

**ENGLISCH ALS LINGUA FRANCA IN DER WISSENSCHAFTLICHEN LEHRE:  
CHARAKTERISTIKA UND HERAUSFORDERUNGEN ENGLISCHSPRACHIGER  
MASTERSTUDIENGÄNGE IN DEUTSCHLAND**

Dissertation  
zur Erlangung des Grades der Doktorin der Philosophie  
bei der Fakultät für Geisteswissenschaften  
Departments Sprache, Literatur, Medien I und II  
der Universität Hamburg

vorgelegt von

Anja Soltau

aus Hamburg

Hamburg, im März 2008

Als Dissertation angenommen von der Fakultät für Geisteswissenschaften,  
Departments Sprache, Literatur, Medien I und II  
der Universität Hamburg aufgrund der Gutachten  
von Prof. Dr. Dr. h.c. Juliane House  
und Dr. Jochen Hellmann  
Hamburg, den 27.02.2008

*Meinen Eltern, meinem Bruder und meinem Freund.*

*„His Imperial Majesty spoke often to me, and I returned answers; but neither of us could understand a syllable. There were several of the priests and lawyers present (...) who were commanded to address themselves to me; and I spoke to them in as many languages as I had the least smattering of, which were High and Low Dutch, Latin, French, Spanish, Italian, Lingua Franca, but all to no purpose.” Gulliver’s Travels (part one: a voyage to Lilliput) by Jonathan Swift, first published in 1726.*

# Inhaltsverzeichnis

<b>Einleitung</b>	<b>8</b>
<b>1. Internationalisierung der Hochschulen</b>	<b>11</b>
1.1. Begriffliche Klärungen, Motive und Aktivitäten	11
1.2. Historische Entwicklungen: Mittelalter bis Bologna	13
1.3. Europäische Internationalisierung und Europäisierung	16
1.4. Harmonisierung, Bologna und Wettbewerb	18
1.5. Fokus Deutschland	21
1.6. Internationalisierung des Curriculums	25
<b>2. Englischsprachige Studiengänge</b>	<b>30</b>
2.1. Einflussfaktoren der internationalen Studierendenmobilität	30
2.2. Englisch als Lingua Franca der Wissenschaft	33
2.2.1. Definition und historische Entwicklungen	33
2.2.2. Englisch und Deutsch in der Wissenschaft des 20. Jahrhunderts	38
2.3. Englisch als Unterrichtssprache im Hochschulbereich	46
2.3.1. Terminologie, Historie und Diskussion	46
2.3.2. Quantitativer Status Quo und empirische Problemsichtung	56
2.3.3. Qualitätsfragen	67
2.3.3.1. Forschungsansätze und theoretische Hintergründe	68
2.3.3.2. Fallstudien	85
2.3.4. Implikationen für die eigene Fallstudie und Forschungsfragen	95
<b>3. Forschungsdesign und Methodik</b>	<b>100</b>
3.1. Pilotstudie	100
3.2. Hauptstudie: Methodologie und Gütekriterien	102
3.3. Setting und Probanden der Mikrostudien	105
3.3.1. Managementprogramm	105
3.3.2. Ingenieurwissenschaftliches Programm	110
3.4. Datenerhebung	113
3.4.1. Datenbankrecherche (Makrostudie)	114
3.4.2. Sprachtest (MGM-P)	115
3.4.3. Fragebögen	116
3.4.4. Interviews	119
3.4.5. Unterrichtsbeobachtungen und -aufnahmen	121
3.4.6. Dokumentenanalyse	123

3.5. Datenaufbereitung und Interpretation.....	123
<b>4. Datenauswertung .....</b>	<b>125</b>
4.1. Makrostudie: Englischsprachige Masterprogramme in Deutschland.....	125
4.1.1. Fächergruppen, Unterrichtssprache und Abschlüsse .....	125
4.1.2. Detailstudie Economics & Electrical Engineering .....	127
4.1.3. Sprachliche Zulassungskriterien: Vorläufiges Fazit .....	143
4.2. Mikrostudie 1: Managementprogramm (MGM-P).....	146
4.2.1. Perspektive der Studierenden .....	146
4.2.1.1. Sprachliche Vorkenntnisse und Erfahrungen mit ELF .....	147
Zusammenfassung .....	152
4.2.1.2. Motivation und sprachliche Erwartungen .....	153
Zusammenfassung .....	159
4.2.1.3. Die Verwendung von ELF im MGM-P.....	160
A) Erstes Trimester .....	160
Zusammenfassung.....	167
B) Zweites Trimester .....	168
Zusammenfassung.....	175
C) Drittes Trimester .....	175
Zusammenfassung.....	183
D) Ergänzungen aus Interviews.....	184
Zusammenfassung.....	195
4.2.2. Perspektive der Lehrenden .....	196
A) Fragebögen.....	197
B) Interviews .....	206
Zusammenfassung .....	210
4.2.3. Externe Perspektive (Unterrichtshospitationen).....	212
A) Dozenten .....	212
B) Studierende.....	218
Zusammenfassung .....	219
4.2.4. Merkmale der ELF-Kommunikation .....	220
A) Studierende.....	222
B) Dozenten.....	227
Zusammenfassung .....	228
4.2.5. Einflussfaktoren des Lernerfolgs.....	229

4.3. Mikrostudie 2: Ingenieurwissenschaftliches Programm (ING-P) .....	235
4.3.1. Perspektive der Studierenden .....	235
A) Fragebögen .....	235
Zusammenfassung .....	245
B) Interviews .....	246
Zusammenfassung .....	249
4.3.2. Perspektive der Lehrenden .....	250
A) Fragebögen .....	250
B) Interviews .....	258
Zusammenfassung .....	264
4.3.3. Externe Perspektive (Unterrichtshospitationen) .....	266
Zusammenfassung .....	270
4.3.4. Merkmale der ELF-Kommunikation .....	270
A) Studierende.....	271
B) Dozenten.....	274
Zusammenfassung .....	276
<b>5. Fazit und Ausblick .....</b>	<b>277</b>
5.1. Beantwortung der Forschungsfragen.....	277
5.2. Empfehlungen .....	302
<b>6. Literaturverzeichnis .....</b>	<b>316</b>
<b>7. Anhang .....</b>	<b>329</b>

## **Tabellen- und Abbildungsverzeichnis (ohne Anhang)**

Tabelle 1: EFL vs. ELF-Ausspracheziele (angepasst aus Jenkins 2005: 146-47) .....	83
Tabelle 2: Studierenden- und Dozenteninterviews MGM-P und ING-P .....	120
Tabelle 3: Unterrichtsbeobachtungen und -aufnahmen MGM-P und ING-P.....	122
Tabelle 4: Fächergruppen englischsprachige Masterprogramme .....	126
Tabelle 5: Auswertungen Sprach- und Studierfähigkeitstests Makrostudie.....	129
Tabelle 6: GER-Niveaustufen und Sprachtests/-zertifikate der Makrostudie .....	134
Tabelle 7: Persönliche Daten Studierende MGM-P.....	146
Tabelle 8: Bewerbungsmotive MGM-P (FRB-S-M, Frage 15).....	154
Tabelle 9: Auswertung Frage 31, FRB-S-M.....	158
Tabelle 10: Gründe und Schwierigkeitsbereiche ELF, 1. Trimester (EVAL-1).....	161
Tabelle 11: Gründe und Schwierigkeitsbereiche ELF, 2. Trimester (EVAL-2).....	169
Tabelle 12: Probanden Lehrende MGM-P .....	197
Tabelle 13: Einflussfaktoren des Lernerfolgs statistisch (MGM-P) .....	230
Tabelle 14: Persönliche Daten Studierende ING-P.....	235
Tabelle 15: Bewerbungsmotive ING-P und MGM-P im Vergleich .....	238
Tabelle 16: Probanden Lehrende ING-P .....	250
Abbildung 1: Kontextuelle Unterstützung & kognitive Beteiligung sprachlicher Aktivitäten (nach Cummins 1983, 2000) .....	90
Abbildung 2: Transkriptionskonventionen der eigenen Untersuchung.....	124
Abbildung 3: TOEFL (pbt) und IELTS-Scores Economics-Programme.....	135
Abbildung 4: Beispiele für sprachbezogene Evaluierungsfragen.....	305
Abbildung 5: Handout für Dozenten englischsprachiger Masterprogramme.....	309

## **Einleitung**

Englisch als die Welt-Lingua-Franca des 21. Jahrhunderts begann ihren Siegeszug in der Wissenschaft bereits in den 20er Jahren des vorigen Jahrhunderts, als die allmähliche Ablösung anderer nationaler Wissenschaftssprachen wie Deutsch oder Französisch durch das Englische in den wissenschaftlichen Publikationen einsetzte (vgl. z.B. Ammon 1999). In den folgenden 70 Jahren vornehmlich auf die Domänen Publikationen und Konferenzen beschränkt, eröffnete sich Englisch als internationale Wissenschaftssprache Anfang der 90er Jahre zunächst in den Niederlanden und einigen skandinavischen Ländern einen bislang nur wenig angetasteten Bereich: Den der wissenschaftlichen Lehre im Rahmen vollständig auf Englisch durchgeführter Studienprogramme. Diese Entwicklung ist im Zusammenhang mit einer allgemeinen Verschiebung der zugrundeliegenden Motive der Hochschulinternationalisierung zu betrachten, die im Kontext eines sich stetig verdichtenden Bildungsmarktes nicht länger auf die Mobilität der einheimischen Studierenden fokussiert ist, sondern zunehmend unter dem Einfluss des ökonomischen Motivs der Anziehung ausländischer Studierender steht.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts ist in etwa jeder Vierte in der Welt des Englischen mächtig (Crystal 2002); eine Dominanz, die keine andere Sprache der Welt auch nur annähernd erreicht. Die Durchführung eines Studienprogramms in englischer Sprache generiert daher automatisch einen maximal großen Bewerberkreis, sofern die Annahme zutreffend ist, dass die Rahmenbedingung Sprache einen gewichtigen Faktor in der Bewerbungsentscheidung internationaler Studierender darstellt. Die internationale Attraktivitätssteigerung des eigenen Hochschulstandorts steht auch in Deutschland seit Mitte der 90er Jahre im Fokus zahlreicher Internationalisierungsprojekte und hat u.a. zur Einrichtung spezieller nationaler Förderprogramme geführt, aus denen Studienprogramme in gänzlicher oder teilweiser Durchführung in englischer Sprache hervorgegangen sind. Inzwischen haben viele Universitäten, Fachhochschulen und private Business Schools von Förderprogrammen unabhängig englischsprachige Studiengänge ins Leben gerufen; eine Bewegung, die in der wissenschaftlichen wie politischen Gemeinschaft aufgrund qualitativer



Bedenken sowie Befürchtungen hinsichtlich des Statusverlusts des Deutschen als Wissenschaftssprache nicht unkritisch betrachtet wird.<sup>1</sup>

Die vorliegende Arbeit greift dieses für Deutschland und zahlreiche andere europäische Länder noch junge Phänomen der Verwendung von Englisch als Lingua Franca (ELF) in der wissenschaftlichen Lehre auf und setzt sich zum Ziel, relevante Charakteristika seiner Verwendung und die damit verbundenen Herausforderungen und möglichen Qualitätsrisiken in Bezug auf die wissenschaftliche Bildung zu identifizieren sowie erste tentative Empfehlungen zum Umgang mit den skizzierten Problemen zu formulieren. Im Untersuchungsfokus stehen rein englischsprachige Masterprogramme im weiterbildenden Bereich mit hohem Ausländeranteil in den Disziplinen Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften; dieser Typ eines englischsprachigen Studiengangs stellt den derzeit in Deutschland und Europa dominierenden dar (Maiworm & Wächter 2002, 2003 sowie eigene Erhebung), womit eine gute Transferierbarkeit der Ergebnisse gesichert ist. Die empirische Erhebung basiert auf einer Makrostudie zu derzeit in Deutschland anzutreffenden sprachlichen Zulassungskriterien englischsprachiger Masterprogramme in den genannten Wissenschaftsdisziplinen sowie auf zwei Mikrostudien, welche die detaillierte Untersuchung zweier Masterprogramme an norddeutschen Hochschulen beinhalten. Im Rahmen der Mikrostudien wurden sowohl Studierende als auch Lehrende per Fragebögen und Interviews befragt, Unterrichtsbeobachtungen und -aufnahmen haben zudem eine Überprüfung der Angaben aus externer Perspektive ermöglicht. Das sehr umfangreiche Datenkorpus ermöglicht einen aufschlussreichen Einblick in die je nach Fachdisziplin unterschiedlichen sprachlich-interkulturellen Herausforderungen des Lehrens und Lernens in einer Fremdsprache (L2) sowie spezielle Einsichten in die Verwendung von ELF in dem beschriebenen kommunikativen Kontext. Aufgrund der Tatsache, dass es sich bei den untersuchten Studiengängen um Programme kürzerer Dauer handelt – diese liegt zwischen einem und anderthalb Jahren – ist es nicht Ziel der Analyse, umfangreiche didaktische Maßnahmen in Form von zusätzlichen Lehreinheiten zu formulieren, die weder von den anbietenden Einrichtungen finanziert noch von den Studierenden aufgrund der hohen Arbeitsbelastung wahrgenommen werden können. Die ausgesprochenen Empfehlungen orientieren sich daher an den Bedürfnissen der praktischen Durchführung und stellen je nach

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu u.a. aktuell das im Juni 2007 durchgeführte DAAD-Symposium „Die Macht der Sprache“, auf dem die Mehrsprachigkeit der Wissenschaft in Abgrenzung von der Dominanz des Englischen auch für den Bereich der Lehre diskutiert wurde (DAAD-Newsletter 13/2007).

Programm eine Kombination aus der Nutzung bereits entwickelter Fortbildungsprogramme (z.B. an der TU Delft in den Niederlanden) und der Erstellung schriftlicher Informationsmaterialien dar.

Die Arbeit ist in fünf Hauptkapitel aufgeteilt. Im ersten Teil werden die theoretischen Grundlagen der Hochschulinternationalisierung erläutert, welche für das Verständnis der Entstehung englischsprachiger Studiengänge wesentlich sind. Der zweite theoretische Teil ist auf das Phänomen Englisch als Lingua Franca in der Wissenschaft und speziell in der wissenschaftlichen Lehre ausgerichtet. Die besondere linguistische Situation nicht-anglophoner Länder, welche in vielen Fällen beinhaltet, dass Nicht-Muttersprachler des Englischen als Dozenten einer Mehrheit von Nicht-Muttersprachlern als Studierenden in einem sogenannten „International Classroom“ gegenüberstehen, wird v.a. in den Kap. 2.3.3.1. und 2.3.3.2. näher beleuchtet. Das dritte Kapitel erläutert die der empirischen Erhebung zugrunde liegenden Forschungsmethoden und die Datenkorpora. Die Datenauswertung im vierten Kapitel der Arbeit ist aufgeteilt in einen kürzeren Teil über die Ergebnisse der Makrostudie (4.1.) sowie in einen ausführlichen Teil zu den Resultaten der beiden Mikrostudien (4.2. und 4.3.). Innerhalb der Mikrostudien wird unterschieden zwischen der Perspektive der Studierenden, der der Lehrenden, der externen Perspektive im Rahmen der Unterrichtshospitationen sowie einem kürzeren Teil zu linguistischen Charakteristika des Gebrauchs von ELF auf phonetischer und lexikogrammatischer Ebene. Der abschließende fünfte Teil widmet sich der Beantwortung der in Kap. 2.3.4. formulierten Forschungsfragen auf Basis der Untersuchungsergebnisse sowie der Formulierung von Empfehlungen für die Rekrutierung und Fortbildung von Studierenden und Lehrenden englischsprachiger Masterprogramme des beschriebenen Typs. Die Skizzierung von aus den eigenen Ergebnissen abzuleitenden Forschungsdesiderata bildet den Abschluss der Arbeit.

## **1. Internationalisierung der Hochschulen**

### **1.1. Begriffliche Klärungen, Motive und Aktivitäten**

Englischsprachige Studiengänge sind sowohl in ihren hochschulpolitischen Zielen, wie z.B. der verstärkten Anziehung internationaler Studierender, als auch in ihrer konkreten Gestaltung, etwa der Verwendung einer Lingua Franca als Unterrichtssprache, direkte strategische Folge von drei derzeit diskutierten Entwicklungstrends der weltweiten Hochschulpolitik: Globalisierung, Internationalisierung und Europäisierung. Ausgehend von den Ebenen Bedeutung und Realisierung können die drei im gegenseitigen Einflussverhältnis stehenden Begriffe folgendermaßen abgegrenzt werden (Teichler 2003: 20-21):

- *Globalisierung* beinhaltet die Idee eines Verschwimmens, in einigen Fällen sogar Verschwindens von Grenzen und nationalen Systemen;
- *Internationalisierung* repräsentiert ein Zunehmen grenzüberschreitender Aktivitäten bei prinzipieller Beibehaltung der nationalen Systeme;
- *Europäisierung* kann entweder als regionale Version von Globalisierung oder von Internationalisierung verstanden werden; auch bezeichnet als „Festung Europa“ gegenüber dem Rest der Welt (Teichler 2002: 41).

In ihren konkreten Realisierungen im Hochschulbereich unterscheiden sich die Konzepte wie folgt:

- *Globalisierung* wird assoziiert mit Marktsteuerung, transnationalen Angeboten von Studienprogrammen und kommerziellem Wissenstransfer; hier spielen die Stichworte Bildungsmarkt, Wettbewerb und Marketing im Hochschulbereich eine entscheidende Rolle.
- *Internationalisierung* konkretisiert sich in Mobilität von Studierenden und Forschern, wissenschaftlicher Kooperation sowie internationaler (Aus-)Bildung und wird gemeinhin als direkte Folge von Globalisierung betrachtet.
- *Europäisierung* umfasst die unter Internationalisierung genannten Aspekte im Rahmen europäischer Förderprogramme und darüber hinaus Aspekte der Vielfalt und Konvergenz von Hochschulsystemen sowie die Schaffung eines distinkt wahrnehmbaren „Europäischen Hochschulraums“ in Abgrenzung von anderen Bildungsmärkten (vgl. Kap. 1.4.).

Jeder der oben erläuterten Begriffe steht mit den anderen in enger Verbindung und bedingt das hier untersuchte Phänomen der englischsprachigen Studiengänge auf jeweils unterschiedliche Weise. In der Folge soll vorrangig der Terminus

*Internationalisierung* verwendet werden, wenn die an konkreten Aktivitäten messbare Überschreitung nationaler Grenzen im Hochschulsektor im Fokus steht (z.B. realisiert durch Mobilität o.ä.). *Globalisierung* hingegen wird als die übergeordnete weltpolitische bzw. gesellschaftliche Bewegung verstanden, welche die einzelnen Aktivitäten der Hochschulinternationalisierung verstärkt oder in ihren Wegen verändert (vgl. z.B. Knight 2003).

Nachdem die Forschung auf dem Gebiet der Hochschulinternationalisierung für lange Jahre einen eher überschaubaren Sektor ausmachte, entstanden v.a. im Zusammenhang mit der zunehmenden Relevanz von tertiärer Ausbildung als Wirtschaftsfaktor zahlreiche Forschungsarbeiten, um den diversen Aktivitäten einen systematischen Rahmen bieten zu können. Ausgehend von den verschiedenen Interessengruppen („stakeholders“) – Studierende, Lehrkräfte, Verwaltung und Hochschulleitung sowie nationale und internationale Regierungen und der Privatsektor – erläutern Wächter et al. (1999) die folgenden Motive und Aktivitäten der Internationalisierungsbemühungen von Hochschulen im europäischen Kontext (angepasst aus Wächter et al. 1999: 15-24):

1. Bildungsmotiv

Hintergrund: Auswirkung der Globalisierung auf die von zukünftigen Arbeitnehmern verlangten Qualifikationen, die wiederum von den Universitäten gelehrt werden müssen, um Studierende und eventuelle staatliche Förderprogramme an sich zu binden. Mögliche Aktivitäten: Curriculum-Reform, Mobilität.

2. Ökonomisches Motiv

Hintergrund: Bildung als Einnahmequelle im Kontext der Entstehung eines Bildungsmarktes und der sinkenden staatlichen Subventionierung des Hochschulsektors. Fokus: Primär ausländische Studierende, zunehmend jedoch auch inländische. Mögliche Aktivitäten: Einrichtung eines „off-shore Campus“ (Export von Studienangeboten), inländische Curriculum-Reform, Fernstudium, international ausgerichtete Marketingstrategien.

3. Kulturpolitisches Motiv

Mögliche Aktivitäten: Wissenschaftler- und Studierenden-Austausch (als „Botschafter“ ihres Landes), gemeinsame Studienprogramme.

4. Motive der Förderung von Frieden, regionaler Integration und Entwicklungsarbeit. Aktivitäten: Curriculum-Entwicklung, Austausch.

Laut Wächter et al. (1999) stellt die Studierenden-Mobilität sowohl historisch als auch aktuell die wichtigste Internationalisierungsaktivität in der Hochschulbildung dar und wird somit von den Autoren als „the starting point of internationalisation“ (Wächter et al. 1999: 25) bezeichnet. Dies bezieht sich nicht nur auf ihre geschichtliche Rolle (vgl. Kap. 1.2.), sondern auch auf den Verlauf der Etablierung von Internationalisierungsaktivitäten an Hochschulen allgemein, was u.a. mit dem verhältnismäßig niedrigen Grad an Komplexität dieser Aktivität zusammenhängt. Aufwändiger gestaltet sich hingegen die zweite Form von Mobilität, die der Wissenschaftler. Da hier auf entsendender wie empfangender Seite weitaus größere Verpflichtungen und Abhängigkeiten bestehen als im Falle der Studierenden, stellt die „mobility of scholars“ im Regelfall die zweite Phase in den Internationalisierungsaktivitäten von Hochschulen dar. Als dritte Phase bezeichnen Wächter et al. (1999) die Aktivitäten im Rahmen der Curriculum-Entwicklung, also die Veränderung des zu unterrichtenden und zu lernenden Wissens. Vielerorts wird diese Möglichkeit der Internationalisierung als langfristiger und effizienter angesehen als die reine Mobilität, da sie eine größere Anzahl von inländischen Studierenden erreicht und für diese weitaus weniger kostspielig ist – daher wird oft die Bezeichnung „virtuelle Mobilität“ verwendet (Wächter et al. 1999: 32). Dem gegenüber stehen Argumente, dass die curriculare Internationalisierung aus Sicht der Hochschulen immens kostenaufwändig ist, da sämtliche Interessengruppen den Prozess mitgestalten und unterstützen müssen. Nichtsdestoweniger halten Wächter et al. (1999: 35) fest: „It can be concluded that the innovation of the curriculum, in the many forms and facets in which it exists, is and will increasingly become essential in the process of incorporating an international dimension in higher education.“

Die Curriculum-Entwicklung stellt die für den Kontext englischsprachiger Studiengänge wichtigste Internationalisierungsaktivität dar, weshalb diese in Kap. 1.6. näher erläutert wird. Vorab soll der historische Rahmen des inzwischen recht komplexen Feldes der Hochschulinternationalisierung skizziert werden.

## **1.2. Historische Entwicklungen: Mittelalter bis Bologna**

Aus zeitlich neutraler Perspektive wird vielerorts angemerkt, dass die Universität als Institution stets global bzw. universell ausgerichtet war. Dies wird v.a. damit begründet, dass das an den Universitäten gewonnene, bewahrte und vermittelte Wissen in der Mehrzahl seiner Bereiche universeller Natur und es somit das Ziel der

Universität sei, „Wissen in aller Welt zu sammeln“ (Teichler 2003: 21). Kerr (1990: 5) teilt diese Einschätzung von Universitäten als „essentiell internationale Institutionen“, macht jedoch auf die existierende Spannung aufmerksam, die zwischen der Internationalität des Wissens und dem nationalen Interesse, dieses Wissen für die eigenen Zwecke zu nutzen, existiere. Kerr (1990: 5) bezeichnet diese Spannung als „two ‚laws of motion‘ in conflict“. Zusammengefasst beschreibt Kerr (1990: 6-8) die Internationalisierungsprozesse der ca. 2500 Jahre alten Geschichte der Hochschul- ausbildung und ihren Vorläufern wie folgt: Die ersten 2000 Jahre herrschte ein Modell der Konvergenz von Sprache, Curricula und Abschlüssen vor, innerhalb dessen sich der „wandering scholar“ frei zwischen den Ausbildungsstätten seiner Wahl bewegen konnte. Mit Herausbildung der Nationalstaaten in der Reformationszeit begann eine Divergenz der Systeme, in der ein Akademiker v.a. Bürger seines Landes und lediglich untergeordnet Wissenschaftler war. Mit Ende des 20. Jahrhunderts setzt laut Kerr (1990: 8) eine partielle Rekonvergenz hin zu einer „cosmopolitan-nation-state university“ ein.

Akademische Pilgerfahrten von Studierenden und Professoren („peregrinationes academicae“) begannen lange vor dem 12. Jahrhundert, wurden jedoch erst im Mittelalter ein weit verbreitetes Phänomen und entstanden v.a. durch die damals noch geringe Anzahl von Universitäten. Aber auch mit vermehrter Gründung neuer Ausbildungsstätten ab dem 15. Jahrhundert blieben kurze Studienaufenthalte im Ausland und Migration für das gesamte Studium wichtige Faktoren. De Ridder-Symoens (1992: 302-03) nennt die folgenden Auswirkungen dieser frühen Akademiker-Mobilität auf die Hochschulbildung der Zeit:

- Gebrauch von Latein als allgemein genutzte Sprache;
- einheitliche Studienprogramme und Prüfungssysteme sowie
- Transfer von Wissen, Studiensystemen und Literatur.

Dies befähigte die mobilen Studierenden, ihr Studium an verschiedenen Universitäten durchzuführen und ihre Grade innerhalb der Hochschulen des christlich geprägten Abendlandes anerkennen zu lassen. De Ridder-Symoens (1992: 302-3) resümiert: „The consequences of academic pilgrimage were, indeed, out of all proportion to the numerically insignificant number of migrant students.“ Diese Sichtweise wird im Zusammenhang mit der derzeit noch geringen Anzahl englischsprachiger Studiengänge in Deutschland und Europa erneut relevant.

Mit Entstehung der Nationen-Staaten wurden Universitäten allmählich europäisiert und nationalisiert. Während die Perioden des Mittelalters, der Reformation und der Aufklärung noch durch natürliche, nicht reglementierte Wanderungen von Studierenden und Professoren gekennzeichnet waren, setzte ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts ein starker politischer und kultureller Nationalismus ein, der diese freie Wanderung einschränkte (de Wit 2002). Als Beispiele sind zu nennen: Verbot von Auslandsstudien, Ersatz von Latein als Unterrichtssprache durch die landeseigene Sprache sowie Verschwinden der „peregrinationes academicae“ und ihr Ersatz durch die „grand tour“, deren Fokus auf dem kulturellen Erlebnis und nicht auf dem akademischen Austausch lag (Hammerstein 1996). Universitäten dienten in dieser Periode den professionellen und ideologischen Anforderungen der neuen europäischen Nationen, so dass die Entwicklung nationaler Identität und Bedürfnisse in ihrer Bedeutung weit über der Herausbildung universellen Wissens lag.

Bereits vor dem Zweiten Weltkrieg ist eine weltweite Entwicklung hin zu mehr internationaler Kooperation in der Hochschulbildung zu beobachten, welche sich auf institutioneller Ebene durch die Entstehung verschiedener Institute akademischer Forschungsk Kooperation bzw. akademischen Austausches manifestiert. Genannt seien die Gründung des US-amerikanischen IIE („Institute of International Education“) 1919, des Deutschen Akademischen Austauschdiensts (DAAD) 1925 sowie des British Council 1934. Nach dem Zweiten Weltkrieg gewann der Bildungsaustausch vermehrt an Bedeutung, u.a. unterstützt durch wegweisende Gründungen wie die der UNESCO und des Fulbright Programms (beides 1946). Beherrschende politische Beweggründe waren zu diesem Zeitpunkt die Sicherung von Frieden durch das Mittel der Völkerverständigung per Kultur- und Wissenschaftsaustausch sowie aus Sicht der Siegermächte die Ausdehnung des eigenen Einflussbereichs. In den direkten Nachkriegsjahren expandierte der Bildungsaustausch entsprechend fast ausschließlich in den beiden Supermächten USA und Sowjetunion. Im Falle der USA hatte sich quasi über Nacht eine ehemalige Kolonie zur Metropole der Welt gewandelt, so dass auch im Hochschulsektor das Modell nicht mehr Europa, sondern Nordamerika hieß, oder wie de Wit (2002: 10) es formuliert: „The world of academia was turned upside down, (...)“. Internationalisierung in Form von Mobilität war in den Nachkriegsjahren jedoch meist auf die institutionelle Ebene beschränkt, verlief eher unorganisiert und individuell und war auf eine Nord-Nord-Achse (Nordamerika-Europa) bzw. die Sowjetunion ausgerichtet (de Wit 2002: 12).

Auf diese erste Phase der internationalen Kooperation nach dem Zweiten Weltkrieg folgt eine zweite Phase von 1960 bis 1970, die politisch von den Einflussfaktoren Entkolonialisierung, Ausweitung der Hochschulbildung und der wechselnden Rolle von Universitäten als Produzenten von Arbeitskräften gekennzeichnet ist. In diesem Zeitraum verlagerte sich die akademische Mobilität im Rahmen der anlaufenden Entwicklungshilfe in Süd-Nord-Richtung in Bezug auf Studierende und in Nord-Süd-Richtung in Bezug auf Dozenten und Mittel. Im Rahmen der Entwicklungshilfe wurde die sogenannte Dritte Welt so bis Mitte der 80er Jahre zum „main battlefield of international academic cooperation“ (de Wit 2002: 12). Die späteren Jahre der Nachkriegszeit können daher als der Beginn der organisierten Internationalisierung angesehen werden, in der individuelle und vereinzelte Maßnahmen in feste Programme überführt wurden, wobei die Gründe eher welt- als bildungspolitisch gelagert waren. Bereits in den 70er Jahren trat jedoch das Motiv der Sicherung der ökonomischen Wettbewerbsfähigkeit allmählich in den Vordergrund, als das politisch-ökonomische Wachsen von Japan und der Europäischen Gemeinschaft (EG) als Gegengewicht zur Supermacht USA deren Dominanz auf den Gebieten der Wissenschaft, Forschung und Lehre herausforderte. Eine weitere wichtige Veränderung jener Zeit bezieht sich auf das Management von internationaler Kooperation: Internationalisierungsaktivitäten wurden verstärkt in den Universitätsverwaltungen verankert und mit neuen Strukturen versehen. Die 90er Jahre stehen bezüglich der Internationalisierung im Hochschulsektor vornehmlich unter dem Zeichen der Europäisierung, weshalb im folgenden Abschnitt vor der eigentlichen Darstellung dieses Zeitraums fokussiert europäische Tendenzen der Internationalisierung im 20. Jahrhundert skizziert werden sollen.

### **1.3. Europäische Internationalisierung und Europäisierung**

Die frühe Nachkriegszeit in den 50er und 60er Jahren wird in Bezug auf die Internationalisierung der europäischen Hochschulen oft als Periode einer „benevolent laissez-faire attitude“ charakterisiert (Baron 1993: 50). Dies bezieht sich auf die Akademiker-Mobilität, die in Europa zu jener Zeit ohne nennenswerte politische oder administrative Regelwerke vonstatten ging und vornehmlich aus Ländern der ehemaligen oder noch bestehenden Kolonien in die jeweiligen Kolonialmächte verlief. Universitäten spielten zu jener Zeit eine eher passive Rolle als Empfänger von ausländischen Studierenden; eine europäische Internationalisierungspolitik war



quasi nicht existent. Dies änderte sich zunehmend ab 1970, als verschiedene Länder die stark ansteigenden Studierenden-Ströme zum Anlass nahmen, diesen Bereich der Hochschulpolitik strategisch zu gestalten. 1972 machte Schweden mit einem Internationalisierungsprogramm den Anfang, das die Hochschulen als Agierende betrachtete und Maßnahmen wie etwa organisierte Austausch, Credit-Point-Transfer (zu Deutsch meist „Leistungspunkte“ im Sinne von bewerteten Leistungen) und internationale Curricula beinhaltete. Auch in Deutschland setzte ein Wechsel weg vom reinen Empfängerland hin zu einem differenzierteren Ansatz ein, der zunehmend die sogenannte „outgoing mobility“ förderte. Als Spiegelbild dieser ersten strategischen Ansätze trat 1976 zum ersten Mal die Europäische Gemeinschaft bildungspolitisch in Erscheinung: Die Verabschiedung des Aktionsprogramms „Joint Study Programmes“ stellte einen Meilenstein in der Europäisierung der Bildung dar, da die EG auf diesem Sektor traditionell in ihren Kompetenzen stark eingeschränkt war und die Bildungssysteme der Mitgliedsländer signifikant voneinander abwichen. Im Rahmen der oben erwähnten Tendenzen, einen alternativen Bildungsmarkt zu den USA aufzubauen, wurden in der Folge zwischen 1976 und 1992 verschiedene Internationalisierungsansätze auf EU-Ebene ins Leben gerufen. Die Auswirkung der europäischen Programme war bis 1985 jedoch eher begrenzt, u.a. aufgrund der weltpolitischen Finanzkrise der 70er Jahre.

Die 80er Jahre brachten schließlich in de Wits (2002: 48) Worten „the great leap forward“. Auf Länderebene ist ein Aspekt zu nennen, der die europäische Hochschulbildung in den darauffolgenden Jahren radikal verändern sollte: Das Vereinigte Königreich beschloss 1979 die Einführung von Studiengebühren für ausländische Teilnehmer, womit das Konzept von internationalen Studierenden als Einnahmequelle und die damit verbundene weltweite Rekrutierung von Bewerbern einsetzte und sich allmählich in den EU-Ländern verbreitete. Auf länderübergrenzter Ebene sind zwei parallele Entwicklungen relevant: Die großflächige Einführung von Forschungs- und Entwicklungsprogrammen zur Schaffung eines europäischen Forschungsraums – den sogenannten Rahmenprogrammen – auf der einen Seite und die Ergänzung des Aktionsprogramms von 1976 um die Komponente eines Studierenden-Stipendiums zum Zwecke der Mobilität auf der anderen Seite. 1987 wurde diese Linie umgeformt in das „European Action Scheme for the Mobility of University Students“ (ERASMUS). 1988 wurden die programmpolitischen Initiativen durch die Schaffung einer EU-Einrichtung institutionell verankert, die den

Internationalisierungsprozess professionell begleiten sollte: Die EAIE („European Association for International Education“), aufbauend auf dem Vorbild der NAFSA („National Association of Foreign Student Advisers“, heute nur noch „Association of International Educators“) in den USA. Dieselben institutionellen Entwicklungen waren auch auf Länderebene zu beobachten: Neben den bereits vor dem Zweiten Weltkrieg existierenden Einrichtungen DAAD und British Council richteten in der Folge immer mehr europäische Länder nationale Institutionen mit dem Schwerpunkt der Hochschulinternationalisierung ein. Als Beispiele sind zu nennen: „Netherlands Organization for International Cooperation in Higher Education“ (NUFFIC, Niederlande 1952) und „Centre for International Mobility“ (CIMO, Finnland 1991). Als Ausdruck der verstärkten europäischen Zusammenarbeit kann der 1993 von DAAD, NUFFIC, CIMO und dem British Council gegründete EU-Dachverband, die „Academic Cooperation Association“ (ACA) in Brüssel angesehen werden.

Aufgrund dieser vielfältigen und rapide an Geschwindigkeit gewinnenden Prozesse spricht Kehm (2003: 11) von einer gesonderten Phase der Internationalisierung bzw. Europäisierung im Hochschulbereich zwischen 1987 und 1992, in der die EU weitgehend unabhängig von nationalen Bestimmungen der Mitgliedsländer agieren konnte. Diese relative Freiheit endete mit dem Vertrag von Maastricht (1992), der zum ersten Mal den Bildungsbereich beinhaltet, um seiner Funktion in der Erfüllung der allgemeinen Vertragsziele – die EU als gemeinsamer Wirtschaftsraum – gerecht zu werden. Laut Kehm (2003: 11) setzte damit eine neue Phase der „Professionalisierung der Strukturen“ an den Hochschulen und innerhalb der EU ein, in der das Management von Internationalisierung und das bewusste Formulieren einer Strategie vermehrt in den Vordergrund traten. Infolgedessen begann in den frühen 90er Jahren die europaweite Diskussion um Themen, die mit der Schaffung des bereits erwähnten europäischen Bildungsmarkts zusammenhängen, wie etwa die Entwicklung eines „European Credit Transfer System“ (ECTS) als Teil von ERASMUS und damit verbunden die gegenseitige Anerkennung der Abschlüsse innerhalb Europas.

#### **1.4. Harmonisierung, Bologna und Wettbewerb**

Mit der zunehmenden Wahrnehmung von Hochschulbildung als Wirtschaftsfaktor – etwa durch Bildungsexport ins Ausland, Rekrutierung qualifizierter und zahlungswilliger ausländischer Studierender oder das Verhindern des Abwanderns der eigenen

Spitzenkräfte ins Ausland („Brain Drain“) – erhielten auch die europäischen Bemühungen um das Wirken mit vereinten Kräften Mitte der 90er Jahre eine neue Dynamik. Die mit Beginn der Reformationszeit entstandenen nationalen Hochschulsysteme mit ihren zum Teil sehr unterschiedlichen Studien- und Abschlusstrukturen waren in den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts zwar weiterhin auf nationaler Ebene ein Qualitätsmerkmal, der Studien- und Berufsmobilität sowie der Gewinnung ausländischer Studierender jedoch standen sie zunehmend im Wege. Obwohl vielerorts als überraschender Schritt bezeichnet, scheint die 1998 von den Bildungsministern Deutschlands, Frankreichs, Italiens und Großbritanniens unterzeichnete „Sorbonne-Erklärung“ unter diesem Blickwinkel eher eine logische Folge, bei der lediglich die zügige nationalstaatliche Umsetzung als ungewöhnlich zu bezeichnen ist. Unter Bezugnahme auf die Lissabon-Konvention von 1997, welche die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen und Qualifikationen innerhalb der europäischen Region zum Ziel hat, geht die Sorbonne-Erklärung den entscheidenden Schritt weiter in Richtung Angleichung bzw. Harmonisierung von Strukturen und Abschlüssen im Hochschulbereich (offizieller Titel des Dokuments: „Joint declaration on harmonisation of the architecture of the European higher education system“).<sup>2</sup> Die in Europa sehr positiv aufgenommenen Vorschläge wurden ein Jahr später im italienischen Bologna in die sogenannte Bologna-Erklärung zur „European Higher Education Area“ überführt und von 29 europäischen Bildungsministern unterschrieben; Mitte 2007 betrug die Zahl der Unterzeichner bereits 45.<sup>3</sup> Die drei übergeordneten Ziele drücken eine Kombination aus Bildungsmotiven und ökonomischen Motiven der europäischen Harmonisierung im Bildungssektor aus:

- Mobilität der europäischen Bürger;
- ihre Berufsfähigkeit sowie
- internationale Wettbewerbsfähigkeit des Europäischen Hochschulsystems.

Die Unterzeichner der Erklärung vereinbarten die Schaffung eines Europäischen Hochschulraums, der bis zum Jahr 2010 die folgenden Charakteristika aufweisen soll (6 Teilziele der Bologna-Erklärung):<sup>4</sup>

- Ein System leicht verständlicher und vergleichbarer Abschlüsse;
- ein zweistufiges System von Studienabschlüssen (undergraduate/graduate);
- ein Leistungspunktesystem nach dem ECTS-Modell;

---

<sup>2</sup> Online: [http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne\\_declaration.pdf](http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/Sorbonne_declaration.pdf) (20.10.07).

<sup>3</sup> Online: <http://www.hrk-bologna.de/bologna/de/home/1916.php> (20.10.07).

<sup>4</sup> Online: <http://www.bmbf.de/de/3336.php> (20.10.07).

- Mobilität durch Beseitigung von Mobilitätshemmnissen;
- europäische Zusammenarbeit im Bereich der Qualitätssicherung sowie
- Förderung der europäischen Dimension in der Hochschulausbildung.

Diese auf der offiziellen Bologna-Informationseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF) als „wohl tiefgreifendste Hochschulreform der letzten Jahre“<sup>5</sup> bezeichnete Initiative hat auf europäischer Ebene keine rechtlich bindende Wirkung, ist jedoch in ihren Teilzielen in den meisten Unterzeichnerländern inzwischen in unterschiedlicher Form in die bundes- oder landeseigenen Hochschulgesetze aufgenommen worden und somit in Teilen verpflichtend. Dabei ergeben sich je nach Gestaltung des nationalen Hochschulsystems abweichende Herausforderungen und Hindernisse, die an dieser Stelle nur angedeutet werden können.<sup>6</sup> Als tiefgreifendstes Vorhaben wird oft die Umstellung auf die sogenannten gestuften Studiengänge angesehen, welche durch die terminologische Übernahme des britischen Systems vielerorts lediglich als „Bachelor- und Masterstudiengänge“ bezeichnet werden. Während Länder wie Großbritannien und Frankreich traditionell gestufte Systeme besitzen, war ein „undergraduate“-Bereich beispielsweise in Deutschland bislang nur in Form des Grundstudiums existent, das jedoch nicht durch die Verleihung eines akademischen Abschlusses den Einstieg ins Berufsleben vorsah. Entsprechend wurde die Einführung eines Bachelorabschlusses in der deutschen Wirtschaft zunächst mit Skepsis betrachtet, da es offenbar schwer fiel, in den Absolventen mehr als nur Studierende mit Vordiplom zu sehen.<sup>7</sup> Von nationalen Herausforderungen abgesehen besteht jedoch auch auf europäischer Ebene Unstimmigkeit bezüglich der Dauer der Studienzyklen: Derzeit sind sowohl Modelle mit dreijährigen Bachelorprogrammen, auf denen zweijährige Master aufbauen (sogenannte 3+2-Modelle) im Gespräch als auch die 4+1-Variante, was im Endeffekt wiederum zu Anerkennungsschwierigkeiten führen und somit das Primärziel der Bologna-Erklärung unterlaufen kann.

Allen europäischen und landesspezifischen Schwierigkeiten zum Trotz ist die Maschinerie der Bologna-Teilziele inzwischen in den Unterzeichnerländern ins Rollen gebracht und gestaltet sich zunehmend als unumkehrbarer Reformprozess, der bis zum Zieljahr 2010 umfassende Veränderungen mit sich bringen wird. Laut Kerr

---

<sup>5</sup> Online: <http://www.bmbf.de/de/3336.php> (20.10.07).

<sup>6</sup> Für eine vergleichende Analyse ausgewählter europäischer Länder vgl. z.B. EURYDICE (2003), Luitjen-Lub et al. (2004: 270-72) und Alesi et al. (2005).

<sup>7</sup> Ein Wandel in der Wirtschaft hin zur größeren Akzeptanz des Bachelorabschlusses zeichnet sich inzwischen deutlich ab (vgl. z.B. DIE ZEIT 22/2006).

(1990: 8) stellt dieser harmonisierende Prozess die „second great transformation“ nach den divergierenden Ausgestaltungen der nationalen Hochschulsysteme im 17. bis 19. Jahrhundert dar. Auf Deutschland bezogen sind die konkreten Folgen des Bologna-Prozesses an folgenden ausgewählten Aspekten sichtbar:

- Die Einrichtung des Akkreditierungsrats (1999) und der entsprechenden Agenturen und somit des gesamten Systems einer verpflichtenden Studiengang-Akkreditierung für neu eingeführte Bachelor- und Masterprogramme;
- die inzwischen zahlreichen Beschlüsse der Kultusministerkonferenz (KMK) hinsichtlich der Umsetzung der Bologna-Teilziele;<sup>8</sup>
- die Einrichtung eines „Bologna-Zentrums“ bei der Hochschulrektorenkonferenz (HRK) sowie die Nominierung sogenannter „Bologna Promoter“ an ausgewählten Hochschulstandorten sowie
- die obligatorische Umstellung des deutschen Studiensystems auf Bachelor und Master bis 2010, wie in der Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) von 2002 vorgesehen und schrittweise in die Ländergesetze übernommen.

Mit welchen über Bologna hinausgehenden Aktivitäten Deutschland der wachsenden Notwendigkeit, sich auf dem weltweiten Bildungsmarkt zu behaupten und zu positionieren, begegnet, soll der folgende Abschnitt zeigen.

### **1.5. Fokus Deutschland**

Die Internationalisierungspolitik im Hochschulbereich hat sich in Deutschland in ganz ähnlichen Strukturen vollzogen wie auf gesamteuropäischer Ebene: Von einer Politik der offenen Tür gegenüber ausländischen Studierenden in den 50er, 60er und 70er Jahren über einen stärker regulativen Ansatz mit Fokus auf die Entsendung deutscher Studierender zwischen 1975 und 1987 bis hin zum ‚ERASMUS-Boom‘ der frühen 90er Jahre (Kehm 2003: 11-12). Die potentiellen Probleme des sogenannten Ausländerstudiums werden bereits seit dessen systematischer Förderung in den 60er Jahren ergründet, jedoch lag der Fokus stets auf dem Aufenthalt der Gäste in Deutschland und erst ab Anfang der 90er Jahre auf der Frage, ob und welche Konkurrenzsituation in Bezug auf Studierenden- und Wissenschaftlermobilität existiert und welchen Stellenwert Deutschland dabei als Hochschulstandort einnimmt (List 1997: 6-7). Anhand der weltweiten Migrationsbewegungen von Studierenden und Graduierten kann festgehalten werden, dass Deutschland zwar

---

<sup>8</sup> Alle Dokumente online unter <http://www.akkreditierungsrat.de> bzw. <http://www.kmk.org>.

traditionell auf diesem Sektor ein Importland ist, allerdings mit bei weitem nicht vergleichbaren Zuwachsraten ausländischer Studierender, wie sie etwa die USA seit dem Zweiten Weltkrieg und ganz speziell seit 1980 mit der Öffnung des chinesischen Bildungsmarktes und zehn Jahre später auch des mittel- und osteuropäischen Raumes verzeichnen können. Während beispielsweise Deutschland seinen Anteil an asiatischen Studierenden von 1980 bis 1990 verdoppeln konnte, weist die USA trotz hoher Studiengebühren eine Verdreifachung auf, Japan gar eine Verachtfachung (List 1997: 9-10). Der Präsident des DAAD weist daher im Jahr 1996 auf einer Konferenz zum Thema „Sind die deutschen Hochschulen international wettbewerbsfähig?“ darauf hin, dass in absoluten Zahlen gesprochen nicht etwa ein nachlassendes Interesse am Studienstandort Deutschland das aktuelle Problem darstelle, sondern ein „Ungleichgewicht der regionalen Verteilung“ auf der einen sowie die Qualitätsfrage auf der anderen Seite (Berchem 1997: 127). So komme ein hoher Prozentsatz der internationalen Studierenden in Deutschland aus einigen wenigen Herkunftsländern, während gleichzeitig zu wenig akademischer Nachwuchs aus den westlichen Industrieländern, Japan und China nach Deutschland geholt werden könne: „Dieser Strom junger Akademiker, von denen später viele eine Schlüsselposition in Wirtschaft, Wissenschaft und Gesellschaft einnehmen dürften, geht größtenteils an Deutschland vorbei“ (Berchem 1997: 127). In Bezug auf die erwähnte Qualitätsfrage weist Berchem (1997: 127-28) darauf hin, dass die „Spitzengruppe der weltweit Bestqualifizierten“ an die deutschen Hochschulen geholt werden solle.

Der Gedanke des Wettbewerbs um weltweite Eliten im Hochschulbereich taucht bildungspolitisch bereits Mitte der 80er Jahre auf, als man beginnt, die bis dahin eher unkontrollierten Mobilitätsströme zu strukturieren und strategischer einzusetzen (List 1997: 42, *Stellungnahme der Bundesregierung von 1986*). Die Standortfrage der deutschen universitären Bildung wird das erste Mal 1995 durch die Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) aufgegriffen.<sup>9</sup> Die dort genannten Empfehlungen prägen die Debatte um den Studien- und Wissenschaftsstandort Deutschland bis heute:

- Internationalisierung des Studienangebots in Sprache und Inhalt;
- internationale Anerkennung deutscher Abschlüsse;

---

<sup>9</sup> Vgl. BLK (1995): *Gespräch der Kommission zu europarelevanten bildungspolitischen Fragen*, Bonn.

- verbessertes Marketing deutscher Hochschulen im Ausland sowie
  - adäquate Rahmenbedingungen für ausländische Studierende und Wissenschaftler.
- Konkreten Aktivitäten vorausgehen musste jedoch eine genaue Problemanalyse. Die bereits erwähnte Konferenz des Stifterverbands für die Deutsche Wissenschaft im Jahr 1997 hat im Vorfeld Stellungnahmen der Teilnehmer eingeholt, u.a. die folgende eines amerikanischen Wissenschaftlers, welche die Perspektive der USA aufzeigt:

„What attracts so many foreign students? Three reasons appear obvious: the quality of American higher education has a good reputation world-wide; English as the language of instruction is more appealing than most other tongues; and some foreigners hope that study in the United States will become a step toward employment and long-term residence in America.“ (Muller 1997: 153)

Berchem (1997: 128-29) leitet aus den genannten Vorzügen der USA die folgenden Problematiken des Ausländerstudiums in Deutschland ab:

- „Ausländerspezifische Probleme“: Sprachliche Anforderungen, ausländerrechtliche Hindernisse, fehlende Anerkennung von Studienleistungen und Abschlüssen sowie zu niedrige Ausländerquoten bei Studiengängen mit Numerus Clausus;
- „strukturelle Probleme der deutschen Hochschulen“: Schwer verständliche Studiengangskonzeptionen, nicht kontrollierbare lange Studienzeiten sowie fehlende außerfachliche Beratung und Betreuung für die spezielle Zielgruppe der ausländischen Studierenden.

Für den weiteren Verlauf dieser Arbeit ist die Tatsache festzuhalten, dass sprachliche Aspekte des Studiums in Deutschland in jeder der bisher erwähnten Problemanalysen einen besonderen Stellenwert einnehmen. Auch DAAD-Präsident Berchem hält fest:

„Eines der Haupthindernisse für die Attraktivität deutscher Hochschulen auf internationaler Ebene ist das Problem der Sprache. Wenn so viele Studieninteressenten weltweit die USA oder Großbritannien als Gastland wählen, so liegt das auch daran, daß sie bereits vor ihrer Einreise die englische Sprache hinreichend beherrschen und Englisch später im Beruf dringend brauchen.“ (Berchem 1997: 129).

