht die Einbeziehung internationaler Inhalte also generelles Ziel der Lehrenden.

„Denke hinsichtlich der Inhalte versuchen die Lehrenden, das geht grad im Bereich Ökolandbau nicht immer, weil grade für Entwicklungsländer oft Daten fehlen, inhaltlich natürlich drauf einzugehen. Case-Studies anders auszusuchen, Seminarthemen anders auszusuchen, Vorlesungen inhaltlich anders zu bestücken. Also wenn ich denen jetzt, wenn ich einen Pflanzenbau oder das Organic zum Beispiel nur für Europa machen würde, würde die Vorlesung natürlich anders aussehen, wie wenn ich es jetzt für ein Studenten Klientel mache, das von Deutschland bis Nigeria reicht und da passen sich die

⁵⁷ Vgl. auch C_D1 in 5.2.3

Lehrenden an in den Inhalten und bauen natürlich Vorlesungen anders auf. Ich merke es jetzt bei mir selber, ich mache auch manche Dinge ein bisschen anders als ich es jetzt zum Beispiel mit den deutschen Studenten im Bachelor mache.“ (C_D3)

Abgesehen von der inhaltlichen Ausrichtung beschreibt C_D3 den Eindruck, sehr viel explizitere Anweisungen geben zu müssen, wie genau geforderte Arbeiten durchgeführt werden sollten. Darüber hinaus beschreibt C_D3, dass das Darlegen von Quellen eine Anforderung sei, auf die besonders geachtet werden müsse und äußert die Vermutung, dass die Verfasserin dies vermutlich auch schon von anderen Interviewpartner_innen gehört habe, was zeigt, dass C_D3 das Nicht-Beachten als generelles Problem sieht.

„Beides. Also, dass/ ich war jetzt bisher ja nur bei den inhaltlichen, bei den strukturellen Sachen ist es halt einfach so, dass ich das Gefühl habe man muss viel, viel klarere Anweisungen zum Beispiel geben, wie Hausaufgaben in Anführungszeichen zu erledigen sind, wann welches assignment und wie das genau aussehen muss, wie das gebracht werden muss, in welchem Layout, welcher Form, die Geschichten mit dem Zitieren zum Beispiel ist eine Sache, die man stärker bringen muss, also das ist jetzt, denke ich, so eine Erfahrung, die viele Leute bei uns jetzt schon gemacht haben, also das copy- paste dann noch viel beliebter ist als bei deutschen Studierenden. Kennen Sie wahrscheinlich von all den anderen, die Sie auch interviewt haben.“ (C_D3)

Im Folgenden beschreibt C_SL, im internationalen Studiengang Textarbeit anzubieten, um gemeinsam das Lesen wissenschaftlicher Texte zu üben. Ziel sei es, Grundlagen aufzuholen, aber trotzdem auf dem Niveau eines Masterstudiengangs arbeiten zu können. C_SL geht also wieder auf das heterogene Ausgangsniveau der Vorbildung ein⁵⁸ und beschreibt einen Weg, fehlendes Vorwissen aufzuholen, ohne das notwendige Niveau zu vernachlässigen. Da C_SL zweimal anspricht, auf dem Leistungsniveau eines Masterstudiengangs arbeiten zu wollen, wird deutlich, dass C_SL das Einhalten des Niveaus tatsächlich sehr wichtig ist. C_SL beschreibt als Möglichkeit das Lesen wissenschaftlicher Artikel aus Peer Reviewed Journals.

„Insofern versuchen wir natürlich das Masterleistungsniveau aufrecht zu erhalten. Ich versuche das dadurch zu machen, dass ich auf der einen Seite im eigentlichen Unterricht durchaus auch nochmal auf Grundlagen eingehe, wenn ich merke dass da was fehlt. Das gestalte ich also etwas flexibel. Aber ich habe immer Elemente darin, die ganz klar in den Masterbereich gehören. Zum Beispiel die Arbeit mit wissenschaftlicher Literatur und da mein ich also Literatur in aus Peer Reviewed Journals zum Beispiel. Ich mache das zum Beispiel so, ich lese jede Woche mit den Studenten zusammen einen wissenschaftlichen Artikel.“ (C_SL)

⁵⁸ Siehe auch C_SL in 5.3

C_SL erläutert den Ansatz des Lesens und Diskutierens wissenschaftlicher Artikel im Folgenden genauer und beschreibt, dass es darüber möglich sei, methodische und inhaltliche Lücken in der Vorbildung zu schließen und kritisches Denken zu fördern. Abschließend wiederholt C_SL das Argument, mit dieser Methode trotz der Notwendigkeit, fehlendes Vorwissen nachzuholen und Grundlagenarbeit zu machen, auf Masterniveau arbeiten zu können.

„Das kriegen die so am Anfang der Woche. Heute wieder schick ich das wieder raus und dann können wir am Freitag werden wir diesen Artikel durcharbeiten. Das ist ja eben wirkliche wissenschaftliche Arbeit nehm. Und da merk ich ja dann auch oh da fehlt's hier, da fehlt's da. Dann muss ich manchmal bisschen Exkurs machen, muss man das ein oder andere erklären. Aber doch steht also hier die Beschäftigung mit wissenschaftlicher Literatur im Vordergrund und ich versuche auch immer, auch wenn ich nochmal ein paar Grundlagen nachschieben muss, die nicht einfach nur nachzuschieben, sondern das immer auf eine, sagen wir mal, oder versuche es zumindest immer, auf eine kritische Art und Weise zu machen, indem ich zum Beispiel mal ein Schaubild zeige oder so was, wo ich dann, grad wenn das eine kleinere Gruppe ist, dann eben über dieses Schaubild diskutiere und nicht einfach sage da können Sie sehen der Balken ist größer als der und so weiter und so fort. Also das versuche ich schon irgendwie hinzukriegen. Also man kann durchaus auf einem Masterniveau auch mal Grundlagen bringen und dabei aber trotzdem das Niveau hoch halten. Also ich denke das geht.“ (C_SL)

B_SL äußert sich eher allgemein zu Anpassungen von Lehrveranstaltungen, beschreibt aber, wie oben schon angesprochen, dass sich aus der internationalen Zusammensetzung der Studierenden inhaltliche Bezüge für die Lehrveranstaltungen ergeben würden. Darüber hinaus beschreibt B_SL den Studiengang als interdisziplinär, was sich auch in der Zusammensetzung der Lehrenden äußere und geht auf die interkulturelle Zusammensetzung der Studierenden ein. B_SL erläutert, auch selber immer noch dazu zu lernen, wie man inhaltlich und methodisch mit der Heterogenität der Studierenden umgehe. B_SL scheint sich insbesondere auf die kulturelle Heterogenität zu beziehen, die sich auf die Lehre auswirken würde. Leider geht B_SL in diesem Zusammenhang nicht darauf ein, welche konkreten Anpassungen in der Lehre B_SL vornimmt oder als sinnvoll erachtet. B_SL macht aber deutlich, dass die Heterogenität der Studierenden in der Lehre berücksichtigt werden muss.

„Und da - das heißt bei uns ist der internationale Studiengang nicht nur ein anderssprachiger, sondern es ist tatsächlich/ inhaltlich ergibt sich der häufig auch aus der Zusammensetzung der Studierenden, weil die können durchaus zu Beginn/ stellt man das oder stellen wir das Konzept vor/ es sind ja auch meistens gar nicht nur eine Person an einem Modul beteiligt, sondern in der Regel sind es zwei oder sogar drei Leute, die an einem Modul machen, die also schon ihre eigene Disziplin dort mit einbringen. Insofern ist er interdisziplinär. Auf der anderen Seite kommt dazu dann noch, noch das

Erfahrungswissen der Studenten dazu und der Studentinnen. Also ist er auch noch interkulturell. Und da muss ich ehrlich sagen, da lernen wir jedes Mal noch was Neues dazu. Also auch nicht nur inhaltlich, sondern auch, WIE man so was präsentiert. Welche Verlässlichkeit wir von den Studierenden erwarten können. Wie die zum Beispiel so eine System-to-teach-Plattform annehmen. Ob sie sich vorbereiten. Wie sie sich vorbereiten. Und da gibt es kulturell große Unterschiede, was die Verlässlichkeit anbelangt." (B_SL)

B_D1 beschreibt, dass insbesondere die Kompetenzen der Studierenden, was wissenschaftliches Arbeiten und Präsentieren angehe, sehr verbesserungswürdig seien. B_D1 erläutert, dass es ein Problem sei, dass in den unterschiedlichen Modulen im Kurs allgemeine Kompetenzen wie Schreiben und Präsentieren nicht oder viel zu oberflächlich behandelt würden. B_D1 nennt als Beispiel, dass in sehr vielen Modulen Referatsthemen vergeben würden, den Studierenden aber nicht vermittelt werde, wie diese Referate zu halten seien. B_D1 erklärt sehr vehement, dass Verbesserungen notwendig sind. Die Wortwahl und Struktur der Äußerungen von B_D1 sowie die deutliche Betonung bestimmter Ausdrücke („diesen Eindruck HABE ich, denn die Leute halten x Präsentationen in allen möglichen Modulen“, „Aber es wird ja nicht VORHER mal gesagt“) illustrieren, dass B_D1 diese Kritikpunkte sehr wichtig sind. B_D1 schlägt abschließend vor, ein Modul anzubieten, in dem allgemeine Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten gezielt eingeübt werden.

„Na, ich denke, dass man eben gerade diese Methodenkompetenzen viel stärker vermitteln muss. Und wir wollen das ja in dem neuen Masterstudiengang auch tun, ABER auch da ist es natürlich sehr heterogen. Es gibt insgesamt zehn oder zwölf Methodenmodule, die einen zum Beispiel in der Pflanzengenetik. Dann biete ich eines an, was eben mit dieser eher auf die Masterarbeit hinführenden Methodenkompetenz zu tun hat. Dann ein anderes, das sich wirklich nur auf Tierversuche praktisch konzentriert und so ist das bei den Kollegen auch ja. Also, es gibt so diese allgemeinen Methodenkompetenzen: Wie lese ich einen Text? Wie erstelle ich eine ordentliche Präsentation? Die werden nicht eingeübt. Das sagt zwar jeder: „In meinem Modul lernen die Studierenden das.“ Aber was heißt das. Das heißt: „Hier habt ihr ein Referatsthema. Macht ein Referat.“ Wenn dann das Referat gehalten wird, dann wird vielleicht noch gesagt: „Ja, die Schrift war zu klein. Die Animation zu übertrieben.“ Aber es wird ja nicht VORHER mal gesagt, was ist eigentlich gefordert, na. Und, ich kann das natürlich nicht so pauschal sagen, aber den Eindruck HABE ich, denn die Leute halten x Präsentationen in allen möglichen Modulen laut Modulkatalog, und trotzdem ist man doch erstaunt, wie schlecht manchmal die Qualität ist. Das heißt, es wird NICHT wirklich eingeübt. Es wird durchgeführt, ohne diese Methodenkenntnisse mal systematisch sich zu erarbeiten. Und deshalb wäre so EIN Kurs, der wirklich nur sagt: Wie lese ich einen Text? Wie verfasse ich ein Referat? Wie schreibe ich eine Hausarbeit? Und dann im zweiten Jahr: Wie gehe ich an so ein Master Proposal ran. Das macht Herr [XX]. Aber auch natürlich lernen das dann nur diejenigen, die sich auf Ökonomie spezialisieren.“ (B_D1)

Im Weiteren geht B_D1 noch einmal auf die Problematik allgemeiner Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten ein und beschreibt, dass B_D1 die eigenen Lehrveranstaltungen inzwischen so organisiert habe, dass eine Hälfte inhaltliche Arbeit und eine Hälfte methodische Arbeit sei. B_D1 beklagt ganz nachdrücklich die fehlenden Kompetenzen und erläutert, dass solche Kompetenzen in einem Masterstudiengang vorhanden sein müssten. Wie im vorherigen Zitat beschreibt B_D1 die Situation mit großer Emotionalität, so dass ein Eindruck der Verärgerung oder Enttäuschung bei B_D1 entsteht.

„Ich habe das ja alles geblockt. Und dann mache ich zwei Stunden Vorlesung - klassisch - und dann mache ich zum Beispiel Textarbeit, ja. Hier ist ein Text: „Sagt mir, was da drinsteht“ - mit Leitfragen. Und das hatte ich zum Beispiel gestern gemacht. Sie waren nicht in der Lage, nach über einer Stunde Text lesen, mir zu sagen, was da drinsteht. Weil sie keine Ahnung haben und es war jetzt ein drittes Semester zum Teil auch, im Master, und erstes gemischt. (unv.) offensichtlich wird hier auch einfach (gesagt?): „Hm, macht ein Referat“ Ja. „Oder gebt irgendwie eine Hausarbeit ab.“ Und keiner bringt Ihnen bei, wie überhaupt mal sich solche Sachen aneignen kann. Das müsste meines Erachtens jemand, der im Master studiert, in der Lage sein, einen einfachen wissenschaftlichen Text zu lesen und innerhalb von einer Stunde zu sagen, was da drinsteht. Das war aber nicht der Fall. Und es/ naja, versuche ich gerade eben mit meinem Lehrprogramm mich an diese Probleme heranzutasten, wobei das jetzt für mich auch neu ist. Ich habe ihnen also jetzt von der klassischen Lehre, die mache ich immer noch, aber nur noch die Hälfte dessen, was ich vorher gemacht habe und die andere Hälfte ist solche Methodenkompetenzen einzuarbeiten.“ (B_D1)

Auch B_D2 nennt in diesem Zusammenhang vor allem die Notwendigkeit, auf die unterschiedlichen Lernstile der Studierenden einzugehen und beschreibt, dass die internationalen Studierenden häufig einen weniger „selbstständigen“ Lernstil gewohnt seien. B_D2 erläutert, dass der andere Lernstil deutlich andere Herangehensweisen erfordere. B_D2 erklärt jedoch nicht, wie B_D2 dies umsetzt.

„Das Programm oder das Selbstverständnis Lehre mit den Studierenden zu praktizieren, was sich beispielsweise stärker auf Projektorientierung und so weiter ausrichtet, das ist etwas wo wir mit den ausländischen Studierenden, da müssen wir noch gut arbeiten, dass wir die am Ende in eine solche Selbstständigkeit hinein bringen, dass das eigentlich zu einem (?) für sie wird. Häufig ist es so, dass die Studierenden doch deutlich weniger Selbstständigkeit mitbringen, viel stärker den schulischen Betrieb gewohnt sind und an der Ecke dann laang nicht so sich selbstverständlich auf andere zubewegen und versuchen bestimmte Themen umsetzen zu können, also das ist, an der Stelle ist es deutlich anders. Ich würde denken, bezüglich der thematischen Ausrichtung ist das nicht so stark der Unterschied, sondern das ist eigentlich mehr, wie wird das umgesetzt und welche Art von Klientel sitzt eben in den Hörsälen.“ (B_D2)

C_D1 beschreibt, dass zur Aufarbeitung eventuell fehlenden Vorwissens ein Tutorial erstellt wurde, dass in fachliche Begrifflichkeiten zum Studium einführe. C_D1 ist der Ansicht, dass das Tutorial für die Studierenden sehr hilfreich sei, es aber von der Mehrheit der Studierenden offensichtlich nicht genutzt werde. Einerseits habe C_D1 bisher erst eine Rückmeldung von einer Studierenden erhalten, die es sehr hilfreich gefunden hätte, andererseits würden Fragen zu den im Tutorial behandelten Themen trotzdem gestellt. Auch C_D1 macht einen enttäuschten Eindruck, dass dieses extra für die Studierenden erstellte Unterstützungsangebot so wenig genutzt werde.

„Ist zum Teil Vokabellernen und was WIR gemacht haben, also gerade auch, um das Ganze ein bisschen anzupassen, weil das Basiswissen oft fehlt: Wir haben so ein Tutorial erstellt. Und das haben Sie auch auf unserer Homepage. Können sich runterladen. Und ja. Und können sich dann entsprechend über die Basics informieren. Also, wie heißen die Bodenbearbeitungsgeräte. Also gerade sowas eben. Nur sie lesen es halt nicht. Das ist halt das/ Deswegen kommen die Fragen halt trotzdem noch, ja. Wir empfehlen es eigentlich jedem, das zu lesen. Vorher. Aber ich glaube nicht, dass das so viel genutzt wird. Ich weiß nur von einer, die es wirklich genutzt hat und die war sehr dankbar und sehr zufrieden damit. Ansonsten habe ich da noch KEIN Feedback zu gehört.“ (C_D1)

Einen interessanten inhaltlichen Aspekt erläutert D_D1. D_D1 beschreibt, dass Konfliktmanagement in den Studiengang aufgenommen wurde und nennt sehr positive Erfahrungen mit dem Modul. D_D1 erklärt, dass die Inhalte aus dem Themenbereich Konfliktmanagement auch praktisch im Studiengang angewandt würden und gibt als Beispiel ein Projektseminar, in dem in Gruppen zusammengearbeitet werde und wo es laut D_D1 auch zu Konflikten innerhalb dieser Gruppen komme. D_D1 erläutert, die Gruppenmitglieder in diesem Fall an das im Konfliktmanagement-Modul Gelernte zu erinnern. D_D1 führt aus, dass die Studierenden den Ansatz sehr gut aufnahmen und daran sehr viel lernen könnten, was sich auch in der späteren Evaluation zeige.

„Aber Konfliktmanagement wird auch explizit im Programm mit aufgenommen und das ist eben auch eine Lernerfahrung, (...) die dann da erzählt wird. Wir haben also jedes Jahr in dem Projektseminar immer eine Gruppe, wo es dann richtig auch knallt und dann kann man dann auch in die Gruppe reingehen und kann sagen: So, und jetzt reflektieren wir mal, was hier passiert. Dann rufen wir uns mal in Erinnerung, was wir im Bereich Konfliktmanagement diskutiert haben und überlegen, wie wir jetzt aus dieser Situation/ wie wir da rauskommen und dann kommen zum guten Schluss eben dann auch in der Auswertung regelmäßig dann, dass wäre eine hervorragende Erfahrung gewesen, die sie da gemacht haben. Und darauf kommt es eben auch an, das ist eben auch der Unterschied in diesem Studiengang für mich als (unv.)“ (D_D1)

Auch A_D1 beschreibt, dass es besonders zu Beginn wichtig sei, fehlende Grundlagen aufzuholen, um die Studierenden auf ein gemeinsames Mindestniveau zu bringen, damit alle von den angebotenen Lehrveranstaltungen profitieren könnten.

„Und das heißt, in der Lehre muss man sich am Anfang natürlich besonders darum kümmern, dass da irgendwie so ein Mindestniveau erreicht wird. Dass man welche, die vielleicht bestimmte Grundlagen nicht haben, hilft, erst mal an das Mindestniveau zu kommen, damit sie dann von den Vorlesungen, wie wir sie hier HALTEN, auch Gebrauch machen können.“ (A_D1)

Auf die Nachfrage, welche Maßnahmen dazu angeboten würden, erläutert A_D1 zusätzliche Übungen in englischer Sprache und beschreibt dies als Möglichkeit „ein bisschen Tritt zu verpassen“, also vermutlich die Studierenden aufzuwecken und darauf aufmerksam zu machen, dass sie etwas nachzuholen hätten.

„Ja, ich habe zum Beispiel bei den [XX] ein paar Mal gemacht oder wir bieten dann eine zusätzliche englischsprachige Übung für die an, neben der normalen Vorlesung und Übung, vielleicht sogar ein bisschen verstärkt in den ersten Wochen des Semesters. Einfach um da so ein bisschen Tritt zu verpassen, dass sie (...) (unv.)“. (A_D1)

A_D2 beschreibt einerseits fehlendes Grundlagenwissen und fordert, dass dieses in vorgeschalteten Tutorien aufgeholt werden müsse und nicht in den regulären Lehrveranstaltungen. Zudem erläutert A_D2 ein sehr anderes Lernverhalten der internationalen Studierenden, weshalb A_D2 Sachverhalte anders darstelle oder erkläre. A_D2 beschreibt den Eindruck, dass der gewohnte Lehrstil von A_D2, sehr umfangreiche und komplexe Sachverhalte mündlich darzustellen und zu erläutern, dazu führe, dass viele internationale Studierende dabei nicht genug lernten, da sie die Sachverhalte nicht mitschrieben und, so vermutet A_D2, wahrscheinlich auch nicht oder nur bedingt verstehen würden.

„Man muss sich genauer überlegen, was man sagt. Erstmal fragen sie eben weniger nach und, wenn man das sehr komplex darstellt, kommt es nicht an. Und da ich zu komplexen Sachverhalten neige, ist es auch häufig so, dass ich das Gefühl habe, die haben da zwar gesessen mit großen Augen, aber es bleibt nichts hängen. Deswegen müsste ich dann, ähm, die Unterrichtsstunden sehr viel genauer vorbereiten, in dem, was ich sage. Ich habe nen Stil, dass ich einfach nur die Folie zeige mit wenig Text und dann dazu viel, sehr viel erzähle. Und wenn ich mitkriege, wieviel die deutschen Studenten schreiben und die Deutschen schreiben schon relativ wenig, und dann im Vergleich zu dem, was die ausländischen Studenten schreiben, die schreiben fast gar nichts mit. Dann weiß ich, dass, da bleibt auch nichts hängen. Die hätten am liebsten so nen Skript, wo eigentlich ich nur vorlese, das was dann auf der Tafel oder auf der Powerpoint-

Präsentation zu sehen ist. Und dann lesen sie es zuhause nochmal nach. Das ist ein ganz anderes, ähm, Lernverhalten.“ (A_D2)

5.3.3.2 Zusammenfassung: Inhaltliche und organisatorische Ausrichtung von Lehrveranstaltungen

Es lässt sich zusammenfassen, dass in den Rückmeldungen aller Interviewpartner_innen Erläuterungen zu einer Anpassung oder bestimmten Ausrichtung der Lehre auf die Bedürfnisse und Voraussetzungen der internationalen Studierenden zu finden sind.

Der Grund, der mit Abstand am häufigsten angesprochen wird, betrifft das Eingehen auf Lücken im Grundlagenwissen, was nach Ansicht der Lehrenden dringend notwendig und besonders aufwendig ist. Die meisten Lehrenden scheinen das Einbeziehen von Grundlagenwissen relativ pragmatisch zu betrachten und betonen, dass sie es integrierten, um die notwendigen Grundlagen aufzuholen und dann weiter zu gehen. Es gibt jedoch auch Rückmeldungen, die das Ausmaß des fehlenden Grundlagenwissens als so groß ansehen, dass eine große Frustration erkennbar ist. In diesem Zusammenhang sind auch Forderungen nach einer besseren Auswahl von Studierenden zu vernehmen sowie die Vermutung, nicht unbedingt die besten Studierenden anzuziehen. Eine gewisse Ausnahme scheint der Studiengang D darzustellen. Dort wird zwar auch ein heterogenes Vorwissen angesprochen und die Notwendigkeit erläutert, zu Beginn des Studiums weitere Lehrveranstaltungen anzubieten, um Grundlagenwissen aufzuholen. Im weiteren Verlauf des Studiums wird jedoch sogar von einem vergleichsweise höheren Niveau als im deutschsprachigen Master des Fachbereichs gesprochen, so dass nicht verwunderlich ist, dass abgesehen vom Aufholen des Wissens zu Studienbeginn keine Rückmeldungen zu fehlenden Grundlagen zu verzeichnen sind.

Ein weiterer wichtiger Punkt, der von den Interviewpartner_innen angesprochen wird, sind große Lücken in den methodischen Fähigkeiten. Die Lehrenden sehen sowohl Lücken in fachlichen methodischen Fähigkeiten, wie zum Beispiel den Umgang mit einer Pipette im Labor, aber auch Lücken in allgemeinen wissenschaftlichen Grundlagen, wie dem Lesen von Texten oder dem Vorbereiten von Referaten und Präsentationen. So divers die beschriebenen Probleme sind, viele Interviewpartner_innen sind sich einig, dass es sinnvoll wäre, grundlegende methodische Kenntnisse bereits zu Beginn des Studiums oder davor aufzuholen und dafür neuen Studierenden entsprechende Kurse anzubieten.

Schließlich wird vor allem durch die Interviewpartner_innen des Studiengangs C angesprochen, dass es das Ziel sei, in den Inhalten auf die Heimatregionen der Studierenden einzugehen. Von den Interviewpartner_innen der anderen Studiengänge wird dieses Ziel nicht so explizit angesprochen wie im Studiengang C. Die

Studiengangsleiter_innen von D und B gehen kurz darauf ein. D_SL erläutert dabei die explizite Ausrichtung auf Tropen und Subtropen. A_SL und B_SL sprechen an, dass sich aus der Zusammensetzung der Teilnehmer_innen Themen und Inhalte ergäben.⁵⁹

Aspekte der interkulturellen Zusammenarbeit der Studierenden untereinander und deren Bedeutung für die Lehre werden von den Interviewpartner_innen vor allem durch die Beschreibung unterschiedlicher Lern- und Arbeitsstile beschrieben. Die Wahrnehmung unterschiedlicher Kommunikations-, Lern und Arbeitsstile ist das Thema des folgenden Abschnittes 5.3.4, die Zusammenarbeit der Studierenden wird in 5.3.5 angesprochen.

5.3.4 Wahrnehmung unterschiedlicher Kommunikations-, Lern- und Arbeitsstile der Studierenden

Von allen Interviewpartner_innen wird beschrieben, dass die internationalen Studierenden unterschiedliche Kommunikations-, Lern- und Arbeitsstile mitbringen würden. Der Umgang damit wird durchgängig als große Herausforderung betrachtet. Im Folgenden beschreiben die Lehrenden und Studiengangsleiter_innen ihre Sicht auf kulturelle Unterschiede im Studiengang und deren Bedeutung für die Lehre.

5.3.4.1 Wahrnehmung unterschiedlicher Lern- und Arbeitsstile in der Sicht von Studiengangsleiter_innen und Lehrenden

Im folgenden Zitat, das unter 5.3.3 bereits genannt wurde, beschreibt B_SL, dass die kulturellen Unterschiede eine Herausforderung an die Lehrenden im Studiengang darstellten und sieht sich und die Lehrenden in einem weiteren Lernprozess. Konkret beschreibt B_SL zunächst „Verlässlichkeit“ als großen Unterschied unter den Studierenden und identifiziert die Verhaltensunterschiede Unterschiede als kulturell bedingt.

„Auf der anderen Seite kommt dazu dann noch, noch das Erfahrungswissen der Studenten dazu und der Studentinnen. Also ist er auch noch interkulturell. Und da muss ich ehrlich sagen, da lernen wir jedes Mal noch was Neues dazu. Also auch nicht nur inhaltlich, sondern auch, WIE man so was präsentiert. Welche Verlässlichkeit wir von den Studierenden erwarten können. Wie die zum Beispiel so eine System-to-teach-Plattform annehmen. Ob sie sich vorbereiten. Wie sie sich vorbereiten. Und da gibt es kulturell große Unterschiede, was die Verlässlichkeit angeht.“ (B_SL)

⁵⁹ Es ist auch möglich, dass internationale Inhalte von den Interviewpartner_innen als gegeben vorausgesetzt werden, da alle einbezogenen Studiengänge von den Studiengangsbeschreibungen bis zum Namen explizit als ‚international‘ gekennzeichnet sind.

Im folgenden Zitat geht B_SL von der allgemeinen Beschreibung kultureller Unterschiede zu einer Unterscheidung der Lern- und Lehrkulturen und beschreibt unterschiedliche Lernkulturen als Grundlage für verschiedene Schwierigkeiten im Studiengang. B_SL erläutert dies an unterschiedlichen Beispielen. So sei „abschreiben“ für Studierende bestimmter Hintergründe einfach eine persönliche Hilfe, die geleistet werden müsse, während es hier nicht akzeptiert werde. Auch das Einhalten zeitlicher Vorgaben beschreibt B_SL als Beispiel für Verhaltensweisen, die die Studierenden nicht wie gefordert befolgten. B_SL erläutert selbstkritisch, dass zum Beispiel Pünktlichkeit selbst bei der letzten Abschlussfeier immer noch ein Problem gewesen sei, was bedeute, dass man es nicht ausreichend habe vermitteln können. B_SL resümiert, dass es auch in der Darstellung von Sachverhalten je nach Kultur unterschiedliche Schwerpunkte gäbe und man insofern auch dazulerne, besteht jedoch darauf, dass die Studierenden vermittelt bekommen müssten, sich an die hier geltenden Regeln zu halten. Die Haltung B_SLs steht damit für einen übergreifenden Blickwinkel auf die interkulturelle Zusammenarbeit, was sich auch darin zeigt, dass B_SL mehrere Zusammenhänge erläutert, während die meisten Interviewpartner_innen vor allem Unterschiede zwischen einem aktiven und passiven Lernstil charakterisieren.

„Normalerweise ist man ja mit Studierenden zusammen, die in unserem System groß geworden sind. Die wissen, wie man Leistungen misst und was man erwarten kann. Das kann man bei den internationalen Studierenden nicht aus meiner Sicht. Die haben alle ihre eigene Schulung hinter sich und die unterschiedlichen Ansprüche in den Ländern sind halt gegeben. Auch zum Beispiel das Verständnis voneinander abzuschreiben. In einem türkischen Studierenden ist das quasi eine Hilfe, dem anderen/ man muss dem ja helfen. Und bei uns ist das platt abschreiben. Das heißt, wir müssen/ wir Lehrenden müssen Regeln ganz, ganz klar setzen. Wir müssen Zeiträume festsetzen. Wir müssen auch sagen, dass diese Zeiten eingehalten werden. Leider ist das jetzt auch bei unserer Abschlussfeier so auch wieder nicht passiert. Ich hätte mir nämlich vorher gerne die Powerpoints ALLE angeguckt und die kamen teilweise erst fünf Minuten vor der Feier, sodass die auch nicht sich nicht an die fünf Minuten gehalten haben. Das zog sich dann entsetzlich lang. Also, das müssen wir vermitteln und zum Beispiel unsere Abschlussfeier zeigt, dass das trotzdem nicht ganz geklappt hat. Also, dieses so Stringente, sagen: Ein Titel, quasi das Resultat und dazwischen kurz was über die Methode zu sagen, ist für uns - nach deutschem System - klar und logisch. Ein Franzose würde vielleicht lieber etwas über die Historie dieses Systems sagen und ein Afrikaner macht das noch wiederum anders. Also wir lernen voneinander, aber ich denke, mir ist es wichtig, wenn die Studierenden HIER studieren, dass sie auch diese klare Vision, die wir im Kopf haben, verdeutlicht bekommen. Wir müssen strikt sein.“ (B_SL)

Diese Unterschiede im Lern- und Arbeitsstil der Studierenden beschreibt auch B_D1 und unterscheidet zwischen Studierenden mit asiatischem oder afrikanischem Hintergrund mit

eher passivem Verhalten und Studierenden mit europäischem oder lateinamerikanischem Hintergrund, die in der Erfahrung von B_D1 einen vergleichsweise aktiven Lernstil hätten. B_D1 erläutert, dass es möglich sei, auch Studierende mit passivem Lernstil zu einer aktiveren Mitarbeit zu bewegen, die Entwicklung aber Zeit brauche.

„Nun gut. Das ist auch so, dass viele eher asiatisch und afrikanischer Hintergrund dann passiv sind, aufnehmen, wiedergeben und die Europäer und auch die Lateinamerikaner sehr aktiv und mitmachen und auch Fragen stellen. Und man kriegt die Asiaten und Afrikaner dann auch dazu, und es gibt natürlich immer auch Ausnahmen, aber man/ es dauert. Insbesondere bei den Asiaten habe ich den Eindruck, es dauert eine ganze Weile, bis die sich wirklich hier trauen, was zu sagen und aktiv sich an dem Unterricht beteiligen.“ (B_D1)

Auf Nachfrage geht B_D1 genauer auf die Gründe und Ausprägungen der unterschiedlichen Lernstile ein und beschreibt, dass unterschiedliche Lernstile aus Bedingungen und Voraussetzungen des Bildungssystems resultierten, aus denen die Studierenden stammten und dass diese erlernten Strategien auch in der neuen Studienumgebung beibehalten würden.

„Naja. (...) Ich denke, das hat eben viel mit dieser ursprünglichen Form, wie lerne ich und wie komme ich an Informationen dran, zu tun. In den einzelnen Ländern, wenn da zum Beispiel nur Lehrbücher kopiert und verteilt werden oder nicht einmal das, wenn dann x Studierende sich ein Lehrbuch teilen müssen, je nachdem, wo das ist/ dann haben die dieses sehr passive Lernen eben nur drauf und nicht aktives Lernen. Und das verleitet dann natürlich auch dazu, dann hier im Internet - und das können sie auch schon zu Hause so eingeübt haben - einfach wahllos Informationen aufzupicken und die nicht kritisch zu verarbeiten.“ (B_D1)

Schließlich beschreibt B_D1, dass eine andere Zusammensetzung mit mehr Studierenden mit einem aktiveren Lernstil hilfreich wäre, um auch Studierende mit einem passiveren Lernstil zu einer aktiven Mitarbeit zu bewegen. B_D1 wünscht sich mehr Vorbilder, die zeigten, dass eine aktive Mitarbeit gewünscht sei und erläutert, dass es wichtig sei, dass bei aktiver Mitarbeit niemandem die „Rute droht“ und dass „Yes, Prof.“ nicht die allgemein gewünschte Antwort sei. B_D1 formuliert damit ein Anliegen, dass auch beispielsweise C_D1 und C_D3 anbringen, und zwar dass eine andere Zusammensetzung der Studierenden mit einem stärkeren Fokus auf Studierenden aus europäischen Ländern, die mit dem geforderten Lern- und Arbeitsstil vertraut sind, es Studierenden aus Regionen mit deutlich anderen Systemen erleichtern würden, sich in das hiesige System zu integrieren.

„[Es fehlt] der, der mal ein bisschen antwortet und der dann auch irgendwie zeigt, „aha, ich kann auch irgendwas sagen, ohne dass gleich hier, was weiß ich, (lacht) jemand die Rute droht“ oder so, na. Also, wenn Leute da aktiv mitmachen, dann kommen die

anderen auch nach. Jetzt wenn es/ ich hatte einen Kurs, den ersten in [C], da waren 14 Indonesierinnen und Indonesier und dann noch zwei oder drei Afrikaner und kein einziger Deutscher. Und das war ein halbes Jahr äußerst zäh. Und im zweiten Semester sind sie dann aufgewacht, da hatte ich dann dieses Methodenmodul, wo wir überhaupt keine Vorlesung haben, sondern nur Arbeit in Gruppen. Und DA ging es dann auf einmal. Da haben sich auch die Damen und Herren aus Indonesien getraut, was zu sagen außer: „Yes, Prof.“ Weil das erste halbe Jahr war: „Yes, Prof.“ „Habt ihr alles verstanden?“ „Yes, Prof.“ Ja.“ (B_D1)

B_D2 erklärt, dass man nicht davon ausgehen könne, dass die internationalen Studierenden mit projekt- oder gruppenbezogenem Lernen vertraut seien. B_D2 beschreibt, dass man sie deshalb langsam daran heranzuführen müsse. Dies ist insofern eine interessante Äußerung, als dass B_D2 es als normal wahrnimmt, Studierende, die mit hier geforderten Arbeitsweisen nicht vertraut sind, im Rahmen eines internationalen Masterstudienganges mit diesen Arbeitsweisen bekannt zu machen.

„Ja, also an der Ecke, glaube ich muss man die Hürde ganz tief setzen, also hier dürfen wir nicht davon ausgehen, dass viele der Studierenden so etwas im eigenen Studium schon miterlebt haben, dass sie stärker im gruppenorientierten Arbeiten und Lernen in ihrem eigenen Studium schon miterlebt haben und so zu sagen wie selbstverständlich in solche Sachen hier weiter so hineinzuführen, sondern hier sind wir eigentlich mehr auf einer Ebene, dass was unsere (BAC?)- Studierenden innerhalb von drei Jahren sukzessive, so zu sagen, kennenlernen können, den gleichen Anlauf muss man hier so zu sagen mit den internationalen Studierenden machen, aber eben insoweit Eingangssemester (BAC?) und Eingangssemester (MAC?) sind so zu sagen in der Herangehensweise da unterscheidet sich meiner Ansicht nach nicht so viel voneinander, also wir können nicht hergehen und sagen naja das kennt ihr alles schon, das können wir ganz selbstverständlich darauf aufbauend euch in eine größere Selbstständigkeit mit bestimmten Fragestellungen entlassen.“ (B_D2)

Genau wie die überwiegende Mehrheit der Befragten beschreibt C_SL heterogene Lernstile neben einer heterogenen Vorbildung als eine besondere Schwierigkeit für die Lehre im Studiengang. Darüber hinaus nennt C_SL mehrere unterschiedliche Ansätze, mit den unterschiedlichen Voraussetzungen in den Lehrveranstaltungen umzugehen.

In diesem Abschnitt des Interviews geht C_SL zunächst auf Lernstile von Studierenden unterschiedlicher Herkunft ein. C_SL betont ebenso wie viele andere Interviewpartner_innen, dass vor allem bei Studierenden mit asiatischem und afrikanischem Hintergrund ein passiver und, wie C_SL beschreibt, wenig hinterfragender Lernstil überwiege. C_SL merkt an, dass für Studierende mit diesem Lernstil ein Ansatz, in dem die Studierenden sich Wissen aktiv

erarbeiten sollen, „nicht so einfach“ sei. C_SL fährt fort, dass die Schwierigkeiten besonders in der Mitarbeit der Studierenden und in Hausarbeiten zu bemerken sei.

„Nech. Also Asiaten und auch häufig Afrikaner sind eben doch viel mehr so einen Top-Down-Approach gewohnt, wo ihnen der Professor was AUFTISCHT und das hat man dann einfach mal zu glauben und auswendig zu lernen, nech. Alleine, dass man, sagen wir mal, mehr einen Unterricht so wie einen Klassenunterricht macht, wo man in einem Dialog steht und eigentlich doch auch möchte, dass die Studierenden viel selbst erarbeiten, das ist für viele, grad für Asiaten, nicht so einfach. Also, da kommen treten häufig dann die ersten Probleme auf. Das merkt man dann bei Seminaren, bei Hausarbeiten merkt man das recht deutlich und auch bei der allgemeinen Mitarbeit natürlich.“ (C_SL)

C_SL beschreibt, über direkte Ansprache zu versuchen, eher passive Studierende zu einer aktiveren Mitarbeit zu bewegen. C_SL erläutert, dass über positive Rückmeldungen, dass die Beteiligung gut und sinnvoll war, mit der Zeit eine Entwicklung zu beobachten sei. C_SL betont jedoch, dass dies eine langsame Entwicklung sei („und dann so nach und nach ergibt sich, so gaaaanz gaanz ganz langsam“) und schränkt ein, dass direkte Ansprache nur in kleinen Gruppen funktioniere, in großen Gruppen jedoch schwierig sei.

„Bei kleinen Gruppen funktioniert das eigentlich ganz gut. Das spielt sich dann so ein. Das motiviert eigentlich dazu, dass die dann auch anfangen durchaus auch selber mal was zu sagen. Oftmals sind interessanterweise dann auch das was gesagt wird ist dann auch gar nicht mal so schlecht, was ja auch klar ist, weil wenn die Chinesin da sitzt und Angst hat sich zu melden, ist ja nicht so, dass die nichts weiß, aber wenn sie dann gezwungen wird was zu sagen, dann sagt sie ja was sie weiß und dann merkt man guck mal an das ist ganz schön pffiffig gewesen ne. Und dann kann man das ja auch zurückgeben, dass das sehr viel weitergeholfen hat und dann so nach und nach ergibt sich, so gaanz gaanz ganz langsam, ergibt sich dann sowas. Wenn sie das in einer größeren Gruppe machen, dann stößt das eher auf bißle (...)“ (C_SL:)

Später stellt C_SL einen weiteren Ansatz zur Integration und Ansprache von Studierenden mit wenig aktivem Engagement vor. C_SL beschreibt ein System von Gruppenarbeit, in dem sich alle Studierenden beteiligen müssten, so dass sich eher passive Studierende nicht verstecken könnten.