Die so identifizierten Problemfelder und Empfehlungen wurden 1996 in einen Maßnahmenkatalog des Auswärtigen Amtes und des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie (BMWFT) überführt,<sup>10</sup> mit dessen Umsetzung ein halbes Jahr später im Rahmen eines Aktionsprogramms des DAAD begonnen wurde. Das „Aktionsprogramm zum Studien- und Wissenschaftsstandort Deutschland“ wurde von 1996 bis 2004 dreimal aufgelegt und beinhaltet u.a. die

---

<sup>10</sup> AA/BMWFT (1996): *Studienstandort Deutschland attraktiver machen*, Gemeinsame Erklärung vom 24. Mai 1996, Bonn.

folgenden Förderlinien:<sup>11</sup> *Demonstrationsprogramm Auslandsorientierte Studiengänge (AS)*; *Promotion an Hochschulen in Deutschland (PHD)*; *Export deutscher Studienangebote*. Weitere Aktionslinien betreffen die Verbesserung der Rahmenbedingungen eines Studien- bzw. Forschungsaufenthalts in Deutschland (z.B. *TestDaF*, *ASSIST*-Prüfstelle). Zudem wurde eine groß angelegte Marketingkampagne ins Leben gerufen, ebenfalls Ausdruck des stark zunehmenden Wettbewerbgedankens (Konsortium *GATE-Germany* sowie Kampagne *Hi!Potentials*). Insgesamt scheinen sich die Bemühungen auszuzahlen: Im Jahr 2006 hat sich Deutschland nach den USA und Großbritannien zum dritt wichtigsten Gastland für ausländische Studierende entwickelt (Pätzold 2004: 33); allein der Anteil der gewünschten Zielgruppe der Bildungsausländer ist zwischen 1996/97 und 2000/01 um 23% gestiegen (Hahn 2004b: 63), zwischen 1999/2000 und 2005 sogar um 65% auf 186.656, was einem Anteil von 9,5% aller Studierender in Deutschland entspricht (DAAD 2006: 8-9). Christian Bode, Generalsekretär des DAAD, hält 2006 folgerichtig fest: „Damit ist die im Jahre 2001 gesetzte Zielmarke von zehn Prozent praktisch erreicht. (...) Deutschland ist wieder auf der Landkarte des weltweiten Bildungsmarkts als Topadresse verortet“ (Bode 2006: 21, 23).<sup>12</sup>

Für den Bereich der in dieser Arbeit im Fokus stehenden internationalen bzw. englischsprachigen Studiengänge war das Förderprogramm *Auslandsorientierte Studiengänge (AS)* von besonderer Relevanz. Hauptförderkriterien beziehen sich auf international kompatible Abschlussgrade (Bachelor/Master), Erhöhung der Attraktivität eines Studiums an deutschen Hochschulen für ausländische Studienbewerber sowie Mehrsprachigkeit und fachlich internationale Dimension des Studienangebots. Teilweise in Anlehnung an diese Förderlinie, aber auch durch Eigeninitiative aufgrund des immer stärker werdenden Wettbewerbs um die internationalen „High Potentials“ sind seit Mitte der 90er Jahre in Deutschland mehrere hundert sogenannte „International Degree Programs“ entstanden. Diese „internationalen Studiengänge“ sind indes kein spezifisch deutsches Phänomen und wurden in einigen europäischen

---

<sup>11</sup> Erstes bis drittes Aktionsprogramm: Siehe DAAD 1996, 2000 und 2005; aktuelle Informationen online: <http://www.daad.de/portrait/de/1.2.3.html> (20.10.07).

<sup>12</sup> Hinter diesen ermutigenden Zahlen verbergen sich allerdings alte wie neue Probleme: Zum einen ist Deutschland nach wie vor für viele internationale Interessenten nur zweite oder dritte Wahl nach den USA, Großbritannien oder Australien; ungewiss ist, ob und wie sich dies durch die zunehmende Einführung von Studiengebühren in Deutschland verändern wird. Auf der anderen Seite stellen die gestiegenen Studierendenzahlen die mit ihnen befassten Verwaltungen vor neue Herausforderungen, auf die man vielerorts nicht vorbereitet war (Bewerbungsflut, fehlende Wohnheimplätze, überfüllte Sprechstunden in Akademischen Auslandsämtern und Professorenbüros etc.). Bode sieht jedoch in dieser Drucksituation die einzige Chance, die alten Probleme anzugehen (DIE ZEIT 24/2003).



Ländern bereits Ende der 80er Jahre eingeführt (vgl. Kap. 2.3.1.). Das übergeordnete Konzept ist das der Internationalisierung von Curricula, das definitionsabhängig unterschiedliche Formen annehmen kann, u.a. auch die hier relevante Form einer sprachlichen Internationalisierung. Der folgende Abschnitt führt in die Thematik ein.

### **1.6. Internationalisierung des Curriculums**

Die von Wächter et al. (1999) als dritte Phase der Hochschulinternationalisierung bezeichnete curriculare Reform kann auf unterschiedliche Motive zurückgeführt werden. Wächter et al. (1999: 32) heben insbesondere die folgenden hervor:

- Durch Globalisierung bedingte Notwendigkeit nationaler Wirtschaftssysteme Arbeitnehmer für einen globalen Einsatz auszubilden;
- politischer Integrationsprozess in bestimmten Teilen der Welt, der wiederum Spezialisten mit den entsprechenden Landeskenntnissen verlangt sowie
- Steigerung des Profils und der Reputation der Hochschule mit dem Ziel der Anziehung ausländischer Studierender oder Graduiertes.

Trotz der enormen Wirkung der EU-Mobilitätsprogramme wurde bereits Anfang der 90er Jahre deutlich, dass die reine Mobilität die oben erwähnten Notwendigkeiten und Ziele nicht befriedigend würde abdecken können, da nach wie vor 90% der europäischen Studierenden ihre universitäre Ausbildung vollständig im Heimatland bzw. einem einzigen Land absolvierten (Hahn 2004a: 270). Die Möglichkeit einer sogenannten „Internationalisation at Home“ (Hahn 2004a: 259) im Rahmen der Einbeziehung internationaler Elemente in die heimischen Curricula gewann daher im Verlauf der 90er Jahre für die Hochschulen zunehmend an Attraktivität, wobei der damit einhergehende finanziell und personell aufwändige Implementierungsprozess für viele Hochschulen eine große Hürde darstellte und weiterhin darstellt. In Bezug auf Förderprogramme hat Curriculum-Entwicklung lange eine „Cinderella-Existenz“ geführt (Wächter et al. 1999: 32), obwohl einige EU-Programme wie ERASMUS und TEMPUS vereinzelte curriculare Elemente enthalten.

In Europa waren die skandinavischen Länder und die Niederlande Vorreiter auf dem Gebiet der Internationalisierung von Curricula (vgl. Kap. 2.3.1.). In den USA werden internationale Curricula meist unter dem Begriff „International Education“ zusammengefasst. Obwohl diese bereits seit dem Zweiten Weltkrieg systematisch gefördert und eingesetzt wird, unterlag ihre Popularität aufgrund politischer Weltentwicklungen (Kalter Krieg, Ölkrise) laut Mestenhauser (1998) einem

starken Auf- und Ab: „Indeed during the past 50 years, it [International Education] was on the verge of becoming the mega-trend, but never quite made it“ (Mestenhauser 1998: XVII). Ähnlich wie in Europa stellten auch in den USA strukturelle und finanzielle Herausforderungen einen Grund dafür dar, dass erst Mitte der 90er Jahre durch das globale Interesse an International Education diese tatsächlich zu einem „mega-trend“ wurde. An der begrifflichen Unterscheidung wird bereits deutlich, dass eine „internationale Ausbildung“ aus europäischer Sicht vornehmlich den Inhalt, also das Curriculum betrifft, in den USA kann sich das Konzept hingegen auf einzelne Lehrveranstaltungen ausgewählter Dozenten beziehen. In einer von der OECD in Auftrag gegebenen Studie definiert van der Wende (1998: 45) ein „internationalisiertes Curriculum“ wie folgt:

„Curricula mit einer internationalen Ausrichtung der Inhalte, die Studenten darauf vorbereiten sollen, (beruflich/sozial) in einem internationalen und multikulturellen Kontext tätig zu werden, und die sich an einheimische und/oder ausländische Studenten richten.“

In ihrer Dissertation weist van der Wende (1996: 18) nachdrücklich darauf hin, dass die internationale Komponente „fundamental“ in den Inhalt des Curriculums eingebracht werden muss; einfache Studienaufenthalte im Ausland oder das Unterrichten in einer Fremdsprache würden nicht ausreichen. Die Frage, welche Arten von Curricula den Titel „international“ verdienen, gestaltet sich komplex und kann an dieser Stelle nicht abschließend behandelt werden, da der Fokus der Arbeit auf einem speziellen Typ von internationalen Curricula bzw. Studiengängen, dem der englischsprachigen Programme, liegt. Trotzdem scheint es sinnvoll, sich der Frage aus Perspektive der Zielgruppe nähern: Sofern die heimischen Studierenden durch das Curriculum speziell auf spätere auslandsbezogene Tätigkeiten vorbereitet werden und sich der Studiengang damit von anderen desselben Fachgebiets absetzt, kann dies theoretisch auch durch ein verpflichtendes Auslandssemester oder regelmäßige Lehrveranstaltungen ausländischer Gastdozenten erfolgen. Die zweite und für viele Hochschulen derzeit im Fokus stehende Zielgruppe ist die der ausländischen Studierenden: Wenn diese durch das spezielle inhaltliche, strukturelle und/oder sprachliche Angebot des Studiengangs angesprochen werden, so hat der Studiengang die entscheidende internationale Komponente, die anderen Angeboten nicht zu eigen ist (vgl. für eine ähnliche Argumentation Hellmann & Pätzold 2003: 9-10).

In ihrer Dissertation, die sich auf die niederländische Situation fokussiert, resümiert van der Wende (1996: 17), dass die Internationalisierung des Curriculums

langfristige und strukturelle Effekte mit sich bringt, deren erheblicher Wert zunehmend erkannt wird, trotz der zahlenmäßig geringeren Bedeutung dieser Internationalisierungsstrategie im Vergleich zur Studierenden- und Lehrenden-Mobilität. In der bereits erwähnten OECD-Studie soll ein Vergleich der Länder Australien, Dänemark, Deutschland, Frankreich, Japan und der Niederlande weiteren Aufschluss über Typen, Ergebnisse und Empfehlungen im Bereich der Internationalisierung von Curricula geben. Zusätzlichen Einblick in die Situation in den Niederlanden bietet ein gemeinsamer Bericht von Bremer & van der Wende (1995). Aufgrund der Relevanz der erwähnten Studien für die Thematik der englischsprachigen Studiengänge zu einem Zeitpunkt, wo in Deutschland gerade das erste Förderprogramm für internationale Curricula an den Start ging, werden die wesentlichen Aspekte in der Folge resümiert.

Van der Wende (1998: 45) stellt eingangs ihrer länderübergreifenden Untersuchung u.a. die These auf, dass die Internationalisierung des Curriculums als ein Prozess der Veränderung der Hochschulbildung mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung im Bildungsbereich anzusehen ist. Hierzu ist anzumerken, dass das übergeordnete Ziel einer Verbesserung der (nationalen) Bildungsqualität der Tendenz nach eher dem von Wächter et al. (1999) erwähnten ökonomischen Motiv bzw. Reputationsmotiv der Anziehung ausländischer Studierender untergeordnet zu sein scheint. Ähnliches verzeichnet van der Wende (1998: 65-67) als Ergebnis ihrer Analyse: Neben konzeptionellen Wertvorstellungen und Bildungszielen, die das sich verändernde Umfeld der Hochschule widerspiegeln (makroökonomische und soziale Globalisierungsprozesse), stehen pragmatische Überlegungen der Hochschulen im Vordergrund: Zum einen soll ein internationales Bildungsangebot für die heimischen Studierenden bereitgestellt werden, zum anderen steht die Gewinnung ausländischer Studierender klar im Fokus. Die Studierenden selbst (inländische wie ausländische) haben folgende Motive für die Teilnahme an den internationalen Programmen geäußert (van der Wende 1998: 93):

- Das gemeinsame Studieren mit Kommilitonen aus anderen Ländern (gemeinhin bezeichnet als „International Classroom“);
- das Kennenlernen der internationalen Aspekte des Fachgebiets;
- die Verbesserung der Chancen auf dem Arbeitsmarkt sowie
- das Erlernen von einer oder mehreren Fremdsprachen.

Die am Ende der Studie ermittelten Lerneffekte der internationalisierten Curricula

zeigen, dass sich die Mehrheit der genannten Motive und Erwartungen realisiert hat. Aber auch aus Perspektive des Lehrkörpers kommt die Studie zu dem Ergebnis, dass eine Internationalisierung der Curricula die Weiterbildung der einheimischen Hochschullehrer sprachlich, interkulturell und didaktisch anregt. Interessanterweise wird diese Beobachtung in allen beteiligten Ländern mit Ausnahme von Deutschland geäußert. Die Vorteile der internationalisierten Curricula sieht van der Wende (1998: 100-107) zusammenfassend in der Tatsache, dass die Vorzüge eines Auslandsaufenthaltes in den heimischen Klassenraum getragen werden: Die Studierenden des eigenen Landes erhalten eine internationale Bereicherung durch die Inhalte auf der einen und die Anwesenheit ausländischer Studierender auf der anderen Seite. Letztere stellen zudem eine von den Hochschulen anvisierte Zielgruppe dar, da sie häufig den Fortbestand der Programme sichern und Impulse für weitere Internationalisierungsmaßnahmen geben. Auch die Lehrkräfte profitieren vom Austausch mit ausländischen Kollegen innerhalb des Programms und von der Auseinandersetzung mit einem International Classroom.

Insbesondere in ihrer Dissertation weist van der Wende (1996: 137) jedoch darauf hin, dass die Herausforderungen des International Classroom nicht automatisch in einen Vorteil umschlagen, sondern dass Dozenten wie Studierende auf die Situation vorbereitet und eingestellt sein müssen. Speziell die Lehrenden merkten mehrfach an, dass die unterschiedlichen akademischen Niveaus der Gruppe einen für sie neuartigen Unterrichtsstil verlangten. Eine erfolgreiche Implementierung hängt daher laut van der Wende (1996) davon ab, ob die Einrichtung in der Lage ist, folgende Bedingungen zu erfüllen: Die Dozenten sollten in der Lage sein, heterogene Gruppen zu unterrichten, fließend Englisch sprechen und ein internationales akademisches Wissen besitzen. Die Studierenden sollten unterschiedliche Nationalitäten aufweisen, wobei die akademischen und sprachlichen Vorkenntnisse nicht zu weit auseinander liegen sollten. Dort, wo in einer Fremdsprache unterrichtet wird, sollte die Qualität des Unterrichts gesichert sein. Außerdem sollten den Lehrkräften Möglichkeiten zum Ausbau der Fremdsprachenkenntnisse geboten werden.

In Bezug auf die Sprachkenntnisse der Studierenden und/oder Dozenten wurden aus den einzelnen Ländern interessante Berichte eingereicht, wie etwa aus Dänemark hinsichtlich der Frage, ob sich die Sprachkenntnisse der Studierenden durch fremdsprachigen Unterricht verbessern (van der Wende 1998: 94):

„Eigentlich gibt es keinen Zweifel an dem erfolgreichen Ergebnis und den Auswirkungen der internationalisierten Curricula auf die Fremdsprachenkompetenzen. Allerdings ließe sich darüber streiten, ob die Verbesserung der Sprachkenntnisse und der interkulturellen Kompetenzen zu den selbstverständlichen Aufgaben der Universität gehören sollte.“

Aus Japan kommt außerdem die folgende Auswertung:

„Die Beherrschung der englischen Sprache wurde früher als so essentiell angesehen, daß das Erlernen dieser Sprache als ein Ziel und nicht als ein Mittel von internationalen Studienangeboten betrachtet wurde. Die Internationalisierung des Curriculums trägt nun dazu bei, daß sich die Studenten mit internationalen Angelegenheiten in einem internationalen Umfeld beschäftigen. In dieser Situation wird Englisch als ein Kommunikationswerkzeug angesehen.“

Die beiden Zitate weisen auf Aspekte hin, die in der Diskussion um englischsprachige Studiengänge in den folgenden zehn Jahren wiederholt angesprochen werden und die für die eigene Untersuchung relevant sind: Zum einen der sogenannte Sprachkurs-Effekt fremdsprachigen Unterrichts, der oft eine wesentliche Erwartung der Studierenden darstellt, in vielen Fällen aber nicht realisiert wird und zudem aus Sicht der Hochschulen nicht in den Aufgabenbereich der Dozenten fällt. Die Erfahrungen aus Japan weisen zum anderen darauf hin, dass im Falle nicht-philologischer Fächer der Sprachlernwunsch schnell von den Anforderungen der Fachinhalte in den Hintergrund gedrängt wird und somit sprachliche Aspekte des Studiums an Bedeutung verlieren. Ähnliches wird von den Studierenden der OECD-Studie geäußert: Während die Hochschullehrer in Ländern wie Dänemark und den Niederlanden einen Qualitätsverlust des Unterrichts dadurch befürchten, dass Unterrichtsinhalte in einer für Sprecher und Hörer fremden Sprache nicht gründlich genug verstanden würden, erklärten die Studierenden mehrheitlich, dass das Englischniveau in den Seminaren ausreichend sei und Unterschiede in der Sprachbeherrschung natürlicherweise mit dem internationalen Umfeld zusammenhängen (van der Wende 1998: 95). Zudem stehe die positive Erfahrung mit dem „programme as a whole“ im Vordergrund (Bremer & van der Wende 1995: 97). In Bremer & van der Wende (1995) fanden sich unter den Studierenden allerdings 12%, die das akademische Niveau des Programms als zu niedrig einstufen, was den Studierenden zufolge auch im schwachen Englischniveau von Studierenden und/oder Dozenten begründet liegen könnte.

Anhand der im Rahmen der niederländischen Erhebungen identifizierten Herausforderungen und Empfehlungen ist deutlich erkennbar, warum die flächendeckende Einführung internationaler Curricula in den meisten Ländern erst dann einsetzt, wenn der Leidensdruck in Bezug auf die notwendigen Qualifikationen der

heimischen Studierenden auf der einen sowie die ebenso notwendige Rekrutierung ausländischer Studierender auf der anderen Seite entsprechend hoch ist. Die strukturellen und finanziellen Aufwendungen sind oft beträchtlich, und von allen Beteiligten wird ein hoher Einsatz verlangt, um das Risiko eines Qualitätsverlusts in der Ausbildung zu minimieren. Wie anhand der vorangegangenen Ausführungen erkennbar, spielt die Frage der Unterrichtssprache bei der Einrichtung und Gestaltung internationalisierter Curricula – in der Folge soll stets die in Deutschland gebräuchliche Bezeichnung „internationaler Studiengang“ benutzt werden – eine entscheidende Rolle. Da Englisch die derzeit in der Wissenschaft führende Verkehrssprache ist und gleichzeitig weltweit die am meisten gesprochene erste Fremdsprache, fällt die Entscheidung in vielen Fällen für das Englische aus. Sprachwissenschaftliche Hintergründe, Konzepte, Verbreitung und Diskussionsfelder dieser „englischsprachigen Studiengänge“ sollen im folgenden Kapitel dargestellt werden.

## **2. Englischsprachige Studiengänge**

### **2.1. Einflussfaktoren der internationalen Studierendenmobilität**

Anfang der 90er Jahre setzte mit dem allmählich in den Vordergrund tretenden Internationalisierungsmotiv des Wettbewerbs um die „besten Köpfe“ eine deutliche Verschiebung der Zielgruppe der Internationalisierung von den heimischen auf die ausländischen Studierenden ein: Nun ging es gezielt um eine Hochschulausbildung, die nicht nur internationale Merkmale aufweist, sondern die so attraktiv ist, dass Studierende aus aller Welt speziell dafür auf mehr oder weniger lange Zeit den Studien- und Lebensstandort wechseln. Altbach (2003: 2) stellt hierzu fest: „Foreign study is already big business internationally (...)“, eine Tatsache, die sich am Beispiel Australiens illustrieren lässt: Hier stellt die International Education einen der gewinnbringendsten Exportbereiche dar (im Jahr 2002 den achtgrößten), der jährlich mehr als 4,4 Milliarden australische Dollar (ca. 2,5 Milliarden Euro) in die heimische Wirtschaft einbringt. Entsprechend investiert das australische Bildungswesen in Trendforschung zur internationalen Studierendenmobilität: Der „Global Student Mobility 2025 Report“ der „IDP Education Australia“ von 2002 zeigt beispielsweise die große globale Nachfrage nach Hochschulausbildung bis zum Jahr 2025 auf: Von 1,8 Millionen im Jahr 2000 bis hin zu prognostizierten 7,2 Millionen internationalen Studierenden im Jahr 2025, wobei Asien und hier speziell China und Indien die globale Nachfrage nach Studienangeboten mit einem Anteil von 70% dominieren

werden. Dabei gilt in Bezug auf wirtschaftliche Überlegungen besonders zu berücksichtigen, dass sich die Mehrzahl der Studierenden selbst finanziert (Altbach 2003: 2). Bode (2006: 24) ergänzt einschränkend, dass bildungsexterne Faktoren wie Wirtschaftskrisen, Epidemien wie SARS, Kriege oder Terrorismus diese Trends unterlaufen können, der stetige Anstieg mobiler Studierender jedoch außer Frage steht. Den Hochschulen scheint daher im Bestreben um die eigene Profilierung und die Aufstockung der staatlichen Zuwendungen kaum eine Wahl zu bleiben, als in den globalen „trade in degrees“ einzusteigen (Altbach 2003: 2).

Wie bereits erwähnt verläuft der Strom der international mobilen Studierenden weiterhin in erster Linie in Richtung der USA, mit Abstand folgen Großbritannien, Deutschland, Australien und Frankreich.<sup>13</sup> Was genau die internationale Mobilität von Studierenden beeinflusst, also welches die Motive für internationale Bewerber bei der Wahl ihres Studienstandorts sind, ist bei der rasanten Entwicklung des Marktes und der vergleichsweise jungen Forschung auf dem Gebiet ein komplex zu determinierendes Feld. Eine 2004 vom British Council veröffentlichte Studie „Vision 2020: Forecasting International Student Mobility“ (Böhm et al. 2004) stellt fest, dass die allgemeinen Muster von globaler Studierendenmobilität durch eine breite Varietät von Faktoren beeinflusst werden, die folgende Aspekte beinhalten:

- Geographische Herkunft der Studierenden;
- historische Verbindungen zu speziellen Ländern;
- Unterrichtssprache des Ziellandes sowie
- das allgemeine Ausbildungssystem im Zielland.

Wenn es um die Bevorzugung eines bestimmten Studienstandorts gegenüber möglichen Alternativen geht, geben Gründe wie die wahrgenommene Qualität und das Renommee der Ausbildung des Ziellandes, die Zugänglichkeit zur Hochschulausbildung, die damit verbundenen Kosten und die prognostizierte Arbeitsmarktrelevanz („employability“) der erlangten Qualifikation den Ausschlag. Generell stehe bei den Studierenden der „return on a major investment of time, money and effort“ bei der Wahl der Zielhochschule im Vordergrund.<sup>14</sup> Somit siedeln sich Qualität und Reputation ganz oben bei der Wahl eines ausländischen Studienplatzes an, was sich

---

<sup>13</sup> Im Jahr 2004 studierten 67% der weltweit mobilen Studierenden in sechs Ländern: USA (23%), Großbritannien (12%), Deutschland (11%), Frankreich (10%), Australien (7%) und Japan (5%) (Bain et al. 2006: 9).

<sup>14</sup> Vgl. die Zusammenfassung auf der Internetseite des British Council unter <http://www.britishcouncil.org/goingglobal-streams-international-students.htm> (20.10.07).

u.a. in der stark gestiegenen internationalen wie nationalen Nachfrage nach Hochschulrankings widerspiegelt. In diesem Kontext dürfte der Faktor Sprache zumindest immer dann eine Rolle spielen, wenn der „return on investment“ bei alternativen Wahlmöglichkeiten ähnlich hoch eingestuft wird, das eine Land aber aus Sicht der ausländischen Studierenden sprachlich betrachtet einen direkten Einstieg in den Studienalltag ermöglicht, während im anderen Fall vorbereitende Sprachkurse und das Ablegen einer Sprachprüfung erforderlich sind bzw. die Sprachhürde aufgrund fehlender Vorkenntnisse so hoch liegt, dass die Investition als zu umfangreich eingestuft wird. Des Weiteren spielen Fremdsprachen auch bei der Frage nach der späteren „employability“ eine große Rolle, so dass das sprachliche Studenumfeld als Möglichkeit gesehen wird, neben fachlichen Kenntnissen auch die in der Fremdsprache verbessern zu können. Der große Vorteil der englischsprachigen Länder liegt in diesem Zusammenhang – jenseits von Qualitätsfragen – auf der Hand: In einem sich gegenseitig bedingenden Gefüge stehend ist Englisch nicht nur die weltweit am meisten beherrschte Fremdsprache, sondern auch die internationale Lingua Franca der Wissenschaft, Wirtschaft und Politik. Hahn (2004b: 68) bestätigt aus deutscher Sicht:

„The German language is often perceived to be a barrier to the international mobility of students and scholars, since English has become the *lingua franca* in science.“  
[Hervorhebung im Original]

Callan (1998: 53) ergänzt aus britischer Perspektive:

„For the UK (and Ireland), language offers a clear advantage in attracting students not only from other parts of Europe wishing to be taught in English, but from other parts of the world where English is historically entrenched.“

Auch die deutsche Presse greift diesen Aspekt bereits in den Anfangsstadien der allgemeinen Debatte auf:

„Was hat den einstigen Ruf [der deutschen Universitäten] nun ruiniert? Die erste Hürde ist für alle die Sprache. Deutsch war einmal, lang ist's her, die Lingua franca für Chemiker und Pharmazeuten, Philosophen und Maschinenbauer. Englisch trat an seine Stelle. Was aber für viele deutsche Professoren in ihrer Forschung zur Selbstverständlichkeit wurde, nämlich der tägliche Umgang in Englisch, das ist in der Lehre noch längst nicht üblich.“ (DIE ZEIT 20/1996)

Es scheint offensichtlich, dass – in einem theoretischen Szenario – die komplette Umstellung des deutschen Studiensystems auf Englisch als Unterrichtssprache den im obigen Zitat erwähnten „einstigen Ruf“ der deutschen Universitäten nicht wieder herstellen können bzw. mit der geäußerten pessimistischen Einschätzung nicht im direkten Zusammenhang steht. Es ist entsprechend anzunehmen, dass der Faktor Unterrichtssprache nur in Ausnahmefällen das wichtigste Motiv bei der



Entscheidung für oder gegen eine Universität darstellen wird; diese Position nehmen die Faktoren fachliche Relevanz und Renommee der Hochschule ein. Auf sekundärer Motivationsebene aber dürfte bei einem Kopf-an-Kopf-Rennen zweier Studiengänge derjenige das Rennen gewinnen, der die aus Performanz- und Verwertbarkeitsperspektive attraktivere Unterrichtssprache aufweist. Wer den Wettbewerb für sich entscheidet, schafft nicht automatisch den Sprung an die Spitze der weltweiten Mobilitätsdestination, eröffnet sich jedoch die Möglichkeit, das viel zitierte Renommee durch positive Rückmeldungen der neu gewonnenen Studierenden und/oder erfolgreiche wissenschaftliche Karrieren der Absolventen (Qualität der Forschung „Made in Germany“) allmählich wieder zu erlangen. Darauf zu warten, dass sich die heimische Unterrichtssprache in den Ländern der Welt wieder vermehrt in der Schulbildung etabliert, scheint unter diesem Blickwinkel eine zeitintensive Alternative, die viele Hochschulen in Existenznot bringen dürfte.

Warum der Faktor Unterrichtssprache im Falle von Deutschland und anderen nicht-englischsprachigen Ländern einen Nachteil in der Rekrutierung internationaler Studierender darstellen kann, und weshalb Englisch die führende Position im Bereich der Wissenschaft – und nicht nur dort – übernommen hat, soll der folgende Abschnitt zum Thema Englisch als Lingua Franca (ELF) aufzeigen.

## **2.2. Englisch als Lingua Franca der Wissenschaft**

### **2.2.1. Definition und historische Entwicklungen**

Die ursprüngliche Bedeutung einer Lingua Franca<sup>15</sup> leitet sich aus ihrem arabischen Ursprung „lisan-al-farang“ ab und bezeichnete eine Mittlersprache zwischen Sprechern des arabischen Raums und Reisenden aus Westeuropa. Später wurde die Bedeutung auf den Bereich der Geschäfts- und Handelsbeziehungen ausgeweitet und beschrieb eine recht stabile Sprachvariante mit eingeschränkter individueller Variation (House 2003b: 558). Eine für die heutige Situation des Englischen und die anderer Linguae Francae breiter gefasste Definition liefert Samarin (1968: 661) anhand der damaligen Beschreibung der UNESCO:<sup>16</sup> „A language which is used habitually by people whose mother tongues are different in order to facilitate communication between them.“ Diese Definition einer Lingua Franca als

---

<sup>15</sup> Bezüglich der korrekten Schreibweise finden sich verschiedene Optionen. In dieser Arbeit wird das ursprüngliche Adjektiv „franca“ groß geschrieben, um zu kennzeichnen, dass „Lingua Franca“ als feststehender Ausdruck verstanden wird.

<sup>16</sup> UNESCO (1953): *The Use of Vernacular Languages in Education*, Paris.

Kommunikationsmittel zwischen Sprechern verschiedener L1 (Muttersprachen) soll für die vorliegende Arbeit übernommen werden. House (2003b: 558) zählt des Weiteren die wesentlichen Charakteristika einer Lingua Franca auf: „(...) negotiability, variability in terms of speaker proficiency, and openness to an integration of forms of other languages.“ Hiermit wird zum Ausdruck gebracht, dass die nicht-muttersprachlichen Sprecher einer Lingua Franca diese stets mit verändern und gestalten. Verschiedene Typen einer Lingua Franca werden üblicherweise wie folgt unterschieden (Samarin 1968: 661-62): Lingua Franca als natürliche Sprache (Muttersprache eines oder mehrerer Völker und gleichzeitig erlernte Fremdsprache anderer Völker), als Pidginsprache (durch verstärkten Gebrauch zwischen Sprechern verschiedener Muttersprachen strukturell veränderte und meist simplifizierte Sprache, bei Generationenwechsel oft Übergang zu Kreolsprache) oder als Plansprache im Sinne einer speziell zum Zweck der internationalen Kommunikation neu entworfenen Sprache, die nicht die L1 von irgend einem Volk darstellt (z.B. Esperanto). Im Falle des Englischen als Lingua Franca – in der Folge ELF – in der heutigen Zeit handelt es sich weder um eine Plan- noch um eine Pidgin-Sprache. ELF ist eine Sprache mit voller linguistischer und funktionaler Bandbreite (Kachru 1997b: 67), die von Sprechern verschiedener Muttersprachen und Kulturen genutzt wird, für die Englisch das gewählte fremdsprachige Kommunikationsmittel darstellt (Firth 1996: 240). Ebenso wenig handelt es sich im Falle von ELF um ein Konglomerat verschiedener Fachsprachen, da sowohl der Verwendungskontext als auch die lexikalische Bandbreite von ELF über den eingeschränkten und sehr spezifischen Gebrauch von Fachsprachen hinausgehen. In diesem Zusammenhang genannt wird vielerorts außerdem das Konzept der „Interlanguage“ (Selinker 1992), das eine Interimssprache als Resultat des Versuchs des Fremdsprachenlerner, die muttersprachliche Norm zu erreichen, beschreibt. Wie House (2003b: 558-59) erläutert, trifft diese Darstellung ebenfalls nicht auf ELF zu, da das Ziel der Sprecher nicht darin besteht, Teil einer muttersprachlichen Gemeinschaft und ihrer Normen zu werden, sondern in der Vermittlung bzw. Kommunikation an sich. House (2003b: 560) resümiert:

„(...) ELF appears to be neither a restricted language for special purposes, nor a pidgin, nor an interlanguage, but one of a repertoire of different communicative instruments an individual has at his/her disposal, a useful and versatile tool, a ‚language for communication‘.“

Historisch betrachtet haben in der westlichen Zivilisation drei natürliche Linguae Francae eine entscheidende Rolle gespielt. In der vorchristlichen Zeit bis ins 5. Jahrhundert nach Christus war dies die altgriechische Variante Koiné, die mündlich wie schriftlich alle Gesellschaftsbereiche abdeckte und v.a. der Verbreitung der christlichen Lehre diente. Samarin (1968: 662) weist an dieser Stelle darauf hin, dass „like so many lingua francas, Common Greek owes its origin to military conquest“ und verortet den Grund für die Dominanz des Koiné somit in der politischen und wirtschaftlichen Macht einer bestimmten Kultur (hier v.a. die Kreuzzüge Alexander des Großen). Entsprechend brachte die Etablierung des Römischen Reichs ab dem 6. Jahrhundert die allmähliche Ablösung des Griechischen als westlicher Lingua Franca durch das Lateinische, wobei letzteres auf dem Gebiet der geschriebenen Sprache seine größte Verbreitung aufwies. Als Sprache der Kleriker und Wissenschaftler einte Latein die westliche Zivilisation bis zur Renaissance, in der wie eingangs beschrieben die ersten nationalstaatlichen Strukturen entstanden und somit die einheimischen Sprachen der Völker an Bedeutung gewannen. Wiederum politische Machtgefüge – in diesem Fall der Aufstieg Frankreichs zur Kolonialmacht ab dem 17. Jahrhundert – ließen das Französische zunächst zur Sprache des europäischen Adels, später der internationalen Beziehungen und Diplomatie werden. Diese Vormachtstellung übernahm im 19. Jahrhundert Großbritannien, durch koloniale Eroberungen auf der einen und die industrielle Revolution auf der anderen Seite. Als im Verlauf des 20. Jahrhunderts und spätestens mit Ende des Zweiten Weltkriegs die wirtschaftliche Dominanz der USA diese Entwicklung beschleunigte, war der weltumspannende Siegeszug des Englischen als natürliche Sprache und in den Kolonien in verschiedenen Varietäten gesprochene Lingua Franca nicht mehr aufzuhalten.

Diese allgemeinen Entwicklungen sind auch in der Wissenschaftskommunikation wieder zu finden. Als Sprache der *clerici*, also der Kirche, der Theologie und der kirchlich dominierten Wissenschaft hielt Latein seinen Status als Lingua Franca in eben diesen Bereichen in Europa am längsten aufrecht, mit einem starken Fokus auf dem Schriftbereich. Der allmählich wachsende Widerstand gegen diese bildungs-elitäre Dominanz zeigte sich laut de Ridder-Symoens (2005) in unterschiedlichen Ebenen der Wissenschaft, wobei von einem Konglomerat an auslösenden Faktoren auf kommunikativ-pragmatischer, ideologischer, religiöser und nationalistischer Ebene gesprochen werden kann. Kommunikativ-pragmatisch betrachtet begann man

bereits im 11. Jahrhundert, in den Städteverwaltungen bestimmte Dokumente der Rechtssprechung in der Nationalsprache zu verfassen, um deren Weitergabe an das Volk zu vereinfachen. Entscheidenden Auftrieb fand die nationalsprachliche Verschriftlichung der Wissenschaftsregister in der Reformationszeit, als die ersten Übersetzungen der Bibel angefertigt wurden und protestantische Auflehnungen gegen Latein als Sprache der Katholischen Kirche einsetzten. Aber bereits in den Jahrhunderten zuvor hatte der Humanismus im Rahmen seiner Bestrebung, das allgemeine Bildungsniveau des Volkes zu heben, verstärkt dafür plädiert, wissenschaftliche Erkenntnisse in den Vernakularsprachen zu publizieren. An dieser Stelle trat zum ersten Mal die auch im Zusammenhang mit ELF diskutierte Problematik der Fachtermini sowie allgemeinen Wissenschaftslexik und -syntax auf: Während einige lateinische Wörter in die Nationalsprachen entlehnt wurden, gab es zahlreiche sprachpuristische Ansätze der Erfindung neuer vernakular geprägter Begriffe.

In de Ridder-Symoens (2003, 2005) finden sich weitere historische Situationen in Bezug auf Latein als *Lingua Franca* der Wissenschaft, die auch in der derzeitigen Diskussion um ELF anzutreffen sind: So beschwerten sich bereits gegen Ende des Mittelalters Professoren über die mangelnden Lateinkenntnisse der Studierenden, „(...) who often were barely able to follow the lectures“ (de Ridder-Symoens 2005: 3). Viele Hochschulen boten daher Grundkurse in lateinischer Grammatik und Literatur an, um Studierenden die zur Verfolgung der Lehrveranstaltungen nötigen Kenntnisse zu vermitteln (de Ridder-Symoens 2003: 2). Als Beispiel hierfür nennt Lindberg (2002) einen zur damaligen Zeit berühmten schwedischen Naturforscher, Olof Rudbeck, der 1677 eine medizinische Dissektion auf Schwedisch ankündigte. Laut Lindberg (2002) war eines von Rudbecks Motiven für die Präferenz der Nationalsprache die zu geringen Lateinkenntnisse der Studierenden. Das Unterfangen setzte sich in Schweden jedoch zunächst nicht durch: Ein Landsmann, Johann Scheffer, vertrat laut Lindberg (2002) „die gängige Meinung, als er meinte dass die Ausländer, wenn ihnen so was bekannt werden sollte, glauben würden, Uppsala sei eine Trivialschule und keine Universität.“ Sowohl die kompetenzbezogenen Fragen als auch der Aspekt des Prestiges stellen wesentliche Überlegungen in der heutigen Diskussion um Englisch versus die Nationalsprache im Bereich der Wissenschaftskommunikation dar (vgl. Kap. 2.3.1.).

Vorreiter auf dem Gebiet der Lehre in der Nationalsprache waren die Medizin und die Rechtswissenschaften, was u.a. damit zusammenhing, dass die spätere

Ausübung des Berufs zunehmend im Heimatland und somit in einem vernakularen Sprachumfeld stattfand. Aber auch in anderen Fächern setzte sich dieser kommunikativ-pragmatische Gesichtspunkt allmählich durch. So führte der niederländische Wissenschaftler Simon Stevin bei der Gründung der ingenieurwissenschaftlichen Fakultät an der Universität Leiden 1600 bereits zu Beginn das Niederländische als Lehr- und Arbeitssprache ein, mit der Begründung, dass die Absolventen in einem niederländischsprachigen Umfeld arbeiten würden und daher auch in dieser Sprache unterrichtet werden sollten (de Ridder-Symoens 2005: 4); ein Argument, dass in der heutigen Diskussion v.a. in den rechtswissenschaftlichen und medizinischen Fächern angeführt wird, wenn es um die Frage geht, ob fächerübergreifend verstärkt englischsprachige Lehre angeboten werden sollte. Trotz zunehmenden Drucks der Studierenden, in ihrer Nationalsprache studieren zu können, blieb Latein bis zum 18. Jahrhundert offizielle Sprache der Universitäten. Die sprachlichen Entwicklungen führten zu einer „Querelle des Anciens et des Modernes“ (de Ridder-Symoens 2003: 2), eine Querele zwischen den Bewahrern des Lateinischen als Lingua Franca der Wissenschaft und den Modernisten, welche die Curricula durch neue Fächer und Sprachen reformieren wollten. Ende des 20. Jahrhunderts sind es zwar wiederum die Traditionalisten, die sich gegen sprachliche Umstrukturierungen des Curriculums wehren, jedoch geht es in diesem Fall um die Verteidigung der nationalen Wissenschaftssprache zu Ungunsten der Lingua Franca Englisch. Die Querele indes wird heute ähnlich leidenschaftlich geführt wie vor 300 Jahren (vgl. Kap. 2.2.2.).

Die Französische Revolution beschleunigte den Prozess des Niedergangs des Lateinischen als Sprache der Wissenschaft. In der nachfolgenden Restauration entschieden sich die meisten europäischen Staaten für die Nationalsprache als Sprache der Ausbildung an Universitäten, mit Ausnahme einiger Enklaven wie der Theologie, akademischen Zeremonien und der Verteidigung von Doktorarbeiten. Im 19. Jahrhundert setzten sich neue international anerkannte Linguae Francae als Sprachen der Wissenschaft durch: Französisch, Deutsch und – in weitaus kleinerem Umfang – Englisch. Erst nach dem Zweiten Weltkrieg übernahm Englisch die Position der weltweit anerkannten und führenden Wissenschaftssprache. Es zeigt sich zusammenfassend, dass Parallelen zwischen dem Status des Lateinischen als Lingua Franca der Wissenschaft bis zum frühen 19. Jahrhundert und dem des Englischen ab Mitte des 20. Jahrhunderts v.a. hinsichtlich bestimmter wiederkehrender linguistischer und ideologischer Auseinandersetzungen existieren. Die einzelnen

funktionalen Rollen der beiden Sprachen in ihrer jeweiligen Zeit sind indes nicht deckungsgleich, worauf Müller (2002) in einer ausführlichen Gegenüberstellung hinweist. So sei Englisch eine lebendige National- und aus der Auseinandersetzung mit dem Lateinischen entstandene Wissenschaftssprache, die derzeit aus einem Verbund an Wissenschaftssprachen ausbricht und einen besonderen Status einnimmt; im Gegensatz zu Latein, das als niemandes Muttersprache auf den Traditionen einer Bildungselite beruhte und gleichzeitig keine hegemonialen Konnotationen wecken konnte (Müller 2002: 5). Das wesentliche gemeinsame Merkmal dieser beiden Linguae Francae der Wissenschaft sieht Müller (2002: 4) in der Möglichkeit des „problemlosen Austausches von Erkenntnissen“ im Rahmen einer „funktional begründeten Diglossie“ (S. 8). Argumente in einer Debatte um die Vor- und Nachteile einer Lingua Franca der Wissenschaft sollten sich laut Müller (2002: 8) auf die „kommunikationspraktische Seite“ konzentrieren, also auf den angestrebten Erkenntnisaustausch. Dass es zu dieser Sichtweise durchaus kontroverse Gegenstimmen gibt, zeigt der folgende Abschnitt.

### **2.2.2. Englisch und Deutsch in der Wissenschaft des 20. Jahrhunderts**

Das Aufstreben der nationalen Wissenschaftssprachen fand zwischen 1850 und 1930 seinen Höhepunkt und führte zu einem Nebeneinander an unterschiedlichen Wissenschaftskulturen (Ehlich 2000: 49) sowie der Notwendigkeit der Beherrschung von mindestens drei Fremdsprachen (v.a. Deutsch, Französisch und Englisch), wenn man die wissenschaftlichen Erkenntnisse der Kollegen zeitnah und im Original verfolgen wollte (von Pfaundler 1913). Ulrich Ammon hat aufbauend auf einer empirischen Untersuchung von Tsunoda (1983) in zahlreichen Publikationen (vgl. z.B. Ammon 1999) untersucht, wie die nationalen Wissenschaftssprachen ab ca. 1920 unter der wachsenden Dominanz des Englischen im weltweiten Forscherdiskurs stetig an Bedeutung verloren haben. Als valide Methode der Messung der Relevanz einer Sprache in der Wissenschaft wird dabei ihr Anteil an den wissenschaftlichen Gesamtpublikationen betrachtet. 1980 lag dieser Anteil im Falle des Englischen bereits bei 60%, im Falle von Deutsch und Französisch hingegen bei unter 20%. Der Gründer des „Science Citation Index“, Eugene Garfield, führt an, dass 95% der in 1997 publizierten wissenschaftlichen Artikel in englischer Sprache verfasst wurden, wobei lediglich die Hälfte davon in den englischsprachigen Ländern entstanden sind (Bollag 2000: 73). Ammon (1998: 205) merkt hierzu an: „Englisch ist heutzutage die

dominierende Wissenschaftssprache, mit der sich keine andere auch nur entfernt messen kann (...). Im Vergleich dazu erscheinen alle übrigen Sprachen als wissenschaftssprachliche Winzlinge (...).“

Die Verbreitung des Englischen in der Welt umfasst neben der Wissenschaft zahlreiche weitere, wenn nicht alle Kommunikationsbereiche der modernen Gesellschaft, u.a. internationale Politik, Bankenwesen, Presse, Werbung, Filmindustrie, Reisen, Technik und Wirtschaft (Crystal 2002: 16). Schätzungen zu Sprechern des Englischen variieren stark, in einem jüngeren Artikel liefert Crystal (2002: 16) folgende Zahlen:

- L1-Sprecher: ca. 400 Millionen („English as a Native Language“, ENL);
- L2-Sprecher in Ländern mit britischer Kolonialhistorie, in denen Englisch meist den Status einer zweiten offiziellen Landessprache innehat: Mindestens ebenfalls 400 Millionen („English as a Second Language“, ESL);
- EFL („English as a Foreign Language“) -Sprecher: ca. 1 Milliarde.

Damit, so Crystal (2002: 16), ist in etwa ein Viertel der Weltbevölkerung in der Lage, sich auf Englisch zu verständigen, wobei die Nicht-Muttersprachler des Englischen die L1-Sprecher um etwa das Dreifache übersteigen.

Die Dominanz des Englischen in der Wissenschaft ist bewiesenermaßen nicht in allen Ländern, Kommunikationsbereichen sowie Fächergruppen identisch ausgeprägt. Für den deutschen Kontext existieren zahlreiche Untersuchungen, die v.a. von der seit Mitte der 80er Jahre in Bewegung geratenen Debatte um den Status des Deutschen als Wissenschaftssprache motiviert wurden. Die Diskussionen zu diesem Thema werden zum Teil leidenschaftlich und intensiv geführt – eine neue „Querelle des Anciens et Modernes“ – weshalb eine Fülle an Literatur existiert, die an dieser Stelle nur auszugsweise wiedergegeben werden kann. Um die Situation differenzierter darzustellen, sei die empirische Untersuchung von Skudlik (1990) erwähnt, die das Ausmaß des Einflusses der englischen Sprache im Bereich der Publikationen deutscher Wissenschaftler analysiert. Hierbei stellt die Autorin fest, dass die Anglizierung je nach wissenschaftlichen Fächern unterschiedlich fortgeschritten ist, weshalb sie eine Unterteilung in sogenannte „anglophone“ Wissenschaften (theoretische Naturwissenschaften wie Physik und Chemie), „anglophon geprägte“ Wissenschaften (angewandte Naturwissenschaften, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften) und „nationalsprachlich geprägte“ Wissenschaften (Jura, Pädagogik, Theologie u.a.) vorschlägt (Skudlik 1990: 214-16). Während in den anglophonen Wissenschaften

nahezu ausschließlich auf Englisch publiziert und international referiert werde, liege der Anteil des Gebrauchs der deutschen Sprache in den beiden anderen Gruppen höher und in der letztgenannten Fächergruppe am höchsten. Auf die nationalsprachliche Prägung der Rechtswissenschaften wurde bereits an anderer Stelle hingewiesen: Im Mittelalter wurden zunächst vorrangig juristische Texte in die Nationalsprachen übertragen, und die juristischen Fakultäten waren die ersten, die sprachlich reformiert oder unter Verwendung der Nationalsprache gegründet wurden. Der Zusammenhang zwischen einer Wissenschaftsdisziplin und ihrer Sprache wird auch im Kontext der englischsprachigen Studiengänge von Relevanz sein, wo die Frage bedacht werden muss, ob für unterschiedliche Programme – z.B. Ingenieur- versus Wirtschaftswissenschaften – verschiedene Kompetenzniveaus im Englischen vorliegen müssen, um das Programm erfolgreich zu durchlaufen (vgl. Kap. 4.1.2.).

Die von Skudlik (1990) dargelegte notwendige fachliche Differenzierung der Relevanz der englischen Sprache im deutschen Wissenschaftsalltag bedeutet jedoch keinesfalls eine gefestigte domänenspezifische Aufteilung, da sich der Trend in Richtung Englisch auf dem Gebiet der Publikationen und internationalen Konferenzen in den letzten 15 Jahren mit zunehmender Geschwindigkeit verstärkt hat und auch vor den anderen beiden Fächergruppen keinen Halt macht sowie zunehmend weitere Kommunikationsdomänen, etwa die Lehre, mit einschließt. Innerhalb eines komplexen Gefüges von sich gegenseitig bedingenden Gründen sieht Ammon (2001: 346-47) den Hauptgrund für die Dominanz der englischen Sprache in der Wissenschaft in den akademischen Leistungen der englischsprachigen Wissenschaftler verortet. Die beiden Weltkriege hätten wiederum dazu beitragen, dass zerstörte Länder wie Frankreich und Deutschland über viele Jahre wenig zur wissenschaftlichen Forschung beitragen konnten. Im Falle von Deutschland sei außerdem die Vertreibung zahlreicher jüdischer und anderer Wissenschaftler hinzugekommen, die zu großen Anteilen in die USA flüchteten. Ammon (2001: 347) führt weiter aus, dass wahrscheinlich auch die reine wirtschaftliche Kraft der englischsprachigen Länder ausgereicht hätte, um das Englische in der Wissenschaft derart dominant werden zu lassen, nur wäre der Prozess dann langsamer verlaufen. Als Folgen für die deutschsprachige Wissenschaft nennt Ammon (2001: 348ff) eine domänenspezifische Beschränkung der Sprache – z.B. auf die Lehre, die Publikationen im Inland und auf regionale Konferenzen – sowie die steigende Notwendigkeit für deutschsprachige Wissenschaftler, das Englische passiv und aktiv angemessen zu beherrschen. Auch



die Wissenschaftsverlage seien von dieser Entwicklung betroffen und sähen sich zunehmend gezwungen, ihre ehemals deutsch- oder mehrsprachigen Zeitschriften auf die englische Sprache umzustellen, mit zum Teil erheblichen Kosten. Sprachstrukturelle Aspekte spielen laut Ammon (2001) in diesem Zusammenhang ebenfalls eine Rolle: Wenn neue Erkenntnisse vornehmlich in einer einzigen Sprache formuliert und publiziert werden, habe diese Sprache größere Möglichkeiten, ihr Repertoire kontinuierlich auszubauen als andere.

Es sind im Wesentlichen die hier aufgeführten Aspekte, die unter deutschsprachigen Wissenschaftlern bereits seit Mitte der 80er Jahre und verstärkt in den 90er Jahren zu Unmutsäußerungen hinsichtlich der Situation von Deutsch als Wissenschaftssprache geführt haben. In anderen europäischen Ländern, z.B. Niederlande, Dänemark, Schweden und Finnland, können ähnliche Bewegungen beobachtet werden (vgl. Kap. 2.3.1.). Zusammenfassend kann man die Argumentationslinien gegen die unkontrolliert fortschreitende Dominanz des Englischen in der Wissenschaft in eine strukturelle (Verarmung der deutschen Sprache auf der einen sowie unzureichende Qualität der englischen Beiträge deutscher Wissenschaftler auf der anderen Seite), eine inhaltliche (geringerer Erkenntnisgewinn bei Formulierung in einer Fremdsprache), eine prestigebezogene (Benachteiligung nicht-englischsprachiger Wissenschaftler und so Schmälerung der Forschungsergebnisse) sowie eine gesellschaftliche (noch stärkerer Rückzug in den Elfenbeinturm der Wissenschaft durch Verwendung einer Fremdsprache) unterteilen (vgl. z.B. Ehlich & Graefen 2001, Ehlich 2000, 2002, 2005). Ehlich plädiert in der Konsequenz für eine multilinguale Wissenschaft, die Vielfalt des Denkens zur Folge habe und gleichzeitig Voraussetzung für einen umfassenden Erkenntnisgewinn sei. Der mit dem Erwerb mehrerer Fremdsprachen einhergehende Zeit- und Kostenaufwand ist ihm bewusst, jedoch impliziere dies einen erheblichen Gewinn bzw. eine „biographische Chance“ (Ehlich & Graefen 2001: 355). Mit nur einer Wissenschaftssprache hingegen würden „Öde und Simplizität“ eintreten, aus denen sich lediglich die Muttersprachler absetzen (Ehlich 2005: 49).

Die von Ehlich und anderen Wissenschaftlern vorgebrachten Argumente gegen die Ausbreitung einer weltweiten Lingua Franca der Wissenschaft wurden zu Beginn des 21. Jahrhunderts von zahlreichen nicht-philologischen Wissenschaftlern aufgegriffen und politisiert, wobei in diesem Fall die erwähnte prestigebezogene Argumentationslinie im Vordergrund steht: Die angebliche Benachteiligung nicht-

englischsprachiger Wissenschaftler im weltweiten Forscherdiskurs und die damit einhergehenden Folgen für die deutsche Wissenschaft und ihre Sprache. Diese postulierte Diskriminierung soll u.a. durch den Verzicht auf englischsprachige Vorlesungen im eigenen Land, generelle Zweisprachigkeit internationaler Kongresse sowie die Honoration qualifizierter deutschsprachiger Publikationstätigkeit eingedämmt werden.<sup>17</sup> Es lässt sich anhand dieser Ausführungen erkennen, wie sehr die fortschreitende Anglizierung der Wissenschaft in Deutschland (und anderen europäischen Ländern) die Gemüter bewegt hat und weiterhin bewegt – selbst von Personen, die sich in ihrem wissenschaftlichen Alltag nicht zwingend mit linguistischen Fragestellungen auseinandersetzen. Das von de Ridder-Symoens (2003: 3) erwähnte „Dilemma“ zwischen dem Bedürfnis eines internationalen Sich-Verstehens und den Vorteilen des Gebrauchs der eigenen Muttersprache verlangt nicht nur viel „Energie und Kreativität“ (de Ridder-Symoens 2003: 3), sondern erzeugt diese offenbar auf gleiche Weise.

Neben der von Ammon (1998, 2001) erwähnten stetig steigenden Dominanz des Englischen in den Domänen Publikationen und Kongresse hat sicherlich die Diskussion um die Einrichtung englischsprachiger Studiengänge im Rahmen der Eroberung einer bislang unangetasteten sprachlichen Domäne den Bedenken eine neue Grundlage gegeben. Gegenpositionen, die für einen pragmatischeren Umgang plädieren, gibt es ebenso zahlreiche; viele Argumente sieht man beispielsweise in Gauger (2000) vereint. Die Idee der Bindung wissenschaftlichen Inhalts an eine bestimmte Sprache, wie z.B. von Ehlich (2000, 2002, 2005) proklamiert, hält Gauger (2000: 36) für „nicht ungefährlich“, da von einer Sprache nicht ablösbare Inhalte „wissenschaftlich unerheblich“ seien. Ähnlich argumentiert Wächter (2005: 18), der das Konzept als „worrying“ bezeichnet, da es eine rein nationale Gültigkeit wissenschaftlicher Erkenntnisse impliziere und somit die Universalität von Wissenschaft negiere. Gauger (2000: 33) verweist zudem auf die Beobachtung, dass bei propagierter Mehrsprachigkeit der Wissenschaft häufig die kleineren Sprachgemeinschaften übersehen würden und somit auch eine noch so umfassende Multilingualität immer Wissenschaftsgemeinschaften international weniger verbreiteter Sprachen benachteilige; somit wäre das erwähnte Gerechtigkeitsargument gegen eine Lingua

---

<sup>17</sup> Beispiele: *Offener Brief an die Kultus- Wissenschafts- und Bildungsminister* (2001) [online: <http://www.tu-berlin.de/fb1/AGiW/Cricetus/SOzuC1/SOBFdtSpr/Archiv2/WissSprD.htm> (20.10.07)]; *Resolution des Philosophischen Fakultätentages* (2001) [online: <http://www.philosophischerfakultaetentag.de/resolutionen/phft-resolution2001-pv-dresden-wissenschaftssprachedeutsch.pdf> (20.10.07)].

Franca hinfällig. Gauger (2000) betont in diesem Kontext, dass ein vollkommener Auszug des Deutschen aus der Wissenschaft eher unrealistisch scheine, vielmehr gehe es im Falle von ELF um die Etablierung einer internationalen Verkehrssprache zum Zweck der Kommunikation untereinander – man erinnere sich an dieser Stelle an die Basisdefinition einer Lingua Franca. Eine „maßvolle Besorgnis“ sowie Sensibilisierung hält Gauger (2000: 42) dennoch für angebracht, die Beibehaltung der deutschen Sprache in der wissenschaftlichen Lehre neben vereinzelt englischsprachigen Veranstaltungen erscheint ihm wünschenswert. Wächter (2005) zeigt einen ähnlich pragmatischen Ansatz, wobei er das von Gauger (2000) geäußerte Verständnis für die erwähnte „maßvolle Besorgnis“ vermissen lässt. Aus Perspektive eines Beobachters der internationalen Hochschulpolitik (Wächter ist Direktor der ACA in Brüssel) kann er einen Schritt aus der wissenschaftlichen Community zurücktreten und stellt fest:

„In more than one respect, the debate about the replacement of the vernaculars by the English language is characterised by oddities. Generally speaking, it shows signs of slight hysteria and is overshadowed by vague premonitions of the *Untergang des Abendlandes*.“ [Hervorhebung im Original] (Wächter 2005: 18)

Das historische Beispiel der Übernahme der jeweiligen Landessprachen anstelle des Lateinischen repräsentiert für Wächter (2005) einen Beweis dafür, dass es auch bei der starken Dominanz einer bestimmten Sprache immer möglich sein wird, Wissenschaft in nationalen Sprachen auszudrücken, womit eine Verarmung der nationalen Wissenschaftssprache nicht zu drohen scheine. Seiner Ansicht nach liegt außerdem der „point of no return“ bereits einige Jahrzehnte zurück, so dass man sich heute der Angelegenheit pragmatischer nähern müsse (Wächter 2005: 18). Und auch Ammon (2001: 348) schlägt vor: „It seems therefore more realistic for the other language communities to plan on how to deal with the dominance of English rather than how to abolish it.“

Mit Blick auf die dargelegten Entwicklungen und die derzeitige Situation scheint es in der Tat unwahrscheinlich, dass das Englische auf absehbare Zeit seine erlangte Position in der Wissenschaft einbüßt. Ammon (2001: 347) weist in diesem Zusammenhang auf das von de Swaan (1993: 222) formulierte „law of inertia“ (Trägheitsgesetz) hin, das sich v.a. auf die ehemaligen britischen Kolonien bezieht, die bereits umfangreiche Mittel in das landesweite Unterrichten der Kolonialsprache investiert haben und aus diesem Grund davor zurückschrecken, zu Gunsten der nationalen Sprachen das Bildungssystem umzustrukturieren. Ähnlich betrachtet

Ammon (2001) die heutige Situation des Englischen weltweit und in sämtlichen Domänen, in denen internationale Kommunikationsmaterialien auf Englisch vorliegen und auf die nationale Schulsysteme mit einem entsprechenden Fremdsprachenunterricht vorbereiten. Es scheint daher für die nicht-englischsprachigen Wissenschaftler wenig zielführend, die historisch entstandene starke Stellung der englischen Sprache mit aller Macht konterkarieren zu wollen bzw. die damit einhergehende schwächere Position der eigenen Nationalsprache zu beklagen. Für eine Sprachgemeinschaft ist es zweifellos von Vorteil, wenn ihre Sprache weltweit eine große Bedeutung innehat und großflächig zum Einsatz kommt. Ihr Zurückdrängen in bestimmten Kommunikationsbereichen bedeutet jedoch nicht automatisch ihre strukturelle Verarmung oder schlimmstenfalls ihre Auslöschung, insbesondere nicht im Falle einer ehemaligen Weltsprache, wie es das Deutsche einmal war.<sup>18</sup> Ebenso unwahrscheinlich, zumindest in ihrer undifferenzierten Darstellung, sind Szenarien einer allgemeinen Bedrohung der Mehrsprachigkeit in Europa oder der Welt durch die Existenz von ELF. Wie in House (2003b) dargelegt, ist ELF in erster Linie eine Kommunikations- und keine Identifikationssprache (Hüllen 1992), mit der sich irgendein Volk kulturell und gesellschaftlich identifiziert, wie es bei Muttersprachen oder regionalen, lokalen und anderen Varietäten einer Sprache der Fall ist; oder wie David Crystal (2002: 16) es formuliert: „Nobody owns English now“. Wenn man dies anerkennt, ist einsichtig, dass eine Lingua Franca wie das Englische sogar dazu beitragen kann, andere Nationalsprachen und ihre Varietäten in ihrer Bedeutung und Notwendigkeit zu stärken, da diese im Gegensatz zu einer heimatlosen Lingua Franca mit der Geschichte und Kultur des eigenen Landes verwurzelt sind und so einen emotionalen Wert besitzen. House (2005: 58) spricht in diesem Zusammenhang von einem „komplementären Bedürfnis“ nach Identifikationssprachen, welches die Existenz von ELF erzeuge.

Wir befinden uns also in einer Marklschen „if you can't beat them, join them“-Situation (Markl 1986: 23), die hier fokussierend für den Bereich der Wissenschaft dargestellt wurde, die aber auch zahlreiche andere Gesellschaftsbereiche betrifft, in erster Linie Politik und Wirtschaft. Wie genau mit einer solchen Situation umgegangen werden kann, ist Bestandteil zahlreicher Szenarien. Van Parijs (2004)

---

<sup>18</sup> Zu Beginn des 21. Jahrhunderts steht Deutsch an zwölfter Stelle der Weltrangliste der Muttersprachen und Zweitsprachensprecher. Als Fremdsprache nimmt Deutsch nach dem Englischen in Europa die zweite Position ein, was v.a. auf die weiterhin starke Stellung des Deutschen in Mittel- und Osteuropa zurückzuführen ist (alle Angaben aus Hoberg 2004: 13). Zur Historie und aktuellen Stellung des Deutschen in Europa vgl. z.B. Clyne (1995).

z.B. trägt verschiedene Vorschläge zusammen, wie man der seiner Meinung nach vorhandenen „linguistic injustice“, die aus der Dominanz einer lebenden Sprache entsteht, als Nicht-Muttersprachler begegnen kann. Unter seinen sogenannten „Equalizern“ finden sich Ansätze wie die Anhebung des Sprachniveaus im Englischen in breiten Teilen der Bevölkerung („ban dubbing“ im Sinne eines vermehrten englischsprachigen Inputs durch die Nicht-Übersetzung von englischen TV-Sendungen), ein selbstbewusstes Auftreten im Gebrauch der eigenen Varietät des Englischen („seize the loudspeaker“), ein weniger emotionaler Umgang mit der angeblichen „Killersprache“ Englisch, der einige Autoren pro-kapitalistische oder marktimperialistische Züge zuschreiben,<sup>19</sup> die Betonung der Wichtigkeit anderer Sprachen als der englischen durch politische Papiere („ritual affirmation“), was van Parijs (2004) in den inzwischen diversen Aktionsprogrammen und Papieren der EU verwirklicht sieht,<sup>20</sup> sowie der Erhalt der Nationalsprachen in sinnvoll definierten Ausbildungsdomänen („grab a territory“). Insgesamt kann van Parijs’ (2004) Darstellung als Aufruf zu mehr pragmatischer Besonnenheit im Umgang mit ELF angesehen werden, der die Wichtigkeit der Beibehaltung der Nationalsprachen in festgeschriebenen Domänen sowie die allgemeine Unterstützung der Politik betont.

Dieser innerhalb der beschriebenen Debatte als eher pro-ELF zu bezeichnenden Haltung steht die von überzeugten Mehrsprachigkeitsvertretern gegenüber, die sich die sprachliche Situation zu Beginn des 20. Jahrhunderts zurückwünschen, in der mehrere große Wissenschaftssprachen nebeneinander existieren und von einer Mehrheit der Wissenschaftler beherrscht werden. Dass die eigene Muttersprache Bestandteil dieses Pools an Wissenschaftssprachen ist, wird meist als selbstverständlich betrachtet und dürfte in ein herausforderndes Szenario münden, wenn von den 6.500 derzeit existierenden zumindest die 50 großen Sprachen mit mindestens 20 Millionen Sprechern im Rahmen der viel zitierten Gleichberechtigung zur Wahl stünden. Wem es sich als eine positive Herausforderung darstellt, auch nur ein Zehntel dieser Fremdsprachen auf hohem Niveau zu lernen, mag mit dieser Haltung übereinstimmen. Andere, die ihr Talent oder Interesse bzw. ihre „biographische Chance“ (Ehlich & Graefen 2001: 355) auf alternativen Gebieten verorten, mögen der Äußerung von Kocka (2005: 24) zustimmen: „Doch im Zweifelsfall ist es besser,

---

<sup>19</sup> Vgl. als einen renommierten Vertreter dieser Sichtweise Phillipson (2003: 2): „English is a linguistic cuckoo, taking over space occupied earlier by other languages in the domains of science, business, higher education, the media, and popular culture.“

<sup>20</sup> Für eine Übersicht vgl. online: [http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596\\_de.pdf](http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/com596_de.pdf) („Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit“, 20.10.07) sowie Holdsworth (2004).

sich mit leichten Verbiegungen und Verzerrungen in der neuen Lingua franca einigermaßen zu verstehen, als sprachlich konsistent aneinander vorbeizureden.“

Insgesamt besteht auf dem sich rasant entwickelnden Gebiet ELF ein immenser Forschungsbedarf. Es scheint daher angebracht, im Hinblick auf das aktuelle Vordringen des Englischen in die neue Domäne der wissenschaftlichen Lehre frühzeitig mögliche und tatsächliche Herausforderungen zu beleuchten. Dies dürfte umso notwendiger sein, als dass im Zuge der englischsprachigen Lehre ein kommunikativer Kontext entsteht, der im Gegensatz zu den monologischen Charakteristika wissenschaftlicher Publikationen eine Vielzahl von Dialogen und somit sprachlich-interkulturellen Interaktionen zwischen Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern des Englischen mit sich bringt. Im folgenden Kapitel steht dieses Thema im Mittelpunkt, bevor die Erkenntnisse der eigenen Studie einen Blick aus der Praxis auf diese Fragen werfen.

## **2.3. Englisch als Unterrichtssprache im Hochschulbereich**

### **2.3.1. Terminologie, Historie und Diskussion**

Unterricht in einer Fremdsprache (L2), oder auch fremdsprachiger Unterricht, bei dem das Erlernen des fachlichen Inhalts kombiniert wird mit dem Fremdspracherwerb, existiert bereits seit mehreren Jahrzehnten, v.a. in Folge von Migrationsbewegungen, die zu sprachlichen Minoritäten im Primar- und Sekundarschulbereich vieler Einwanderländer (z.B. USA, Kanada, Deutschland) geführt haben. Liegt der Unterrichtsfokus auf dem inhaltlichen Lernen, ohne dass ein didaktisches Konzept für das Erlernen der L2 existiert, wird gemeinhin von *Submersionsprogrammen* gesprochen. In diesem Fall wird angenommen, dass das reine der-Sprache-Ausgesetztsein in Form von fachlichem Input in der L2 den erwünschten Erfolg im Fremdspracherwerb bringt. Im Rahmen des in diesem Zusammenhang ebenfalls gebrauchten Terminus *bilinguale Ausbildung/bilingualer Unterricht* werden Submersionsprogramme auch als schwache Form von bilingualer Ausbildung bezeichnet (Klaassen 2001: 14). Das Pendant, die starke Form bilingualer Ausbildung, fördert die L1 und L2 gleichermaßen und konzentriert sich somit auf eine didaktische Kombination aus Fach- und Sprachunterricht. Für letzteren Typ fremdsprachigen Unterrichts existieren unterschiedliche Termini, die nach den länderspezifischen oder didaktischen Kontexten variieren, in denen sie entstanden sind (vgl. z.B. Klaassen 2001: 15 und EURYDICE 2006: 7-8):

- (Strukturierte) Immersion (Vorreiter Kanada/Quebec);
- „Sheltered Instruction“ (USA, vgl. Echevarria & Graves 1998);
- bilingualer Sachfachunterricht (Deutschland, vgl. Baker 2002, Krechel 2005);
- „Content and Language Integrated Learning“ (CLIL): Übergeordneter Begriff der drei erstgenannten (Brinton et al. 1995).

Während also für die Primar- und Sekundarbildung in vielen Ländern bereits eine gewisse Historie fremdsprachigen Unterrichts existiert, stellt sich dies für die tertiäre Ausbildung anders dar, wo fremdsprachige Lehre bis Ende der 80er Jahre auf ausgewählte Kurse oder in Einzelfällen auf Programme beschränkt war, die explizit einem internationalen Einsatz der Absolventen dienten oder im Rahmen von Entwicklungshilfe durchgeführt wurden; wie z.B. der Einsatz britischer und US-amerikanischer Lehrer in Ländern der sogenannten Dritten Welt (Stevens 1976). Einen Sonderfall stellen in diesem Zusammenhang die ehemaligen britischen Kolonien dar, in denen der schulische und universitäre Unterricht zum Teil auf die englische Sprache umgestellt wurde. Innerhalb der hier relevanten jüngeren Entwicklungen identifiziert Räsänen (1999: 17) drei Prototypen der fremdsprachigen Hochschullehre:

- Themenbasierte Lehre: Hauptziel ist das inhaltliche Lernen, während der Erwerb der L2 ein Nebenprodukt darstellt. Die Unterrichtsgruppe kann sich aus Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern zusammensetzen. Dies entspricht in der Inhalts-Fokussierung den Submersionsprogrammen.
- „Sheltered Instruction“: Unterricht mit sprachlichen und inhaltlichen Zielen, Teilnehmer sind ausschließlich Nicht-Muttersprachler.
- „Adjunct Model“: Sprachenlernen als zusätzliches Modul des inhaltlichen Studienprogramms in Form von Sprachkursen für die Nicht-Muttersprachler.

Als weiterer denkbarer Typ wären die philologischen Fächer zu ergänzen, bei denen der Erwerb der Fremdsprache unter Berücksichtigung linguistischer, literarischer und interkultureller Fragestellungen das Hauptanliegen darstellt. Räsänen (1999: 18) führt weiter aus, dass die Wahl des entsprechenden Typs u.a. vom Studienfach und seinen sprachlichen Konventionen (vgl. die Klassifizierungen von Skudlik 1990), von den Lehr- und Qualifikationszielen der Studierenden, der Sprachkompetenz von Lehrenden und Studierenden, personellen und finanziellen Ressourcen sowie von den langfristigen Zielen der anbietenden Einrichtung (z.B. Gewinnung ausländischer Studierender) abhängt. Hellekjaer & Westergaard (2003: 66) hingegen sehen Modelle wie „Sheltered Instruction“ bzw. CLIL als lediglich im sekundären Bildungssektor

verortete Ansätze, während ihrer Meinung nach im Hochschulbereich der generelle Trend dahin geht, dass der akademische Inhalt das Curriculum determiniert, während der Spracherwerb quasi nebenbei geschieht und die Fremdsprache als reines Kommunikationsinstrument betrachtet wird. Auch Klaassen (2001: 18) kommt in ihrer Analyse der Charakteristika englischsprachiger Programme an Universitäten in den Niederlanden zu dem Schluss, dass die Programme Multikulturalität und Mehrsprachigkeit als eines ihrer Ziele ansehen und somit hinsichtlich der Zielsetzung Parallelen zu Immersionsprogrammen aufweisen, sie bezüglich ihrer didaktischen Voraussetzungen aber eher Merkmale von Submersion besitzen, in denen sich fremdsprachlich-didaktische Ansätze klar der inhaltlichen Lehre unterordnen bzw. überhaupt nicht thematisiert werden.

Ammon & McConnell (2002: 21-22) fügen den von Räsänen (1999) genannten Variablen hinsichtlich der Sprachenwahl in der universitären Lehre eine äußerst wichtige hinzu: Die der Größe der Sprachengemeinschaft bzw. die der traditionellen Rolle der Nationalsprache im globalen Kontext und speziell in der Wissenschaft. Hinsichtlich der Frage, ob und wann englischsprachige Lehre an Universitäten in einem nicht-englischsprachigen Land in größerem Umfang eingeführt wird, scheint v.a. diese Variable den entscheidenden Antrieb zu repräsentieren, da die traditionell eher kleinen Sprachgemeinschaften wie die Niederlande, Finnland, Schweden und Norwegen zu den Ländern gehören, die bereits in den frühen 90er Jahren des vorigen Jahrhunderts in die Debatte einstiegen. Die übrigen Variablen Fachdisziplin, Qualifikationsziele, Sprachkompetenzen, Ressourcen und Internationalisierungsziele entscheiden in der Folge lediglich über das Wo und Wie des Prozesses.

Bezeichnend für die potentielle politische Brisanz der Thematik englischsprachiger Hochschullehre ist das Beispiel der Niederlande, wo Ende der 80er Jahre eine öffentliche Fernsehdebatte um die Einführung englischsprachiger Studiengänge entbrannte. Letztendlich erließ das niederländische Parlament 1993 einen „Higher Education and Research Bill“, der verlangte, dass Lehre und Prüfungen in den Niederlanden generell auf Niederländisch stattfinden müssen. Ausnahmen für die Verwendung anderer Sprachen galten nur im Falle von philologischen Fächern, beim Einsatz von Gastprofessoren, deren L1 die Fremdsprache ist, oder aufgrund der speziellen Natur eines Kurses oder der Herkunft der Studierenden, in Übereinstimmung mit dem „code of practice“ der anbietenden Institution (de Wit 2005: 7). Nach dem Sturm der Entrüstung Anfang der 90er Jahre ist dieser laut de Wit



(2005: 7) inzwischen weitgehend verstummt, allerdings nicht aufgrund eines Verzichts auf englischsprachige Lehre; v.a. die zuletzt genannte Ausnahmeregelung lässt den Hochschulen offenbar viel Handlungsspielraum. So habe NUFFIC im Jahr 2000 ca. 500 Kurse gezählt, die vollständig auf Englisch unterrichtet werden, mit steigender Tendenz seit der Einführung von Bachelor- und Masterprogrammen.<sup>21</sup> De Wit (2005: 7) merkt an: „There appears to be a general acceptance now, although to a lesser extent in the political arena, that instruction in English is a necessary evil in order to be a player in the global educational market (...).“ Folglich konzentrierte sich die politische Debatte in den Niederlanden derzeit auf qualitative Aspekte des „necessary evil“, wie die akademische Leistung der internationalen Studierenden in Relation zu ihren Englischkenntnissen oder die Fähigkeit der Dozenten, in einer Fremdsprache zu unterrichten. Für die Zukunft sieht de Wit (2005: 8) den Postgraduiertenbereich in den Niederlanden weitestgehend auf englischsprachige Lehre umgestellt, während im grundständigen Bereich Niederländisch als Unterrichtssprache dominieren werde.

In den anderen eher kleineren Sprachgemeinschaften Europas, die sich ihre Beteiligung am internationalen Bildungsmarkt frühzeitig sichern wollten, sind es v.a. die skandinavischen Länder, und hier speziell Finnland, die bereits in den frühen 90er Jahren politische Anstrengungen unternommen haben, um verstärkt internationale Studierende an ihre Hochschulen zu holen. Die nationalen Bildungsministerien unterstützten dabei vornehmlich aus pragmatischen Gründen die Einführung englischsprachiger Studienprogramme, während die Koexistenz von Nationalsprache und ELF im Wissenschaftsbetrieb ähnlich kritisch beobachtet wurde und wird wie in den Niederlanden und Deutschland. So äußert z.B. Lehikoinen (2004: 46) Bedenken darüber, dass Finnland inzwischen bei internationalen Studierenden als „the little Britain in the continental Europe“ gelte und in Großbritannien abgelehnte Bewerber es im zweiten Versuch mit einer Studienplatzbewerbung in Finnland versuchen würden. Gerade in Finnland stellt der Stuserhalt der Nationalsprache im eigenen Land sowie im Ausland eine Herausforderung dar, da zusätzlich zur zahlenmäßig geringen Größe der Sprachgemeinschaft die linguistisch-strukturellen Herausforderungen einer nicht-indogermanischen Sprache eine Rolle spielen.

---

<sup>21</sup> Ende 2007 weist die Internetseite von NUFFIC (<http://www.nuffic.nl>) folgendes aus: “In our online database of international study programmes and courses, you'll find about **1,300 study programmes entirely taught in English**, ranging from short training seminars to full-fledged bachelor's and master's degree programmes” [eigene Hervorhebung].

In Schweden befürchtet man in diesem Kontext, die schwedische Gemeinschaft laufe Gefahr, sich einer Diglossie zu unterwerfen, innerhalb derer Englisch die akademische Hochsprache und Schwedisch die niedrige Varietät des nicht-wissenschaftlichen Alltags darstellt (Airey 2004: 100, unter Bezugnahme auf das Diglossie-Konzept von Ferguson 1959). Als Folge werden Domänenverluste befürchtet, die ein demokratisches Problem mit sich brächten, wenn weite Teile der Bevölkerung aus sprachlichen Gründen nicht mehr in der Lage sind, am wissenschaftlichen Diskurs teilzunehmen (Airey 2004: 101). Ammon & McConnell (2002: 24-25) sehen in diesem Abschotten der Universität gegenüber der Öffentlichkeit und dem damit einhergehenden Verlust an Demokratie den Hauptgrund für die Resistenz gegenüber ELF in der wissenschaftlichen Lehre in Europa. Die Lehre sei die Aktivität, in der wissenschaftliche Entwicklungen in ihrem Inhalt und ihren Konsequenzen einer „gebildeten Öffentlichkeit“ zugänglich gemacht werden. Die Autoren führen weiterhin aus, dass im Falle der Lehre im Unterschied zum wissenschaftlichen Publizieren eine mündliche Nutzung betroffen sei, welche die Kernidee einer lebenden Sprache treffe und somit die Angst vor der Auslöschung der Nationalsprache noch verstärke. In ihrer Funktion einer akademischen Ausbildungssprache trage die Nationalsprache außerdem einen stark emotionalen Wert. Die von Ammon & McConnell (2002) angeführten Argumente stellen eine mögliche Erklärung dafür dar, warum die Gegenreaktionen von Wissenschaftlern und anderen Bevölkerungsgruppen im Hinblick auf das Vordringen des Englischen in den Lehrbetrieb europäischer Hochschulen noch deutlicher ausfallen als im Falle der Domänen Publikationen und Konferenzen.

Viele Kritiker dieses in seiner Dimension neuen Anglizierungsprozesses sehen nicht nur die Nationalsprache eines bestimmten Landes, sondern allgemein die Mehrsprachigkeit Europas bzw. der Welt gefährdet und somit auch den Sinn und Zweck der International Education. So führt beispielsweise Sticchi Damiani (2005: 35) aus, dass sich im Rahmen einer internationalen Hochschulausbildung nur dann „mutual understanding and enrichment“ anstelle einer „one-way cultural integration“ entwickeln könne, wenn Menschen unterschiedlicher Kulturen und Sprachen aufeinander treffen und mit der lokalen akademischen und kulturellen Tradition interagieren. Letzteres tritt aus ihrer Sicht nur dann ein, wenn die ausländischen Studierenden die Sprache des Gastlandes ausreichend beherrschen bzw. auch in dieser Sprache studieren; im Falle des Einsatzes einer Lingua Franca als Unterrichtssprache bilde sich hingegen ein „microcosm of students“ (Sticchi Damiani 2005: 38), der sich von

den einheimischen Studierenden und dem Rest der Gesellschaft isoliere, weil die lokale Sprache nicht beherrscht werde. So gehe ein wesentlicher Teil der relevanten interkulturellen und sprachlichen Erfahrungen der International Education verloren.

Als Beispiel für eine alternative Sichtweise plädiert Woolf (2005: 48) für einen realistischeren Umgang mit der – aus seiner Sicht mythischen – Vorstellung, dass Studierende viele verschiedene Fremdsprachen beherrschen bzw. beherrschen sollten. Wollte man sich nach Sticchi Damianis (2005) Ideal richten, dass Hochschulbildung im Ausland nur im Rahmen einer vollständigen linguistischen Integration stattfinden könne, werden laut Woolf (2005: 47) viele Studierende benachteiligt, die weniger sprachbegabt aber dennoch an der akademischen Ausbildung eines anderen Landes interessiert sind. Hinzuzufügen wäre an dieser Stelle, dass der von Sticchi Damiani (2005: 38) kritisierte „microcosm of students“ nicht auf einen Kontext beschränkt ist, in dem die Unterrichtssprache nicht mit der Umgebungssprache des Alltags übereinstimmt. Derartige „Sprachinseln“ (Timm 2005: 30) in Form von Wohngemeinschaften und generellen Gruppenzusammensetzungen im täglichen Leben können sich auch dann bilden, wenn die Unterrichtssprache mit der Landessprache identisch ist. Auch wenn hierzu keine offiziellen Erhebungsdaten vorliegen, ist eine solche Gruppenbildung nach Nationalitäten jedem bekannt, der die Erfahrung eines Auslandsstudiums, beispielsweise im Rahmen von ERASMUS, machen durfte; Otten (2003: 14) spricht in diesem Zusammenhang von „Erasmus communities“. Woolf (2005: 49) bezeichnet die Nachfrage nach englischsprachigen Programmen in diesem Kontext als „bottom-up“, also von den lokalen und internationalen Studierenden und deren Eltern ausgehend. Hochschulen, die unfähig oder unwillig sind, diese Nachfrage zu befriedigen, werden laut Woolf (2005: 49) an der International Education nicht auf sinnvolle Weise partizipieren können. Ein Beharren auf dem Studieren in der Landessprache würde zudem Auslandsstudien außerhalb der anglophonen Welt zu einer „marginal and specialist activity“ und die Hochschulen zu „minor players“ machen (Woolf 2005: 49). Bei einer nicht ausreichenden Anzahl englischsprachiger Programme sieht der Autor zudem die Gefahr des Schrumpfens der internationalen Wissensgrundlage sowie einer Verarmung der International Education.

Die Ansichten Sticchi Damianis (2005) und Woolfs (2005) stellen zwei Extreme in der Debatte um das Für und Wider englischsprachiger Hochschullehre in Europa dar, gleichzeitig spiegeln sie aber auch das Dilemma wider, in dem sich viele europäische Länder derzeit befinden: Die Notwendigkeit, am internationalen

Bildungsmarkt zu partizipieren und Studierende weltweit zu rekrutieren, konkurriert mit dem Wunsch, die Eigenständigkeit als Hochschulstandort auch anhand des Gebrauchs der eigenen Landessprache in der universitären Ausbildung zu behaupten. Ammon (1998) hat bereits vor der Jahrtausendwende eine systematische Aufarbeitung der Gründe, Vor- und Nachteile sowie möglichen Folgen englischsprachiger Lehre erstellt und so die damals schwelende Debatte um Chancen und Gefahren einer Lingua Franca in Wissenschaft und Forschung in einen analytischen Rahmen gebracht. Wesentlich ist dabei seine Forderung nach einer generellen Zweisprachigkeit des Studiums, wobei je nach Fachdisziplin und Studienphase bestimmte Einschränkungen dieses Allgemeinpostulats skizziert werden: So sei englischsprachige Lehre prinzipiell in den theoretischen Naturwissenschaften, teilweise auch in den angewandten Natur- und Sozialwissenschaften, weniger aber in den Geisteswissenschaften sinnvoll; diese Unterteilung geht wiederum auf die bereits erwähnte Studie zur Englischsprachigkeit wissenschaftlicher Disziplinen von Skudlik (1990) zurück. Bezogen auf die Studienphasen sieht Ammon (1998) einen sinnvollen Einsatz von Englisch in der universitären Lehre v.a. im Postgraduiertenstudium (vgl. auch de Wit 2005), da hier Forschung und Lehre am engsten miteinander verzahnt seien und somit der „sprachliche Reiß“ zwischen der Forschung, die bereits weitestgehend auf Englisch stattfindet, und der Lehre gekittet werden könne (Ammon 1998: 228). Bedingt durch die Stellung des Englischen als „Welt-Lingua-franca“ (Ammon 1998: 242) sieht es der Autor als unumgänglich an, Studierende während ihrer universitären Ausbildung umfassend mit der englischen Sprache in Kontakt zu bringen. Als Gründe für den Fortbestand der deutschsprachigen Lehre nennt Ammon (1998: 243) u.a. die Sicherung der Kommunikation zwischen Wissenschaftlern und Laien, die Bindung von Ausländern an die deutsche Sprachgemeinschaft sowie die Pflege der deutschen Wissenschaftssprache als kulturelles Gut. Wie diese Zweisprachigkeit organisatorisch vonstatten gehen kann oder welche Variablen die Aufteilung determinieren wird an dieser Stelle nicht weiter erläutert bzw. es wird angeregt, die Entwicklung verschiedener sprachlicher Modelle wissenschaftlich zu untersuchen.

Ammon (1998: 252ff) präsentiert insgesamt zwölf Diskussionspunkte, die in der kapitaleingangs beschriebenen Debatte um englischsprachige Lehre an deutschen bzw. europäischen Hochschulen regelmäßig aufgeworfen werden und formuliert diesbezüglich einige relativierende Aspekte. Eine Auswahl der Diskussionspunkte soll in der Folge verkürzt wiedergegeben werden, da sie die Kernaspekte der Debatte

adäquat abbilden. Die Argumente stellen jeweils eine mögliche Folge der großflächigen Umstellung der deutschen Hochschullehre auf die englische Sprache dar.

1. „Gefährdung deutschsprachiger Hochschullehre“ (S. 254-57) durch höheren Nutzen, höheres Prestige und größere Präsenz der englischen Sprache: Um dem entgegenzusteuern, empfiehlt Ammon (1998) eine überwachte Normierung der deutschen Wissenschaftssprache nach dem Vorbild der „Academie Française“, die der Pflege der französischen Sprache verpflichtet ist. Ob eine derart zentrale Institution den Gepflogenheiten und Sensibilitäten der föderalen deutschen Bildungsstruktur entspricht, darf allerdings in Frage gestellt werden.
5. „Verlust der in der Sprachenvielfalt angelegten Erkenntnismöglichkeiten“ (S. 263-66):<sup>22</sup> Dieses Argument greift den in Kap. 2.2.2. erwähnten Ansatz von Ehlich (2000) sowie Ehlich & Graefen (2001) der erkenntnisstiftenden Funktion von Sprache auf. Ammon (1998) meint diese Sichtweise dadurch entkräften zu können, als dass es als Ziel gelte, eine zweisprachige Lehre mit umfassenden Sprachkompetenzen in beiden Sprachen bei Studierenden und Dozenten zu etablieren, was seiner Ansicht nach die Erkenntnismöglichkeiten sogar erhöht. Einseitigkeiten in der Erkenntnis drohten daher eher bei monolingualer deutschsprachiger Lehre. Kritisch anzumerken ist an dieser Stelle, woher die Annahme stammt, monolinguale Lehre brächte mehr „Erkenntnis-Einseitigkeiten“ hervor als bilinguale. Untersuchungen zum zweisprachigen Lernen haben zu dieser Frage differenzierte Ergebnisse hervorgebracht (vgl. z.B. Klaassen 2001: 13-16).
6. „Attraktivitätsverlust für Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) (S. 266-69) durch Verteilung von Lingua Franca und Nationalsprache auf verschiedene Domänen im Sinne einer Diglossie: Ammon (1998) hält diesem Argument entgegen, dass durch die Einführung englischsprachiger Studienprogramme potentiell mehr DaF-Lerner nach Deutschland geholt würden; ob englischsprachige Lehre sich günstig auf das Interesse an der Landessprache auswirkt, hänge somit vom Attraktivitätsgewinn des Hochschulstandorts und dem Vorhandensein entsprechender Sprachkurse ab; andernfalls könne Englisch doch „zum Trojanischen Pferd für Deutsch als Fremdsprache“ werden (Ammon 1998: 269).
9. „Vertiefte Sprachkluft zwischen Fachleuten und Laien“ (S. 273-76):<sup>23</sup> Dieses bereits in Kap. 2.2.2. erläuterte Elfenbeinturm-Argument tritt im Falle einer

---

<sup>22</sup> Punkt 2: „Auflösung der ‚deutschen Sprachnation‘“, Punkt 3: „Gefahren staatlicher Zweisprachigkeit“, Punkt 4: „Schwund der Vielsprachigkeit in Europa“.

<sup>23</sup> Punkt 7: „Interessenverletzung anderer Sprachfächer“, Punkt 8: „Sonstige Fächerdiskriminierung“.

Nutzung von ELF als Ausbildungssprache der Wissenschaft noch stärker hervor als in den Domänen Publizieren und Konferieren. Ammon (1998) sieht eine begründete Gefahr v.a. dann, wenn es nicht gelingt, die von ihm geforderte Zweisprachigkeit zu etablieren, welche auch beinhaltet, dass alle angebotenen Themen stets in beiden Sprachen zur Verfügung stehen sollten. Aufgrund der unumgänglichen Ausbreitung von ELF sei es ein erfolgversprechender Weg, die gesamte Bevölkerung mit besseren Englischkenntnissen auszustatten; so könne die potentielle Sprachkluft und somit das gesellschaftspolitische Problem am ehesten behoben werden. Diese Maßnahme deckt sich mit der in Kap. 2.2.2. erläuterten Forderung „ban dubbing“ von van Parijs (2004).

10. „Sprachbelastung“ (S. 276-78): Dies bezieht sich auf das Erlernen einer Fremdsprache und das Arbeiten in dieser, was laut Ammon (1998: 276) eine „zusätzliche zeitliche und kognitive Belastung für Dozenten und Studierende“ darstellt. Als Folge wird lediglich angeführt, dass in den Spracherwerb investierte Zeit evtl. in der Forschung fehle; viel unmittelbarer drängt sich jedoch ein potentieller Qualitätsverlust im Lehren und Lernen auf, der nicht thematisiert wird. Auch stellt sich an dieser Stelle die Frage, wann die kognitive Belastung in die unter Punkt 5) genannte Erkenntnissteigerung des zweisprachigen Lernens umschlägt. Die einzig sinnvolle Lösung des Problems liegt laut Ammon (1998) im möglichst frühen Erlernen der englischen Sprache, und zwar vor möglichen anderen Fremdsprachen.
11. „Sprachliche Korrektheitsprobleme“ (S. 278-82): Dieses laut Ammon (1998: 278) „vielleicht größte Problem“ im diskutierten Kontext der englischsprachigen Lehre wird vom Autor lediglich auf die „Englischkenntnisse deutschsprachiger Wissenschaftler“ bezogen, so dass anscheinend die Studierenden – deutsche wie ausländische – ausgeklammert werden. Ebenso wenig wird wie schon unter Punkt 10) ein Bogen gespannt zu möglichen Auswirkungen auf die Qualität der Hochschulausbildung. Als Maßnahmen schlägt Ammon (1998) vor, auf der einen Seite wiederum auf eine verbesserte schulische und universitäre Ausbildung in der englischen Sprache zu setzen und auf der anderen Seite für mehr Toleranz und Akzeptanz gegenüber nicht-muttersprachlichen Varietäten des Englischen zu

sorgen; vgl. hierzu den „seize the loudspeaker“-Ansatz von van Parijs (2004).<sup>24</sup> In diesem Sinne befürwortet Ammon (1998: 281) die Standardisierung und Pflege eines „Welt-Englisch“, an dem alle Sprachgemeinschaften mitwirken und das nicht allein den Gesetzen der Muttersprachler unterliegt.<sup>25</sup>

Insgesamt ist in Bezug auf die Ausführungen von Ammon (1998) zu bemerken, dass sich die Mehrzahl seiner relativierenden Argumente zu den Gefahren englischsprachiger Lehre auf die Grundannahme einer zweisprachigen universitären Lehre stützt. Wie sich in der eigenen Erhebung zeigen wird, ist das Modell der Verwendung zweier Sprachen im Kontext internationaler Studiengänge jedoch längst nicht mehr das dominante, vielmehr stellen v.a. im Masterbereich rein englischsprachige Programme die Regel dar. Dies ist hinsichtlich des vielfach genannten Hauptziels internationaler Studiengänge – die Anziehung ausländischer Studierender durch Senkung der Sprachbarriere – keine überraschende Entwicklung. Die Frage stellt sich, wie man die von Ammon (1998) vorgebrachten relativierenden Argumente einer nationalsprachlichen Gefährdung durch ELF in der wissenschaftlichen Lehre vor diesem Hintergrund aufrechterhalten kann. Anders verhält es sich im Falle des in Kap. 2.3.2. beschriebenen deutschen „Misch-Modells“, bei dem deutschsprachige Vorlesungen erst nach einer ein- bis zweisemestrigen Eingewöhnungszeit zu den englischsprachigen Veranstaltungen hinzukommen; dieses Modell wird allerdings von Ammon (1998) nicht thematisiert.

Davon unabhängig bleibt festzuhalten, dass die von den Gegnern englischsprachiger Studienprogramme vorgebrachten Argumente zumindest in der Einführungsphase mit denen deckungsgleich sind, die bereits seit geraumer Zeit im Rahmen der allgemeinen Anglizierungsdebatte diskutiert werden. Während Ammons (1998) Punkte 1) bis 4) sowie Punkt 9) in vielen Fällen eher die anfänglichen Debatten im Rahmen eines gewissen Sprachstolzes prägen, treten die Punkte 5) und 6) sowie 10) und 11) in einer Phase der Konsolidierung in den Vordergrund, wenn Politik und Hochschulen ihr Augenmerk auf das Wie des Prozesses richten, also auf qualitative Aspekte englischsprachiger Hochschulausbildung. Bevor diese Qualitätsdebatte anhand verschiedener Fallstudien näher dargelegt wird, soll im folgenden Kapitel ein

---

<sup>24</sup> In diese Überlegungen einbeziehen sollte man nicht nur den schulischen Fremdsprachenunterricht sondern auch den bilingualen Sachfachunterricht; vgl. u.a. Baker (2002) für den Nutzen von englischsprachigem Biologieunterricht für eine fortgeschrittene Kompetenz im akademischen Schreiben auf Englisch im Vergleich zu den Kontrollgruppen ohne englischsprachigen Unterricht.

<sup>25</sup> Punkt 12: „Zweckverfehlung: Keine größere Internationalität“.

quantitativer Einstieg in das Thema englischsprachige Studiengänge in Deutschland und Europa erfolgen.

### **2.3.2. Quantitativer Status Quo und empirische Problemsichtung**

Hinsichtlich der quantitativen Erfassung des immer noch recht jungen Phänomens englischsprachiger Studienprogramme in Europa bzw. Deutschland existieren derzeit drei zentrale Publikationen, die anhand vergleichbar groß angelegter Studien einen ersten Einblick in den quantitativen Status Quo, dessen prognostische Entwicklung und mögliche qualitative Herausforderungen erlauben. Auf europäischer Ebene ist dies die vom Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft in Auftrag gegebene und von ACA und der Gesellschaft für Empirische Studien (GES, Kassel) durchgeführte Studie zu „English-Language-Taught Degree Programmes in European Higher Education“ (Maiworm & Wächter 2002, 2003). Der Erhebungszeitraum erstreckt sich von August 2001 bis September 2002 und beinhaltet insgesamt 19 nicht-englischsprachige europäische Länder. Berücksichtigt wurden grundständige Studiengänge sowie der Postgraduierten-Sektor inklusive Doktoranden-Ausbildung. Die Erhebungsmethoden umfassen den Versand von Fragebögen an Hochschuleinrichtungen, Interviews mit Programmkoordinatoren sowie spezielle Befragungen zu Qualitätssicherungs- und allgemeinen Internationalisierungsprozessen. Als Ziel der Studie wurde festgelegt, quantitative und qualitative Daten zur Situation englischsprachiger Hochschullehre in Europa zu erhalten sowie Good-Practice-Empfehlungen auszusprechen. Als Motivation führen die Autoren an: „Das Wissen über englischsprachige Studiengänge ist sehr gering und steht in keinem Verhältnis zu dem hohen Stellenwert, den sie in der internationalen Debatte einnehmen.“ (Maiworm & Wächter 2003: 4)

Das quantitative Ergebnis der Erhebungen fällt jedoch aus Sicht der Autoren ernüchternd aus: So bieten zwar 30% der befragten Hochschulen mindestens einen englischsprachigen Studiengang an, diese entsprechen jedoch nur ca. 4% aller insgesamt angebotenen Studiengänge. Ein noch geringeres Gewicht erhalten die englischsprachigen Programme, wenn man die Zahl der in ihnen eingeschriebenen Studierenden heranzieht: Gemessen an der Gesamtzahl der Immatrikulierten repräsentieren die Teilnehmer englischsprachiger Programme gerade einmal 0,47% (Maiworm & Wächter 2003: 6-7). Auf die einzelnen Länder bezogen kann zusammenfassend angemerkt werden, dass die mediterranen Länder fast keine englischsprachigen



Studiengänge anbieten, während Deutschland in absoluten Zahlen gesprochen mit 180 erfassten Programmen Marktführer ist. In Relation zum Gesamtangebot an Studiengängen steht Deutschland jedoch mit seinem Angebot englischsprachiger Programme lediglich im Mittelfeld (Rang 11 von 19). Marktführer in relativen Zahlen sind allesamt Länder mit „(weltweit) seltener gesprochenen“ Nationalsprachen, in absteigender Reihenfolge Finnland, die Niederlande, Tschechien, Island, Dänemark, Ungarn, Norwegen (Maiworm & Wächter 2003: 7). Die Autoren bestätigen somit statistisch die bereits angemerkte Tatsache, dass die Unterrichtssprache zunehmend als Rekrutierungsinstrument ausländischer Studierender eine Rolle spielt und sich dies naturgemäß in den Ländern zuerst bemerkbar macht, deren Nationalsprache nur in sehr geringem Umfang von ausländischen Bewerbern hinreichend beherrscht wird. Die Autoren betonen in diesem Kontext, dass auch die Länder diesem Trend folgen werden, deren nationale Unterrichtssprachen historisch betrachtet eine gewisse weltweite Bedeutung innehaben, wie z.B. Deutschland und Frankreich. Vor diesem Hintergrund ist auch die für die Autoren „ernüchternde Einsicht“, dass englischsprachige Studiengänge in Europa quantitativ „ein (noch) vernachlässigbares Phänomen“ darstellen (Maiworm & Wächter 2003: 6), relativ zu betrachten. Seit dem Erhebungszeitraum sind bereits fünf Jahre vergangen, und wie in Folgekapiteln dieser Arbeit dargestellt und auch von den Autoren prognostiziert, hat es bereits beachtliche zahlenmäßige Steigerungen gegeben.<sup>26</sup> Die qualitativen Fragen und somit bildungspolitischen Auswirkungen der Einrichtung englischsprachiger Lehre sind überdies so drängend und von einer solchen Bedeutung für den globalen Ausbildungs- und Arbeitsmarkt in Wissenschaft, Politik und Wirtschaft, dass die Relevanz des Themas keinesfalls der Illusion einer quantitativen Bedeutungslosigkeit anheim fallen sollte. erinnert sei an dieser Stelle auch an die Bemerkung de Ridder-Symoens' (1992: 302-03), dass die bildungspolitischen Konsequenzen der Akademiker-Mobilität im Mittelalter in keinem Verhältnis standen zur numerisch eher unbedeutenden Anzahl der mobilen Studierenden (vgl. Kap. 1.2.).

In ihrer differenzierten Betrachtung der Charakteristika englischsprachiger Studiengänge in Europa hinsichtlich der Aspekte wissenschaftliches Fachgebiet,

---

<sup>26</sup> Ein Folgeprojekt von ACA und GES im Auftrag der Europäischen Kommission zur Auffrischung der Datenlage und gleichzeitigen Konzipierung einer Online-Datenbank zu englisch- bzw. fremdsprachigen Studiengängen in Europa befindet sich derzeit in der Datenerfassungsphase (Stand: August 2007).

Teilnehmerprofil, Gebühren und Unterrichtssprache sind Maiworm & Wächter (2002, 2003) zu folgenden ausgewählten Ergebnissen gelangt:

- Der europaweit gängigste Typ des englischsprachigen Studiengangs gehört zum Postgraduiertenbereich (Masterabschluss, ca. 2/3 des Angebots), wird in der Fachrichtung Wirtschaft und Management angeboten (24% des Angebots und 42% der Studierenden) und hat überwiegend ausländische Teilnehmer.
- In Deutschland dominiert die europaweit an zweiter Stelle stehende Fachrichtung Ingenieurwissenschaften (31% des Angebots, 36% der Studierenden) vor den Wirtschafts- und Managementwissenschaften (22% des Angebots, 26% der Studierenden). An dritter Stelle stehen in Deutschland die naturwissenschaftlichen Angebote. Die Konzentration auf Masterstudiengänge ist mit 4/5 des Angebots noch ausgeprägter als im restlichen Europa.
- Ausländische Studierende stellen in Europa 60% der Teilnehmer englischsprachiger Hochschulprogramme. Die Länder mit den höchsten Ausländerquoten (ca. 70%) sind Deutschland, Dänemark und die Niederlande. Die Nationalitäten verteilen sich v.a. auf Europa (39%) und Asien (30%, davon fast die Hälfte aus China), während es beispielsweise nur 4% US-amerikanische Studierende in englischsprachigen Programmen gibt.
- Europaweit werden englischsprachige Studiengänge überwiegend zu 100% auf Englisch unterrichtet, es gibt aber auch Mischformen (mit der Nationalsprache) bei längerer Studiendauer. Das sprachliche Mischmodell ist neben Polen und Frankreich besonders in Deutschland verbreitet.

Für die vorliegende Arbeit sind die Auswertungen von Maiworm & Wächter (2003: 15-16) zur sogenannten „Sprachbeherrschung“ im Englischen von Studierenden und Dozenten englischsprachiger Studiengänge von Relevanz; die Autoren sprechen gar von einer „besonderen Brisanz“ aufgrund des oft erhobenen Vorwurfs, die Lernerfolge der Studierenden würden unter der beiderseitigen mangelnden Sprachbeherrschung nachhaltig leiden. Anhand der Fragebögen und Interviews vor Ort kommen die Autoren zu folgendem Fazit:

„Im Trend: Die Studie zeigt, dass die babylonischen Horrorgemälde Zerrbilder der Realität sind. Im Allgemeinen sind Hochschullehrer wie Studierende des Englischen in einem Maße kundig, das adäquate Kommunikation und Lernen ermöglicht. Dies heißt aber nicht, dass weitere Verbesserungen überflüssig sind. Und Lehren und Lernen in einer Fremdsprache erfordert zweifellos eine größere Anstrengung.“ (Maiworm & Wächter 2003: 15)

Zu fragen wäre an dieser Stelle, was genau „adäquate Kommunikation und Lernen“

bedeutet und wer die entsprechenden Standards nach welchen Maßstäben setzt. Auch die proklamierte „größere Anstrengung“ für das Lehren und Lernen in einer L2 wird nicht weiter erläutert, so dass sich die Frage aufdrängt, auf welche sprachlichen oder kognitiven Bereiche sich dies bezieht, und anhand welcher Indikatoren man eine „größere Anstrengung“ überhaupt messen könnte.

In der Folge spezifizieren die Autoren die Ergebnisse zum Faktor „Sprachbeherrschung“ wie folgt: Etwa ein Fünftel der befragten Hochschulen empfindet die Englischkenntnisse der Studierenden als nicht ausreichend, wobei große Unterschiede zwischen den einzelnen Ländern zu beobachten sind: Während die Niederlande als Vorreiterland englischsprachiger Programme gleichzeitig die höchste Unzufriedenheit unter den Hochschulen aufweisen (53%), ist in den damaligen EU-Beitrittsländern mit 5% fast keine Unzufriedenheit hinsichtlich der Fremdsprachenkenntnisse der Studierenden festzustellen. Dieses Ergebnis ist zunächst überraschend, da aufgrund der längeren Erfahrung mit englischsprachigen Programmen in Ländern wie den Niederlanden davon auszugehen wäre, dass der durchschnittliche Studierende anhand von gezielteren Auswahlverfahren und Qualitätssicherungsmaßnahmen ein recht hohes Englischniveau besitzen müsste, um überhaupt zugelassen zu werden. Hinsichtlich der neuen EU-Länder, mit weitaus weniger Erfahrung und auch sehr viel weniger Programmen insgesamt, erschließt sich hingegen kein plausibler Grund, warum die Studierenden im Englischen so gut sein sollten, dass die Hochschulen in der Sprachbeherrschung keine Problematik sehen. Diese Diskrepanz legt die Vermutung nahe, dass anhand von Fragebögen und Interviews gewonnene Daten zu einem nicht näher definierten Aspekt wie gute/ausreichende Fremdsprachenbeherrschung nur unter Einschränkungen zu interpretieren sind. Ein mit den Jahren gestiegener Anspruch an die Englischkenntnisse der Teilnehmer, wie wahrscheinlich in den Niederlanden der Fall, ist somit nicht automatisch gleichzusetzen mit einem tatsächlich vorhandenen Problem mangelnder Sprachbeherrschung. An dieser Stelle kristallisiert sich die Frage nach der Definition und dem Testen ausreichender Sprachbeherrschung im Rahmen eines Hochschulstudiums heraus. Auch die Aussage der Autoren, die Interviews mit den Studierenden hätten bestätigt, „dass die Englischkenntnisse im Schnitt studierbefähigend sind“ (Maiworm & Wächter 2003: 15), lässt sich dahingehend hinterfragen, wie genau sich sprachliche Studierfähigkeit im Rahmen des untersuchten Gegenstandes definiert.