„Joa. Aber dann wähle ich eine Form der Gruppenarbeit, die anders funktioniert. Also um (denen?) mal ein Beispiel zugeben. Wenn wir so eine Textbesprechung machen von einem wissenschaftlichen Artikel, da sind zum Beispiel auch mal Review-Artikel dabei und dann wähl ich bewusst Artikel aus, die sich zum Beispiel in vier Teile untergliedern lassen. Und dann lasse ich Gruppen bilden. Meinetwegen vier Gruppen a vier Leuten, die dann, wo jede Gruppe einen dieser vier Teile, sagen wir mal, schwerpunktmäßig

bearbeitet, das heißt die sitzen dann zusammen und diskutieren und erklären sich gegenseitig, wie sie diesen Teil verstanden haben. Und danach kommt dann eine neue Mischung, wo neue Gruppen zusammengesetzt werden. Und in jeder Gruppe ist dann EINER aus jedem Kapitel. Und DER muss dann dem Rest der Gruppe erklären, was in dem Kapitel drin ist.“ (C_SL:)

Auch C_D3 geht sehr ausführlich auf heterogene Lern- und Arbeitsstile und im weiteren Verlauf konkrete Problemsituationen ein, die aus unterschiedlichen kulturellen Werten resultieren, so dass man den Eindruck gewinnt, dass C_D3 sich sehr intensiv mit der interkulturellen Situation im Studiengang beschäftigt. C_D3 erläutert die Wahrnehmungen anhand unterschiedlicher Beispiele.

Zunächst beschreibt C_D3, dass eine andere Zusammensetzung der Studierenden mit einem größeren Anteil aus europäischen Ländern die Lehre und didaktische Ansätze wie Projektarbeiten, in denen aktive Mitarbeit gefordert sei, einfacher machen würde. Diesen Ansatz äußerte bereits B_D1. B_D1 beschrieb, dass es bei einem größeren Anteil Studierender aus europäischen Ländern einfacher sei, Vorbilder unter den Studierenden zu finden, die eine aktive Mitarbeit vorlebten.

„Wenn man wirklich dann, sagen wir mal, fünf Gruppen hätte, wo es wirklich fifty- fifty ist und so mit der jetzigen Situation, wir haben zwar jetzt schon relativ, im Vergleich zu unseren anderen englischsprachigen Studiengängen, relativ viele Leute aus Europa und auch Deutsche in dem Studiengang, mehr als zum Beispiel im [XX] oder im [XX], also da sind wir jetzt schon näher an diesem fifty-fifty dran. Wir haben es halt noch nicht ganz. Ja, aber, ja wie gesagt es würde solche Sachen wie diese Projektarbeiten echt vereinfachen. Also“ (C_D3)

Im Weiteren geht C_D3 konkreter darauf ein, welche Probleme C_D3 wahrnimmt und beschreibt, dass manche Dinge mit Studierenden mit europäischem Hintergrund „einfach leichter“ seien.

C_D3 nennt dazu sehr unterschiedliche Beispiele vom Engagement im Projektseminar über das Einhalten von Terminen oder dem Anwenden von methodischen Ansätzen bis hin zu dem Entwerfen von Hypothesen. C_D3 nennt in diesem Zitat also Probleme, die aus unterschiedlichen Lern- und Arbeitsstilen entstehen wie aktives Engagement oder das Einhalten von Terminen, und Probleme, die aus fehlenden methodischen Kenntnissen entstehen.

„Also, das sind so Sachen, da merke ich, da denke ich, merkt man das schon, also dass man auch Anforderungen klar machen muss dahingehen, dass das Engagement bei einem Projektseminar auch darin bemessen wird, dass man Termine einfach einhält, die man mit dem Dozenten macht und das sind so Dinge, die habe ich das Gefühl, die

laufen wenn man nur deutsch/ oder nur europäische, nordamerikanische, deutsche Studenten hat einfach leichter. Also, weil die einfach auf diese Art zu arbeiten viel mehr eingestellt sind einfach. Also, oder auch einfach zu sagen was will ich, wie baut sich ein Paper auf, (?) mal eure Hypothesen oder so.“ (C_D3)

C_D3 erläutert, dass die unterschiedlichen Bildungssysteme der Studierenden einen Einfluss darauf hätten, wie gut die Studierenden in den Studienalltag integriert seien. C_D3 beschreibt dabei einen Unterschied zwischen „stark verschulten“ Systemen und einem „nicht so stark verschulten deutschen System“. C_D3 räumt jedoch auch ein, dass es deutliche individuelle Unterschiede im Engagement gäbe, sich zu integrieren, und dass darüber hinaus Sprachprobleme eine Rolle spielten.

„Ich denke, das kommt sehr stark drauf an a woher die Leute kommen, b wie die schon bestehenden Communitys aus den einzelnen Ländern hier an sich schon integriert sind und c halt auch immer sehr, sehr stark auf dieses persönliche Engagement des einzelnen Studierenden, also es gibt Leute, die sind extrem gut integriert, es gibt Leute, die sind, würde ich mal sagen, so mittelmäßig integriert und es gibt Leute, die sind, wie soll man sagen, da läuft das/ (...) da ist es einfach schwierig, also sagen wir es mal so. Es hängt vielleicht auch sehr, zu einem Teil davon ab, wie das Studium in den Heimatländern abläuft und wie stark verschult es da ist, wie sehr die dann eben auch mit einem nicht so stark verschulten, deutschen System zurechtkommen. Es sind natürlich, nach wie vor tauchen auch Sprachprobleme auf“ (C_D3)

Auf eine Nachfrage nach Schwierigkeiten durch die Heterogenität der Studierenden antwortet C_D3 nachdrücklich, dass es Schwierigkeiten gäbe und unterstreicht mit der rhetorischen Frage „Wo fange ich an?“, dass C_D3 sehr viele Schwierigkeiten wahrnimmt. Neben den schon angesprochenen Schwierigkeiten mit formalen Anforderungen wie zum Beispiel im Dokumentieren von Zitaten, was C_D3 oben schon angesprochen hat, beschreibt C_D3 konkrete Schwierigkeiten im Aufeinandertreffen unterschiedlicher kultureller Systeme. C_D3 beschreibt diese interkulturellen Konfliktpunkte als „banale Schwierigkeiten“, wobei deutlich wird, dass C_D3 sie nicht wirklich als banal ansieht, aber damit vermutlich beschreibt, dass Lehre, Lernen und Zusammenarbeit im internationalen Studiengang auch maßgeblich von außerfachlichen Schwierigkeiten und Konflikten beeinflusst werden.

„Schwierigkeiten? Ja Schwierigkeiten gibt es. Wo fange ich an? Es gibt die Schwierigkeiten, die ich vorhin schon genannt habe mit diesen strukturellen Geschichten how-to-cite und so weiter. Es gibt dann auch ganz banale Schwierigkeiten, die man hat wenn man einen männlichen, muslimischen Studenten in einem Labor stehen hat, der für seine Masterarbeit was machen soll und einen der einfach nicht akzeptiert, dass die TA, die weibliche TA, die eben in der Hierarchie untergeordnet ist, weil sie eine schlechtere in

Anführungszeichen Ausbildung hat, dass die weisungsbefugt ist quasi und ihm sagt was zu machen ist. Also, so als Beispiel.“ (C_D3)

Diesen Eindruck unterstreicht C_D3, indem C_D3 das Entstehen von Konflikten im Rahmen von Gruppenarbeiten anspricht. Demnach beschwerten sich manche Studierende, dass andere sich nicht genügend engagierten. C_D3 erklärt, dass solche Probleme sicherlich auch innerhalb einer Kultur entstehen könnten, erläutert aber den Eindruck, dass es oft kulturell bedingte Missverständnisse gäbe.

„Andere Schwierigkeiten eben auch, grade wenn Gruppenarbeiten auch anstehen, dass es oft schwierig ist wie Arbeit verteilt wird bei den Studierenden, die stehen dann doch auch häufig dann mal bei mir auf der Matte und sagen der so und so macht nichts. Das kann einem natürlich bei einem bei/ Das passiert sicher, passiert auch bei Gruppen die jetzt eine Nationalität haben, aber ich glaube da gibt es einfach oft Missverständnisse. Wann ist wirklich was abzuliefern“. (C_D3)

Im folgenden Zitat kommt C_D3 noch einmal auf methodische Probleme zurück und vermutet, dass diese Probleme aus den unterschiedlichen Bildungssystemen resultierten, da wissenschaftliches Arbeiten nicht überall eingeübt werde. C_D3 schließt mit einem Hinweis auf unterschiedliche Sprachkompetenzen.

„Das sind solche Geschichten oder wie formuliert man Texte. Das ist denke ich ein Problem, grade bei vielen internationalen Studierenden, die das häufig nicht gelernt haben, wie schreibe ich ein summary, wie formuliere ich eine Hypothese, also wo das in der Ausbildung vorher, glaube ich, nicht so wichtig oder nicht so zentral war. Also, einfach Texte zu verfassen, also grade Studierende aus manchen asiatischen Ländern haben damit Schwierigkeiten, da kommt sicherlich auch noch ein sprachliches Problem dazu, wenn man halt Chinesisch als Muttersprache hat, tut man sich natürlich in Englisch viel, viel schwerer wie wenn man aus Indien kommt und einen gesamten Schulbesuch schon auf Englisch hinter sich gebracht hat. Also solche Sachen, das merkt man dann.“ (C_D3)

Abschließend erläutert C_D3 als Fachstudienberater_in auch mit Problemen wie verpassten Modulen zu tun zu haben und beschreibt eine gewisse Sorglosigkeit oder Planlosigkeit der internationalen Studierenden in der Studienorganisation:

„Und das erste Modul halt einfach mal sausen lassen und sich da nicht lang Gedanken drüber machen im Wintersemester, dass man das ja irgendwie nachholen muss oder dass man dafür ein anderes Wahlmodul machen muss und ähnliche Dinge. Also, ich bin ja auch [Fachstudienberater_in], insofern komme ich halt mit diesen Problemen dann auch relativ intensiv in Kontakt.“ (C_D3)

C_D2 als Kolleg_in von C_D3 spricht zwar auch sehr ausführlich über unterschiedliche Lern- und Arbeitsstile. C_D2 scheint die Probleme jedoch weniger differenziert zu betrachten. So beschreibt C_D2 vor allem einen Lernstil, der auf den Erwerb von möglichst viel detailliertem Fachwissen ausgerichtet sei, erläutert jedoch, dass manche nicht gelernt hätten, auswendig gelerntes Detailwissen zu hinterfragen. C_D2 spricht zunächst von allen (internationalen) Studierenden, differenziert aber im nächsten Satz und beschreibt, dass dieser Lernstil nicht auf „alle“, jedoch auf „manche“ Studierende zutreffe.

„Die Studenten glauben dann, wenn sie viel Detailwissen auswendig gelernt haben, das sie dann gut sind, das ist aber nicht der Fall. Man muss mit dem was man sich ... was man gelernt hat, auch umgehen können, das heißt, man muss das ganze verarbeiten. Damit man damit auch weiterarbeiten kann. Man muss nicht nur Fachwissen haben, das ich überall, wenn ich will, nachschlagen kann, ich muss damit umgehen. Und das ist etwas was die bislang noch nicht gelernt haben. Oder manche noch nicht gelernt haben, das trifft nicht auf alle zu.“ (C_D2)

Im Weiteren erläutert C_D2, dass passive Lernstile aus der Lehrkultur an den Heimatuniversitäten herrührten und zieht das Fazit, dass es wahrscheinlich nicht möglich sei, die Verhaltensweisen zu ändern. Auch in anderen Kontexten äußert sich C_D2 eher plakativ und beschreibt zunächst Verallgemeinerungen, um darauf zu relativieren, dass die Verallgemeinerungen nicht auf alle (internationalen) Studierenden zutreffen würden. Insgesamt fällt im Vergleich mit Rückmeldungen anderer Interviewpartner_innen auf, dass C_D2 die eigene internationale Erfahrung und auch die langjährige Lehrerschaft an mehreren Stellen betont. C_D2 neigt jedoch anscheinend dazu, pauschalisierende Annahmen in den Zusammenhang der Lehre im internationalen Studiengang zu übertragen.

„Das passive sich berieseln lassen ist teilweise aus der Lehrkultur her an den verschiedenen Heimatuniversitäten und auch den Universitäten, wo man seinen Bachelor oder vielleicht sogar seinen M. Sc. oder so was. Oder eben eine Frage der Bequemlichkeit. Nein, das glaube ich gar nicht mal. Und es wäre schön, wenn wir das verändern könnten, aber wie gesagt, das schaffen wir wahrscheinlich nicht.“ (C_D2)

C_D1 äußert sich mit sehr viel Zurückhaltung zum eigenen Eindruck über die internationalen Studierenden. C_D1 spricht unterschiedliche Lehr- und Lernstile an, aus denen die Studierenden kommen, geht jedoch nicht weiter darauf ein, welche Konsequenzen daraus resultieren könnten.

„Das ist ein weites Feld. Also das IST problematisch, dass sie aus sehr vielen/ Oder das ist ja schon eine Wertung/ Also charakterisieren würde ich sinnigerweise, dass sie einfach aus sehr, sehr vielen verschiedenen Ländern kommen. Mit ganz verschiedenen Lernstilen oder sind auch mit verschiedenen Lehrstilen vertraut. Das ist ein ganz

wichtiges Charakteristikum. Und dann/ Also das ist ein Hintergrund/ Haben sie/ ihren, ja, Lern-, Lehrhintergrund, der ist unterschiedlich. Und sie haben dazu noch einen anderen, auch nicht immer alle den gleichen, Abschluss, also das gleiche Vorwissen.“ (C_D1)

Auf eine kurze Nachfrage spricht C_D1 an, dass neben den unterschiedlichen Fachkompetenzen der Studierenden auch die „übergeordneten“ und die „sozialen“ Kompetenzen sehr heterogen seien. Es ist anzunehmen, dass C_D1 mit übergeordneten Fähigkeiten Methodenkenntnisse anspricht und mit „sozialen Kompetenzen oder was immer noch dazugehört“ eventuell kulturelle Unterschiede wie Pünktlichkeit oder Missachten von Deadlines meint.

„Fachlich ist es also sehr, sehr heterogen. Also es ist FACHLICH heterogen und dann noch diese eher übergeordnete, ja, wie soll man sagen, übergeordnete Kompetenzen. Selbst soziale Kompetenzen oder was immer noch dazu gehört, ist einfach auch noch sehr, sehr heterogen.“ (C_D1)

An dieser Stelle geht C_D1 nicht weiter auf unterschiedliche Lernkulturen ein, kommt jedoch am Ende sehr ausführlich darauf zurück. C_D1 beschreibt zunächst wie viele andere Interviewpartner_innen einen eher passiven Lernstil von Studierenden mit asiatischem Hintergrund und betont im Gegensatz zu mehreren anderen Rückmeldungen, dass viele Studierende mit afrikanischem Hintergrund eine ähnliche Lernkultur besäßen wie viele europäische Studierende und hebt besonders den Transfer von Wissen in Diskussionen hervor.

„Ach, ich will noch was zur Lernkultur sagen. Vielleicht noch interessant. Was mir aufgefallen ist. Ich habe ja gesagt, die Chinesen und Asiaten, das sind so Auswendiglerner. Aber ein ganz interessanter Aspekt ist, dass ich zum Beispiel sehr gut mit der Lernkultur der Afrikaner übereinstimme. Die haben offensichtlich das, sei es durch die englische, französische Kolonialzeiten, wie auch immer. Haben die irgendwie unser Le/ Also das europäische Bildungssystem und Lernsystem übernommen. Und da habe ich also mit/ Da habe ich sehr, sehr gute Erfahrungen bisher gemacht. Mit Leuten aus, weiß ich, Nigeria oder Kenia oder wo auch immer her. Aus dem Bereich. Dass die auch vielleicht einfach sehr gute Unis haben oder auch sehr gute Leute herschicken. Aber auch die sind auch echt in der Lage, so Transferfragen zu beantworten. Das macht richtig Spaß dann. Also das ist noch mal jetzt, ohne jetzt werten zu wollen, dass ich sagen kann: "Ja, die sind besser und schlechter als die anderen jetzt da irgendwie."" (C_D1)

Darüber hinaus spricht C_D1 noch zwei sehr interessante Aspekte an, die von anderen Interviewpartner_innen nicht angesprochen werden. Einerseits beschreibt C_D1 mit den zuvor formulierten Überlegungen auf keinen Fall ein Ranking von Studierenden unterschiedlicher Herkunft erstellen zu wollen, aber dass es für C_D1 in der Lehre hilfreich

sei, eine gewisse Idee zu haben, wie Studierende unterschiedlicher Herkunft eingeschätzt werden könnten.

„Generell denn zu sagen, da ein Ranking zwischen den Nationen irgendwie anzustellen, aber ich finde, das ist ganz wichtig, wenn man sich überlegt, wo die Leute herkommen. Die man hat. Wenn man jetzt sieht/ Man hat ja eine Liste von Studierenden, die man dann bekommt. Und weiß, aha, die kommen hier, die kommen da. Dass man es auch einschätzen kann. Und das wäre so meine Erfahrung gerade, also da bin ich!“ (C_D1)

Weiterhin unterstreicht C_D1, dass man vorsichtig sein solle anzunehmen, dass die hier vorherrschende Lernkultur überlegen sei, sondern dass auch andere Denkweisen „sehr schlau und gut“ seien. C_D1 hebt hervor, dass es ein großer Vorteil sei, wenn ein Austausch und gegenseitiges Lernen zu anderen Denkweisen stattfinden könne und schließt mit der Bemerkung, dass vielen hiesigen Studierenden ein bisschen mehr Auswendiglernen „NICHT schaden“ könne.

„Also eben Asiaten eben das Auswendiglernen und durchaus sehr fleißig, weil diese bisschen Transferfragen, die kann man ganz toll mit Afrikanern/ Die können die diskutieren und denken. Also so, wie WIR es uns vorstellen. Die Chinesen denken AUCH sehr schlau und gut. Aber nicht so, wie WIR es gewohnt sind und wie WIR unsere Fragen stellen. Im Augenblick. Und das finde ich einfach schön, wenn man vielleicht einfach selbst, wenn das jetzt nicht das gleiche ist, was wir machen, aber wenn vielleicht auch so/ Wenn wir jetzt hier einen chinesischen Doktoranden haben zum Beispiel einfach diese IDEE, dass es auch anders geht, mit in ihre Länder zurück nehmen. Wobei ich nicht sagen muss, dass wie wir es machen, es RICHTIG unbedingt ist, aber ich denke, wir können ruhig schon noch ein bisschen mehr wieder auswendig lernen. Das könnte vielen Studenten NICHT schaden. Also wirklich.“ (C_D1)

A_SL bringt zwei weitere Aspekte unterschiedlicher Arbeitsstile ein, und zwar beschreibt A_SL zum einen für Studierende aus Lateinamerika oder afrikanischen Ländern mit frankophonem Hintergrund eine starke Konzentration auf größere Zusammenhänge, beklagt aber, dass gleichzeitig das Detailwissen oft lückenhaft sei. Zum anderen erläutert A_SL, dass konkrete praktische Fähigkeiten für zum Beispiel Laborarbeit nicht geläufig seien und die Studierenden auch nicht erwarteten, dass derartige Arbeiten zum Studium mit dazu gehörten oder sie diese zum besseren Verständnis selber durchführen sollten.

„Da gibt es eben auch natürlich große Differenzen, je nachdem, aus welchem Kulturkreis die Studierenden kommen. Da gibt es also welche, die sehr wenig ins Detail gehen, die viel, sagen wir mal, damit vertraut sind oberflächlich die großen Weltzusammenhänge darzustellen. Das ist also, das gibt es aber in den, in verschiedenen Kulturen. (unv.) Das kenne ich aus Lateinamerika, das kenne ich aber auch aus frankophonen afrikanischen Ländern, wo die Studierenden praktisch so einen, ihr eigenes Forschungsgebiet in einen

großen Zusammenhang stellen, wie die Welt funktioniert. Also das fängt dann an, natürlich global change darf nicht fehlen, und, ähm, da werden also sehr Schlagworte verwendet, die international einfach so am rumschwirren sind, aber wo es aber dann eng wird, wenn es um eine konkrete Planung einer Arbeit geht. Wo es drum geht, dass die Studierenden jetzt tatsächlich ne Versuchsplanung durchführen sollen, wo sie Laborarbeiten ausführen sollen, Feldarbeiten durchführen sollen. Das ist das, was, was sie häufig nicht, nicht gewohnt sind, und was sie nicht unbedingt auch erwarten, dass man eben bestimmte Tätigkeiten selber durchführen muss um zu wissen, wie das funktioniert.“ (A_SL)

A_D1 beschreibt ebenso wie viele andere Interviewpartner_innen eine zurückhaltende Haltung vor allem bei Studierenden mit asiatischem Hintergrund, die A_D1 als „extrem devot“ bezeichnet. A_D1 erläutert, dass eine Veranstaltungsevaluation nur mit internationalen Studierenden quasi nicht möglich sei, weil sie sich nicht vorstellen könnten, eine_n Professor_in zu kritisieren.

„Ja, manchmal muss man die Studierenden, vor allem wenn die dann später zum Beispiel eine Masterarbeit bei einem schreiben oder später, wenn sie dann Doktoranden sind und so. Die muss man vielleicht ein bisschen häufiger aus der Reserve locken. Vor allem bestimmten ostasiatischen Ländern. Die da aus Indonesien oder so was kommen, die sind mir dort extrem devot. Wenn man da so eine Vorlesung mit nur den ausländisch Studierenden evaluiert, bekommt man Evaluierungsbögen zurück, nur die allerbesten Noten. Weil die Vorstellung, dass man Professor kritisieren kann, (und dem dann?)/ Das ist (...).“ (A_D1)

Im Folgenden führt A_D1 dieses Argument weiter aus und äußert die Befürchtung, dass aufgrund der Zurückhaltung der Studierenden, Lehrende zu kritisieren, wichtige Probleme nicht erkannt werden könnten. A_D1 beschreibt, dass es zwar einerseits wichtig sei, die Studierenden zu einer aktiven inhaltlichen Mitarbeit zu motivieren, dass aber auch generelle Rückmeldungen zur Lehre wichtig seien. Fehlende Rückmeldungen zur Lehre sind damit ein neues Argument, das bisher nicht geäußert wurde.

„Und das ist natürlich irgendwo schade, weil das heißt, dass die Kommunikation wirklich eine Einbahnstraße ist. Man hat nur dieses Lächeln und nur ein nettes (unv.) bekommt. Das ist zwar vielleicht kurzfristig irgendwie nett, aber es bringt einen nicht unbedingt viel weiter. Und auch für die nachfolgenden Generationen dieser Studierenden, (...) da kommt es eventuell dazu, dass bestimmte Probleme nie erkannt und nie gelöst werden. Das ist, denke ich mir, das Hauptproblem, dass man die anregt, sich, ja, aktiv, kritisch an Vorlesungen und so weiter zu beteiligen. Was den Stoff betrifft, aber auch was insgesamt, ne? Wie gibt sich der Professor? Ist die Klausur fair gewesen? Und diese ganzen Fragen. Wo man halt Rückmeldung braucht.“ (A_D1)

Wie zuvor A_D1 sieht auch A_D2 als Lehrende_r in demselben Studiengang die Problematik fehlender Rückmeldungen, was es schwierig mache, das Niveau in den Lehrveranstaltungen dem Vorwissen der Studierenden anzupassen. A_D2 beschreibt, dass das Vorwissen oft niedrig sei, aber das niedrige Niveau aufgrund fehlender Rückmeldungen erst in der Klausur sichtbar würde, wenn es zu spät sei, darauf einzugehen.

„Aber die meisten, die meisten ausländischen Studenten sind da sehr zurückhaltend und das ist natürlich schwierig, weil man dann nicht weiß, auf welchem Niveau man überhaupt ansetzen soll. Und vielfach ist das Niveau so gering, dass es sinnvoll wäre das zurückzustufen, aber wenn die nichts sagen, kriegt man das spätestens erst in der Klausur mit und dann ist es eben zu spät.“ (A_D2)

Die nächste Problematik, die A_D2 anspricht, hängt mit der vorher von A_D1 und A_D2 beschriebenen Problematik der fehlenden Rückmeldungen zusammen. Im folgenden Zitat beschreibt A_D2 die Wahrnehmung einer festen Vorstellung von Hierarchie bei chinesischen Studierenden und dass es für A_D2 schwierig sei damit umzugehen und zu akzeptieren, dass dieses Hierarchieverständnis offensichtlich auch in dem Kontext einer Universität in Deutschland weiterwirke. Es wird deutlich, dass A_D2 sich auch mit und unter internationalen Studierenden den gewohnten Umgang auf Augenhöhe wünscht. A_D2 bemerkt, dass man dieses Verhalten „sicherlich in so einer kurzen Zeit nicht aufbrechen“ könne und verdeutlicht durch die Wortwahl („aufbrechen“), dass A_D2 diese Strukturen als festgefahren und hinderlich empfindet.

„Das ist aber sicherlich auch dieses kulturelle. Vorsicht, das steht nen Professor da vorne. Da sind sie ganz, ganz beeindruckt und, ähm, (unv.) wie die Chinesin hier oder auch zwei, wie die hier immer, nech, zu dem Professor, und, sowas, die haben immer aufgeschaut und ich habe gesagt, du kannst mich duzen und sowas, nech, und das ging nicht, das ging nicht. Und dann war hier noch nen Post-doc aus China da, der wurde dann von der Chinesin als Lehrer W. angeredet, also auch da klare Hierarchie. Ähm, und da habe ich gesagt, der ist hier Fußvolk, der hat hier gar nichts zu sagen und sowas, da hat sie gesagt, ja, und es war klar, dass er ihr mal was gesagt hat. Und auf den hat sie gehört. Das, das kann man sicherlich in so einer kurzen Zeit nicht aufbrechen.“ (A_D2)

D_D1 greift zwei unterschiedliche Aspekte auf. Dies ist zum einen ein eher passiver Lernstil, der auf das Aneignen von Wissen ausgerichtet sei, und nennt als Beispiel Lernstile von Studierenden mit chinesischem oder vietnamesischem Hintergrund. D_D1 beschreibt, dass dies besonders im Projektseminar zu Tage trete. Zum anderen beschreibt D_D1 wie zuvor C_D3 als Konfliktpotential unterschiedliche Geschlechterrollen in Kulturen mit muslimischem

Hintergrund. Als Beispiel nennt D_D1 Gruppenarbeit mit muslimischen männlichen Studierenden und engagierten weiblichen Studierenden.⁶⁰

„Also rein auf Reproduktion von Wissen angelegt, nicht auf Transfer. Und das merkt man dann natürlich schon. Also insbesondere in dem Projektseminar sehen Sie dann sehr schnell, wo die (...) Leistungsgrenzen der einzelnen sind. Was natürlich auch auffällig ist, ist, dass kulturell bedingt, je nachdem, wenn dann in einer solchen Projektarbeitsgruppe, ich sage mal, mehrere Studierende Muslime auf eine engagierte Frau treffen, die dann womöglich auch noch in Projektmanagement/ also die die entsprechenden Vorlesungen (...) besucht und auch selber noch vertieft hat, da drauf treffen, dass es dann natürlich auch zu Konflikten gibt!“ (D_D1)

Abschließend sei noch auf zwei Zitate von D_SL hingewiesen. D_SL zeichnet ein differenziertes Bild der unterschiedlichen Lernkulturen im Studiengang und beschreibt deren Auswirkungen. Interessant ist vor allem ein Aspekt im Umgang mit Kritik, der die Beobachtungen von A_D1 und A_D2 weiter erläutert. So erläutert D_SL die Erfahrung, dass es für Studierende mit asiatischem Hintergrund teilweise „extrem schwierig“ sei, Kritik zu üben, andererseits aber auch sehr schwierig sei, diese anzunehmen. D_SL beschreibt, dass dies im Studiengang zu Spannungen führe, weil Studierende mit afrikanischem oder auch lateinamerikanischem Hintergrund in der Erfahrung von D_SL sehr viel direkter seien und die Lernkulturen „sehr sehr unterschiedlich“. Interessant ist, dass D_SL die Unterschiedlichkeit eingangs sehr betont („sehr sehr“) und beschreibt, dass diese Probleme regelmäßig in jedem Jahrgang auftauchten und zu Beginn zu einer Trennung in Gruppen mit ähnlicher Lernkultur führten, die Studierenden jedoch mit der Zeit lernten, mit den Lernkulturen der anderen Studierenden umzugehen.

„Die sind sehr, sehr unterschiedlich. Auch das Wissenschaftsverständnis ist gerade bei Asiaten extrem schwierig, stellenweise, weil wenn wir ein Projektseminar machen und ein Studierender was vorstellt dann will ich, dass die anderen Studenten ihn kritisieren, ihn oder sie und diese Kritik wird erstens von Asiaten in der Regel nicht geäußert und auch sehr schlecht aufgenommen. Also, (?) Afrikaner sind da wesentlich direkter, die sagen der Vortrag war einfach Mist, ne, also da das war falsch und das war/ Und das führt dann wirklich zu Spannungen. Das ist am Anfang so und ist jedes Jahr das Gleiche eigentlich. In den ersten drei vier Veranstaltungen haben wir diese Probleme, die dann häufig auch zu einer Segregation von Asiaten auf der anderen und anderen, also Latinos und

⁶⁰ Im vorherigen Kapitel 5.3.3 hatte D_D1 darauf hingewiesen, dass es ein besonderer Lernprozess unter den Studierenden sei, Konflikte zum Beispiel in der Gruppenarbeit des Projektseminars zu lösen, indem Inhalte eines besonderen Moduls zu Konfliktmanagement angewendet würden.

Afrikanern auf der anderen Seite führt. Das verwischt sich im Laufe des Studiums, die lernen langsam mit der Lernkultur umzugehen, mit der anderen.“ (D_SL)

Im Folgenden betont D_SL noch einmal, dass es zwischen den Lernstilen von Studierenden mit asiatischem Hintergrund ganz erhebliche Unterschiede gäbe, was den zuvor formulierten Eindruck, dass D_SL die Lernstile der Studierenden sehr differenziert sieht, unterstreicht.

„Die meisten/ Darf es nicht über einen Kamm scheren, aber wenn man jetzt zum Beispiel sagt Vietnamesen und Philippinos vergleicht, die Philippinos haben eine Lernkultur ganz ähnlich wie wir auch, amerikanische Lernkultur oder europäische. Die Vietnamesen die kriegen ihren Skript, die lernen den auswendig, die reproduzieren das. Und die umzustellen dauert immer länger, also grad Vietnamesen brauchen immer länger als andere Asiaten zum Beispiel.“ (D_SL)

5.3.4.2 Zusammenfassung: Heterogene Kommunikations-, Lern- und Arbeitsstile in den internationalen Studiengängen

Heterogene Kommunikations-, Lern- und Arbeitskulturen werden durchgängig von allen befragten Studiengangsleiter_innen und Lehrenden berichtet. Die überwiegende Mehrheit der Befragten beschreibt deutliche Unterschiede und charakterisiert diese Unterschiede als eine der größten Herausforderungen für die Lehre in den Studiengängen.

So beobachtet die große Mehrheit der Befragten unterschiedliche Lern- und Arbeitsstile und betont die Unterschiede zur Lehr- und Lernkultur in den Heimatländern der Studierenden und an Hochschulen in Deutschland. Die Interviewpartner_innen berichten von einem eher passiven Lernstil, in dem aktives Engagement in den Lehrveranstaltungen oder kritisches Hinterfragen von Sachverhalten zu kurz käme. Diese Lernstile werden vor allem bei Studierenden mit asiatischem, teilweise auch afrikanischem Hintergrund beschrieben, wobei die meisten Befragten differenzieren und erläutern, dass einerseits große Unterschiede zwischen den einzelnen Kulturen wie auch große individuelle Unterschiede zwischen den Studierenden zu beobachten seien.

Mit einem eher passiven Lehr- und Lernstil einiger Studierender in Zusammenhang steht auch die Beobachtung vieler Lehrender zu einer fehlenden Übung in allgemeinen Fähigkeiten wie wissenschaftlichem Schreiben. Als Beispiele werden von den Befragten das Vorbereiten von Präsentationen und Referaten oder das Schreiben von Hausarbeiten gegeben. Es wird erläutert, dass diese Fähigkeiten im europäisch-deutschen Lehrkontext sehr wichtig seien, aber in Bildungssystemen, die eher auf die Aneignung und Reproduktion von Wissen ausgerichtet seien, so nicht gelehrt würden, so dass dies im Rahmen des Studienganges nachgeholt werden müsse. Dies wird von vielen Befragten als große Belastung empfunden. Damit verbunden werden mangelnde Kenntnisse und teilweise

fehlendes Verständnis für korrektes Zitieren und Nachweisen von Quellen genannt sowie ein geringes Bewusstsein dafür, dass unreflektiertes Kopieren aus Quellen oder auch Abschreiben lassen im Studiengang nicht akzeptiert werde. Viele Lehrende erläutern, dass diese Lern- und Arbeitsstile die Lehre deutlich erschwerten und sehen darin teilweise einen negativen Einfluss auf das Niveau im Studiengang.

Weiterhin werden von mehreren Befragten Unterschiede im Umgang mit Kritik berichtet. So sei es besonders für Studierende mit asiatischem Hintergrund schwierig, Kritik zu üben. Dies wird in Bezug auf die Bewertung der Leistungen oder Beiträge anderer Studierender berichtet, aber auch in Bezug auf konstruktive Rückmeldungen an die Lehrenden zu den Lehrveranstaltungen. Zwei Lehrende berichten, dass fehlende Rückmeldungen es schwierig machten einzuschätzen, ob das Niveau der Lehre angemessen sei und ob die erklärten Inhalte verstanden würden. Andererseits wird auch berichtet, dass es für manche Studierende schwierig sei, Kritik anzunehmen, zumal wenn diese, wie in manchen Kulturen üblich, direkt geäußert würde. Dies könne zu Missverständnissen und Konflikten zwischen den Studierenden im Studiengang führen.

Ein großes Konfliktpotential wird in Bezug auf die Rolle der Frau in muslimisch geprägten Kulturen beschrieben. Zwei Lehrende nennen dazu Beispiele, in denen aktives und engagiertes Verhalten von Frauen zum Beispiel in Gruppenarbeiten von männlichen Studierenden mit muslimischem Hintergrund nicht verstanden oder akzeptiert werde.

Ebenso wird das Zeitmanagement vieler internationaler Studierender häufig als problematisch beschrieben. Die Interviewpartner_innen nennen mangelnde Zuverlässigkeit oder Pünktlichkeit oder beschreiben, dass Deadlines zu wenig wahrgenommen und respektiert würden, was sich laut Interviewpartner_innen ebenso auf das Niveau im Studiengang auswirke und die Betreuung der Studierenden deutlich aufwendiger mache.

Das Fazit der Interviewpartner_innen zu den beobachteten Unterschieden in Kommunikations-, Lern- und Arbeitsstilen fällt sehr unterschiedlich aus und differiert auch zwischen Interviewpartner_innen derselben Studiengänge. So beschreibt beispielsweise Studiengangsleiter_in D_SL einen Prozess, in dem die Studierenden lernten, mit den jeweiligen Lernkulturen der Kommiliton_innen im Studiengang umzugehen. D_D1 als Lehrende_r im selben Studiengang beschreibt aber auch im späteren Verlauf des Studiengangs noch große kulturell bedingte Konfliktpotentiale in der Gruppenarbeit. Grundsätzlich beschreiben die meisten Interviewpartner_innen, aktiv auf einen Lernprozess hinzuarbeiten und unterschiedliche Ansätze, die Studierenden an angewendete Methoden und Denkweisen heranzuführen. Mehrere Interviewpartner_innen erläutern jedoch, dass es insbesondere zum wissenschaftlichen Arbeiten vorgeschaltete Kurse geben sollte, um dies

nicht in den Lehrveranstaltungen nachholen zu müssen. Eine weitere Forderung vieler Interviewpartner_innen ist eine andere Zusammensetzung der Studierenden anzustreben, so dass ein größerer Anteil von Studierenden mit europäischem Hintergrund eingeschrieben sei, damit Studierende aus anderen Bildungssystemen in der Zusammenarbeit die Anforderungen des neuen Kontextes lernen könnten. Schließlich soll hier nicht die Betonung von C_D1 vergessen werden, dass man vorsichtig sein solle, die eigene Lernkultur als überlegen anzusehen und dass man von anderen Denkweisen viel lernen könne.

5.3.5 Interkulturelle Interaktionen und Zusammenarbeit unter den Studierenden

In diesem Abschnitt werden zwei verschiedene Aspekte behandelt, und zwar einerseits die Zusammenarbeit der Studierenden untereinander und andererseits Interaktionen mit deutschen Studierenden. Wie in Kapitel 2.4 erläutert, bedeutet eine internationale Zusammensetzung von Studierenden nicht unbedingt, dass auch ein interkultureller Austausch stattfindet. Vielmehr wird in verschiedenen Analysen und Studien zu unterschiedlichen Zeitpunkten eher von einer Gruppenbildung innerhalb der internationalen Studierenden einerseits und nur einem geringen Austausch mit einheimischen Studierenden andererseits berichtet (vgl. z. B. Otten: 2003; Bracht et al.: 2005; Maiworm und Over 2014). Im folgenden Kapitel werden daher Rückmeldungen der Lehrenden und Studiengangsleiter_innen zur Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Kulturen im Studiengang und zur Zusammenarbeit mit Studierenden aus Deutschland betrachtet. Da zu diesem Thema die Interaktionen der Studierenden außerhalb der Lehrveranstaltungen sehr interessant sind, werden ebenfalls Rückmeldungen der Studiengangsleiter_innen einbezogen. Da die Studiengangsleiter_innen zumeist als erste mit den Studierenden zusammenkommen, Einführungsveranstaltungen und gemeinsame Events veranstalten, legen sie für die interkulturelle Zusammenarbeit die Grundlage. Daher werden in diesem Kapitel zuerst die Rückmeldungen der Studiengangsleiter_innen zu allgemeinen und einführenden Angeboten dargestellt. Darauf aufbauend werden die Rückmeldungen der Studiengangsleiter_innen und Lehrenden des jeweiligen Studiengangs erläutert.

5.3.5.1 Interkulturelle Zusammenarbeit der Studierenden in der Sicht der Lehrenden, Studiengangsleiter_innen und Studiengangsleiter_innen

A_K beschreibt zunächst eine sehr umfassende Unterstützung der internationalen Studierenden in der Orientierungsphase zu allen administrativen und organisatorischen Belangen sowie vorbereitende Deutschkurse. Neu initiieren möchte A_K ein System, in dem Studierende aus Deutschland ein Zertifikat bekommen, dass sie sich in der Betreuung

internationaler Studierender engagiert und so internationale Erfahrung gesammelt haben. A_K möchte darüber deutsche Studierende motivieren, einen aktiven Austausch zu fördern und die internationalen Studierenden bei ihrem Studienstart zu unterstützen.

„Das, was da/ Ja. Und das können die für sich selbst also sagen, wenn die sich bewerben in jeder/ jede (größere Firma?) jetzt hat auch internationale Beziehungen und deshalb kann es gut sein, wenn man sich irgendwo bewerben (will?), dass man sagt, „ich habe international was gemacht. Ich habe sowas gemacht“ und da kriegt man ein Zertifikat und kann zu der Bewerbung dazulegen dann. Und das hoffen wir also, dass das gut geht. Und Ziel ist, dass jeder Ausländer eine deutsche Partner haben soll. Zu Tandems. Und das wird auch in der O-Phase mit eingebaut, kann ich aber nicht sagen genau, (lachend) WIE, weil da sind wir gerade dabei. Aber ganz bestimmt irgendwas kommt da.“ (A_K)

Eine weitere Initiative von A_K ist zum Zeitpunkt des Interviews gerade im Entstehen. Auch hier möchte A_K deutsche und internationale Studierende zusammenbringen und darüber die Integration der internationalen Studierenden unterstützen. A_K beschreibt, einen Austausch nun auf der Ebene des gleichen Faches anzustreben mit dem Ziel, dass diese „Fachpartnerschaften“ das gesamte erste Studienjahr bestehen bleiben sollen.