Die Notwendigkeit einer genaueren Charakterisierung studierbefähigender Sprachkenntnisse manifestiert sich auch in den Aussagen der Hochschulen zur Zuverlässigkeit des TOEFL-Tests<sup>27</sup> als sprachliches Zulassungskriterium, welcher als alleiniges Instrument „das Vorhandensein aller notwendiger Kommunikationsfähigkeiten nicht sicherstellen“ könne (Maiworm & Wächter 2003: 15). Dies mache sich v.a. im Bereich der mündlichen Sprachbeherrschung der Teilnehmer bemerkbar, da insbesondere (aber nicht ausschließlich) ausgeprägte asiatische Akzente die Kommunikation mit Dozenten und Kommilitonen erschwerten und diese Schwächen durch den TOEFL-Test nicht aufgedeckt würden. Folglich halten die meisten Hochschulen studienbegleitenden Englischunterricht für wünschenswert und in einigen Fällen für notwendig. Als weiterer Punkt aus Perspektive der Hochschulen wird angeführt, dass die meisten Klagen sich nicht auf die Beherrschung der englischen, sondern vielmehr der Landessprache beziehen. Zwei von fünf Hochschulen sehen hier bei den ausländischen Studierenden „ernsthafte Mängel“ (Maiworm & Wächter 2003: 15). Interessanterweise treten in Deutschland diesbezüglich die meisten Klagen zu Tage. Die Autoren – oder die Hochschulen, dies wird nicht deutlich unterschieden – sehen den Hauptgrund in der großen Zahl gemischtsprachiger Studiengänge, wo sich eine mangelnde Beherrschung der Landessprache nicht nur im Alltag, sondern ganz konkret in der Unterrichtssituation bemerkbar mache.

Hinsichtlich der Englischkenntnisse der Dozenten äußern lediglich 14% der von ACA und GES befragten Hochschulen „ein ernst zu nehmendes Problem“ (Maiworm & Wächter 2003: 15), die Mehrheit bescheinigt ihren nicht-muttersprachlichen Lehrenden „ausreichende oder gute“ Kompetenzen in der englischen Sprache. Im Rahmen der Hochschulbesuche und Interviews bestätigte sich diese Einschätzung, da es nur in einem Interview „ein echtes Kommunikationsproblem“ gegeben habe, ansonsten sei die Situation „im Großen und Ganzen erträglich“ gewesen (Maiworm & Wächter 2003: 15). Kritisch angemerkt wird an dieser Stelle von den Autoren, dass keine untersuchte Hochschule ihre Annahmen hinsichtlich des Englischniveaus der Dozenten auf Basis von vorab oder nachträglich durchgeführten Sprachtests trifft, sondern davon ausgegangen wird, dass durch das regelmäßige Publizieren in englischer Sprache auch ein Unterrichten in derselben problemlos vonstatten geht. Ähnlich ist es um die Fortbildung in diesem Kontext bestellt:

---

<sup>27</sup> TOEFL: „Test of English as a Foreign Language“. US-amerikanischer Englischtest, der weltweit von Hochschulen im Rahmen der Zulassung internationaler Studienbewerber eingesetzt wird (vgl. Kap. 4.1.2.).

Obwohl prinzipiell überall Englischsprachkurse zur Verfügung stehen, sind diese in nur einer der besuchten Einrichtungen auf die Dozentenrolle zugeschnitten.

In Kap. 1.6. wurde im Rahmen der Internationalisierung des Curriculums (u.a. van der Wende 1996 für die Situation in den Niederlanden) darauf verwiesen, welche Herausforderungen englischsprachige Programme außerhalb von sprachlichen Aspekten bereithalten können: Aufgrund der meist sehr internationalen Zusammensetzung der Teilnehmer existieren nicht nur eine Vielzahl an unterschiedlichen L1, sondern auch die damit verbundenen kulturellen, sozialen und bildungspolitischen Hintergründe. Diese Tatsache spiegelt sich auch in den Erhebungsergebnissen von Maiworm & Wächter (2003: 16) wider. So nennen 30% der befragten Hochschulen die erheblichen Unterschiede im akademischen Niveau der Studierenden als das gravierendste Problem nach der Beherrschung der Landessprache.

Als Fazit der ausgewerteten Ergebnisse sprechen Maiworm & Wächter (2003: 19-23) insgesamt elf Empfehlungen aus, welche die eigene Untersuchung in ihrer Relevanz unterstreichen und darüber hinaus potentielle Forschungsfelder erschließen lassen. Folgende seien an dieser Stelle hervorgehoben und kommentiert:

- (S. 19-20) Erhöhung der europaweiten Anzahl englischsprachiger Studiengänge, um ausländischen Führungsnachwuchs zu sichern und die inländischen Studierenden auf die Anforderungen eines globalen Arbeitsmarkts vorzubereiten: Dies setzt voraus, dass die von den Autoren konstatierten Herausforderungen zunächst erkannt und in der Folge bewältigt werden, ansonsten ginge an dieser Stelle Quantität vor Qualität. Eine detaillierte Untersuchung englischsprachiger Studienprogramme – z.B. im Rahmen von Fallstudien – scheint daher dringend angebracht. Die Autoren führen außerdem an, dass durch die vermehrte Einrichtung englischsprachiger Programme die Hochschullehrer gezwungen würden, ihre Englischkenntnisse zu verbessern und ihren Unterrichtsstil zu diversifizieren, was als positive Hinwendung zu mehr interkultureller Kompetenz angesehen wird. Es ist allerdings höchst fraglich, ob die Lehrenden durch die reine Konfrontation mit englischsprachiger Lehre die erwünschten Kompetenzen erlangen; viele Studien (siehe Folgekapitel) weisen vielmehr darauf hin, dass selbst bei gezielter vorbereitender Schulung eine starke Resistenz bzw. ein mangelndes Problembewusstsein des Lehrkörpers diesbezüglich zu konstatieren ist. Zielgruppengerechte Konzepte für die Herausforderungen von „Teaching an international student group in English“ und eine vorgeschaltete Analyse, welche Fähigkeiten

Dozenten derartiger Programme mitbringen müssen, um auf die Bedürfnisse der Studierenden eingehen zu können, scheinen daher vonnöten.

- (S. 21) Forderung nach gezielten, (zum TOEFL) zusätzlichen Auswahlverfahren und Entwicklung eines „standardisierten europäischen Befähigungstests (...) ausgerichtet auf die besonderen Anforderungen an ein Studium in Europa“: Auch hier drängt sich die Frage auf, welches diese „besonderen Anforderungen“ sind (sprachlich/akademisch) und ob sie für alle europäischen Länder und Fachgebiete ähnlich gelagert sind.
- (S. 22) Forderung nach speziellen Englisch-Sprachkursen für Studierende und Unterricht in der Landessprache, um die Integration zu fördern: Hier werden v.a. die Faktoren Arbeitsbelastung sowie finanzielle Ressourcen eine entscheidende Rolle spielen. Die Autoren fordern daher eine Anpassung des Curriculums an die besonderen Erfordernisse englischsprachiger Programme und das Bewusstsein, dass der Betrieb englischsprachiger Studiengänge „nicht zum Billigtarif zu haben ist“ und einen „mentalenden Wandel“ erfordere.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass mit dieser im Umfang bisher weit reichendsten und in der Methodik aufwändigsten europaweiten Studie zu englischsprachigen Studienprogrammen v.a. wichtige quantitative Überblicksdaten sowie erste tentative qualitative Eindrücke gewonnen werden konnten. Wie bereits skizziert, lassen die Aussagen zu sprachlichen Aspekten aufgrund fehlender Konzepte und Definitionen zu Testverfahren, L2-Kompetenz, Studierfähigkeit, Interkulturalität und Pädagogik nur begrenzt Rückschlüsse auf potentielle Problembereiche englischsprachiger Lehre in einem L2-Kontext zu. Davon unabhängig kann festgehalten werden, dass offenbar auf vielen Gebieten der Durchführung englischsprachiger Studiengänge Verbesserungsbedarf besteht, gleichzeitig jedoch keine eklatant unbefriedigende Situation hinsichtlich der Verwendung einer Fremdsprache im tertiären Bildungssektor zu existieren scheint. Einige weitergehende Rückschlüsse, insbesondere auf die Situation in Deutschland, lassen die im Folgenden beschriebenen Studien zu.

Ammon & McConnell (2002) haben im Erhebungszeitraum 1999-2000 per Fragebögen und Email-Anfragen mit Hochschulen der Europäischen Union (insgesamt 22 Länder) sowie politischen Einrichtungen der Hochschulinternationalisierung Kontakt aufgenommen, um anhand des Angebots englischsprachiger bzw. fremdsprachiger Lehre einen Überblick über die sprachliche Zukunft der EU unter der Perspektive des stetigen Ausbreitens von ELF zu erhalten (Ammon & McConnell

2002: 5-6). Im Unterschied zu Maiworm & Wächter (2002, 2003) lag ein spezieller Fokus der Untersuchung auf Deutschland, wo speziell zweisprachige Studienprogramme anhand von Studierenden- und Dozenteninterviews untersucht wurden. Hinsichtlich des Aspekts der Englisch- und Deutschkenntnisse von Studierenden und Dozenten haben Ammon & McConnell (2002: 155-69) folgende ausgewählte Erkenntnisse gewinnen können:

- Die Mehrheit der Studierenden hat durch die Teilnahme am zweisprachigen Programm keine Verbesserung der eigenen Englischkenntnisse feststellen können, wobei dies den schriftlichen Bereich stärker betrifft als den mündlichen.
- 26% der Studierenden wünschen sich mehr englische Muttersprachler unter den Dozenten.
- Die Englischkenntnisse der deutschen Studierenden werden von den Lehrenden als vergleichsweise unproblematisch eingestuft; wenn Schwierigkeiten auftreten, dann in absteigender Reihenfolge auf den Gebieten Terminologie, Sprechen und Lesen. Leider wird von den Dozenten keine vergleichende Bewertung der Englischkenntnisse der ausländischen Studierenden verlangt.
- Weitaus mehr Probleme sehen die Dozenten bei den Deutschkenntnissen der nicht-deutschen Teilnehmer. Aus Sicht der Professoren unterschätzten viele ausländische Studierende die potentiellen Schwierigkeiten, einer Vorlesung auf Deutsch zu folgen, weshalb es für notwendig gehalten wird, mehr Vorbereitungskurse im Bereich DaF anzubieten.

Die Autoren halten an dieser Stelle fest:

„These comments further confirm (...) that foreign students' problems with German were often serious, while German, or foreign students' problems with English are minor in comparison. One could conclude that the foreign students' insufficient knowledge of German surfaces as the gravest problem of the International Programs (...).“ (Ammon & McConnell 2002: 167)

Insgesamt ermöglicht die Studie von Ammon & McConnell (2002) Einblicke in den Programmalltag deutscher internationaler Studienprogramme, die im Rahmen der eher überblicksartig angelegten Studie von Maiworm & Wächter (2002, 2003) so nicht möglich sind. Zu bedauern ist, dass trotz der erheblichen Mühen in der Datenerhebung die Interpretation der Ergebnisse zuweilen Schwierigkeiten bereitet, was neben der lückenhaften Beschreibung der Studienprogramme v.a. auf die nicht immer günstige Gruppeneinteilung unter den Studierenden zurückzuführen ist.

In Kap. 1.5. wurde das „Aktionsprogramm zum Studien- und Wissenschaftsstandort Deutschland“ des DAAD in seinen bislang drei Auflagen erläutert. Im

Rahmen der Maßnahme der Schaffung international attraktiver Angebote in Studium, Forschung und Lehre (DAAD 2000: 6) nimmt die Förderung englischsprachiger Lehrveranstaltungen einen besonderen Stellenwert ein, wobei der DAAD betont, dass dies nicht mit dem „Ausverkauf des Deutschen als Wissenschaftssprache“ einhergehen, sondern im Gegenteil mehr potentielle DaF-Lerner nach Deutschland holen solle (DAAD 2000: 14). In den hieraus abgeleiteten Förderprogrammen „Auslandsorientierte Studiengänge“ und „MasterPlus“ wurde entsprechender Wert auf den Einbezug von DaF in die Curriculumplanung gelegt; sei es im Rahmen spezieller Sprachkurse oder aber durch Anwendung des deutschen Mischmodells. Letzteres ist in den meisten Fällen derart gestaltet, dass die Eingangsphase des Studiums in englischer Sprache stattfindet und entsprechend des Kenntnisstands der Teilnehmer progressiv deutsche Lehrveranstaltungen Eingang in das Curriculum finden und am Ende oft ganz dominieren. Der DAAD hat nach den ersten drei Förderjahren sowohl quantitative Erhebungen (DAAD 2002) als auch qualitative Evaluierungen (DAAD 2001) zu den beiden Förderlinien durchgeführt bzw. durchführen lassen.<sup>28</sup> Im Rahmen der qualitativen Evaluierung (DAAD 2001) werden unter sprachlichen Gesichtspunkten verschiedene Forderungen formuliert. So sei es laut Gutachterkommission notwendig, die internationale Kompetenz der Lehrenden in den untersuchten Programmen zu steigern und zwar auf den Gebieten Sprache, Lehrinhalte und interkulturelles Wissen. Dies könne sowohl durch den vermehrten Einsatz englischer Muttersprachler bzw. ausländischer Gastdozenten als auch durch ein „Sprachcoaching“ für Nicht-Muttersprachler im Rahmen von Lehrveranstaltungsbesuchen und Überarbeitung der Unterrichtsskripte durch Muttersprachler geschehen (DAAD 2001: 13-14 und 33). Diese Forderung geht auf „vereinzelte“ Klagen der Studierenden über die schlechten Englischkenntnisse der Dozenten zurück; leider wird dies nicht näher beziffert oder bezüglich der einzelnen sprachlichen Bereiche differenziert. Offen bleibt auch, wie die nicht-muttersprachlichen Dozenten zur Idee eines solchen Sprachcoaching stehen.

Im Hinblick auf die Studierenden fordern die Gutachter ein größeres und differenzierteres Angebot an Sprachkursen in Deutsch und Englisch. Im Falle des

---

<sup>28</sup> In die ausführliche Evaluation (DAAD 2001), durchgeführt von HIS (Hochschul-Informationssystem GmbH) und ZEvA (Zentrale Evaluations- und Akkreditierungsagentur) gingen die Auswahlrunden 1997 und 1998 mit insgesamt 20 geförderten Studiengängen ein. Methodik: Selbstevaluationsberichte der Hochschulen sowie Hochschulbesuche von Peer-Groups an sechs der 20 Hochschulen. In der späteren statistischen Erhebung (DAAD 2002) wurden insgesamt 68 geförderte Studiengänge der akademischen Jahre 1997-2001 per elektronischem Fragebogenversand erfasst.



Deutschen schein dies im Wesentlichen deshalb notwendig, weil das bisherige Angebot oft nicht ausreiche, um die Studierenden auf die im zweiten Studienjahr einsetzenden deutschsprachigen Lehrveranstaltungen vorzubereiten. Im Englischen haben die Studierenden v.a. im Bereich Fachlexik und wissenschaftliches Schreiben großen Bedarf bekundet. Die Hochschulen kommentieren diesbezüglich, dass es aufgrund der engen Zeitfenster im Studium und der enorm unterschiedlichen Sprachniveaus oft Probleme bei der Realisierung derartiger Zusatzkurse gebe. Trotz dieser Einschränkungen konstatieren die Gutachter, dass „deutsche und ausländische Studierende sich relativ mühelos verständigen. Englisch wird schnell zur vorherrschenden Kommunikationssprache zwischen den Studierenden“ (DAAD 2001: 32). Unbeantwortet bleibt allerdings die Frage, ob die Kommunikation zwischen Dozenten und Studierenden ebenso mühelos vonstatten geht. Insgesamt halten es die Gutachter für wünschenswert, deutschsprachige Lehrveranstaltungen nach einigen Semestern als festen Bestandteil der Studienprogramme zu sichern, um den Studierenden Kenntnisse in deutscher Wirtschaft, Gesellschaft und Kultur zu vermitteln. Es wird einschränkend notiert, dass dieses Ziel in den ein- bis zweijährigen Masterprogrammen nur schwer zu realisieren sei, weshalb dezidiert empfohlen wird, ein obligatorisches Praktikum als Programmbestandteil zu definieren (DAAD 2001: 31). An dieser Stelle darf kritisch angemerkt werden, dass ein solcher Vorschlag zwei unmittelbare Schwierigkeiten aufwirft: Zum einen muss gefragt werden, wie genau die sprachlichen Anforderungen im Rahmen eines Praktikums in Deutschland gestaltet sind und ob sich hier nicht ähnlich gelagerte Schwierigkeiten wie im Falle der Teilnahme an deutschen Lehrveranstaltungen ergeben. Längst nicht alle Unternehmen sind heutzutage in der Lage, ein anspruchsvolles Praktikum – wie es auf Masterebene angemessen wäre – mit englischen Arbeitsmitteln anzubieten. Zum anderen impliziert ein Pflichtpraktikum im Zeitalter von Bologna und den entsprechenden Modularisierungen von Studiengängen, dass verpflichtende Veranstaltungen mit ECTS-Punkten belegt sind und somit Prüfungsleistungen abgenommen werden. Die anbietenden Hochschulen wären somit in der Verlegenheit, erstens für jeden Studierenden ein Praktikum bereit zu stellen und zweitens einen Weg zu finden, die im Praktikum erbrachten Leistungen für alle Studierenden vergleichbar abzutesten und zu benoten. Dies kann bereits bei einer minimalen Teilnehmerzahl von unter zehn Personen und hohem Engagement externer Partner eine große Herausforderung darstellen, die nicht unterschätzt werden sollte.

Die Ausführungen zu den englisch- bzw. gemischtsprachigen Programmen im Rahmen der DAAD-Förderung sind v.a. dahingehend interessant, als dass sie einige in ihrer Realisierbarkeit zu überprüfende Forderungen zur Qualitätsoptimierung formulieren, ohne dabei ein deutliches Qualitätsmanko aufgrund der fremdsprachigen Lehre zu konstatieren. Des Weiteren werden einige besondere Herausforderungen des deutschen Mischmodells mit progressiver Umstellung der Lehre vom Englischen auf das Deutsche erkennbar. Sogar in den vorsichtig formulierten Empfehlungen der Gutachterkommission, die ausdrücklich die Beibehaltung und Ausweitung des Mischmodells befürwortet, ist erkennbar, dass es offensichtlich nicht unproblematisch ist, Studierende mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen in kurzer Zeit auf ein Studieren in deutscher Sprache vorzubereiten; ähnliche Bedenken hatten bereits die Dozenten in den Analysen von Ammon & McConnell (2002) geäußert. Die Frage stellt sich also, ob es selbst für Bachelorstudiengänge und Masterprogramme mit zweijähriger Dauer ein realistisches Ziel darstellt, ausländische Studierende nicht nur an die deutschen Hochschulen zu holen, sondern sie gleichzeitig mit der deutschen Wissenschaftssprache vertraut zu machen. Wenn dies nur durch intensive vorgeschaltete und begleitende Deutschkurse sichergestellt werden kann, ist fraglich, ob Hochschulen ohne entsprechende (DAAD-)Förderung diese Hürde finanziell meistern können bzw. wollen oder nicht doch den vermeintlich einfacheren Weg der vollständig englischsprachigen Lehre einschlagen. Abschließend ist zu den Publikationen des DAAD zu bemerken, dass die Ergebnisse zwar dazu beitragen, die sprachliche Situation der untersuchten Studiengänge näher einzukreisen, durch die mangelnde Transparenz der Forschungsmethodologie – keine oder wenige Erläuterungen zu Erhebungszeiträumen, Anzahl und Charakteristika der Befragten – ist jedoch unklar, welche Validität und Reliabilität die Daten aufweisen.

Anhand der drei aufgezeigten Studien haben sich erste tentative Herausforderungen in Bezug auf den Faktor fremdsprachige Lehre im Hochschulbereich ergeben. Während alle Parteien (Hochschulleitungen, Programmdurchführer, Dozenten, Studierende) im Durchschnitt Zufriedenheit mit den Sprachkenntnissen der Lehrenden und Lernenden äußern, wird gleichzeitig fast überall Optimierungsbedarf auf diversen Ebenen gefordert. Dies betrifft nicht allein die Sprachkenntnisse der Lehrenden und Studierenden, sondern auch Aspekte wie wirkungsvolle Sprachtestmethoden für beide Parteien, mögliche Formen und Inhalte sprachlicher und interkultureller Weiterbildung und die damit einhergehenden Herausforderungen hinsichtlich

zeitlicher und finanzieller Ressourcen sowie im Falle der Dozenten hinsichtlich einer notwendigen Sensibilisierung und Angebotsakzeptanz. Auf konzeptioneller Ebene hat sich ein Erkenntnisbedarf auf den Gebieten L2-Kompetenz für den universitären Lehr- und Lernkontext sowie interkulturelle Kompetenz für das Unterrichten und Lernen im International Classroom ergeben. Das folgende Kapitel stellt anhand verschiedener Untersuchungen dar, inwieweit es zu diesen Aspekten bereits Vorschläge und Auswertungen gibt.

### **2.3.3. Qualitätsfragen**

In Kap. 1.6. wurde auf die These von van der Wende (1998: 45) im Rahmen ihrer länderübergreifenden Analyse zu internationalisierten Curricula verwiesen: Die Internationalisierung des Curriculums sei ein Prozess der Veränderung der Hochschulbildung mit dem Ziel der Qualitätsverbesserung im Bereich der Bildung. Später konzediert van der Wende (1998), dass die meisten Hochschulen zunächst einen pragmatischeren Ansatz bei der Einrichtung der entsprechenden Studiengänge verfolgen: Das zweifache Ziel der Anziehung ausländischer Teilnehmer bei gleichzeitiger internationaler Qualifizierung inländischer Studierender. Nichtsdestoweniger ist davon auszugehen, dass wie in Kap. 2.1. dargestellt, Qualitätsverbesserung mittel- bis langfristig der verlässlichste Garant für eine gute Positionierung der Hochschulen auf dem internationalen Bildungsmarkt sein wird. Sprachen schaffen oder verringern lediglich Barrieren, ausschlaggebend für Studierende ist das Renommee einer Hochschule bzw. eines Studienstandorts; erst im zweiten Schritt wird eruiert, ob die Rahmenbedingungen (Sprache, Finanzen etc.) stimmen. Und selbst, wenn die Rahmenbedingungen einen gewissen Vorab-Filter bilden, entscheidet bei mehreren übrig gebliebenen Möglichkeiten letztendlich die Qualität des Angebots; wenn die europäischen Hochschulen vermehrt englischsprachige Studiengänge anbieten, wird dieser Qualitätsdruck umso höher. Die von Ammon (1998) in Kap. 2.3.1. identifizierten qualitativen Herausforderungen fremdsprachigen Unterrichts beziehen sich auf die Punkte „geminderte Erkenntnis“ (5), „Sprachbelastung“ (10) sowie „sprachliche Korrektheitsprobleme“ (11). Hinzuzufügen wäre eine – um der Terminologie zu folgen – „kulturelle Belastung“ im Rahmen des International Classroom bei internationaler Zusammensetzung der Teilnehmer. Mögliche Folgen dieser Aspekte im Vergleich zu muttersprachlichem Unterricht in einem kulturell homogenen Klassenzimmer wären ein verminderter Lernerfolg der Studierenden und ein

vermeintlich minderwertiger Unterricht der Dozenten, wobei das eine das andere bedingen kann aber nicht zwingend muss. Diese Ausführungen deuten darauf hin, dass bei der Einrichtung englischsprachiger Studiengänge die mittel- bis langfristig anzustrebende Qualitätsverbesserung bei Vernachlässigung der sprachlichen und interkulturellen Herausforderungen ins Gegenteil umschlagen kann. Teekens (2004: 38) merkt hierzu bestätigend an: „All educational activity is linked to language (...). Unless basic conditions are met, English as the medium of instruction can pose an unforeseen threat to the quality of education.”

### **2.3.3.1. Forschungsansätze und theoretische Hintergründe**

Die sprachlich-kulturelle Situation der unterschiedlichen Beteiligten im Falle englischsprachiger Hochschullehre in nicht-anglophonen Ländern lässt sich wie folgt beschreiben: Die Studierenden der englischsprachigen Hochschulprogramme sind, wie von Maiworm & Wächter (2002, 2003) festgestellt, zu durchschnittlich 60% ausländischer Herkunft, im Falle von Deutschland beträgt der Anteil sogar 70%. Ein stetig steigender Prozentsatz kommt dabei aus Asien, bringt also eine der europäischen sehr fremde Kultur mit in den International Classroom. Wie die eigene Fallstudie zeigt, kann der Anteil der internationalen Studierenden sogar über 90% betragen, insbesondere im Bereich der weiterbildenden Masterprogramme. Englische Muttersprachler sind laut Maiworm & Wächter (2002, 2003) häufig nur zu einem Bruchteil von unter 5% vertreten. Die Dozenten englischsprachiger Programme stammen größtenteils aus dem Land des Programmanbieters, sind also Nicht-Muttersprachler des Englischen, meist ergänzt durch einige wenige ausländische Gastdozenten. Die Mehrheit der Studierenden muss folglich die kommunikativen Anforderungen eines Studiums in einer L2 (oder Lx) bewältigen, wobei didaktisch von einer Submersions-Situation ausgegangen wird, die im Unterrichtskontext durch eine andere Sprache determiniert wird als im Alltag außerhalb des Klassenraums. Letzterer definiert sich durch die Nationalsprache des Hochschulstandorts, welche für viele Studierende eine weitere Lx darstellt. Dasselbe Phänomen gilt für den kulturellen Kontext, welcher sich in jeweils unterschiedliche Anforderungen der Unterrichtssituation (International Classroom) und des Interagierens mit Universitätsverwaltung und außeruniversitärem Alltag aufteilt. Hinsichtlich des Unterrichtsgeschehens ist zu bedenken, dass an den meisten kommunikativen Situationen ausschließlich Nicht-Muttersprachler beteiligt sind, was auch als Lingua-Franca-

bzw. in diesem Fall als ELF-Kommunikation bezeichnet wird (vgl. u.a. House 1999: 74). Für die Dozenten ergibt sich eine Situation, in der eine akademisch, sprachlich und kulturell heterogene Lernergruppe in einer für Dozenten und Studierende fremden Sprache unterrichtet werden muss.

Innerhalb dieses umfassenden Forschungsrahmens englischsprachiger Hochschullehre in nicht-anglophonen Ländern ergibt sich u.a. auf den folgenden Ebenen Untersuchungsbedarf:

*a. Quantitative Ebene*

- Status Quo-Erfassung und Problemsichtung

*b. Qualitative Ebene*

- Sprachkompetenzen und -probleme von Studierenden und Lehrenden;
- interkulturelle Kompetenzen und Probleme von Studierenden und Lehrenden;
- Zusammenhang zwischen sprachlicher Kompetenz und Lernerfolg;
- sprachliche Zulassung: Testmethoden und -äquivalenzen.

*c. Ebene der Fähigkeiten und Fertigkeiten*

- Notwendige kommunikative Fähigkeiten im L2-Studienkontext (Studierende);
- notwendige kommunikativ-didaktische Fähigkeiten im L2-Lehrkontext (Doz.);
- notwendige kommunikative Fähigkeiten im ELF-Kontext (Stud. und Doz.);
- interkulturelle Fähigkeiten bezüglich des Studierens und Lehrens im International Classroom (Stud. und Doz.).

*d. Durchführungs- und Evaluierungs-Ebene*

- Weiterbildung (sprachlich, interkulturell, didaktisch) für Stud. und Doz.;
- Sensibilisierung des Lehrkörpers („teaching how to teach“).

Ohne im Rahmen der vorliegenden Arbeit ausführlich auf jeden oben genannten Aspekt eingehen zu können, soll in der Folge zusammenfassend dargestellt werden, welche Überlegungen in diesem Kontext auf theoretischer Basis bereits angestellt wurden. Kap. 2.3.3.2. resümiert anschließend einige ausgewählte Fallstudien.

Beginnend mit der Perspektive der Studierenden kann zunächst festgehalten werden, dass im Rahmen des akademischen Studierens die folgenden sprachlichen Fähigkeiten und Kenntnisse vonnöten sind (van Leeuwen 2003: 23):

- Lesen und Interpretieren von akademischen Texten inkl. Rezipieren;
- Verstehen und Interpretieren von Vorlesungen und Vorträgen inkl. Notieren;
- verbaler und schriftlicher Ausdruck auf akademischem Niveau und in unterschiedlichen Formaten (Referat, Diskussion, Fragen, mündliche Prüfung, Essay,

Hausarbeit, Examensarbeit etc.) sowie

- Wissen über Terminologie und Konventionen der eigenen Disziplin.

Hinsichtlich des letzten Punkts weist Smith (2004: 82) speziell auf die Konventionen des „assessment“, also des Prüfens und Evaluierens von Leistungen hin, die nicht nur disziplin-, sondern auch kulturspezifisch abweichen. Hier besteht aus ihrer Sicht großer Transparenzbedarf, damit sprachlich, inhaltlich und kulturell bedingte Aspekte bei der Bewertung nicht vermischt werden. Dies stellt im International Classroom einen sehr wesentlichen Punkt dar, da die Studierenden zusätzlich zu den Konventionen ihrer wissenschaftlichen Disziplin die des Hochschulstandorts kennen und beachten müssen. In einer Analyse zur mündlichen Kommunikation im Studium an deutschen Hochschulen bestätigt Wiesmann (1999), dass ausländische Studierende oft Schwierigkeiten mit der Erfassung des dynamischen Wissenschaftskonzepts der westlichen Kultur aufweisen, innerhalb dessen das wissenschaftliche Kritisieren und Argumentieren eine wichtige Rolle spielen. So sei z.B. der Diskurstyp Seminar in seiner Funktion als Diskussionsforum im Gegensatz zur Vorlesung in vielen Wissenschaftskulturen unbekannt, so dass ausländische Studierende ohne die entsprechende Einweisung vielfach nicht verstanden, warum der als Autoritätsperson angesehene Dozent seine eigenen Äußerungen zur Diskussion frei gibt und auch Kommilitonen in ihren Beiträgen offen kritisiert werden. Insbesondere das Referat als Form der Wissensvermittlung sei in vielen Kulturen gänzlich unbekannt. Im International Classroom englischsprachiger Programme, die oft auch Gastdozenten anderer Länder einbeziehen, dürfte sich die Situation weiter komplizieren, so dass es zwingend notwendig scheint, über die programmanbietende Hochschule eine Art „scientific code of conduct“ für das entsprechende Programm festzulegen, an dem sich Dozenten wie Studierende orientieren können.

In ihrem Artikel „Prerequisites for successful learning through a foreign language“ nimmt Räsänen (1999: 20) Bezug auf Darstellungen von Adamson (1993), der zusätzlich zur reinen Sprachkompetenz auch übergeordnete kognitive Fähigkeiten für wesentlich hält, wenn in einer Fremdsprache studiert wird. Adamson (1993: 106-14) identifiziert in diesem Zusammenhang die folgenden Kategorien:

1. Universelles pragmatisches Wissen (Konzeptualisierung, Schemata);
2. Hintergrundwissen (fachspezifisches Wissen, Erfahrung);
3. gehobene kognitive Fähigkeiten (kritisches Denken, Analysieren, Ableiten, Problemlösungsstrategien etc.);

4. effiziente „study skills“ und Strategien (bes. für Prüfungen) sowie
5. ausreichende Sprachkompetenz.

Es scheint offensichtlich, dass die ersten vier Kategorien auch für ein Studieren in der L1 unentbehrlich sind; interessant ist an dieser Darstellung die Frage, in welcher Beziehung die genannten Faktoren zum Ziel der Studierenden, dem erfolgreichen Abschluss des Studiums, stehen bzw. inwiefern die ersten vier Kategorien eine eventuell schwache Sprachkompetenz ausgleichen können (vgl. Kap. 2.3.3.2.).

In ihrer Dissertation konzentriert sich Klaassen (2001) auf das Hörverstehen in einem L2-Setting, das ihrer Ansicht nach deshalb für die Studierenden in englischsprachigen Programmen eine große Herausforderung darstellt, weil die Dozenten in den meisten Fällen didaktisch nicht auf die Situation des Unterrichts in einer L2 vorbereitet würden. So finde in vielen universitären Kontexten Frontalunterricht statt, der sich beim Gebrauch einer Fremdsprache besonders negativ auf den Lernerfolg auswirken könne, da Auffassungsgabe und Merkfähigkeit der Zuhörer durch den L2-Input stark belastet seien und daher Auflockerungen in Form von interaktivem Unterricht benötigten. Die Art des Inputs stellt in der Tat eine wichtige Kategorie dar, die im Rahmen einer fremdsprachigen Lehre, in der auch die Dozenten keine Muttersprachler sind, zu den von Adamson (1993) genannten hinzugefügt werden sollte. Aufgrund der zeitlichen Begrenzung eines jeden Studienprogramms, v.a. im Masterbereich (ein bis maximal zwei Jahre), sieht Klaassen (2001: 28) eine Problematik in der Forderung, Studierende sprachlich zu schulen, um die oben genannten Kompetenzen zu erhöhen. Unter Bezug auf Macrea (1997) weist sie darauf hin, dass ein intensiver Englischunterricht von vier bis sechs Monaten vonnöten sei, um beispielsweise den Test-Score im IELTS<sup>29</sup> um nur einen Punkt zu erhöhen. Klaassen (2001: 28) resümiert daher: „Consequently it is practically impossible to improve teachers’ and students’ language skills in a limited-time span.“ Ein effektiverer Ansatz besteht für sie darin, den Input der Dozenten in der Art seiner Präsentation so zu modifizieren, dass das Hörverstehen erleichtert wird. Mögliche Ansatzpunkte eines, wie sie es nennt „effektiven Lehrverhaltens“ („effective lecturing behaviour“), wären hierbei laut Klaassen (2001: 36ff):

- Verbesserte Präsentationsstruktur (Zusammenfassen, Paraphrasieren, Hervorheben von Übergängen und Zusammenhängen, Wiederholen);

---

<sup>29</sup> IELTS: „International English Language Testing System“, das britisch-australische Sprachtest-Pendant zum TOEFL (vgl. Kap. 4.1.2.).

- vermehrte Interaktion mit den Studierenden sowie
- verbesserter Präsentationsstil (Klarheit im Sinne einer Beschränkung auf das Essentielle und Eindeutige, visuelle Unterstützung, bewusstes nicht-verbales Verhalten).

Vinke (1995) führt in ihrer Dissertation zu englischsprachigen Studienprogrammen bestätigend an, dass speziell die Faktoren Klarheit, Struktur, Expressivität sowie auf syntaktischer Ebene das flüssige Sprechen und die Sprechgeschwindigkeit Elemente des Lehrverhaltens sind, die das studentische Lernen beeinflussen können. Ihrer Hypothese nach sollte sich daher das studentische Lernen verändern, falls durch einen Wechsel der Unterrichtssprache die oben genannten Faktoren beeinträchtigt werden. Dass letzteres mit hoher Wahrscheinlichkeit der Fall ist, sieht Vinke (1995: 19ff) in den Forschungsergebnissen über ausländische Dozenten an US-Universitäten, sogenannte „International Teaching Assistants“ (ITAs), bestätigt.<sup>30</sup> Auch in diesem Fall unterrichten die Lehrenden nicht in ihrer Muttersprache, weshalb die Untersuchungsergebnisse zur Lehrperformanz der ITAs für den in dieser Arbeit untersuchten Kontext relevant sind. Allgemein liegen die Beschwerden der US-Studierenden in den Bereichen Sprache, Präsentation und Kultur. Sprachlich stehen v.a. Faktoren wie Intonation, Betonung, Aussprache, flüssiges und zusammenhängendes Sprechen sowie das Verstehen von Beiträgen der Studierenden in der Kritik. Im Bereich Präsentation werden die von Klaassen (2001) identifizierten Unterpunkte als potentiell problematisch genannt: Einführung und Organisation von Ideen, klarer und kohärenter Präsentationsstil sowie effektive Dozenten-Studierenden-Interaktion. Als Konsequenz wurden an US-amerikanischen Universitäten Einstufungstests für die ITAs, Trainingsprogramme und umfangreiche Handbücher eingeführt sowie zahlreiche Konferenzen ins Leben gerufen.<sup>31</sup> Auch wenn Professoren deutscher Hochschulen in ihren Ansprüchen und ihrem Selbstbild nicht mit den meist sehr jungen ITAs zu vergleichen sind, können die ITA-Materialien eine Grundlage für Fortbildungsansätze und Handbücher in englischsprachigen Programmen europäischer Hochschulen darstellen.

---

<sup>30</sup> Vinke (1995) verwendet den ebenfalls gebräuchlichen Terminus „Foreign Teaching Assistants“ (FTAs). Konsultierte Überlegungen und Forschungen zum Thema ITAs finden sich in Bailey (1983), Pica et al. (1990), Hoekje & Williams (1992), Smith et al. (1992) und Borjas (2000).

<sup>31</sup> Vgl. z.B. das „ITA Exam“ der Washington State University unter <http://www.ip.wsu.edu/ialc/international-teaching-assistants/index.shtml> (20.10.07), das „ITA Handbook“ der University of California unter <http://www.oic.id.ucsb.edu/ta/ITA/ita.pdf> (20.10.07) oder das der York University unter <http://www.yorku.ca/yorkint/intlstud/new/ita.pdf> (20.10.07).



Teekens (2004: 35) stimmt indes mit Klaassens (2001) Darstellung überein, dass Dozenten internationaler Studienprogramme oft mit der Bewältigung ihrer Aufgabe von den anbietenden Einrichtungen allein gelassen und somit vielfach nicht ausreichend über ihre Rolle und Verantwortung im Ausbildungsprozess der Studierenden reflektieren würden. Aus ihrer Sicht ist dies jedoch im Rahmen des Qualitätsmanagements im Kontext der immer weiter fortschreitenden Internationalisierung dringend vonnöten. Teekens (2004) hat daher anhand von neun Clustern ein Profil des „ideal lecturer“ unter den Konditionen der fremdsprachigen Lehre und des International Classroom erstellt. Die sehr ausführliche Erörterung der notwendigen sprachlichen, sozialen und kulturellen Kompetenzen von Dozenten internationaler Studienprogramme werden aufgrund ihrer Relevanz für den eigenen Untersuchungskontext in der Folge in resümierter Auswahl wiedergegeben (vgl. Teekens 2004):

#### 2. Cluster: Gebrauch einer L2 als Unterrichtssprache<sup>32</sup>

- Notwendiges Wissen der Dozenten: Sehr gute mündliche und schriftliche Sprachkenntnisse inkl. der entsprechenden Fachterminologie;
- notwendige Fähigkeiten der Dozenten: Wahrung eines natürlichen Sprachflusses, Paraphrasieren, Einsatz audiovisueller Hilfsmittel, Verzicht auf jegliches Code-Switching, Trennung von akademischer und sprachlicher Performanz;
- Gewünschtes Verhalten der Dozenten: Bewusstsein über den Einsatz einer L2 als Unterrichtssprache und deren Einfluss auf das eigene Verhalten sowie das der Studierenden.

#### 3. Cluster: Kulturelle Unterschiede

- Wissen: Grundwissen über Theorien und Definitionen von Kultur i.A. sowie über die Kulturen der Teilnehmer;
- Fähigkeiten: Erkennen der kulturellen Unterschiede im Klassenraum und Abgrenzung von persönlichen Merkmalen (z.B. Autoritätsverhalten vs. Schüchternheit), Sensibilisierung der Studierenden für kulturelle Unterschiede;
- Verhalten: Bewusstsein über die eigene Kultur und deren Einfluss auf Sichtweisen und Verhalten (Körpersprache, Humor), Vermeidung von Stereotypen und Verallgemeinerungen, Balance zwischen Heranführung an vorgegebene Richtlinien und Respektierung anderer Kulturen.

---

<sup>32</sup> 1. Cluster: Allgemeine Aspekte, die sich in den anderen Clustern spezifiziert wiederfinden.

#### 4. Cluster: Lehr- und Lernstile<sup>33</sup>

- Wissen: Grundwissen über erziehungswissenschaftliche Theorien und unterschiedliche Lehr- und Lernstile sowie Realisierung, dass Prozeduren und Standards von Prüfungsverfahren kulturell und national abweichen;
- Fähigkeiten: Explizitmachung und Diskussion der Lehrmethode und deren Ziele im Rahmen eines Lehransatzes, der sowohl lehrerzentrierten als auch lernerzentrierten Unterricht beinhaltet;
- Verhalten: Reflektion über den eigenen Lehrstil und dessen mögliche Wirkung sowie flexibler Umgang mit unterschiedlichen Verhaltensmustern von Studierenden (Beispiel: Aufstehen beim Stellen einer Frage).

#### 6. Cluster: Akademisches Fachgebiet<sup>34</sup>

- Wissen: Stellung des eigenen Fachs in anderen Wissenschaftstraditionen sowie abweichende theoretische Herangehensweisen inkl. Kenntnis der Literatur;
- Fähigkeiten: Lehre im internationalen Kontext und Einnahme unterschiedlicher Sichtweisen sowie Konsultation internationaler Kollegen;
- Verhalten: Offene Herangehensweise an abweichende Ansätze des Fachgebiets.

Im 7. Cluster fordert Teekens (2004: 49) außerdem ein Grundwissen der Dozenten über ausländische Bildungssysteme und deren Auswahlprozeduren. So verwechselten Studierende aus Ländern mit strengen Selektionskriterien und Auswahltests (z.B. China) die Zulassung zu einem Studium an europäischen Hochschulen oft mit einer Garantie, dieses Studium auch erfolgreich zu durchlaufen. Den Dozenten sollte dieses Elitedenken einiger Teilnehmer bewusst sein, um auf Reaktionen bei schlechten Bewertungen gefasst zu sein. Als Ergänzung darf angemerkt werden, dass ein solches Wissen auch die Rahmenbedingungen des Studiums in anderen Ländern betrifft. So unterscheiden Studierende aus Ländern mit hohen Studiengebühren (etwa USA) oft in ihrer Erwartungshaltung hinsichtlich akademischer und extracurricularer Betreuung nicht zwischen den bei ihnen üblichen „tuition fees“ und denen der europäischen Hochschulen, wo häufig lediglich die Hälfte oder ein Drittel der Summe veranschlagt wird.

Teekens' (2004) Cluster des „ideal lecturer“ gehen zu großen Teilen auf die speziellen interkulturellen Herausforderungen des Unterrichtens in einem International Classroom mit einer L2 als Unterrichtssprache ein. In der Mehrheit geht es

---

<sup>33</sup> Vgl. zum Thema interkulturelle Lernstile auch Oxford & Anderson (1995).

<sup>34</sup> 5. Cluster: Gebrauch von Medien und Technik.

um grundlegendes Wissen über in anderen Kulturen abweichende Bildungstraditionen und über die Rolle der Sprache im gesamten Ausbildungsprozess sowie um eine kritische Reflektion des eigenen Lehrstils und der eigenen Sprachkompetenz inklusive deren Wirkung. Tella et al. (1999) heben in diesem Kontext noch einmal speziell die Bedeutung der Sprache hervor:

„The teachers should realise that the foreign language they use is not only a tool but an empowering mediator between themselves and the students, and the content and the respective cultures.“ (Tella et al. 1999: 67)

Ein solches Sprach- und Kulturbewusstsein ist jedoch nicht nur für die Lehrenden eines International Classroom von großer Bedeutung, sondern auch für die Studierenden, die das Verhalten ihrer Kommilitonen sowie das der Dozenten interpretieren müssen. Um diese Perspektive zu integrieren, sei auf die Ausführungen von Schröder (2004: 77ff) verwiesen, der das kulturell bedingte Konfliktpotential im International Classroom anhand der von Hofstede (1991) identifizierten fünf Kulturdimensionen vorstellt:<sup>35</sup> Hinsichtlich der *ersten Dimension*, die der hohen bzw. niedrigen Machtdistanz einer Kultur, führt Schröder (2004: 78) an, dass Kulturen mit hoher Machtdistanz (z.B. Lateinamerika, Asien) Ungleichheit, sozialen Status und Hierarchie eher akzeptieren als Kulturen mit niedriger Machtdistanz (z.B. skandinavische Länder). Studierende aus Kulturen mit hoher Machtdistanz würden daher die Dozenten als hochrangige persönliche Mentoren betrachten, deren Äußerungen angenommen und keinesfalls diskutiert werden. Im Gegensatz dazu würden Studierende mit niedriger Machtdistanz Demokratie und Gleichbehandlung betonen und die Dozenten als Experten ansehen, deren Äußerungen zur Diskussion frei gegeben sind.

Ein ähnliches Konfliktpotential eröffnet die *zweite Dimension*, die kollektivistisch und individualistisch geprägte Kulturen unterscheidet. In kollektivistischen Kulturen (z.B. China) sind Beziehungen sehr wichtig, weshalb die Vermeidung eines Gesichtsverlusts für alle Beteiligten im Zentrum der Bemühungen steht und ein starker Fokus auf der Gruppe liegt. Laut Schröder (2004: 78) empfinden Studierende solcher Kulturen direkte Fragen von Dozenten als unangenehm, da Antworten lieber in der Gruppe vorbereitet werden. Zudem brächten mögliche Fehler nicht nur dem Antwortenden, sondern der gesamten Gruppe und auch dem Lehrer Scham, da dies

---

<sup>35</sup> Geert Hofstede (Universität Maastricht, Em.) untersuchte die Zusammenhänge zwischen nationalen Kulturen und Unternehmenskulturen und identifizierte fünf Kulturdimensionen: 1) Machtdistanz: Wie groß ist der Respekt zu Autoritäten in einer Kultur; 2) Individualismus vs. Kollektivismus; 3) maskuline vs. feminine Kulturen; 4) Risikobereitschaft vs. Unsicherheitsvermeidung; 5) Lang- oder kurzfristige Ausrichtung: Wie groß ist der Planungshorizont einer Gesellschaft (Hofstede 1991).

in kollektivistischen Kulturen bedeute, dass der Dozent den Sachverhalt nicht ausreichend erklärt hat. Ähnlich verhalte es sich mit Fragen von Seiten der Studierenden, die sowohl eine unzureichende didaktische Leistung des Dozenten als auch eine verminderte Auffassungsgabe des Fragenden implizieren könnten und die deshalb vorzugsweise im Anschluss an den Unterricht „unter vier Augen“ gestellt würden.<sup>36</sup> Der Dozent muss an dieser Stelle ein Bewusstsein dafür entwickeln, dass das Ausbleiben von Nachfragen während des Unterrichts keinesfalls gleichzusetzen ist mit einem umfassenden Verständnis des erklärten Sachverhalts und nach Unterrichtsende eine gewisse zusätzliche Konsultationszeit vonnöten ist. Des Weiteren haben Diplome und Abschlussgrade laut Schröder (2004) in kollektivistischen Kulturen einen hohen Stellenwert, da sie es einer Person erleichtern, ihren sozialen Status zu erhöhen. Vor diesem Hintergrund würden Studierende aus den entsprechenden Ländern oft auffallend ehrgeizig erscheinen und ebenso verzweifelt, wenn die erhoffte gute Benotung ausbleibt.

Das Streben nach Anerkennung und guten Noten ist laut Schröder (2004: 78) im Rahmen der *dritten Hofstede-Dimension* ebenfalls in sogenannten maskulin geprägten Kulturen anzutreffen (z.B. Japan, Italien, USA), in denen Werten wie Wettbewerb und Ehrgeiz eine große Wichtigkeit zugeschrieben wird. Studierende mit diesem kulturellen Hintergrund zeigten oft einen starken Kampfeswillen, wenn es um das Durchsetzen der eigenen Wünsche geht. Bescheidenheit und Mitgefühl sind dagegen eher feminine Werte, so dass Angehörige femininer Kulturen (z.B. Skandinavien, Niederlande) nach Harmonie, Konsens, Kompromissen und Solidarität innerhalb der Klasse strebten. In Schröder (1993: 190) finden sich diesbezüglich ergänzende Hinweise im Hinblick auf die Evaluierung von Dozenten: Eher feminin geprägte Kulturen tendieren demnach zur positiven Bewertung von menschlich angenehmen Dozenten, während die eigenen schlechten Noten nicht auf die Performanz des Dozenten bezogen werden. Studierende aus eher maskulin geprägten Kulturen würden ausschließlich die fachliche Expertise des Dozenten bewerten und Stärke und Führung erwarten. Zu diesem Punkt gilt anzumerken, dass ein kultureller Einfluss

---

<sup>36</sup> Vgl. hierzu auch Jin & Cortazzi (1998), die das Konzept des „losing face“ anhand von chinesischen Lernern darstellen. So würden chinesische Lerner aus eigener Sicht „aktiv“ teilnehmen, indem sie zuhören und mitdenken sowie Fragen *nach* dem Unterricht mit Lehrenden und Kommilitonen besprechen. Eigene Fragen im Unterricht zu stellen hingegen kann schnell zum Gesichtsverlust führen, wenn die Frage entweder „foolish“ oder aber zu „schlau“ erscheint – letzteres könnte als Imponiergehabe interpretiert werden. Der Lehrende wiederum kann ebenfalls einen Gesichtsverlust erleiden, wenn er die gewünschte Antwort nicht weiß. Ergänzende Ausführungen zum Thema asiatische vs. westliche Bildungstraditionen finden sich z.B. in Robinson (1991).

auf Evaluierungspraktiken nicht nur den Dozenten, sondern v.a. den Programmanbietern bewusst sein sollte, da diese im Rahmen von Akkreditierungsvorgaben dazu verpflichtet sind, jeden Dozenten von den Studierenden evaluieren zu lassen. Will man hieraus ein funktionierendes Qualitätscontrolling ableiten, muss berücksichtigt werden, welchen Einfluss die Herkunft der Studierenden auf die Evaluierungsergebnisse haben kann, was impliziert, dass die Nationalität im Evaluierungsbogen mit abgefragt werden muss. Auch für den täglichen Umgang mit den Studierenden sind die oben genannten Differenzierungen von Bedeutung, um im Falle eines Konflikts die dahinterliegenden Motive richtig einschätzen zu können. So mag es für deutsche Anbieter von internationalen Studienprogrammen irritierend wirken, wenn nach der Bekanntgabe von Klausurnoten ein Teil der Klasse mit unerschöpflicher Ausdauer auf Missstände in der Vorbereitung, Durchführung oder Benotung der Klausur insistiert, weil diese nicht die gewünschten Ergebnisse generiert hat.

Die *vierte Dimension*, die der hohen versus niedrigen Unsicherheitsvermeidung, hat laut Schröder (2004: 79) v.a. Einfluss auf den Lernstil der Studierenden. So bevorzugten Kulturen mit hoher Unsicherheitsvermeidung gut strukturierte, formelle Situationen. Studierende solcher Kulturen erwarten laut Schröder (2004: 79) von den Dozenten die Lehre universeller Theorien und ein großes Allgemeinwissen. Gruppenarbeit oder problemorientierte Ansätze wirkten irritierend und wenig zielführend. Studierende aus Kulturen mit niedriger Unsicherheitsvermeidung seien hingegen neuen und informellen Lehrmethoden gegenüber flexibler und geständen dem Dozenten zu, nicht auf alles eine Antwort zu wissen. Die *fünfte Dimension* hilft laut Schröder (2004: 79) v.a. dabei, Unterschiede zwischen östlichen und westlichen Kulturen zu verstehen. Länder mit „hoher konfuzianischer Dynamik“ wie Japan und Korea seien sehr pragmatisch ausgerichtet und in ihrem Verhalten hartnäckig und beharrlich, während westliche Länder aufgrund einer eher rückblickenden Perspektive relativierender denken und handeln würden.