„Und dann haben wir jetzt neu angefangen Fachpartnerschaften. Wo wir hoffen, dass wir deutsche Studierende motivieren kann. Dass man/ Also dass die Idee kommt von/ Wir haben ein System, wo man sich anmelden kann, wenn man von außen kommt und man kann abgeholt werden beim Bahnhof und zur (Wohnung?) gebracht werden. Und dann können die Studierenden sich freiwillig melden: "Ich hole einen ab." Und dann holt man Schlüssel ab für diese Wohnung, wo die hin muss und dann bringt man die hin und gibt die ab und sagt: "Tschüss." So ungefähr. Weil wenn ein Agrar-, einen Jurastudent/ ein deutscher Agrar-Student einen Jura-Student aus ich weiß nicht wo holt, dann hat man vielleicht nicht so viel gemeinsam. Und jetzt werden wir versuchen diese Fachpartnerschaften, dass Agrarer holt Agrarer ab. Und die sollen also abholen, ob die zu helfen in der Einführungsphase und die sollen eine Partnerschaft bilden für ein Jahr. (...) Und ja, nicht SO fachlich helfen, also das kann man ja nicht verlangen, ne, aber auch Aktivitäten anbieten, also dass die deutschen Studierenden für die Ausländer Aktivitäten anbieten, könnte (unv.)“ (A_K)

A_SL beschreibt zum Thema der interkulturellen Zusammenarbeit im Studiengang drei unterschiedliche Aspekte. Zunächst geht es im folgenden Zitat darum, dass A_SL erläutert, dass interkulturelle Kompetenz ein wichtiger Aspekt für die Lehrenden im Studiengang sei, um Studierende aus allen „Weltgegenden“ integrieren zu können. A_SL ist der Ansicht, dass die Internationalität in der Lehre im Studiengang gut funktioniert und erläutert dies an dem Beispiel, dass sich die Studierenden in Arbeitsgruppen nicht nur nach Nationalität

zusammenfänden, sondern freiwillig interkulturell zusammenarbeiteten. A_SL führt aus, dies sehr wichtig und positiv zu sehen und erläutert, dass nach dem Eindruck von A_SL die Zusammenarbeit in den interkulturell zusammengesetzten Arbeitsgruppen gut funktioniere.

„Der andere Aspekt ist natürlich, dass wir, ja, hm, Studierende aus allen Weltgegenden sozusagen haben. Das bedeutet, dass wir eine gewisse interkulturelle Kompetenz aufweisen müssen, wobei sie müssen um diese, Studierenden zu integrieren, die aus mit einem verschiedenen, alle mit verschiedenem Hintergrund kommen, das ist eigentlich in der Vergangenheit haben ich das Gefühl, nach meinem Erleben ist das eigentlich ganz gut gelaufen, das hat ganz gut, gut funktioniert, also die arbeiten dann tatsächlich auch in Kursen bei uns in kleinen Gruppen zusammen, die, wo die sich nicht unbedingt nur nach Nationalitäten sortieren, das ist natürlich erstmal das Einfachste, das, das Bequemste, aber wo wir auch Arbeitsgruppen, wo ich auch Arbeitsgruppen erlebt hab, wo das tatsächlich, zwischen verschiedenen Nationalitäten relativ gut funktioniert hat, die reibungslos hat, das ist also ein ja integrierend integratives Modell, das wir hier haben, was was ich finde für die Studierenden sehr viel bringt und was ich eigentlich als sehr vorteilhaft ansehe.“ (A_SL)

A_SL wünscht sich jedoch eine stärkere Einbeziehung Studierender aus Deutschland in den Studiengang. Daher wurde eine Ringvorlesung auf Bachelor-Ebene etabliert, die deutsche Studierende über das Thema des internationalen Masterstudienganges informieren und interessieren soll. A_SL beschreibt, dass diese Ringvorlesung, die in englischer Sprache gehalten werde, gut angenommen werde und erhofft sich einen positiven Aspekt auf die Einschreibungen deutscher Studierender im Kurs. A_SL bedauert, dass sich im Zuge der Umstellungen der Studiengänge auf das Bachelor/Master-System weniger Studierende anderer Fachbereiche für den internationalen Studiengang im Nebenfach einschreiben könnten.

„Also ich würde, ich würde mir schon wünschen, wenn wir mehr deutsche Studierende begeistern könnten für diesen Studiengang. Wir haben, um das zu ändern haben wir jetzt einen, eine Vorlesung im Bachelor-Bereich angeboten, wir nennen sie introduction into international tropic and agriculture und da, das ist ne Art Ringvorlesung, [...] und das haben wir jetzt zum zweiten Mal gemacht und es war insofern ganz erfolgreich, als die Zahl der Zuhörerinnen und Zuhörer da, also sehr stark angestiegen ist. [...] ich hoffe, dass da, auch der eine oder die andere dann sich überlegt in diesem Bereich dann tatsächlich auch weiter zu studieren und dann nach dem Bachelor einen Master zu machen. [...] Wir haben eigentlich mehr Studierende, in der letzten Zeit gehabt, die in unserem Masterstudiengang waren, von anderen Fakultäten, die das im Nebenfach studiert haben. [...] Finde

ich schade, aber das ist jetzt eben durch die Umstrukturierung der Studiengänge insgesamt nen bisschen schwieriger geworden.“ (A_SL)

A_D2 erläutert, es inzwischen kritisch zu sehen, wenn die Studierenden am Studienstandort in eine große Community ihrer Heimatkultur kämen, da A_D2 dies als nachteilig für die Integration der Studierenden betrachtet. A_D2 erläutert, dass die Studierenden in ihrer eigenen kulturellen und sprachlichen Community verblieben, ohne dass ein Austausch mit Studierenden anderer Kulturen oder Studierenden aus Deutschland stattfände. A_D2 äußert den Eindruck, dass diese Studierenden aufgrund des fehlenden Bedürfnisses zum Austausch mit Studierenden anderer sprachlicher und kultureller Hintergründe schlechtere Englisch- und Deutschkenntnisse aufwiesen. A_D2 vermutet daher, dass eine größere kulturelle Community der Studierenden sich schlussendlich negativ für die Studierenden auswirkt. In 5.3.4 geht C_D3 ebenfalls auf die Communities der Studierenden ein und beschreibt, dass die Studierenden umso besser integriert seien, je besser die jeweilige kulturelle Community integriert sei. Insofern stützen sich die beiden Aussagen.

„Und es ist auch so, dass die häufig, ähm, was ich mittlerweile als Nachteil sehe, ähm, in der Community hier leben, in ihrer eigenen Community. Also es gibt hier in [A] einen sehr großen Anteil an ägyptischen Studenten oder sagen wir Maghreb-Studenten, die glücken immer alle zusammen. Die lernen kein Englisch, die lernen kein Deutsch, die sitzen immer zusammen und, und, ähm, haben da ihre Veranstaltungen, die chinesische Community, die ist genauso. Ähm, und da merkt man, wenn das Leute sind, die auf sich allein gestellt sind, die integrieren sich deutlich besser, die haben viel mehr Kontakte zu anderen Mitstudenten und dadurch sprechen sie dann mehr Englisch, äh, und dadurch können sie sich dann auch zum Teil besser in Deutsch verständigen. Also je größer die Heimatgemeinde ist, desto schlechter isses für die Studenten hier. Wobei man natürlich dann nicht irgendwie sagen kann, gut, wenn wir hier jetzt 20 Ägypter haben, Schluss, kommt keiner mehr. Das geht ja auch nicht.“ (A_D2)

Auch in B wird eine spezielle Einführungswoche für internationale Studierende angeboten, die vor der allgemeinen Einführungswoche beginnt. Themen sind wie in A eine Unterstützung der internationalen Studierenden in der Orientierungsphase zu allen administrativen und organisatorischen Belangen. In B wird im Rahmen des Studiengangs ein Modul angeboten, in dessen Rahmen interkulturelle Kommunikation behandelt wird. Interkulturelle Kommunikation ist damit explizit Bestandteil des Curriculums. Auch B_SL als Studiengangsleiter_in sowie B_D1 als Lehrende_r erläutern, im Rahmen des Studiengangs aktiv auf einen interkulturellen Austausch hinzuarbeiten.

Im folgenden Zitat geht B_K darauf ein, dass Tutor_innen unter den Studierenden in die Betreuung der internationalen Studierenden mit eingebunden seien und dass inzwischen

integrative Veranstaltungen für internationale und einheimische Studierenden angeboten würden. B_K fände es jedoch wichtig, dass sich an diesen Veranstaltungen ebenfalls die Lehrenden beteiligen würden.

„Ja, wichtig ist noch, dass wir ja, äh, eigene Tutoren haben für die englische Einführung und Betreuung der ausländischen Studierenden. Das ist also ganz wesentlich. Und dass uns auch bemüht haben, die deutschen Studierenden, äh, jetzt stärker mit dem Englischen sozial zu vernetzen, da kümmert sich jetzt ja [Vereinigung von Studierenden] zusammen mit dem [Vereinigung von Studierenden] stärker darum, dass es ein, zweimal pro Semester so gemeinsame Abendveranstaltungen gibt. Ist vielleicht auch was ganz wichtiges. Und was da noch nicht so gut klappt, dass sich da die Lehrenden dran beteiligen, weil eigentlich wär das auch wichtig, dass sich die Lehrenden an solchen sozialen Events beteiligen.“ (B_K)

Auf den Austausch zwischen internationalen Studierenden und deutschen Studierenden geht ebenfalls B_SL ein und erklärt, dass der Austausch zwischen Studierenden des internationalen Studiengangs und Studierenden der anderen, nicht explizit international ausgerichteten Studiengänge noch nicht in dem Maße stattfinde, wie B_SL es sich vorstellen würde. B_SL beschreibt, dass inzwischen außercurriculare Aktivitäten wie ein gegenseitiges Einladen zum Abendessen initiiert würden. B_SL sieht den mangelnden Austausch für die Studierenden als großen Nachteil und beschreibt, dass unter den deutschen Studierenden eine gewisse Abschottung zu beobachten sei, da beide Seiten den Schwerpunkt des jeweiligen anderen Studienganges mit gewisser Skepsis zu betrachten scheinen. B_SL erläutert, dass dafür noch keine gute Lösung gefunden sei, dass aber zumindest ein guter Austausch mit einem anderen internationalen Masterstudiengang am Fachbereich stattfinde.

„Also, nachteilig ist sicher, dass die Vermischung der Studierenden der Agrarwissenschaften mit dem [Studiengang B] noch nicht so geklappt hat, wie wir uns das gewünscht haben. Es ist so, dass es jetzt diesen Ansatz gab des Dinnerhoppings, wo deutsche Studierende die ausländischen eingeladen haben. Und wir bemühen uns auch in der Einführungswoche sehr viel, zu zeigen, wo sie überall hingehen können und so weiter. Aber da liegt/ von unserem Studiengang, viele verstehen sich unter [Studiengang C] und merken/ also sie wissen zwar, dass sie nach [C] kommen und dass da auch ein ökologischer Schwerpunkt ist, aber dass sie hier/ wie die Studierenden diesen ökologischen Schwerpunkt leben, das haben die so wohl noch nicht kennengelernt. Also, aus persönlichen Gesprächen habe ich gehört, dass es/ also auch Werte, Diskussionen darüber gibt, ob man seine Ökologie so nach außen tragen muss und so weiter. Also, die Durchmischung funktioniert noch nicht. Wie wir das in Zukunft in den Griff kriegen, weiß ich nicht. Das ist ein Nachteil, denke ich mir, für die Studierenden auch das,

weil sich so zwei Gruppen irgendwie bilden. Vorteil ist natürlich auch, dass wir den anderen englischsprachigen Master-Studiengang haben und zum Beispiel bei Exkursionen ist das durchaus üblich, dass wir immer beide ansprechen und beide einladen, sodass eine Durchmischung mit dem anderen internationalen Master gar kein Problem ist.“ (B_SL)

Des Weiteren erläutert B_SL, dass zurzeit sehr viele indische Studierende eingeschrieben seien, die Zusammenarbeit im Studiengang aber möglichst interkulturell stattfinden solle. B_SL formuliert daher das Ziel, zukünftig bei der Auswahl der Studierenden auf eine ausgewogenere Zusammenstellung der kulturellen Hintergründe der Studierenden achten zu wollen, um auch darüber einen besseren interkulturellen Austausch zu fördern. B_SL unterstützt damit die Aussage von A_D2, dass eine größere kulturelle Community eher hinderlich als förderlich für Lehre und Lernen im internationalen Studiengang sei.

„Und die cliquen dann. Und wir haben dann die große Schwierigkeit zu gucken, wo bringen wir die rein, weil die Projektarbeit sollte nicht nur unter indischen Studierenden laufen, sondern die soll/ man soll ja gerade in einem interkulturellen Kontext mit einem Projekt arbeiten und dass/ also da müssen wir das nächste Mal bei der Zulassung doch ein bisschen darauf achten“. (B_SL)

B_D1 erläutert genau wie B_SL, die interkulturelle Zusammenarbeit im Studiengang gezielt fördern zu wollen. Dafür verteilt B_D1 beispielsweise Referatsthemen nach dem Zufallsprinzip, da B_D1 die Erfahrung gemacht hat, dass sich die Studierenden sonst innerhalb ihrer kulturellen Gruppen für gemeinsame Arbeiten zusammen schließen würden, was laut B_D1 zur Folge hätte, dass die Qualität der Gruppenarbeiten sehr unterschiedlich ausfalle. B_D1 beschreibt, über international zusammengesetzte Arbeitsgruppen eventuell schwächere Studierende mit geringerem Vorwissen zu unterstützen. Interessant ist vor allem der letzte Aspekt des Zitates, denn B_D1 beschreibt abschließend, dass die Studierenden zwar zunächst mit der zufälligen Gruppenzusammenstellung nicht einverstanden seien, sie aber schließlich doch an der Zusammenarbeit „Spaß“ hätten. B_D1 hat also den Eindruck, dass die interkulturelle Zusammenarbeit zwar zunächst nicht freiwillig, aber schlussendlich eine gute Erfahrung für die Studierenden sei.

„Ich verteile Themen randomisiert und/ zum Beispiel haben wir hier jetzt über zwanzig Studierende und die halten dann jeweils zu zweit ein Referat, und da mussten sie dann einfach einen Zettel ziehen und das war es. Ich habe das bisher, bis vor anderthalb/ vor einem halben Jahr habe ich damit angefangen, weil es mir auffiel, dass eben sich dann immer die Asiaten zusammengerottet haben und die Afrikaner und dann wollte ich das nicht mehr länger so akzeptieren, weil das natürlich dann AUCH diese Bildungsunterschiede und Vorbildungsunterschiede nochmal VERTIEFT. Die Lateinamerikaner machen dann eine Superpräsentation,

die paar Europäer auch und die Indonesier und Afrikaner, die sitzen da und gucken ein bisschen traurig. Und dadurch, dass wir jetzt die Gruppen zufällig zusammenstellen, ist eigentlich die Chance groß, dass zumindest zwei oder drei verschiedene Erdteile zusammenkommen und das/ da schimpfen sie am Anfang drüber, aber dann macht es ihnen auch Spaß.“ (B_D1)

C_K als Studiengangskoordinator_in beschreibt wie schon zuvor A_K die Studierenden insbesondere zu Beginn des Studiums, aber auch im weiteren Verlauf, intensiv in allen administrativen und organisatorischen Belangen zu unterstützen. Da abgesehen von C_K sich auch C_D3 ausführlich zu Veranstaltungen zur Integration der Studierenden äußert, sollen die Erläuterungen von C_D3 an dieser Stelle genannt werden. Weitere Äußerungen von C_D3 zur Zusammenarbeit der Studierenden in der Lehre werden im Rahmen der Äußerungen der anderen Lehrenden des Studiengangs C behandelt. C_D3 beschreibt, dass im Rahmen des Studiums mehrere gemeinsame Exkursionen sowie eine zweitägige Exkursion mit interkulturellem Training stattfinden.

„Und wir werden jetzt, wenn alles so läuft wie wir uns das vorstellen, nächstes Jahr eine mehrtägige Exkursion in die Schweiz machen zum Fibel, zum (?), zum [XX] als Öko-Getreidezüchter und so, also mit einer größeren Gruppe, die eigentlich stark schon auf die englischsprachigen Studiengänge zugeschnitten ist, also speziell [Studiengang C], aber eben auch den deutschsprachig Studierenden die Möglichkeit gibt mitzugehen, also das ist in der gleichen Zeit, wo auch die ganzen anderen Exkursionen sind. [...] Wir machen für die Studierenden bevor das Semester angeht eine zweitägige Veranstaltung zu intercultural communication in [XX] mit einem Trainer, der die dann betreut diese zwei Tage lang. Es gibt dann auch zu Beginn des Studierens oder bevor die eigentlichen Lehrveranstaltungen angehen dann eine [C]-Tour und so kleinere Veranstaltungen, eine Campus- Tour und solche Sachen.“ (C_D3)

Abgesehen von den Integrationsveranstaltungen, die vom Studiengang aus organisiert würden, beschreibt C_D3 ebenfalls eine studentische Organisation, die sich um die Förderung eines interkulturellen Austausches bemühe.

„Und dann haben wir noch eine studentische Vereinigung, die sich [...] nennt. [...] und das ist/ Also, sind auch [...], deutschsprachige Studenten und englischsprachige internationale Studenten sind da zusammengeschlossen und die organisieren auch Exkursionen nach [XX] in [XX], mehrtägige auch zum Teil und machen da auch dann immer auch solche cultural Events, zum Beispiel bulgarische Nacht oder solche Sachen.“ (C_D3)

C_K und C_D3 beschreiben also neben einer umfassenden Unterstützung der Studierenden in der Anfangsphase des Studiums auch umfassende Aktivitäten im Verlauf des Studiums, die einer weiteren Integration der Studierenden dienen.

C_K erläutert, dass die Vorbereitungsphase viel zu kurz sei, da neue Studierende erst Anfang Oktober einträfen, das Semester aber bereits Mitte Oktober starte. C_K erläutert, dass eine deutlich längere Vorbereitungsphase, in der deutsche und englische Sprachkenntnisse verbessert werden könnten und die Studierenden Vorkurse in wissenschaftlichem Schreiben oder zur Verbesserung der Methodenkenntnisse bekommen könnten, den Studierenden den Beginn des Studiums sehr erleichtern würde, zumal es an sich schon eine längere Zeit dauere, bis die Studierenden in ihrer neuen Lernumgebung „ankommen“ würden. Zudem erklärt C_K mit Nachdruck, dass sonst für diese Aktivitäten nach dem Beginn des Studiums einfach zu wenig Zeit sei. Das Programm sei „vollgepackt“ und obwohl die Studierenden ihre Sprachkenntnisse verbessern wollten, hätten sie dafür keine Zeit.

Die Forderung nach einer längeren Einführungszeit deckt sich mit der Forderung vieler Lehrender, dass es eine große Erleichterung für die Lehre wäre, wenn die Studierenden vor dem Studium die Möglichkeit hätten, eventuelle Lücken aufzuholen.

„Ich denke, mehr Zeit vor allem. Also, die kommen hier an limitiert durch Visa, durch die Wohnraumsituation immer Anfang Oktober und dann geht es/ da haben wir eine Einführungsveranstaltung, dann geht es Mitte Oktober los. Und ja, es geht einfach wirklich richtig los, zackig. Und da habe ich ganz oft den Eindruck, die Leute sind noch nicht angekommen. Die haben überhaupt noch nicht kapiert: Wie muss ich jetzt lernen? Wie geht das? Wo muss ich hin? Da ist schon eine Prüfung. [...] Ein anderer Punkt ist natürlich immer wieder Sprachkenntnisse, sowohl Deutsch wie Englisch. Und das ist ja auch überhaupt nicht in den Studienprogrammen integriert. Das heißt, das Angebot ist da, das extra zu machen, aber das Studium ist einfach VOLLGEPACKT. Und die Leute WOLLEN Deutsch lernen, fangen es auch an und lassen es ganz oft dann bleiben, WEIL einfach nicht die Zeit dafür da ist. Und dafür müsste auch mehr Zeit geschaffen werden. Man müsste das Ganze irgendwie langsamer angehen. Irgendwie so eine Vorbereitungsphase haben, eine lange. Und wenn sie DANN wissen, wie das Studieren an sich funktioniert, dann läuft es besser.“ (C_K)

Interessant ist, dass C_K beschreibt, neue internationale Studierende mit ‚Buddies‘ zusammenzubringen, die ihnen den Studienstart erleichtern sollten, wie beispielsweise auch A_K. Doch während A_K für die Betreuung gezielt einheimische Studierende einbezieht, um den Austausch zwischen einheimischen und internationalen Studierenden zu fördern und die internationalen Studierenden darüber besser zu integrieren, erläutert C_K die Studierenden

mit anderen Studierenden aus demselben Land zusammenzubringen. Dies ist ein komplett gegenläufiger Ansatz, der neuen Studierenden sicherlich zu Beginn hilft, sich ‚zu Hause‘ zu fühlen, für die Integration jedoch eher kontraproduktiv erscheint, solange die ‚Buddies‘ nicht exzellent integriert sind und dann ihrerseits die internationalen Studierenden im Knüpfen von Kontakten über die eigene kulturelle Community hinaus unterstützen.

„Ja, aber man kennt inzwischen die grundsätzlichen Schwierigkeiten und versucht denen natürlich entgegenzuwirken, Sachen vorzubereiten, darauf hinzuweisen, Dokumente schon beisammen zu haben für die Einschreibung. Buddies haben wir vorher mal zusammengerufen und die Leute verknüpft, in der Regel mit einem Landsmann, Landsfrau, dass diese Schritte/“ (C_K)

Studiengangsleiter_in C_SL sieht ebenso wie die überwiegende Mehrheit der Interviewpartner_innen eine Tendenz zur Gruppenbildung, differenziert aber in zwei Aspekten. C_SL beschreibt einerseits, dass die Integration bei Studierenden mit europäischem oder westlichem Hintergrund im Allgemeinen gut sei, während bei Studierenden aus afrikanischen oder asiatischen Ländern eine Bildung von Gruppen mit ähnlichem kulturellen Hintergrund zu beobachten sei. Andererseits hat C_SL den Eindruck, dass diese Gruppenbildung in kleinen Studiengängen weniger stattfinden würde als in größeren Studiengängen, da sich die Studierenden in kleineren Studiengängen persönlich besser kennen lernen könnten. C_SL unterstreicht jedoch, dass dies ein subjektiver Eindruck sei.

„Das kommt drauf an wo sie herkommen. Also, wenn das welche sind mit Hintergrund im in, sagen wir mal, allgemein gesprochen, im westlichen oder europäischen Ausland, dann klappt das meistens sehr gut. Wenn das Leute sind aus Afrika oder Asien, dann ist eher eine Tendenz zu sehen, dass sagen wir mal, sich die häufig so Grüppchen bilden ne? Wobei, also aus gleichen Ländern oder ähnlichen Ländern jedenfalls, ähnlichem kulturellen Herkunftsgebiet. Wobei ich den Eindruck habe, dass das in diesen kleinen Studiengängen etwas besser ist mit der Integration als in den großen Studiengängen.“ (C_SL)

„Genau, weil sich die Studierenden nämlich besser kennenlernen persönlich. Aber das ist rein subjektiv, das hab ich nie gemessen irgendwie.“ (C_SL)

Im Folgenden erläutert C_SL zwei weitere Aspekte zu Gruppenarbeiten. Während beispielsweise B_D1 beschreibt, die Studierenden für Gruppenarbeiten bewusst zufällig zusammenzusetzen, da es sonst nicht funktioniere, kulturell diverse Gruppen zu haben, ist C_SL damit eher zurückhaltend und beschreibt, dass es manchmal schon „so passen“ würde, wie die Studierenden sitzen oder sich die Gruppen selber zusammenfänden. Ob die

Gruppen sich in diesem Fall auch heterogen oder doch eher homogen zusammensetzen, lässt C_SL offen.

„Manchmal ist es so, dass die Leute grad so sitzen, wo es grad PASST. Gut, man könnte natürlich jetzt, das hab ich so jetzt noch nicht gemacht, man könnte natürlich jetzt gucken ok welche Länder sind vertreten, welche Fachrichtungen sind vertreten. Das findet sich aber häufig, in so einer kleinen Gemeinschaft, wo dann jeder jeden kennt, findet sich das häufig selber. Das würde ich dann vielleicht eher machen, wenn das mehr Leute sind. Also, wenn da hundert Leute sitzen oder sowas. Aber dann wird es mit Gruppenarbeit schon arg schwierig, nich.“ (C_SL)

Wie schon zuvor von C_SL angesprochen⁶¹, legt C_SL großen Wert darauf, dass sich alle Studierenden in Gruppenarbeiten aktiv beteiligten. Hierfür hat C_SL ein besonderes System entwickelt, bei dem sich die Studierenden bei Textarbeit die Inhalte gegenseitig erklärten. Darüber kann C_SL also die interkulturelle Zusammenarbeit fördern und gleichzeitig eher passive Studierende über aktiven Rollen in die Zusammenarbeit einbinden.

„Aber dann wähle ich eine Form der Gruppenarbeit, die anders funktioniert. Also um denen mal ein Beispiel zugeben. Wenn wir so eine Textbesprechung machen von einem wissenschaftlichen Artikel, da sind zum Beispiel auch mal Review-Artikel dabei und dann wähl ich bewusst Artikel aus, die sich zum Beispiel in vier Teile untergliedern lassen. Und dann lasse ich Gruppen bilden. Meinetwegen vier Gruppen a vier Leuten, die dann, wo jede Gruppe einen dieser vier Teile, sagen wir mal, schwerpunktmäßig bearbeitet, das heißt die sitzen dann zusammen und diskutieren und erklären sich gegenseitig, wie sie diesen Teil verstanden haben. Und danach kommt dann eine neue Mischung, wo neue Gruppen zusammengesetzt werden. Und in jeder Gruppe ist dann EINER aus jedem Kapitel. Und DER muss dann dem Rest der Gruppe erklären, was in dem Kapitel drin ist. (C_SL)

C_D3 beschreibt sehr ausführlich an mehreren Stellen des Interviews einen mangelnden Austausch zwischen einheimischen und internationalen Studierenden und bedauert, dass nicht mehr deutsche Studierende Wahlmodule im internationalen Studiengang belegten. An dieser Stelle beschreibt C_D3 die deutschen und internationalen Studiengänge als „Parallelwelten“ und kommt nach einigen Überlegungen zu dem Schluss, dass es für die internationalen Studierenden sicher schwierig sei, Wahlmodule in einem deutschen Studiengang zu belegen. Dagegen könnten die deutschen Studierenden durchaus Wahlmodule im internationalen Studiengang belegen, würden diese Möglichkeit aber nicht „sonderlich häufig“ wahrnehmen.

⁶¹ Vgl. C_SL in 5.3.4

„Was glaube ich generell eine Schwierigkeit ist, liegt aber vielleicht auch an der generellen Struktur von den Masterstudiengängen, dass die deutschsprachigen Studiengänge so parallel existieren, das sind so Parallelwelten, also da gibt es nicht sehr viele Berührungspunkte zwischen den einzelnen Studiengängen. Das ist sicher sprachlich, klar, weil nur sehr, sehr wenige von den, also von den Studierenden in den englischsprachigen Masterstudiengängen, so viel Deutsch können, dass sie eben in ein deutschsprachiges Modul gehen können. Das andere ist, auf der anderen Seite ist es auch nicht so durchlässig oder was heißt nicht durchlässig. Jeder von den deutschsprachigen Masterstudenten könnte natürlich ein Wahlmodul aus den englischsprachigen Masterstudiengängen wählen, sie tun das aber nicht so sonderlich häufig.“ (C_D3)

Im Weiteren überlegt C_D3, welche Gründe für die deutschen Studierenden gegen eine Teilnahme an Lehrveranstaltungen im internationalen Masterstudiengang sprechen und vermutet, dass die deutschen Studierenden vor allem „Angst vor der Sprache“ hätten. C_D3 erläutert, dass in Modulen, in denen manche Studierende „notgedrungen“ ein Modul aus dem internationalen Master hätten wählen müssen, C_D3 den Eindruck gehabt hätte, dass die deutschen Studierenden sich gescheut hätten, im Rahmen der Lehrveranstaltung Englisch zu sprechen. Diese Beobachtung unterstreicht die erste Vermutung von C_D3, dass die deutschen Studierenden vor allem aus Vorbehalten gegen Lehrveranstaltungen in englischer Sprache die Möglichkeit, an den Veranstaltungen des internationalen Masters teilzunehmen, nur wenig wahrnehmen.

„Angst vor der Sprache, zum Teil, denke ich. Also, es gibt bestimmte Module, da sitzen immer mal wieder welche drin. In dem [Modul XX] zum Beispiel da ist öfter mal ein deutscher Student drin, in [Modul XX], das ist ein Teil von einem Wahlpflichtmodul im Studiengang [XX], im jetzt auslaufenden Diplomstudiengang [XX] und da sind notgedrungen dann schon ziemlich viele, also da hatten wir jetzt solche Situationen, das war halb halb, also die zwanzig Leute, zehn aus den englischsprachigen Studiengängen und zehn aus dem [XX]-Studiengang. Da war es aber so, dass man so ein bisschen das Gefühl hatte die Studierenden haben ein bisschen so Scheu Englisch zu sprechen, englisches Seminar zu halten und solche Sachen, also ich glaube das ist ein bisschen so.“ (C_D3)

Später spricht C_D3 über die Zusammensetzung der Studierenden im Studiengang und erläutert, dass das Ziel sei, dass eine Hälfte der Studierenden einen deutschen oder europäischen Hintergrund haben sollte und die andere Hälfte aus dem nicht-europäischen Ausland kommen sollte. Dies sei aber im Moment noch nicht der Fall, weil mehr Studierende aus nicht-europäischen Ländern eingeschrieben seien. C_D3 äußert die Vermutung, dass mehr Studierende europäischer Herkunft im Studiengang „vieles“ einfacher machten.

„Die Zielvorstellungen sind eigentlich in der Zulassungsordnung so geregelt, dass wir insgesamt vierzig Studierende haben möchten. Zwanzig davon sollten deutschsprachige EU, deutschsprachig Schrägstrich EU-Bürger sein und die anderen zwanzig Prozent oder zwanzig Studierende sollten aus dem nicht-europäischen Ausland kommen. Wir sind momentan so, dass wir MEHR nicht-Europäer haben als Europäer, also wir haben diese fifty-fifty-Situation noch nicht ganz erreicht und wir haben momentan auch diese vierzig Studierende noch nicht ganz erreicht, also da wollen wir natürlich auf die höhere Anzahl kommen und wir würden uns eben auch freuen, wenn wir einen höheren Anteil von Studierenden hätten, der wirklich aus Europa kommt, weil ich denke es vereinfacht einfach bestimmte Dinge.“ (C_D3)

Auf die Nachfrage, welche Dinge einfacher werden würden, nennt C_D3 an dieser Stelle vor allem organisatorische Belange, in denen sich die Studierenden untereinander helfen könnten. Mehrere andere Interviewpartner_innen unterschiedlicher Studiengänge erklären, dass ein höherer Anteil von Studierenden mit europäischem oder deutschem Hintergrund wünschenswert wäre, weil diese Studierenden dann als Vorbilder für die internationalen Studierenden fungieren könnten. Im Vergleich mit den Äußerungen von C_K fällt auf, dass C_K eingangs erläutert hat, zu Beginn des Studiums für neue internationale Studierende gezielt „Buddies“ aus demselben Land zur Betreuung auszuwählen, während C_D3 sich wünscht, dass einheimische Studierende die internationalen an die Hand nehmen könnten.

Abgesehen von organisatorischen Abläufen nennt C_D3 das Projektseminar als Beispiel, in dem ein höherer Anteil an deutschen oder europäischen Studierenden die Lehre vereinfachen würde. Es ist zu vermuten, dass sich C_D3 genau wie mehrere andere Interviewpartner_innen⁶² wünscht, dass internationale Studierende mit eher passivem Lernstil über Studierende, die mit aktivem Engagement in Lehrveranstaltungen vertraut sind, ein Vorbild bekommen könnten, so dass die Integration in eine neue Lernkultur leichter fiele.

„Wenn man mehr, also jetzt ganz konkret deutschsprachige hat, ist es einfacher im Alltag mit diesen ganzen administrativen Geschichten. Also, weil sich dann diese, die Studierenden einfach auch besser untereinander helfen können. Wenn das nur ein oder zwei Deutsche sind in einer relativ großen Gruppe nicht-europäischer Studenten dann, klar die können das nicht alles abdecken, aber wenn man einen größeren Teil hat, dann gut nimmt man halt mal eine mit zum Prüfungsamt für eine Anmeldung oder so. Also diese Sachen sind denke ich einfacher und ich glaube, es wäre dann auch einfacher zum Beispiel bei Projektseminaren.“ (C_D3)

⁶² vgl. zum Beispiel B_D1 und A_D2 in 5.3.4

Abschließend sollen an dieser Stelle noch einmal C_D2 und C_D1 zu Wort kommen, die sich zur Zusammenarbeit der Studierenden im Kurs sehr viel weniger äußern.

Es fällt auf, dass die Wahrnehmungen dieser Interviewpartner_innen, die beide in demselben Studiengang lehren, widersprüchlich sind. Zunächst beschreibt C_D2, keine „großen Probleme“ der Studierenden im Umgang untereinander und auch keine „Grüppchenbildung oder so“ zu sehen.

„Sofern sie innerhalb eines gemeinsam besuchten Studiengangs mit einander umgehen, eigentlich ganz okay, habe ich keine großen Probleme gesehen. Auch nicht das, was ich vorhin angesprochen habe, Grüppchenbildung und so.“ (C_D2)

C_D1 beschreibt dagegen eine ganz andere Wahrnehmung als C_D2, denn C_D1 beschreibt den Eindruck, dass die Studierenden „immer“ in Gruppen mit demselben kulturellen oder sprachlichen Hintergrund zusammenarbeiteten.

„Wenn sich Arbeitsgruppen zusammenfinden, Lerngruppen oder Seminargruppen, sind es immer Leute aus derselben Heimatregion. Also immer die Chinesen mit den Chinesen zusammen. Inder mit den Indern zusammen. Deutsche mit Deutschen zusammen. Und die Englischsprachigen/ Also, wir hatten gerade ein Beispiel, da war einer aus Südafrika und eine US-Amerikanerin, die haben dann zusammen was gemacht, das war so/ Die bleiben in ihrem sprachlichen Umfeld. Und ihren, ja, was sagen/ Motivationsumfeld.“ (C_D1)

Es gibt zur Zusammenarbeit der Studierenden im Kurs also drei grundlegend unterschiedliche Rückmeldungen. Während C_SL grundsätzlich eine Neigung der Studierenden feststellt, sich innerhalb ihrer eigenen kulturellen Gruppen zu organisieren, aber gleichzeitig beschreibt, dass die Zusammenarbeit grundsätzlich funktioniere und den Grund dafür in der relativ geringen Größe des Studienganges sieht, beschreibt C_D2, kaum Gruppenbildung zu bemerken, während C_D1 den Eindruck äußert, dass sich die Studierenden grundsätzlich in ihren eigenen kulturellen Gruppen zusammenschließen würden.

Auch D_K beschreibt eine umfassende Betreuung und Unterstützung der Studierenden in organisatorischen und administrativen Belangen und nennt eine fachliche Einführung vor und zu Beginn des Studiums, eine sozial-integrative Einführung vor Beginn und im Verlauf des Studiums sowie einen vorgeschalteten Sprachkurs. Für diesen „Integrationskurs“, der über Drittmittel finanziert werde, reisten die Studierenden bereits zwei Monate früher an. D_K erläutert, dass trotz des Aufwandes einer frühen Anreise die Mehrheit der Studierenden dieses Angebot annehmen würde, dass die Wichtigkeit einer Teilnahme aber von der Studiengangsleitung sehr betont werde. Für den Studiengang D findet also in bestimmten

Bereichen eine vorgeschaltete Einführung, wie von mehreren Interviewpartner_innen gefordert, statt.

„Und wir haben jetzt, also seitdem ich hier arbeite habe ich einen dafür gesorgt, dass es ein Integrationskurs gibt. Zwei Monate bevor die Studenten kommen bieten wir einen Kurs an, der vom DAAD finanziert wird für fünf Stipendiaten. Fünf bzw. sechs Stipendiaten an denen aber die anderen Studenten, die ihr Studium selber finanzieren müssen andocken können. Mir ist das egal, ob ich da sechs Leute im Sprachunterricht habe oder fünfzehn, ja? Und im Rahmen dieses Sprachkurses machen wir eben, wie gesagt, auch Integration, das bedeutet, wir machen ALLE Schritte gemeinsam. Wir gehen zusammen ins (?) -Haus und machen die Anmeldung als Resident, wir gehen zusammen ins Studentensekretariat, wir gründen Bankkonten, wir machen Sightseeing und, also es, und wenn diese Basics geschafft sind dann geht es weiter mit kulturellen Geschichten, dass man irgendwie was über [die Region] erklärt, dass man die Umgebung von [D] auch ein bisschen erforscht, Zusammenhänge aufbaut und alles was in der Zeit noch an der Universität läuft also im Februar/ März laufen im Prinzip läuft der [D] im zweiten Jahr aus, das heißt es finden Master die Verteidigungen statt. Da gehen wir dann auch hin und darüber entwickeln die Studenten dann auch eine gute Zielorientierung, ne. Also!“ (D_K)

D_K beschreibt, dass die Universität D auch den Austausch zwischen internationalen und deutschen Studierenden über ein „Study-Buddy“-Programm fördere, in dem deutsche Studierende für die Betreuung internationaler Studierender ein Zertifikat erwerben könnten. Diese Möglichkeit strebt beispielsweise auch A_K an, um den Austausch zwischen einheimischen und deutschen Studierenden zu fördern.

„Unsere Universität unterstützt das Ganze in Form eines Zertifikats für internationale Kompetenz, ich weiß nicht, ob Sie davon gehört haben. Also dafür braucht man ein paar Bausteine, die flexibel zu handhaben sind, wenn man Fremdsprachkurse besucht, wenn man internationale Vorlesungen besucht, wenn man an internationalen, an interkulturellen Workshops teilnimmt und vielleicht auch Study, in einem Study-Buddy-Programm teilnimmt, dann kann man sich das Zertifikat für interkulturelle Kompetenz erwerben und das ist noch nicht so bekannt, aber immer mehr Studenten haben davon gehört und im Studium, in unserer Broschüre Studium universale ist diese Ringvorlesung, von der ich eben gesprochen habe auch angegeben, das es anrechenbar ist, ne, für, um Punkte zu sammeln für dieses Zertifikat. Also sitzen seit Längerem schon nicht nur unsere [D]-Studenten in dieser Ringvorlesung, sondern eben auch zunehmend Studenten auch aus andern Fakultäten eben, ne.“ (D_K)

Sowohl D_SL als auch D_D1 äußern sich nur recht kurz über die Zusammenarbeit und interkulturelle Interaktionen im Studiengang. D_SL erläutert, dass es zwar zu Beginn des Studiums „diese Probleme“ gäbe, was sich im Laufe des Studiums jedoch reduziere („verwischt“).

„In den ersten drei vier Veranstaltungen haben wir diese Probleme, die dann häufig auch zu einer Segregation von Asiaten auf der anderen und anderen, also Latinos und Afrikanern auf der anderen Seite führt. Das verwischt sich im Laufe des Studiums, die lernen langsam mit der Lernkultur umzugehen, mit der anderen.“

(D_SL)

Darüber hinaus berichtet D_SL, dass das englischsprachige Angebot vermehrt von (deutschsprachigen) Studierenden anderer Studiengänge angenommen werde, was D_SL sehr freue, auch wenn D_SL anspricht, dass es noch nicht viele Studierende seien, die diese Möglichkeit wahrnehmen würden.⁶³

Auch der folgende Aspekt von D_D1 wurde zuvor schon angesprochen.⁶⁴ D_D1 erläutert, dass es im Studiengang durchaus zu kulturell bedingten Konflikten komme und nennt als Beispiel Situationen, in denen männliche Studierende mit muslimischem Hintergrund mit engagierten weiblichen Studierenden zusammenarbeiten sollten. Allerdings beschreibt D_D1 auch, dass diese Konflikte mit Hilfe von Kenntnissen, die im Rahmen eines Konfliktmanagement-Moduls behandelt würden, so gelöst werden könnten, dass daraus ein wichtiger Lerneffekt entstehen könne und die Studierenden in Evaluierungen sehr positiv von diesen Erfahrungen berichteten.

„Was natürlich auch auffällig ist, ist, dass kulturell bedingt, je nachdem, wenn dann in einer solchen Projektarbeitsgruppe, ich sage mal, mehrere Studierende Muslime auf eine engagierte Frau treffen, die dann womöglich auch noch in Projektmanagement/ also die die entsprechenden Vorlesungen (...) besucht und auch selber noch vertieft hat, da drauf treffen, dass es dann natürlich auch zu Konflikten gibt/. Aber Konfliktmanagement wird auch explizit im Programm mit aufgenommen und das ist eben auch eine Lernerfahrung, (...) die dann da erzählt wird. Wir haben also jedes Jahr in dem Projektseminar immer eine Gruppe, wo es es dann richtig auch knallt und dann kann man dann auch in die Gruppe reingehen und kann sagen: So, und jetzt reflektieren wir mal, was hier passiert. Dann rufen wir uns mal in Erinnerung, was wir im Bereich Konfliktmanagement diskutiert

⁶³ Da diese Rückmeldung von D_SL bereits in 5.3.1 (Englisch als Unterrichtssprache) ausführlich diskutiert wurde, soll dies hier nur kurz angesprochen werden

⁶⁴ Vgl. D_D1 in 5.3.5

haben und überlegen, wie wir jetzt aus dieser Situation/ wie wir da rauskommen und dann kommen zum guten Schluss eben dann auch in der Auswertung regelmäßig dann, dass wäre eine hervorragende Erfahrung gewesen, die sie da gemacht haben. Und darauf kommt es eben auch an, das ist eben auch der Unterschied in diesem Studiengang für mich als (unv.).“ (D_D1)

5.3.5.2 Zusammenfassung: Interkulturelle Zusammenarbeit der Studierenden

Es kann zusammengefasst werden, dass es in allen Studiengängen besondere Unterstützung für Studierende gibt, um sie auf das Studium vorzubereiten. Der überwiegende Tenor ist, dass es wünschenswert sei diese Vorbereitungsphase nicht zu kurz zu halten, um die Studierenden auch fachlich einführen zu können. In einem Studiengang ist es bereits möglich, über Drittmittel eine längere Vorbereitungs- und Einführungsphase von zwei Monaten durchzuführen, in der darauf hingearbeitet wird, dass die Studierenden sich gegenseitig und ihr neues fachliches und kulturelles Umfeld kennenlernten.

Innerhalb der Einführungsphase gibt es in allen Studiengängen das Bestreben, die internationalen Studierenden über ‚Buddies‘, also Partnerschaften unter Studierenden, bei ihrem Studienstart zu unterstützen. Dabei wird vorwiegend versucht, neue internationale Studierende mit einheimischen Studierenden zusammen zu bringen, damit die internationalen Studierenden in den neuen kulturellen Kontext eingeführt werden können und um gezielt den Austausch zwischen deutschen und internationalen Studierenden zu fördern. Hierbei gibt es in einem Studiengang das Ziel, an einem anderen wird es bereits umgesetzt, einheimischen Studierenden für ihr Engagement Zertifikate auszustellen, um mehr Studierende für die Unterstützung internationaler Studierender gewinnen zu können. In einem anderen Studiengang wird dagegen der Ansatz verfolgt, internationale Studierende gezielt mit Studierenden aus demselben Heimatland zusammen zu bringen.

Auffallend ist, dass die Bedeutung und das Heranführen an interkulturelle Kommunikation im Curriculum oder in außercurricularen Veranstaltungen in allen Studiengängen eine Rolle spielt, wenn auch mit unterschiedlichen Schwerpunkten und nicht immer explizit. So wird in einem Studiengang direkt im Curriculum ein Modul zum Thema interkulturelle Kommunikation angeboten, in einem anderen Studiengang ist es Bestandteil eines zweitägigen Workshops. Des Weiteren wird interkulturelle Kommunikation in einem Modul zu Konfliktmanagement behandelt. In einem Studiengang wird nicht angesprochen, dass es direkte Angebote zu interkultureller Kommunikation gäbe, aber betont, dass Interaktionen und interkultureller Austausch unter der Studierenden sehr gezielt gefördert werde.

Dennoch werden von der überwiegenden Mehrheit der Interviewpartner_innen und durchgängig in allen Studiengängen sowohl eine Gruppenbildung innerhalb der

Studierenden als auch mangelnde Interaktionen zwischen einheimischen und deutschen Studierenden angesprochen. Viele Interviewpartner_innen beschreiben unterschiedliche Ansätze, um einer Gruppenbildung entgegenzuwirken, wie zum Beispiel das zufällige Zusammensetzen von Arbeitsgruppen oder das Rotieren von Arbeitsaufgaben, um nicht nur besonders aktive Studierende, sondern alle Studierenden mit einzubeziehen und eine Bildung homogener Gruppen entgegenzuwirken. Interessant sind die Hinweise von zwei Lehrenden, dass sie die Erfahrung gemacht hätten, dass es zwar zu interkulturellen Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit kommen könne oder die Studierenden Ansätzen, in der gezielt eine interkulturelle Zusammenarbeit in Arbeitsgruppen angestrebt werde, eher skeptisch gegenüberstehen würden, dass jedoch wenn die Zusammenarbeit schließlich doch funktioniere oder Konflikte aktiv gelöst werden könnten, die Studierenden sehr positiv darüber berichten. Das Überwinden von interkulturellen Konflikten ist also in der Beschreibung der Interviewpartner_innen eine sehr positive Lernerfahrung für die Studierenden.

Schließlich soll noch angemerkt werden, dass sich die Mehrheit der Interviewpartner_innen eine Zusammensetzung der Studierenden im Studiengang mit einem höheren Anteil von Studierenden mit europäischem Hintergrund wünscht, die internationale Studierende einerseits methodisch unterstützen könnten sowie über das eigene Beispiel in die hiesige Lehr- und Lernkultur einführen könnten. B_D1 erläutert dazu, es fehle „der, der mal ein bisschen antwortet und der dann auch irgendwie zeigt, aha, ich kann auch irgendwas sagen, ohne dass gleich hier, was weiß ich, (lacht) jemand die Rute droht“ (B_D1).

5.4 Gefühl der Wertschätzung und Anerkennung der Lehre im internationalen Studiengang

Die Wertschätzung von Diversität auf allen Ebenen der Organisation gehören nach Thomas und Ely (1996), wie in Kapitel 3⁶⁵ erläutert, im Rahmen des Learning and Effectiveness-Paradigms genauso zu den grundlegenden Voraussetzungen für einen erfolgreichen Umgang mit Diversität wie Wahrnehmung und Respektierung von Problemen und Herausforderungen. Im Rahmen der Interviews wurden diese Aspekte in Form unterschiedlicher Fragen einbezogen. So wurden die Interviewpartner_innen nach besonderen Anforderungen für die Lehre und Betreuung gefragt, wobei von allen Befragten ein höherer Aufwand und die Notwendigkeit einer besonderen Betreuung beschrieben

⁶⁵ Vgl. Thomas und Ely 1996 in Kapitel 3

wurden. Darüber hinaus erläuterte die überwiegende Mehrheit, dass dieser Aufwand und das Engagement in der Lehre nicht genügend anerkannt und wertgeschätzt werde.

5.4.1 Die Sicht der Studiengangsleiter_innen

A_SL erläutert im Laufe des Interviews eine intensive fachliche und integrative Betreuung der Studierenden. A_SL betont mehrfach, dass diese Betreuung notwendig sei und realisiert werden müsse, wenn man einen internationalen Studiengang anbieten wolle. Im folgenden Zitat geht A_SL darauf ein, dass die personelle Situation aufgrund von Kürzungen am Institut von A_SL sehr eng sei, was dazu führe, dass beispielsweise inhaltliche Bereiche, die bisher angeboten wurden, nicht mehr möglich seien.

„Also das schaffen, das schaffen wir insofern, als hier noch ein Kollege sitzt, der praktisch das fulltime-Job macht und dass er mich da ziemlich entlastet bei anderen Aufgabe, also die ich hab. Aber das kann auch Dauer, das geht auch Dauer nicht so gut, weil, da haben wir, wenn wir die Betreuung insgesamt, die intensive Betreuung, wie wir es uns vorstellen, dafür sind wir, da muss ich mich eigentlich korrigieren, dafür sind wir eigentlich momentan, da sind unsere personellen Ressourcen zu knapp momentan. Wir haben, wir haben in der Vergangenheit, um mal nen Beispiel zu nennen, an diesem Institut immer drei, fast vier wissenschaftliche Mitarbeiterstellen gehabt, die sich mit verschiedenen, mit verschiedenen Bereichen, eben auch verschiedenen inhaltlichen Bereichen, beschäftigt haben und wir sind jetzt so nen bisschen auf dem Level, dass wir kaum noch spezielle Sachen anbieten können, kaum noch, spezifische Fragen bearbeiten können, sondern uns auf nem relativ allgemeinen Level, gelandet sind, wo wir eigentlich, ja, personell unterbesetzt sind. Also das kann man hier (unv.) auf jeden Fall sagen.“ (A_SL)

Im Weiteren betont A_SL jedoch, dass die Situation am Fachbereich sehr positiv sei und ein „absoluter Konsens“ bestehe, den internationalen Studiengang weiter anzubieten und sogar zu stärken. A_SL beschreibt, dass dieser Konsens sogar von Kolleg_innen am Fachbereich, die zwar nicht in den Studiengang involviert seien, aber international forschten, mitgetragen werde.

„Also das ist einfach gut, dass das Grundkonsens ist hier am Fachbereich, äh, diesen Bereich aufrecht zu erhalten und nach Möglichkeit zu stärken. Also da gibt es eigentlich, also da habe ich noch nie was, noch nie was gehört. Wir haben schon mehrfach darüber diskutiert und da habe ich also noch nie, noch nie ne Äußerung gehört, von wegen, wir brauchen das nicht. Im Gegenteil. Also das ist ein absoluter Konsens bei allen Kollegen, die sich damit befassen, auch Konsens bei Kollegen, die nicht an dem Master direkt beteiligt sind, aber trotzdem ihren Forschungsschwerpunkt im Ausland haben, aus welchen Gründen auch immer. Und auch von der Seite, erfahre ich also schon

Unterstützung in dem Bemühen, diesen Studiengang aufrecht zu erhalten und zu stärken. Also das ist auf jeden Fall so.“ (A_SL)

C_SL erläutert als Studiengangsleiter_in einen erhebliche Mehraufwand für die Durchführung der Lehre im internationalen Studiengang und antwortet auf die Nachfrage, ob nach Ansicht von C_SL dieser Mehraufwand gerechtfertigt sei, sehr nachdrücklich, dass der Mehraufwand gerechtfertigt sein müsse und argumentiert, dass über die internationalen Absolvent_innen des Studiengangs die Lebensumstände in deren Heimatländern verbessert werden könnten:

„Also, der Mehraufwand ist für die Studierenden gerechtfertigt. Also es geht hier um MENSCHEN, die, sagen wir mal, wie soll man das ausdrücken? Denen man Bildung nicht vorenthalten kann. Die durch das Erlangen von Bildung, sagen wir mal, für ihr persönliches Leben Vorteile verschaffen können und damit nicht nur für ihr persönliches Leben, sondern häufig auch wenn das Leute sind die nach Afrika oder Asien zurückgehen sogar für ihr Land oder ihre Dorf-Community oder was weiß ich Vorteile verschaffen können. Insofern halte ich den Aufwand auf jeden Fall für gerechtfertigt. Von daher MUSS er auch für die Institution gerechtfertigt sein. Er wird aber nicht anerkannt.“ (C_SL)

Auf die Nachfrage, inwiefern der Aufwand nicht anerkannt wird, erläutert C_SL, dass vor allem der geleistete Zeitaufwand nicht in eine Beurteilung der Leistungen mit einbezogen werde. Die Frustration hierüber zeigt sich in der Emotionalität und der direkten Wortwahl von C_SL:

„Ob ich hier jemanden in einem Mentorengespräch fünf Minuten bearbeite oder eine halbe Stunde bearbeite, das ist denen, die meine Leistung beurteilen ziemlich schnurzipiegal, um es mal ganz brutal zu sagen.“ (C_SL)

Im weiteren Verlauf erläutert C_SL ein massives Zeitproblem. Auch wenn neue Aufgaben hinzukämen, würde dies nicht zu einer personellen Verstärkung führen. Vielmehr äußert C_SL den Eindruck, dass mehr Stellen abgebaut als neue geschaffen würden. C_SL setzt dabei wiederholt die beiden Ausdrücke „Zeitproblem“ und „Hauptproblem“ ein, worin sich zeigt, dass beides gedanklich verbunden wird:

„Also, das ist ganz klar, ich hab es ja eben schon gesagt, das Hauptproblem ist das Zeitproblem. Das ist das Hauptproblem. Die Verwaltung läuft immer so, wenn neue Dinge kommen werden neue Stellen geschaffen und die Stellen werden irgendwo genommen und das wird dann irgendwie muss dann eingespart werden und bei uns kommen immer neue Sachen und wir machen das immer mit der gleichen Besatzung und die wird eher noch abgebaut.“ (C_SL)

Die Bedeutung des Zeitproblems wird von C_SL mehrfach wieder aufgegriffen. In den folgenden beiden Äußerungen wird das Zeitproblem in Bezug zur Situation des Betreuers der Doktorarbeit von C_SL gesetzt. C_SL beschreibt dabei eine deutliche Diskrepanz von Zeit und Ressourcen, die für den Betreuer der Doktorarbeit von C_SL zur Verfügung standen sowie von Zeit und Ressourcen, die C_SL für Forschung und Lehre zur Verfügung stehen.

„Ja. Also mein, ich möchte das mal so sagen, das klingt jetzt vielleicht ziemlich brutal, aber unsere Altvordenen an den Universitäten, die haben eine gute Arbeit gemacht, das ist gar keine Frage, aber wir leisten das Gleiche, um nicht zu sagen MEHR mit viel weniger Ressourcen.“ (C_SL)

Im weiteren Verlauf erläutert C_SL, dass der Zeitaufwand letztlich so hoch sei, dass ein Mehr nicht mehr möglich sei. Diese Wahrnehmung wird auch wieder durch die Wahl vehemente, verstärkender und bildhafter Ausdrücke („das geht auf keine Kuhhaut mehr“) sowie die stimmlichen Betonung, die im Transkript wiedergegeben ist, unterstrichen.

„Und wir sind am ABSOLUTEN RAND des Möglichen. Was zusätzlich kommt geht immer auf unsere eigene, letztlich auf die Gesundheit oder sonst irgendwas. An ich glaube in unserem, also die Professoren, die also aktiv sind und sich einsetzen und alles, also da gehen Abende noch und nöcher und Wochenenden drauf, das ist, das geht auf keine Kuhhaut mehr. Und das ist bei den wissenschaftlichen Mitarbeitern im Grunde auch nicht viel anders“ (C_SL)

C_SL äußert im Weiteren ganz direkt den Wunsch, für den Studiengang mehr Zeit zur Verfügung zu haben und erklärt, dass ein_e weitere_r Mitarbeiter_in hilfreich wäre, die_der C_SL jedoch im Lehrdeputat unterstützen müsste und nicht mit einem eigenen Lehrdeputat kommen dürfe. C_SL fährt mit der Überlegung fort, dass keine Zeit zum Nachdenken mehr verbleibe, mildert aber schließlich mit der Vermutung ab, dass diese Situation vermutlich überall so sei, womit C_SL das Thema etwas versöhnlicher abschließt.

„Mhm. (...)Wir haben einfach keine Zeit mehr zum einfachen Nachdenken. Ich will gar nicht behaupten, dass unsere Altvordenen, dass die nicht auch so viel gearbeitet haben, die haben zum Teil wahrscheinlich genauso viel oder vielleicht sogar noch mehr gearbeitet, [...]“⁶⁶ aber die hatten viel mehr Zeit zum Lesen, zum Nachdenken, zum Entwickeln und so weiter und so fort. Das machen wir heute alles Nachts. So ist das. Aber naja. Ich glaube, das ist fast überall so.“ (C_SL)

Aus diesen Äußerungen lässt sich schließen, dass C_SL sich persönlich sehr stark einbringt, das Engagement sehr wichtig nimmt und C_SL daher eine Anerkennung und Kompensation

erwartet, die C_SL jedoch bisher nicht sieht. Vielmehr scheint C_SL noch eine Verschlechterung der Situation zu befürchten. Der Frust über die nicht wahrgenommene Wertschätzung wird durch die direkte Wortwahl C_SLs unterstrichen.

B_SL äußert sich deutlich zurückhaltender, betont aber ebenso wie C_SL, dass von der Hochschulleitung zu wenig Unterstützung komme. Konkret spricht B_SL hier an, dass keine Unterstützung bei der Bekanntmachung des Studienganges (Marketing) von der Hochschulleitung erfolge. Darüber hinaus vergleicht B_SL die Situation an der eigenen Universität B mit der Situation an den Universitäten C und D.

Zunächst beschreibt B_SL, dass von der Hochschule keinerlei weitere Mittel für Koordination zur Verfügung gestellt würden. B_SL vergleicht dabei die Situation mit der des Studiengangs C, wo eine Stelle zur Koordination des Studiengangs zur Verfügung steht.

„Gar nichts. Wir haben nicht das Gefühl, dass uns geholfen wird bei der Auswahl der Studierenden. Haben wir auch nicht das Gefühl. Wir haben/ wir haben hier irgendwie immer mehr das Gefühl, so, die Hochschulleitung sagen: „Es ist schön, dass es noch so was gibt, aber/ ja. Hm.“ Also es gibt deshalb nicht mehr Geld, es gibt deshalb nicht eine halbe oder eine viertel Stelle und ich bin ja im Vergleich/ oder wir, der Fachbereich steht ja immer auf dem Markt quasi, zum Beispiel mit [Studiengang C] in Konkurrenz. Die bieten ja [Studiengang C] an. So, und die haben für jeden Studiengang eine halbe Stelle. Die machen nichts anderes, als sich nur um diesen Master-Studiengang zu kümmern. Man könnte hier, wer weiß was machen. So muss ich alles, egal, was ich mache, muss ich alles nebenher machen oder mir Leute suchen, die mir mithelfen und so weiter. Und da habe ich das Gefühl, dass/ hm, da wird keine Unterstützung gegeben“. (B_SL)

B_SL setzt also voraus, dass eine Koordination für den internationalen Studiengang notwendig ist, um die Betreuung der Studierenden leisten zu können und erläutert, dass zurzeit ad hoc Lösungen gefunden werden müssten, da die Unterstützung der Hochschulleitung fehle, um eine Koordinationsstelle einzurichten⁶⁷. B_SL hat den Eindruck, dass die Hochschulleitung durchaus wertschätze, dass ein internationaler Studiengang angeboten werde, jedoch den daraus resultierenden erhöhten Betreuungs- und

⁶⁷ Wie bereits in der Übersicht der Interviews (Kapitel 4) erläutert, war B zum Zeitpunkt der Befragung der einzige Studiengang in der Befragung, für den es keine Studiengangskoordinator_in gab. Diese Aufgaben wurden im Fachbereich daher von unterschiedlichen Personen in der Fachbereichsverwaltung und anderen Einrichtungen des Fachbereichs übernommen (B_SL: „muss ich alles nebenher machen oder mir Leute suchen, die mir mithelfen und so weiter.“). Etwa ein Jahr später wurde eine Betreuung für die Belange aller internationalen Studierenden des Fachbereichs eingerichtet. Das Interview B_K wurde entsprechend mit einer_m Mitarbeiter_in des Fachbereichs B geführt, die_der in die Betreuung mit involviert war.

Koordinationsbedarf nicht sehe oder anerkenne. Vielmehr scheint die Hochschulleitung von B_SL als passiv und gleichgültig gesehen zu werden.

„Oder die Studierenden zum Beispiel sagen: „Warum macht denn nicht [die Universität] ein großes Fest für alle Graduates?“ Dann habe ich gesagt: „Ja, wie soll das denn stattfinden?“ „Ja, einmal in einem großen Saal. Alle kommen mit Talar.“ Ich sage: „Talar ist hier in Deutschland nicht so üblich und/“ (lacht) „Ja, aber Uni D zum Beispiel macht das.“ (B_SL)

B_SL fährt fort zu erläutern, dass die internationalen Studierenden einen bestimmten Kontext erwarteten und dass B_SL es als sehr sinnvoll ansehe, dafür Zeit und auch Geld zu investieren, da zufriedene Absolvent_innen die beste Werbung für den Studiengang seien⁶⁸. B_SL habe jedoch den Eindruck hiermit auch am Fachbereich auf Unverständnis zu stoßen.

„Und die ausländischen Studierenden, für die ist das eine normale Sache, dass man einen Talar zum Abschluss anzieht. Und wir haben/ ich habe jetzt gerade vom Fachgebietsgeld/ habe ich vier Talare gekauft, 500 Euro, und unsere Studiendekanin schreibt mir noch so schön: „Muss denn überhaupt sein, dass du so was einführst?“ und so weiter. Aber ich habe eine Umfrage gemacht. Und ich habe gesagt: „Wie stellt ihr euch euren Abschluss vor?“ Weil, was nützt es, wenn ich so viel Geld in PR stecke. Ich muss doch erst mal mit DEM jetzt auch arbeiten, was ich habe. Und ich habe Studierende, die sind motiviert. Ich habe Studierende, die jetzt einen Abschluss haben. Ich habe Studierende, die dann später ein Netzwerk bilden. Also kümmere ich mich doch um DIE, und versuche, die irgendwie einigermaßen glücklich zu machen. Und das würde letztendlich langfristig, glaube ich, eine gute PR sein für unseren Studiengang.“ (B_SL)

Dieses Zitat von B_SL zeigt, dass B_SL auch am Fachbereich unterschiedliche Ansichten wahrnimmt, ob der von B_SL gewünschte zusätzliche Input für den internationalen Studiengang notwendig oder sinnvoll sei. B_SL fühlt sich unverstanden, da, wie B_SL erklärt, die Maßnahmen, die B_SL ergreifen möchte, begründet seien und B_SL sogar zusätzliche Anstrengungen unternommen habe, um die Studierenden nach deren Ansichten zu befragen.

Darüber hinaus fühlt sich B_SL auch von Einrichtungen in der zentralen Verwaltung der Universität nicht ausreichend verstanden und unterstützt.

„Nein, also es gibt Positionen, die sind so beschrieben, dass man denkt: „Aha! Da könnte ich ja Hilfe erwarten.“ Aber wenn man dann in Kontakt tritt, dann merkt man einfach, nein,

⁶⁸ Diese Ansicht wird dadurch unterstützt, dass mehrere Befragte erläutern, dass die Akquise der internationalen Studierenden zu einem erheblichen Teil über Mund-zu-Mund Propaganda der Studierenden und Absolvent_innen erfolgt.

die drehen sich um sich selber und das, was sie als wichtig erachten. Hören auch gar nicht darauf, was wir brauchen.“ (B_SL)

Insgesamt zieht B_SL den Schluss, dass seitens der eigenen Hochschulleitung und der zentralen Einrichtungen das Bewusstsein für den internationalen Studiengang sowie die Bedürfnisse an Unterstützung mangelhaft seien. Wenn B_SL die eigene Situation mit der Situation an den Universitäten C und D vergleicht, sieht B_SL dort mehr Unterstützung für internationale Studiengänge sowie ein besseres Verständnis für die Bedürfnisse internationaler Studierender und Studiengänge.

Im folgenden Zitat spricht B_SL über einen Mitarbeiter des Fachbereichs, der mit in die Betreuung der Studierenden involviert ist. Bezeichnend ist hier vor allem der Ausdruck „Herzblut“, mit dem B_SL das Engagement des Mitarbeiters beschreibt. Darüber hinaus beklagt B_SL ebenso wie C_SL, dass das Engagement in der Lehre an sich und insbesondere die Durchführung des Studiengangs viel zu wenig in die eigene Beurteilung einfließen würden. B_SL betont, es ginge bei der eigenen Evaluation nur um Publikationen und eingeworbene Drittmittel, weshalb B_SL in der Betreuung der Studierenden auf Hilfe angewiesen sei. Dieses Argument weitet B_SL auf die Kolleg_innen am Fachbereich aus.

„Unglaublich. Auch mit so viel Herzblut und so weiter. Und das kann keiner von uns leisten. Muss ich ehrlich sagen. Weil, ich werde ja nicht evaluiert in meinen Fachgebieten, wie nett ich zu den Studierenden bin und ob ich sie alle reinkriege, sondern ich werde/ noch nicht einmal, DASS überhaupt der Studiengang läuft, das wird hier auch nicht/ also es wird nicht in die Evaluation einbezogen, sondern es geht nur da drum, wie viel Veröffentlichung, wie viel Drittmittel. Lehre spielt da ja im Moment, meine ich, wenig Rolle.“ (B_SL)

Aus diesem Zitat von B_SL sind also vier verschiedene Aspekte herausarbeiten:

B_SL ist der Ansicht, dass...

- ...der Mitarbeiter des Fachbereichs sich über das geforderte Maß hinaus in der Betreuung der internationalen Studierenden persönlich engagiert.
- ...die Betreuung der Studierenden und die Durchführung des Studienganges bei der Evaluierung der Fachgebiete keine Rolle spielt.
- ...B_SL aus diesem Grund nicht die Möglichkeit hat, sich in erforderlicher Weise um die Betreuung der internationalen Studierenden zu kümmern.
- ...dies kein Einzelfall ist, sondern dass die Kolleg_innen am Fachbereich in derselben Situation sind.

Auch D_SL beschreibt eine Diskrepanz zwischen der Wahrnehmung des Studiengangs durch die Hochschulleitung und dem, was nach Ansicht von D_SL sinnvoll wäre. So erläutert D_SL, dass D_SL für die Betreuung der Studierenden im Studiengang mehr Gelder verwendet und einen höheren Input an Betreuung leistet, als die Hochverwaltung als sinnvoll erachte. D_SL äußert sehr direkt („super“) und auch leicht provozierend, dass D_SL den Input für sinnvoll und gut eingesetzt hält, auch wenn D_SL von Seiten der Hochverwaltung eine andere Sichtweise vermutet.

„Genau. Wir geben zu viel Geld aus pro Student, das ist der Tenor letztendlich. Ich finde es super, die Studis finden es auch super, aber unsere universitäre Verwaltung, die findet es eigentlich nicht zumutbar was wir hier tun.“ (D_SL)

Ebenso wie die anderen Studiengangsleiter_innen sieht D_SL den notwendigen Zeitaufwand als sehr hoch und artikuliert deutlich, dass die Lehre eine große Belastung für D_SL sowie die Kolleg_innen darstelle, was laut D_SL dazu führt, dass der Studiengang am Fachbereich kritisch gesehen wird. Auch D_SL erläutert, dass dieser hohe Aufwand eigentlich nicht vorgesehen ist. Wieder ist eine sehr direkte Wortwahl („extrem“, „saumäßig“, „bis zum Hals“, „Händchen halten“) zu beobachten, die illustriert, dass D_SL die Belastung als sehr kritisch empfindet.

„Ich mein, ich verbringe einen ganz erheblichen Teil meiner Zeit und das geht meinen Kollegen genauso, für Betreuungsmaßnahmen, für die wir ja eigentlich nicht finanziert werden. Wir kriegen ja Geld für Lehre und für Forschung. Forschung sind es Drittmittel. Für Lehre sind es universitäre Mittel. Und der Anteil, den wir eigentlich reinstecken in einen einzelnen ausländischen Studierenden ist saumäßig hoch. Und das führt dann dazu, dass einige Kollegen, die eben zeitlich etwas gestretcht sind, ich mir geht das jetzt im Moment zum Beispiel so, weil ich jetzt [XX] bin und ich bin bis zum Hals in Verwaltung und ich kann einfach nicht mehr jeden Einzelnen beim Händchen nehmen und Gespräche führen, ich krieg es einfach nicht mehr gebackten. Und dieser extrem hohe Arbeitsaufwand ist auch ein Kritikpunkt, der laufend von Kollegen geäußert wird, bei Studienkommissionssitzungen auch im Fakultätsrat und wir müssen so irgendwie eine Gradwanderung machen zwischen dem was wir können und dem was wir wollen.“ (D_SL)

Ebenso wie die anderen befragten Studiengangsleiter_innen beschreibt D_SL die Diskrepanz zwischen notwendiger Betreuung und vorhandenen Ressourcen und erklärt, dass die Betreuungsmaßnahmen durch die Mittel, die die Universität zur Verfügung stellt, eigentlich nicht abgedeckt und die Mittel dafür auch nicht vorgesehen seien.

D_SL wünscht sich ebenfalls mehr Anerkennung und Unterstützung vom Fachbereich, in dem der internationale Studiengang angeboten wird, und äußert den Eindruck, dass der

Studiengang am Fachbereich negativ gesehen werde, weil er in der Wahrnehmung der Kolleg_innen zu viele Ressourcen binde. D_SL beschreibt eine Frustration, weil D_SL Möglichkeiten zur Zusammenarbeit sieht, die aber laut D_SL von den Kolleg_innen nicht wahrgenommen würden.

„Ich würde mir sehr viel mehr Unterstützung seitens der Fakultät wünschen. Das eben die, wie gesagt, die vorherige Frage Wahrnehmung, dass diese zum Teil negative Wahrnehmung aus den Bereichen, die in dem Studiengang nichts zu tun haben, also unsere (unv.) zum Beispiel oder unsere Ernährungswissenschaftler, dass die, statt, dass sie gegen den Studiengang stänkern und sagen der ist zu arbeits- oder zu kapitalintensiv, sagen, das sind ja auch relevante Themen für Tropen und Subtropen, lass uns da doch auch mal mitmachen. Das ist aber nicht der Fall, weil das alles sehr stark lokal, regional bezogene Forschungsaktivitäten sind. Also, die ganzen/ die suchen sich ja auch ihre Kollegen immer raus, die dann passen zu dem was sie eh schon machen und das führt dann zu einer ganz starken Abkoppelung vom Internationalen zum Teil und das ist schade.“ (D_SL)

Zudem beschreibt D_SL, dass die fehlende Kooperation mit anderen Kolleg_innen am Fachbereich dazu führe, dass die internationalen Aktivitäten gleichermaßen isoliert seien, was D_SL bedauert und sich offensichtlich eine stärkere Kooperation und Zusammenarbeit wünscht. D_SL erwähnt, dass die Kooperation sowohl in den Forschungsaktivitäten als auch in der Lehre verbesserungswürdig sei. Viele Kolleg_innen, die einen eher regionalen Forschungsschwerpunkt hätten, würden sich nicht in der Lehre im internationalen Studiengang engagieren wollen. Die „Abkoppelung“ der Aktivitäten mit internationalem Fokus führt vermutlich auf beiden Seiten zu negativen Wahrnehmungen, die sich gegenseitig verstärken. Bei D_SL scheint aufgrund der fehlenden Zusammenarbeit ein Gefühl der Isolation, Missachtung, fehlenden Unterstützung und Wertschätzung zu entstehen. D_SL berichtet davon (siehe zum Beispiel die beiden letzten Zitate), dass nicht in den internationalen Studiengang involvierte Kolleg_innen am Fachbereich den finanziellen und zeitlichen Aufwand kritisch betrachteten.

5.4.2 Die Sicht der Studiengangskoordinator_innen

Die Interviews mit den befragten Studiengangskoordinator_innen lassen ebenso wie die Rückmeldungen der Studiengangsleiter_innen auf ein hohes persönliches Engagement für den Studiengang schließen. Dies trifft auf alle Befragten zu. Ebenso wie die Studiengangsleiter_innen zeigen die Antworten aller Koordinator_innen, dass sie entweder im Fachbereich, von Seiten anderer Fachbereiche oder der Universitätsverwaltung eine mangelnde Unterstützung empfinden.

Im folgenden Zitat spricht C_K von einem ständigen Zeitproblem für die Betreuung der Studierenden, was durch Hilfskräfte abgefangen werden müsse. C_K sieht diese Situation sehr kritisch und äußert die Forderung, dass internationale Studiengänge als dauerhaftes Angebot auch eine dauerhafte personelle Betreuung bräuchten statt Aushilfskräfte zur Unterstützung.

Und von Seiten der Betreuung - ja, zu wenig, (lachend) auf jeden Fall. Also ich bin immer dauerhaft auf Hiwis angewiesen und ich denke, da wäre es irgendwie/ das sind ja jetzt DAUERHAFTE Einrichtungen, diese Studiengänge, dann bräuchte man irgendwie nochmal eine Stelle, dass jemand DAUERHAFT auch entsprechende Aufgaben übernimmt. (C_K)

C_K spricht an einer anderen Stelle ebenso über die zeitliche Eingebundenheit der Lehrenden und beschreibt, dass die Mehrheit von ihnen „rotieren“ würde. C_K argumentiert, dass die Lehre nicht den Stellenwert habe, den sie nach Ansicht von C_K haben sollte, um eine gute Qualität in der Lehre anbieten zu können. C_K erläutert, dass es eine Vielzahl von Belastungen gebe und dass diese Überlastung schließlich dazu führe, dass die Qualität der Lehre nicht so sei, wie sie sein sollte. C_K argumentiert, dass man, wenn man derartige Studiengänge anbiete, auch die entsprechenden Rahmenbedingungen schaffen müsse, die nach Überzeugung von C_K nicht vorhanden seien. Das nachfolgende Zitat von C_K erläutert dies.

„Also, ich sehe, dass ein Großteil unserer Professoren rotiert und da ist immer wieder die Frage: Welchen Stellenwert hat Lehre? Und ganz klar, bin ich der Meinung, wenn wir solche Bachelor-Master-Studiengänge anbieten, und damit ist der Verwaltungsaufwand oder der zusätzliche Aufwand, seien es Mentoren, sei es eben die Anzahl von Bachelor- und Master-Thesis-Arbeiten, so gestiegen, dass man DA noch Leute einstellen müssen, die vielleicht für Wissenschaft, für Lehre, für Administration da sein müssen. Inzwischen ist es so, so alles wird aufgeschüttet auf einen Kopf und da braucht man sich nicht wundern, wenn dann die Arbeit/ meistens wird die Lehre irgendwie unten durch oder/ ja, ist nicht so wünschenswert, wie sie sein sollte.“ (C_K)

Im Weiteren beschreibt C_K, dass der Studiengang bzw. die Unterstützung, die die Studierenden im Studiengang bekämen, von der Universitätsverwaltung und den anderen Fachbereichen nach Wahrnehmen von C_K nicht gerne gesehen sei. Die Wortwahl von C_K („weggeschoben“, „rotes Tuch“, „ihr da hinten. Katastrophe“) legt nahe, dass C_K den internationalen Studiengang in der Wahrnehmung anderer Fachbereiche sowie der zentralen Verwaltung in einer Außenseiterrolle sieht. Am eigenen Fachbereich dagegen, so C_K, sei die Wahrnehmung gut und unterstützend.

Und Wahrnehmung von Seiten der Uni an sich, da sind wir immer/ werden wir immer weggeschoben. Wir machen ja hier auch viel Verwaltungsarbeit, gehören aber nicht zur Verwaltung. Und für die Verwaltung sind wir, glaube ich, ein rotes Tuch, weil wir eben viel zu, weiß ich nicht, zu viel Service bieten. Das ist schlecht angesehen. Also, da ist immer wieder/ sind immer wieder die Grabenkämpfe, wo man sich fragt, was ist denn eigentlich/ machen wir es richtig oder macht ihr es falsch, oder? Also, Fakultät ja, wichtig und gut. Universität und damit denke ich mal, Verwaltung, die anderen Fakultäten weiß ich nicht, ist eher so: "Ach, ihr da hinten. Katastrophe. Ihr schon wieder." (C_K)

Hier scheint für C_K eine Diskrepanz zu liegen, da C_K einerseits erläutert, die Wahrnehmung am Fachbereich für den Studiengang sei „richtig und wichtig“. Andererseits erläutert C_K, dass auch innerhalb des Fachbereichs die Koordinationsarbeit im Studiengang nicht wertgeschätzt werde („null honoriert“) und dass C_K sich mehr Bewusstsein und Engagement in der Lehre von allen Lehrenden wünsche. Das Engagement der Lehrenden für den Studiengang sowie Wahrnehmung von Problemen erscheint in den Erläuterungen von C_K sehr unterschiedlich und von der jeweiligen Person abhängig. C_K fordert ein stärkeres persönliches Engagement aller in den Studiengang einbezogenen Personen am Fachbereich.

Das andere ist, wir haben hier relativ freie Hand im Arbeiten, was natürlich schön ist, aber es wird auch natürlich Null honoriert, was man macht, und es ist auch nicht die Rückmeldung da, was an Bedarf ist, wenn es irgendwie darum geht, was zu organisieren, was dem Zusammenhalt der Gruppe dient. Und inhaltlich, ja, wir kriegen die Rückmeldungen und wir geben die Rückmeldungen auch weiter, wenn es zum Beispiel inhaltlich irgendwie verstärkte Kritik kommt. Aber es ist so abhängig von der Person, die verantwortlich ist, ob dann wirklich was passiert, oder nicht. Und da wäre es einfach noch wünschenswerter, die Leute, die an so einem Studiengang beteiligt sind, ziehen noch mehr an einem Strang. Also fühlen sich wirklich verantwortlich für den Studiengang und sehen nicht: "Ach, ich muss dieses Modul XY lehren, mache ich mal eben nebenbei." Und/ ja. (C_K)

Auf die Nachfrage, ob C_K sich mehr Unterstützung wünsche, antwortet C_K mit einem Lachen und einer dreifachen Bejahung. Dazu erklärt C_K häufig aus einem Gefühl der Verantwortlichkeit Aufgaben zu übernehmen, für die C_K laut eigenen Angaben weder ausgebildet sei noch dass sie zu den eigentlichen Aufgaben von C_K gehörten. C_K beklagt, dass sich sonst niemand verantwortlich fühlen würde.

Ja. Ja. (lacht) Ganz eindeutig. Da gibt es viele Bereiche. Also, zum einen denke ich oft, ich bin hier ein Sozialamt und habe keinerlei sozialpädagogische Ausbildung und da bräuchte ich sicherlich Supervision, weil man wirklich, ja, mit persönlicher Not auch zu tun hat. Das ist wieder die Frage, das ist nicht meine Aufgabe, aber was mache ich denn, weil es fühlt sich ja niemand für verantwortlich. (C_K)

In einer weiteren Passage beschreibt C_K, dass C_K den Studiengang und den eigenen Fachbereich in einer Vorreiterrolle sehe, womit die Universität „zähneknirschend leben“ müsse, da der Studiengang am Fachbereich gewollt sei. C_K erläutert, dass inzwischen auch andere Fachbereiche „umstellen“ würden, also internationale Studiengänge einrichteten, und sich in diesem Zuge auf internationale Studierende einstellten. C_K ist der Überzeugung, dass die Universitätsverwaltung darauf noch nicht vorbereitet sei, sich aber im Zuge der weiteren Internationalisierung an den Fachbereichen und der weiteren Einrichtung internationaler Studiengänge umstellen müsse.

„Letztendlich entscheidet das die Fakultät und die Universität muss dann zähneknirschend damit leben. Aber ich glaube, die Universität ist einfach/ die kommt gar nicht daran vorbei, weil die anderen Fakultäten stellen jetzt um, müssen noch umstellen. Also, wir sind da einfach Vorreiter und so wie das immer mit Vorreitern ist, man muss kämpfen und sich irgendwie behaupten und den anderen wird es dann leichter gemacht.“
(C_K)

B_K beschreibt, sich vor allem in organisatorischen Belangen mehr Unterstützung von der Hochschulverwaltung zu wünschen und wundert sich, dass die Universität zwar immer die Bedeutung einer internationalen Ausrichtung betonen würde, aber nach Ansicht von B_K viele Bereiche von internationalen Studiengängen, die zentral geregelt werden könnten, den Fachbereiche überlassen würden. So fordert B_K zum Beispiel mehr Engagement im Marketing für internationale Studiengänge und eine Verbesserung der Internetpräsenz der Hochschule, deren englische Seiten „sehr schlecht“ seien.