Die von Schröder (1993, 2004) und anderen Autoren (vgl. z.B. von Queis 2005) vorgenommene Übertragung der Arbeiten zur interkulturellen Kommunikation auf die Abläufe im International Classroom zeigen die Wichtigkeit des Bewusstmachens kultureller Unterschiede bei Dozenten, Studierenden und Programmanbietern und bestätigen die Forderungen der neun Cluster von Teekens (2004) und die Ausführungen von Wiesmann (1999) hinsichtlich unterschiedlicher Wissenschaftskulturen. Unter Umständen können diese Aspekte eine Umstrukturierung des

Curriculums bedeuten, wenn z.B. deutlich wird, dass eine in einem Programm dauerhaft dominierende Kultur mit dem angebotenen Lehrstil nicht zurechtkommt. Es lässt sich nach diesen Ausführungen z.B. nachzuvollziehen, dass die stetig wachsende Gruppe der asiatischen Studierenden die in Deutschland und anderen europäischen Ländern üblichen Unterrichtsformen des Referats, der Gruppenarbeit und Fallstudien sowie der Diskussionsforen als irritierend empfindet. Gerade in einjährigen Masterprogrammen, die in der eigenen Untersuchung im Fokus stehen, bleibt wenig Zeit für eine Anpassung der Studierenden an einen problemorientierten und interaktiven Unterrichtsstil, so dass vorab diskutiert werden sollte, wie die unterschiedlichen Kulturen an den gewünschten Lehrstil herangeführt werden können. Otten (2003: 19) spricht in diesem Kontext von einem „culturally sensitive teaching“, das nicht etwa eine Sonderbehandlung ausländischer Studierender bedeutet – dies würde die „cultural gap“ unter den Studierenden nur unnötig vergrößern –, sondern eine regelmäßige Variation der Lehrstile und Prüfungsformen, die den unterschiedlichen Lernstilen gerecht wird. Unter diesem Blickwinkel sind auch die Forderungen von Vinke (1995) und Klaassen (2001) nach mehr interaktivem Unterricht in englischsprachigen Programmen mit dem Ziel der sprachlichen Entlastung der Studierenden zu relativieren. Die Frage stellt sich, ob eine Auflockerung des Dozenten-Inputs durch vermehrte Interaktion mit den Studierenden sprachlich eine derart große Entlastung für die Studierenden mit sich bringt, dass die damit verbundenen interkulturellen Herausforderungen egalisiert werden.

Gnutzmann (1999: 166) betont als einer der Vorreiter auf dem Forschungsgebiet der „intercultural competence“ ebenfalls, dass Lehrende von internationalen Studierendengruppen in der Lage sein müssen zu analysieren, „why communication can break down in an intercultural context“ sowie die notwendigen „Reparaturen“ durchzuführen. Es darf hinterfragt werden, ob sich die Mehrheit der Dozenten eines neu eingerichteten englischsprachigen Studienprogramms an deutschen bzw. europäischen Hochschulen ihrer komplexen Rolle als interkultureller Mentor bewusst ist. Dasselbe dürfte für eine große Zahl der internationalen und einheimischen Studierenden gelten, die sich das Zusammenarbeiten mit diversen Kulturen sicherlich interessant vorstellen, in den wenigsten Fällen jedoch mit dem nötigen Wissen ausgestattet sein dürften, um die einzelnen Reaktionen und Verhaltensweisen von Kommilitonen und Dozenten korrekt zu interpretieren. Ein interkulturelles Training für Studierende, Dozenten und die programmanbietenden Verwaltungsmitarbeiter

scheint daher von erheblicher Relevanz. Adamsons (1993) fünf Kategorien der notwendigen Voraussetzungen fremdsprachigen Studierens haben sich somit für den hier vorliegenden Kontext neben der Kategorie „Art des Inputs“ auch um die Kategorie „interkulturelle Kompetenzen“ erweitert.

Ergebnisse aus der ELF-Kommunikationsforschung deuten allerdings darauf hin, dass Missverständnisse in ELF-Gesprächen, also in dem Typ Dialog, wie er in der Mehrzahl der englischsprachigen Studiengänge täglich vorkommt, nicht aufgrund kultureller Unterschiede zwischen den Interaktanten entstehen, sondern vielmehr aufgrund linguistischer Aspekte, speziell im Bereich der Pragmatik.<sup>37</sup> House (1999: 84-85) formuliert aufgrund dieser Beobachtung in zahlreichen eigenen Studien zur ELF-Kommunikation die „Culture Irrelevance Hypothesis“, die besagt, dass ELF-Interaktanten sich weder mit der eigenen noch mit der englischen (britisch, amerikanisch etc.) Kultur identifizieren, sondern ihre ganze Aufmerksamkeit einem oberflächlichen Konsens sowie einem diplomatischen und optimistischen „let-it-pass“-Verhalten widmen, um kommunikative Missverständnisse zu vermeiden. Die Bezeichnung „let-it-pass“ geht auf einen der Pioniere der ELF-Kommunikationsforschung, Alan Firth (1990, 1996), zurück, der mit diesem Begriff den generell robusten und konsensorientierten Interaktionsstil seiner ELF-Probanden bezeichnet. Die Prinzipien „let-it-pass“ und „make-it-normal“ beruhen auf der Tatsache, dass die Interaktanten dazu tendieren, Verstehenslücken zu ignorieren und komplexen Strukturen auszuweichen. Konsensorientierung, Solidarität sowie auffallend wenig Missverständnisse sind Merkmale des ELF-Gesprächs, die von allen auf diesem Feld tätigen Wissenschaftlern identifiziert wurden, wobei Knapp (2002) einschränkend anmerkt, dass das sprachliche Niveau sowie die jeweiligen Ziele der Interaktion die Konsens- und Kooperationsbereitschaft seiner Mitglieder beeinflussen (vgl. die „strategischen Missverständnisse“ in House 1999: 78). House (1999, 2002b) folgert aus ihren Ergebnissen, dass Missverständnisse in ELF-Interaktionen im Wesentlichen auf dem Fehlen sogenannter „pragmatic fluency“ basieren, die sich v.a. durch ein „unsanftes“ Turn-Management hervorgerufen durch Wissenslücken im Bereich

---

<sup>37</sup> Vgl. House (1999: 74) für die Definition von ELF-Interaktionen: „ELF interactions are defined as interactions between members of two or more different linguacultures in English, for none of whom English is the mother tongue.“ *Missverständnisse* werden als täglich auftretende Phänomene verstanden, die v.a. auf inadäquater Wahrnehmung oder fehlerhaftem Verstehen auf syntaktischer, semantischer, pragmatischer und diskursiver Ebene, Wissenslücken oder unkooperativem Verhalten beruhen (House 1999: 76). Verschiedene Typen von Missverständnissen können sein: (1) operationale M.; (2) sprachbasierte M.; (3) konzeptuell-basierte M.; (4) strategische M. (House 1999: 78).

Diskursstrategien manifestieren (House 1999: 85). Aus ihrer Sicht ist es daher angebracht, im Englischunterricht weniger auf das Lehren von interkultureller Kompetenz in ihrem oben dargestellten Sinn zu setzen, sondern vielmehr auf ein linguistisch basiertes Lernen, das auch die pragmatische Kompetenz beinhaltet, da diese für den Einsatz von Englisch im internationalen Kontext sehr relevant zu sein scheint. Konkrete Charakteristika der „pragmatic fluency“, die folglich auch für Studierende und Dozenten in englischsprachigen Programmen im Rahmen ihrer täglichen ELF-Monologe und -Dialoge von Relevanz sein können, finden sich in House (2002b: 262-63) (Auswahl):

- Korrekter Gebrauch von pragmatischen Phänomenen wie Gambits, Diskursstrategien und Sprechakten;
- Fähigkeit, Themen und Themenwechsel einzuleiten (Topic-Management);
- allgemeine Fähigkeit des Turn-Managements;
- angemessene Sprechgeschwindigkeit (vgl. Vinke 1995) sowie
- angemessene Frequenz und Funktion von Reparatur-Strategien.

Auch wenn die Sensibilisierung für und das Trainieren von „pragmatic fluency“ für Studierende und Dozenten englischsprachiger Studienprogramme weitaus komplexer sein dürfte als ein Fortbildungskurs zur interkulturellen Kommunikation, so sind die Ergebnisse der ELF-Kommunikationsforschung hinsichtlich der geringen Bedeutung von Kultur in der Aushandlung von Bedeutung („negotiation of meaning“, Meeuwis 1994) nicht von der Hand zu weisen. Auf der anderen Seite wurde unter Bezugnahme auf ausgewählte Arbeiten (Teekens 2004, Schröder 1993, 2004) dargestellt, dass kulturelle Hintergründe einen entscheidenden Einfluss auf das Lehr- und Lernverhalten haben können, so dass nicht anzunehmen ist, dass ein International Classroom mit sprachlich sehr versierten Studierenden und Dozenten ohne interkulturelle Herausforderungen funktioniert. Wie Studierende und Dozenten die Wichtigkeit sprachlicher und interkultureller Faktoren in englischsprachigen Studiengängen einschätzen, zeigt u.a. die eigene Fallstudie.

Ein hier bislang nicht thematisierter Aspekt der ELF-Forschung ist die Frage nach dem sprachlichen Vorbild jeglicher Schulungsmaßnahmen im Rahmen der ELF-Kommunikation. Nachdem über Jahrzehnte hinweg die postulierte Autorität des Muttersprachlers als idealer Informant seiner Sprache die Lehrpläne der Fremdsprachen dominierte, ist die Orientierung am Ideal des Muttersprachlers v.a. durch die Ausbreitung des Englischen in der Welt in den letzten zwei Jahrzehnten immer



stärker in Frage gestellt worden. Abgesehen von der bereits erwähnten Tatsache, dass die Nicht-Muttersprachler des Englischen die L1-Sprecher bereits um mindestens das Dreifache übersteigen (Crystal 2002), ist außerdem die Definition bzw. die Lokalisierung von „Englisch als Muttersprache“ strittig, v.a. aufgrund der zahlreichen indigenen Varietäten des Englischen in den postkolonialen Gemeinschaften (vgl. z.B. Canagarajah 1999). Vor diesem Hintergrund hat Kachru (vgl. z.B. 1997a: 213-14) Mitte der 80er Jahre ein Modell zur Darstellung der Ausbreitung des Englischen entwickelt und den unterschiedlichen Status dieser „Englishes“ anhand von drei konzentrischen Kreisen verbildlicht, die unter Bezugnahme auf historische, sozilinguistische und literarische Kontexte definiert sind. Im sogenannten „Inner Circle“ befinden sich demnach die traditionellen „Basen“ des Englischen, die von muttersprachlichen Varietäten dominiert werden (USA, GB, Kanada, Australien, Neuseeland), während im „Outer Circle“ Englisch als zusätzliche Sprache institutionalisiert wurde (z.B. Kenia, Pakistan, Südafrika, Ghana, Indien, Nigeria). Der „Expanding Circle“ umfasst die restlichen Länder der Welt, in denen Englisch die erste zu erlernende Fremdsprache darstellt. Graddol (2006: 58) spricht in diesem Kontext von einer „fourth period“ in der Geschichte des Englischen: Nach dem Altenglischen, dem Mittelenglischen und „Modern“ Englisch käme nun die Periode des „Global English“. Betrachtet man die enorm dynamische Diversität der englischen Sprache in all ihren derzeit existierenden Varietäten sowie die hohe Anzahl der ELF-Sprecher, so ist verständlich, dass die Orientierung an britischen oder US-amerikanischen sprachlichen Normen im Englischunterricht zunehmend in Frage gestellt wird.

Aus Sicht von Seidlhofer (2001: 8) kann das Paradox zwischen der Rolle des Englischen als Globalsprache und der sehr präzisen Beschreibung und damit aus ihrer Sicht Vermarktung der muttersprachlichen Varietäten des Englischen nur dadurch gelöst werden, dass ELF zu einer „linguistischen Realität“ wird, indem anhand von Korpora ELF-Beschreibungen auf allen sprachlichen Ebenen durchgeführt werden. Die erwähnten Untersuchungen auf dem Gebiet der Pragmatik stellen einen ersten wichtigen Teilschritt dieser „linguistischen Realität“ von ELF dar.<sup>38</sup> Seidlhofer (2003, 2005) hat anhand eines groß angelegten Korpus-Projekts, dem Vienna-Oxford International Corpus of English (VOICE),<sup>39</sup> mündliche ELF-Interaktionen in verschiedenen Domänen auf lexiko-grammatische Aspekte von ELF

---

<sup>38</sup> Weitere ELF-Arbeiten auf dem Gebiet der Pragmatik finden sich u.a. in Meierkord (1996, 2000), Haegeman (2002) und Lesznyák (2002, 2004).

<sup>39</sup> Online: <http://www.univie.ac.at/voice/index.php> (20.10.07).

untersucht. Erste Ergebnisse zeigen, dass viele Englischlerner unterschiedlicher L1 in der gemeinsamen Interaktion bestimmte grammatische Redundanzen und Eigenarten der englischen Sprache vermeiden, ohne dabei die erfolgreiche Kommunikation zu behindern. Eine Zusammenstellung dieser nicht verständnishemmenden ELF-Merkmale findet sich z.B. als Referenzseite im „Oxford Advanced Learner’s Dictionary“ (2005, 7. Auflage):<sup>40</sup>

- Auslassung („dropping“) des /-s/ der dritten Person Singular Präsens;
- kontext-unabhängiger Gebrauch der Relativpronomina „which“ und „who“;
- Auslassung der bestimmten und unbestimmten Artikel an obligatorischen Stellen;
- unidiomatischer bzw. übergeneralisierter Gebrauch von Tag-Fragen („isn’t it?“ oder „no?“ anstelle von „shouldn’t they?“);
- Pluralisierung von Nomen, die keine Pluralform vorsehen („informations“);
- Gebrauch des Demonstrativpronomens „this“ für Singular- und Pluralnomen (“this country, this countries“);
- Ausweitung des Gebrauchs von bestimmten „generellen“ Verben auf im Standard-Englisch unübliche Kontexte („make sport“, „put attention“).

Diese innerhalb der muttersprachlichen Norm des Englischen als fehlerhaft betrachteten Konstruktionen interferieren in den vom VOICE-Team untersuchten ELF-Kommunikationskontexten nicht mit dem übergeordneten Ziel des gegenseitigen Verstehens. Potentielle Missverständnisse ergeben sich indes laut Seidlhofer (2003) bei Unkenntnis im Bereich der Lexik, insbesondere, wenn die betroffene Person nur geringfügige Fähigkeiten des Paraphrasierens besitzt, sowie im Falle von „unilateral idiomaticity“, also dann, wenn nur einer der Interaktanten Idiome, Metaphern und phrasale Verben richtig einzusetzen weiß, während der andere Sprecher diese nicht kennt (z.B. „This drink is on the house“ – „Where?“).<sup>41</sup>

Untersuchungen zu im Rahmen der ELF-Kommunikation erlaubten sprachlichen Phänomenen liegen außerdem auf dem Gebiet der Phonetik und Phonologie vor. Jenkins (2001, 2005) hat anhand von mündlichen Interaktionen einen „Lingua Franca Core“ (LFC) erstellt, der zahlreiche Elemente beinhaltet, die in den muttersprachlichen Varietäten des Englischen unidiomatisch, in der ELF-Kommunikation jedoch nicht verständnishemmend sind. Sie unterscheidet dabei grundsätzlich

---

<sup>40</sup> Online: [http://www.univie.ac.at/voice/documents/oald\\_elf\\_page\\_r92.pdf](http://www.univie.ac.at/voice/documents/oald_elf_page_r92.pdf) (20.10.07).

<sup>41</sup> Ein weiterer, derzeit im Aufbau befindlicher ELF-Korpus wird aktuell in Finnland erstellt: Der „Corpus of English as a Lingua Franca in Academic Settings“ (ELFA), der Daten aus internationalen Studienprogrammen an finnischen Universitäten und auf internationalen Konferenzen zusammenträgt [Mauranen 2003, 2006; vgl. online <http://www.uta.fi/laitokset/kielet/engf/research/elfa/> (20.10.07)].

zwischen den Aussprachezielen eines EFL-Lerners („English as a Foreign Language“), der die maximale Annäherung an muttersprachliche Normen anstrebt und ELF-Lernern, die ihre Kompetenz im Wesentlichen in Lingua-Franca-Interaktionen einsetzen wollen und somit den LFC zum Ziel haben sollten. Die folgende Tabelle gibt Jenkins' (2001, 2005) Ergebnisse in Auswahl wieder:

	EFL-Ziele	ELF-Ziele (Lingua Franca Core)
Konsonanten-Inventar	- alle Konsonanten	- alle Konsonanten außer der dentalen Frikative /θ/, /ð/ und des Lateral-Frikativs [ɬ] <sup>42</sup>
Konsonanten-Cluster	- alle Wortpositionen	- nur wort-initial und -medial
Vokale	- Kontrast zw. langen und kurzen Vokalen	- Kontrast zw. langen und kurzen Vokalen - bzgl. Vokalqualität lokale L2-Varianten mögl.
Wortakzent / akzent-zählender Sprechrhythmus <sup>43</sup>	- kritisch / wichtig	- unwichtig, schränkt Flexibilität ein / inexistent
Nukleare Betonung	- wichtig	- wichtig aufgrund unflexibler Wortstellung

**Tabelle 1:** EFL vs. ELF-Ausspracheziele (angepasst aus Jenkins 2005: 146-47)

Jenkins (2005: 147ff) betont, dass weitere Forschungen zu erlaubten Aussprachevarianten in ELF-Situationen notwendig sind, bevor der LFC als definitiv betrachtet werden kann. Als Implikation für das Unterrichten des Englischen ergibt sich für sie, dass das optimale Aussprachemodell nicht durch einen muttersprachlichen Dozenten bereitgestellt wird, sondern durch einen lokalen bilingualen Lehrer, dessen L1 die der Studierenden ist. Die Lerner sollten zudem die Wahl haben zwischen einem EFL- und einem ELF-Lernziel und davon unabhängig gewisse Fähigkeiten besitzen, die sie auf die Interaktion mit anderen Nicht-Muttersprachlern des Englischen vorbereiten, wie z.B.:

- Auf produktiver Ebene „accommodation skills“, also die Fähigkeit, die eigene Aussprache den Verstehensbedürfnissen der Gesprächspartner anzupassen;
- auf rezeptiver Ebene die Fähigkeit, verschiedene Akzente des Englischen innerhalb der „Inner“, „Outer“ und „Expanding“ Circle von Kachru (1997a) zu verstehen, was laut Jenkins (2005: 150) am besten durch authentischen Input gewährleistet werden kann.

Jenkins (2005) ist sich der Tatsache bewusst, dass in einem ersten Schritt eine Sensibilisierung v.a. bei den Dozenten, aber auch bei den Lernern geschaffen werden muss, um eine ELF-Perspektive einnehmen zu können und um den Lernern eine Wahlmöglichkeit zwischen EFL- und ELF-Zielen zu eröffnen. Dabei sei es wichtig, von der Haltung Abstand zu nehmen, alle bislang getätigten Beschreibungen eines

<sup>42</sup> Vgl. das „International Phonetic Alphabet“ (IPA) im Anhang. Die hier verwendeten phonetischen Zeichen stellen aus Software-Gründen z.T. nicht exakt die IPA-Zeichen dar.

<sup>43</sup> Den Gegensatz bildet der silbenzählende Rhythmus, wie z.B. im indischen Englisch.

ELF-Korpus würden eine Zusammenstellung von fehlerhaftem Englisch repräsentieren. Jenkins (2005: 154) konzediert, dass die Aussprache meist einen ideologischen Aspekt der Sprache darstelle und daher die Akzeptanz nicht-muttersprachlicher Varietäten in diesem Bereich besonders schwer falle. Dies leuchtet unmittelbar ein, wenn man z.B. bedenkt, dass es im Rahmen des LFC nicht länger notwendig wäre, Englischlernern mühevoll die Realisierung des /th-/ in seiner phonetischen Form als stimmhafter/stimmloser dentaler Frikativ näher zu bringen, da dies für das Verständnis in der ELF-Kommunikation nicht erheblich ist.

Ammon (2000: 116) betrachtet die Bemühungen um eine Etablierung von ELF als in die Lehrpläne von Schulen aufnehmbare eigene Sprachvarietät als derzeit wenig realistisch: „The non-native speakers’ right to linguistic peculiarities remains at the moment a rather helpless postulate.“ Er meint, dass erst nach gründlicher Erforschung und nur bei Erhalt eines politischen Gewichts Aussicht auf Akzeptanz einer neuen Norm bestünde, die sich durch die Abweichung vom bislang bekannten Standard auszeichnet. Gnutzmann (2005: 115) ergänzt, dass es die derzeit hohe Diversität von ELF notwendig mache, insbesondere im schriftlichen Bereich die Normen des Standard-Englisch als Basis für die L2-Lehre beizubehalten. Aber auch im mündlichen Gebrauch sieht der Autor die Gefahr der Verwirrung, v.a. bei Lernern im Anfängerstadium, wenn anstelle von klaren Regeln nur ein Rahmen mit zahlreichen möglichen Varianten vorgegeben wird.

Hinsichtlich der Akzeptanz nicht-muttersprachlicher Varietäten des Dozenten-Englisch aus Sicht von Studierenden haben verschiedene Studien (Fields & Markoc 2004, Adolphs 2005, Braine 2005, Erling 2005) gezeigt, dass die Akzeptanz tendenziell steigt, je mehr Erfahrung die Studierenden mit der englischen Sprache aufweisen und je länger sie von nicht-muttersprachlichen Dozenten unterrichtet werden. In beiden Fällen vergrößert sich offenbar das Bewusstsein, dass die Fähigkeit verstanden zu werden im internationalen Kontext entscheidender ist als eine muttersprachliche Sprachbeherrschung. Als Orientierung zur eigenen Kompetenzsteigerung dienen jedoch weiterhin mehrheitlich die Normen der Standard-Varietäten, außerdem bescheinigen Studierende L2-Dozenten mit britischem oder amerikanischem Akzent eine größere Autoritätswirkung (Motz 2005a: 239). Die in Kap. 2.3.2. vorgestellten Erhebungen in Europa und Deutschland haben alle an bestimmten Stellen die Empfehlung ausgesprochen, mehr muttersprachliche Dozenten in englischsprachigen Studiengängen einzusetzen, ohne eine Reflektion über

potentielle Vor- und Nachteile von Muttersprachlern und Nicht-Muttersprachlern erkennen zu lassen. Dass die Studierenden diese Reflektion durchaus vornehmen und Interesse an nicht-muttersprachlichem Input aufweisen, werden die Ergebnisse der eigenen Fallstudie zeigen.

Die hier vorgestellten Erkenntnisse zur konzeptionellen Herangehensweise an das Phänomen der englischsprachigen Studiengänge an nicht-anglophonen Hochschulen stellen eine wichtige Basis für quantitative und qualitative Erhebungen zu diesem Forschungsgebiet sowie für daraus abgeleitete Empfehlungen dar. Das komplexe Zusammenspiel sprachlicher, interkultureller, sozialer und kognitiver Rahmenbedingungen sollte daher bei empirischen Erhebungen berücksichtigt werden, wenn Aussagen über die Bildungsqualität in diesen Studiengängen vorgenommen werden. Vor dem Einstieg in die eigene Fallstudie soll im folgenden Kapitel dargestellt werden, welche Erkenntnisse aus empirischen Erhebungen anderer Länder gewonnen werden konnten.

#### **2.3.3.2. Fallstudien**

Die im Rahmen englischsprachiger Studiengänge durchgeführten empirischen Studien auf qualitativer Ebene lassen sich in folgende Unterpunkte einteilen:

- Sprachkompetenzen und -probleme bei Studierenden und Lehrenden;
- Zusammenhang zwischen sprachlicher Kompetenz (Studierende/Lehrende) und Lernerfolg der Studierenden sowie
- Auswirkung fremdsprachigen Unterrichts auf die Lehrperformanz der Dozenten.

Die große Mehrheit der Fallstudien ist in den Ländern entstanden, in denen die aufgrund zeitlicher Faktoren umfassendsten Erfahrungen mit englischsprachigen Studiengängen in einem nicht-anglophonen nationalen Kontext vorliegen, also in den Niederlanden und den skandinavischen Ländern. Aufgrund der Relevanz für den Untersuchungsgegenstand wurden die detaillierten Ergebnisse und Empfehlungen der in der Folge zusammengefassten konsultierten 14 Studien in eine Tabelle übertragen, die sich im Anhang findet (Tab. I, inkl. Literaturangaben).

Hinsichtlich des ersten Untersuchungsgebiets, in dem es um die Eruiierung sprachlicher Problembereiche bei Lehrenden und Studierenden geht, stimmen die qualitativen Fallstudien mit den Tendenzen aus den eher quantitativ angelegten Erhebungen aus Kap. 2.3.2. überein: Im Allgemeinen werden keine auffallend schlechten Englischkenntnisse auf Seiten der nicht-muttersprachlichen Studierenden und

Dozenten festgestellt, und zwar unabhängig davon, ob diese Beurteilung von den Hochschulen, den Studierenden und Dozenten oder den Forschenden vorgenommen werden. Nichtsdestoweniger stimmen die Autoren darin überein, dass es sowohl bei Lehrenden als auch bei Studierenden sprachlichen Verbesserungsbedarf gibt, wobei die Studierenden tendenziell sprachlich schwächer eingestuft werden als die Dozenten. Die Hauptprobleme scheinen dabei im produktiven Sprachgebrauch zu liegen, und hier insbesondere im Mündlichen. Wenn bei den Lehrenden Probleme auftreten, dann v.a. im flüssigen Sprechen, einer adäquaten Aussprache, einem klaren Ausdruck sowie einer angemessenen Lexik.

Des Weiteren ermöglichen die Fallstudien erste Erkenntnisse hinsichtlich der Frage, ob fremdsprachiger Unterricht das Lehrverhalten der Dozenten nachhaltig beeinflusst. Hier gilt zunächst festzuhalten, dass die Mehrheit der Dozenten angibt, auf die neue Unterrichtssituation nicht oder nicht ausreichend vorbereitet worden zu sein, sondern von Seiten der Hochschule davon ausgegangen wird, dass die Präsentation bereits existierender Kurse in einer fremden Sprache lediglich einen Wechsel des linguistischen Codes ohne weitere didaktische, inhaltliche oder andere Konsequenzen darstellt. Die Ergebnisse der verschiedenen Untersuchungen zu dieser Frage sind indes nicht eindeutig: Während Klaassen (2001: 175) festhält „*No long-term effect on students' learning result could be established as a result of a switch to English-medium instruction*“ [Hervorhebung im Original], findet Vinke (1995) einen „moderaten“ Effekt auf das Lehrhalten bei einem Wechsel der Unterrichtssprache von L1 zu L2, ebenso wie auf die Lernergebnisse der Studierenden. Unabhängig von diesen nicht schlüssigen Gesamtergebnissen zeigen die Einzelstudien in Tab. I (Anhang) jedoch Gemeinsamkeiten auf Detailebene: So scheint ein Wechsel der Unterrichtssprache, wie auch in der ITA-Forschungsliteratur festgestellt, tendenziell die Redundanz der inhaltlichen Präsentation, die Sprechgeschwindigkeit, die Expressivität sowie die Klarheit und Akkuratheit des Ausdrucks zu reduzieren. Wilkinson (2005) erwähnt außerdem den eingeschränkten Einsatz von Alltagssprache, Humor und Anekdoten, die den Dozenten den eigenen Unterricht als „dry“, „technical“ und „lacking spark“ empfinden lassen; Vinke et al. (1998) sprechen in diesem Kontext von „linguistic inflexibility“. Alle Autoren sind sich überdies einig, dass ein Wechsel der Unterrichtssprache zu einer L2 mit mehr zeitlichem Aufwand für die Lehrenden verbunden ist; dies betrifft sowohl die Kursvorbereitung und -durchführung als auch die Nachbereitung in Form von Prüfungen, Korrekturlesen und Betreuung.

Hinsichtlich des Unterrichtsformats identifizieren die Studien die Gefahr eines stark lehrerzentrierten Unterrichts, da die Studierenden aufgrund ihrer sprachlichen Einschränkungen weniger Gelegenheit und/oder Selbstbewusstsein zur aktiven Teilnahme aufweisen und die Dozenten sprachlich weniger anspruchsvolle Unterrichtsformen wie monologisches Erzählen auf Basis von vorbereiteten Notizen bevorzugen. Ein auf die besondere sprachliche Situation abgestimmtes „effektives“ Lehrverhalten, das Klaassen (2001) in ihrer Dissertation untersucht, kann laut ihren Ergebnissen zumindest auf das von den Studierenden wahrgenommene Verständnis Einfluss haben, wobei die Autorin dies in den Lernergebnissen nicht widergespiegelt findet. Klaassen (2001) merkt an dieser Stelle an, dass die didaktischen Fähigkeiten eines Dozenten in einer fremdsprachigen Unterrichtssituation v.a. dann speziell geschult werden sollten, wenn der Dozent gute bis sehr gute Sprachkenntnisse aufweist; ist dies nicht der Fall, sei ein Sprachkurs wichtiger als pädagogisches Training. Die Sensibilisierung der Lehrenden für diese unterschiedliche Herangehensweise stellt laut Klaassen (2001: 175) ein zurzeit nicht lösbares Problem dar, da die meisten Dozenten – wenn überhaupt – nur im sprachlichen Bereich Verbesserungsbedarf verspüren, obwohl die benötigten didaktischen Fähigkeiten im L1- und L2-Setting nicht identisch sind.

Der dritte und letzte behandelte Aspekt im Zusammenhang mit englisch- bzw. fremdsprachigen Studiengängen befasst sich mit der Frage, inwieweit die sprachliche Kompetenz der Studierenden ihren Lernerfolg im akademischen Programm beeinflusst. Die Ergebnisse der Forschung zu einer möglichen Korrelation von „language proficiency“ und „academic success“ sind ähnlich widersprüchlich wie im Falle des möglichen Einflusses des fremdsprachigen Dozenten-Inputs auf Lehrverhalten und Lernergebnisse. Anhand der konsultierten Studien zu diesem Thema ist weder klar zu konstatieren noch eindeutig auszuschließen, dass ein höheres Kompetenzniveau der Studierenden in der englischen Sprache zu besseren Studienergebnissen in englischsprachigen Programmen führt. Auch hier sind lediglich auf qualitativer Ebene gemeinsame Tendenzen der einzelnen Studien zu erkennen: So scheint der Einfluss der Sprachkenntnisse auf den Lernerfolg erst ab einer bestimmten Untergrenze überproportional zuzunehmen, bzw. er ist erst ab einem bestimmten unteren Sprachniveau statistisch nachweisbar. Dies heißt im Umkehrschluss, dass es eine sprachliche Grenze gibt, ab der es für den Lernerfolg unerheblich ist, ob die Sprachkenntnisse gut, sehr gut oder exzellent sind; sie dürfen lediglich nicht unter ein

bestimmtes Niveau fallen. Es erschließt sich, dass es für die Zulassungsstellen von äußerster Wichtigkeit ist, eben diese Grenze für ihren speziellen Studiengang zu bestimmen. Dass dies studiengangspezifisch erfolgen sollte, ergibt sich aus einem weiteren Ergebnis der Studien: Offensichtlich spielt die Sprachkompetenz in technologischen Fächern eine geringere Rolle als in den Sozial- und Erziehungswissenschaften (Jochems 1991), was damit zusammenhängen könnte, dass in technologischen Fächern die mathematischen Vorkenntnisse einen deutlich größeren Einfluss auf den Lernerfolg aufweisen als die Sprachkenntnisse der Teilnehmer. Vinke & Jochems (1993) kommen anhand ihrer Fallstudie zu englischsprachigen Programmen zu folgender Hierarchie: Den stärksten Einfluss auf den akademischen Erfolg hat das studentische Lernen („student effort“), danach folgen das akademische Vorwissen und anschließend die fremdsprachliche Kompetenz. Andere Studien hingegen finden keinen Zusammenhang zwischen den vorherigen Studienfächern der Bewerber und ihren akademischen Leistungen im Folgeprogramm. Die derzeit noch unbestimmte Art des Zusammenspiels dieser Faktoren wurde bereits in Kap. 2.3.3.1. unter Bezugnahme auf Adamson (1993) angesprochen.

Die Beschäftigung mit der Frage nach dem Zusammenhang zwischen Sprachkenntnissen und Lernerfolg existiert nicht erst seit Einführung englischsprachiger Studienprogramme, sondern beschäftigt die Wissenschaft bereits seit geraumer Zeit. Mitte der 80er Jahre kommt z.B. Graham (1987) in einer Forschungsübersicht zu dem Fazit, dass sich die positiv- mit den negativ-korrelierenden Studien die Waage halten und folgert, „that English proficiency is only one among many factors that affect academic success“ (Graham 1987: 515). Auch die von ihr konsultierten Forschungen zeigen das erwähnte kritische Sprachniveau, unter dem der Einfluss auf den Lernerfolg deutlich steigt. Hinsichtlich der Implikationen für den Bereich der sprachlichen Zulassungskriterien eines Studienprogramms mahnt sie aufgrund der Komplexität der Thematik einen flexiblen und verhältnismäßigen Umgang mit dem Kriterium Sprache an. So sei es nicht sinnvoll, rigide und einheitliche Test-Scores als Vorab-Filter einzusetzen, stattdessen sei die erwähnte sprachliche Untergrenze im Verhältnis zum Programmtyp immer wieder neu zu bestimmen. Abschließend spricht Graham (1987: 518) Empfehlungen für mögliche (alternative) Vorgehensweisen im Rahmen der Festsetzung sprachlicher Zulassungskriterien aus:

1. Ansetzen eines sehr hohen sprachlichen Niveaus, um den Einfluss auf den Lernerfolg zu minimieren;

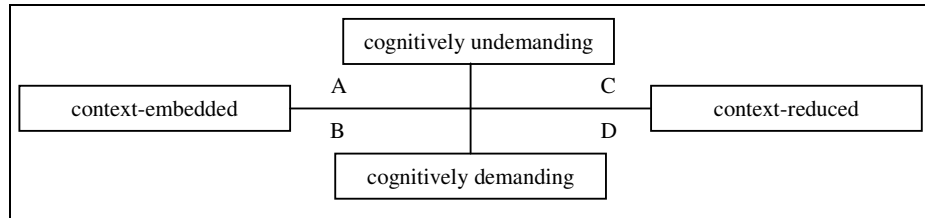


2. Anpassung des Niveaus an die Rahmenbedingungen der Einrichtung im Hinblick auf fremdsprachliche Ressourcen (Kurse, Dozenten, Budget);
3. individuelle Festlegung der Scores unter Berücksichtigung anderer relevanter Faktoren wie akademisches Vorwissen/akademische Performanz in dem jeweiligen Fachgebiet (z.B. Abitur-Noten) sowie
4. Zulassung sprachlich schwächerer Kandidaten unter Auflagen (Sprachkurse) oder Einschränkungen (Teilnahme an sprachlich weniger komplexen Kursen).

Die Definition sprachlicher Zulassungsvoraussetzungen stellt im Rahmen englischsprachiger Studiengänge ein immer wichtigeres Thema dar. Als zusätzliche Schwierigkeit im Vergleich zu anglophonen Hochschulen ergibt sich im Untersuchungskontext die Tatsache, dass die Kriterien nicht für einen muttersprachlichen, sondern für einen L2-Kontext definiert werden müssen; wie die eigene Fallstudie zeigen wird, übernehmen die nicht-anglophonen Hochschulen jedoch in den meisten Fällen unreflektiert die Test-Scores amerikanischer Bildungseinrichtungen (vgl. Kap. 4.1.2.). Das von Graham (1987) beschriebene vierstufige Vorgehen auf dem Gebiet sprachlicher Zugangsvoraussetzungen im akademischen Kontext kann sich für viele auf diesem Gebiet noch unerfahrene Hochschulen im Zusammenhang mit englischsprachigen Studiengängen als hilfreiches Konstrukt erweisen.

Im Kontext der wissenschaftlichen Diskussion um den Einfluss von Sprachkenntnissen auf den Erfolg im akademischen Setting sei außerdem auf die Überlegungen von Cummins (u.a. 1983, 2000) hingewiesen, nach dessen Ansicht ein theoretischer Rahmen zur Beschreibung des Zusammenhangs zwischen Sprachkompetenz und akademischer Leistung neben einer Entwicklungsperspektive v.a. die Unterscheidung zwischen sprachlichen Anforderungen der Schule bzw. Universität und solchen, die interpersonell außerhalb des Unterrichts auftreten, beinhalten sollte. Letztgenannte Unterscheidung hat der Autor in früheren Artikeln (Cummins 1979) anhand der Terminologien CALP („Cognitive Academic Language Proficiency“) und BICS („Basic Interpersonal Communicative Skills“) beschrieben, die mittlerweile gleichwertig mit den Begriffen „konversationale“ (BICS) versus „akademische“ (CALP) Sprachkompetenz gebraucht werden (Cummins 2000: 55). Diese Abgrenzung der Sprachkompetenzen, die im akademischen Kontext vonnöten sind, von denen, die im Alltagsleben außerhalb des Klassenraums eingesetzt werden, ist für die Thematik der englischsprachigen Studiengänge von Relevanz, weil die internationalen Studierenden zwischen Klassenraum und Alltag nicht nur zwischen zwei

Registern, sondern in vielen Fällen zwischen zwei Sprachen wechseln müssen: CALP werden von ihnen in der englischen Sprache verlangt, während BICS sowohl in der englischen als auch in der Sprache des Gastlandes relevant sind, um sich im Alltag zu verständigen. Cummins (1983, 2000) erweitert die BICS/CALP-Unterscheidung anhand von zwei Kontinua, die den Grad der kontextuellen Unterstützung („contextual support“) sowie der kognitiven Beteiligung („cognitive involvement“) in einer Kommunikation beschreiben:



**Abbildung 1:** Kontextuelle Unterstützung & kognitive Beteiligung sprachlicher Aktivitäten (nach Cummins 1983, 2000)

Das Kontinuum der kontextuellen Unterstützung (horizontal) bezeichnet den in einer Kommunikation vorhandenen Kontext zum Senden oder Empfangen von Bedeutungen. In kontext-eingebetteter Kommunikation können die Teilnehmer die Bedeutung aktiv verhandeln – z.B. durch Signale, dass die Botschaft nicht verstanden wurde – und das Gesprochene durch eine große Bandbreite paralinguistischer und situationsbezogener Hinweise unterstützen. Kontext-reduzierte Kommunikation hingegen verlässt sich ausschließlich auf linguistische Hinweise bezüglich der intendierten Bedeutung. Kontext-eingebettete Kommunikation findet in der Regel in einem interpersonellen Rahmen statt, der eine gemeinsame und von allen Sprechern geteilte Realität beinhaltet. In kontext-reduzierter Kommunikation existiert diese „shared reality“ meist nicht, so dass sprachliche Botschaften präzise und explizit ausgearbeitet werden müssen, um Missverständnisse zu minimieren. Daher findet sich laut Cummins (1983: 121) kontext-eingebettete Kommunikation v.a. außerhalb des Klassenraums, während viele der kommunikativen Anforderungen des Unterrichts eher kontext-reduzierte Merkmale tragen.

Das vertikale Kontinuum der kognitiven Beteiligung beschreibt den Umfang an Information, die simultan oder in schneller Abfolge vom Individuum verarbeitet werden muss, um die entsprechende kommunikative Aktivität auszuführen. Kognitiv-anspruchsfreie Kommunikation beinhaltet kommunikative Aufgaben und Aktivitäten, deren sprachliche Instrumente weitgehend automatisiert sind und die daher wenig kognitive Beteiligung des Sprechers verlangen. Bei kognitiv-

anspruchsvoller Kommunikation hingegen werden die Ressourcen maximal strapaziert, um das sprachliche Ziel zu erreichen. Letzteres findet sich v.a. in akademischen Kontexten. Konversationale Sprachfähigkeiten werden demnach hauptsächlich in Quadrant A eingesetzt und entwickeln sich laut Cummins (2000: 59) aufgrund des geringeren kognitiven Aufwands und der größeren außersprachlichen Unterstützung bei den L2-Lernern wesentlich schneller. Die akademischen Funktionen der Sprache hingegen finden sich in Quadrant D und stellen somit eine „more formidable task“ (Cummins 2000: 59) dar. Cummins (1983, 2000) folgert aus diesen Darstellungen, dass es im Unterricht sowohl für das inhaltliche als auch für das sprachliche Lernen hilfreich ist, wenn der L2-Input maximal kontext-eingebettet ist, da dieser dadurch verständlicher wird. Kontextuelle Unterstützung kann dabei sowohl intern, etwa durch Erfahrung, Vorwissen und Motivation, als auch extern, also durch den sprachlichen Input gefördert werden. Letzterer gewinne z.B. durch deutliche Aussprache und eine gewisse syntaktische und semantische Redundanz an kontextueller Einbettung (Cummins 2000: 60-61). Der Autor folgert für den Kontext des fremdsprachigen Unterrichts: „In other words, optimal instruction for linguistic, cognitive and academic growth will tend to fall into Quadrant B“ (Cummins 2000: 61).

Diese von Cummins (2000) geforderte Anpassung des Inputs im fremdsprachigen Unterricht stellt auch eine der oft genannten Empfehlungen aus den Fallstudien in Tab. I (Anhang) dar. Neben den von Cummins (2000) genannten Aspekten wie Einsatz von Redundanz und deutlicher Aussprache nennen die unterschiedlichen Autoren außerdem die Wichtigkeit eines umfassenden Wortschatzes sowie die Klarheit des Ausdrucks; all dies solle in speziellen modular aufgebauten Trainingskursen für Lehrende in englischsprachigen Studienprogrammen geschult werden. In den Studien wird dafür plädiert, die Herausforderung mehrstufig anzugehen: Zunächst solle bei der Auswahl der Dozenten auf gewisse Erfahrungen in englischsprachiger Lehre geachtet werden; ideal sei außerdem die Einbeziehung einer gewissen Anzahl von Muttersprachlern des Englischen. Wünschenswert sei ebenfalls die Entwicklung spezieller Tests für die Eignungsüberprüfung der Dozenten; dezidierte Überlegungen hierzu finden sich z.B. in Klaassen & Räsänen (2006). Die L2-Lehrenden sollen außerdem für die besonderen sprachlichen Phänomene des Lehrens und Lernens in einer Fremdsprache sensibilisiert und gleichzeitig dazu angeregt werden, ihren eigenen Kenntnisstand anhand von Weiterbildungsseminaren zu erweitern. Skizzierungen möglicher Kurstypen und erste Evaluationen werden u.a.

in Kurtán (2003), Klaassen & de Graaff (2001) und Klaassen (2006) präsentiert. Hinsichtlich didaktischer Aspekte empfehlen die Fallstudien in englischsprachigen Studienprogrammen einen eher lernerzentrierten Unterricht sowie das Einräumen eines gewissen Zeitfensters nach Unterrichtsende, um offene Fragen in kleineren Gruppen besprechen zu können, welche die sprachliche und/oder kulturelle Hemmschwelle deutlich herabsetzen würden. Ebenfalls zur kontextuellen Einbettung des Inputs gehört die Empfehlung aus den Studien, ausreichend vorbereitendes, begleitendes und nachbereitendes Material in schriftlicher Form zur Verfügung zu stellen. Aus der Kombination dieser didaktischen und sprachlichen Ansprüche fremdsprachigen Unterrichtens ergibt sich das Fazit vieler Studien, dass Lehrende für Vor- und Nachbereitung der entsprechenden Kurse mehr Zeit einplanen sollten, als sie dies im Falle des L1-Unterrichts tun würden. Vinke (1995) fordert in diesem Kontext die Hochschulverwaltungen auf, gerade neuen Lehrenden durch Entlastung auf anderen Gebieten mehr Zeit zur Verfügung zu stellen, wenn diese in der Dozentenschaft eines englischsprachigen Programms eingeplant werden.

Für die Zielgruppe der Studierenden fordern die Autoren der unterschiedlichen Fallstudien eine Einführung in die akademische Kultur des Gastlandes sowie eine allgemeine Sensibilisierung für kulturelle Unterschiede. Abgesehen von interkulturellen Aspekten sprechen sich die Fallstudien auch im Falle der Studierenden für eine modulare Sprachunterstützung aus, v.a. im grundständigen Studium, wo die Englischkenntnisse oft schlechter ausfallen als im weiterführenden (Master-)Bereich. Entsprechende Sprachkurse sollten eher diskursorientiert gestaltet sein, mit einem Schwerpunkt auf der disziplinen-eigenen Fachlexik. Darüber hinaus wird auf die Wichtigkeit eines starken Unterstützungssystems für die ausländischen Studierenden hingewiesen. Um dies gewährleisten zu können, vermerkt Kurtán (2004), dass ein Sprachtraining in vielen Fällen auch für die Verwaltungsmitarbeiter der programm anbietenden Hochschulen vonnöten sei. Es erschließt sich, dass derartige sprachliche und interkulturelle Ergänzungsangebote für alle Akteure englischsprachiger Studiengänge die „context-embeddedness“ der Kommunikation erhöhen und somit die gewünschte Verschiebung in Quadrant B im Modell von Cummins (1983, 2000) begünstigen können.

Als abschließenden Aspekt im Rahmen der Fallstudien sei auf die Unterthematik der bereits erwähnten gemischtsprachigen Studiengänge hingewiesen, wie sie v.a. in Deutschland anzutreffen sind. In diesen Studiengängen ergeben sich

zusätzliche potentielle Forschungsfelder: Welche kommunikativen Herausforderungen bietet ein Studium in deutscher Sprache, wenn die dafür notwendigen Kenntnisse nicht bereits zu Beginn des Studiums vorhanden sind? Wie gestaltet sich das progressive Umschalten der Studiensprache, und welche davon abgeleiteten Schulungsmaßnahmen ergeben sich aus der speziellen sprachlichen Situation? Da das Thema DaF in internationalen Studiengängen in der vorliegenden Fallstudie nur am Rande behandelt wird, können die Untersuchungen zu den oben skizzierten ausgewählten Fragestellungen nur verkürzt wiedergegeben werden. Wesentlich sind auf diesem Gebiet derzeit die Arbeiten von Motz (2003, 2005a, 2005b) und Kurtz (2000, 2001, 2005). Motz (2005a) untersucht in seiner Dissertation anhand eines progressiv-gemischtsprachigen Studienprogramms die vier Forschungsfragen „Motivation“, „Sprachverwendung“, „sprachliche Bedürfnisse im Bereich DaF“ und die daraus abgeleitete Deutschvermittlung. Von den zahlreichen sehr interessanten Ergebnissen sollen die folgenden ausgewählten erwähnt werden (Motz 2005a: 233ff):

#### 1. Motivation

- Die Gemischtsprachigkeit des Programms wird von den Studierenden nicht nur durchweg positiv beurteilt, sondern stellt auch das zentrale Bewerbungsmotiv dar, wobei der Erhalt und Ausbau beider L2 zur Erhöhung der späteren Berufschancen sowie ein leichter Studieneinstieg durch die englische Sprache als Hintergrundmotive angegeben werden. Motz (2005a) sieht hierdurch die von Ammon (1998) genannten möglichen Gefahren englischsprachiger Lehre für das Deutsche, wie z.B. die Abwertung des in deutscher Sprache verfassten Wissens, weitgehend gebannt.
- Bezüglich der Wahl des Studienstandorts Deutschland dominiert bei den Studierenden das ökonomische Motiv, also die Gebührenfreiheit, gefolgt von der wahrgenommenen Qualität einer deutschen Hochschulausbildung sowie sicheren politischen und gesellschaftlichen Verhältnissen. Dies widerspricht in Teilen den Ergebnissen der Studie von Ammon & McConnell (2002), deren Probanden das Motiv der Studiengebührenfreiheit sehr niedrig gerankt haben.

#### 2. Sprachverwendung

- Ausländische Studierende verwenden die deutsche Sprache v.a. in den Domänen öffentlicher, privater und nicht-studienrelevanter universitärer Bereich (BICS).
- ELF wird hingegen v.a. im studienrelevanten universitären Bereich (CALP) sowie in damit zusammenhängenden Kommunikationsformen verwendet, um

einen Registerwechsel zu vermeiden. Durch diese domänenspezifische Mehrsprachigkeit sind vielfach Sprachvermischungen zu beobachten.

- Trotz der Möglichkeit des Besuchs deutschsprachiger Lehrveranstaltungen wählen die meisten Studierenden auch im zweiten Semester überwiegend bzw. ausschließlich englischsprachige Kurse, da die eigene Sprachkompetenz im Deutschen als nicht ausreichend empfunden wird. Motz (2005b: 145) merkt daher an, dass die im Rahmen der DAAD-Vorgaben genannte Zielsetzung des Erreichens eines studierbefähigenden Deutschniveaus auf der Grundlage niedrig angesetzter Zugangsvoraussetzungen „auf der Basis der bislang erhobenen Daten zumindest teilweise schwierig [scheint]. Einige Probanden haben aufgrund ihrer sprachlichen Defizite massive Probleme, an den deutschen Fachveranstaltungen teilzunehmen.“ Ähnliche Erkenntnisse wurden bereits in den Evaluationsstudien des DAAD (2001, 2002) sowie in Ammon & McConnell (2002) festgehalten.

Die von Motz (2005a, 2005b) gewonnenen und hier in Auszügen vorgestellten Erkenntnisse hinsichtlich des Status und der Perspektiven der Nationalsprache im Rahmen gemischtsprachiger Studiengänge zeigen, dass die in Kap. 2.2.2. und 2.3.1. diskutierten Gefährdungen für das Deutsche (oder andere Nationalsprachen) als Wissenschaftssprache durch das Angebot entsprechender Fachkurse reduziert werden können. Im Rahmen eines integrierten und speziell auf die Zielgruppe abgestimmten DaF-Konzepts sieht Motz (2005a, 2005b) außerdem die Integration der ausländischen Studierenden sowie übergeordnet die Sicherung des Hochschulstandorts Deutschland gefördert. So vielversprechend der gemischtsprachige Ansatz im Kontext der ELF-Debatte ist, so darf jedoch auch nicht übersehen werden, dass alle auf diesem Feld Forschenden zum Teil erhebliche Probleme im tatsächlichen Studieren in deutscher Sprache konstatiert haben, so dass bezweifelt werden darf, ob das Konzept der niedrigen sprachlichen Eingangshürde mit nachfolgendem progressiven Sprachausbau letztendlich zu einer ausreichenden Studierfähigkeit in der Nationalsprache führt. Ist dies nicht der Fall, beschränkt sich, wie in Motz (2005a, 2005b) beschrieben, der Kompetenzgewinn in der nicht-Lingua Franca auf den nicht-studienrelevanten Bereich und somit auf die konversationale Sprachkompetenz (BICS) bzw. auf den kognitiv-anspruchsfreien Bereich (Cummins 1983, 2000), während ELF die akademischen und kognitiv-anspruchsvollen Sprachfunktionen besetzt und somit in seiner wahrgenommenen Wertigkeit weiterhin die hohe Varietät im Rahmen einer potentiellen Diglossie darstellt.

Sicherlich kann die Möglichkeit, Teile des Studiums auch in deutscher Sprache zu durchlaufen, im Vergleich zu rein englischsprachigen Programmen zu besseren und/oder weiter ausgebauten Deutschkenntnissen der Programmteilnehmer führen, wodurch die Stellung der deutschen Sprache in der Welt gestärkt würde und möglicherweise auch einige Absolventen eher in der Lage wären, im Anschluss an das Studium das Gelernte auf dem deutschen Arbeitsmarkt einzusetzen („Brain Gain“). Fraglich bleibt indes, wie das Problem der scheinbar kaum zu erreichenden Studierfähigkeit in den Griff zu bekommen ist und ob vor diesem Hintergrund wirklich ein nennenswerter Beitrag für den Erhalt des Deutschen als Wissenschaftssprache geleistet wird. Darüber hinaus ist zu bedenken, dass gemischtsprachige Programme fast ausschließlich in den vom DAAD geförderten internationalen Studiengängen zu finden sind, was sehr wahrscheinlich auch damit zusammenhängt, dass ein entsprechendes Parallel-Angebot deutsch- und englischsprachiger Veranstaltungen inklusive der dazugehörigen aufwändigen Sprachkurse von unabhängig finanzierten Programmen nicht zu bewältigen ist. Damit könnten die zweisprachigen internationalen Studiengänge in Deutschland langfristig zu einer Randerscheinung werden, zumal deren potentieller Bewerberkreis auch bei maximal niedrig angesetzter Deutsch-Sprachhürde eingeschränkter ist als im Falle rein englischsprachiger Angebote; auf dem stetig enger werdenden Anbietermarkt der internationalen Programme evtl. ein entscheidender Wettbewerbsnachteil, den wiederum nicht jede Einrichtung in Kauf nehmen kann.