„Die Uni schreibt sich ja auch immer Internationalität auf die Fahnen, aber Unterstützung ist halt mager. Und im Prinzip würde man sich wünschen, im Marketing, dass man unterstützt wird, weil letztendlich das internationale Marketing wird sich für einen Studiengang nicht wesentlich vom anderen unterscheiden. Da könnte man auch Kosten sparen, wir haben das auch schon mehrfach angesprochen, aber ist alles sehr zäh. Ja. Dann ist so, dass auch die Zulassung komplett auf die Fachbereiche abgewälzt wurde. Das ist nicht selbstverständlich. In anderen Universitäten laufen auch die internationalen Zulassungen zentral. Ähm, prinzipiell würde man sich natürlich auch wünschen, man hätte damit eigentlich nichts zu tun, oder, also gar nichts geht natürlich nicht, also die fachliche Eignung wird man hier noch weiter feststellen müssen, aber alles, wie gesagt nen Rest (unv.) sinniger Weise zentral. Dann, also wo auch die Uni großen Nachholbedarf hat ist ja die englische Homepage ist sehr schlecht. Der Universität und dafür, also auch das Sprachenzentrum, da wundert man sich wirklich, also auch im Sprachenzentrum die englische Homepage so schlecht ist und die Studierenden gehen da verloren und, dadurch haben wir auch durchaus weniger Bewerbungen. Ähm, weil die sich einfach auf der zentralen Homepage nicht zurecht finden.“ (B_K)

Im Weiteren kommt B_K auf die Voraussetzungen zurück, einen englischsprachigen Kontext für die internationalen Studierenden anzubieten, und beschreibt, dass auch die Sekretariate für die internationalen Studierenden auf Englisch ansprechbar sein müssten und das Informationsmaterialien neben der Internetpräsenz auf Englisch angeboten werden müssten, was ein großer Aufwand für den Fachbereich sei, der ständig geleistet werden müsse.

„Also was ich vielleicht noch ergänzend erwähnen müsste, dass es ja für uns auch mit der Verwaltung ein Problem war, dass die ganzen Sekretärinnen, müssen Englisch KÖNNEN, das können sie zum Großteil nicht. Äh, ja unsere ganzen Informationsmaterialien, also auch unsere englische Homepage, das ist halt alles Zusatzaufwand gewesen, den, der erstmal gemacht werden musste. Also man braucht also nen ständigen auch guten fachlichen Übersetzer im Prinzip. Der immer wieder neue Materialien, die da sind, die eigentlich dann zweisprachig auch vorliegen müssen.“ (B_K)

Schließlich spricht B_K an, dass auch am Fachbereich unterschiedliche Ansichten zu den internationalen Studiengängen zu beobachten seien. B_K erläutert, dass Lehrende, die nicht in die internationalen Studiengänge involviert seien, den Aufwand und die eingesetzten Kapazitäten für die Studiengänge kritisch sähen, während Lehrende, die international sehr engagiert seien, in den internationalen Studiengängen Vorteile sähen, da sie darüber Doktorand_innen gewinnen würden.

„Na ich denke, sehr unterschiedlich. Kommt immer drauf an, ob jetzt ein Lehrender in diesen Studiengängen aktiv ist oder nicht. Ähm, es gibt halt auch Lehrende, die sind in diesen Studiengängen nicht aktiv, die sehen diese Studiengänge natürlich kritischer und die sehen den Nutzen halt nicht so direkt oder sehen halt auch durchaus das Problem, dass da ja auch Kapazität abgezogen wird, in diese Kurse. Und Lehrende, die da sehr engagiert sind, in diesen Studiengängen, die auch da zum Teil Forschungsprojekte (unv.) sehr international engagiert sind und da auch ihren wissenschaftlichen Nachwuchs rekrutieren, die, für die aus das natürlich auch ihr Hauptstudiengang. (unv.) Da haben wir die ganze Bandbreite.“ (B_K)

D_K beschreibt, dass sich der Studiengang D zurzeit in einer schwierigen Lage befinde, da aufgrund von Umstrukturierungen Lehrende und Finanzmittel fehlten und beschreibt die aktuelle Situation als „Kampf“. D_K erklärt, dass die Studiengangsleitung versuchen möchte, über ein Stipendienprogramm noch mehr internationale Studierende zu gewinnen, und hoffe, darüber die Bedeutung des Studiengangs bei der Fachbereichs- sowie der Hochschulleitung zu unterstreichen. D_K führt aber gleichzeitig aus, dass damit die maximale Anzahl der Studierenden, die mit den vorhandenen Personalmitteln betreut werden könne, erreicht wäre. Die Einwerbung weiterer Stipendien und damit Studierender berge damit sowohl eine Chance als auch eine Gefahr für den Studiengang, da einerseits mit mehr eingeworbenen Studierenden und einer steigenden Anzahl Stipendien die Bedeutung des Studienganges für

die Universität steige, ebenso aber das Betreuungskonzept an seine Grenzen gebracht werde, da die Mittel für Betreuung nicht in demselben Maße steigen würden.

„Es ist ein Kampf und man weiß noch nicht wie das ausgeht.

[D_K erläutert, dass über eine landesspezifische Ausschreibung weitere Stipendien und damit Studierende gewonnen werden sollen]

Dann wäre aber auch die Leistungsgrenze, die Kapazitätsgrenze erreicht, denn solche Studiengänge lassen sich auch nicht, also zumindest mit dem Personal, das wir jetzt zur Verfügung haben, nicht unbegrenzt betreuen. Irgendwann sind die Grenzen erreicht.“

(D_K)

D_K unterstreicht auch an anderer Stelle, dass einerseits nicht genügend Personal für die Betreuung zur Verfügung stehe und dass andererseits die Arbeit nicht genügend gewürdigt werde, da die Betreuung als Sekretariatsstelle eingestuft worden sei, was D_K nicht als angemessen betrachtet. Da D_K ebenfalls Sprachkurse veranstaltet und wissenschaftliche Weiterbildungen betreut, erscheint die Beschwerde von D_K nachvollziehbar. Es liegt der Schluss nahe, dass diese Entscheidung getroffen wurde, da für eine Eingruppierung auf dem Niveau einer_s wissenschaftlichen Beschäftigten nicht genügend Mittel vorgesehen waren.

„Unterbesetzt. Also es wäre/ Wir können hier also mit Leichtigkeit von morgens bis spät abends arbeiten und das ist stellenmäßig nicht abgedeckt auch nicht von der Dotierung.

Meine Stelle ist als Büroangestellte eben dotiert“ (D_K)

A_K unterstreicht die Sicht der anderen befragten Studiengangskoordinator_innen. Insbesondere in einem Resümee am Ende des Interviews fasst A_K noch einmal die wahrgenommenen Probleme zusammen. Die Frage, inwiefern die vergleichsweise hohen Ressourcen, die für einen relativ kleinen internationalen Studiengang eingesetzt werden, gerechtfertigt seien, stellt A_K in den Mittelpunkt und erläutert, dass diese Grundproblematik immer wieder auftauche. A_K erklärt, dass verwendete Ressourcen auch innerhalb des Fachbereichs in Frage gestellt würden, da andere Bereiche anmeldeten, dass sie diese Mittel ebenfalls gut gebrauchen könnten. Hier gibt A_K eine klare Stellungnahme ab und erläutert, dass es keine halben Lösungen geben dürfe, sondern dass man, wenn man einen internationalen Studiengang anbieten wolle, auch zu „100 Prozent dahinterstehen“ müsse.

„Also es gibt natürlich die Probleme, die immer wieder auftauchen. Das ist eben auch, was Sie angesprochen haben. Ist es denn/ Und auch, was ich Sie gefragt habe: Ist es denn gerechtfertigt, dass man für einen relativ kleinen internationalen Studiengang so viele Ressourcen zur Verfügung stellt, oder zur Verfügung stellen muss. Ja? Und das ist die Problematik, die überall wieder aufkommt. Und dann sind es sonst ganz unterschiedliche, teilweise auch standortspezifische Probleme, aber das ist oft die zentrale Frage. Oder braucht von den Kollegen am Fachbereich dann teilweise/ Naja, wir könnten auch mehr Ressourcen gebrauchen und so weiter. Ihr seid nicht effizient genug

und/ Das ist die große Frage. Nur es ist halt (...) auch ganz klar, wenn man so etwas anbieten will, dann muss man diese Investitionen leisten. Entweder leistet man sie, oder man leistet sie eben NICHT. Und dann muss man 100 Prozent dahinterstehen und/“
(A_K)

Die Botschaft von A_K ist also ganz deutlich, dass die Frage nicht sein dürfe, ob der Einsatz der Ressourcen gerechtfertigt sei oder ob andere Bereiche diese Ressourcen auch gebrauchen könnten, sondern es sei vielmehr eine Entscheidung für einen internationalen Studiengang oder dagegen, die getroffen werden müsse und die dann nicht halbherzig umgesetzt werden dürfe.

5.4.3 Die Sicht der Lehrenden

Von den Lehrenden sind insgesamt deutlich weniger Kommentare zur Anerkennung des Studienganges oder der Wertschätzung des Aufwandes als von den Studiengangskoordinator_innen oder den Studiengangsleiter_innen zu beobachten. Eine_r der Lehrenden in Studiengang A äußert sich allerdings sehr ausführlich dazu. A_D1 hat ebenfalls für ein Stipendien-Programm eine Leitungsfunktion inne, so dass A_D1 sich hier eher als Leiter_in als als Lehrende_r äußert.

Im folgenden Zitat erläutert A_D1 mehrere Zusammenhänge. A_D1 beschreibt, dass die internationalen Studierenden eine intensivere Betreuung benötigten und A_D1 sich dabei um jeden Einzelnen kümmern müsse bzw. möchte und erläutert, dass A_D1 jedoch, was Lehre und Verwaltung angehe, schon sehr stark eingebunden sei. Gleichzeitig sei gefordert, dass A_D1 exzellente und international anerkannte Forschungsarbeit mache. A_D1 vergleicht die eigene Situation mit der von Kolleg_innen an zwei renommierten, privaten Universitäten in den USA und führt dazu aus, dass dort die Belastung für Verwaltung und Lehre deutlich geringer sei und die Kolleg_innen daher sehr viel bessere Voraussetzungen für international anerkannte Forschung hätten.

Sicherlich ist es nicht realistisch, Lehr- und Forschungsbedingungen einer renommierten privaten US-Universität einzufordern. Dennoch ist die Bemerkung von A_D1 korrekt, mit Forscher_innen anderer Hochschulen mit teilweise sehr viel günstigeren Arbeitsbedingungen in Konkurrenz zu stehen. Schließlich lässt sich aus den Äußerungen von A_D1 der Schluss ziehen, dass A_D1 die Situation insgesamt als frustrierend empfindet. Die Frustration zielt jedoch nicht auf die Betreuung der internationalen Studierenden an sich, sondern vielmehr darauf, dass nach Ansicht von A_D1 die Bedingungen es schwer machten, die Aufgaben so auszufüllen, wie A_D1 es sich vorstellt. Gleichzeitig beschreibt A_D1, dass es nicht das Problem sei, im Rahmen der Lehre auf die Heterogenität bzw. die Bedürfnisse der

internationalen Studierenden einzugehen, sondern dass A_D1 vielmehr die erforderliche Betreuung im Alltag als problematisch und zu wenig anerkannt sieht.

„Das musste irgendwie bewältigt werden. Und gleichzeitig kommt dann irgendein Präsident und will, dass man international exzellent ist. Was ich auch gerne versuchen würde, nur die Kollegen, mit denen man mich vergleichen möchte, eben Cornell oder Princeton oder (uvs) und so weiter und so fort. Die haben, was Verwaltung und Vorlesung betrifft, einfach/ ja, ich meine, ich war jetzt ein Jahr lang in Cornell wieder. Ich habe auch drüben studiert. Die haben einfach weniger als die Hälfte der Belastung in dieser Hinsicht. Und die Internationalen, weil das viele Einzelfälle sind, die man dann besonders behandeln muss. Wo man einen Termin finden muss, wo man irgendwas durchsprechen muss. Wo man nicht sagen kann, dass die Sekretärin das irgendwie im Rahmen des normalen Verfahrens irgendwie löst. Das ist das Hauptproblem natürlich. Darauf in der LEHRE einzugehen, dass die begonnen hat, das ist nicht so problematisch.“ (A_D1)

Im nächsten Absatz zeigt A_D1 wieder großes Interesse und Engagement für den Studiengang und antwortet auf die Nachfrage, ob denn der Aufwand gerechtfertigt sei mit einer zweifachen Bejahung. A_D1 erläutert, dass er sich sonst nicht so engagieren würde.

„Ja, sicherlich. Sicherlich. Ich meine, sonst würde ich es nicht machen. Sonst würde ich mich aus so was zurückziehen. Wir brauchen jetzt das DAAD-Programm mit [XX] nicht zu verlängern. Und müssen aber jetzt demnächst verlängern und es ist uns relativ klar, dass wir das wollen. Trotz des ganzen Aufwandes und so.“ (A_D1)

Im nächsten Zitat beschreibt A_D1 mehrere Missstände, die nach A_D1 zusammenhängen. Konkret geht A_D1 darauf ein, dass Aktivitäten, die zur Internationalisierung der Lehre beitragen, nicht so von der Universität gewürdigt und anerkannt würden, dass ein Anreiz gesetzt würde, sich zu engagieren. Vielmehr sei die Mittelverteilung eher kontraproduktiv als förderlich für ein Engagement in internationalen Studiengängen oder der Einwerbung von Drittmitteln zur Förderung internationaler Studiengänge. Dabei beschreibt A_D1, dass

- einerseits die Förderung von Stipendiat_innen durch den DAAD nur eine vergleichsweise geringe Summe in die Drittmittelstatistik einbringe.
- diese Drittmittel zudem geringer gewichtet würden als zum Beispiel Mittel der DFG.
- der vergleichsweise hohe Aufwand in der Beantragung und Verwaltung nicht entsprechend von der Hochschulleitung berücksichtigt werde.

- die Hochschule die Landesmittel, die sie aufgrund der höheren Studierendenzahlen durch eingeworbene Stipendien zugewiesen bekäme, nicht entsprechend würdige.
- sich der Einsatz aufgrund der fehlenden Anerkennung für A_D1 eher als kontraproduktiv erweise.
- A_D1 sich bisher aus persönlichem Interesse engagiere, aber auch erläutert, dass das Engagement nicht grenzenlos sei, wenn diese Leistung nicht angemessen gewürdigt werde.

„Ein ganz spezifisches Problem was wir haben, ist die Berücksichtigung des Einsatzes in solchen Punkten. [...] Leistungsorientierte Mittelverteilung. Dass die Budgetmittel der Fakultäten werden auf die einzelnen (unv.) verteilt. Jedes Jahr wird so mit nur einer dicken Formel wird ausgerechnet, wie viel Leistung hat er oder sie erbracht in der Lehre. Wie viel Leistung in der Forschung? Da werden Veröffentlichungen gezählt, da werden abgenommene Prüfungen gezählt und so weiter. Und ein Problem ist, dass zum Beispiel so ein DAAD-Programm letztlich nur 20.000 Euro pro Jahr an Drittmitteln reinbringt. Das fließt in diese LOM-Forschungsformel ein. DAAD wird nicht so hochrangig angesehen, in der Uni hier haben wir so Gewichtung, dass DFG-Mittel ganz viel zählt und andere dann entsprechend abgestuft. Und das ist auch kein sehr großer Betrag. Das heißt, es ist sehr viel Arbeit hier. Ein halber Assistent ist mehr oder weniger damit beschäftigt und kann dementsprechend andere so Forschungsleistung weniger bringen. Und wenn diese LOM-Forschungsformel am Ende steht mir da nicht furchtbar viel zu Buche davon. Das ist etwas, wo wir auch schon im Gespräch sind mit der Fakultät und mit der Unileitung, dass das irgendwie anders und besser/ dass die Anreize für den einzelnen Professor dann ein bisschen besser da sind, sich daran zu beteiligen. Ich mache das aus Interesse bisher, aber irgendwo ist ein Punkt erreicht, wo ich eben viele Ressourcen da reinstecke, es nicht richtig honoriert wird, so in diesem System, Ich auf der anderen Seite Schelte bekomme oder irgendwie Budgetkürzung, weil es heißt, ich habe nicht genug Leistung gebracht. Wenn die Uni sich als International (...) auch nach außen gehen möchte und will, dass solche Programme laufen, dann muss sie natürlich dafür sorgen, dass die einzelnen Professoren einen Anreiz haben daran sich zu beteiligen. Und momentan hapert es da ein wenig. Denn letztlich bekommt die Uni über diese zusätzlichen, und wenn es nur zehn pro Jahr sind aus [XX], bekommt die Uni eben die Landesregierung, wenn da Mittel verteilt werden an den, extrem viel Geld. Das sind pro Jahr zehn zusätzliche Aufnahmen und Abschlüsse. Und wenn wir hier pro Jahr ungefähr 60 haben, ist das vielleicht ein Sechstel oder ein Siebtel eines jeden Jahrgangs. (...) Das ist für die Fakultät enorm wichtig. Und das sollte irgendwo dann für die Professoren, die da einfach Zeit damit verbringen, zum Ausdruck kommen. Das hat jetzt nichts mit meiner LEHRsituation irgendwie zu tun. Es hat damit zu tun, zum Beispiel, dass der Mitarbeiter, den ich mit einer Landesstelle finanziere, dass das vielleicht zur Hälfte alimentiert werden

könnte. So was, nicht. Oder dass die Stelle dann bei der Berechnung der LOM-Zahlen nicht mit berücksichtigt wird, weil momentan wird sie mir zur Last. „Ah, Sie haben da eine Stelle, Sie müssen entsprechend so viel veröffentlichen“. Dass das irgendwie da irgendeine Korrektur gibt.“ (A_D1)

A_D1 betont abschließend noch einmal, dass die von A_D1 beschriebenen Diskrepanzen zwischen dem individuellen Einsatz und der Anerkennung dieses Einsatzes nichts mit der Situation in der Lehre an sich zu tun hätten, sondern dass A_D1 sich eine systematische und angemessene Anerkennung des Aufwandes für die Betreuung der internationalen Studierenden wünscht.

A_D2 moniert, dass der Fachbereich, was die Anzahl der Professuren angeht, inzwischen sehr schlecht aufgestellt sei und beklagt, dass die Empfehlungen des Wissenschaftsrates⁶⁹ zur Entwicklung der Agrarwissenschaften nicht umgesetzt würden, da die Anzahl der Professuren deutlich zurückgegangen sei. A_D2 beschreibt auch, dass nur sehr wenige Kolleg_innen am Fachbereich sich mit außereuropäischen Forschungsthemen beschäftigten.

„Also erstmal kämpfen wir mit dem Rücken an der Wand (unv.). Die Zahl der Professuren, die spezifisch auf die Tropen ausgerichtet ist, ist ja deutlich zurückgegangen. Wir können froh sein, dass es jetzt diese, ähm, diesen tropischen Pflanzenbau, das der wieder besetzt werden soll, wahrscheinlich. Aber im Vergleich zu dem, was es mal gegeben hat, ist das ja immer noch ein Bruchteil, also die Wissenschaftsratsempfehlung, dass das (unv.) nen Standort erhalten bleiben soll, wird nicht wirklich umgesetzt. Es gibt viel zu wenig und ich sehe auch, dass viele, viele Kolleginnen und Kollegen überhaupt keine Projekte im, im Ausland haben. Also, natürlich im Ausland in Europa oder sowas, aber Afrika, Asien, mau. Und da ist wenig Initiative vorhanden.“ (A_D2)

Später erläutert A_D2 den Eindruck, dass die Hochschulleitung die Situation des agrarwissenschaftlichen Fachbereichs in A und die Anforderungen, die ein hoher Anteil internationaler Studierender mit sich bringe, nicht ausreichend wahrnehme.

„Ich glaube nicht, dass der Präsi, da nen klaren Blick drauf haben. Es wird zwar immer so gesagt. Ja, wir müssen, nech, und wir sind wichtig, Tropen und, und Göttingen hat nen Anteil von knapp 20 % ausländischen Studierenden. Und damit klopfen sie sich auf die Brust und sagen, das ist ja schon sehr viel.“ (A_D2)

Im Weiteren werden drei Zitate von C_D2 diskutiert. C_D2 geht in dem Kontext des Aufwandes bzw. der Anerkennung des Aufwandes nicht auf die spezifische Lehrsituation mit den internationalen Studierenden ein, sondern spricht generell von der Lehrsituation an sich.

⁶⁹ Vgl. Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur Entwicklung der Agrarwissenschaften (Wissenschaftsrat 2006)

C_D2 verwendet den Ausdruck „Herzblut“, und zwar sogar zweifach, während C_D2 ausführt, dass es für C_D2 sehr wichtig sei, den Studierenden eine gute Lehre anbieten zu können.

„Ja, ich hänge vielleicht zu viel Herzblut rein. Ich ärgere mich wirklich über etwas, was man besser machen könnte manchmal, und ich nehme das sicherlich nicht so, dass ich das abhake.“ (C_D2)

Des Weiteren beschreibt C_D2 sich für eine „gute Lehre“ entsprechend der eigenen Ansprüche bessere Bedingungen zu wünschen. Wiederum kombiniert C_D2 diese Forderung mit der Anmerkung, dass eine gute Lehre für C_D2 „Herzblut“ bedeute.

„Ich hoffe, dass ich eine gute Lehre mache, aber ich weiß es nicht. Aber deswegen sagte ich, man hängt Herzblut rein. Und deswegen wurmt es einen, wenn man etwas, was man gerne machen möchte nicht machen kann.“ (C_D2)

Wenig später führt C_D2 aus, dass C_D2 sich eine deutlich bessere Infrastruktur wünscht und dass C_D2 die Landesministerien in einer „Bringschuld“ sieht, die Universitäten zu unterstützen, um gute Lehrbedingungen bieten zu können. Die Wortwahl von C_D2 ist wie auch bei vielen anderen Befragten, die aus ihrer Sicht Missstände ansprechen, direkt und unterstreicht die emotionale Bedeutung dieser Äußerungen (z. B. „herzlich egal“, „Besenkammern“, „Cash rüberwachsen lassen“).

„Es gibt auch gute Hörsäle. Es gibt aber auch Besenkammern. Und das ist etwas, was mich ärgert. Das ist etwas, was mich wirklich ärgert. Mag sein, dass es an anderen Universitäten besser oder schlechter aussieht, das ist mir herzlich egal. Ich bin an dieser Universität, und hier darf ich, muss ich die Mängel ansprechen. Damit sie irgendwann vielleicht auch mal abgestellt werden mit den Studiengebühren ist sicherlich einiges gemacht worden. Aber es könnte sicherlich auch noch mehr gemacht werden. Hier und da muss man wirklich. ja. Und ich sehe hier sicherlich auch eine Bringschuld der jeweiligen Ministerien, die sich der Tatsache bewusst sein müssen, dass wenn sie eine bessere Qualität in Forschung und Lehre der Universitäten haben wollen, auch entsprechend Cash rüberwachsen lassen müssen.“ (C_D2)

C_D3 geht als Kolleg_in von C_D2 wie Studiengangsleiter_in C_SL auf die zeitliche Situation und die Personalsituation ein und beschreibt, das C_D3 die eigene Situation bedingt problematisch (C_D3 ist Postdoc, hat aber keinen Lehrstuhl) sehe, die Situation vieler Professor_innen aber als sehr angespannt wahrnehme. C_D3 nutzt für die Beschreibung die Ausdrücke „extrem schwer“ sowie „chancenlos“.

„Ich bei, ja/ sagen wir mal so es könnte vielleicht mehr sein, wobei ich wahrscheinlich, es bei mir noch so ist, dass es bei mir noch eher möglich ist als bei vielen anderen von den Lehrenden, also gerade die Leute die jetzt ein größeres Institut führen, das ist

chancenlos, also das geht nicht, das ist/ Also wie gesagt bei mir geht es so einigermaßen, aber ich denke, dass es bei vielen anderen wirklich extrem schwer ist.“
(C_D3)

Im Weiteren spricht C_D3 von der Betreuung der Studierenden und erläutert, dass über eine bessere personelle Ausstattung im Mittelbau vieles in der Betreuung und Organisation übernommen werden könnte, dass dieser Mittelbau aber viel zu häufig fehle. C_D3 fügt relativ resigniert hinzu, dass diese Situation „nichts Neues“, also wohl bekannt sei. C_D3 sieht offensichtlich keine Aussicht auf eine Änderung der Situation.

„Und da ist dann wieder die Frage, habe ich die Mitarbeiter, die das machen können oder habe ich die nicht. Also das ist halt die klassische Mittelbausituation, es fehlt so ein, dieser ausführende Mittelbau im Prinzip sehr häufig an den Instituten, aber ich mein das ist ja nichts Neues.“ (C_D3)

Die Personalsituation hebt C_D3 noch einmal an einer anderen Stelle hervor, an der C_D3 erläutert, dass es sinnvoll sei, spezielle Module anzubieten, um Kenntnisse und Fähigkeiten zum wissenschaftlichen Arbeiten zu fördern. Kurze Zeit später greift C_D3 dies auf und berichtet, dass eine größere personelle Unterstützung wünschenswert wäre.

„Vielleicht gerade das was diese speziellen Module angeht, das wäre schön, wenn man da ein bisschen mehr Unterstützung hätte. Aber das ist halt wieder so eine personelle Geschichte.“ (C_D3)

Gegen Ende des Interviews geht C_D3 darauf ein, dass C_D3 sich von Seiten der Universität mehr Unterstützung und Verständnis für die Anforderungen internationaler Studiengänge wünsche und den Eindruck habe, nicht durchzudringen oder nicht ernst genug genommen zu werden. C_D3 äußert weiterhin den Eindruck, dass die internationalen Studierenden bisher für die Universitätsverwaltung eher eine untergeordnete Rolle spielten. C_D3 veranschaulicht dies mit dem Ausdruck „man muss immer schreien, hallo wir sind noch da“.

„Das ist einfach ein Problem. Also, das ist eine Sache die schwierig ist. Dann sind bestimmte Geschichten dann auch/ Ach jetzt geht das ja alles schon wieder, aber dann erstmal die englische Homepages, all diese Dinge, das sind halt so Sachen, die sind unheimlich zäh bis das dann so in die Gänge kommt und bis das dann endlich mal da ist und eine vernünftiger englischsprachiger Modulkatalog, also das sind so/ Man muss permanent schreien, hallo wir sind noch da die englischsprachigen Studiengänge. Man muss natürlich dazu sagen, die Uni hat drei Fakultäten. Die meisten Studierenden kommen über die wirtschaftswissenschaftliche Fakultät und die war bisher, das wird sich jetzt auch ändern, soweit ich weiß, aber die war bisher rein deutschsprachig. Also ist

diese Personengruppe englischsprachige Studierende nicht so ganz oben auf der/“
(C_D3)

Abschließend sollen an dieser Stelle die Ausführungen von B_D1 genannt werden. Auch B_D1 erläutert wie C_D3, dass besondere Belange oder Anforderungen von der Hochschulverwaltung nicht gesehen oder verstanden würden. Konkret bezieht B_D1 dies auf die Zulassungsregelungen, die nicht berücksichtigten, dass ein großer Teil der Studierenden, die sich für eine Zulassung zu einem internationalen Studiengang bewerben würden, die Zulassung aus privaten Gründen oder weil sie an einer anderen Hochschule zugelassen würden, nicht annehmen würden. Diese Besonderheiten müssten laut B_D1 berücksichtigt werden, um sicherstellen zu können, dass genügend Studierende pro Jahr zugelassen werden könnten. B_D1 beschreibt jedoch, dass bisher bei der Hochschulverwaltung weder Unterstützung noch Verständnis hierfür zu beobachten sei. Demgegenüber erläutert B_D1, dass die Zulassung internationaler Studierender an anderen Hochschulen anders und adäquat gehandhabt würde, da dort die Universitätsverwaltung bereit sei, ein gewisses Risiko einzugehen und den Anteil der Studierenden, die erfahrungsgemäß absagen würden, bereits in die Zulassungszahlen mit einrechnen würde.

„Es kommen sowieso Leute deutlich weniger, weil sich eben einfach viele dreifach bewerben und andere haben dann das Geld nicht, um hierher zu kommen und bei den Dritten sagen die Eltern: „Nein. Jetzt bleibst du aber doch hier.“ Ja. Und diese Zaghaftigkeit, die zumindest in [XX] vorherrscht, aber auch, na gut, hier vielleicht weniger jetzt dieses Jahr, kann ich nicht sagen, aber das muss weg, sonst haben wir/ ja, sonst baut uns die eigene Administration hier Hürden auf, die dazu führen, dass wir dann unter Kapazität fahren. Und das guckt natürlich der Präsident und sagt: „Aha, ihr habt hier einen Studiengang für sechzig Leute ausgerichtet. Dreißig sitzen da drin. Dicht machen.“ Ja. „Ihr seid ja nicht einmal in der Lage, den voll zu kriegen.“ Und da müssen wir ganz dringend dran arbeiten.“ (B_D1)

5.4.4 Zusammenfassung: Anerkennung und Wertschätzung

Die überwiegende Mehrheit der Befragten sieht den Input und das Engagement für den Studiengang als sinnvoll und richtig an. Sie beziehen sich darauf, dass es im Zuge einer sich weiterentwickelnden Globalisierung und globalen Vernetzung wichtig oder sogar unumgänglich sei, die betreffenden Themen in einem internationalen Kontext zu betrachten und sehen die internationale Ausrichtung daher als notwendig an (siehe auch 5.2). Die Interviewpartner_innen beschreiben auch, dass die Anforderungen einer internationalen Ausrichtung sehr hoch und der notwendige Input sehr zeitintensiv sei. Sie erläutern vielfach einen immensen Mehraufwand und Zeitdruck, den sie ganz überwiegend nicht anerkannt sehen.

Dieses Gefühl der Diskrepanz und mangelnder Wertschätzung der eigenen Arbeit durch die Hochschulleitung oder anderer Mitglieder des Fachbereichs, die nicht in den Studiengang involviert sind, scheint mit dem Engagement und dem Grad der Involvierung in den Studiengang zu steigen. Dies zeigt sich insbesondere in den Interviews der Studiengangsleiter_innen und der Studiengangskoordinator_innen. So sind in den Äußerungen aller befragten Studiengangsleiter_innen Beschwerden zu finden, dass der Aufwand und Input, den sie leisteten, nicht entsprechend anerkannt oder unterstützt werde. Sie fordern eine grundsätzliche Verbesserung der Anerkennung des Engagements in der Lehre und der Betreuung von Studierenden sowie eine Anerkennung, dass der notwendige Aufwand für internationale Studiengänge noch deutlich höher sei. Diese Anerkennung müsse sich systematisch und strukturell positiv auf die Beurteilung der persönlichen Leistung auswirken. Als Grund wird vor allem angeführt, dass die bisherige Systematik der Leistungsbeurteilung und Mittelzuweisung zu einseitig Engagement und Erfolge in der Drittmittelerwerb und Publikationen honoriere und sich hohes Engagement in der Lehre und Betreuung, wie es insbesondere für internationale Studiengänge notwendig sei, viel zu wenig niederschlage. Manche Interviewpartner_innen erläutern, dieses Engagement für die internationalen Studiengänge zwar aus persönlicher Überzeugung zu leisten, dass es sich aber eher kontraproduktiv auf die eigene Leistungsbeurteilung auswirke, da im Umkehrschluss die Zeit für Forschung und Publikationen fehle.

Ebenfalls äußert die überwiegende Mehrheit der Befragten die Annahme, dass ihr Engagement und der hohe Aufwand, den sie für die internationalen Studiengänge investierten, Unmut im Kolleg_innenkreis am Fachbereich oder in der Hochschulleitung bzw. der Verwaltung auslöse. Als ganz zentrales Problem wird von allen Studiengangsleiter_innen genannt, dass sie zeitlich an der Belastungsgrenze arbeiteten und ihnen nicht die Zeit für den Studiengang zur Verfügung stünde, die sie einsetzen möchten. Hier illustriert eine teilweise sehr direkte und umgangssprachliche Wortwahl (wie zum Beispiel „saumäßig“ oder „schnurzipiegal“) eine große Frustration.

5.5 Wahrnehmung von Vor- und Nachteilen für die Lehre durch die Diversität der Studierenden

Nachdem im Rahmen dieser Untersuchung zunächst

- die Wahrnehmung des Studiengangs durch die befragten Akteure,
- der besondere Kontext und die Anforderungen an die Lehre in internationalen Studiengängen sowie

- die Wahrnehmung des eigenen Inputs und Engagements für die Lehre im internationalen Studiengang im organisationalen Zusammenhang der Hochschule

dargestellt wurden, soll abschließend die Frage nach einem Mehrwert für die Lehre durch die Diversität der Studierenden betrachtet werden. Es soll untersucht werden, ob und, wenn ja, welche Vorteile die Lehrenden und Studiengangsleiter_innen für die Lehre wahrnehmen.

Manche Interviewpartner_innen sprachen von sich aus im Laufe des Interviews an, wo sie Vorteile durch die internationale Zusammensetzung der Studierenden erkennen. Alle anderen Studiengangsleiter_innen und Lehrenden wurden gefragt, ob sie Vorteile für die Lehre durch die internationale Zusammensetzung der Studierenden beschreiben können. Die Rückmeldungen werden im Folgenden dargestellt.

5.5.1 Wahrnehmung von Vor- und Nachteilen für die Lehre durch die Diversität der Studierenden in der Sicht der Studiengangsleiter_innen und Lehrenden

B_SL beschreibt an mehreren Stellen des Interviews, dass die interkulturelle Zusammensetzung des Studiengangs explizites Ziel sei und erklärt auch, dass bei der Zulassung der Studierenden darauf geachtet würde, dass keine Gruppe von Studierenden eines bestimmten Heimatlandes dominiere. B_SL beschreibt, dass sich eine zahlenmäßige Überpräsenz einer kulturellen Gruppe negativ auf die Zusammenarbeit auswirken würde, denn man wolle einen aktiven kulturellen und thematischen Austausch im Studiengang erreichen. In der folgenden Passage unterstreicht B_SL, immer wieder nach einem Schwerpunkt der Herkunftsländer der Studierenden im Studiengang gefragt zu werden, und erklärt, keinen Schwerpunkt haben zu wollen, da der Studiengang von der Vielfalt „lebe“.

„Ja. Die Frage war ja: Wie macht man Werbung auch für neue Studiengänge? Und da war/ in dem Marketingkonzept wurde immer gesagt: „Wo liegt denn euer Schwerpunkt?“ Wir möchten/ also, ich möchte persönlich gar keinen Schwerpunkt ausloben, weil ich denke mir, so ein Studiengang lebt einfach von den Erfahrungen der Vielfalt der Bevölkerungs/ also der einzelnen Länder. Und deshalb würde ich ganz gerne ja nur darauf achten, dass nicht ein Land überrepräsentiert ist. Aber ich möchte keinen Schwerpunkt eigentlich.“ (B_SL)

B_D1 bestätigt diesen Ansatz von B_SL grundsätzlich, indem B_D1 erklärt, dass die Studierenden davon profitierten und dass den Studierenden die interkulturelle Zusammenarbeit auch Spaß mache. B_D1 erläutert aber, die Studierenden zu interkultureller Zusammenarbeit „zwingen“ zu müssen, da sich die Studierenden andernfalls immer wieder

in den eigenen kulturellen Communities zusammenschließen würden. Dies würde Bildungsunterschiede und Probleme vertiefen, weshalb B_D1 berichtet, bereits seit einiger Zeit darauf zu achten, die Studierenden beispielsweise für Gruppenarbeiten zufällig zusammenzusetzen. Dies gefalle den Studierenden zu Beginn zwar nicht, aber letztlich würden die Studierenden durch die internationale Zusammenarbeit positive Erfahrungen machen.

„Naja, die Studierenden lernen auf jeden Fall andere Sichtweisen kennen von ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen. Und wenn man sie dazu zwingt, zusammenzuarbeiten über - ja Nationalitäten (lachend) hinweg, dann ist es zunächst mal ein bisschen kritisch. Also, das machen sie nicht so gerne. Aber es funktioniert dann auch und sie lernen dabei dann eben auch im direkten Kontakt miteinander - ja, was im jeweils anderen Land los ist in bestimmten Fragen der Tierhaltung. Sie können auch gemeinsam dann Präsentationen anfertigen oder posten. Also, ich zwinge sie dazu, indem ich/ [...]. Ich verteile Themen randomisiert und/ zum Beispiel haben wir hier jetzt über zwanzig Studierende und die halten dann jeweils zu zweit ein Referat, und da mussten sie dann einfach einen Zettel ziehen und das war es. Ich habe das bisher, bis vor anderthalb/ vor einem halben Jahr habe ich damit angefangen, weil es mir auffiel, dass eben sich dann immer die Asiaten zusammengerottet haben und die Afrikaner und dann wollte ich das nicht mehr länger so akzeptieren, weil das natürlich dann AUCH diese Bildungsunterschiede und Vorbildungsunterschiede nochmal VERTIEFT. Die Lateinamerikaner machen dann eine Superpräsentation, die paar Europäer auch und die Indonesier und Afrikaner, die sitzen da und gucken ein bisschen traurig. Und dadurch, dass wir jetzt die Gruppen zufällig zusammenstellen, ist eigentlich die Chance groß, dass zumindest zwei oder drei verschiedene Erdteile zusammenkommen und das/ da schimpfen sie am Anfang drüber, aber dann macht es ihnen auch Spaß.“ (B_D1)

B_D2 beschreibt ebenso wie B_SL die unterschiedlichen Erfahrungen der Studierenden als Vorteil, da die Lehre dadurch lebendiger werde und durch die unterschiedlichen „Erfahrungswelten, Ansprüche und Fragen“ profitieren könne. B_D2 sieht dies als deutlichen Mehrwert für die Lehre im Vergleich zu einem Studiengang, der nicht international ausgerichtet ist.

„Also es ist de facto schon so, dass man einfach ein deutlich/ Es ist häufig viel anregender. Wenn ich ganz unterschiedliche Erfahrungswelten, Ansprüche, Fragen dadurch auch aus einer Gruppe heraus bekomme als wenn ich mich nur mit deutschsprachigen Studierenden auseinanderzusetzen habe, also das Spektrum ist DEUTLICH weiter.“ (B_D2)

B_D2 beschreibt, dass man sich auf die unterschiedlichen Voraussetzungen der internationalen Studierenden einlassen und diese „ein Stück weit akzeptieren“ müsse, was B_D2 jedoch als gute Erfahrung beschreibt und ergänzt, es als positive Entwicklung zu

betrachten, dass der Fachbereich mit der Einrichtung der internationalen Studiengänge in der Lehre eine internationale Ausrichtung verfolge.

„Und dadurch natürlich auch, sagen wir mal, die Bereitschaft zu erkennen, einfach mit den ausländischen Studierenden, das hat in vielerlei Hinsicht eben unterschiedliche Gegebenheiten, man muss das ein Stück weit akzeptieren und tolerieren und das finde ich ist eine sehr angenehme Erfahrung eigentlich und das letztlich auch mit den Studierenden zu leben, also das ist für mich zumindest so in der Entwicklung, früher nur in deutschsprachigen Programmen eingebunden zu sein und jetzt stärker, so zu sagen, den internationalen Fokus mitzubekommen, das ist schön. Also das ist für mich so in der Entwicklung, was ich hier am Standort miterlebt habe, ist das ein (?).“ (B_D2)

D_SL beschreibt zwei verschiedene Aspekte als Mehrwert der Diversität der Studierenden. Dies ist zunächst die Möglichkeit des interkulturellen Austausches und Lernens, wobei D_SL zwar als Beispiel internationale Studierende nennt, die im Laufe des Studiums an die hiesige Lernkultur herangeführt würden, jedoch erklärt, in diesem Prozess auch selber zu lernen.