#### **2.3.4. Implikationen für die eigene Fallstudie und Forschungsfragen**

In Kap. 2.3.3.1. wurde auf den umfangreichen Forschungsrahmen hingewiesen, der sich aus der speziellen sprachlichen und interkulturellen Situation englischsprachiger Studiengänge in nicht-anglophonen Ländern mit einer oft hohen Anzahl ausländischer Studierender ergibt. Sämtliche Mikro- und Makrostudien zu diesem Thema zeigen indes, dass eine ungesteuerte Selbstregulierung dieser für alle Akteure anspruchsvollen Lehr- und Lernbedingungen qualitative Gefahren für die betroffenen Studiengänge bedeuten kann. Gleichzeitig deuten Daten zur internationalen Studierendenmobilität darauf hin, dass das nach außen wahrgenommene Renommee eines Programms bzw. einer Hochschule den besten Garanten für einen kontinuierlichen Bewerberzulauf darstellt. Eine jüngst veröffentlichte ACA-Studie zur Wahrnehmung der europäischen Hochschulbildung in sechs außereuropäischen Ländern (China,

Indien, Mexiko, Brasilien, Russland, Thailand) bestätigt diesen Trend: Prestige, Ausbildungsqualität und das Renommee des Abschlusses sind die wichtigsten Entscheidungskriterien bei der Wahl einer Universität bzw. eines Ziellandes. Gleichzeitig geben z.B. asiatische Studierende an, den einzig größeren Nachteil der europäischen Hochschulausbildung darin zu sehen, dass Englisch nicht die universelle Muttersprache Europas ist.<sup>44</sup> Die Notwendigkeit einer Verknüpfung der Variablen englische Sprache und Ausbildungsqualität scheint somit eindeutig.

Für den Hochschulstandort Deutschland bedeutet dies, dass in Zeiten der zunehmend flächendeckenden Einführung von Studiengebühren bei gleichzeitiger (Wieder-)Lockerung der Visumsbestimmungen im Hauptkonkurrenzland USA die Möglichkeit besteht, die teuer erkämpfte gute Ausgangsposition im „Wettbewerb um die besten Köpfe“ wieder einzubüßen. Wie bereits erwähnt, stellt bereits heute Deutschland bei internationalen Bewerbungen oft lediglich die zweite Wahl dar, wenn ein Stipendium oder Visum in den USA bzw. England abgelehnt wurden. Die in Kap. 2.3.3.2 vorgestellten Fallstudien beschäftigen sich zudem in ihrer Mehrheit mit Ländern, in denen die Einführung und damit einhergehende Problematisierung englischsprachiger Lehre bis zu sieben Jahre früher eingesetzt hat als in Deutschland, und noch immer wird im Rahmen des Qualitätscontrollings nach passenden Auswahl- und Fortbildungsverfahren geforscht bzw. an ihnen gefeilt. Für den deutschen Kontext existieren mit Ammon & McConnell (2002), Motz (2005a) sowie eingeschränkt den Evaluationsstudien des DAAD (2001, 2002) zwar recht detaillierte Makro- und Mikrostudien, allerdings untersuchen alle schwerpunktmäßig den deutschen Sondertyp des gemischtsprachigen Studiengangs, der v.a. europaweit aber zunehmend auch in Deutschland eine Randposition einnimmt und der in erster Linie aufschlussreiche Aussagen über den Status und die Rolle von Deutsch als Fremd- bzw. Wissenschaftssprache ermöglicht. Sprachlich-interkulturelle Herausforderungen der Verwendung von ELF im Kontext der wissenschaftlichen Lehre stehen indes bei diesen Arbeiten nicht im Fokus; langfristig ist jedoch davon auszugehen, dass eine erfolgreiche Partizipation am internationalen Bildungsmarkt eine großflächige Anwendung rein englischsprachiger Studiengänge unumgänglich macht. Die Studien von Motz (2005a) sowie die Erhebungen des DAAD (2001, 2002) basieren zudem auf Daten, die aus großzügig geförderten Studiengängen gewonnen wurden,

---

<sup>44</sup> *Perceptions of European Higher Education in Third Countries. Outcomes of a Study by the Academic Cooperation Association (ACA)*, online: <http://ec.europa.eu/education/programmes/mundus/acasummary.pdf> (20.10.07)



weshalb die formulierten Handlungsempfehlungen für Programme, die sich ausschließlich über Studiengebühren oder andere eher marktabhängige Zuwendungen finanzieren, evtl. nur begrenzt umsetzbar sind.

Die eigene Studie greift diese Desiderata auf, indem zwei rein englischsprachige Programme an zwei norddeutschen Hochschulen im Rahmen eines Fallstudienansatzes untersucht werden. Bezüglich der strukturellen und inhaltlichen Charakteristika wurde darauf geachtet, zum einen den derzeitigen europaweiten Entwicklungen gerecht zu werden und somit repräsentative Typen und keine Exoten auszuwählen und zum anderen die Möglichkeit zu haben, bestimmte in der Forschungsübersicht genannte Hypothesen zu überprüfen. Die umfangreichste Fallstudie fand daher auf Basis eines einjährigen gebührenpflichtigen Managementprogramms auf Masterebene statt; laut Maiworm & Wächter (2002, 2003) hinsichtlich Fachdisziplin und Qualifikationsebene der in Europa am häufigsten anzutreffende Typ englischsprachiger Studiengänge. Über 50% der Teilnehmer dieses Programms stammen aus Asien, was einerseits repräsentativ für die derzeitigen Mobilitätsströme ist und andererseits auf interessante Einblicke in interkulturelle Aspekte im Umgang mit europäischen Kommilitonen und Bildungstraditionen hoffen lässt. Die Wahl eines ingenieurwissenschaftlichen Masterprogramms als zweite Fallstudie spiegelt die Dominanz dieser Fachdisziplin in englischsprachigen Programmen Deutschlands wider und ermöglicht zugleich eine Überprüfung der Hypothese, dass in technischen Fächern mathematische Fähigkeiten eventuelle sprachliche Einschränkungen im Englischen eher ausgleichen können als in sozial- oder geisteswissenschaftlichen. Die Lehrenden beider Studiengänge sind in ihrer Mehrheit L1-Sprecher des Deutschen und weisen unterschiedliche Erfahrungen mit dem Unterrichten in englischer Sprache auf; im Managementprogramm werden außerdem einige L1-Sprecher des Englischen eingesetzt.

Unter Berücksichtigung der in den vorherigen Kapiteln vorgestellten Überlegungen und Desiderata ergeben sich für den nachfolgenden empirischen Teil der Arbeit die folgenden Forschungsfragen, die anhand einer Makro- und der erwähnten Mikrostudien erörtert werden sollen:

1. *Auf Makroebene:* Wie gestaltet sich die derzeitige Angebotspalette englischsprachiger Studiengänge an deutschen Hochschulen im Hinblick auf deren sprachliche Zulassungskriterien?

2. *Auf Mikroebene:* Welche sprachlichen und interkulturellen Herausforderungen ergeben sich aus dem Kontext der englischsprachigen Lehre in einem International Classroom?, konkret:

- a. Wie gestalten sich die sprachlichen Hintergründe und Erfahrungen hinsichtlich ELF bei Studierenden und Lehrenden?
- b. Welche Motive und Erwartungen bzgl. des Studierens und Lehrens in englischer Sprache liegen vor?
- c. Sind sprachliche Probleme bei Studierenden und/oder Lehrenden zu beobachten und auf welchen sprachlichen Ebenen?
- d. Hat die L2-Situation einen Einfluss auf das Lehrverhalten der Dozenten?
- e. Haben sprachliche Probleme einen Einfluss auf den Lernerfolg der Studierenden?
- f. Welche anderen Faktoren können den Lernerfolg der Studierenden nachhaltig beeinflussen, und wie stehen diese Faktoren im Verhältnis zur Sprachkompetenz?
- g. Welche Merkmale der ELF-Kommunikation lassen sich in englischsprachigen Studiengängen beobachten?
- h. Wie stehen Studierende und Lehrende zu der Situation, dass die Interaktanten in den meisten kommunikativen Situationen L2-Sprecher des Englischen sind?
- i. Welche interkulturellen Herausforderungen sind im Rahmen des International Classroom zu beobachten, und welche Relevanz wird ihnen von Studierenden und Lehrenden beigemessen?
- j. Welche Rolle nimmt das Deutsche in derartigen Studiengängen ein?
- k. Ist unter Berücksichtigung der Faktoren a) bis j) mit qualitativen Einschränkungen im Studienprogramm zu rechnen?

Als Ziel der Untersuchung wird angestrebt, die Beantwortung der Forschungsfragen in ein Qualifizierungs- und Qualitätssicherungskonzept zu überführen, das der speziellen Situation ein- bis eineinhalbjähriger Masterprogramme mit hohem Ausländeranteil Rechnung trägt. Aus diesem Grund wird weniger die Erarbeitung umfangreicher neuer Präsenzkursangebote im Fokus stehen, die oft aus zeitlichen Gründen von den Studierenden nicht wahrgenommen oder aus finanziellen Gründen von der anbietenden Einrichtung nicht realisiert werden können. Stattdessen sollen Anregungen zur Erstellung schriftlicher und elektronischer Informationsmaterialien für

die beteiligten Akteure sowie Hinweise zu in Deutschland weitgehend unbekanntem Ansätzen aus z.B. den Niederlanden gegeben werden. Dabei sollen die in Kap. 2.3.3.1. angeführten linguistisch-konzeptionellen Aspekte, wie z.B. Erkenntnisse aus der ELF-Korpus-Forschung, berücksichtigt werden. Insgesamt wird angestrebt, auf diese Weise eine theoretische Perspektive mit einer stark praxisorientierten Sichtweise im Hinblick auf die Programmdurchführung zu kombinieren.

### 3. Forschungsdesign und Methodik

#### 3.1. Pilotstudie

Aufgrund der Tatsache, dass der für die Untersuchung relevante Programmtyp rein englischsprachiger Masterprogramme mit maximal eineinhalbjähriger Dauer zu Beginn der Erhebungen im Frühjahr 2004 im norddeutschen Raum nur so eingeschränkt vorhanden war, dass eine Pilotstudie in diesem Kontext nicht möglich schien, wurde stattdessen ein sogenannter „University Short Course“ gewählt. Letzterer wurde von einer norddeutschen universitären Einrichtung durchgeführt, die es ermöglichte, in die allgemeine Evaluierung des Kurses einige sprachspezifische Fragen zu integrieren. Die 16 Teilnehmer – der Rücklauf betrug 100% – waren koreanische Bachelor-Studierende, die in Deutschland einen vierwöchigen englischsprachigen „Short Course“ zum Thema „Law and Politics of the EU“ absolvierten.<sup>45</sup> Der Unterricht fand an fünf Tagen in der Woche vor- und nachmittags mit wechselnden Lehrenden statt, deren L1 ausnahmslos das Deutsche war. Am Ende der vier Wochen wurden Prüfungen geschrieben, und die Teilnehmer erhielten ein Zertifikat der anbietenden Einrichtung. In den Evaluationsbogen wurden insgesamt 21 sprachlich ausgerichtete Fragen integriert, wobei ein Großteil auf Wunsch der Einrichtung auf die Bedeutung von DaF im Rahmen des Programms ausgerichtet war. Alle Teilnehmer absolvierten studienbegleitend einen Anfängerkurs in deutscher Sprache, wohingegen im Englischen keine unterstützenden Angebote bereitgestellt wurden. Die Ergebnisse hinsichtlich der Verwendung von ELF erlauben erste thematische Einsichten sowie Erkenntnisse bezüglich einer Optimierung der Erhebungsverfahren.

Obleich das für ein erfolgreiches Durchlaufen des Kurses notwendige Niveau der englischen Sprache mit der koreanischen Universität vorab hinreichend abgestimmt wurde, stellte sich anhand der Evaluierung heraus, dass 71% der Teilnehmer aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse Schwierigkeiten hatten, dem Unterricht auf Englisch zu folgen. Die Thematik bereitete 23% der Studierenden Probleme, das Englisch der Dozenten wurde nur in einem Fall als Hauptgrund für Verständnisschwierigkeiten angesehen. Dies korreliert mit den Selbsteinschätzungen der Teilnehmer, die ihre Englischkenntnisse zu je 40% als „basic“ oder „average“ einstufen. Lediglich ein Fünftel bezeichnete die eigenen Englischkenntnisse als „good“ (vorgegebene Skala: *basic – average – good – very good*). Dies demonstriert

---

<sup>45</sup> Für eine Erläuterung des Programmtyps der „University Short Courses“ sowie weitere Ergebnisse der Erhebung vgl. Soltau & Thelen (2005).

die Notwendigkeit einer offiziellen Überprüfung von Sprachkenntnissen, wenn wie im Falle von Masterstudiengängen anstelle eines Zertifikats ein universitärer Abschluss vergeben wird. Es zeigt jedoch auch, wie weit angenommene Englischstandards länderspezifisch abweichen können, da die entsendende koreanische Hochschule vorab versicherte, das Englischniveau der Teilnehmer sei in jedem Fall studierbefähigend. Im Gespräch mit den Lehrenden, die das größtenteils problematische Englischniveau vieler Studierender bestätigten, zeigte sich ein Merkmal, das evtl. auf die eher kollektivistische Ausrichtung asiatischer Kulturen (vgl. die zweite Dimension von Hofstede 1991, erläutert in Kap. 2.3.3.1.) zurückgeführt werden kann: Das Sprachproblem wurde von den Teilnehmern zu einem Gruppenproblem erklärt und auf die Weise gelöst, dass im Englischen versiertere Studierende sich im Klassenraum sowie im Anschluss an den Unterricht den anderen als Sprachcoaches zur Verfügung stellten.

Befragt nach dem Interesse an ergänzenden Englischkursen während des Aufenthalts in Deutschland wünschten sich 64% der Teilnehmer Zusatzkurse in „General English“ (50%) oder „Special English for law students“ (38%); weniger als die Hälfte zeigten sich allerdings bereit, für derartige Kurse auch zusätzlich zu bezahlen. Interessant sind an diesen Zahlen drei Aspekte: Obwohl 80% der Teilnehmer nach Selbsteinschätzung über weniger als „gute“ Kenntnisse der englischen Sprache verfügten und 71% sprachliche Schwierigkeiten im Studium hatten, liegt die Zahl derjenigen, die sich ein entsprechendes Unterstützungssystem in Form eines Sprachkurses wünschen, niedriger. Dies könnte bedeuten, dass das erfolgreiche Durchlaufen des Programms trotz in diesem Fall z.T. erheblicher Sprachschwierigkeiten möglich ist. Des Weiteren scheinen nicht die rechtsspezifischen Fachbegriffe die Hauptschwierigkeit darzustellen, sondern eher allgemeinsprachliche Aspekte. Ein letzter Punkt bezieht sich auf die finanziellen Ressourcen: Da sich die Programmteilnehmer selbst finanzieren und auch die anbietende Einrichtung keinerlei Fördermittel erhält, müssten die Kosten für zusätzliche Präsenzsprachkurse an die Teilnehmer weitergegeben werden, was den Kreis der tatsächlich Interessierten auf unter 50% verkleinert und wiederum Rückschlüsse auf die tatsächliche Relevanz guter Englischkenntnisse im Rahmen der zu absolvierenden Prüfungen erlaubt.

Die Pilotstudie hat gezeigt, dass die sprachlichen Probleme im Englischen im Wesentlichen auf Seiten der Studierenden zu finden sind, während das Dozenten-

Englisch nicht in der Kritik der Teilnehmer stand. Es bleibt abzuwarten, ob diese Tendenz auch dann erhalten bleibt, wenn die Studierenden ein höheres Eigenniveau im Englischen aufweisen und somit fortgeschrittenere Kenntnisse auf Seiten der Lehrenden erwarten bzw. diese kompetenter beurteilen können. Darüber hinaus konnten gewisse Strategien aufgezeigt werden, wie mit mangelnden Sprachkenntnissen seitens der Studierenden umgegangen werden kann und welche Rahmenbedingungen (z.B. finanzielle Ressourcen, inhaltlicher Fokus von Sprachkursen) dabei beachtet werden müssen. Nicht zuletzt hat die Pilotstudie die große Wichtigkeit einer Festlegung sprachlicher Zulassungskriterien in Master-(oder Bachelor-)Programmen aufgezeigt. Hinsichtlich der Datenerhebung hat sich der Fragebogen als Instrument bewährt, wobei für die eigentlichen Fallstudien eine Diversifizierung und optimierte Formulierung der Fragen vonnöten schien. Dies wurde in Form eines vollkommen neuen und umfassenderen Fragebogens für die zwei Masterprogramme realisiert. Des Weiteren hat sich gezeigt, dass in Ergänzung zum Fragebogen unbedingt qualitative Erhebungsmethoden integriert werden mussten: In beiden Masterprogrammen wurden daher sowohl Interviews mit Studierenden und Lehrenden als auch Unterrichtsbeobachtungen und -aufnahmen vorgenommen. Bei der Suche nach einem geeigneten Programm zur Durchführung der Pilotstudie hat sich zudem gezeigt, dass eine Makroübersicht der derzeit in Deutschland angebotenen englischsprachigen Studiengänge eine relevante Vorarbeit darstellt, wobei ein als aufschlussreich eingestuftes Fokus auf dem Gebiet der sprachlichen Zulassungskriterien (siehe die Probleme in der Abstimmung mit der koreanischen Universität) liegen kann.

### **3.2. Hauptstudie: Methodologie und Gütekriterien**

In der Folge werden die wesentlichen methodologischen Ansätze der eigenen empirischen Erhebung vorgestellt. Eine detaillierte Erläuterung zu jedem Teilaspekt der Untersuchung, wie z.B. Fragebogendesign, findet sich in den jeweiligen Unterkapiteln. Wie bereits erwähnt, ist die Untersuchung aufgeteilt in eine Makro- und eine Mikrostudie. Die Makrostudie dient v.a. zwei Zwecken: Zum einen soll anhand einer aktuellen Erhebung die Repräsentativität der ausgewählten Fallstudien-Programme validiert werden. Zwar wird davon ausgegangen, dass sich die von Maiworm & Wächter (2002, 2003) ermittelten fachlichen und sprachlichen Charakteristika englischsprachiger Studienprogramme in Europa in ihrer Tendenz in den vergangenen vier Jahren nicht entscheidend verändert haben, eine Validierung für den

deutschen Kontext scheint jedoch aufgrund der Dynamik des Prozesses angebracht. Zum anderen soll ein fokussierter Blick auf die sprachlichen Zulassungsvoraussetzungen der entsprechenden Programme geworfen werden, um wiederum die aus den Fallstudien gewonnenen Handlungsempfehlungen durch den für Programmanbieter immer wichtiger werdenden Aspekt der Auswahlverfahren ergänzen zu können. Die Makrostudie wird daher für eine quantitative Erhebung von Faktoren genutzt, die ohne Interaktion mit den beteiligten Personen möglich ist und die folglich per Internetrecherche auf Basis spezieller Datenbanken erfolgt.

Die Mikro-Forschungsfragen hinsichtlich sprachlicher und interkultureller Herausforderungen des Lehrens und Lernens in einer L2 (hier ELF) betreffen hingegen eine Vielzahl interdependenter Faktoren in einem mehrdimensionalen Setting, dessen Charakteristika nicht frei zugänglich sind, sondern elizitiert werden müssen. Aufgrund dieser Faktorenkomplexion sowie der Tatsache, dass für den speziellen Kontext der Nutzung von ELF in internationalen Masterprogrammen in Deutschland noch wenig bis keine zu überprüfenden Hypothesen existieren, wurde ein explorativ-interpretatives Vorgehen unter Einbezug ethnographischer Erhebungsmethoden mit dem Ziel der Hypothesenbildung und Formulierung empirisch begründeter Handlungsempfehlungen gewählt (Watson-Gegeo 1988, Grotjahn 1993 & 1995, Caspari et al. 2003). Explorativ-interpretatives Forschen setzt sich zum Ziel, über eine detaillierte und umfassende Beschreibung und Interpretation des im Fokus stehenden Wirklichkeitsbereichs die vorliegenden komplexen Zusammenhänge zu verstehen und darauf basierend erste Hypothesen und Handlungsempfehlungen zu formulieren. Generelle Merkmale sind hierbei das Streben nach Praxisnähe – etwa durch Interviews und Beobachtungen der Probanden – sowie ein Perspektivwechsel vom Forschenden zur Binnenperspektive der Probanden (Caspari et al. 2003). Ethnographische Erhebungen legen ihren Fokus auf die sozialen Interaktionen von Personen in natürlicher Umgebung unter Einbezug kultureller Verhaltenseinflüsse und eignen sich daher gut für den vorliegenden Kontext der sprachlichen Interaktion verschiedener Muttersprachler und Kulturen (Watson-Gegeo 1988). Riemer (1997) weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass eine qualitativ geprägte Näherung an einen Untersuchungsgegenstand möglichst tiefgründige und umfassende Daten als Zielvorgabe definiert, weshalb es meist unmöglich ist, große Probandengruppen zu beforschen und somit eher mit transferierbaren Fallstudien gearbeitet wird. Mögliche Instrumente, die auch in der eigenen Arbeit genutzt wurden, sind dabei semi-

strukturierte Interviews, Unterrichtshospitationen sowie bei größeren Probandengruppen Fragebögen mit offenen oder teiloffenen Fragen (Caspari et al. 2003).

Instrumente und Probandengrößen explorativ-interpretativer Verfahren führen oft dazu, dass die in analytisch-nomologischen Forschungsmethoden (auch als quantitativ bezeichnet, vgl. Grotjahn 1995) definierten Gütekriterien der Objektivität, Reliabilität und Validität anhand von alternativen Kriterien gesichert werden müssen; Objektivität durch möglichst wenig Interaktion zwischen Forscher und Beforschem sowie Generalisierbarkeit der Ergebnisse auf Basis entsprechend groß angelegter Erhebungen sind im Rahmen von Fallstudien nicht zu gewährleisten. Um den drei Hauptgütekriterien wissenschaftlicher Empirie im Rahmen des gewählten Fallstudienansatzes trotzdem zu genügen, wurden die entsprechenden Empfehlungen der Fachliteratur befolgt, indem auf eine möglichst herrschaftsfreie, offene Kommunikation, auf Flexibilität im Untersuchungsdesign sowie eine sorgfältige und umfassende Beschreibung der Probanden, des Settings, der Erhebungsmethodik und der Datenauswertung geachtet wurde (externe Validität). Des Weiteren muss sich der Forscher über die trotz aller Vorsicht mögliche mangelnde Objektivität der Daten durch den direkten Kontakt zu den Probanden und deren beabsichtigte Beobachtung bewusst sein und diese in der Auswertung berücksichtigen. Zur Stärkung der internen Validität der Daten empfiehlt die Literatur außerdem, Methoden-, Daten- und/oder Forschertriangulierung durchzuführen, um durch einen polymethodologischen Ansatz evtl. konvergierende Ergebnisse zu erzielen.

In der eigenen Untersuchung wurde Methodentriangulierung durch Einbezug analytisch-nomologischer Verfahren realisiert, indem den qualitativen Interviews und Unterrichtsbeobachtungen/-aufnahmen sowohl ein Sprachtest (bei einem Programm) als auch umfassend angelegte Fragebögen (bei beiden Programmen) mit größtenteils geschlossenen Fragen vorgeschaltet bzw. nachgelagert waren. Die Fragebögen richten sich an die Gesamtheit der Studierenden und Lehrenden und somit an eine wesentlich größere Probandengruppe als im Falle der Interviews und wurden sowohl einer Kodierung als auch einer statistischen Analyse unterzogen. Die am Anfang der Untersuchung stehenden Fragebögen dienten so der Gewinnung detaillierter Hintergrundinformationen, welche anschließend in semi-strukturierten Interviews und im Rahmen der Unterrichtshospitationen fokussiert hinterfragt werden konnten. Des Weiteren standen für eines der beiden Programme zusätzliche Materialien wie TOEFL-Test-Ergebnisse bei Zulassung, Abschlussnoten des ersten



Universitätsabschlusses und erreichte Abschlussnoten im untersuchten Programm zur Verfügung. Dies macht es möglich, statistische Korrelationsanalysen zur Frage des Einflusses von Sprachkenntnissen auf den Lernerfolg durchzuführen. Datentriangulierung fand dadurch statt, dass zum einen verschiedene Probandenperspektiven (Studierende und Lehrende) und unterschiedliche fachliche Perspektiven (zwei Programme) berücksichtigt wurden und zum anderen innerhalb eines Programms zu verschiedenen Zeitpunkten Daten erhoben wurden, um hinsichtlich potentieller sprachlich-interkultureller Schwierigkeiten Veränderungen aufzeigen zu können. Dieser longitudinale Ansatz – die Daten wurden über das gesamte akademische Jahr erworben – stellt ein wichtiges Gütekriterium im Rahmen des ethnographischen Ansatzes dar (Watson-Gegeo 1998). Aus zeitlichen und logistischen Gründen konnte diese holistische Erfassung des Settings nur für eines der Masterprogramme realisiert werden, während das zweite Programm als Vergleichskorpus dient und die entsprechenden Erhebungsmethoden somit eher punktueller Natur sind.

Es wird davon ausgegangen, dass durch die beschriebene Methoden- und Datentriangulierung eine Transferierbarkeit der Ergebnisse über den Untersuchungskontext hinaus möglich ist und die zu gewinnenden Handlungsempfehlungen auf englischsprachige Masterprogramme ähnlichen Typs übertragbar sind (Reliabilität). Da für den deutschen und europäischen Kontext repräsentative Typen ausgewählt wurden und die Empfehlungen zudem die dreifache Perspektive von Studierenden, Lehrenden und Programmdurchführern berücksichtigen, wird angenommen, dass die eigenen Untersuchungsergebnisse in angemessenem Maße außerhalb des gewählten Settings von Relevanz sind.

### **3.3. Setting und Probanden der Mikrostudien**

#### **3.3.1. Managementprogramm**

Das untersuchte Managementprogramm wird von einer norddeutschen Universität angeboten und wurde gemeinsam mit einer chinesischen Partnerhochschule entwickelt, die eines der drei Trimester verantwortet.<sup>46</sup> Der erste Studienjahrgang startete zeitgleich mit dem Erhebungsbeginn, also im Oktober 2004; die Tatsache, dass es sich um eine „start-up“-Phase des Programms handelte, hat

---

<sup>46</sup> Um in der Datenauswertung und den formulierten Handlungsempfehlungen nicht dadurch eingeschränkt zu sein, dass für die untersuchten Programme eventuelle Marketing-Nachteile entstehen, wird im Einverständnis mit den Programmanbietern auf die konkrete Titulierung der untersuchten Programme und Hochschulen verzichtet, welche für die genaue Beschreibung des Settings und der Probanden ohnehin unwesentlich ist.

aufgrund der Repräsentativität der Studierenden- und Lehrendengruppe keinen nachhaltigen Einfluss auf die Ergebnisse. Mit einer Pionier-Studierendengruppe von 35 internationalen Teilnehmern, die in den Folgejahren weitgehend stabil geblieben ist, kann das untersuchte Programm im Rahmen des sich stetig verschärfenden Wettbewerbs um Masterstudierende aus aller Welt als sehr erfolgreich eingestuft werden. Die Gründe für die gelungene Positionierung dürften auf inhaltlicher und struktureller Ebene liegen: Neben der Durchführung in englischer Sprache, die wie beschrieben automatisch einen größeren Bewerberkreis generiert, liegt der thematische Schwerpunkt des Programms auf internationaler Wirtschaft und internationalem Management mit einem speziellen Fokus auf der Volksrepublik China, deren wirtschaftliches Potential hinlänglich bekannt ist. Diese vergleichende Perspektive wird durch die Zusammensetzung der Studierendengruppe unterstützt, die zu über 50% aus Chinesen besteht, die größtenteils von der chinesischen Partnerhochschule rekrutiert werden. Darüber hinaus verbringen alle Teilnehmer das letzte der drei Trimester an der chinesischen Partnerhochschule, die außerdem noch den von Absolventen der Wirtschaftswissenschaften begehrten Titel „Master of Business Administration“ (MBA) zusätzlich zu dem von der deutschen Hochschule verliehenen Masterabschluss vergibt (Dual Degree/Doppelabschluss). Im Detail charakterisiert sich das untersuchte Managementprogramm – in der Folge MGM-P – wie folgt:

- Weiterbildendes<sup>47</sup> Masterprogramm mit Doppelabschluss Master/MBA inkl. Auslandsaufenthalt;
- Dauer: 1 Jahr bzw. 3 Trimester, davon die ersten beiden Trimester in Deutschland (9 Monate), das letzte Trimester in China (3,5 Monate);
- ECTS-Aufteilung: 15 ECTS für die Masterarbeit, 36 ECTS für Kurse in Deutschland, 9 ECTS für Kurse in China (insgesamt 60 ECTS);
- Vollzeit-Präsenzunterricht in beiden Ländern mit durchschnittlich 15 bis 20 Wochenstunden, in China eher Vortragsstil, in Deutschland gemischte Unterrichtsformen mit interaktiven Elementen wie Gruppenarbeit, Studierenden-Referaten und „Case Studies“ (Fallstudien aus der unternehmerischen Praxis);
- alleinige Unterrichtssprache ist Englisch;

---

<sup>47</sup> Dies impliziert, dass die Bewerber neben einem ersten Hochschulabschluss bereits über Berufserfahrung verfügen müssen.

- studienbegleitende, nicht-verpflichtende Deutschkurse auf vier Niveaus sowie begleitender Chinesischkurs auf Anfängerniveau, je 6 Std./Woche;
- begleitende oder vorbereitende Englischkurse werden nicht angeboten;
- akademische Soft-Skills-Seminare wie „academic writing/presentation“ werden im Startjahrgang nicht angeboten, allerdings werden die Studierenden mit von der Einrichtung erstellten schriftlichen Informationsmaterialien versorgt („Academic Guide“, „Master Thesis Guidelines“), die allerdings knapp gehalten sind und nur begrenzt auf Besonderheiten der akademischen Kultur des Programms eingehen;
- Inhalte: Internationale/s Wirtschaft und Management mit Fokus auf China;
- Zulassungsvoraussetzungen: Erster universitärer Abschluss (mind. Bachelor), v.a. in den Wirtschafts- und Sozialwissenschaften (andere Fachrichtungen möglich); Berufserfahrung von i.d.R. nicht unter einem Jahr (Masterabsolventen) bzw. drei Jahren (Bachelorabsolventen); gute Englischkenntnisse, nachzuweisen durch TOEFL (550/213/79), IELTS (6.5) oder die Cambridge Certificates.<sup>48</sup> Deutschkenntnisse müssen nicht nachgewiesen werden, weshalb die meisten Studierenden bei Anreise DaF-Anfänger sind. Ebenso verhält es sich mit der chinesischen Sprache, wobei der Lerndruck in diesem Fall höher ist, da im ersten Monat des Aufenthalts in China ein (Anfänger-)Chinesischtest bestanden werden muss, um den MBA der Partnerhochschule zu erhalten. Die Chinesischkurse in Deutschland sind entsprechend auf diesen Test ausgerichtet, während die DaF-Kurse die im nicht-universitären Alltag benötigten Sprachkenntnisse fokussieren und nicht abgeprüft werden.
- Programmkosten: Im (hier untersuchten) Startjahrgang EUR 6.900 für das gesamte Jahr. Dies beinhaltet die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen, die extra-curricularen Sprachkurse und die Immatrikulationsgebühren.

Die im Rahmen des Programms angebotenen Kurse sind ausschließlich für die zugelassenen Teilnehmer zugänglich und werden in dieser speziellen Form nicht im regulären Lehrplan der Universität angeboten. Daher erfolgt die Rekrutierung und Vergütung der Dozenten unabhängig von personellen und finanziellen Ressourcen der Universität, außerdem handelt es sich im Falle der Studierenden durch die Exklusivität der Kurse um geschlossene Jahrgänge. Zu Beginn des Programms werden ein zweitägiges Training zur interkulturellen Kommunikation und ein einwöchiger Crashkurs zu makroökonomischen und mathematischen Grundlagen angeboten. Für

---

<sup>48</sup> Eine Erläuterung der unterschiedlichen Tests und Scores erfolgt in Kap. 4.1.2.

die Dozenten existiert im interkulturellen Bereich kein entsprechendes vorbereitendes Training, allerdings wird allen Lehrenden ein sogenannter „Faculty Guide“ zur Verfügung gestellt, der auf die akademischen Erwartungen der Studierenden eingeht, jedoch ohne spezifische interkulturelle Hinweise zu geben. Die Pflichtkurse sind im Startjahr in drei Module mit insgesamt 13 Unterkursen aufgeteilt. Alle Unterkurse schließen mit einer schriftlichen Klausur ab, die studienbegleitend am Ende jedes Kurses geschrieben wird. In vielen Kursen gehen außerdem mündliche Mitarbeit in Form von Referaten sowie kursbegleitende Essays in die Leistungsbewertung ein. Die Masterarbeit im Umfang von ca. 30 Seiten wird in den Sommermonaten studienbegleitend angefertigt und in China durch eine mündliche Prüfung verteidigt. Die Abschlussnote des Programms setzt sich aus den gewichteten Teilnoten<sup>49</sup> der ECTS-belegten Kurse (75%) und der Masterarbeit (25%) zusammen. Alle Prüfungen sind abschlussrelevant, da am Ende die volle Anzahl der für einjährige Masterprogramme vorgeschriebenen 60 Credit Points erreicht werden muss.

Als Probanden standen der empirischen Erhebung 34 der 35 Studierenden des Startjahrgangs, 14 der 18 in den ersten zwei Trimestern in Deutschland lehrenden Dozenten sowie die Programm-Manager der anbietenden Einrichtung zur Verfügung. Die Bereitschaft, an der Untersuchung mitzuwirken, war je nach Erhebungsmethode unterschiedlich ausgeprägt, weshalb aufgrund der ohnehin eingeschränkten Probandengröße keine Vorauswahl unter den Individuen getroffen wurde. Das Gesamtkorpus charakterisiert sich wie folgt:

*a. Studierende*

Insgesamt 34; davon 19 Chinesen, 2 Taiwanesen, 5 Deutsche, 2 Mexikaner, 2 Thailänder, je 1 Indonesier, Pakistani, Spanier, Türke. Folglich sind die folgenden L1 unter den Studierenden vertreten: Deutsch, Hochchinesisch (Mandarin), Indonesisch, Spanisch, Thai, Türkisch und Urdu. 14 Studierende sind weiblich, 20 männlich, das Durchschnittsalter liegt bei 27 (Range: 24-34). Alle Studierenden haben während ihres Studiums oder im Anschluss daran Berufserfahrung mit einer Range von 1-11 Jahren erworben. Englisch stellt für alle befragten Teilnehmer die L2 dar.<sup>50</sup> Die genauen Kenntnisse in der englischen Sprache sowie die Erfahrungen mit englischer

---

<sup>49</sup> Ist ein Kurs z.B. mit 6 ECTS belegt, geht die Note der entsprechenden Prüfung zu 6 Anteilen von insgesamt 60 in die Endnote ein.

<sup>50</sup> Einen Grenzfall stellt der pakistanische Teilnehmer dar: Da in Pakistan sowohl Urdu als auch Englisch Amtssprache sind, könnte man in diesem Fall auch pakistanisches Englisch als L1 postulieren. Pakistani kommen jedoch meist erst mit Einsetzen der Schulbildung in Kontakt mit der englischen Sprache, weshalb es angebrachter scheint, L2-Status zu vermuten (vgl. Kap. 4.1.2.).

Lehre werden für alle Probanden im Rahmen der Datenauswertung thematisiert, für die Zulassung zum Programm gelten die oben definierten sprachlichen Mindestniveaus. Des Weiteren wird auf die Sprachbiographien im Anhang verwiesen.

*b. Dozenten*

Insgesamt 15 (3 Frauen, 12 Männer); davon 12 Deutsche mit Englisch als L2 und unterschiedlich ausgeprägter Erfahrung mit dem Unterrichten in englischer Sprache bzw. in einem International Classroom, 2 Muttersprachler des Englischen (Großbritannien und Kanada) und 1 in Deutschland unterrichtender chinesischer Dozent der Partnerhochschule. Die in China unterrichtenden Dozenten wurden aufgrund der diesbezüglichen Absage der chinesischen Hochschule nicht in die Datenerhebung einbezogen, jedoch im Rahmen der Studierendenfragebögen evaluiert. Die Auswahl der Dozenten von Seiten der Programmleitung erfolgte auf Basis derer Lebensläufe, wobei fachliche Expertise, selbst indizierte Englischkenntnisse und Erfahrungen mit internationalen Studierendengruppen und/oder dem Unterrichten in englischer Sprache besonders beachtet wurden. 6 der Dozenten stammen von der anbietenden Universität, 4 von universitätsexternen Forschungseinrichtungen, 3 von ausländischen Hochschulen und 2 Dozenten von anderen deutschen Universitäten.

Die Zusammensetzung der Probandengruppen zeigt somit eine große Anzahl verschiedener Muttersprachen und Fremdsprachenhintergründe sowie unterschiedlich umfangreiche Erfahrungen mit dem Lernen und Lehren in einer L2 und im Umgang mit internationalen Studierenden. Neben seinen repräsentativen externen Charakteristika zeichnet sich das MGM-P somit auch durch eine für den Untersuchungskontext potentiell aufschlussreiche Probandenzusammensetzung aus. Die offizielle Erlaubnis, das Setting und die Probanden zu beforschen, wurde sowohl vom professoralen Programm-Direktor als auch von der organisatorisch-betreuenden Programm-Managerin gewährt. Die anbietende Einrichtung sah die sprachlich-interkulturellen Evaluierungen als Teil des eigenen Qualitätscontrollings an und gewährte daher volle Handlungsfreiheit in den Erhebungsmethoden. Aufgrund der Größe der Probandengruppe, der Vielzahl an zusätzlich bereitgestelltem Material und der Möglichkeit der umfangreichen Datenerhebung stellt das MGM-P innerhalb der Mikrostudien die umfassendere dar.

### **3.3.2. Ingenieurwissenschaftliches Programm**

Die Suche nach einem für den Untersuchungskontext geeigneten ingenieurwissenschaftlichen Programm im norddeutschen Raum gestaltete sich äußerst schwierig, da entweder die gegebenen Charakteristika nicht den Forschungsanforderungen entsprachen – wie z.B. vollständige Englischsprachigkeit, geschlossene Jahrganggruppen, Gebührenpflicht und hoher Ausländeranteil – oder die zuständigen Programmkoordinatoren die Erlaubnis zu Interviews und Unterrichtsbeobachtungen verweigert haben. Es hat sich dabei gezeigt, dass unabhängig davon, wie sensibel man die Forschungsfrage und die damit verbundenen Vorteile für die Einrichtung darstellte, viele Programmanbieter offensichtlich Vorbehalte gegenüber Beobachtungen und Aufnahmen des Unterrichts und/oder Interviews haben. In einigen Fällen wurde selbst die Verteilung von Fragebögen als „nicht zumutbar“ eingestuft, in einem Fall wurde die Anfrage bis zum Universitätspräsidium getragen, das negativ beschieden hat. Vielfach insistierte die Programmleitung, dass die Durchführung englischsprachiger Lehrveranstaltungen vollkommen problemlos vonstatten ginge und daher eine Erhebung zu diesem Thema unangebracht bzw. unnötig sei.

Schließlich konnte eine norddeutsche Fachhochschule identifiziert werden, die einen dreisemestrigen, vollständig englischsprachigen M.Sc. („Master of Science“) in elektronischer Ingenieurwissenschaft anbietet. Sowohl Programm-Direktor als auch Programm-Managerin äußerten sich von Anfang an sehr positiv zum Forschungsprojekt und offerierten großzügige logistische Unterstützung beim Verteilen der Fragebögen und der terminlichen Organisation der Interviews. Obwohl die Studierendengruppe des untersuchten Jahrgangs 2004/2005 lediglich aus 13 Personen bestand, von denen wiederum nur acht an den Erhebungen teilnahmen, und auch die Dozentenschaft auf fünf bereitwillige Personen begrenzt war, wird das Programm innerhalb eines explorativ-interpretativen Forschungsansatzes als geeignet betrachtet. Von den 13 Studierenden stammen lediglich drei Personen aus Deutschland, weshalb der gewünschte hohe Ausländeranteil gegeben ist. Im Gegensatz zum untersuchten MGM-P dauert das ingenieurwissenschaftliche Programm – in der Folge ING-P – ein Semester länger, in dem allerdings keine Kurse abgehalten werden, sondern in dem die Teilnehmer an der Masterarbeit schreiben. Daher entspricht die Vorlesungspräsenzzeit – auch in ihrer ECTS-Belegung – der des MGM-P, was v.a. im Rahmen der Arbeitsbelastung unter Berücksichtigung fremdsprachiger Lehre wichtig für einen Vergleich zwischen den Programmen ist. Auch

die Gebührenpflicht beider Studiengänge stellte hinsichtlich der Erwartungshaltung der Teilnehmer zu inhaltlichen und sprachlichen Aspekten ein wesentliches Kriterium dar. Das ING-P beinhaltet keinen integrierten Auslandsaufenthalt und wird nicht in Kooperation mit einer ausländischen Partnerhochschule angeboten; da die Studierendengruppe trotzdem einen hohen Ausländeranteil aufweist, wurde dieser Unterschied als nicht ergebnisrelevant eingestuft, da sich auch im MGM-P die Erhebung auf die in Deutschland durchgeführten Trimester fokussiert. Im Überblick charakterisiert sich das ING-P wie folgt:

- Postgraduales M.Sc.-Programm;<sup>51</sup>
- Dauer: 18 Monate bzw. 3 Semester, dabei die ersten 2 Semester durch Unterricht, das letzte Semester durch das Schreiben der Masterarbeit abgedeckt;
- ECTS-Aufteilung: 30 ECTS für die Masterarbeit, 60 ECTS für Kursarbeit im ersten und zweiten Semester (insgesamt 90 ECTS);
- Vollzeit-Präsenzunterricht mit durchschnittlich 15-20 Wochenstunden; gemischte Unterrichtsformen mit interaktiven Elementen wie Gruppenarbeit, Studierenden-Referaten sowie Laborarbeit und Übungen;
- alleinige Unterrichtssprache der Pflichtmodule ist Englisch, zusätzlich können Veranstaltungen aus dem regulären Kursangebot des Fachbereichs in deutscher Sprache besucht werden;
- begleitende Deutschkurse auf verschiedenen Niveaus, je 2 Std./Woche; ein Besuch der Deutschkurse für Lernanfänger ist verpflichtend, jedoch nicht zwingend mit Credit Points belegt (Wahlmöglichkeit);
- akademische Soft-Skills-Seminare wie „academic writing/presentation“ werden nicht angeboten;
- Inhalte: Das übergeordnete Thema „elektronische Ingenieurwissenschaft“ ermöglicht die Spezialisierung in einem von vier Teilbereichen (Mikrosysteme, Lasersysteme, Metrologie oder Kommunikationssysteme);
- Zulassungsvoraussetzungen: Erster universitärer Abschluss (mind. Bachelor) in einem für das Programm relevanten Fachgebiet; gute Englischkenntnisse, nachzuweisen durch TOEFL (173) oder IELTS (5.0), ebenso Grundkenntnisse des Deutschen mit Zertifikatsnachweis;

---

<sup>51</sup> Im Unterschied zu weiterbildenden sehen postgraduale (auch bezeichnet als „nicht-konsekutive“) Studiengänge keine verpflichtende Berufserfahrung für die Zulassung vor. Sie unterscheiden sich von konsekutiven Masterstudiengängen wiederum dadurch, dass sie inhaltlich nicht auf einen speziellen Bachelor-Studiengang aufbauen. Dies eröffnet v.a. international einen größeren Bewerberkreis (vgl. KMK 2003).

- Programmkosten: EUR 2.150 pro Semester (EUR 6.450 für die gesamte Dauer des Programms); dies beinhaltet die Teilnahme an den Lehrveranstaltungen, den extra-curricularen Sprachkursen und die Immatrikulationsgebühren.

Die im Rahmen des Programms angebotenen Pflichtkurse sind wie im Falle des MGM-P ausschließlich für die zugelassenen Teilnehmer zugänglich, allerdings sind einige flankierende Zusatzkurse auch für Studierende anderer Programme offen, weshalb es gelegentlich zu einer Gruppendurchmischung kommt. Im Kontext der vier Wahlprogramme können sich die Studierenden die 60 notwendigen Credit Points durch eine Kombination aus Kern- und Optionsmodulen zusammenstellen. Zusätzlich zu diesen beiden Bereichen bietet das Programm sogenannte „economics and language modules“ in denen bis zu 18 ECTS erlangt werden können.<sup>52</sup> Diese beinhalten neben den erwähnten Englisch- und Deutschkursen managementbezogene Themen wie Projekt- und Personalmanagement oder internationales Marketing. Innerhalb dieser Kurse erfolgt auch eine Thematisierung von interkultureller Kompetenz, allerdings nicht in Form eines Workshops, wie studieneingangs im MGM-P angeboten. Auch im ING-P existiert kein interkulturelles Weiterbildungsangebot für die Lehrenden. Alle Module schließen mit einer Prüfung am Ende des jeweiligen Semesters ab oder beinhalten kursbegleitende Prüfungen, wobei unterschiedliche Formen wie Klausuren, mündliche Prüfungen, Laborberichte oder Experimente möglich sind. Die Masterarbeit wird im dritten Semester in der kursfreien Zeit geschrieben und durch eine mündliche Prüfung flankiert. Die Abschlussnote des Programms setzt sich aus den gewichteten Teilnoten der ECTS-belegten Kurse (60%) und der Masterarbeit (40%) zusammen. Alle Prüfungen sind abschlussrelevant und müssen bestanden werden.

Als Probanden standen der vorliegenden Untersuchung 8 der 13 Studierenden des Jahrgangs 2004/2005 sowie 5 Dozenten zur Verfügung. Das Gesamtkorpus charakterisiert sich wie folgt:

*a. Studierende*

Insgesamt 8 (7 Männer, 1 Frau); davon 3 Deutsche, 2 Türken, je 1 Inder, Mexikaner, Chinese. Folglich sind die folgenden L1 unter den Studierenden vertreten: Deutsch, Hindi, Hochchinesisch (Mandarin), Spanisch und Türkisch. Das Durchschnittsalter liegt bei 24, mit einer Range von 23 bis 27. Berufserfahrung ist für die Zulassung

---

<sup>52</sup> Allgemeine ECTS-Aufteilung der Module: (1) Ing.-Module: 42-48 ECTS; (2) wirtschaftliche Module: 12-18 ECTS; (3) Sprachmodule: 0-6 ECTS.



zum Programm keine Bedingung, daher weist lediglich ein Drittel der Teilnehmer postgraduale Berufserfahrung auf. Englisch stellt für alle Teilnehmer die L2 dar,<sup>53</sup> viele Studierende beherrschen weitere Fremdsprachen, wobei das Niveau in der deutschen Sprache bei den nicht-deutschen Studierenden im Durchschnitt deutlich höher liegt als im MGM-P.

#### *b. Dozenten*

Insgesamt 5 (4 Männer, 1 Frau); alle Deutsche mit Englisch als L2 und unterschiedlich ausgeprägter Erfahrung mit dem Unterrichten in englischer Sprache bzw. in einem International Classroom. Ähnlich wie im MGM-P wählt die akademische Leitung die Dozenten vornehmlich auf Basis von fachlichen und sprachlichen Erfahrungen und nicht anhand von speziellen Einstufungstests aus. Alle Dozenten führen ihre Hauptlehrtätigkeit an der programmanbietenden Fachhochschule durch und erhalten für die Durchführung der gebührenpflichtigen Kurse des untersuchten ING-P keine zusätzliche Vergütung.

### **3.4. Datenerhebung**

Im Überblick umfasst die empirische Untersuchung folgende Erhebungsmethoden:

*1. Makrostudie:* Statistische Auswertung öffentlich zugänglicher Daten zu englischsprachigen Masterprogrammen in Deutschland über Internetdatenbanken und Programm-Websites; durchgeführt im März 2006 und aktualisiert im März 2007.

#### *2. Mikrostudie*

##### *a. MGM-P (Oktober 2004-Oktober 2005)*

Vor Beginn des Programms:

- Kurzform des TOEFL unter Aufsicht (Studierende);
- Fragebogen zu Sprachhintergrund, Erwartungen, Motivation (Studierende);

1.-2. Trimester (Oktober bis Ende Mai):

- Sprachliche und interkulturelle Evaluation einzelner Kurse (Studierende);
- Fragebogen zu Sprachhintergrund, Erwartungen und tatsächlichen Erfahrungen (Dozenten);
- semi-strukturierte Interviews mit Studierenden und Dozenten;
- Unterrichtsbeobachtungen (Notizen) und -aufnahmen (Tonbandkassetten);
- abschließender Fragebogen für Deutschlandaufenthalt (Studierende);

---

<sup>53</sup> Im Falle der indischen Teilnehmerin gelten dieselben Ergänzungen wie bezüglich des Pakistani im MGM-P angemerkt.

Nach Beendigung des China-Trimesters und des gesamten Programms (Nov. 2005):

- Abschließender Fragebogen mit Fokus auf Vergleich Deutschland vs. China (Studierende);
- statistische Analysen zur möglichen Korrelation zwischen Englischtest-Ergebnissen und Zwischen- sowie Abschlussnoten.

b. *ING-P (Mai-Juli 2005)*

- Fragebogen zu Sprachhintergrund, Erwartung, Motivation und tatsächlichen Erfahrungen (Studierende und Dozenten);
- semi-strukturierte Interviews mit Studierenden und Dozenten;
- Unterrichtsaufnahmen (2).

Zusammengefasst basiert die Datenerhebung im Zeitraum Oktober 2004 bis März 2007 auf folgenden Verfahren, die in den Folgekapiteln näher erläutert werden:

- Datenbankrecherchen;
- Sprachtest (nur MGM-P);
- Fragebögen;
- Interviews (Einzel- und Gruppen-);
- Unterrichtsbeobachtungen und -aufnahmen sowie
- Dokumentenanalyse.

### **3.4.1. Datenbankrecherche (Makrostudie)**

Die Makrostudie beschäftigt sich mit der Frage, welche Charakteristika die im Zuge der Hochschulinternationalisierung eingerichteten englischsprachigen Studiengänge in Deutschland hinsichtlich Fachgebiet, Studienstruktur (Bachelor/Master) und sprachlicher Zulassungsbedingungen aufweisen, wobei der Fokus auf letzterem Aspekt liegt. Wie in Motz (2005a: 30-31) dargelegt, ergibt sich bei der Zusammenstellung eines entsprechenden Korpus via Internetrecherche das Problem der Nicht-Geschütztheit des Begriffs „internationaler Studiengang“ auf der einen und des Fehlens einer einschlägigen Datenbank, in der *alle* in Frage kommenden Hochschulen ihre internationalen Studiengänge eintragen, auf der anderen Seite. Ein Teilziel der Makrostudie, die Ermittlung der Aufteilung der Unterrichtssprachen Deutsch und Englisch in internationalen Studiengängen, musste aus diesem Grund aufgegeben werden: Per Datenbank-Suchfunktion ist dieses Kriterium nicht eindeutig zu isolieren, und eine Konsultation sämtlicher Universitäts- und Fachhochschulwebsites zu diesem Aspekt hätte den Rahmen der vorliegenden Arbeit deutlich überschritten.

Daher erfolgte in der sprachlichen Analyse eine Beschränkung auf die erwähnten Zulassungskriterien der englischsprachigen Programme, die in der für ausländische Bewerber einschlägigsten Online-Datenbank gelistet sind: Die Datenbank der „International Degree Programs“ des DAAD (<http://www.daad.de/idp>), die eine Sortierung nach Fachgebiet, Abschlussgrad und Unterrichtssprache zulässt und zudem in den Programmprofilen sprachliche Zulassungskriterien dezidiert aufführt. Die Listung der Programme erfolgt für Anbieter kostenfrei, während gleichzeitig die bei den Hochschulen im Fokus stehende Zielgruppe der ausländischen Studierenden über das umfassende Netzwerk des DAAD auf das Angebot aufmerksam gemacht wird. Aus diesem Grund ist davon auszugehen, dass die gewählte Datenbank einen repräsentativen Schnitt der aktuell in Deutschland angebotenen internationalen und speziell englischsprachigen Studiengänge erfasst.