„Vorteile: es macht einfach Spaß. Es ist eine bunte Mischung, es ist (eher?) interkultureller Austausch, es ist auch zu sehen, wie die Leute, die aus unterschiedlichen Perzeptionen des Lernens, so zu sagen, kommen, die Asiaten, die Afrikaner, die Latinos, die ganz andere Vorstellungen haben wie lernt man denn, wie auswendig lernen das haben sie von zuhause aus gelernt, jetzt müssen sie was anders machen. Wie die da reagieren, wie sie sich in der Zeit darauf einstellen, wie sie sich verändern im Laufe der Zeit, finde ich absolut spannend und da lernen wir ja auch was bei.“ (D_SL)

Im weiteren Verlauf hebt D_SL die Möglichkeit des interkulturellen Lernens noch einmal hervor und beschreibt, dass die Studierenden durch den interkulturellen Austausch sowohl reifer würden als auch eine höhere Toleranz gegenüber anderen Kulturen entwickeln.

„Ok, ich denke die Stärken sind sicherlich in der Konzeption, dass die Studierenden, die rein kommen interkulturell was lernen. Zwischen interdisziplinär und zwischen Kulturen sich austauschen und einfach reifer werden in der Hinsicht. Also, ich sage immer sie werden, wenn die nach Hause gehen, dann haben sie einfach ein viel breiteres, ein Toleranzlevel auch anderen Kulturen gegenüber.“ (D_SL)

Schließlich geht D_SL noch auf einen Mehrwert ein, der über die Lehre hinausgeht. D_SL beschreibt, dass aus dem Studiengang weltweite Forschungskooperationen entstehen würden und sich über die Alumni Möglichkeiten zur Kooperation in ganz unterschiedlichen Ländern ergeben. D_SL nennt als Beispiel ein weltweites Forschungsnetzwerk, das ein ehemaliger Kollege von D_SL mit Alumni des Studiengangs D aufgebaut habe und für das nun eine Förderung beim DAAD beantragt sei.

„Wir haben über diesen Studiengang oder über diese Ausländer inzwischen sehr viele Kontakte durch die Alumni geknüpft und haben damit eine Reihe von neuen Forschungsprojekten anleiern können, von Leuten die wieder zurückgegangen sind. Also, wenn ich jetzt zum Beispiel ein neues Projekt in Tansania jetzt anfrage, dann liegt das daran, dass ich da Alumnis hab aus dem [Studiengang D] mit denen wir direkt kollaborieren, die jetzt sozusagen die Leiter hoch gefallen sind in ihrer Institution jetzt als Partner in Frage kommen, sozusagen, für den Verbund Forschungsvorhaben. Das betrifft nicht nur uns, also mein/ Einer der das ganz massiv nutzt ist mein Kollege [x], der jetzt nach [C] ist. Der war bei mir Assistent viele Jahre. Hat den [Studiengang D] mit mir zusammen aufgebaut. Und der hat sich jetzt wirklich aus dem Alumni, aus der Alumni-Gruppe ein Netzwerk zusammengebaut, das [Projekt x], was jetzt beim DAAD zur Begutachtung liegt. Und wenn man sich die Standorte anschaut, das ist auf der ganzen Welt verteilt, das sind alles Ehemalige aus unserem Bereich.“ (D_SL)

Auch D_D1 beschreibt wie sehr viele andere den Mehrwert, die konkreten Erfahrungen der Studierenden thematisch in die Lehrveranstaltungen mit einbeziehen zu können, was die Lehrveranstaltungen lebendiger mache und den Austausch unter den Studierenden fördere.

„Sicher. Also ich kann zum Beispiel, wenn ich über agrarsoziale Systeme in den Ländern des Südens diskutiere, kann ich das natürlich auf der Literaturbasis hin machen. Sehr viel schöner ist natürlich, wenn man die einzelnen Vertreter aus den verschiedensten Bereichen ansprechen kann und kann sagen: So, wir haben also verschiedene Vererbungssysteme, zum Beispiel auch matrilineal und dann sitzt eben da einer aus Malawi oder da sitzt dann eben einer aus Ruanda, der würde sagen: "Yo! Here. Ist bei uns auch so", und der sagt, "da haben wir die und die Erfahrung in Projekten mit gemacht", dann gucken die anderen: "Wie kann das sein?" Also doch, ist so und so weiter. Das heißt also, zum einen bekommt man sehr viel mehr Farbe rein, zum anderen ist es natürlich auch möglich, bei/ Gerade bei den (...) Lehrveranstaltungen, die den Schwerpunkt eben auf den Ländern des Südens haben, da auch den Austausch untereinander noch zu fördern in dem Sinne, dass man eben auch in sonstigen Gesprächen mal richtig Dinge beleuchtet über die Lehrveranstaltung hinaus.“ (D_D1)

Des Weiteren erklärt D_D1, den Studiengang D an sich aus mehreren Gründen als Mehrwert zu sehen und den Studiengang daher auch zu unterstützen. Zum einen sei es wichtig, gemeinsam mit den Studierenden über globale Probleme diskutieren zu können, da nur über eine persönliche Involvierung auch etwas bewegt werden könne. Zum anderen erklärt D_D1, aus den Diskussionen mit den Studierenden persönliche Anregungen bekommen zu können, was für D_D1 eine wichtige Motivation sei.

„Also ich bin überzeugter Anhänger dieses/ oder Unterstützer auch dieses [Studiengangs D], habe auch jetzt zusätzlich Lehrveranstaltungen übernommen nach dem Wegfall der Professur hier in unserem Bereich, weil ich wirklich glaube, wir können viel über/

entdecken zusammen nach (unv.) sehr viel reden über die Probleme, die die Welt hat. Nur wenn man hier nicht ganz konkret in den einzelnen Köpfen anfängt/ anfangen, werden wir da auch nicht sehr weit mit kommen und für mich selber ist die Diskussion auch mit den Studierenden auch immer ein Stück weit Reflexion und macht auch mich immer wieder neugierig. (...) Insofern kommt da auch genug für mich bei rum.“ (D_D1)

Auch A_SL beschreibt, dass sich durch die internationale Zusammensetzung der Studierenden interessante Diskussionen ergeben können, worauf die Lehrenden durch eine abgestimmte Themenauswahl und eine gezielte Einbeziehung der Erfahrungen der Studierenden hinarbeiten würden.

„Das ist natürlich so, dass gerade bei mir ist es so oder bei meinem Kollegen, mit dem ich jetzt eine der, unserer Grundvorlesungen zusammen durchführe, dass wir die Veranstaltung natürlich so aufbauen, dass wir versuchen die Studierenden mit einzubeziehen. Ähm, versuchen auch deren Hintergrund, deren Erfahrungshorizont mit in die Veranstaltung mit einzubeziehen. Und kann manchmal ganz, ganz interessant sein, weil es dann doch eben sehr unterschiedlich ist, regional unterschiedlich ist, ob ich jemanden aus einem afrikanischen Land hab oder eben aus einem indonesischen Land, dadurch erhöht sich natürlich auf jeden Fall das Erfahrungsspektrum auch im Rahmen einer Lehrveranstaltung. Und es ergeben sich dann auch hin und wieder (unv.) ist nicht sehr oft, aber wir provozieren das natürlich auch, dass dann eben Diskussionen entstehen, ähm, unter den Studierenden. Also da haben wir manchmal schon, nen paar ganz nette Diskussionen gehabt. Das kann sehr interessant sein.“ (A_SL)

A_D1 beschreibt, dass der gegenseitige Austausch ein besonderer Vorteil sei und nennt als Beispiel, dass dies insbesondere der Fall sei, wenn internationale Studierende für deutschsprachige Studierenden der nicht-internationalen Studiengänge Präsentationen hielten oder wenn die internationalen Studierenden gemeinsam mit deutschen Studierenden an Exkursionen nach Brüssel teilnehmen würden und dort gemeinsam internationale Institutionen besuchten. A_D1 beschreibt, dass es besonderen „Spaß“ mache, die Studierenden in dieser besonderen Lernsituation zu erleben.

A_D1 beschreibt darüber hinaus noch einen weiteren Mehrwert, der bisher in den Rückmeldungen nicht thematisiert wurde, und zwar, dass durch eine stärkere Internationalisierung des Studiums auch immer mehr einheimische Studierende Interesse an einem Auslandsaufenthalt während des Studiums bekämen.

„Also wo es besonders Spaß macht ist in Seminaren und so weiter, wo diese Leute dann auftreten und vor den anderen Studierenden auftreten. Vor den klassischen deutschen Agrar-Ökonomie-Studenten natürlich. Und da wird dann für beide Seiten Horizonte erweitert, wenn wir unsere Exkursion nach Brüssel machen jedes Jahr, um die Agrarpolitik dort vor Ort so ein bisschen zu erleben. (unv.) und die mit dabei sind, die

lernen natürlich extrem viel. Für die ist die Lernkurve da sehr steil. Die haben häufig sehr wenig Ahnung von der europäischen Agrarpolitik. Aber es ist dann häufig sehr nützlich, wenn wir dann auch zum Beispiel den brasilianischen Agrarattaché in Brüssel besuchen. Damit die auch so ein kleines Heimspiel haben, sozusagen. Da kriegen die Deutschen auch einiges mit und kriegen vielleicht mal so einen Spiegel vorgehalten. Das ist der Hauptpunkt. Und immer mehr der deutschen Studierenden wollen ein Semester oder so was im Ausland verbringen. In den letzten Jahren haben wir immer wieder unsere Studenten nach [Kooperationspartner] schicken können. Und ich denke, die kommen natürlich auf den Geschmack, dass sie hier (unv.), Skandinavien und/“ (A_D1)

Durch das Interview von A_D2 zieht sich eine klare Beschreibung von besonderen Anforderungen, die A_D2 als sehr kritisch für die Lehre beschreibt. Auch auf die direkte Nachfrage nach möglichen Vorteilen durch die internationale Zusammensetzung antwortet A_D2, dass es weniger ein Vorteil als vielmehr eine Mehrbelastung sei. A_D2 räumt ein, dass sich für die Studierenden eventuell Vorteile ergeben könnten, geht jedoch auch im weiteren Verlauf des Interviews nicht darauf ein, worin diese Vorteile liegen könnten.

„Vielleicht für die Studenten, aber für uns als lehrende Dozenten sehe ich da keinen unbedingten Vorteil. Klar gesagt ist es eher ne Mehrbelastung.“ (A_D2)

C_SL hatte im bisherigen Verlauf des Interviews vor allem Schwierigkeiten beschrieben und war dabei unter anderem auf die Notwendigkeit einer intensiven Betreuung und des zeitlichen Aufwandes dafür sowie heterogene fachliche und methodische Vorkenntnisse eingegangen. Auf die Frage, welche Vorteile C_SL für die Lehre sieht, antwortet C_SL zunächst, dass Nachteile einfacher zu beschreiben seien und dass vor allem die heterogene Vorbildung der Studierenden, die im Studiengang D noch deutlich höher sei, als bei Studiengängen, deren Studierende vorwiegend einen europäischen Hintergrund hätten, eine sehr schwierige Voraussetzung sei.

„Vorteile für die Lehre? (...)Wenn Sie mich jetzt nach den Nachteilen gefragt hätten wäre mir die Antwort leichter gefallen.“ (C_SL)

„Ja, die Nachteile liegen natürlich auf der Hand. Sie haben eine SEHR heterogene Vorbildung. NOCH heterogener als wenn wir jetzt sagen würden wir haben einen deutschsprachigen Studiengang, wo man einen hohen Anteil an Leuten haben, die meinetwegen jetzt auch aus dem europäischen Ausland im Rahmen der Euro League oder irgend so was hier bei uns auflaufen. Das ist noch viel heterogener. Und vor allen Dingen nicht nur von der Vorbildung her heterogener, sondern auch von der, sagen wir mal, vom Lernstil her heterogener.“ (C_SL)

Später erläutert C_SL, dass es auf jeden Fall Vorteile gäbe, auch wenn C_SL diese nicht direkt genannt habe. Dabei verspricht sich C_SL zunächst und fährt fort mit „Nach...“, meint

also vermutlich ‚Nachteil‘. Dann erläutert C_SL, dass die Heterogenität zwar kein Vorteil für C_SL als Lehrender_m sei, betont aber, dass es „SEHR SEHR wichtig“ sei, dass die Studierenden interkulturelles Handeln lernten. C_SL nennt dafür je ein Beispiel aus europäisch/deutscher Sicht und ein Beispiel aus der Sicht von Studierenden aus Entwicklungsländern und beschreibt, dass es für beide Seiten sehr wichtig sei zu erfahren, wie man in Kooperationen oder im Export interkulturell kompetent handeln könne. C_SL beschreibt, dass sich daher die interkulturelle Zusammenarbeit im Studiengang als Grundlage für sehr wichtige interkulturelle Kompetenzen herausstellen könne, wobei C_SL dabei sehr betont, dass dies sein „KANN“, so dass C_SL darauf hinweisen möchte, dass es nicht der Fall sein muss. C_SL schließt mit der Wiederholung, dass die diverse Zusammensetzung für die Lehrenden erheblich schwieriger sei.

„Es gibt natürlich Vorteile, nech. Das ist ganz klar. Da auch ohne, dass ich die jetzt nenn. Das ist mir völlig klar. Ich hab in ich hab ja lange Jahre in Dänemark gearbeitet, auch in internationalen Programmen. Ich mein, der Vorteil liegt ja auf der Hand, nich. Also die Leute lernen, das ist ein Nach... das ist zwar nicht ein Vorteil für mich aber für das Programm an sich, die Leute lernen zusätzlich zum fachlichen Inhalt auch noch den interkulturellen Umgang. Das ist SEHR SEHR wichtig, weil grade wenn man jetzt auch auf den internationalen Markt möchte muss natürlich jemand der in der aus Deutschland kommt oder aus Europa kommt wissen, wie man mit Asiaten umgeht oder wie man mit Afrikanern umgeht. Umgedreht wer jetzt in Afrika oder Asien so ne Produktion aufbauen möchte oder ne Vermarktung aufbauen möchte und sich an einen Export richtet müssen die natürlich auch wissen was sie da erwartet. Insofern hat dieses Interkulturelle, sagen wir mal, was am Anfang sehr sehr schwierig ist, KANN sich am Ende, so zu sagen, als ein kleiner Triumph da herauskristallisieren. Das ist aber für den LEHRENDEN schwieriger. Ganz klar. Erheblich schwieriger sogar. Oder DIE Lehrende. Wir haben natürlich auch, Gott sei Dank, auch LehrenDE.“ (C_SL)

Im weiteren Verlauf kommt C_SL jedoch noch einmal auf den Erwerb interkultureller Kompetenzen zurück und bezeichnet dies neben der interdisziplinären Ausrichtung als eine der Stärken des Studienganges.

„Auch, sagen wir mal, zwei Dinge, dieses Interkulturelle, das hatte ich ja schon angesprochen, nech, dass die Studierenden lernen mit Leuten aus anderen Kulturen zusammenzuarbeiten. Aber auch die anderen Disziplinen kennenlernen“ (C_SL)

Auch C_D2 spricht als besondere Vorteile der interkulturellen Zusammensetzung einerseits das interkulturelle Lernen sowie andererseits die unterschiedlichen Themen und Erfahrungen für die Studierenden an. C_D2 erwähnt auch, dass die Perspektiven der internationalen Studierenden für die Lehrenden ein Mehrwert seien.

„Es gibt manchmal Grüppchenbildung, das halt die Afrikaner zusammenhocken, oder die Asiaten oder sowas, aber das habe ich ganz selten erlebt hier, insofern ist das eher eine Bereicherung, und wenn man die Studierenden zum Beispiel in dem Modul [x], wo ich wirklich auf den Pflanzenschutz [x] eingehe, und dann die Studierenden einbinde. Wie macht ihr das. Oder wie könnte man das machen. Gibt es möglicherweise traditionelle Ansätze, die man übertragen kann. Da bereichert sich das Ganze gegenseitig, damit hätten sie schon einerseits a, keine Probleme und b, das was diesen Ansatz vorteilhaft macht, das man auch auf diese unterschiedlichen ethnischen und kulturellen Hintergründe eingehen kann und daraus auch für die Studierenden und die Lehrenden einen Profit zieht.“ (C_D2)

C_D3 unterstreicht den Vorteil des interkulturellen Lernens mit dem Beispiel einer Absolventin, die inzwischen in einem international tätigen Unternehmen beschäftigt sei und berichtet habe, wie sehr ihr die bereits im Studium erworbenen interkulturellen Kompetenzen für ihre Tätigkeit helfen würden.

„Ich glaube ein ganz großer Vorteil ist für die Studierenden selber, dass die dieses Arbeiten in so einem interkulturellen Umfeld schon mal lernen, also das ist auch das was mir die Studenten, die jetzt fertig sind so als Feedback gegeben haben. Wir haben uns dann mal auf der Biofach zum Beispiel getroffen und die meinten dann so, dass das ein ganz, ganz großer Pluspunkt bei dem Studiengang wäre. Also, eine von unseren Studentinnen ist bei einem Ökoimporteur tätig, der sehr viel mit China zum Beispiel zusammenarbeitet und die sagt natürlich, das ist!“ (C_D3)

Darüber hinaus betont C_D3, dass die interkulturelle Zusammenarbeit mit den Studierenden trotz vieler Schwierigkeiten, auch für C_D3 als Lehrende_n „einfach wahnsinnig spannend“ und „sehr, sehr interessant“ sei.

„Sie hatte/ Ja, ja. Das ist für sie deutlich einfacher, wie wenn sie da jetzt völlig, ja unvermittelt reingeworfen wird und ich meine, es ist für einen selber auch als Lehrende, also finde ich einfach, sehr, sehr interessant immer wieder mit unterschiedlichen Leuten, unterschiedlichem kulturellen Hintergrund umzugehen, also trotz all der Schwierigkeiten, die das natürlich mit sich bringt, aber es ist, also ich finde es wirklich einfach wahnsinnig spannend.“ (C_D3)

In den folgenden Rückmeldungen von C_D1 zu Vorteilen durch die Diversität der Studierenden beschreibt C_D1 zunächst, keine Vorteile nennen zu können und erläutert dies an mehreren Beispielen. C_D1 hebt hervor, dass die Studierenden während des Studiums und in Arbeitsgruppen in ihrer eigenen kulturellen Gemeinschaft verblieben und schlussfolgert, dass die Studierenden freiwillig in interkulturellen Gruppen arbeiten würden, wenn sie den Eindruck hätten, dass eine Zusammenarbeit mit Studierenden anderer kultureller Hintergründe Vorteile mit sich bringen würde.

„Die ZUSAMMENSETZUNG. Na, ich kann jetzt nicht sagen, dass es irgendwie jetzt/ Dass die voneinander profitieren können. Kann ich nicht sagen. Also, dass man sagt: "Die, was weiß ich, aus/ international zusammengestellte kleine Arbeitsgruppe profitiert voneinander." Das kann ich überhaupt nicht sagen. Wenn sich Arbeitsgruppen zusammenfinden, Lerngruppen oder Seminargruppen, sind es immer Leute aus derselben Heimatregion. Also immer die Chinesen mit den Chinesen zusammen. Inder mit den Indern zusammen. Deutsche mit Deutschen zusammen. Und die Englischsprachigen/ Also, wir hatten gerade ein Beispiel, da war einer aus Südafrika und eine US-Amerikanerin, die haben dann zusammen was gemacht, das war so/ Die bleiben in ihrem sprachlichen Umfeld. Und ihren, ja, was sagen/ Motivationsumfeld. Die Richtung. Also VONEINANDER profitieren die glaube ich/ Also, bei MIR kommt zumindest nicht rüber, dass sie viel profitieren. Gerade also/ Ich nehme das einfach als Indiz dafür, dass sie sich immer wieder gruppieren in ihre/ (oder intermischen?) praktisch in ihre Herkunftsnationalitäten.“ (C_D1)

Im Weiteren geht C_D1 detaillierter auf die Arbeitsweisen der Studierenden ein und beschreibt, dass sich die Studierenden innerhalb der eigenen Sprache zusammenfänden und darüber hinaus Themen aus der eigenen Heimatregion wählten. Abschließend betont C_D1 noch einmal, dass kein internationaler Austausch zwischen den Studierenden stattfindet.

„Oh das/ Wie ich schon sagte. Ja, die suchen sich einen Partner in der Regel auf ihrer eigenen Sprache aus. Und dann bearbeiten die ein Thema. Also meinetwegen/ Wir stellen Themen zur Auswahl. Und sie können aber auch gerne ihre eigenen Themen einbringen, die in dieselbe Richtung gehen. Also meinetwegen, weiß ich, Weizenanbau in (...) was weiß ich wo, Mittelamerika oder so. Ja, also eine Kulturart in einer bestimmten Region unter ökologischen Verhältnissen, wie würden sie das anbauen? Und da findet sich in der Regel immer Leute zusammen, die dann sagen: "Also ich bin Spanier." Sind/ oder spanischsprachige Leute, die finden sich zusammen und machen dann eben gerade diesen Anbau meinetwegen von Weizen in Mittelamerika. Machen die dann. Die Chinesen machen den Anbau von Mais in der Nordchinesischen Tiefebene. Die Inder machen das Ganze in der indischen/ Im Indus. Was weiß ich. Also die finden sich dann immer/ Also, da gibt es KEINEN Austausch. Also, in/ sitzen immer/ also keinen internationalen Austausch innerhalb dieser Gruppen.“ (C_D1)

Je länger C_D1 im weiteren Verlauf des Interviews über den Studiengang spricht, desto mehr positive Aspekte beschreibt C_D1. Im folgenden Abschnitt erzählt C_D1 zunächst, dass ein Absolvent des Studienganges inzwischen Doktorand am Fachbereich sei, was C_D1 sehr positiv sehe und betont, dass dieser Doktorand ein großer Gewinn sei. C_D1 beschreibt, sich sehr zu freuen, wenn es häufiger möglich wäre, internationale Kolleg_innen für die Forschungsarbeit aus dem Studiengang zu gewinnen. Zunächst meint C_D1, dass

der Doktorand aus Indien das einzige Beispiel sei, kommt dann nach kurzem Nachdenken aber auf weitere Doktorand_innen aus China und dem Sudan und betont, dies „sehr, sehr, sehr angenehm“ zu finden.

„Wir haben jetzt einen gerade aus dem Studiengang gewonnen. Einen jetzt Kollegen aus Indien. Der hat sich dann selber ein Stipendium noch beantragt. Und der ist sehr, sehr fit und schreibt in den höchsten/ besten Journals. Da können wir alle nur mit dem besten Impact-Faktor (lacht). Also ganz, ganz, ganz helles Köpfchen. Das ist aber jetzt der einzige, der bei uns jetzt promoviert. Aber ich/ Das wäre eben schön, wenn das auch MEHR dann nachher/ Wenn die Leute auch mehr in die Institute einfließen würden. Das würde schon Spaß machen, das Ganze auch dann hier internationaler im Institut zu gestalten. Das Miteinander. Ich denke, DA kann man dann wirklich von profitieren. Da kann auch die Forschungsarbeit von profitieren. Wenn dann die Leute wirklich in die Projekte eingebunden sind. Und dann Erfahrungen aus China und sonst wie einbringen. HABEN wir auch. Wir haben auch hier noch eine Studentin aus China. Eine Doktorandin aus China. Da haben wir den Inder. Wir hatten auch noch/ Wir haben noch jemanden aus dem Sudan. (...) Aber das ist, finde ich, sehr, sehr, sehr angenehm. Da auch (unv.)“
(C_D1)

C_D1 beschreibt im Weiteren unterschiedliche Denkweisen der Studierenden und führt aus, dass die Möglichkeit andere Denk- und Arbeitsweisen kennen zu lernen, ein Vorteil der heterogenen Zusammensetzung der Studierenden sei. C_D1 beschreibt als Beispiele, dass chinesische oder afrikanische Studierende sehr gute Fragen stellen könnten, die Fragen jedoch auf andere Weise stellen würden und überlegt, sich sehr über die Möglichkeit zu freuen, dass diese Studierenden auch die hiesigen Denkweisen kennen lernen könnten und diese Erfahrung aus dem Studiengang mitnehmen könnten. C_D1 fügt abschließend an, dass auch „wir“ von den internationalen Studierenden durchaus etwas lernen könnten.

„Und das wäre so meine Erfahrung gerade, also da bin ich/ Also eben Asiaten eben das Auswendiglernen und durchaus sehr fleißig, weil diese bisschen Transferfragen, die kann man ganz toll mit Afrikanern/ Die können die diskutieren und denken. Also so, wie WIR es uns vorstellen. Die Chinesen denken AUCH sehr schlau und gut. Aber nicht so, wie WIR es gewohnt sind und wie WIR unsere Fragen stellen. Im Augenblick. Und das finde ich einfach schön, wenn man vielleicht einfach selbst, wenn das jetzt nicht das gleiche ist, was wir machen, aber wenn vielleicht auch so/ Wenn wir jetzt hier einen chinesischen Doktoranden haben zum Beispiel einfach diese IDEE, dass es auch anders geht, mit in ihre Länder zurück nehmen. Wobei ich nicht sagen muss, dass wie wir es machen, es RICHTIG unbedingt ist, aber ich denke, wir können ruhig schon noch ein bisschen mehr wieder auswendig lernen. Das könnte vielen Studenten NICHT schaden. Also wirklich.“
(C_D1)

5.5.2 Zusammenfassung: Wahrnehmung von Vor- und Nachteilen für die Lehre durch die Diversität der Studierenden

Die Frage nach einem Mehrwert der Diversität der Studierenden für die Lehre steht am Schluss dieser Untersuchung, da sie als Resümee dienen soll. In den vorangegangenen Kapiteln überwiegt in den Rückmeldungen der Interviewpartner_innen die Beschreibung von Schwierigkeiten und Herausforderungen durch die internationale Zusammensetzung der Studierenden, obwohl auch immer wieder positive Erfahrungen berichtet werden. Eingangs hatte die überwiegende Mehrheit der Befragten zu den Zielen und Gründen der internationalen Ausrichtung der untersuchten Studiengänge fachliche Gründe und vor allem die Notwendigkeit eines global ausgerichteten Bezugs agrarwissenschaftlicher Studiengänge berichtet. Interkulturalität war, wenn überhaupt, ein eher untergeordnetes Thema bzw. wurde als Nebeneffekt der internationalen Ausrichtung der Studiengänge betrachtet. Daher soll nun resümiert werden, ob die Diversität der Studierenden in der Wahrnehmung der Befragten abgesehen von den angesprochenen Schwierigkeiten auch einen Mehrwert bieten kann.

Auffallend ist zunächst, dass in der überwiegenden Mehrheit der Rückmeldungen der Interviewpartner_innen Schwierigkeiten und besondere Anforderungen dominieren und dass Vorteile oder positive Aspekte kaum direkt angesprochen werden. Bemerkenswert ist jedoch, dass bis auf eine Ausnahme alle Interviewpartner_innen unterschiedliche Mehrwerte beschreiben, wobei der Eindruck entsteht, dass manchen Interviewpartner_innen mehr Vorteile auffallen, je länger sie über diese Aspekte nachdenken. Diese Entwicklung ist beispielsweise bei C_D1 zu beobachten. Während C_D1 eingangs erläutert, den Studiengang kritisch zu sehen und auch im Verlauf des Interviews sehr viele problematische Situationen beschreibt, beginnt C_D1 bei der Frage nach möglichen Vorteilen zunächst, dass keine Vorteile vorhanden seien, erläutert aber nach und nach unterschiedliche Mehrwerte und schließt mit der Überlegung, dass der internationale Studiengang auch zur weiteren Internationalisierung der Forschung am Fachbereich beitragen könne, womit C_D1 den Bogen von der Lehre zur Forschung spannt.

Insgesamt lassen sich die wahrgenommenen Mehrwerte in die folgenden Aspekte gliedern:

- Interkulturelles Lernen und persönliche Reife

Am häufigsten wird die Möglichkeit des interkulturellen Lernens sowohl für die Studierenden wie auch für die Lehrenden genannt. Damit zusammenhängend beschreiben mehrere Interviewpartner_innen, dass die Studierenden über die interkulturellen Erfahrungen auch eine neue persönliche Reife erreichen könnten.

- Direkte Zugänge zu thematischen Bezügen und fachlichen Inhalten

Ähnlich häufig wie interkulturelles Lernen wird die Möglichkeit erläutert, die unterschiedlichen Hintergründe und Erfahrungen der Studierenden thematisch in die Lehre mit einzubeziehen. Die internationalen und interkulturellen Perspektiven in der Lehre werden als besonders förderlich für Diskussionen und die Möglichkeit direkter Erfahrungen beschrieben.

- Erfahrung neuer Lern- und Denkweisen

Die Möglichkeit, dass die Studierenden über die interkulturelle Zusammenarbeit im Studiengang Zugang zu neuen Lern- und Arbeitsweisen erhalten können, wird ebenfalls von mehreren Interviewpartner_innen berichtet. Zwar wird zumeist der Fokus darauf gelegt, dass die internationalen Studierenden an selbständigere und aktivere Lernstile herangeführt werden. Es wird aber auch berichtet, dass andere Denkweisen internationaler Studierender ebenfalls neue Perspektiven einbringen könnten.

- Förderung der internationalen Vernetzung durch die Alumni/Beitrag zur Internationalisierung der Forschung

Schließlich gehen mehrere Interviewpartner_innen über den Bezug zur Lehre hinaus und beschreiben über die Alumni der internationalen Studiengänge eine bessere internationale Vernetzung und einen Beitrag zur Internationalisierung der Forschung erreichen zu können.

Das folgende Zitat von C_D1 soll den Abschluss dieser Auswertung bilden. C_D1 nennt darin zwei Aspekte. Zum einen beschreibt C_D1, dass es ein wichtiges Ergebnis des Studienganges sei, wenn die Studierenden die Möglichkeit zum interkulturellen Lernen nutzten und diese Kompetenzen auch später für internationale Projekte einsetzen könnten. Zum anderen erläutert C_D1 es als „Idealvorstellung“, dass der Studiengang ebenfalls dazu beitragen könnte, erfolgreiche internationale Kooperationen zwischen Hochschulen der Heimatländer der internationalen Studierenden und Universität C durchführen zu können.

„Genau. Ist einfach eine Option, die sie mitnehmen, genau. Und dass sie auch vielleicht wissen, wie ticken die Europäer (lacht). Wie TICKEN die Deutschen einfach und wie kann man da vielleicht, wenn man Projekte international mal

aufzieht, wie kann man das Ganze dann/ vielleicht ist es dann förderlich, ja. Wenn dann ein Projekt meinetwegen zwischen einer chinesischen Hochschule, einer indischen Hochschule und [C] mal existiert, das/ solche We/ Solche Sachen, solche Zusammenarbeit, Kooperation dann einfacher laufen können, wenn die schon mal wissen, wie läuft das hier bei uns im Land. Und das wäre so was ICH schön fände. Also (unv.) mehr auch Einfluss in die Institute dann, in die Arbeiten der Institute. Und dann auf Zukunft bauen. Das wäre so mein Wunsch. Oder meine (lachend) Idealvorstellung von diesem Studiengang. Wozu er beitragen KÖNNTE.“
(C_D1)

6 Zusammenfassung, Diskussion der Ergebnisse und Empfehlungen

„Genau. Wir geben zu viel Geld aus pro Student, das ist der Tenor letztendlich. Ich finde es super, die Studis finden es auch super, aber unsere universitäre Verwaltung, die findet es eigentlich nicht zumutbar was wir hier tun.“

(Rückmeldung Studiengangsleiter_in)

6.1 Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse

Diese Arbeit ging davon aus, dass internationale Studiengänge für die Hochschulen besondere Chancen bedeuten. Gleichzeitig stellt die Internationalisierung die Hochschulen vor Herausforderungen. Um diese Chancen und Herausforderungen zu untersuchen, wurden am Beispiel von vier internationalen Studiengängen im Bereich der Agrarwissenschaften Interviews mit wissenschaftlich verantwortlichen Studiengangsleiter_innen, Lehrenden im Studiengang sowie Studiengangskoordinator_innen, die für eine organisatorische Betreuung der Studiengänge und der Studierenden verantwortlich sind, geführt.

Als Grundlage für die empirische Untersuchung wurde im ersten Teil der Arbeit die Internationalisierung von Hochschulen in Bezug auf die Internationalisierung von Studium und Lehre betrachtet. Dabei wurde gezeigt, dass internationale Mobilität von Studierenden als Grundlage für eine Internationalisierung des Studiums in den letzten Jahrzehnten immens zugenommen hat, so dass immer mehr Studierende einen Teil ihres Studiums im Ausland verbringen oder einen vollständigen Studienabschluss im Ausland anstreben (vgl. Lanzendorf und Teichler 2002; European Commission 2014c; DAAD/BMBF/HIS 2013). Parallel ist nicht nur die Zahl international ausgerichteter Studiengänge überproportional gewachsen (vgl. Brenn-White und Faethe 2013a; Wächter und Maiworm 2014), sondern auch die Anzahl internationaler Studierender hat relativ kontinuierlich zugenommen (vgl. DAAD/DZHW 2015b).

Ergänzend wurde eine Arbeitsdefinition für internationale Studiengänge mit folgenden Kriterien erarbeitet:

Internationale Studiengänge

- werden ganz oder überwiegend in einer Fremdsprache angeboten;
- richten sich an internationale Studierende;

- weisen ein Curriculum auf, das internationale Inhalte einbezieht;
- sehen obligatorische oder freiwillige studienbezogene Auslandsaufenthalte vor;
- beziehen internationale Dozent_innen in die Lehre ein;
- bieten eine zusätzliche Betreuung und Beratung für internationale Studierende;
- bieten die Möglichkeit zu international anerkannten bi – oder multinationalen Abschlüssen.

In dieser Arbeit wird davon ausgegangen, dass ein internationaler Studiengang wenigstens zwei dieser Merkmale erfüllen sollte.

Es wurde belegt, dass internationale Mobilität nicht zwangsläufig zu einem internationalen Austausch zwischen den Studierenden führt (vgl. Bracht et al. 2005; Maiworm und Over 2013). Entsprechend wird im Konzept ‚Internationalisation at Home‘ davon ausgegangen, dass neben einer strukturellen und systematischen Einbindung von Internationalisierung die Integration von interkultureller Bildung in die Hochschullehre erfolgen sollte (vgl. Nilsson 2000; Otten 2003; Wächter 2003). Modelle zur Kontakthypothese (vgl. Brewer 1996) bestätigen, dass gezielt auf eine erfolgreiche interkulturelle Zusammenarbeit hingearbeitet werden muss.

Ergänzend wurden als theoretische Grundlage Ansätze zum Diversity Management untersucht und auf den Hochschulkontext übertragen. Diversity Management im Sinne des ‚Learning und Effectiveness-Paradigms‘ (Thomas und Ely 1996) beschreibt Diversity Management als einen umfassenden organisationalen Lernprozess, der zum Ziel hat, Diversität als strategische Ressource für gegenseitiges Lernen und Kreativität zu nutzen. Als Basis dieses Prozesses werden verschiedene Grundvoraussetzungen entwickelt:

- Wertschätzung von Diversität in der Gesamtheit der Organisation
- Geduld für den Lernprozess
- Positives Leistungsklima, das beste Leistung vom jedem erwartet
- Förderung von persönlicher Entwicklung und Lernen
- Offener Diskurs zur Weiterentwicklung
- Gemeinschaftlich getragenes Leitbild der Organisation
- Vergleichsweise unbürokratische Struktur, um Weiterentwicklungen zu ermöglichen

(vgl. Thomas und Ely 1996).

Basierend auf der theoretischen Betrachtung war der Ausgangspunkt der empirischen Untersuchung, dass interkulturelle Zusammenarbeit und interkulturelles Lernen in einer internationalisierten Lehre gezielt gefördert werden sollte.

In der empirischen Untersuchung wurden insgesamt 16 Interviews geführt. Befragt wurden dabei alle Studiengangsleiter_innen und Studiengangskoordinator_innen der einbezogenen Studiengänge sowie acht Lehrende. Die Studiengangsleiter_innen agieren ebenfalls als Lehrende der Studiengänge. Die Interviews wurden für die Auswertung vollständig transkribiert und für die Darstellung anonymisiert.

Als Ergebnis lässt sich zusammenfassen, dass die Interviewpartner_innen Lehre und Lernen in den internationalen Masterstudiengängen in einem Spannungsfeld wahrnehmen. Auf der einen Seite steht ein sehr hohes persönliches Engagement vieler Interviewpartner_innen für den Studiengang und die Studierenden. Auf der anderen Seite sehen die Interviewpartner_innen die Leistung vieler internationaler Studierender sehr kritisch. Es besteht der Eindruck, dass ein besonderer Aufwand für die Lehre und Betreuung im internationalen Studiengang wenig Unterstützung und Anerkennung am Fachbereich oder durch die Hochschulleitung findet. Dieses Spannungsverhältnis zieht sich durch alle Interviews hindurch. Prinzipiell teilen die Interviewpartner_innen den Grundkonsens, dass es sinnvoll und richtig ist, diese Studiengänge durchzuführen.

Die Interviewpartner_innen nennen unterschiedliche Gründe für die **Ziele** des jeweiligen internationalen Studiengangs, die zumeist auf eine globale Verflechtung der Agrarwirtschaft und die Notwendigkeit, diese Verflechtung in einem internationalen Rahmen zu betrachten, hinauslaufen. Eine Internationalisierung der Inhalte und Themen im Studiengang wird als zentrales Ziel wahrgenommen. Des Weiteren ist den Interviewpartner_innen wichtig, zur Entwicklung der Heimatländer der internationalen Studierenden beizutragen, sofern diese aus Entwicklungsländern kommen. Dies wird vielfach als ‚Pflicht‘ aufgrund besonderer Merkmale, Kompetenzen oder einer internationalen Tradition des Fachbereichs gesehen. Die Aussicht, über die internationalen Studiengänge die Internationalisierung der Fachbereiche zu stärken, indem mehr internationale Studierende angezogen werden, wird von den Interviewpartner_innen eher als mittelbares Ziel beschrieben. Auffallend ist, dass sehr viele Befragte im Verlauf des Interviews auf interkulturelles Lernen als Mehrwert des Studiengangs zurückkommen. Einige Befragte nennen in diesem Zusammenhang auch einen Beitrag des Studiengangs zur besseren internationalen Vernetzung und Internationalisierung der Forschung.

Die besonderen **Anforderungen in der Lehre** sind ein zentrales Thema in allen Interviews mit Lehrenden und Studiengangsleiter_innen. Durchgängig berichten sie, dass der Aufwand

für Vorbereitung und Durchführung der Lehrveranstaltungen deutlich höher ist als für nicht-international ausgerichtete Studiengänge. Besondere Herausforderungen bilden in den Rückmeldungen der Interviewpartner_innen die Durchführung der Lehre in englischer Sprache, heterogene akademische Vorkenntnisse und ein unterschiedliches Leistungsniveau im Studiengang. Ebenso werden unterschiedliche Lern- und Arbeitsstile der Studierenden und daraus resultierende Anpassungen der Lehrveranstaltungen als Herausforderung genannt. Ein weiteres wichtiges Thema ist eine zögerliche interkulturelle Zusammenarbeit der Studierenden im Studiengang.

Englisch als Unterrichtssprache wird von mehreren Interviewpartner_innen zwar als notwendig erläutert, um die internationalen Studiengänge anbieten zu können. Es wird angemerkt, dass Englisch als Wissenschaftssprache unumgänglich ist und es insofern sinnvoll ist, verstärkt Lehrveranstaltungen auf Englisch anzubieten. Gleichmaßen wird jedoch berichtet, dass dies eine besondere Belastung darstellt.

Kontrovers wird die Annahme englischsprachiger Lehrveranstaltungen durch deutschsprachige Studierende gesehen. Die überwiegende Mehrheit beschreibt, dass deutschsprachige Studierende anderer Studiengänge die englischsprachigen Lehrveranstaltungen nur zögernd nutzen und lieber auf andere Angebote ausweichen. Es fällt sogar die Bemerkung, deutschsprachige Studierende hätten „Angst vor der Sprache“. Ein_e Interviewpartner_in berichtet jedoch, dass die englischsprachigen Lehrveranstaltungen Vorbehalte am Fachbereich sowohl bei deutschsprachigen Studierenden als auch bei Lehrenden gegen eine Lehre in englischer Sprache abgebaut haben. Diese_r Interviewpartner_in räumt ein, dass die Anzahl der deutschsprachigen Studierenden, die Kurse im internationalen Studiengang als Wahlfach besuchen, bisher eher gering ist, hebt aber ein gestiegenes Interesse hervor.