#### **3.4.2. Sprachtest (MGM-P)**

Da die Studierenden des MGM-P einerseits über sehr unterschiedliche Englisch-Testverfahren (TOEFL, IELTS etc.) zum Programm zugelassen und andererseits zu 40% (14/35) von der chinesischen Partnerhochschule rekrutiert wurden, sollte ein in den ersten Programmwochen durchgeführter Englischtest eine einheitliche Datengrundlage hinsichtlich der Englischkompetenz der Studierenden schaffen. Da die Genehmigung zu wissenschaftlichen Erhebungen nur im Falle des MGM-P bereits bei Anreise der Studierenden vorlag, beschränkt sich die Durchführung eines eigenen Englischtests auf dieses Programm. Die 34 Probanden wurden in Form eines Handouts (vgl. Anhang), das bei Anreise ausgeteilt wurde, über das gesamte Forschungsprojekt informiert, welches als Teil des Qualitätsmanagements der anbietenden Einrichtung vorgestellt wurde. Es wurde darauf hingewiesen, dass alle Angaben in Sprachtests, Fragebögen und Interviews anonym erfolgen, nicht an die Lehrenden des Programms weitergegeben werden und keinerlei Einfluss auf die Leistungsbewertungen der Studierenden haben. Für den Englischtest wurde ein Termin in der dritten Programmwoche festgelegt, zu dem ein Großteil der Gruppe erschienen ist, weitere Studierende haben den Test in den Folgewochen in kleineren Gruppen unter Aufsicht nachgeholt, so dass der Rücklauf insgesamt 73,5% (25/34) beträgt. Der selbst zusammengestellte Englischtest setzt sich aus ehemaligen TOEFL-Testaufgaben der papierbasierten Version des TOEFL (vgl. Kap. 4.1.2.) zusammen (Sullivan et al. 2004). Diese wurden v.a. deshalb gewählt, um mit für

akademische Zwecke geeigneten Aufgaben zu arbeiten. Um den Studierenden nicht die regulären Testzeiten von drei Stunden zuzumuten, wurden zu jedem Bereich lediglich Teilaufgaben ausgewählt, die eine Gesamtbearbeitungszeit von etwa 50 Minuten ergaben. Der Test besteht aus folgenden Aufgabensektionen (vgl. vollständiger Test im Anhang), die den Studierenden vorab erläutert wurden:

- A) Listening Comprehension (50 Aufgaben, 15 Minuten Spieldauer);<sup>54</sup>
- B) Sentence Completion (6 Aufgaben, ca. 5 Minuten Bearbeitungszeit);
- C) Error Identification (20 Aufgaben, ca. 10 Minuten Bearbeitungszeit);
- D) Reading Comprehension (20 Aufgaben, ca. 20 Minuten Bearbeitungszeit).

Alle Testbereiche wurden unter Aufsicht und unter der Zeitvorgabe von 50 Minuten bearbeitet; Anweisungen sowie Aufgaben sind in englischer Sprache abgefasst. Die Testblätter sind so gestaltet, dass direkt in die Bögen geschrieben werden kann. Dem Test ist ein Deckblatt vorangestellt, das den Studierenden den Forschungskontext erläutert sowie die Anonymität der Daten garantiert. Des Weiteren werden die Studierenden darum gebeten, den Test mit einem „Student Code“ zu versehen, der es ermöglichen soll, im Rahmen weiterer Erhebungen mit derselben Probandengruppe Zusammenhänge zu identifizieren. Der Student Code ersetzt den Namen bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung der Anonymität und wird in allen weiteren Abfragedokumenten wieder verwendet. Er kalkuliert sich wie folgt (Originalangaben aus Sprachtest bzw. Fragebögen):

- First letter: First letter of your **mother's first name** e.g. Julia → J
- Second letter: First letter of your **father's first name** e.g. Chris → C
- Third letter: First letter of your **city of birth** e.g. Beijing → B
- **Student Code:** e.g. **JCB**

Der gesamte Test wurde vorab in seiner englischen Formulierung von einer Muttersprachlerin geprüft sowie von einer nicht-muttersprachlichen Person – wie es auch die Probanden waren – auf Bearbeitungszeit, Verständlichkeit und Komplexität der Aufgaben und Anweisungen getestet.

### 3.4.3. Fragebögen

Die für die Untersuchung eingesetzten Fragebögen dienten zwei Zwecken: Neben einer einheitlichen Abfrage der (Fremd-)Sprachbiographie von Studierenden und Lehrenden sollten umfangreiche Daten zu vorherigen Erfahrungen, Erwartungen und

---

<sup>54</sup> Zum Abprüfen des Hörverstehens wurden ebenfalls Original TOEFL-Texte verwendet, die als CD dem Übungsbuch beigelegt waren. Die Texte wurden per CD-Wiedergabegerät in ausreichender Lautstärke gemäß den Vorgaben für reale Testbedingungen *einmal* vorgespielt.

tatsächlichen Erlebnissen im Umgang mit ELF im Kontext der Hochschullehre und im Umgang mit einem International Classroom gesammelt werden. Die Fragebögen wurden unter Zuhilfenahme der sehr praktisch orientierten Publikation von Dörnyei (2003) konstruiert und durch zwei Probandengruppen vorab getestet („piloting“). Beide Gruppen wurden gebeten, unklare bzw. problematisch erscheinende Items zu markieren und die Bearbeitungszeit zu notieren. Auf Basis des Piloting wurden für die unterschiedlichen Programme und Erhebungszeitpunkte verschiedene Fragebögen konstruiert, die in den Teilen übereinstimmen, die programmübergreifend verglichen werden sollen. Alle Fragebögen sind in englischer Sprache abgefasst und bestehen v.a. aus geschlossenen Fragen, um die Daten anschließend statistisch bearbeiten zu können. Verschiedene Fragen sehen jedoch auch eigene Spezifizierungen oder freie Formulierungen vor. Die geschlossenen Fragen bestehen aus numerischen oder kategorischen Items, Likert-skalierten Items sowie multiple-choice Items. Um sich bestimmten Fragen auf verschiedene Weise zu nähern, beinhalten die Fragebögen außerdem Cluster von unterschiedlich formulierten Items, die auf dasselbe Ziel hinführen („multi-item scales“). Der Forschungsfokus, die potentiellen Schwierigkeiten von Studierenden und Lehrenden im Umgang mit einer L2 im Unterrichtskontext, stellt ein eher sensibles Thema dar, weshalb diesbezügliche Fragen entsprechend vorsichtig formuliert bzw. geclustert werden müssen, um ein maximal realistisches Bild zu erhalten. Die Interviews und Unterrichtsbeobachtungen dienen in diesem Kontext der zusätzlichen Validierung der Fragebogenergebnisse.

Wie bereits erläutert, wurden die Studierenden vorab über die Rahmenbedingungen und den Verbleib der Erhebungsdaten umfassend informiert. Im Falle des MGM-P geschah dies über das erwähnte Handout, im Falle des ING-P über Email-Nachrichten der Programm-Manager. Wie der Sprachtest enthält auch der Fragebogen ein Deckblatt, das die Erläuterungen zum Forschungsrahmen sowie einen Hinweis auf Anonymität und Wichtigkeit ehrlicher Antworten (kein Test sondern Meinungsumfrage) aufführt. Studierende wie Lehrende werden eingangs wiederum gebeten, ihren persönlichen Student bzw. Lecturer Code zu ermitteln und auf den Fragebögen zu notieren. Das System der Codes hat vergleichsweise gut funktioniert, wenn auch einige chinesische Teilnehmer mit immer wieder neuen Codes überraschten, die aber anhand anderer im Fragebogen angegebener

biographischer Daten oder per Schriftvergleich zugeordnet werden konnten.<sup>55</sup> Die Fragebögen wurden ohne Vorabfilterung an alle Probanden des zur Verfügung stehenden Korpus verteilt und entweder in gedruckter Form ausgegeben und nach ca. einer Woche wieder eingesammelt oder als Online-Version per Email verschickt, so dass die Studierenden den Fragebogen direkt am Rechner ausfüllen konnten. Insgesamt umfasst die Untersuchung die folgenden Fragebögen (vgl. Gesamtübersicht inkl. aller Rückläufe im Anhang):

1. MGM-P (entspricht dem Kürzel „M“ der Fragebogen-Bezeichnung)

- FRB-S-M: Einstiegsfragebogen bei Anreise für Studierende, der sprachliche und interkulturelle Erfahrungen, die Motivation für die Bewerbung zum aktuellen Programm, die Erwartungen (sprachlich/interkulturell) an das aktuelle Programm sowie die Rolle von Englisch und Deutsch in internationalen Studiengängen sowie biographische Daten und den allgemeinen Sprachhintergrund thematisiert. Rücklauf: 85,3% (29/34).
- EVAL-1: Sprachlich-interkulturell-didaktische **Evaluierung** der acht hauptlehrenden Dozenten des **ersten** Trimesters (Oktober bis Ende Januar) durch die Studierenden mit einem je nach Dozent unterschiedlichen Rücklauf von 30% bis 80%.
- EVAL-2: Sprachlich-interkulturell-didaktische **Evaluierung** der fünf Dozenten des **zweiten** Trimesters (März bis Ende Mai) durch die Studierenden. Im Unterschied zu EVAL-1 wurden die fünf Dozenten nicht in separaten, sondern in einem gemeinsamen Fragebogen bewertet. Rücklauf: 44% (15/34).
- EVAL-3: Sprachlich-interkulturell-didaktische **Evaluierung** des **dritten** Trimesters in China (August bis Mitte Oktober), ohne Bezug auf bestimmte Dozenten, da diese nicht bekannt waren; außerdem rückblickende Bewertung der Sprachereignisse im gesamten Programm. Rücklauf: 30% (10/34).
- FRB-D-M: **Fragebogen** für die **Dozenten** zu ihren sprachlich-interkulturellen Eindrücken der Studierendengruppe und des Unterrichtens in einer L2 sowie zu ihrem eigenen englischsprachigen Hintergrund. Rücklauf: 40% (6/15).

2. ING-P (entspricht dem Kürzel „In“ der Fragebogen-Bezeichnung)

- FRB-S-In: **Fragebogen** zu sprachlich-interkulturellen Erfahrungshintergründen der Studierenden, ihrer Motivation und Erwartungen sowie ihrer tatsächlichen

---

<sup>55</sup> Hier kommt v.a. zum Tragen, dass der Code die Anfangsbuchstaben des Vornamens von Mutter und Vater vorsieht und es manchem chinesischen Probanden nicht deutlich gewesen sein mochte, auf welchen der chinesischen Namensbestandteile die Bezeichnung „first“ zutrifft, da im Chinesischen die Familiennamen vorangestellt werden.

Erfahrungen im Programm im Umgang mit ELF sowie sprachlich-interkulturell-didaktische Bewertung der Lehrenden. Rücklauf: 62,5% (5/8).

- FRB-D-In: Fragebogen für Dozenten mit identischem Fokus wie beim FRB-D-M. Rücklauf: 100% (5/5).

#### **3.4.4. Interviews**

Während die Fragebögen in ihrer Formulierung und Auswertung eher einem analytisch-nomologischen Verfahren zuzurechnen sind, fanden die Interviews im Rahmen des qualitativ-interpretativen Ansatzes statt, indem mehrheitlich offene Fragen eingesetzt wurden, die keiner vorgegebenen Abfolge, sondern lediglich einem Interview-Leitfaden (siehe Anhang) folgten. Letzterer diente der Forschenden zur Orientierung und legt weder inhaltliche Pflichtteile noch eine bestimmte Reihenfolge fest (semi-strukturiertes Interview). Die Interviews mit Studierenden und Lehrenden dienten zum einen der Steigerung der Glaubhaftigkeit der Fragebogenergebnisse und zum anderen im Kontext des ethnographischen Forschungsansatzes einer genaueren Erfassung der sprachlich-interkulturellen Vorgänge bei der Verwendung von ELF in der wissenschaftlichen Lehre. Die Interviews wurden per individueller Terminabsprache in der Regel in ruhiger Umgebung durchgeführt und auf Tonbandkassette aufgenommen. Mit Ausnahme eines Dozenten wurden alle Interviews, auch mit deutschen Probanden, in englischer Sprache abgehalten. Auf diese Weise sollten die Interviews zusätzlich Aufschlüsse über die Verwendung von ELF in einem Dialog- bzw. Gruppendiskussionskontext sowie außerdem über die mündlichen Sprachkenntnisse der Probanden geben. Die Interviews dauerten in der Regel 30 bis 50 Minuten und fanden bilateral, also zwischen einzelnen Probanden und der Forschenden statt. Im Falle des ING-P mussten die Studierendeninterviews aus organisatorischen Gründen gebündelt werden, so dass ein Gespräch zu dritt (2 Studierende) und eines zu sechst (5 Studierende) stattfand. Die Studierendeninterviews erreichen eine Gesamtzeit von ca. 700 Minuten, die Dozenteninterviews von ca. 300 Minuten. Im MGM-P wurden 15 Studierende und 4 Dozenten interviewt, im ING-P 7 Studierende und 5 Dozenten. Studierende wie Lehrende wurden gemäß ihrer im Fragebogen gemachten Angaben zur Teilnahmebereitschaft an Interviews telefonisch und per Email kontaktiert. Die Interviews fanden im Zeitraum November 2004 bis Oktober 2005 statt. Im Falle des MGM-P waren die Studierendeninterviews über die gesamten neun Monate in Deutschland verteilt, so dass mögliche zeitliche Variationen des

Untersuchungsgegenstands berücksichtigt werden können. Im Falle der Dozenten, die im MGM-P immer nur einige Wochen oder Monate unterrichten, fand das Interview im Anschluss an die Lehreinheit statt. Die Interviews im ING-P fanden in den letzten Vorlesungswochen des zweiten Semesters statt. Die folgende Tabelle zeigt das Interviewkorpus im Überblick:

<b>Studierende</b>					
<b>L1</b>	<b>Student</b>	<b>Programm</b>	<b>Zeit</b>	<b>Dauer in min.</b>	<b>Kommentar</b>
Chinesisch	JZS	MGM-P	Nov 04	45	
Chinesisch	GZJ	MGM-P	Nov 04	45	
Chinesisch	LYS	MGM-P	Nov 04	45	
Deutsch	UHH	MGM-P	Nov 04	55	
Chinesisch	PDF	MGM-P	Dez 04	45	
Spanisch	VJM	MGM-P	Dez 04	50	
Urdu	ZSK	MGM-P	Feb 05	45	
Deutsch	DKB	MGM-P	Feb 05	45	
Deutsch/Chinesisch	HMQ	MGM-P	Feb 05	30	
Chinesisch	NXS	MGM-P	Feb 05	30	
Chinesisch	JJJ	MGM-P	Feb 05	45	
Chinesisch	ZAZ	MGM-P	Apr 05	50	
Chinesisch	PLH	MGM-P	Mai 05	20	
Chinesisch	JWS	MGM-P	Mai 05	45	
Chinesisch	NXS	MGM-P	Feb 06	30	nach 3. Trimester
Hindi	SDC	ING-P	Mai 05	30	zusammen mit XXX
Deutsch	BTL	ING-P	Mai 05	45	Gruppeninterview
Deutsch	XXX	ING-P	Mai 05	0	zusammen mit SDC
Deutsch	IKB	ING-P	Mai 05	0	Gruppeninterview
Chinesisch	CZZ	ING-P	Mai 05	0	Gruppeninterview
Türkisch	YYY	ING-P	Mai 05	0	Gruppeninterview
Türkisch	ZZZ	ING-P	Mai 05	0	Gruppeninterview
				<b>Gesamt:</b>	<b>700</b>
<b>Dozenten</b>					
<b>L1</b>	<b>Dozent</b>	<b>Programm</b>	<b>Zeit</b>	<b>Dauer in min.</b>	<b>Kommentar</b>
Deutsch	Lec7	MGM-P	Feb 05	35	
Englisch	Lec12	MGM-P	Mai 05	30	
Deutsch	Lec14	MGM-P	Jun 05	45	auf Deutsch
Deutsch	Lec4	MGM-P	Okt 05	30	
Deutsch	EFE	ING-P	Mai 05	30	
Deutsch	IGH	ING-P	Mai 05	30	
Deutsch	LHM	ING-P	Mai 05	30	
Deutsch	MGG	ING-P	Mai 05	30	
Deutsch	MMB	ING-P	Mai 05	30	
				<b>Gesamt:</b>	<b>290</b>

**Tabelle 2:** Studierenden- und Dozenteninterviews MGM-P und ING-P



### **3.4.5. Unterrichtsbeobachtungen und -aufnahmen**

Die Unterrichtsbeobachtungen und -aufnahmen der englischsprachigen Fachkurse konnten aus logistischen Gründen und durch die umfassende Unterstützung der Programmleitung v.a. im MGM-P in größerer Anzahl durchgeführt werden. Im ING-P wurde die Erlaubnis für zwei Unterrichtsaufnahmen erteilt. Die Beobachtungen und Aufnahmen verfolgen das Ziel, im Rahmen der angestrebten ethnographischen Perspektive ein ganzheitliches Bild der Verwendung von ELF im Unterrichtskontext inkl. möglicher Problembereiche aufzeigen zu können. Dieser direkte Einblick in das fremdsprachige und interkulturelle Unterrichtsgeschehen soll zum einen die Aussagen der Fragebögen und Interviews aus subjektiver Sicht der Probanden durch die objektive Perspektive der Forschenden ergänzen und zum anderen Anregungen für weitere Erhebungsdesiderata geben. Da nicht alle Lehrenden bereit waren, während der Unterrichtsbeobachtung das mündliche Geschehen auf Tonbandkassette festhalten zu lassen, wurden in einigen Fällen lediglich Beobachtungen durchgeführt. In diesen Fällen wurde ein Notiz-Leitfaden eingesetzt (siehe Anhang), um relevante sprachlich-interkulturell-didaktische Phänomene bei Lehrenden und Studierenden erfassen zu können. Im Falle des MGM-P wurden die Studierenden bereits bei Anreise im Rahmen des erwähnten Handouts über in unregelmäßigen Abständen stattfindende Beobachtungen und Aufnahmen informiert. Vor der jeweiligen Sitzung wurde eine Email an alle Studierenden verschickt, in der die Teilnahme der Forschenden angekündigt wurde. Den Studierenden wurde freigestellt, entweder individuell oder über ihren Klassensprecher Einwände gegen die Teilnahme zu äußern, die in einem solchen Fall nicht stattgefunden hätte. Dies kam jedoch nur einmal zum Tragen, als eine chinesische Studierende vor Unterrichtsbeginn darum bat, das Tonbandgerät erst nach ihrem Referat einzuschalten.

Die Lehrenden wurden vom Programm-Direktor über den Forschungskontext informiert und in der Folge von der Forschenden auf die Möglichkeit von Unterrichtsaufnahmen bzw. -beobachtungen angesprochen. Insgesamt sechs Dozenten des MGM-P zeigten sich zu Aufnahmen bereit, sechs weitere zu Unterrichtsbeobachtungen, wobei es Überschneidungen zwischen den beiden Gruppen gibt, da einige nach anfänglichen Beobachtungen für die folgende Sitzung Aufnahmen zustimmten. Ein solches vertrauensbildendes Vorgehen scheint in dem vorliegenden sensiblen Untersuchungskontext ein erfolgversprechendes. Im Rahmen des ING-P erklärten sich zwei Dozenten zu Unterrichtsaufnahmen bereit. Für die Aufnahmen wurde ein

Tonbandgerät mit MCs eingesetzt, das im vorderen Bereich des Klassenraums platziert wurde und i.d.R. gute Aufnahmen der Dozenten- und Studierenden-äußerungen ermöglicht hat. Videoaufnahmen kamen aufgrund einer diesbezüglichen Absage der Programmleitung nicht in Frage. Die Forschende nahm bis auf wenige Ausnahmen an den auf Band aufgenommenen Unterrichtseinheiten teil. In Anlehnung an Caspari et al. (2003) sind die durchgeführten Beobachtungen wie folgt zu klassifizieren:

- Natürliche Situation (reguläres Unterrichtsgeschehen, kurzfristige Ankündigung, keine Beeinflussung der normalen Abläufe oder Verhaltensweisen);
- offene Beobachtung (Forschende nahm am Unterricht teil, Tonbandgerät war dezent sichtbar);
- systematische Beobachtung in dem Sinne, als dass mit Notiz-Leitfäden (anstelle von freiem Protokollieren) gearbeitet wurde;
- nicht-teilnehmende Beobachtung, da die Forschende zu keinem Zeitpunkt in das Unterrichtsgeschehen eingriff bzw. einbezogen wurde.

In den meisten Fällen lagen interaktive Unterrichtsformen mit längeren dozierenden Passagen der Lehrenden, Fragen und gelegentlichen Einzel- und Gruppen-Präsentationen der Studierenden vor (siehe Vermerk in Tab. 3). Im Überblick stellt sich das Korpus der Unterrichtsaufnahmen und -beobachtungen wie folgt dar:

<b>Aufnahmen</b>						
<b>L1 Dozent</b>	<b>Dozent</b>	<b>Programm</b>	<b>Zeit</b>	<b>Dauer in min.</b>	<b>Präs. Studierende?</b>	
Deutsch	Lec15	MGM-P	Mrz 05	90	ja	
Deutsch	Lec8	MGM-P	Mrz 05	45	nein	
Deutsch	Lec14	MGM-P	Apr 05	160	ja	
brit. Englisch	Lec12	MGM-P	Apr 05	70	nein	
Deutsch	Lec10	MGM-P	Mai 05	45	nein	
kanad. Englisch	Lec13	MGM-P	Mai 05	70	nein	
Deutsch	MGG	ING-P	Jul 05	90	ja	
Deutsch	MMB	ING-P	Jul 05	75	nein	
				<b>Gesamt:</b>	<b>645</b>	
<b>Beobachtungen</b>						
<b>L1 Dozent</b>	<b>Dozent</b>	<b>Programm</b>	<b>Zeit</b>	<b>Dauer in min.</b>	<b>Präs. Studierende?</b>	
Deutsch	Lec5	MGM-P	Nov 04	180	nein	
Deutsch	Lec4	MGM-P	Nov 04	180	ja	
Deutsch	Lec7	MGM-P	Nov 04	180	ja	
Deutsch	Lec6	MGM-P	Nov 04	180	nein	
Deutsch	Lec8	MGM-P	Nov 04	180	nein	
Deutsch	Lec14	MGM-P	Apr 05	90	ja	
				<b>Gesamt:</b>	<b>990</b>	

**Tabelle 3:** Unterrichtsbeobachtungen und -aufnahmen MGM-P und ING-P

### **3.4.6. Dokumentenanalyse**

Als wichtigen Bestandteil ethnographischer Forschung neben Beobachtungen und Interviews nennt Watson-Gegeo (1998) die Sammlung und Auswertung relevanter zur Verfügung stehender Materialien, die bei der Beschreibung und dem Verstehen des Settings helfen. In der vorliegenden Untersuchung wurden Werbematerialien, Bewerbungsunterlagen und Kurs-Syllabi eingesehen, die eine genauere sprachlich-interkulturelle Beschreibung der Studienbedingungen erlauben und die außerdem in statistische Analysen, wie eine mögliche Korrelation zwischen Sprachkenntnissen und Abschlussnoten, einbezogen wurden. Je nach Programm standen dabei unterschiedliche Materialien zur Verfügung:

- MGM-P: Prüfungsordnung inkl. Modulbeschreibungen und ECTS-Verteilung; Stundenplan für die Trimester in Deutschland; an Studierende und Lehrende ausgegebene Informationsmaterialien wie „Academic Guide“, „Master Thesis Guidelines“ (Studierende) und „Faculty Guide“ (Lehrende); Themenübersicht für den zweitägigen Workshop zur interkulturellen Kommunikation; Kurs-Syllabus inkl. aller Literaturangaben; Bewerbungsunterlagen der von der deutschen Hochschule rekrutierten Teilnehmer sowie alle Trimester- und Endnoten.
- ING-P: Werbe- und Internetmaterialien, die über Module, ECTS-Verteilung, einzelne Kurse und deren Abfolge (Syllabus) und Zulassungsvoraussetzungen informieren. Weitere relevante Informationen, wie Thematik und Ablauf der begleitenden Sprachkurse, wurden im persönlichen Gespräch eingeholt.

### **3.5. Datenaufbereitung und Interpretation**

Die erhobenen Daten wurden je nach methodischem Ansatz unterschiedlich aufbereitet. Die eher quantitativ bzw. analytisch-nomologisch angelegten Erhebungsmethoden, wie Datenbankrecherche, Sprachtest und Fragebögen, wurden mit Hilfe von Kodierungsplänen in SPSS-Datenblätter<sup>56</sup> übertragen und statistisch ausgewertet. Im Rahmen eines Kodierungsplans erhält jeder Studiengang bzw. jeder Proband einen Identifikationscode (ID), jedes Item eine Variablenbezeichnung sowie jede Antwortmöglichkeit ein Zahlenäquivalent. Auf diese Weise wird jede mögliche Antwortvariante in Form von Zahlen festgehalten, die hinterher mit statistischen Verfahren ausgewertet werden können. Dass es sich im Falle der Mikrostudien um eher kleine Probandengrößen handelt, wurde in den statistischen Auswertungen berücksichtigt,

---

<sup>56</sup> Statistikprogramm „SPSS für Windows“ („Statistical Product and Service Solutions“).

da hierfür gesonderte Verfahren zur Verfügung stehen. Frei formulierte Kommentare in Fragebögen wurden wörtlich übertragen und qualitativ ausgewertet. Insgesamt wurden im Rahmen der Fragebögen, des Sprachtests und der Studiengangsbeschreibungen ca. 2.000 Variablen definiert und ihr kodierter Zahlenwert in SPSS eingetragen. Diese recht aufwändige Datenbearbeitung wurde deshalb gewählt, weil die bei SPSS hinterlegten statistischen Auswertungsverfahren eine schnelle und graphisch ansprechende Interpretation ermöglichen. Darüber hinaus verlangt die standardisierte Umformung der Fragebogen-Antworten bereits bei deren Erstellung ein sehr diszipliniertes Arbeiten und Formulieren, da sich nur korrekt formulierte Items für eine kodierte Übertragung eignen, was wiederum die Validität der Daten stärkt. Auf die einzelnen gewählten statistischen Verfahren wird im Rahmen der Datenauswertung eingegangen.

Die auf MCs aufgenommenen Interviews und Unterrichtsbeobachtungen wurden teiltranskribiert, um entweder inhaltlich oder linguistisch relevante Passagen per schriftlicher Dokumentation von mündlicher Sprache einer wissenschaftlichen Analyse unterziehen zu können. Dabei ist zu berücksichtigen, dass jedes Transkript gegenüber dem abgebildeten Gesprächsereignis sowohl eine Reduktion als auch eine erste Interpretation darstellt. Die über 2.600 Minuten Gesprächsaufnahmen sowie die weiteren durchgeführten Erhebungsmethoden rechtfertigen die Beschränkung auf eine Teiltranskription derjenigen Gesprächsereignisse, die den im Fokus stehenden Erkenntnisgewinn unterstützen. Die Transkription ausgewählter Passagen erfolgt in Partiturschreibweise und über die Angabe von fortlaufend nummerierten Abschnitten, welche die jeweiligen Rede-Turns eines Sprechers umfassen. Die Interaktionen im Klassenraum können aufgrund fehlender Videoaufnahmen zwar dem Dozenten, in vielen Fällen aber nicht einzelnen Studierenden zugeordnet werden, sofern es sich um spontane Redebeiträge handelt. Es gelten die folgenden Transkriptionskonventionen:

(.)	Sprechpause bis zu 1 Sek. Länge
(..)	Sprechpause bis zu 2 Sek. Länge
(...)	Sprechpause bis zu 3 Sek. Länge
(min.sek.)	längere Sprechpausen, z.B. (4.0)
((lacht))	para- und außersprachliche Handlungen und Ereignisse
akZENT	Primär- bzw. Hauptakzent (bei auffällender Betonung)
((...))	Auslassungen im Transkript
( )	unverständliche Passage (vermutete Wörter ebenfalls in Klammern)
[t]	phonetische Auffälligkeiten

**Abbildung 2:** Transkriptionskonventionen der eigenen Untersuchung

## **4. Datenauswertung**

### **4.1. Makrostudie: Englischsprachige Masterprogramme in Deutschland**

Zum Zwecke der Erstellung einer aktuellen Übersicht englischsprachiger Masterstudiengänge in Deutschland wurde wie in Kap. 3.4.1. beschrieben auf die Online-Datenbank des DAAD „International Degree Programmes in Germany“ – in der Folge IDP-Datenbank – zurückgegriffen. Als Aufnahmekriterien der IDP-Datenbank nennt der DAAD einen Bachelor- oder Masterabschluss, die Internetdarstellung des Programms in englischer Sprache sowie die Voraussetzung, dass zur Zulassung kein Nachweis der DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang) notwendig ist und das Studienangebot mindestens zu Beginn überwiegend englischsprachige Lehrveranstaltungen vorsieht. Alle folgenden Angaben beziehen sich auf den Erhebungszeitpunkt März 2007, der eine Aktualisierung bzw. Erweiterung einer ersten Piloterhebung im März 2006 darstellt.

#### **4.1.1. Fächergruppen, Unterrichtssprache und Abschlüsse**

Im März 2007 listet die IDP-Datenbank über alle Fächergruppen 346 Masterprogramme mit der Angabe „Unterrichtssprache Englisch“, wobei dies auch Gemischtsprachigkeit beinhalten kann. Eine Detailanalyse im März 2006 per Konsultation der einzelnen Programm-Websites für die Fächergruppe „Law, Economics and Social Sciences“ hat ergeben, dass 83% dieser Programme rein englischsprachig sind, bei den restlichen 17% schwankt der Deutscheil zwischen 25 und 75 Prozent. Ändert man das Kriterium Unterrichtssprache in „Deutsch“, ergibt sich fächerübergreifend bei den Masterprogrammen eine Anzahl von 131; auch hier ist zu bedenken, dass dies lediglich einen geringen Anteil deutscher Lehre bedeuten kann. Trotz dieser nicht klaren Trennung zeigt sich ein Verhältnis der Anteile englischer zu deutscher Sprache in internationalen Studiengängen auf Masterebene von etwa 3:1, oder anders ausgedrückt: Von den 361 insgesamt gelisteten Masterprogrammen<sup>57</sup> haben 95,8% anteilig englischsprachige und lediglich 36,2% anteilig deutschsprachige Lehre aufzuweisen. Bezieht man die Detailanalyse der oben erwähnten Fächergruppe Rechts-, Wirtschafts- und Sozialwissenschaften mit ein, verschiebt sich das Verhältnis auf 6:1, da hier 72 Studiengänge in englischer und lediglich 12 in deutscher Sprache unterrichtet werden, davon wie gesagt 83% vollständig auf Englisch. Wie

---

<sup>57</sup> Aufgrund der Gemischtsprachigkeit vieler Studiengänge ergeben die genannten Zahlen 346 (Unterrichtssprache Englisch) plus 131 (Unterrichtssprache Deutsch) in der Summe nicht die Gesamtzahl von 361.

bereits im theoretischen Teil dieser Arbeit angedeutet, stellt die – u.a. vom DAAD gewünschte und geförderte – Gemischtsprachigkeit internationaler Studiengänge also besonders in den europaweit dominierenden Wirtschaftswissenschaften eine Randerscheinung dar, was nicht zuletzt die Wahl eines rein englischsprachigen Programms für die eigene Untersuchung unterstützt.

Die IDP-Datenbank zeigt überdies, dass die in Maiworm & Wächter (2002, 2003) genannte Konzentration englischsprachiger Programme auf den Masterbereich – insbesondere in Deutschland – auch aktuell gültig ist: Insgesamt werden lediglich 57 Bachelorprogramme gelistet (im Vergleich zu 361 Masterprogrammen), davon 56 mit anteiliger englischer Lehre, 28 Programme sehen deutschsprachige Lehranteile vor. Das aus Sicht der deutschen Wissenschaftssprache günstigere Verhältnis im Bachelorbereich unterstreicht diesbezügliche Forderungen bzw. Prognosen von de Wit (2005) und Ammon (1998) (vgl. Kap. 2.3.1.). Eine weitere Beobachtung der ACA/GES-Studie, die in Deutschland leicht abweichende Fächerdominanz der Ingenieur- gegenüber den Wirtschaftswissenschaften, kann 2007 ebenfalls anhand der IDP-Datenbank bestätigt werden: Der Bereich „Engineering“ verzeichnet 138 englischsprachige Masterprogramme, die Fächergruppe „Law, Economics & Social Sciences“ – innerhalb derer „Economics“ deutlich dominiert – 118 derartige Studiengänge. Die Einordnung in die Fächergruppen treffen die Hochschulen, wobei durch die Möglichkeit mehrerer Zuordnungen Überschneidungen entstehen können. Die folgende Tabelle zeigt die derzeitige fachspezifische Verteilung englischsprachiger Masterprogramme laut IDP-Datenbank in Deutschland im Vergleich zu den Angaben aus Maiworm & Wächter (2002: 54) für den europäischen Kontext:

IDP-Datenbank des DAAD, Stand: 03/07			Angaben aus ACA-Studie (2001-2002)	
Fächergruppen	Anzahl englischsprachige Programme	Prozent (N=463)	Fächergruppen	Prozent Studiengänge in englischer Sprache**
Agriculture & Forestry	32	6,9	Agriculture	5,2
Art Sciences	5	1,1	Art	1,4
Engineering	138	29,8	Engineering	22,4
Mathematics & Natural Sciences*	130	28,1	Mathematics & Natural Sciences	13,7
Language & Cultural Studies	27	5,8	Language & Humanities	5,6
Law, Economics & Social Sciences	118	25,5	Law, Economics & Social Sciences	36
Medicine	13	2,8	Medical Sciences	5,5

**Tabelle 4:** Fächergruppen englischsprachige Masterprogramme

\* zahlreiche Überschneidungen mit „Engineering“, daher verzerrte Zahlenangaben; \*\* beinhaltet nicht alle in der Studie untersuchten Fächergruppen, daher insgesamt nicht 100%

Abgesehen von der Fächergruppe Mathematik und Naturwissenschaften, die in der IDP-Datenbank zahlreiche Überschneidungen mit den Ingenieurwissenschaften aufweist, kann anhand der vergleichenden Tabelle festgehalten werden, dass die fächerspezifischen Verhältnisse englischsprachiger Studiengänge in den vergangenen fünf Jahren keine nennenswerten Verschiebungen erfahren haben und sich Deutschland lediglich durch die leicht größere Dominanz der Ingenieurwissenschaften vom europäischen Trend abhebt. Aus sprachlicher, fachlicher und struktureller (Masterabschluss) Perspektive garantieren die Mikrostudien also auch aktuell und für den deutschen Kontext eine maximale Transferierbarkeit der Ergebnisse. In der Folge werden in Anlehnung an die in den Mikrostudien beforschten Studienprogramme folgende im Rahmen der IDP-Suchkriterien filterbare Fächergruppen detaillierter untersucht, wobei v.a. die sprachlichen Zulassungskriterien im Fokus stehen (Anzahl der Programme in Klammern):

- „Economics“ (56) (MGM-P, beinhaltet „Business“ und „Management“);
- „Electrical Engineering“ (39) (ING-P);

Die für die Auswertung relevanten Angaben wurden zunächst in eine Tabelle übertragen (vgl. Tab. II im Anhang) und im Anschluss per Kodierung in ein SPSS-Datenblatt eingegeben. Im Folgenden werden lediglich verkürzte Varianten der Tabellen abgebildet, die vollständigen Angaben finden sich im Anhang. Es gilt zu bedenken, dass alle angeführten und interpretierten Angaben auf Informationen basieren, die per Internetkonsultation der IDP-Datenbank sowie der individuellen Programm-Websites elizitiert wurden, so dass die Möglichkeit des persönlichen Nachfragens bei den betroffenen Hochschulen nicht integriert ist. Es geht bei der durchgeführten Analyse jedoch auch um eine für Bewerber plausible Darstellung von Erstinformationen als Teil des Qualitätsmanagements.

#### **4.1.2. Detailstudie Economics & Electrical Engineering**

Die 56 wirtschafts- und 39 ingenieurwissenschaftlichen Programme<sup>58</sup> genügen den für die Untersuchung notwendigen Kriterien der Englischsprachigkeit (meist 100%, in wenigen Fällen einzelne Wahlkurse auf Deutsch), einer Durchführung im Vollzeitmodus und dem Abschluss auf Masterniveau, wobei folgende Abschlüsse vertreten

---

<sup>58</sup> Vgl. für diese und die folgenden Angaben Tab. II im Anhang, die den einzelnen Programmen Identifikationsnummern (IDs) zuweist.

sind: „Master of Arts“ (M.A.), „Master of Business Administration“ (MBA) und „Master of Science“ (M.Sc.). Erwartungsgemäß überwiegen bei den Economics-Programmen die MBAs und M.A.s, bei den Engineering-Programmen sehr deutlich die M.Sc.s. Die konsultierten wirtschaftswissenschaftlichen Programme dauern im Durchschnitt 16 Monate und werden zu je 45% von öffentlichen Universitäten und Fachhochschulen angeboten, die restlichen 10% finden sich bei privaten Hochschulen. Die ingenieurwissenschaftlichen Programme dauern mit durchschnittlich 22 Monaten deutlich länger und verteilen sich mit knapp 70% stärker auf die Fach- und technischen Hochschulen, 25% werden von Universitäten und 5% von privaten Hochschulen angeboten. Die Gebühren der einzelnen Studiengänge schwanken stark: Von Gebührenfreiheit (mit Ausnahme regulärer Immatrikulationskosten) über die in verschiedenen Bundesländern in den Jahren 2005-07 eingeführten 500 Euro pro Semester reicht die Spannweite im Falle der Economics-Programme bis zu 25.000 Euro pro Semester. Insgesamt sind die wirtschaftswissenschaftlichen Programme im Durchschnitt mit ca. 4.600 Euro pro Semester deutlich teurer als die ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge mit ca. 1.300 Euro pro Semester.

Die Zusammenstellung der von den insgesamt 95 konsultierten Hochschulen formulierten Zulassungsbedingungen im Hinblick auf die englische Sprache gestaltete sich im Vergleich zu den oben angeführten Fakten äußerst komplex. Nicht alle Programme wiesen in ihrem Datenbank-Profil eine vollständige Listung sprachlicher Aufnahmekriterien auf, so dass dazu übergegangen wurde, die individuellen Internetseiten in ihren einschlägigen Untersektionen, wie „Admissions“, zu konsultieren. Die Programmanbieter greifen dabei auf drei wesentliche Instrumente zurück, um die für das Studium in Englisch notwendigen sprachlichen Voraussetzungen zu überprüfen: Die mit Abstand gängigste Variante ist der Nachweis über einen international üblichen und standardisierten Englischtest für den akademischen Kontext, wie den vom US-amerikanischen „Educational Testing Service“ (ETS) weltweit angebotenen „Test of English as a Foreign Language“ (TOEFL) oder das britische Pendant, das „International English Language Testing System“ (IELTS)<sup>59</sup>, für die von den einzelnen Hochschulen jeweils unterschiedliche Minimal-Punktzahlen (Scores) angegeben werden. Viele Hochschulen akzeptieren zudem alternative Test-Typen, wie in Tabelle III im Anhang detailliert aufgeführt. Als zweite Möglichkeit bieten ca. 35%

---

<sup>59</sup> Anbieter: Universität Cambridge (ESOL Examinations, wobei ESOL = „English for Speakers of Other Languages“), British Council und IDP Australia, vgl. online <http://www.cambridgeesol.org>.



der Programme an, den Nachweis ausreichender Englischkenntnisse über den vorherigen intensiven Kontakt mit der englischen Sprache, z.B. im grundständigen Studium, in der Schulausbildung oder im Rahmen beruflicher Tätigkeiten, zu erbringen. Die dritte Variante findet sich vornehmlich bei den Managementprogrammen, die als zusätzlichen oder alternativen Nachweis zu einem reinen Sprachtest einen sogenannten fachspezifischen Studierfähigkeitstest (vgl. z.B. Trost 2003) in englischer Sprache verlangen, in den meisten Fällen ist dies der „Graduate Management Admission Test“ (GMAT) aus den USA, den ein Drittel der konsultierten Economics-Programme anführt. Eine weitere Variante in diesem Bereich stellt die „Graduate Record Examination“ (GRE) dar, ein von ETS angebotener Studierfähigkeitstest, der im Gegensatz zum GMAT nicht speziell auf ein Studium an Business Schools ausgerichtet ist. Den GRE verlangen bzw. akzeptieren knapp 15% der analysierten Economics- und 26% der Engineering-Programme. Tabelle 5 resümiert die im Rahmen der Makrostudie identifizierten häufigsten Sprach- und Studierfähigkeitstests sowie die von den Hochschulen angegebenen Scores, differenziert nach Fachgebieten:

<b>Economics-Programme</b>					
<b>Test</b>	<b>Minimum-Score</b>	<b>Maximum-Score</b>	<b>Durchschnitts-Score</b>	<b>Modalwert</b>	<b>Anzahl von gesamt 56</b>
TOEFL pbt	500	620	564	550 (24)	46
TOEFL cbt	210	260	226	213 (20)	47
TOEFL ibt	78	100	86	79 (7)	24
IELTS	5,5	7,0	6,3	6,0 (17)	38
CAE	C	A	n.a.	C (5)	10
CPE	C	B	n.a.	C (10)	12
TOEIC	701	950	767	750 (3)	6
andere Sprachtests					15
GMAT					16
GRE					8
<b>Engineering-Programme</b>					
<b>Test</b>	<b>Minimum-Score</b>	<b>Maximum-Score</b>	<b>Durchschnitts-Score</b>	<b>Modalwert</b>	<b>Anzahl von gesamt 39</b>
TOEFL pbt	500	570	545	550 (20)	32
TOEFL cbt	173	250	216	213 (16)	27
TOEFL ibt	79	88	80	79 (6)	13
IELTS	5,0	6,5	6,1	6,0 (12)	23
CAE	C	B	n.a.	C (4)	5
CPE	C	C	n.a.	C (alle)	7
andere Sprachtests					6
GRE					10

**Tabelle 5:** Auswertungen Sprach- und Studierfähigkeitstests Makrostudie

Abkürzungen: pbt: „paper-based test“, cbt: „computer-based test“, ibt: „internet-based test“; CAE: „Certificate in Advanced English“, CPE: „Certificate of Proficiency in English“; TOEIC: „Test of English for International Communication“.

Bevor anhand einer Detailanalyse auf einige problematische Aspekte der vorgefundenen sprachlichen Zulassungsbedingungen eingegangen wird, können zunächst die folgenden allgemeinen Beobachtungen festgehalten werden.

#### *a. Sprachtest-Typen*

In beiden Fachgebieten wird der TOEFL-Test am häufigsten als möglicher Kompetenznachweis aufgeführt; de facto wird er in jedem konsultierten Programm genannt, in einigen Fällen jedoch ohne Score-Angabe, weshalb diese in der statistischen Analyse als „missing values“ eingetragen werden mussten, um den Durchschnittscore nicht zu verfälschen. Die papier- und die computerbasierte Version des TOEFL (pbt und cbt) sind die gängigsten, die in 2005 eingeführte internetbasierte Variante (ibt) hat sich hingegen bei den konsultierten Hochschulen noch nicht flächendeckend durchgesetzt. Als am zweithäufigsten angeführter Test stellt sich der britische IELTS dar; die ebenfalls britischen Cambridge-Zertifikate CAE (zweithöchstes Niveau) und CPE (höchstes Niveau) spielen bei vielen Hochschulen ebenfalls eine Rolle, wenn auch eine deutlich geringere als der IELTS. Der US-amerikanische TOEIC wird weitaus seltener und ausschließlich bei den Economics-Programmen angeführt. Aus Tab. 5 und noch deutlicher aus der vollständigen Tab. II im Anhang geht hervor, dass die Economics-Programme die größte Test-Diversität aufweisen, d.h. deutlich mehr unterschiedliche Zertifikate und Tests als sprachlichen Nachweis akzeptieren als die Engineering-Programme. Als Beispiele sind hier die Zertifikate UNiCert (Arbeitskreis der Sprachenzentren in Deutschland), BEC („Business English Certificate“, Univ. Cambridge) und GCSE („General Certificate of Secondary Education“, u.a. Edexcel, GB) zu nennen. Wie erwähnt spielen fachspezifische Studierfähigkeitstests in Form des GMAT lediglich bei den Economics-Programmen, und zwar ausschließlich bei denen, die mit einem MBA abschließen, eine Rolle. Dies stellt einen Unterschied zu beispielsweise australischen und US-amerikanischen Colleges und Universitäten dar, wo Studierfähigkeitstests traditionell eine hohe Bedeutung im Zulassungsverfahren zukommt (Trost 2003: 27-28).

#### *b. Sprachtest-Scores*

Die beiden Fachgebiete weisen in ihren Durchschnitts-, Minimum- und Maximum-Scores der Sprachtests erkennbare Unterschiede auf. Die Economics-Programme verlangen dabei die höchsten Durchschnitts- und Modal-Scores, während die Engineering-Programme niedrigere Durchschnitts-Scores (TOEFL und IELTS)

anführen. Bezüglich der ingenieurwissenschaftlichen Studiengänge kann diese Beobachtung darauf hindeuten, dass, wie in Kap. 2.3.3.2. angeführt, in technologisch ausgerichteten Fächern den mathematischen Vorkenntnissen eine größere Relevanz für den Studienerfolg zugesprochen wird als der Kompetenz in der Unterrichtssprache (Jochems 1991). Diese Tendenz bestätigt sich in einer länderübergreifenden Studie der ACA (Muche et al. 2004) zu Instrumenten und Vorgehensweisen der Zulassung internationaler Studierender in Australien, Großbritannien, Frankreich, den Niederlanden, Schweden, der Schweiz und den USA. Im entsprechenden sprachbezogenen Abschnitt stellen die Autoren fest, dass in vielen der von ihnen konsultierten ingenieurwissenschaftlichen Studiengängen Sprachanforderungen lediglich von relativer Bedeutung sind, da „linguistic perfection“ nicht als notwendig betrachtet werde (Muche et al. 2004: 136) bzw. Sprache allgemein von „secondary importance“ sei (Muche et al. 2004: 137). Diese Beobachtungen stellen eine interessante Diskrepanz zu der von Skudlik (1990: 214) vorgenommenen Einstufung mathematischer Fächer in die „anglophonen Wissenschaften“ dar, innerhalb derer bei den Wissenschaftlern von einem sehr hohen Kompetenz-Niveau in der englischen Sprache auszugehen sei. Während dies für die von Skudlik (1990) untersuchten Domänen Publikationen und Konferenzen zutreffend sein mag, scheint der Faktor Sprachkompetenz im Unterrichtsgeschehen technologischer Fächer eine geringere Rolle zu spielen als im Falle der wirtschaftswissenschaftlichen Fächer. Dies bestätigt sich bei der Konsultation des „IELTS Handbook“ (<http://www.ielts.org>), das auf Seite 5 aufzeigt, welche Band-Scores für welche Studienfächer nach Erfahrung der Testeinrichtungen akzeptabel für ein Studium in englischer Sprache sind: Unter den sogenannten „linguistically demanding academic courses“ finden sich Fächer wie „law“, während hingegen „technology“ unter den „linguistically less demanding“-Kursen gelistet wird, für die ein Band-Score von 6.5 als minimal akzeptables Niveau angeführt wird; bei den „demanding courses“ erhöht sich dieser Score auf 7.0. Diese fächerspezifische Differenzierung bestätigt sich auch bei der Konsultation der Zulassungskriterien in anglophonen Ländern: Die University of Southampton in England führt beispielsweise an, dass für die postgradualen Programme der „School of Law“ ein IELTS-Score von 7.0 erforderlich ist, für die Forschungsprogramme der „Faculty of Engineering“ ein Score von 6.0 sowie für alle anderen Fächer (also z.B. Wirtschaftswissenschaften) ein Score von 6.5.<sup>60</sup>

---

<sup>60</sup> Online: [http://www.soton.ac.uk/international/join\\_us/entryreqs.html](http://www.soton.ac.uk/international/join_us/entryreqs.html) (20.10.07).

Des Weiteren kann festgestellt werden, dass sich die Modalwerte der Economics- und Engineering-Programme hinsichtlich des TOEFL am unteren Niveau der Minimalscores US-amerikanischer Graduate Schools orientieren: Laut „Education USA“, einem vom US-Bildungsministerium unterstützten Beratungsnetzwerk, verlangen die meisten US-Einrichtungen im postgradualen Bereich einen TOEFL-Score zwischen 550 und 600 (pbt) bzw. 213 und 250 (cbt). Scores von 500 (pbt) oder 173 (cbt) würden hingegen als „low“ bzw. „inadequate“ gelten.<sup>61</sup> Laut Maiworm & Wächter (2002: 60) liegen die deutschen Hochschulen mit diesen Modalwerten im europäischen Trend: In der ACA-Studie verlangen mehr als drei Viertel der konsultierten englischsprachigen Studiengänge einen TOEFL-Score von mindestens 210 (cbt) bzw. 550 (pbt). Maiworm & Wächter (2002: 60) konstatieren: „These scores are lower than those demanded by top-class US research universities, but not very low either.“ Bezüglich des IELTS allerdings zeigt Tab. 5 der eigenen Untersuchung, dass die Mehrzahl der Economics- und Engineering-Programme mit einem Band-Score von 6.0 arbeitet, wohingegen die anglophonen Länder zumindest in den Business Schools einen Minimum-Score von 6.5 im IELTS ansetzen.