Die Mehrheit der Lehrenden beschreibt die Englischkenntnisse der internationalen Studierenden als sehr heterogen und oft zu schlecht und fordert eine bessere Vorauswahl. Wächter und Maiworm (2014) kommen in einer Untersuchung zu englischsprachigen Studienangeboten in Europa zu dem Ergebnis, dass nur acht Prozent der befragten Studiengangsverantwortlichen in Mittel- und Westeuropa⁷⁰ deutliche Schwierigkeiten in Bezug auf die Englischkenntnisse der internationalen Studierenden berichten und zehn Prozent deutliche Schwierigkeiten in Bezug auf die Heterogenität der Sprachenkenntnisse

⁷⁰ Maiworm und Wächter (2014) fassen unter Mittel- und Westeuropa Ergebnisse der Befragung aus Österreich, Belgien, der Schweiz, Deutschland und den Niederlanden zusammen.

sehen⁷¹ (Maiworm und Wächter 2014: 98ff). Sie fassen jedoch zusammen, dass die Heterogenität der Sprachkenntnisse in den Lehrveranstaltungen durchaus als Problem wahrgenommen wird (Maiworm und Wächter 2014: 22). Dieser Eindruck bestätigt die Rückmeldungen der befragten Interviewpartner_innen, wobei das Problem der mangelnden Sprachkenntnisse in den untersuchten Studiengängen sicher stärker wahrgenommen wird, als dies in der Studie von Maiworm und Wächter der Fall ist.

Heterogene **akademische Vorkenntnisse** der Studierenden werden als eine große Herausforderung betrachtet. Dies betrifft sowohl inhaltlich-fachliche Kenntnisse als auch fachlich-methodische Kenntnisse. Darüber hinaus werden deutliche Unterschiede in Bezug auf wissenschaftliche Methodenkenntnisse genannt. Diese Beobachtungen der Interviewpartner_innen werden in unterschiedlichen Studien bestätigt. In van der Wende (1996: 137) wird beschrieben, dass heterogene Vorkenntnisse eine besondere Ausrichtung der Lehrveranstaltungen erfordern. Auch in der Studie von Maiworm und Wächter (2014) fast zehn Jahre später werden heterogene akademische Vorkenntnisse als problematisch beschrieben (Maiworm und Wächter 2014: 94ff).

Die befragten Interviewpartner_innen der vorliegenden Arbeit berichten, dass ein immenser Aufwand in und außerhalb der Lehrveranstaltungen notwendig ist, um die heterogenen Vorkenntnisse soweit zu nivellieren, dass die Lehrveranstaltungen auf dem Niveau eines Masterstudiengangs durchgeführt werden können. Als Gründe identifizieren die Interviewpartner_innen neben unterschiedlichen fachlichen Bachelorabschlüssen Unterschiede in der akademischen Qualität der Lehre an den Heimatuniversitäten der internationalen Studierenden. Daher fordern mehrere Interviewpartner_innen hinsichtlich der akademischen Vorkenntnisse eine bessere Vorauswahl der Studierenden anzustreben.

In den untersuchten Studiengängen findet die Studierendenauswahl in der Regel auf Papierbasis statt. Teilweise werden auch Telefoninterviews geführt. Mehrere Interviewpartner_innen erläutern, dass jedoch auch Telefoninterviews für eine ausreichende Überprüfung der Sprachkenntnisse und der akademischen Vorbildung nicht ausreichen. Schmidt (2014) berichtet in der ZEIT, dass die TU Clausthal internationale Studierende deshalb vor Ort im Heimatland auswählt:

„Die TU Clausthal war die erste deutsche Hochschule mit einem eigenen China-Beauftragten. Michael Zhengmeng Hou macht den Job seit zehn Jahren. Er hat den ersten deutsch-chinesischen Studiengang mit Doppelabschluss aufgebaut. Die

⁷¹ Maiworm und Wächter (2014) beobachten darüber hinaus deutliche Unterschiede nach Fachrichtung und Hochschulregion.

Studenten hierfür und für 13 weitere Fächer rekrutiert er direkt von sieben chinesischen Partneruniversitäten. Er fliegt mehrmals im Jahr dorthin, um Sprachprüfungen abzunehmen und Studenten auszuwählen. "So stellen wir sicher, dass die Richtigen zu uns kommen", sagt er."

(Schmidt 2014 in: DIE ZEIT)

Einso wie von heterogenen Sprachkenntnissen berichten die Interviewpartner_innen durchgängig, dass das **Leistungsniveau** im Studiengang und unter den internationalen Studierenden sehr heterogen ist. Dabei berichtet die Mehrheit der Interviewpartner_innen von einem durchschnittlich geringeren Leistungsniveau, betont aber gleichzeitig stärkere Extreme. Sie beobachten sowohl sehr gute, sogar „exzellente“ Leistungen, aber auch überproportional viele unterdurchschnittliche Leistungen. Pauschale Beurteilungen zu einem durchweg geringeren Leistungsniveau im internationalen Studiengang sowie die Aussage, dass dies bei internationalen Studiengängen generell so ist, bilden die Ausnahme, kommen jedoch vor. Es ist offensichtlich, dass die überwiegende Mehrheit betont, sehr genau zu differenzieren und daher sowohl exzellente wie auch unterdurchschnittliche Leistungen hervorhebt. Dennoch sollte berücksichtigt werden, dass eine „self-fulfilling prophesy“ (Cox 1993: 84) geringerer Leistungserwartung eine Gefahr darstellt, die in internationalen Studiengängen beachtet und diskutiert werden sollte.

„Managers in organizations and teachers in schools have been found to inadvertently change their behavior toward employees or students as a consequence of their preconceived ideas about the ability of the individuals.“

(Cox 1993: 84)

Auch das ‚Learning and Effectiveness-Paradigm‘ fordert als zentrales Element, beste Leistungen von jedem Mitglied der Organisation zu erwarten, da sich schwache Leistungserwartungen häufig erfüllen würden (Thomas and Ely 1996).

Die überwiegende Mehrheit der Befragten charakterisiert deutliche Unterschiede in den **Kommunikations-, Lern- und Arbeitsstilen** der Studierenden und beschreibt diese Unterschiede als eine der größten Herausforderungen für die Lehre. Die Interviewpartner_innen unterscheiden vorwiegend zwischen einem im europäisch/westlichen Raum verorteten aktiven, hinterfragenden Lern- und Arbeitsstil sowie einem im asiatischen, teilweise auch afrikanischen Raum gesehenen, eher passivem Lernstil. Den passiven Lernstil beschreiben sie als auf Auswendiglernen und Aneignen von Kenntnissen ausgerichtet. Aktive Mitarbeit, das Erarbeiten von Transferfragen und kritisches Hinterfragen oder Diskutieren sehen sie als zu wenig verankert. Auch die Kommunikation wird als schwierig angesehen, da die Interviewpartner_innen sich mehr Rückmeldungen wünschen. Viele Interviewpartner_innen beschreiben den Eindruck, dass sich manche Studierende

einfach nicht trauen, offen zu sprechen oder gar Kritik zu äußern. Die überwiegende Mehrheit der Interviewpartner_innen betont, dass es große Unterschiede zwischen den einzelnen Kulturen wie auch große persönliche Unterschiede im individuellen Verhalten der Studierenden gibt.

Diese Beobachtungen der Interviewpartner_innen stehen im Einklang mit der Beschreibung kulturell bedingter Unterschiede in Lehr- und Lern- sowie Kommunikationsstilen in unterschiedlichen Studien zu interkultureller Kommunikation (vgl. hierzu z. B. Hall 1989; Hofstede 1986 und 2005). So beschreibt Hofstede für Deutschland eine eher geringe Machtdistanz, für viele asiatische Länder dagegen eine relativ ausgeprägte Machtdistanz (Hofstede 1986 und 2005). Hall beschreibt unterschiedliche Kommunikationsstile, wonach in Deutschland ein direkter und expliziter Kommunikationsstil bevorzugt wird („low context“), in vielen asiatischen, afrikanischen und auch lateinamerikanischen Ländern dagegen eine indirekte und implizite Kommunikation („high context“). Beides kann sich auf die von den Lehrenden beschriebene Weise auf die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Lehrenden und Studierenden auswirken. Auch die Interviewpartner_innen sehen als Grundlage dieser Unterschiede und Schwierigkeiten Unterschiede in den Lehr- und Lernkulturen sowie der Bildungssysteme der Heimatländer, die letztlich auf den jeweiligen Lehr- und Lernkulturen basieren.

Im Zusammenhang eines eher passiven Lernstils vieler Studierender beschreiben viele Lehrende die Erfahrung, dass aktiv orientierte Arbeitsweisen in den Lehrveranstaltungen wie die Vorbereitung von Referaten oder die Zusammenarbeit in Projekten für viele Studierende neu sind. Sie erläutern, sehr viel Zeit zu investieren, um diese Arbeitsweisen einzuüben, was als große Belastung empfunden wird. Es wird berichtet, dass so negative Auswirkungen auf das Niveau im Studiengang entstehen und andere Studierende durch die Wiederholungen gelangweilt sind und das Interesse verlieren.

Als Fazit der heterogenen Lernstile im Studiengang fordern viele Interviewpartner_innen neben einer gezielteren Auswahl der Studierenden eine bessere Vorbereitung durch vorgeschaltete Tutorien oder Einführungskurse. Darüber hinaus wünschen sich viele Befragte einen höheren Anteil von Studierenden mit deutschem oder europäischem Bildungshintergrund, damit diese ein Beispiel für die hiesige Lern- und Lehrkultur geben können. Zum Zeitpunkt der Befragung lag der Anteil in allen untersuchten Studiengängen (zum Teil deutlich) unter 50 Prozent. Es gibt jedoch Stimmen, dass in diesen interkulturellen Kontexten auch die Lehrenden dazu lernen und dass andere Sichtweisen oder Problemlösungsstrategien anregend wirken können.

Setzt man diese Rückmeldungen in Bezug zum ‚Learning und Effectiveness-Paradigm‘ nach Thomas und Ely (1996), so steht im Zentrum dieses Ansatzes die Möglichkeit, voneinander zu lernen. Insofern ist die Forderung, dass ein größerer Anteil Studierender, die mit der hiesigen Lernkultur vertraut sind, internationale Studierende über ihr Beispiel in die hiesige Lernkultur einführen können, sicherlich mit dem theoretischen Ansatz vereinbar. Es müssten jedoch Strategien entwickelt werden, eine aktive Zusammenarbeit (vgl. Brewer 1996) zu fördern. Darüber hinaus sollte aktiv darauf hingearbeitet werden, einen ethnozentristischen Ansatz, der die hiesige Bildungskultur als überlegen betrachtet, zu vermeiden. Daher sollte das Ziel verfolgt werden, Aspekte anderer Bildungskulturen, kultureller Hintergründe oder Themen mit einzubeziehen, um zu verhindern, dass sich eine oder mehrere Gruppen minderwertig oder nicht einbezogen fühlen. Eine Möglichkeit können auch thematische Bezüge oder Lernsituationen sein, in denen internationale Studierende quasi die Führungsrolle übernehmen können, wie es von einer_m Interviewpartner_in beschrieben wird⁷².

Eine **inhaltliche und organisatorische Anpassung der Lehrveranstaltungen** wird von allen befragten Lehrenden und Studiengangsleiter_innen berichtet. Dies betrifft das Eingehen auf fachliches oder methodisches Grundlagenwissen, um heterogene Vorkenntnisse aufzuarbeiten. Ein weiterer wichtiger Punkt ist aber auch, thematische Bezüge zu den Heimatländern der internationalen Studierenden herstellen zu können, was sehr viele Interviewpartner_innen als großen Vorteil sehen. Sie berichten, dass internationale thematische Bezüge aus den Heimatländern der internationalen Studierenden die Lehrveranstaltungen lebendig machen, Diskussionen fördern und Lernerfahrungen bieten, die in einem nicht-internationalen Studiengang nicht möglich sind.

Die **interkulturelle Zusammenarbeit** der Studierenden im Studiengang wird vielfach als zu wenig ausgeprägt beschrieben. Bis auf eine Ausnahme beschreiben alle Interviewpartner_innen, dass die Studierenden dazu tendieren, sich in ihren eigenen kulturellen oder sprachlichen Gruppen zusammenzuschließen. Dies sehen die Lehrenden durchgehend sehr kritisch. Die Rückmeldungen, wie stark diese Tendenz zu beobachten ist oder wie kritisch sie gesehen wird, differiert erheblich zwischen den einzelnen Interviewpartner_innen und auch innerhalb jedes Studienganges.

Grundsätzlich gibt es in jedem untersuchten Studiengang zu Beginn und im Verlauf des Studiums Maßnahmen, um internationale Studierende in ihren neuen Kontext einzuführen und den Austausch zwischen internationalen und einheimischen Studierenden zu fördern. Die internationalen Studierenden werden in organisatorischen und administrativen Belangen

⁷² Siehe A_D1 in 5.5

unterstützt. Darüber hinaus werden zum Teil fachliche Tutorien angeboten. In einem Studiengang wird vor Beginn des Studiums, durch Drittmittel unterstützt, ein ‚Integrationskurs‘ durchgeführt, in dem sowohl soziale, sprachliche und kulturelle wie auch fachliche Themen behandelt werden. Module zu interkultureller Kommunikation werden in drei der vier Studiengänge direkt in das Curriculum eingebunden oder außercurricular angeboten. In einem Studiengang ist dies zwar nicht der Fall, dort wird jedoch außercurricular der Austausch der Studierenden gezielt gefördert. Innerhalb der Lehrveranstaltungen werden von einigen Lehrenden unterschiedliche Ansätze erläutert, um die Studierenden zu einer interkulturellen Zusammenarbeit zu bewegen. Diese Ansätze werden laut den Interviewpartner_innen zunächst von den Studierenden mit Skepsis aufgenommen, doch schlussendlich werden positive Erlebnisse der Studierenden durch die interkulturelle Zusammenarbeit berichtet.

Insgesamt lässt sich schussfolgern, dass in allen Studiengängen, wie im ‚Internationalisation at Home‘-Konzept gefordert, grundsätzlich ein interkultureller Austausch gefördert wird und dass interkulturelle Aspekte in unterschiedlichem Maße innerhalb oder außerhalb des Curriculums angesprochen werden. Dennoch beschreibt die überwiegende Mehrheit der Interviewpartner_innen, dass der interkulturelle Austausch in den Studiengängen verbesserungswürdig ist. Dies lässt darauf schließen, dass die integrativen Maßnahmen intensiviert werden sollten. Wie im ‚Learning and Effectiveness-Paradigm‘ erläutert, kann der Prozess, interkulturellen Austausch und Lernen zu fördern, nie als abgeschlossen betrachtet werden, sondern muss immer wieder von neuem ansetzen.

Die Wahrnehmung, dass der **hohe Aufwand und das besondere Engagement**, welches die Interviewpartner_innen für die Lehre im Studiengang beschreiben, sowohl am Fachbereich als auch durch Hochschulleitung und Verwaltung **nicht angemessen anerkannt und wertgeschätzt wird**, ist für alle Interviewpartner_innen ein zentrales Thema. Tendenziell ist zu bemerken, dass diese Wahrnehmung mit der Involvierung in den Studiengang steigt. So artikulieren alle befragten Studiengangsleiter_innen genauso wie alle befragten Studiengangskoordinator_innen deutlich, dass der erhebliche Mehraufwand und oft empfundene Zeitmangel nicht anerkannt wird oder dass sie sich mehr strukturelle Unterstützung und Verständnis von Seiten der Hochschulleitung oder dem Fachbereich wünschen. Hahn (2004) fasst zusammen, dass es vor allem an den Fachbereichen zu Widerständen kommen kann, wenn internationalisierte Curricula Ressourcen zu Lasten anderer Angebote beanspruchen.

„Die Internationalisierung der Curricula bedarf großer Anstrengungen und kann auf Fachbereichsebene häufig nur gegen Widerstände umgesetzt werden. Dies ist insbesondere dort der Fall, wo die Implementierung internationalisierte Curricula zu

Nachteilen bezüglich der finanziellen und personellen Ressourcen zu Lasten der ‚traditionellen‘ Curricula des betreffenden Fachbereichs führt.“

(Hahn 2004: 273)

Diese Situation wird zwar auch von mehreren Studiengangsleiter_innen, Koordinator_innen sowie Lehrenden geäußert. Die (Nicht-)Anerkennung der persönlichen Leistung durch die Hochschulleitung wird jedoch als schwerwiegender empfunden. Mehrere Interviewpartner_innen erläutern, dass das Engagement für die Lehre viel zu wenig in die Beurteilung der persönlichen Leistung einfließt, dass der Zeitaufwand für die Betreuung internationaler Studierender systematisch anerkannt werden muss und eine entsprechende zeitliche Entlastung oder personelle Unterstützung in anderen Bereichen notwendig ist. Die ZEIT fasst diese Situation am Beispiel der bereits oben erwähnten TU Clausthal wie folgt zusammen:

„Doch auch in Clausthal kämpfen sie mit einem großen Problem, das auf die Unis bundesweit zukommen wird, wenn noch mehr ausländische Studenten kommen: Beratung und Förderung kosten Geld. Bundesministerin Johanna Wanka spricht von Investitionen, die sich lohnen, von "handfesten volkswirtschaftlichen Vorteilen", die ausländische Studenten brächten. Aber woher die Mittel für die Hochschulen kommen sollen, sagt sie nicht. Der DAAD zahlt nur für Förderprogramme und Stipendien.“

(Schmidt 2014 in: DIE ZEIT)

Van der Wende (1997) resümiert, dass für eine erfolgreiche Implementierung internationaler Curricula unter anderem folgende Bedingungen durch die Hochschule erfüllt werden sollten:

- Eine breite Einbeziehung und ein hohes Engagement der Lehrenden;
- die Lehrenden sollten entsprechende Kenntnisse und Erfahrungen in der Lehre sowie interkulturelle Kompetenzen aufweisen;
- die Hochschulleitung sollte das Vorhaben unterstützen;
- die Implementierung sollte sowohl top-down als auch bottom-up realisiert werden;
- die Implementierung sollte durch das Leitbild der Hochschule unterstützt werden;
- Verwaltung, Infrastruktur und Serviceeinrichtungen sollten auf die Unterstützung internationaler Studierender und Lehrender ausgerichtet sein;
- Es sollten zusätzliche finanzielle Mittel bereitgestellt werden.

vgl. van der Wende (1997: 63)

Van der Wende fordert also neben einem besonderen Engagement und Fähigkeiten der Lehrenden im Studiengang eine Involvierung und Unterstützung der Hochschulleitung, was sich insofern mit den Ergebnissen dieser Untersuchung deckt. Darüber hinaus sollte jedoch, um das Engagement der Lehrenden zu unterstützen, eine systematische Anerkennung des erforderlichen Aufwandes und geforderten besonderen Engagements erfolgen.

Abschließend wurde in der Auswertung der empirischen Befragung die Frage nach dem **Mehrwert der Diversität in einem internationalen Studiengang** betrachtet. Nachdem die Ziele der internationalen Ausrichtung, die besonderen Anforderungen für die Lehre, die interkulturelle Zusammenarbeit im Studiengang sowie die Anerkennung und Unterstützung innerhalb der Hochschule, um den besonderen Anforderungen nachzukommen, betrachtet wurde, bildete die Wahrnehmung von Vor- und Nachteilen der Diversität der Studierenden das Resümee der empirischen Untersuchung: Gibt es Mehrwerte eines internationalen Studienganges? Und wo können diese Mehrwerte liegen?

Chang (2006) erklärt zu Vorteilen kultureller Diversität:

„We all can draw on cultural to introduce the diversity in our classrooms to introduce a valuable comparative perspective in teaching and learning rather than seeing it as an extra burden to teachers or barrier to students.[...] Under the right conditions, they can feel proud of their uniqueness and value that of others [...] The interest in their own lives is what enables the “deposits” to grow. The “profit” lies in their enhanced capacity to deal with their everyday lives and futures in a multicultural environment and a globalized world.”

(Chan 2006: 376)

Zunächst fällt auf, dass in den Rückmeldungen der Interviewpartner_innen die Schwierigkeiten und Probleme vorherrschen. Diese umfassen einen immensen Zeitaufwand, um mit heterogenen fachlichen und methodischen Vorkenntnissen, unterschiedlichen Sprachkenntnissen und Varianten der englischen Sprache, heterogenen Lernkulturen und Vorbehalten gegen die Zusammenarbeit mit Studierenden anderer kultureller Herkunft umzugehen. Hinzu kommt die Wahrnehmung, dass sich dieser Aufwand für Betreuung und Lehre viel zu wenig in der Beurteilung der persönlichen Leistung widerspiegelt. Auf der anderen Seite steht die Aussage, dass sich dieser Mehraufwand lohnt, dass er gefordert und notwendig ist und nur so das Ziel, einen internationalen Studiengang auf dem notwendigen Niveau eines Masterstudiengangs durchzuführen, erreicht werden kann.

Frägt man nach den Vorteilen der Diversität der Studierenden in den internationalen Studiengängen, so zeigen sich vier Schwerpunkte in den Interviews:

- Interkulturelles Lernen und persönliche Reife
- Direkte Zugänge zu internationalen thematischen Bezügen und fachlichen Inhalten
- Erfahrung neuer Lern- und Denkweisen für Studierende und Lehrende durch den interkulturellen Kontakt
- Förderung der internationalen Vernetzung des Fachbereichs durch die Alumni/Beitrag zur Internationalisierung der Forschung

Die möglichen Mehrwerte stehen und fallen jedoch mit einer möglichst vollständigen Integration internationaler Studiengänge in die Fachbereiche und die Hochschule als Ganzes. Dazu gehört die Beachtung der besonderen Anforderungen und des erheblichen Aufwandes, der für die Lehre im internationalen Studiengang und die Betreuung der Studierenden notwendig ist (vgl. auch van der Wende 1996 und 1997; Teekens 2003; Hahn 2004). Die Ergebnisse entsprechen den Anforderungen des ‚Learning and Effectiveness-Paradigms‘ nach Thomas und Ely, nach dem Wertschätzung und Anerkennung der persönlichen Leistung sowie die Unterstützung der Organisationsleitung Grundbedingungen für eine positive Nutzung von Diversität sind (Thomas und Ely 1996).

Auf der Basis der Ergebnisse der empirischen Untersuchung wird die Arbeitsdefinition internationaler Studiengänge um drei weitere, für ein internationales Klima und einen von internationaler Zusammenarbeit geprägten Studienalltag notwendige, Anforderungen erweitert:

- Die Zusammensetzung der Studierenden sollte tatsächlich international heterogen sein, so dass als Zielsetzung mindestens die Hälfte der Studierenden aus dem Ausland und dabei möglichst aus unterschiedlichen Ländern kommen sollte, um einer Gruppenbildung entgegenzuwirken. Die Tendenz zu einer Bildung von Gruppen kulturell homogener Herkunft oder Muttersprache sollte grundsätzlich beachtet werden.
- Im Studiengang sollte explizit die internationale Zusammenarbeit gefördert werden, wie zum Beispiel über Gruppenarbeit oder Projektarbeit.
- Im Studiengang sollte gezielt das Verständnis für interkulturelle Kommunikation und interkulturelle Zusammenarbeit gefördert werden.

Zum Abschluss der Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse kommen noch einmal zwei Interviewpartner_innen zu Wort, die sich zu Mehrwerten internationaler Studiengänge äußern. Im ersten Zitat spricht ein_e Lehrende_r über die besonderen Erfahrungen und Lernmöglichkeiten, die für einheimische und für internationale Studierende durch Kontakte

mit anderen Erfahrungshorizonten entstehen können. Im zweiten Zitat beschreibt ein_e Studiengangsleiter_in anhand von Beispielen, dass Leistungen und Erfolge der Studierenden zeigen, dass sich die intensive Betreuung der Studierenden im internationalen Studiengang gelohnt hat.

„Also wo es besonders Spaß macht ist in Seminaren und so weiter, wo diese Leute dann auftreten und vor den anderen Studierenden auftreten. Vor den klassischen deutschen Agrar-Ökonomie-Studenten natürlich. Und da wird dann für beide Seiten Horizonte erweitert, wenn wir unsere Exkursion nach Brüssel machen jedes Jahr, um die Agrarpolitik dort vor Ort so ein bisschen zu erleben. (unv.) und die mit dabei sind, die lernen natürlich extrem viel. Für die ist die Lernkurve da sehr steil. Die haben häufig sehr wenig Ahnung von der europäischen Agrarpolitik. Aber es ist dann häufig sehr nützlich, wenn wir dann auch zum Beispiel den brasilianischen Agrarattaché in Brüssel besuchen. Damit die auch so ein kleines Heimspiel haben, sozusagen. Da kriegen die Deutschen auch einiges mit und kriegen vielleicht mal so einen Spiegel vorgehalten. Das ist der Hauptpunkt.“

(Lehrende_r)

„Die Außenwirkung des Studiengangs, wenn ich ins Ausland gehe, wenn ich jetzt an der Uni in (?) irgendwo am schwarzen Brett vorbei laufe und sehe unseren Flyer da hängen oder in Saigon oder in Kampala oder was weiß ich was, dann würde ich sagen, der hat gewirkt, denn das sind die Alumnis, die nach Hause gehen, die dann die Sachen an das schwarze Brett hängen. Die Leistung unserer Studierenden, würde ich sagen, ist im Schnitt deutlich besser als im Schnitt der Agrar- Studenten. Wir haben bessere Noten, nicht weil wir Noten verschenken, sondern weil unsere Leute einfach stärker getriezt werden und gut betreut werden und besser gecoacht werden, würde ich sagen. Und wir haben, und das muss man auch mal hervorheben, wir haben jetzt [...] seit der Umstellung auf Englisch, sind aus den Masterarbeiten einundzwanzig internationale Publikationen in Fachzeitschriften rausgekommen und über sechzig Beiträge, Poster oder Konferenzbeiträge. Das kriegt in der Relation kein anderer deutscher Studiengang hin, würde ich sagen.“

(Studiengangsleiter_in)

6.2 Übertragbarkeit der Ergebnisse

Der Kontext und die Situation der Agrarwissenschaften ist ein besonderer, ebenso die Ausrichtung der untersuchten Masterstudiengänge. Daraus ergeben sich drei verschiedene Aspekte, die berücksichtigt werden sollen, wenn die Ergebnisse dieser Untersuchung auf internationale Studiengänge anderer Fachrichtungen übertragen werden.

Zum einen sind Wissenschaften entweder universell wie Naturwissenschaften oder Mathematik, so dass ein internationaler Austausch über die Sachverhalte angedacht ist, oder sie profitieren bei einem internationalen Austausch wie zum Beispiel in den Gesellschaftswissenschaften vom Kontakt mit unterschiedlichen Gegebenheiten (vgl. Teichler 2006: 40). Die Agrarwissenschaften vereinen beide Aspekte. Sie haben einerseits einen engen Bezug zu den Naturwissenschaften wie der Biologie oder der Chemie, andererseits sind sie in den wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Kontext eingebunden und beeinflusst von regionalen geographischen Gegebenheiten. In den untersuchten Studiengängen ist die thematische Ausrichtung entweder explizit international oder mit einem klaren Bezug zur Landwirtschaft in Entwicklungsländern, was eine besondere thematische Ausrichtung darstellt.

Zum anderen sind die untersuchten Masterstudiengänge so ausgerichtet, dass Studierende unterschiedlicher fachlicher Bachelorabschlüsse zum Studium zugelassen werden können, so dass von der Konzeption der Studiengänge her eine fachliche Heterogenität der Studierenden gegeben ist. Diese Voraussetzungen müssen in der Lehre berücksichtigt werden. Schließlich befinden sich die agrarwissenschaftlichen Fachbereiche in Deutschland in einer besonderen Situation der Umstrukturierung, in der Fachgebiete und Professuren neu ausgerichtet oder gestrichen wurden, so dass in vielen Fachbereichen eine angespannte Situation zu finden ist.

Die Rückmeldungen zu einer heterogenen Vorbildung der Studierenden, die Erläuterungen zu einer angespannten personellen Situation am Fachbereich sowie der besondere internationale Bezug der Inhalte des Studienganges sollten also für eine Übertragung der Ergebnisse relativiert werden.

Die überwiegende Mehrheit der Befragten erläutert, dass die heterogene Vorbildung der Studierenden eine besondere Herausforderung ist, da vielfach das Nachholen von Grundlagenwissen in die Lehrveranstaltungen mit einbezogen werden muss. Dies, so die Lehrenden, macht es schwierig, das Niveau eines Masterstudienganges zu gewährleisten. Die Befragten differenzieren die Gründe für das fehlende Vorwissen in mehrfacher Hinsicht, wobei Bachelorabschlüsse unterschiedlicher fachlicher Ausrichtung ein Aspekt unter mehreren anderen sind.

Abgesehen von einer heterogenen fachlichen Qualifikation, die aus unterschiedlichen Bachelorabschlüssen resultiert und daher nicht in jedem Fall auf Studiengänge anderer fachlicher Ausrichtungen übertragen werden kann, beschreiben die Interviewpartner_innen, dass sie zwar die Inhalte fachlicher Qualifikationen, die an Hochschulen aus dem europäischen Raum erworben wurden, gut einschätzen können, dass man aber bei

Bachelorabschlüssen, die an Hochschulen in Entwicklungsländern erworben wurden, nicht immer dieselben Inhalte voraussetzen kann. Die Rückmeldungen der Interviewpartner_innen sind also in begrenztem Maße übertragbar, sofern sie Unterschiede in der Hochschulbildung in unterschiedlichen Ländern meinen.

Darüber hinaus beziehen sich viele Rückmeldungen auf fehlende fachliche oder allgemeine Methodenkenntnisse. Für die fachlichen Methodenkenntnisse trifft wieder der zuvor formulierte Zusammenhang zu, dass dies einerseits aus einer unterschiedlichen fachlichen Ausrichtung der Bachelor-Abschlüsse resultiert, dass aber auch geforderte Methodenkenntnisse an Hochschulen in Entwicklungsländern nicht immer in dem hier üblichen Umfang oder Niveau gelehrt werden. Fehlende allgemeine Methodenkenntnisse wie geringe Übung im wissenschaftlichen Schreiben sind in anderen Lern- und Lehrkulturen der Heimathochschulen begründet. Da dies keine fachlichen Gründe darstellen, sind die Rückmeldungen hierzu prinzipiell übertragbar.

Die Übertragbarkeit der Rückmeldungen zu einer angespannten personellen Situation am Fachbereich ist in Frage zu stellen, da agrarwissenschaftliche Fachbereiche zum Zeitpunkt der Interviews vielfach in einer besonderen Situation sind (vgl. Wissenschaftsrat 2006). Jedoch beziehen sich viele Rückmeldungen darauf, dass das Engagement in der Lehre oder der Betreuung von Studierenden zur Beurteilung der Leistung von Professor_innen nicht ausreichend anerkannt und beachtet wird. Dies ist ein Zusammenhang, der sich nicht auf die Agrarwissenschaften beschränkt, weshalb die Rückmeldungen zur einer mangelnden Anerkennung und Wertschätzung des Engagements für die Lehre im internationalen Studiengang übertragbar sind.

Die besondere thematische Ausrichtung der Studiengänge mit direktem Bezug zur Landwirtschaft in Entwicklungsländern oder die explizit internationale Ausrichtung ist bedingt übertragbar. In ähnlich anwendungsbezogenen Fachrichtungen, die eine ähnliche explizit internationale Ausrichtung aufweisen, können die Rückmeldungen und Ergebnisse als anwendbar betrachtet werden. Für Studiengänge, die stärker grundlagenorientiert sind, ist dies nicht der Fall.

Abgesehen von diesen Zusammenhängen kann davon ausgegangen werden, dass die erarbeiteten Ergebnisse zu Schwierigkeiten und Mehrwerten in anderen thematischen Kontexten in unterschiedlicher Ausprägung wiederzufinden sind.

6.3 Empfehlungen: Einbettung internationaler Studiengänge in ein Gesamtkonzept ‚Internationalisierung‘

Auf Basis der Ergebnisse der empirischen Untersuchung und der dargestellten theoretischen Konzepte werden im Folgenden Empfehlungen für die Einbindung internationaler Studiengänge in die Hochschule formuliert. Als grundlegend kann hierbei verstanden werden, dass **ein Konsens über die Ziele der Internationalisierung** vorhanden ist, so dass Internationalisierung nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zur Erreichung definierter Ziele entwickelt, verstanden und kommuniziert wird. Je genauer die Ziele definiert und je besser sie von der Gesamtheit der Hochschule mitgetragen werden, desto größer wird die Bereitschaft sein, **Probleme und Herausforderungen mit der nötigen Geduld konstruktiv** anzugehen, um darüber die angestrebten Ziele und Vorteile zu erreichen. Es ergeben sich folgende Empfehlungen:

Internationalisierungsstrategie:

- Hochschulweites Konzept: Entwicklung eines **gemeinsam verstandenen Leitbildes** zur Internationalisierung der Hochschule sowie zur Internationalisierung der Lehre, und zwar sowohl für die Hochschule als Gesamtkonzept als auch für die Fachbereiche.
- **Fachbereichskonzepte:** Auf Basis des Gesamtkonzeptes der Hochschule sollten an den Fachbereichen eigene Konzepte entwickelt werden, die auf das Gesamtkonzept abgestimmt sind, jedoch die Situation der jeweiligen Fachbereiche berücksichtigen.
- **Zweckorientierung:** Erarbeitung eines Konsenses, welche Ziele Hochschule und Fachbereiche mit ihren Internationalisierungsvorhaben verfolgen und welche Vorteile sie dadurch erwarten.
- Entwicklung eines **Problembewusstseins:** Internationalisierung bietet nicht nur Vorteile und Chancen, sondern auch Nachteile und Herausforderungen, so dass Schwierigkeiten und Probleme auftreten können und werden. **Schwierigkeiten und Probleme in einem gewissen Rahmen sind ‚in Ordnung‘ und ‚normal‘.** Über dieses Verständnis kann verhindert werden, dass Probleme und Schwierigkeiten, die aus Internationalisierungsaktivitäten entstehen können, als fatal und frustrierend wahrgenommen werden und so unter Umständen Internationalisierung überwiegend als frustrierend, anstrengend oder überfordernd wahrgenommen wird.

Systematische Unterstützung von Lehrenden in internationalen Studiengängen:

- Systematische **Anerkennung des Aufwandes** für Lehre und Betreuung von Studierenden sowie eine Anerkennung des Mehraufwandes für Lehre und Betreuung in international ausgerichteten Studiengängen, das heißt, eine systematische Wertschätzung.
- **Zeitliche Entlastung** für die Lehre in internationalen Studiengängen, also eine Kompensation für Mehraufwand in Lehre und Betreuung internationaler Studierender.
- Angebote zur **Weiterbildung in interkultureller Kommunikation** bereitstellen und **Teilnahme honorieren**.

Mobilität braucht interkulturelle Begegnungen – Förderung interkulturellen Lernens innerhalb und durch internationale Studiengänge:

- Förderung der **Teilnahme einheimischer Studierender** (Bildungsinländer_innen) an den Lehrveranstaltungen internationaler Studiengänge, um einen Austausch zwischen internationalen und einheimischen Studierenden zu ermöglichen.
- **Kommunikation der Lehrenden untereinander** über die Zusammenarbeit der Studierenden im Studiengang und Erörterung von Möglichkeiten, wie die Zusammenarbeit in interkulturellen Gruppen gefördert werden kann.
- Darauf aufbauend gezielte **Maßnahmen, um die interkulturelle Zusammenarbeit** in internationalen Studiengängen zu fördern (gemeinsame Gruppenarbeit, Projekte, ...).
- Wo möglich, Austausch und Kooperation in Lehre und Lernen zwischen deutschsprachigen und englischsprachigen (international ausgerichteten) Studiengängen fördern.
- Integration von Angeboten zum **interkulturellen Lernen/interkultureller Kommunikation im Curriculum** oder gemeinsame außercurriculare Veranstaltungen in internationalen Studiengängen zu interkulturellem Lernen/interkultureller Kommunikation.

Unterstützende Maßnahmen:

- Dezentral: Einrichtung bzw. **Verstetigung von Koordinationsstellen** für die Betreuung internationaler Studierender für die Studiengänge/an den Fachbereichen.
- Dezentral/Zentral: Anstreben einer längeren Einführungsphase für internationale Studierende, um die **Grundlagen für eine fachliche, sprachliche und soziale Integration möglichst VOR Studienbeginn** legen zu können.
- Zentral: Einrichtung bzw. **Verstetigung von Betreuungs- und Beratungsstellen** für internationale Studierende, um die Fachbereiche und Studiengänge zu entlasten und Maßnahmen koordinieren und bündeln zu können.
- Zentral: Entwicklung eines **zentralen Marketing-Konzeptes** zur Bewerbung der internationalen Studiengänge an der Hochschule, um eine gezielte Auswahl der Studierenden zu ermöglichen.
- Gleichzeitig kann über eine gezielte Unterstützung und ein hochschulweites Konzept für das Marketing internationaler Studiengänge das **Bewusstsein und die Involvierung für die Studiengänge gestärkt** werden, so dass eine Rückkoppelung zur Internationalisierungsstrategie erfolgt.

7 Literaturangaben

- ADAWIS (2015): Website des Arbeitskreis Deutsch als Wissenschaftssprache (ADAWIS) e.V.. Online verfügbar unter <http://www.adawis.de/index.php> (zuletzt abgerufen am 10.12.2015)
- Adler, Nancy J. (2002): *International Dimensions of Organizational Behaviour*. 4. Ed. Cincinnati, Ohio: South Western Thomson Learning
- Altbach, Phillip; Knight, Jane (2007): The Internationalization of Higher Education: Motivations and Realities. In: *Journal of Studies in International Education*. Vol. 11 No 3/4, pp. 290-305
- Altbach, Phillip; Teichler, Ulrich (2001): Internationalization and Exchanges in a Globalized University. In *Journal of Studies in International Education*, Vol. 5 No 1, pp. 5-25
- Amini, Siawuch; Wesseler, Matthias (2009): Interview mit Michael Fremerey. Voneinander lernen. In: Engel, Constanze; Burkard, Günter; Hemann, Hans; Troßbach, Werner; Wolff, Peter (2009) (eds.): *Development - Organization – Interculturalism*. Supplement No. 91 to the *Journal of Agriculture and Rural Development in the Tropics and Subtropics*, kassel university press GmbH
- Apolinarski, Beate; Poskowsky, Jonas (2013): *Ausländische Studierende in Deutschland 2012. Ergebnisse der 20. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks durchgeführt vom Deutschen Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung (DZHW)*. Berlin: BMBF
- Bracht, Oliver; Engel, Constanze; Janson, Kerstin; Over, Albert; Schomburg, Harald and Teichler, Ulrich (2005): *The Professional Value of ERASMUS Mobility*. Tabellenband. Kassel: INCHER-Kassel. (Internes Dokument)
- Bracht, Oliver; Engel, Constanze; Janson, Kerstin; Over, Albert; Schomburg, Harald and Teichler, Ulrich (2006): *The Professional Value of ERASMUS Mobility*. Final Report. European Commission
- Bennett, Milton J. (1993): Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In: Paige, Michael (ed.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, pp. 1-19

-
- Brewer, Marylinn B. (1996): When contact is not enough. Social Identity and intergroup relations. In: International Journal of intercultural relations, No. 20, pp 291-303
- Chang, Jui-shan (2006): A Transcultural Wisdom Bank in the Classroom: Making Cultural Diversity a Key Resource in Teaching and Learning. In: Journal of Studies in International Education Vol. 10 No. 4 (Winter 2006). pp 369-377
- CHE (2015): Studie zur Internationalisierung des nicht-wissenschaftlichen Hochschulpersonals. Online verfügbar unter www.inhope-studie.de (zuletzt abgerufen am 06.12.2015)
- Clutterbuck, David (2002): Establishing and sustaining a formal mentoring programme for working with diversified groups. In: Clutterbuck, David; Ragins, Belle Rose (Eds): Mentoring and Diversity. An international perspective. pp. 54-86. Oxford (u.a.): Butterworth-Heinemann
- Cox, Taylor (1991): The Multicultural Organization. In: Academy of Management Executive Vol. 5 No. 2, pp. 34-47
- Cox, Taylor; Blake, Stacy (1991): Managing Cultural Diversity: Implications for Organizational Competitiveness. In: Academy of Management Executive Vol. 5 No. 3, pp. 45-56
- Cox, Taylor (1993): Cultural Diversity in Organizations. Theory, Research and Practice. San Francisco: Berrett-Koehler Publishing
- Cox, Taylor (2002): Taking Diversity to the Next Level. Executive Excellence. Vol. 19 No. 4, p. 19
- Crowther et. al. (2000): Internationalisation at Home. A Position Paper. Amsterdam: EAIE
- DAAD (2013): ERASMUS Jahresbericht 2013. Bonn: DAAD. Online verfügbar unter https://eu.daad.de/medien/eu/publikationen/Erasmus/Erasmus_jahresbericht_2013_7.pdf (zuletzt abgerufen am 06.12.2015)
- DAAD/BMBF/HIS (2013): 7. Fachkonferenz "go out! studieren weltweit" zur Auslandsmobilität deutscher Studierender. Ausgewählte Ergebnisse der 4. Befragung deutscher Studierender zu studienbezogenen Aufenthalten in anderen Ländern 2013. Berlin: HIS/DAAD. Online verfügbar unter http://www.go-out.de.daad.com/medien/goout/weitere/auslandsmobilit_t_deutscher_studierender_2013.pdf (zuletzt abgerufen am 06.12.2015)

-
- DAAD (2014): Ergebnisbericht zur Evaluierung des DAAD-Programms „STIBET I und STIBET III Matching Funds“. Reihe Dok & Mat, Band 76. Bonn.
- DAAD (2015a): Stipendien- und Betreuungsprogramm (STIBET). Online verfügbar unter www.daad.de/hochschulen/betreuung/stibet/de/ (zuletzt abgerufen am 06.12.2015)
- DAAD (2015b): Was ist ein internationaler / integrierter Studiengang? Online verfügbar unter <https://www.daad.de/ausland/studieren/leben/de/14699-was-ist-ein-internationaler-integrierter-studiengang/> (zuletzt abgerufen am 06.12.2015)
- DAAD/DZHW (2015a): Wissenschaft Weltoffen 2015. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland. Schwerpunkt: Internationale Masterstudierende an deutschen Hochschulen. Bertelsmann: Bielefeld.
- DAAD/DZHW (2015b): Wissenschaft Weltoffen 2015. Studierende insgesamt, Deutsche und ausländische Studierende, Bildungsausländer, Bildungsinländer 1993 bis 2014, Anteil Ausländer, Bildungsausländer, Bildungsinländer an allen Studierenden. Online verfügbar unter www.wissenschaftweltoffen.de/daten (zuletzt abgerufen am 06.12.2015)
- Davis, Vicky (2013): The Cool Cat Teacher Blog. Online verfügbar unter <http://www.coolcatteacher.com/quotes/education-cartoon-everyone-read/> (zuletzt abgerufen am 02.09.2017)
- Dresing, Thorsten; Pehl, Thorsten (2015): Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende. 6. Auflage. Marburg. Online verfügbar unter www.audiotranskription.de/praxisbuch (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)
- De Ridder, Daniela (2011): Chancen und Herausforderungen. Diversity Management an Hochschulen. In: Wissenschaftsmanagement, pp. 41-46
- De Ridder, Daniela; Jorzik, Bettina (2012) (Hrsg.): Vielfalt gestalten! Kernelemente eines Diversity-Audits für Hochschulen. Essen: Stifterverband. Online verfügbar unter <http://www.stifterverband.org/diversity-audit> (zuletzt abgerufen am 12.12.2015)
- De Ridder, Daniela (2014): Diversity Management im Auditierungsprozess. Vielfalt gestalten – eine Herausforderung für Hochschulen in Nordrhein-Westfalen. In: Hansen, Katrin (Hrsg.): CSR und Diversity Management, Management-Reihe Corporate Social Responsibility, Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 271-283

-
- EHEA (2009): The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade. Leuven. Online verfügbar unter http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/Leuven_Louvain-la-Neuve_Communique%C3%A9_April_2009.pdf (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)
- European Commission (2012): ANNEX01SM - Outgoing Erasmus students from 1987/1988 to 2010/2011. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/library/statistics/aggregates-time-series/table1_en.pdf (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)
- European Commission (2012): The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency. Brussels.
- European Commission (2014a): Annex 2: Erasmus 2012-2013 Erasmus student mobility: home and destination countries. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/education/library/statistics/ay-12-13/annex-2_en.pdf (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)
- European Commission (2014b): Erasmus 2012/13: Was steckt hinter den Zahlen? Online verfügbar unter http://europa.eu/rapid/press-release_MEMO-14-476_de.htm (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)
- European Commission (2014c): Erasmus: Neues Rekordjahr für Studienaufenthalte im Ausland. Online verfügbar unter http://ec.europa.eu/deutschland/press/pr_releases/12543_de.htm (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)
- European Commission (2015): Education and Training, Supporting education and training in Europe and beyond. Online verfügbar unter <http://ec.europa.eu/education/> (zuletzt abgerufen am 09.12.2015)
- Fiol-Matta, Liza; Chamberlain, Mariam K. (1994) (Eds.): Women of Color and the Multicultural Curriculum. Transforming the College Classroom. New York: The Feminist Press
- Faethe, Elias and Brenn-White, Megan (2013): Measuring Student Interest in European Joint and Double Degree Programmes. In: Kuder, Matthias; Lemmens, Nina and Obst, Daniel (eds.): Global Perspectives on International Joint and Double Degree Programmes. New York: Institute of International Education, DAAD, pp. 207–215

-
- Faethe, Elias and Brenn-White, Megan (2013a): English-taught Master's Programmes in Europe. A 2013 Update. New York: Institute of International Education
- Flick, Uwe (2009a): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. 2. Auflage. Hamburg: Rowohlt
- Flick, Uwe (2009b): Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe: Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung. Hamburg: Rowohlt
- Gardenswartz, Lee; Rowe, Anita (1993): Managing Diversity: A Complete Desk Reference and Planning Guide. New York: Pfeiffer Wiley
- Gardenswartz, Lee; Rowe, Anita (1998): Why Diversity Matters. In: HR Focus Vol. 75 No. 7, pp. 1-4
- Gardenswartz, Lee und Anita Rowe (2001): Cross-cultural Awareness. In: HR Magazine Vol. 46 No. 3, pp. 139-142
- Gurin, Patricia (1999): Theoretical Foundations for the Effect of Diversity. In: Gurin, Patricia: The Compelling Need for Diversity in Education. Expert report prepared for the lawsuits Gratz and Hamacher v Bollinger, Duderstadt, the University of Michigan, and the University of Michigan College of LS&A, U.S. District Court, Eastern District of Michigan, Civil Action No. 97-75231; and Grutter v Bollinger, Lehman, Shields, the University of Michigan and the University of Michigan Law School, U.S. District Court, Eastern District of Michigan, Civil Action No. 97-75928. Online verfügbar unter <http://www.vpcomm.umich.edu/admissions/legal/expert/theor.html> (zuletzt abgerufen am 06.12.2015)
- Gemeinsame Wissenschaftskonferenz GWK; Bundesministerium für Bildung und Forschung BMBF (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). Online verfügbar unter https://www.bmbf.de/files/aaaInternationalisierungsstrategie_GWK-Beschluss_12_04_13.pdf (zuletzt abgerufen am 12.12.2015)
- Hahn, Karola (2004): Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen. Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien. Wiesbaden: VS
- Hahn, Karola (2005): German universities in the process of globalization, Europeanisation and internationalisation. In: Huisman, Jeroen.; Van der Wende, Marijk: On Cooperation and Competition II. Bonn: Lemmens, pp. 19–37

-
- Hahn, Karola; Teichler, Ulrich (2012): Internationalisierungspolitiken und Strategien im deutschen Hochschulsystem. In: Kehm, Barbara; Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich: Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung. Frankfurt: Campus Verlag, pp. 459–474
- Hall, Edward T. (1989): Beyond Culture. Anchor Books
- Hanassab, Shideh und Romeria Tidwell (2002): International Students in Higher Education: Identification of Needs and Implications for Policy and Practice. In: Journal of Studies in International Education Vol. 6 No. 4 (Winter 2002), pp 305-322
- Hoffmeyer, Miriam (2012): Studium auf Englisch. International aufgestellt. In: Süddeutsche Zeitung – SZ.de, 27.06.2012. Online verfügbar unter <http://www.sueddeutsche.de/bildung/studium-auf-englisch-international-aufgestellt-1.1394689> (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)
- Hofstede, Geert (1986): Cultural Differences in Teaching and Learning. In: International Journal of Intercultural Relations. Vol. 10, pp. 301-320
- Hofstede, Geert und Hofstede, Gert Jan (2005): Cultures and Organizations. Software of the mind. New York: McGraw Hill
- Hosseinzadeh, Seyed Ahmad (2005): Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland und den USA. Oldenburg: Bibliotheks- und Informationssystem der Universität Oldenburg
- HRK (2011): Sprachenpolitik an deutschen Hochschulen. Empfehlung der 11. Mitgliederversammlung der HRK am 22.11.2011. Bonn. Online verfügbar unter http://www.hrk.de/uploads/media/Empfehlung_Sprachenpolitik_MV_22112011.pdf (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)
- HRK (2013): Diversity-Audit „Vielfalt gestalten“. Online verfügbar unter <http://www.hrk-nexus.de/aktuelles/news/detailansicht/meldung/diversity-audit-vielfalt-gestalten-3218/> (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)

-
- HRK (2014). Statistische Daten zu Studienangeboten an Hochschulen in Deutschland. Studiengänge, Studierende, Absolventinnen und Absolventen. Bonn. Online verfügbar unter http://www.hrk.de/uploads/media/HRK_Statistik_Studienangebote_WiSe_2014_2015_01.pdf (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)
- HRK (2015a):Hochschulkompass. Online verfügbar unter <http://www.hochschulkompass.de/> (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)
- HRK (2015b): Vorlage Selbstbericht Audit ‚Internationalisierung der Hochschulen‘. Online verfügbar unter <http://www.hrk.de/audit/> (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)
- HRK (2015c): Projekt „nexus“. Übergänge gestalten, Studienerfolg verbessern. Online verfügbar unter <http://www.hrk-nexus.de/> (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)
- Jent, Nils (2006): Managing Diversity: Magic Term for Improved Performance in the Field of HR. In: Vedder, Günther: Managing Equity and Diversity at Universities. München: Hampp Verlag, pp. 1–34
- Klammer, Ute; Ganseuer, Christian (2013): Diversity Management in Hochschulen. Oldenburg: Carl von Ossietzky Universität Oldenburg - Center für lebenslanges Lernen C3L
- Knight, Jane (2003): Updating the Definition of Internationalization. In: International Higher Education. Number 33, Fall 2003, pp. 2-3. Online verfügbar unter https://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe33.pdf (zuletzt abgerufen am 10.12.2015).
- Knight, Jane (1994): Internationalisation: Elements and Checkpoints. Ottawa: Canadian Bureau for International Education. Zitiert nach: Knight, Jane (1999): Internationalisation in Higher Education. In: Knight, Jane; De Wit, Hans (eds.): Quality and Internationalisation in Higher Education. Paris: OECD/IMHE, pp 13-28
- Knight, Jane (1999): Internationalisation in Higher Education. In: Knight, Jane; De Wit, Hans (eds.): Quality and Internationalisation in Higher Education. Paris: OECD/IMHE, pp 13-28
- Knight, Jane (2004): Internationalization Remodeled: Definition, Approaches, and Rationales. In: Journal of Studies in International Education. Vol. 8, No. 1, pp. 5-31

-
- Knight, Jane (2009): Internationalisation: Key Concepts and Elements. In: EUA/ACA (ed.): Internationalisation of European Higher Education. An EUA/ACA Handbook. Brussels: EUA/ACA
- Knight, Jane (2011): Five Myths about Internationalization. In: International Education. The Boston College Center for International Higher Education, No. 62, pp 14 – 15
- Knight, Jane (2013): Joint, Double and Consecutive Degree Programs: Definitions, Doubts and Dilemmas. In: Kuder, Matthias; Lemmens, Nina and Obst, Daniel (eds.): Global Perspectives on International Joint and Double Degree Programmes. New York: Institute of International Education, DAAD, pp. 1-15
- Kehm, Barbara M. (2003): Internationalisation in Higher Education: From Regional to Global. In: Begg, Roddy: The Dialogue between Higher Education Research and Practice. Kluwer Academic Publishers, pp. 109–119
- Kehm, Barbara M. und Teichler, Ulrich (2012): Internationalität der Hochschulen als Thema neuerer Forschungsarbeiten. In: Kehm, Barbara; Schomburg, Harald; Teichler, Ulrich: Funktionswandel der Universitäten. Differenzierung, Relevanzsteigerung, Internationalisierung. Frankfurt: Campus Verlag, pp. 445-457
- Krell, Gertraude (1996): Mono- oder multikulturelle Organisation? „Managing Diversity“ auf dem Prüfstand. In: Industrielle Beziehungen Jg. 3/4, pp. 334-350
- Krell, Gertraude (2003): Personelle Vielfalt in Organisationen als Herausforderung für Forschung und Praxis. In: Wächter, Hartmut; Vedder, Günther; Führung, Meik (Hg.): Personelle Vielfalt in Organisationen, München/Mering, pp. 219-232
- Krell, Gertraude (2004): Chancengleichheit durch Personalpolitik. Gleichstellung von Frauen und Männern in Unternehmen und Verwaltungen. Rechtliche Regelungen - Problemanalysen – Grundlagen. Wiesbaden: Gabler, pp. 63-80
- Krell, Gertraude (2008): Diversity Management: Chancengleichheit für alle und auch als Wettbewerbsfaktor. In: Krell, Gertraude (Hg.) (2008): Chancengleichheit durch Personalpolitik, 5. Auflage, Wiesbaden: Gabler, pp. 63-80
- Kuckartz, Udo; Dresing, Thorsten; Rädiker, Stefan; Stefer, Claus (2008): Qualitative Evaluation. Der Einstieg in die Praxis. 2., aktualisierte Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
- Kuckartz, Udo (2010): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften
-

-
- Kuder, Matthias (2013): Balancing Expectations and Realities: A Plea for Strategy. In: Kuder, Matthias; Lemmens, Nina and Obst, Daniel (eds.): Global Perspectives on International Joint and Double Degree Programmes. New York: Institute of International Education, DAAD, pp. 17-23
- Küchler, Uwe (2007): Interkulturelle Hochschullehre. Internationalisierung am Beispiel der Amerikanistik. Berlin: Lit Verlag
- Lanzendorf, Ute; Teichler, Ulrich (2002): ERASMUS under the Umbrella of SOCRATES: An Evaluation Study. In: Teichler, Ulrich (ed.): ERASMUS in the SOCRATES Programme. Bonn: Lemmens
- Linde, Frank; Auferkorte-Michaelis, Nicole (2014): Diversitätsgerecht Lehren und Lernen. In: Hansen, Katrin (Hrsg.): CSR und Diversity Management, Management-Reihe Corporate Social Responsibility, Berlin Heidelberg: Springer-Verlag, pp. 137-175
- Loden, Marylin; Rosener, Judy B. (1991): Workforce America! Managing Employee Diversity as a Vital Resource. Homewood
- Maiworm, Friedhelm (2006): Results of the survey on study programmes awarding double, multiple or joint degree programmes. DAAD, HRK: Kassel. Online verfügbar unter http://www.ehea.info/Uploads/Seminars/Berlin_results_survey.pdf (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)
- Maiworm, Friedhelm; Over, Albert (2013): Studie zum Thema „Studentische Mobilität und europäische Identität“. Bonn, Kassel: DAAD. Online verfügbar unter https://eu.daad.de/medien/eu/publikationen/Erasmus/web_broschure_studentische_mobilitaet.pdf (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)
- Mayring, Phillip (2000): Qualitative Inhaltsanalyse In: Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(2), Art. 20, 28 Absätze. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/1089/2383> (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)
- Mayring, Phillip (2008): Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken. 10. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz
- Morey, Ann Intili; Kitano, Margie K. (1996) (eds.): Multicultural Course Transformation in Higher Education. A Broader Truth. Boston: Allyn and Bacon
- Nilsson, Bengt (2000): Internationalising the curriculum. In: Crowther et. al.: Internationalisation at Home. A Position Paper. Amsterdam: EAIE, pp. 21-27.
-

-
- Oberg, Kalervo (1960): Culture Shock and the Problem of Adjustment in New Cultural Environments. *Practical Anthropology* 7, pp 177-182
- Otten, Matthias (2003): Intercultural Learning and Diversity in Higher Education. In: *Journal of Studies in International Education*. Vol. 7 No 1, pp. 12-26
- Otten, Matthias (2006): Interkulturelles Handeln in der globalisierten Hochschulbildung. Eine kultursoziologische Studie. Bielefeld: Transcript
- Paige, Michael (1993): On the Nature of Intercultural Experiences and Intercultural Education. In: Paige, Michael (ed.): *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth: Intercultural Press, pp. 1-19
- Petereit, Katja; Spielmanns-Rome, Elke (2010): Sprecht Deutsch mit uns. Ausländische Studierende in englischsprachigen Studiengängen wollen mehr Deutsch lernen. In: *Forschung und Lehre* 3/10, pp. 172-173.
- Rech, Jörg (2012): Studienerfolg ausländischer Studierender. Eine empirische Analyse im Kontext der Internationalisierung an deutschen Hochschulen. Münster, New York, München. Berlin: Waxmann
- Rosa, Lisa (2009): Gedanken zum "individualisierten Unterrichten". Online verfügbar unter <https://shiftingschool.wordpress.com/2009/02/19/gedanken-zum-individualisierten-unterrachten/>. (zuletzt abgerufen am 18.03.2018)
- Rotter, Carolin (2005): Internationalisierung von Studiengängen: Typen – Praxis – Empirische Befunde. Dissertation, Ruhr-Universität Bochum
- Schmidt, Marion (2014): Ausländische Studenten: Lockruf mit Nebenwirkungen. In: *DIE ZEIT*, 12/2014. Online verfügbar unter <http://www.zeit.de/2014/12/studenten-ausland-deutschland> (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)
- Schwarz-Wölzl, Maria; Maad, Christa (2003/2004): Diversity und Managing Diversity. Teil 1: Theoretische Grundlagen. Modul 1. Wien: Zentrum für Soziale Innovation www.zsi.at/attach/Diversity_Teil1_Theorie.pdf
- Senger, Ulrike (2003): Internationale Doktorandenstudien. Ein Modell für die Internationalisierung der Doktorandenausbildung an deutschen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Bielefeld: Bertelsmann Verlag

S_he (2003): Performing the Gap. Queere Gestalten und geschlechtliche Aneignung. Online verfügbar unter <http://www.arranca.org/ausgabe/28/performing-the-gap> (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)

Soltau, Anja (2008): Englisch als Lingua Franca in der Wissenschaftlichen Lehre: Charakteristika und Herausforderungen englischsprachiger Masterstudiengänge in Deutschland. Dissertation, Universität Hamburg

Smith, Daryl G. et. al. (1997): Diversity Works. The Emerging Picture How Students Benefit. Washington: AACU

Stifterverband (2015): Diversity-Audit; "Vielfalt gestalten". Online verfügbar unter http://stifterverband.info/wissenschaft_und_hochschule/hochschulen_im_wettbewerb/diversity_audit/index.html (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)

Statistisches Bundesamt (2012): Bildung und Kultur. Studierende an Hochschulen. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. Online verfügbar unter https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/BildungForschungKultur/Hochschulen/StudierendeHochschulenEndg2110410127004.pdf?__blob=publicationFile (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)

Stohl, Michael (2007): We have met the enemy and he is us: The role of the faculty in the internationalization of higher education in the coming decade. In: Journal of Studies in International Education. Vol. 11 No 3/4, pp. 359-372

Streitwieser, Bernhard; Klabunde, Nils: Germany. In: Wit, Hans de; Hunter, Fiona; Howard, Laura; Egron-Polak, Eva (2015): Internationalisation of Higher Education. Study. European Parliament / Directorate General for Internal Policies. European Union. pp. 107-114. Online verfügbar unter http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/540370/IPOL_STU%282015%29540370_EN.pdf (zuletzt abgerufen am 09.12.2015)

Stuber (2002): Diversity Mainstreaming. In: Personal 03/2002, pp 48-53

Teekens, Hanneke (2003): The Requirement to Develop Specific Skills for Teaching in an Intercultural Setting. In: Journal of Studies in International Education. Vol. 7 No 1, pp. 108-119

Teekens, Hanneke (2004) (Ed.): The International Classroom, Teaching and Learning abroad and at home. Amsterdam: NUFFIC

-
- Teichler, Ulrich (2002): Internationalisierung der Hochschulen - Vergleichende Perspektiven und deutsche Erfahrungen. In: Das Hochschulwesen. Vol. 50, No.1, pp. 3-9
- Teichler, Ulrich (2007): Die Internationalisierung der Hochschulen. Neue Herausforderungen und Strategien. Frankfurt/New York: Campus
- Teichler, Ulrich (2011): Bologna – Motor or Stumbling Block for the Mobility and Employability of Graduates? In: Schomburg, Harald and Teichler, Ulrich: Employability and Mobility of Bachelor Graduates in Europe. Key Results of the Bologna Process. Rotterdam: Sense Publishers, pp. 3-41
- Thomas, David A.; Ely, Robin J. (1996): Making differences matter: A new paradigm for managing diversity. Harvard Business Review, No. 05, pp. 79-91
- Thomas, David A. (2004): Diversity as strategy. Harvard Business Review 82, no. 09, pp. 98-109
- Traxler, Hans (1983): Chancengleichheit. In: Klant, Michael (Hrsg.): Schul-Spott: Karikaturen aus 2500 Jahren Pädagogik. Hannover: Fackelträger
- Trice, Andrea G. (2003): Faculty Perceptions of Graduate International Students: The Benefits and Challenges. In: Journal of Studies in International Education Vol. 7 No. 4 (Winter 2003), pp 379-403
- Ullrich, Carsten G. (1999): Deutungsmusteranalyse und diskursives Interview. In: Zeitschrift für Soziologie 28, pp 429 – 447. Zitiert nach Flick, Uwe (2009a): Interviews in der qualitativen Evaluationsforschung. In: Flick, Uwe: Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung. Hamburg: Rowohlt
- Vedder, Günther (2006a): Die historische Entwicklung von Diversity Management in den USA und in Deutschland. In: Krell, Gertraude/Wächter, Hartmut (Hrsg.): Diversity Management: Impulse aus der Personalforschung. München: Mering
- Vedder, Günther (Hrsg.) (2006b): Managing Equity and Diversity at Universities. München: Hampp Verlag
- Vedder, Günther (2006c): The importance of equity and diversity at universities. In: Vedder, Günther (Hrsg.): Managing Equity and Diversity at Universities. München: Hampp Verlag, pp. 35-45

-
- Vedder, Günther (2006d): Equity and Diversity at Universities in Germany. In: Vedder, Günther (Hrsg.): Managing Equity and Diversity at Universities. München: Hampp Verlag, pp. 127-147
- Vedder, Günther (2007): Fünf zentrale Fragen und Antworten zum Diversity Management. www.uni-trier.de/uni/fb4/apo/diversity.html (zuletzt abgerufen am 13.03.2007; aktuell nicht mehr verfügbar)
- Wächter, Bernd (2000): Internationalisation at home –the context. In: Crowther et. al.: Internationalisation at Home. A Position Paper. Amsterdam: EAIE, pp. 5-13.
- Wächter, Bernd (2003): An Introduction: Internationalisation at Home in Context. In: Journal of Studies in International Education, Vol. 7 No. 1, pp 5-11
- Wächter, Bernd; Maiworm, Friedhelm (eds.) (2014): English-Taught Programmes in European Higher Education. The State of Play in 2014. ACA Papers on International Cooperation in Education. Bonn: Lemmens. Online verfügbar unter http://www.aca-secretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA-2015_English_Taught_01.pdf (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)
- van der Wende, Marijk (1996). Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education. An International Comparative Perspective. PhD Dissertation: Universität Utrecht.
- van der Wende, Marijk (1997): Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education: An International Comparative Perspective. In: Journal of Studies in International Education 1 (2), S. 53–72
- van der Wende, Marijk, Beerkens, Eric; Teichler, Ulrich (1999): Internationalisation as a cause for innovation in higher education: A comparison between European Cooperation and the Dutch cross-border cooperation programme. In: B.W.A. Jongbloed, P.A.M. Maassen and G. Neave (eds.) From the Eye of the Storm: Higher Education's Changing Institutions. Utrecht: Lemma.
- Wissenschaftsrat (2006): Empfehlungen zur Entwicklung der Agrarwissenschaften in Deutschland im Kontext benachbarter Fächer (Gartenbau-, Forst- und Ernährungswissenschaften). Dresden.
- Wit, Hans de; Hunter, Fiona; Howard, Laura; Egron-Polak, Eva (2015): Internationalisation of Higher Education. Study. European Parliament/Directorate General for Internal Policies. European Union.

Witzel, Andreas (2000): Das problemzentrierte Interview. In: Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research, 1(1), Art. 22, 26 Absätze. Online verfügbar unter <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/%201132/2519> (zuletzt abgerufen am 07.12.2015)

Zamel, Vivian; Spack, Ruth (2004) (eds.): Crossing the Curriculum. Multilingual Learners in College Classrooms. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates

8 Tabellen- und Abbildungsverzeichnisse

8.1 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Studierende insgesamt; Anzahl deutsche und ausländische Studierende; Anteil ausländische Studierende; Anzahl und Anteil Bildungsausländer; Anzahl und Anteil Bildungsinländer.....	19
Tabelle 2: Ausgewählte wichtige persönliche Motive und Merkmale für die Entscheidung, in Deutschland zu studieren nach nationaler Herkunft (in Prozent).	28
Tabelle 3: Anteil deutscher Studierender mit studienbezogenen Auslandsaufenthalten nach Fächergruppen und Hochschulart, in Prozent.....	31
Tabelle 4: Schichten von Diversity nach Gardenswartz und Rowe	43
Tabelle 5: Anforderungen für internationalisierte Lehre nach ‚Learning and Effectiveness-Paradigm‘/‚Internationalisation at Home‘	56
Tabelle 6: Leitgedanken zum Leitfaden der Befragung der wissenschaftlichen Studiengangsleitung	67
Tabelle 7: Leitgedanken zum Leitfaden der Befragung der Lehrenden	69
Tabelle 8: Leitgedanken zum Leitfaden der Befragung der Studiengangskoordinator_innen	71
Tabelle 9: Übersicht der geführten Interviews.....	74

8.2 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Four Layers of Diversity	42
Abbildung 2: Gleichbehandlung.....	46

9 Abkürzungsverzeichnis

BMBF	Bundesministeriums für Bildung und Forschung
CHE	Centrum für Hochschulentwicklung
ERASMUS	European community action scheme for the mobility of university students
DAAD	Deutscher Akademischer Austauschdienst
DiM	Diversity Management
DZHW	Deutsches Zentrum für Hochschul- und Wissenschaftsforschung
EAIE	European Association for International Education
EHEA	European Higher Education Area
HIS	Hochschul-Informations-System
HRK	Hochschulrektorenkonferenz
INCHER-Kassel	International Centre for Higher Education Research Kassel
IaH	Internationalisation at Home
LEP	Learning and Effectiveness-Paradigm
STIBET	Stipendien- und Betreuungsprogramm (DAAD)
TOEFL	Test of English as a Foreign Language

10 Anhang

A. Leitfaden Befragung der Studiengangsleiter_innen

Vor dem Interview wird den Interviewpartner_innen für ihre Bereitschaft zu einem Gespräch gedankt. Die Interviewpartner_innen werden um ihr Einverständnis gebeten, dass das Interview aufgenommen wird. Den Interviewpartner_innen wird versichert, dass die Daten und Ergebnisse der Interviews nur anonymisiert veröffentlicht werden.

Internationale Ausrichtung

- Warum ist es gut, dass der Fachbereich diesen internationalen Studiengang anbietet?
- Welchen Eindruck haben Sie von den internationalen Studierenden?
- Was waren die Ziele der Einrichtung des internationalen Studiengangs?
- Entsprechen der Anteil und die Zusammensetzung der internationalen Studierenden den Zielsetzungen? Was sind die Zielvorstellungen für die Zukunft?

Chancen und Herausforderungen der Heterogenität

- Stellt die Zusammensetzung der Studierenden im internationalen Studiengang Ihrer Erfahrung nach andere Anforderungen an die Lehre als es in nicht international ausgerichteten Studiengängen der Fall ist? Inwiefern unterscheidet sich die Lehre im internationalen Studiengang von anderen Studiengängen?
- Wo sehen Sie Vorteile durch die internationale Zusammensetzung der Studierenden (Kommunikationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Internationalisation at home?)
- Wo sehen Sie Nachteile durch die internationale Zusammensetzung der Studierenden?
- Ist für die Durchführung der Lehre mehr Aufwand notwendig als in anderen Studiengängen?
- Falls ja: Ist dieser Mehraufwand gerechtfertigt (hinsichtlich der Bedeutung des Studiengangs für den FB, der Leistungen der Studierenden)?

Leistungsklima

- Wie beurteilen Sie das Leistungsniveau im Studiengang (Lesen der Literatur, Beteiligung in den Veranstaltungen, bei Versuchen, in Referaten oder Hausarbeiten (im Vergleich zu anderen Studiengängen)?
- Wie könnten die Leistungen der Studierenden (noch) verbessert werden?

Durchführung der Lehre

- Welche Angebote gibt es zur fachlichen und sozialen Integration der Studierenden (wie z. B. Tutoren, methodologische Einführungen, Jobvermittlung, Sprachkurse, gemeinsame außercurriculare Veranstaltungen)? Wie werden diese Angebote durch die Studierenden angenommen?
- Würden Sie gerne noch andere Veranstaltungen anbieten, als dies zurzeit möglich ist?
- Richten Sie Ihre Kurse im internationalen Studiengang inhaltlich anders aus als in nicht international ausgerichteten Studiengängen?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit unterschiedlichen Lehr- und Lernkulturen, aus denen die internationalen Studierenden kommen?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit Gruppenarbeit oder Projekten?
- Hatten Sie schon einmal die Möglichkeit, an Fortbildungen z. B. zu interkultureller Kommunikation oder interkultureller Didaktik teilzunehmen? Gibt es solche Angebote für die Lehrenden?

Lehrbedingungen

- Wie beurteilen Sie das Betreuungsverhältnis hinsichtlich der Anzahl der Lehrenden und der Studierenden im Studiengang?
- Wie schätzen Sie das Betreuungsbedürfnis der internationalen Studierenden ein?
- Ist es zeitlich möglich, angemessen darauf einzugehen?
- Gibt es eine Unterstützung der Lehrenden, wie z. B. zeitliche Entlastung durch Tutoren, studentische Hilfskräfte?
- Haben Sie Vorschläge zur Verbesserung der Lehrsituation?
- Wenn Sie Ihre bisherigen Erfahrungen zusammenfassen: Können Sie erläutern, wo Sie die Stärken und Schwächen des Studiengangs sehen?

- Wenn Sie sich in die Studierenden hineinversetzen: Wo würden diese Stärken und Schwächen sehen?
- Wie beurteilen Sie das Diskussionsklima am Fachbereich? Was machen Studierende und Lehrende bei Problemen oder Verbesserungsvorschlägen? Welche Wege gehen Sie ihren Erfahrungen nach?

Leitbild

- Wie wird ihrer Einschätzung nach der internationale Studiengang am Fachbereich wahrgenommen?
- Gibt es Bereiche, in denen Sie sich mehr Unterstützung für den Studiengang wünschen würden?

Schlussfrage

- Sind Sie mit der Wirkung des Studiengangs und den Studienerfolgen der Studierenden zufrieden?
- Welche Fragen, die ich noch hätte stellen sollen, habe ich nicht angesprochen?

B. Leitfaden Befragung Studiengangskoordinator_innen

Vor dem Interview wird den Interviewpartner_innen für ihre Bereitschaft zu einem Gespräch gedankt. Die Interviewpartner_innen werden um ihr Einverständnis gebeten, dass das Interview aufgenommen wird. Den Interviewpartner_innen wird versichert, dass die Daten und Ergebnisse der Interviews nur anonymisiert veröffentlicht werden.

Internationale Ausrichtung

- Warum ist es gut, dass der Fachbereich diesen internationalen Studiengang anbietet?
- Welchen Eindruck haben Sie von den internationalen Studierenden?

Chancen und Herausforderungen der Heterogenität

- Stellt die Zusammensetzung der Studierenden im internationalen Studiengang Ihrer Erfahrung nach andere Anforderungen an Organisation und Betreuung als es in nicht international ausgerichteten Studiengängen der Fall ist?
- Wo sehen Sie Vorteile durch die internationale Zusammensetzung der Studierenden (Kommunikationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Internationalisation at home?)
- Wo sehen Sie Nachteile durch die internationale Zusammensetzung der Studierenden?
- Ist für die Betreuung und Beratung der internationalen Studierenden mehr Aufwand notwendig?
- Falls ja: Ist dieser Mehraufwand gerechtfertigt?

Leistungsklima

- Bekommen Sie Rückmeldungen zum Leistungsniveau im Studiengang (Lesen der Literatur, Beteiligung in den Veranstaltungen, bei Versuchen, in Referaten oder Hausarbeiten, Vergleich zu anderen Studiengängen)?
- Wie könnten die Leistungen der Studierenden (noch) verbessert werden?

Betreuung im Studiengang

- Welche Angebote gibt es zur fachlichen und sozialen Integration der Studierenden, (wie z. B. Tutoren, methodologische Einführungen, Jobvermittlung, Sprachkurse, gemeinsame außercurriculare Veranstaltungen)? Wie werden diese Angebote durch die Studierenden angenommen?
- Würden Sie gerne noch andere Veranstaltungen anbieten, als dies zur Zeit möglich ist?
- Gibt es anderweitige Unterstützungsangebote für die Lehrenden, wie z. B. Studierende als Tutoren für die Studierenden o. ä.
- Wie beurteilen Sie das Betreuungsverhältnis hinsichtlich der Anzahl der Lehrenden und der Studierenden im Studiengang?
- Wie schätzen Sie das Betreuungsbedürfnis der internationalen Studierenden ein? Welche Rückmeldungen bekommen Sie von den Lehrenden über die Bedürfnisse der Studierenden und welche Rückmeldungen von den Studierenden über die Angebote der Studierenden?
- Wenn Sie Ihre bisherigen Erfahrungen zusammenfassen: Können Sie erläutern, wo Sie die Stärken und Schwächen des Studiengangs sehen?
- Wenn Sie sich in die Studierenden hineinversetzen: Wo würden diese Stärken und Schwächen sehen?
- Wie beurteilen Sie das Diskussionsklima am Fachbereich? Was machen Studierende und Lehrende bei Problemen oder Verbesserungsvorschlägen? Welche Wege gehen Sie ihren Erfahrungen nach?

Leitbild

- Wie wird ihrer Einschätzung nach der internationale Studiengang am Fachbereich wahrgenommen?
- Gibt es Bereiche, in denen Sie sich mehr Unterstützung für den Studiengang wünschen würden?

Schlussfrage

- Welche Fragen, die ich noch hätte stellen sollen, habe ich nicht angesprochen?

C. Leitfaden Befragung der Lehrenden

Vor dem Interview wird den Interviewpartner_innen für ihre Bereitschaft zu einem Gespräch gedankt. Die Interviewpartner_innen werden um ihr Einverständnis gebeten, dass das Interview aufgenommen wird. Den Interviewpartner_innen wird versichert, dass die Daten und Ergebnisse der Interviews nur anonymisiert veröffentlicht werden.

Internationale Ausrichtung

- Warum ist es gut, dass der Fachbereich diesen internationalen Studiengang anbietet?
- Welchen Eindruck haben Sie von den internationalen Studierenden?

Chancen und Herausforderungen der Heterogenität

- Stellt die Zusammensetzung der Studierenden im internationalen Studiengang Ihrer Erfahrung nach andere Anforderungen an die Lehre als es in nicht international ausgerichteten Studiengängen der Fall ist? Inwiefern sehen Sie Unterschiede?
- Wo sehen Sie Vorteile durch die internationale Zusammensetzung der Studierenden (Kommunikationsfähigkeit, Anpassungsfähigkeit, Internationalisation at home?)
- Wo sehen Sie Nachteile durch die internationale Zusammensetzung der Studierenden?
- Ist für die Durchführung der Lehre im internationalen Studiengang mehr Aufwand notwendig als in nicht international ausgerichteten Studiengängen?
- Falls ja: Ist dieser Mehraufwand gerechtfertigt?

Leistungsklima

- Wie beurteilen Sie das Leistungsniveau im Studiengang (Lesen der Literatur, Beteiligung in der Veranstaltung, bei Versuchen, in Referaten oder Hausarbeiten (im Vergleich zu anderen Studiengängen)?
- Wie könnten die Leistungen der Studierenden (noch) verbessert werden?

Durchführung der Lehre

- Richten Sie Ihre Kurse im internationalen Studiengang inhaltlich anders aus als in nicht international ausgerichteten Studiengängen?
- Wie wirken sich Ihrer Erfahrung nach die unterschiedlichen Lern- und Lehrkulturen aus, aus denen die Studierenden stammen?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit Gruppenarbeit oder Projekten?
- Hatten Sie schon einmal die Möglichkeit, an Fortbildungen z. B. zu interkultureller Kommunikation oder interkultureller Didaktik teilzunehmen?

Lehrbedingungen

- Wie beurteilen Sie das Betreuungsverhältnis hinsichtlich der Anzahl der Lehrenden und der Studierenden im Studiengang?
- Wie schätzen Sie das Betreuungsbedürfnis der internationalen Studierenden ein?
- Wenn höher: Ist es zeitlich möglich, auf das höhere Betreuungsbedürfnis einzugehen?
- Bekommen Sie Unterstützung durch den Fachbereich für die Lehre in internationalen Lehrveranstaltungen, wie z. B. durch studentische Hilfskräfte als Tutoren?
- Haben Sie Vorschläge zur Verbesserung der Lehrsituation im Studiengang?
- Wenn Sie Ihre bisherigen Erfahrungen zusammenfassen: Könnten Sie kurz erläutern, wo Sie die Stärken und Schwächen des Studiengangs sehen?
- Wie beurteilen Sie das Diskussionsklima am Fachbereich – Ist es üblich und wie ist es möglich, als Lehrender Probleme zu diskutieren oder Verbesserungsvorschläge einzubringen?
- Werden Probleme oder Verbesserungsvorschläge durch die Studierenden eingebracht und diskutiert?

Leitbild

- Wie beurteilen Sie generell die Internationalisierung des Fachbereichs? Welche Entwicklungen sind positiv? In welchen Bereichen sehen Sie Probleme?

Schlussfrage

- Welche Fragen, die ich noch hätte stellen sollen, habe ich nicht angesprochen?

Von international ausgerichteten Studiengängen erwarten die Hochschulen einen sichtbaren Beitrag zu ihrer Internationalisierung: eine Erhöhung der Wettbewerbsfähigkeit und Stärkung der internationalen Reputation, die Gewinnung qualifizierter Studierender bis zur Unterstützung internationaler Kompetenzen, interkulturellem Lernen und „Internationalisation at Home“. Ebenso sind kontroverse Perspektiven zu Chancen, Mehrwerten, Problemen und Herausforderungen internationaler Studiengänge zu beobachten. Wahrnehmungen von Studiengangsleiter_innen, Lehrenden und Studiengangskoordinator_innen in internationalen Studiengängen werden aus dem Blickwinkel des Diversity Managements betrachtet, um zu untersuchen, welche Mehrwerte internationale Studiengänge bieten (können) und welche Rahmenbedingungen Studium und Lehre in internationalen Studiengängen unterstützen oder erschweren. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf kultureller Diversität: Wie kann kulturelle Diversität in internationalen Studiengängen zum Vorteil genutzt werden? Die empirische Untersuchung erfolgt am Beispiel von international ausgerichteten, englischsprachigen Masterstudiengängen der Agrarwissenschaften.

ISBN 978-3-7376-0510-6



9 783737 605106 >