Während sich die deutschen Anbieter englischsprachiger Studienprogramme also in ihren Mindestanforderungen in der Regel an den sprachlichen Zulassungsvoraussetzungen der Konkurrenz in den USA, England oder Kanada orientieren und zum Teil fachspezifische Abstufungen in der Höhe der verlangten Scores vornehmen und somit insgesamt eine gewisse Beschäftigung mit dieser Thematik signalisieren, eröffnen sich bei einer detaillierten Analyse der einzelnen von deutschen Hochschulen angeführten Test-Typen und -Scores einige problematische Aspekte. Diese deuten in vielen Fällen darauf hin, dass dem Faktor Sprache im Rekrutierungs- und Zulassungsprozess wenig Bedeutung zugemessen wird, bzw. aufgrund der bislang noch geringen Erfahrung mit fremdsprachigem Lernen und Lehren Unkenntnis bzw. Unsicherheit hinsichtlich damit zusammenhängender Testverfahren besteht. Zu bedenken ist hierbei stets, dass für ein Studium in englischer Sprache in Deutschland bislang keine bundesweit geltenden Empfehlungen oder Vorschriften existieren; im Gegensatz zur Zulassung ausländischer Bewerber zum Studium in deutscher Sprache, wo eine Rahmenordnung mit Empfehlungscharakter zur Verfügung steht. In dieser finden sich die für die deutsche Sprache derzeit akzeptierten Zertifikate und

---

<sup>61</sup> Online: <http://educationusa.state.gov/graduate/testing/english.htm> (20.10.07).

gleichgestellte alternative Leistungsnachweise.<sup>62</sup> Etwas Äquivalentes existiert für das Studium in englischer Sprache bislang nicht, weshalb in vielen Fällen eher ein Experimentierfeld denn ein reflektierter Umgang mit für das erfolgreiche Studieren notwendigen Sprachkenntnissen zu verzeichnen ist. Konkret manifestiert sich dies in der Makrostudie auf vier Ebenen (Punkte c bis f):

*c. Problematik der Testäquivalenzen und Score-Interpretation*

Die Frage nach der Vergleichbarkeit der Ergebnisse zweier unterschiedlicher Sprachtests ist komplex: Wären beide Tests zu 100% vergleichbar, wäre ihre (dann doppelte) Existenz in Frage gestellt. Sprachtests unterscheiden sich nicht nur hinsichtlich der abgeprüften Fertigkeiten und Fähigkeiten, auch die Diversität, Anzahl und Art der Aufgaben (z.B. Multiple-Choice, Cloze-Tests) und nicht zuletzt der sprachliche Kontext bzw. das Register (Universität, Beruf) der einzelnen Tests variieren z.T. erheblich. Im Kontext englischsprachiger Studienprogramme betrifft dies insbesondere die beiden weltweit größten standardisierten Sprachtests, den TOEFL (USA) und den IELTS (GB), die jeweils unterschiedlichen Test-Traditionen entstammen. Bis dato existiert keine offizielle statistische Studie, welche eine empirisch begründete Äquivalenzberechnung zwischen TOEFL- und IELTS-Scores bietet. Alternative Instrumente erlauben jedoch eine näherungsweise Vergleichbarkeit der TOEFL- und IELTS-Scores: Neben der Orientierung an den Ländern, in denen Englisch die L1 darstellt und die somit eine entsprechend weitreichende Erfahrung aufweisen, können die „Score-Guides“ der einzelnen Tests konsultiert werden, um festzustellen, ab welchem Niveau die Beschreibung der sprachlichen Fähigkeiten denen entspricht, die für ein erfolgreiches Studieren erforderlich sind. Für jede der derzeitigen TOEFL-Versionen existiert ein per Internet zugänglicher Score-Guide (<http://www.ets.org>), im Falle des IELTS ist das erwähnte IELTS-Handbuch äußerst nützlich. Seit 2001 steht außerdem mit dem vom Council of Europe entworfenen *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GER) ein Instrument zur Verfügung, das auf Basis von sechs Kompetenzstufen sukzessive v.a. die in Europa gebräuchlichen Sprachtests und -zertifikate vergleichbar machen soll, indem die Einrichtungen die Scores und Niveaustufen ihrer Tests den Kompetenzstufen des GER zuordnen. Aufgrund der inzwischen hohen Akzeptanz dieses Referenzrahmens in Europa hat ETS in eine empirische Vergleichsstudie investiert, welche TOEFL-

---

<sup>62</sup> *Rahmenordnung über Deutsche Sprachprüfungen für das Studium an deutschen Hochschulen (RO-DT)* [online: [http://www.testdaf.de/dokumente/RO-DT\\_08-2004.pdf](http://www.testdaf.de/dokumente/RO-DT_08-2004.pdf) (20.10.07)].

und TOEIC-Scores auf die Kompetenzstufen des GER anwendet (Tannenbaum & Wylie 2005). Zwar existiert bislang keine offizielle Zusammenstellung der für ein Studium in englischer Sprache akzeptierten Zertifikate und Tests anhand der GER-Kompetenzstufen, für jeden der bei den konsultierten Programmen genannten Tests sind jedoch „Mappings“ auf den GER per Internet zugänglich, so dass eine Übersicht wie die folgende mit vergleichbar geringem Aufwand zu erstellen ist:

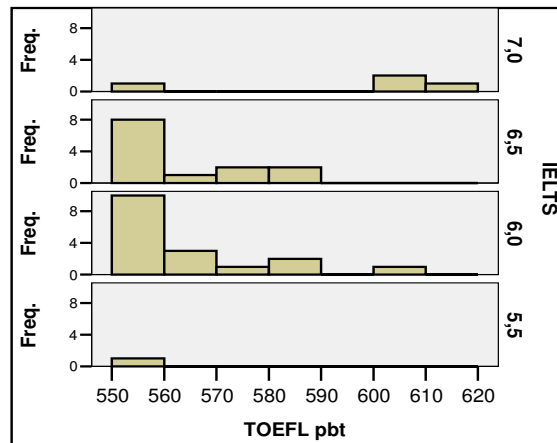
Stufe	Beschreibung der Fähigkeiten [übernommen von: <a href="http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm">http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm</a> (20.10.07)]	Test-Scores
A1	Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen - z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben - und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.	
A2	Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.	IELTS 3.0 KMK I
B1	Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.	UNICert I IELTS 3.5-4.5 BEC Preliminary TOEFL pbt 457, cbt 137 TOEIC 550 KMK II
B2	Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	UNICert II FCE IELTS 5.0-6.0 BEC Vantage TOEFL pbt 510, cbt 180 TOEIC 750 KMK III
C1	Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.	UNICert III CAE IELTS 6.5-7.0 BEC Higher TOEFL pbt 560, cbt 220 TOEIC 880
C2	Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.	UNICert IV CPE IELTS 7.5+

**Tabelle 6:** GER-Niveaustufen und Sprachtests/-zertifikate der Makrostudie<sup>63</sup>

<sup>63</sup> Basierend auf (alle Online-Quellen Oktober 2007):

- Tannenbaum & Wylie 2005, Dalalakis & van Lent 2006 (TOEFL, TOEIC)
- <http://www.eu.toeic.eu/toeic-sites/toeic-europe/table-toeic-cecr/> (TOEIC)
- <http://www.cambridgeesol.org/exams/cef.htm> (FCE, CAE, CPE, BEC)
- [http://www.britishcouncil.org/ielts-coe\\_flier.pdf](http://www.britishcouncil.org/ielts-coe_flier.pdf) (IELTS)
- <http://rcswww.urz.tu-dresden.de/~unicert/> (UNICert)
- <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Unterricht/Faecher/Fremdsprachen/Zertifikate/KMK/index.html> (KMK-Zertifikate).

Trotz dieser Vergleichsmöglichkeiten zeigen die in der Makrostudie identifizierten Test-Scores z.T. stark abweichende Äquivalenzen, v.a. zwischen den beiden großen Tests TOEFL und IELTS. Anhand eines Histogramms am Beispiel der Economics-Programme lässt sich darstellen, wie variabel mit der Thematik Score-Äquivalenzen umgegangen wird:



**Abbildung 3:** TOEFL (pbt) und IELTS-Scores Economics-Programme  
Abkürzung: „Freq.“ = „Frequency“, d.h. Anzahl der aufgetretenen Fälle

Das Histogramm zeigt, dass insbesondere im Bereich des Standard-TOEFL-Scores von 550 (pbt) die von den Hochschulen angegebenen IELTS-Scores zwischen einer sehr breiten Range von 5.5 bis zu 7.0 schwanken. Vergleichbares zeigt sich bei den Engineering-Programmen, wo ein TOEFL-pbt-Score von 550 einem IELTS-Score von 5.5 bis 6.5 entspricht; ähnliche Schwankungen sind bei den höheren TOEFL-Niveaus beider Fächergruppen zu finden. Sowohl die entsprechenden Score-Guides als auch die Anwendung der Scores auf den GER, wie in Tab. 6 dargestellt, lassen es unverständlich erscheinen, weshalb derartige Diskrepanzen zu Tage treten. Innerhalb des GER entspricht ein TOEFL pbt von 550/560 einem IELTS zwischen 6.5 und 7.0; im Histogramm der Economics-Programme finden sich jedoch die meisten Einträge für den TOEFL 550 (pbt) bei IELTS-Scores zwischen 5.5. und 6.0; laut Anwendung auf den GER also im Niveau B2, hinsichtlich des TOEFL-Scores jedoch in C1. Liest man die entsprechende Beschreibung der GER-Kompetenzstufen, scheint für ein international konkurrenzfähiges Business-Programm in jedem Fall das Niveau C1 angemessener. Zu einem ähnlichen Schluss gelangt man per Konsultation des IELTS-Handbuchs (S. 4): Band-Scores im Bereich 5.0 und 5.5 entsprechen demnach einem „modest user“ mit „partial command of the language“, der als fähig eingestuft wird, „basic communication in own field“ zu leisten. Dies entspricht mit Sicherheit

nicht dem Bild eines erfolgreichen Studierenden in einem akademisch anspruchsvollen Masterstudium, unabhängig vom fachlichen Schwerpunkt. Ein „competent user“ mit „generally effective command of the language“ wird einem Band-Score ab 6.0 zugeordnet, zwischen 6.5 und 7.0 siedelt sich der „good user“ mit „operational command of the language“ an, der „detailed reasoning“ beherrscht. Dies sollte zumindest in den wirtschaftswissenschaftlichen Programmen das Niveau der Mehrheit der Studierenden darstellen, um im Unterrichtskontext keine Qualitätsverluste zu riskieren. Für die ingenieurwissenschaftlichen Programme könnte, wie beschrieben, unter Umständen auch ein Score von 6.0 ausreichend sein; ein Band-Score von 5.5 ist laut IELTS-Handbuch hingegen nur für nicht-akademische „training courses“ im Bereich „Catering“ und „Fire Services“ ausreichend, womit sich die für die Untersuchung konsultierten Programme sicherlich nicht identifizieren. Wird auf niedrige IELTS-Scores zurückgegriffen, sollte sich dies indes in entsprechend angepassten TOEFL-Scores widerspiegeln.

Das Problem der Test-Äquivalenzen kann auch zwischen anderen Test-Typen identifiziert werden: So setzt das Economics-Programm ID 11 (vgl. Tab. II im Anhang) z.B. das Zertifikat UNiCert in seiner Stufe II (GER: B2) mit einem recht hohen TOEFL-pbt-Score von 570 (GER: C1) gleich. In einem anderen Fall (Econ. ID 10) wird ein TOEIC-Score von 701 gleichgesetzt mit GER-Stufe C1. Ein Blick in die erwähnte ETS-Studie zeigt jedoch, dass selbst ein TOEIC-Score von 750 lediglich GER-Niveau B2 entspricht. Noch unverständlicher sind indes vereinzelt identifizierte Fälle, in denen die unterschiedlichen Versionen des TOEFL-Tests (pbt, cbt, ibt) von den deutschen Hochschulen mit angeblichen Score-Äquivalenzen angezeigt werden, die nicht denen entsprechen, die von ETS jedem zugänglich im Internet bereitgestellt werden (<http://www.ets.org>). ETS verwendet viele Forschungsmittel für umfangreiche statistische Erhebungen zur Ermittlung von Score-Äquivalenzen der eigenen Tests, denen im Allgemeinen hohe Validität zuzurechnen ist und deren öffentliche Vergleichstabellen allen mit englischsprachigen Programmen arbeitenden Hochschulen bekannt sein sollten.

#### *d. Akzeptanz von für den Kontext fragwürdigen Tests*

Die bereits erwähnte potentielle Unkenntnis der nützlichen Score-Guides bzw. Test-Beschreibungen manifestiert sich ebenfalls im Hinblick auf bestimmte Test-Typen, die bei einigen Programmen der Makrostudie angeführt werden. Dies betrifft im Wesentlichen die Sprachtests und -zertifikate „First Certificate of English“ (FCE,



Universität Cambridge), „Advanced Placement International English Language“ (APIEL, ETS & College Board New York) sowie den „College English Test“ (CET, China). Das FCE stellt das vom Schwierigkeitsgrad niedrigste der drei Cambridge-Zertifikate dar; das CPE wird als schwierigster Test dem fast muttersprachlichen Kompetenzniveau C2 des GER zugeordnet, das CAE als zweithöchstes Niveau entsprechend der GER-Stufe C1, während sich das FCE unter B2 findet. Aber auch ohne eine Anwendung auf den GER sollte die Beschreibung der im FCE getesteten Sprachkompetenzen den Programmanbietern signalisieren, dass das entsprechende Zertifikat für ein Masterprogramm in englischer Sprache nicht ausreichend ist. So findet sich auf den Internetseiten von Cambridge ESOL im Zusammenhang mit dem FCE folgende Beschreibung: „Successful candidates have the ability to deal with routine letters and telephone enquiries, and to cope with some *non-academic training courses* and simple textbooks and articles” [eigene Hervorhebung].<sup>64</sup> Insbesondere für ein einjähriges MBA-Programm, wie hier der Fall (ID 31), das allein aufgrund des Abschlusses einen gewissen Qualitätsanspruch suggeriert und das innerhalb eines Jahres wenig Zeit für studienbegleitende Sprachkurse bereithält, sind Zertifikate wie das FCE in seiner Eignung zum Nachweis ausreichender Englischkenntnisse zu hinterfragen.

Die Sprachprüfung APIEL hingegen wurde speziell für die Bewerbung zu einem Studium (v.a. in den USA) von ETS und dem College Board New York 1997 eingeführt. Sieben der untersuchten Programme geben den APIEL als akzeptierten Englischtest an, problematisch ist hierbei jedoch, dass die Durchführung bzw. Abnahme des Tests im Jahr 2003 eingestellt wurde. Zwar besitzen die Zertifikate eine unbegrenzte Gültigkeit, allerdings werden die Testaufgaben und Abnahmebedingungen nicht mehr weiterentwickelt, ebenso wenig sind zentral auffindbare Informationen über das sprachliche Register, die abgetesteten Fähigkeiten oder die Score-Ranges zugänglich. Entsprechend geben die konsultierten Programme sehr unterschiedliche Scores an, die zwischen 3.0 und 6.0 schwanken; welcher Kompetenzbeschreibung dies entspricht, war per Internetrecherche nicht nachzuvollziehen. Eine Akzeptanz des APIEL sollte daher angesichts der Fülle des Angebots alternativer Möglichkeiten von den Programm-Anbietern überdacht werden.

Eine besonders kritische Haltung sollten Zulassungsstellen gegenüber dem CET einnehmen, ein in China entwickelter und durchgeführter Test für Studierende,

---

<sup>64</sup> Online: <http://www.cambridgeesol.org/exams/fce.htm> (20.10.07).

deren Hauptfach nicht Englisch ist. Ursprünglich als einheitlicher sprachlicher Kompetenznachweis der englischen Sprache eingeführt, hat sich in den letzten Jahren in China eine Art CET-Hysterie entwickelt, die darin gipfelt, dass College- und Universitätsabsolventen die Abschlussurkunde vorenthalten wird, wenn kein CET-Zertifikat vorgelegt werden kann; ähnlich verhält es sich auf dem chinesischen Arbeitsmarkt.<sup>65</sup> Als Folge trainieren chinesische Studierende während ihres Studiums intensiv englische Vokabeln und Grammatik für den fast ausschließlich aus Multiple-Choice-Fragen bestehenden Test, mit der Konsequenz, dass das Aufgabentraining dem Erlernen praktischer Kommunikationsfähigkeiten deutlich übergeordnet ist (Gu & Liu 2005: 2). Hinzu kommt, dass aufgrund des externen Drucks, den Test zu bestehen, unzulässige Methoden wie das Stehlen von Testaufgaben oder andere „cheating“-Versuche wiederholt moniert werden. In einer empirischen Studie stellen Gu & Liu (2005: 10-11) alle im Rahmen einer Beurteilung von Tests relevanten Gütekriterien wie Reliabilität, Validität und Objektivität hinsichtlich des CET-4 in Frage; da der CET-6 unter identischen Bedingungen abgenommen wird, sind hier ähnliche Ergebnisse zu erwarten.<sup>66</sup> Für Anbieter englischsprachiger Masterprogramme ist darüber hinaus relevant, dass dem Chinesisch-unkundigen Leser per Internet keine zentralen Informationen zu Interpretationen der Scores zugänglich sind; eine zentrale Einrichtung wie ETS mit Testerläuterungen, Score-Guides, empirischen Studien etc. ist nicht auffindbar.

Das Akzeptieren eines solchen Tests – wie bei drei konsultierten Programmen der Fall – bei der Zielgruppe der chinesischen Studierenden, deren Einschränkungen in der mündlichen Kommunikation oft problematisiert werden (z.B. Whitburn 2004, Maiworm & Wächter 2003: 15), ist ebenso fragwürdig wie die Angabe auffällig niedriger Minimal-Scores bei international üblichen Sprachtests. Diese Problematik scheint wiederum anderen deutschen Hochschulen bewusst zu sein: Ein konsultiertes Economics-Programm (ID 14) schließt den CET als alternativen Englishtest explizit aus. Auch wenn die Zahl der CET-akzeptierenden Hochschulen in der Makrostudie nicht groß ist, stellt dies in der Zukunft sicher einen immer wieder neu zu diskutierenden Aspekt dar. So erwähnen die Zulassungsstellen der zwei Mikrostudien die Häufigkeit entsprechender Anfragen aus China und die damit verbundenen Beteuerungen der chinesischen Bewerber, der CET-6 sei in seiner Wertigkeit mit

---

<sup>65</sup> Vgl. z.B.: „CET: Test or torment“, Xu Jitao, *Shanghai Star* 01/05 [online <http://app1.chinadaily.com.cn/star/2005/0120/fo5-1.html> (20.10.07)].

<sup>66</sup> Der CET-4 kann nach vier Semestern Studium, der CET-6 nach sechs Semestern erworben werden.

dem TOEFL vergleichbar. Die Fähigkeit zur differenzierten Einschätzung des CET scheint daher vor dem Hintergrund des ständig zunehmenden Stroms chinesischer Bewerber an europäischen Hochschulen von enormer Wichtigkeit. Umgekehrt kann die bereits auf der Internetseite eines Programms aufgeführte Akzeptanz des CET mit dem Test vertrauten Bewerbern suggerieren, dass das sprachliche Niveau im Unterrichtsgeschehen entsprechend niedrig ist.

*e. Fehlende oder unvollständige Hinweise auf Test-Scores*

Zahlreiche Hochschulen gestalten die Informationen über konkrete Nachweismöglichkeiten der englischen Sprachkenntnisse sehr lückenhaft. Dies zeigt sich insbesondere in den Profilen der IDP-Datenbank, oftmals verhalf jedoch auch die intensive Konsultation der Programm-Internetseiten in den erwähnten Sektionen nicht zu ausführlicherer Information. Im Extremfall eines Economics-Programms (ID 36) gehen die Angaben über ein „fluency in English“ nicht hinaus, in insgesamt zehn anderen Fällen werden die Tests TOEFL und/oder IELTS ohne jegliche Score-Angaben aufgeführt. Im Gegensatz zu den Cambridge-Zertifikaten CAE und CPE, deren reines Bestehen bereits ein hohes Sprachniveau sicherstellt, sind TOEFL- und IELTS-Tests ohne Score-Angaben im Grunde nutzlos, wie die Erläuterungen zu den einzelnen Kompetenzen am Beispiel der IELTS-Scores gezeigt haben. Auch der im Jahr 2005 von ETS eingeführte internetbasierte TOEFL-Test (ibt), der im Vergleich zur papier- und computerbasierten Version einen verpflichtenden „Speaking“-Teil beinhaltet und der sukzessive die anderen TOEFLs ersetzen soll, ist nur bei 50% der Managementprogramme vertreten, bei den ingenieurwissenschaftlichen Programmen sogar nur bei einem Drittel. Man darf an dieser Stelle daran erinnern, dass in den länderübergreifenden Studien (vgl. Kap. 2.3.2. und 2.3.3.2.) v.a. die produktiven Sprachkenntnisse der Studierenden kritisiert wurden; mit dem neuen TOEFL-ibt steht ein US-amerikanischer Test zur Verfügung, der einen verpflichtenden und separat ausgewiesenen Teil zum produktiven mündlichen Sprachgebrauch vorsieht, weshalb ein Fehlen dieser Version bei gleichzeitiger Listung der alten pbt- und cbt-Varianten nicht verständlich erscheint. Derart lückenhafte Angaben, zu denen auch unpräzise Hinweise wie „TOEFL 530 or equivalent confirmed knowledge“ (Ing. ID 30) oder „TOEFL, IELTS, average results“ (Ing. ID 2) gehören, können bei ausländischen Bewerbern, und speziell bei der umworbenen Gruppe der US-Studierenden, einen eher unorganisierten Eindruck hinsichtlich der sprachlichen Programmqualität hinterlassen. Einschränkend ist zu bemerken, dass die fehlenden Angaben potentiell

vorhanden sein dürften und somit bei den Programmanbietern erfragt werden können; ob dies unter Rekrutierungs- und Qualitätsgesichtspunkten eine sinnvolle Vorgehensweise darstellt, darf indes in Frage gestellt werden.

*f. Umgang mit alternativen sprachlichen Kompetenz-Nachweisen*

Auf den Internetseiten zahlreicher Programme finden sich Hinweise, dass Nicht-Muttersprachler des Englischen vom Einreichen eines Sprachtests befreit sind, wenn sie im Vorfeld in ausreichenden Kontakt mit der englischen Sprache getreten sind; dies ist der Fall bei einem Drittel der wirtschafts- und ingenieurwissenschaftlichen Programme. Die Programmanbieter definieren dabei drei mögliche Domänen des Kompetenzerwerbs: Der erste Studienabschluss (meist Bachelor), die Sekundar- ausbildung oder auch berufliche Tätigkeiten müssen in einem englischsprachigen Umfeld absolviert worden sein, wobei in vielen Fällen die Mindestdauer des Aufenthalts, die zwischen zehn Monaten und drei Jahren schwankt, oder die im Studium erzielten Credit Points (30-60) angegeben werden müssen. Bei einigen Studiengängen finden sich indes ausgefallene Varianten, wie ein Engineering- Programm (ID 32), das einen Englischleistungskurs im deutschen Abitur mit einer Mindestnote von 2,0 als Nachweis ausreichender Kenntnisse akzeptiert. Ein anderes ingenieurwissenschaftliches Programm (ID 6) hingegen führt an, dass ein Erststu- dium in englischer Sprache explizit nicht als Sprachnachweis und somit Äquivalent zu einem Englischtest angesehen wird. Bereits hinsichtlich der von den deutschen Hochschulen definierten Domänen sind Zweifel angebracht, ob außer einem Erststudium in englischer Sprache andere Kontexte ausreichend auf die in einem internationalen Masterstudium benötigten studierbefähigenden Sprachkenntnisse vorbereiten. Ein Englischleistungskurs im deutschen Abitur oder der Besuch einer US-amerikanischen High School im Rahmen eines einjährigen Au-Pair-Aufenthalts liegen bei der Aufnahme eines Masterstudiums mindestens drei Jahre zurück. Auch berufliche Tätigkeiten in einem englischsprachigen Umfeld bedeuten keinesfalls automatisch, dass die Bewerber die in einem Studium benötigten Sprachkenntnisse im Bereich wissenschaftliches Lesen, Schreiben und Vortragen beherrschen. Hoch- schulen in Ländern wie Großbritannien oder Kanada lassen für das Graduierten- studium ausschließlich ein Erststudium in englischer Sprache als Grund für einen Test-Erlass zu, wohingegen schulische Leistungen lediglich für das grundständige Studium von Bedeutung sind.

Während also bereits bei der Festlegung der Domäne, in welcher der Kontakt zum Englischen erfolgt ist, bei den konsultierten Programmen eine z.T. unreflektiert erscheinende Diversität festzustellen ist, liegt die größte Herausforderung dieses Aspekts in der Definition von „Muttersprachlern“ und „englischsprachigem Umfeld“. Wie in Kap. 2.3.3.1. dargelegt, zeigen Erörterungen von Kachru (1997a) und anderen auf diesem Feld forschenden Wissenschaftlern, dass aufgrund der englischen Kolonialhistorie sowie des stetigen Ausbreitens von ELF in der Welt weder eine eindeutige Zuordnung von L1- und L2-Sprechern des Englischen vorzunehmen ist noch eine klare Einteilung zahlreicher Länder in „English-“ bzw. „non-English speaking countries“. Hochschulen, die mit englischsprachigen Studienprogrammen arbeiten, müssen sich daher stets die Frage stellen, welchen Status die englische Sprache in den Herkunftsländern ihrer Bewerber innehat. Konsultiert man die Online-Datenbank „Ethnologue“ (<http://www.ethnologue.com>), die sich der Auflistung aller weltweiten Sprachen und deren Gebrauch widmet, findet man unter dem Sprachkode „English“ 109 Länder (Stand: April 2007), in denen das Englische entweder National- oder offizielle Landesprache ist, wobei dies nicht zwingend bedeuten muss, dass auch die Schul- und Hochschulausbildung für die gesamte Bevölkerung in englischer Sprache stattfindet. Trotz dieser Einschränkung erfordert die heutige Diversität des Englischen im Rahmen eines professionellen Zulassungsverfahrens detailliertere Angaben als lediglich den Verweis auf ein Erststudium in einem „English-speaking country“ (Econ. ID 18) oder an einer „English language university“ (Econ. ID 52). Hinweise zu einzelnen Ländern, die für den Erlass des Englischtests qualifizieren, finden sich bei lediglich vier der konsultierten Hochschulen mit z.T. stark voneinander abweichenden Länderlisten. So nennt ein deutsches ingenieurwissenschaftliches Programm beispielsweise Kleinstländer wie St. Kitts-Nevis oder die Salomonen, während Länder wie Indien, Pakistan oder Südafrika, die bereits in den 80er Jahren in Kachrus „Outer Circle“ genannt werden, nicht Teil der Liste sind. Vergleicht man diese Angaben mit ähnlichen Länderlisten kanadischer oder britischer Hochschulen, tut sich diesbezüglich für die deutschen Hochschulen ein erheblicher Nachholbedarf auf (vgl. Tab. IV im Anhang). Auflistungen von angeblichen „native-speaker countries“ wie „GB, Ireland, USA, CA, AU, NZ and other countries“ (Ing. ID 37) oder „Britain, Ireland, Malta, Australia, New Zealand, USA and Canada (excl. Quebec)“ (Econ. ID 5) signalisieren keine ausreichende Beschäftigung mit dem Status der englischen Sprache in anderen als

den „Inner Circle“-Ländern und muten gerade Bewerbern aus sozial oft schwächer gestellten Ländern hohe Kosten für Englischtests zu, obwohl diese z.T. ihre gesamte schulische und universitäre Ausbildung in englischer Sprache absolviert haben. In einem anderen fragwürdig anmutenden Fall weist der Anbieter eines ingenieurwissenschaftlichen Programms (ID 32) darauf hin, dass Bewerber aus Indien, Nepal und Pakistan einen TOEFL-Score einreichen bzw. den entsprechenden Score-Report besitzen müssen, selbst wenn die vollständige Ausbildung in englischer Sprache erfolgt ist, da die Deutsche Botschaft ansonsten keine Visa ausbebe. Ähnlich problematisch mutet die Aussage eines wirtschaftswissenschaftlichen Programms (ID 5) an, das ein dreijähriges Studium in einem der „Inner-Circle“-Länder als Englischnachweis akzeptiert, allerdings nicht, wenn es sich um Doppelabschluss-Programme mit Partneruniversitäten außerhalb der genannten Länder handelt.

Derartige Praktiken erscheinen in Deutschlands Bemühungen um die derzeit noch unterrepräsentierten und gleichzeitig (bildungs-)ökonomisch hochinteressanten Länder wie z.B. Indien kontraproduktiv, ganz besonders im Falle der Ingenieurwissenschaften. Aufgrund der Tatsache, dass das in Indien gesprochene Englisch in seinen Betonungsregeln (silbenzählender Rhythmus) und anderen Pekuliaritäten vom Standard-Englisch abweicht, wird dieser Varietät oft eine schwere Verständlichkeit zugesprochen. Nichtsdestoweniger ist das indische Englisch Teil des weltweiten Netzwerks der „Englishes“, das als „second first language“ (McArthur 2002: 4) von einem Großteil der gebildeten Bevölkerung beherrscht wird, auf dem Standard der ehemaligen Kolonialherren basiert und in seinen Varietäten kontinuierlich erforscht und dokumentiert wird (z.B. Bhaskararao 2002). Ein Land vom „englischsprachigen Umfeld“ auszuschließen, das bereits 1835 Englisch als Ausbildungssprache eingeführt hat, sollte daher überdacht werden. Ähnliche Argumente lassen sich für viele weitere Länder anführen, v.a. in Asien und Afrika. Dieses Problem beschränkt sich indes nicht auf die nicht-anglophonen Anbieter englischsprachiger Programme. Bei der stichprobenhaften Konsultation entsprechender Angaben von kanadischen, britischen und US-amerikanischen Hochschulen konnten hinsichtlich der von Englischnachweisen befreiten Länder ebenfalls Abweichungen identifiziert werden, und auch hier fehlen z.T. Länder wie Indien, Kenia und Südafrika.<sup>67</sup> Bei den

---

<sup>67</sup> Vgl. z.B. online Ryerson University Toronto: <http://www.ryerson.ca/undergraduate/admission/admission/english/index.html> (20.10.07); University of Southampton: [http://www.soton.ac.uk/international/join\\_us/entryreqs.html](http://www.soton.ac.uk/international/join_us/entryreqs.html) (20.10.07); University of Manitoba: [http://umanitoba.ca/faculties/graduate\\_studies/admissions/english\\_exemption\\_list.htm](http://umanitoba.ca/faculties/graduate_studies/admissions/english_exemption_list.htm) (20.10.07).

konsultierten deutschen Hochschulen indes ist das Problem deutlich ausgeprägter, da mehrheitlich keine spezifischen Länder genannt werden oder sich diese auf die „Inner Circle“-Länder beschränken.

Für die englischsprachigen Programmanbieter an deutschen wie anderen europäischen Hochschulen außerhalb Großbritanniens stellt sich des Weiteren die Frage, ob die Tatsache, dass im konkreten Unterrichtsgeschehen die L2-Sprecher des Englischen mit ihren verschiedenen ELF-Varietäten die Mehrheit darstellen, einen Einfluss auf die Definition der sprachlichen Zulassungskriterien haben sollte. Unter Umständen kommt ein Bewerber, der ein Erststudium in englischer Sprache in den „Outer“ oder „Expanding Circle“-Ländern absolviert hat, mit der Diversität der Akzente und anderen ELF-Charakteristika im Klassenraum des neuen Programms deutlich besser zurecht als ein Bewerber, der ausschließlich in den USA oder anderen „Inner Circle“-Ländern studiert hat bzw. keine entsprechende Erfahrung aufweist und seine Englischkenntnisse lediglich durch einen TOEFL-Score unter Beweis stellt, der zudem auf US-amerikanischen Sprachnormen basiert.

#### **4.1.3. Sprachliche Zulassungskriterien: Vorläufiges Fazit**

In ihrem Fazit zu englischsprachigen Studiengängen in Europa stellen Maiworm & Wächter (2003: 21) u.a. fest: „Der TOEFL-Test alleine stellt nicht sicher, dass die Studierenden Englisch gut genug beherrschen.“ Die Autoren empfehlen aus diesem Grund u.a. Zulassungstests und Auswahlgespräche im Heimatland sowie die Entwicklung eines auf europäische Bedürfnisse abgestimmten Studierfähigkeitstests in Anlehnung an den GMAT oder den GRE (vgl. Kap. 2.3.2.). Von (zum TOEFL) alternativen Sprachtests oder anderen Nachweismöglichkeiten ist nicht die Rede. Diese Fokussierung der Problematik einer bedarfsorientierten Definition sprachlicher Zulassungskriterien in englischsprachigen Studiengängen auf die Inadäquatheit des TOEFL ist im Hinblick auf die vorangegangenen Ausführungen der Makrostudie zu eng gefasst. Ähnliches gilt für die von Maiworm & Wächter (2003) ausgesprochenen Empfehlungen: Die in der eigenen Untersuchung konsultierten knapp 100 deutschen Hochschulen können weder auf die Entwicklung von fachspezifischen europäischen Studierfähigkeitstests warten noch in der großen Mehrheit der Fälle die Kosten für eine weltweite Auswahl-Tour tragen. Für den deutschen Kontext wurde im Mai 2007 zum ersten Mal ein im Auftrag des DAAD von ITB Consulting und dem TestDaF-Institut Hagen entwickelter zentraler, standardisierter Studierfähigkeitstest in

Testzentren weltweit abgenommen. Der „TestAS“ (<http://www.testas.de>) wurde vor dem Hintergrund der siebten Novelle des Hochschulrahmengesetzes (HRG) entwickelt, das vorsieht, dass staatliche Hochschulen in bundesweit zulassungsbeschränkten Studiengängen 60% der Studienplätze selbst vergeben.<sup>68</sup> TestAS ist zwar in deutscher wie englischer Sprache existent und beinhaltet sprachliche wie fachspezifische Anteile für die Fächer Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften, ist jedoch für das grundständige Studium konzipiert. Auch wenn dies für die konsultierten Masterstudiengänge also nicht das geeignete Auswahlinstrument darstellt, sollten eventuelle Bemühungen um einen Auswahltest, der Sprache und Inhalt kombiniert, nicht isoliert von den Entwicklungen des TestAS vonstatten gehen. Auch die Frage nach der Realisierbarkeit eines standardisierten Tests für den gesamteuropäischen Kontext wäre zu erörtern. Einschränkend ist zu bemerken, dass postgraduale und weiterbildende Masterprogramme, wie in den Makrostudien untersucht, sich dadurch auszeichnen, dass sie nicht zwingend inhaltlich auf einen vorherigen Bachelorabschluss aufbauen, weshalb sich gerade für MBA-Programme auch z.B. Geistes- und Naturwissenschaftler bewerben können. Ein fachspezifischer Studierfähigkeitstest müsste diese heterogenen Vorkenntnisse berücksichtigen, weshalb für postgraduale und weiterbildende englischsprachige Masterprogramme eher ein allgemeiner Studierfähigkeitstest in englischer Sprache sinnvoll erscheint. Es stellt sich allerdings an diesem Punkt die Frage, ob ein solcher mit viel Aufwand und Kosten neu entwickelter Test tatsächliche Vorteile gegenüber den standardisierten Englischtests TOEFL und IELTS brächte, die in ihren Prüfungsaufgaben thematisch eine große Bandbreite abdecken.

Bestandteil jeglicher Überlegungen zum Thema Sprach- und/oder Studierfähigkeitstest muss jedoch die Frage sein, welches Gewicht der sprachlichen Kompetenz der Bewerber in englischsprachigen Masterstudiengängen je nach Fachgebiet zukommt bzw. welche sprachlichen Kompetenzen die Studierenden im konkreten Unterrichtsgeschehen benötigen. Während Kurtán (2006) beispielsweise bemängelt, dass in den von ihr begutachteten ungarischen englischsprachigen Studiengängen (Bachelor, Master, Promotion) gute akademische Kenntnisse den Sprachkenntnissen im Auswahlverfahren in der Regel übergeordnet werden, empfehlen Autoren wie Graham (1987), wie in Kap. 2.3.3.2. beschrieben, oder auch die Mitarbeiter von ETS Europe einen möglichst flexiblen Umgang mit sprachlichen

---

<sup>68</sup> Online: [http://www.gew.de/Binaries/Binary11043/7\\_HRG-Novelle.pdf](http://www.gew.de/Binaries/Binary11043/7_HRG-Novelle.pdf) (20.10.07).



Zulassungskriterien, der stets das Gesamtprofil der Kandidaten berücksichtigen sollte (Dalalakis & van Lent 2006). In der „TOEFL Score User Guideline Summary“ von ETS Europe (<http://www.ets europe-pi.org>) findet sich u.a. die Empfehlung „Do not use TOEFL scores to predict academic performance“. Ob die Verbindung zwischen Sprachkenntnissen und akademischem Erfolg tatsächlich derart zu vernachlässigen ist, stellt wie in Kap. 2.3.3.2. erläutert nach wie vor eine große Kontroverse dar. Muche et al. (2004: 169) weisen in ihren abschließenden Empfehlungen zur Zulassung internationaler Studienbewerber in ausgewählten Ländern ebenfalls deutlich darauf hin, dass „language is important but should not prevail over academic criteria“, insbesondere in den technologischen Fächern, weshalb Sprachkenntnisse nach Meinung der Autoren nicht als Filter zur Reduzierung der zu bearbeitenden Bewerbungen eingesetzt werden sollten.

Diese Darstellungen zeigen die weiterhin bestehende Unsicherheit von Zulassungsmitarbeitern, Testentwicklern und Wissenschaftlern, wie mit sprachlichen Zulassungskriterien in idealer Weise umgegangen werden kann. Wie von Muche et al. (2004: 138) beschrieben, werden diese in nicht wenigen Fällen zu einem Streitpunkt zwischen Dozenten und Marketing-Personal, da erstere aufgrund der Unterrichtsqualität ein möglichst hohes Sprachniveau einfordern, die für die Rekrutierung verantwortliche Abteilung es sich jedoch nicht leisten kann, aufgrund hoher Sprachhürden die geforderten Teilnehmerzahlen nicht zu erreichen. Wissenschaftliche Untersuchungen können diesbezüglich nur insoweit helfen, als dass offenbar eine kritische Untergrenze existiert, unter welche die Sprachkompetenz der Teilnehmer nicht absinken darf, um den akademischen Erfolg nicht zu gefährden. Einig ist man sich darüber hinaus, dass ein Nachweis von Sprachkenntnissen notwendig ist und dass speziell innerhalb des jungen Phänomens englischsprachiger Studiengänge in Ländern, deren Nationalsprache nicht das Englische ist, eine Erhöhung des sprachlichen Niveaus unter den Studierenden wünschenswert ist. Aus diesem Grund bleibt es keiner Hochschule, und erst recht nicht im prestigeträchtigen und ökonomisch interessanten Masterbereich, erspart, ein transparentes, flexibles und auf die Bedürfnisse der jeweiligen Studiengänge mit ihren fachlichen Schwerpunkten angepasstes sprachliches Zulassungssystem zu erarbeiten, das in seiner Außendarstellung denen der „Inner-Circle“-Länder nicht nachsteht. In Bestätigung dieser Ausführungen sei auf das Fazit von Wilkinson & Zegers (2006: 74) verwiesen, die eine Analyse der sprachlichen Zulassungsbedingungen an einigen niederländischen

Hochschulen vorgenommen haben:

“If a university wishes to adopt English as the medium of instruction in any of its programmes, it has to address the issue of entry competences seriously, even if this proves costly. Indeed, it may turn out to be less costly in terms of a reputation for quality education if students who do not have the required competences are discouraged from entering in the first place (...).”

Weitergehende Empfehlungen werden in Kap. 5. unter Bezugnahme auf die Ergebnisse der Mikrostudien skizziert.

## 4.2. Mikrostudie 1: Managementprogramm (MGM-P)

### 4.2.1. Perspektive der Studierenden

Das Korpus der Studierenden des Managementprogramms ist in Kap. 3.3.1. erläutert.

Tabelle 7 fasst die persönlichen Daten aus dem biographischen Schlussteil von FRB-S-M und den Bewerbungsunterlagen zusammen:

<b>Nationalität / L1</b>	<b>Häufigkeit (N=34)</b>	<b>Prozent</b>
Chinesisch / Mandarin	21	61,8
Deutsch	5	14,7
Spanisch	3	8,8
Thai	2	5,9
Türkisch	1	2,9
Pakistani / Urdu	1	2,9
Indonesisch	1	2,9
<b>Fächergruppe 1. Studium</b>		
Wirtschafts- und Politikwissenschaft	21	61,8
Ing.- und Naturwissenschaft, Medizin	7	20,6
Geistes- und Sprachwissenschaft	6	17,6
<b>Höchster Abschluss</b>		
Bachelor	25	73,5
Master	9	26,5
<b>Geschlecht</b>		
Weiblich	14	41,2
Männlich	20	58,8
<b>Alter</b>		
24-26	17	50,0
27-30	13	38,2
31-34	4	11,8

**Tabelle 7:** Persönliche Daten Studierende MGM-P

In der Folge werden die Ergebnisse der Studierenden-Erhebungen anhand der in Kap. 2.3.4. genannten Forschungsfragen ausgewertet und erläutert. Die Ergebnisanalysen aus Sicht der Dozenten folgen im Anschluss. Die Beantwortung der Forschungsfragen erfolgt gemeinsam mit den Resultaten des ING-P in Kap. 5. Alle statistischen Analysen wurden auf Basis eines Test-Niveaus von 5% durchgeführt.

#### 4.2.1.1. Sprachliche Vorkenntnisse und Erfahrungen mit ELF

a. *Englischniveau der Teilnehmer (Basis: FRB-S-M, Bewerbungsunterlagen, TOEFL-Test, Interviews; vgl. Tab. X, XI und XIII im Anhang)*

Aus Tab. X im Anhang ist ersichtlich, dass Englisch für alle 34 MGM-P-Studierenden die L2 darstellt. Diejenigen, die im FRB-S-M (Nr. 39) ihr selbst eingestuftes Gesamtniveau in der englischen Sprache angegeben haben (N=26), tun dies mit einem durchschnittlichen Wert von 2,8 und einem Modalwert von 3,0.\* Somit stuft sich die Mehrheit der MGM-P-Studierenden als „good“ ein. Drei Personen (ein Spanier und zwei Chinesen) stufen sich als „almost native speaker“ ein, immerhin sechs Teilnehmer, allesamt chinesischer Nationalität, allerdings auch mit der Note 4 („regular“). Frage Nr. 42 im FRB-S-M bittet die Teilnehmer um eine differenzierte Einstufung der eigenen Englischkenntnisse anhand der sprachlichen Teilfertigkeiten Sprechen, Schreiben, Hörverstehen, Lesen, Aussprache, Grammatik und Fach- sowie allgemeinsprachliche Lexik (vgl. Tab. XI im Anhang). Der Mittelwert aller Teilbereiche sowie aller Studierender (N=28) weicht mit 2,9 nur unwesentlich vom Mittelwert der Selbsteinschätzung des Gesamtniveaus ab, womit ein Wert von 3 („good“) ein valides durchschnittliches Englischniveau in der Selbstwahrnehmung der MGMP-Teilnehmer darstellt. Hinsichtlich der sprachlichen Teilfertigkeiten stufen die Studierenden ihre Englischkompetenz im Lese- und Hörverständnis mit durchschnittlich 2,5 bzw. 2,6 am besten ein, ebenfalls vergleichsweise gut ( $\bar{\emptyset}$  2,8) wird die eigene Aussprache bewertet. Es folgen in absteigender Reihenfolge: Grammatik und allgemeinsprachliche Lexik ( $\bar{\emptyset}$  3,0), mündliche Fähigkeiten ( $\bar{\emptyset}$  3,1), Schreiben ( $\bar{\emptyset}$  3,2) sowie an letzter Stelle die Fachlexik ( $\bar{\emptyset}$  3,5). Die Teilnehmer bewerten somit ihre passiven Sprachkenntnisse um etwa eine halbe Note besser als die aktiven. Aufgrund zahlreicher Äußerungen der Teilnehmer in den später durchgeführten Interviews wurde bei der Fähigkeit „pronunciation“ per Mittelwertvergleich überprüft, ob sich die chinesischen Studierenden (N=18) auf diesem Gebiet durchschnittlich schlechter einstufen als die nicht-chinesischen Teilnehmer (N=10). Dies ist der Fall: Die chinesischen Studierenden erreichen einen Mittelwert von 2,9, während die nicht-chinesischen Teilnehmer sich mit durchschnittlich 2,5 etwa eine halbe Note besser einstufen. Der Unterschied ist allerdings statistisch nicht signifikant (t-Test für unabhängige Gruppen,  $p = 0,226$ ). Die im Anschluss an die

---

\* Skala: 1=almost native speaker, 2=very good, 3=good, 4=regular, 5=elementary, 6=beginner

Interviews vergebenen Noten (N=14) decken die Bereiche Aussprache, flüssiges Sprechen, Grammatik sowie Lexik ab und stimmen im Wesentlichen mit den Mittelwerten der selbst eingestuften Teilfertigkeiten überein; im Falle von vier chinesischen Studierenden (Student Codes GZJ, JWS, LYS und ZAZ) allerdings fällt die Einstufung nach dem Interview um eine bis 1,5 Noten schlechter aus.

Als weitere Möglichkeit zur Überprüfung der selbst eingestuften Fähigkeiten im Englischen dient der zu Beginn des Programms durchgeführte Englischtest auf Basis von TOEFL-Aufgaben (siehe Kap. 3.4.2.). Tabelle XIII im Anhang stellt die von den Probanden (N=25) erreichten Punktzahlen und die Korrektheitswerte (prozentuale Korrektheit der gegebenen Antworten) in den vier Teilsektionen sowie im Gesamtergebnis dar. Die Gesamt-Korrektheitswerte der 25 Teilnehmer zeigen an, dass die Ergebnisse sehr heterogen verteilt sind: Eine Studierende (ZMZ) erreicht lediglich knappe 47% Korrektheit, während zwei Teilnehmer (MRP, VJM) sehr hohe Gesamtwerte von 95,5% erreichen. Der durchschnittliche Korrektheitswert der Gruppe liegt bei 75%. Teilt man die Ergebnisse in sechs Gruppen nach dem Muster 1 = 40-50% Korrektheit, 2 = 51-60% und entsprechend bis 100% Korrektheit ein, zeigt sich, dass der Modalwert bei Gruppe 4 liegt, die Mehrzahl der Teilnehmer (N=10) im Test also zwischen 71 und 80% Korrektheit erreicht. Dies deckt sich in etwa mit der durchschnittlichen Selbsteinstufung der Studierenden, die mit einem Wert von 3 im oberen Drittel der Skala liegt. Hinsichtlich der einzelnen Teilsektionen im Test zeigt sich eine deutliche Abstufung: Die „sentence completion“ bereitet mit durchschnittlich 91,3% Korrektheit am wenigsten Schwierigkeiten, den zweithöchsten Wert erreichen die Teilnehmer im Bereich Leseverstehen (82,8%), es folgen „error identification“ (74,3%) und als schwächster Bereich das Hörverstehen mit 65,1% durchschnittlicher Korrektheit. Dies zeigt im Vergleich zu den Selbsteinstufungen, dass die Studierenden ihre Lesefähigkeiten im Englischen in Übereinstimmung zu den Testergebnissen vergleichsweise gut einschätzen, allerdings überschätzen sie deutlich ihre Kompetenz im Hörverstehen, das in der Selbsteinstufung an zweiter, im Test jedoch an letzter Stelle liegt. Ein Mittelwertvergleich anhand der Gruppierung Chinesen versus Nicht-Chinesen zeigt, dass die chinesischen Studierenden (N=12) mit durchschnittlich 57% Korrektheit im Bereich Hörverstehen deutlich schlechter abschneiden als die nicht-chinesischen Teilnehmer (N=13) mit einem Mittelwert von 73% Korrektheit. Dieser Unterschied kann anhand eines t-Tests für unabhängige Gruppen mit  $p=0,009$  als statistisch signifikant bezeichnet werden.

Die Studierenden werden im Schlussteil des FRB-S-M nach ihrem letzten offiziell abgelegten Englischtest und dem erlangten Score befragt, später wurden diese Angaben mit den Bewerbungsunterlagen, die ausschließlich für die von der deutschen Hochschule rekrutierten Teilnehmer vorliegen, verglichen (vgl. Tab. XI, Anhang). Im Ergebnis zeigt sich, dass die Mehrheit (52%) einen TOEFL-Score nachweisen kann, an zweiter Stelle folgt der von der chinesischen Partnerhochschule akzeptierte CET (29%), an dritter Stelle der IELTS (11%) und an vierter Stelle der GMAT (8%). Bezüglich TOEFL und IELTS liegen 71% über den verlangten Score-Minima (213/550, 6.5), 17% erreichen exakt die Minimalscores, und zwei Personen liegen darunter, wobei es sich um einen Mexikaner (AAM) mit einem TOEFL-cbt von 207 und einen Chinesen (JWS) mit einem IELTS von 5.0 handelt; letzterer wurde von der chinesischen Partnerhochschule zugelassen.

*b. Erfahrungen im Umgang mit Englisch als Lehrsprache sowie interkulturellen Lerngruppen (Basis: FRB-S-M, vgl. Tab. XI im Anhang)*

Knapp 90% der Studierenden (26/29) bejaht die Frage, ob sie bereits vor dem MGM-P an englischsprachigem Unterricht auf Universitätsniveau teilgenommen haben; da sich jedoch in den Interviews gezeigt hat, dass diese Frage offensichtlich in einigen Fällen auch auf reine Sprachkurse bezogen wurde, ist die verhältnismäßig hohe Prozentzahl mit Vorsicht zu betrachten. Interessanter sind die Folgefragen hinsichtlich bisheriger Schwierigkeiten beim Studieren auf Englisch im Erststudium: Nur ein geringer Anteil von ca. 8% gibt an, „oft“ Probleme beim Studieren in englischer Sprache gehabt zu haben, während die Mehrheit von 73% lediglich „manchmal“ und 19% „nie“ sprachliche Schwierigkeiten in diesem Bereich erfahren hat. Befragt nach den möglichen Gründen für potentielle Sprachprobleme ist keine klare Tendenz auszumachen: Die Angabe „my own English proficiency“ wird zwar als wichtigster Grund genannt ( $\bar{X}$  2,19\*), die beiden anderen vorgeschlagenen Gründe „the teachers’ English“ und „the topic“ erhalten jedoch mit durchschnittlich 2,58 recht ähnliche Werte. Deutlicher sind die Unterschiede bei der Frage nach den sprachlichen Bereichen, in denen die Probanden in ihren vorherigen Studienerfahrungen Schwierigkeiten erlebt haben: Am wenigsten problematisch war demnach das Leseverstehen, was sich mit den Ergebnissen aus dem Sprachtest und der Selbsteinschätzung deckt, am schwierigsten das Verständnis von „technical terms“ (Fachlexik). Einen Einfluss auf

---

\* Skala: 1=*a very important reason*, 2=*quite important*, 3=*of minor relevance*, 4=*not relevant at all*

die akademischen Leistungen aufgrund dieser Schwierigkeiten haben 50% der Probanden „manchmal“ und 44% „nie“ feststellen können; nur eine Person hat in diesem Fall die Option „oft“ angekreuzt. Die Fragen 6-10 erfassen darüber hinaus, welche Erfahrungen die Studierenden bezüglich möglicher Prüfungsinstrumente und -grundlagen in englischer Sprache mitbringen: Der Prozentsatz der englischsprachigen Literatur im vorherigen Studium wird mit durchschnittlich 37% angegeben, wobei die Varianz in diesem Fall sehr hoch ist: 6 Personen haben 75-100% ihrer Fachliteratur in englischer Sprache gelesen, 13 Personen lediglich 0-25%. Auf Basis einer Skala von *1=never*, *2=sometimes*, *3=often* weisen die Probanden die meisten Erfahrungen im Bereich schriftliche Prüfungen in englischer Sprache auf (Mittelwert: 2,21), danach folgen das Verfassen einer schriftlichen Arbeit (z.B. Essays) mit  $\bar{x}$  1,9, mündliche Prüfungen ( $\bar{x}$  1,79), das Halten von Referaten ( $\bar{x}$  1,55) und das Schreiben einer akademischen Abschlussarbeit ( $\bar{x}$  1,45).

Des Weiteren ermitteln die Fragen Nr. 11-14 die bisherigen Erfahrungen der Teilnehmer im Umgang mit einem International Classroom. Hier zeigt sich, dass die MGM-P-Studierenden wenig interkulturelle Erfahrung mitbringen: 70% geben an, noch nie an einem interkulturellem Training teilgenommen zu haben, und in knapp 90% der Fälle waren in den bisherigen Unterrichtsgruppen lediglich 0-10% ausländische Studierende vertreten. Die wenigen Teilnehmer mit Erfahrung im Umgang mit multikulturellen Gruppen haben diesen mehrheitlich (58%) als unproblematisch empfunden. Die restlichen 42% führen eventuelle Probleme weniger auf kulturelle Unterschiede, sondern vielmehr auf die Schwierigkeiten der ausländischen Studierenden im Gebrauch der Nationalsprache zurück.

Frage 40 ermittelt abschließend einen wesentlichen Aspekt: Haben sich die Studierenden vor Programmstart bereits für längere Zeit in einem englischsprachigen Land aufgehalten (vgl. Tab XI, Anhang)? Dies ist bei 45,5% der Befragten der Fall, folglich konnten 54,5% ihre Englischkenntnisse noch nie außerhalb der Landesgrenzen – ausgenommen sind Urlaube, die nicht aufgenommen wurden – in relevantem Maße anwenden. Konkrete Studiererfahrungen an einer englischsprachigen Hochschule können 30% der Probanden aufweisen, 18% sind in einem englischsprachigen Land bereits beruflichen Tätigkeiten nachgegangen. Pakistan, Indonesien, Malaysia und Singapur als Länder sowie ein Studium der englischen Philologie in China wurden in die Kategorie „Studium/Berufstätigkeit in englischsprachigem Land bzw. Kontext“ aufgenommen, da in diesem Fall per Interview die Möglichkeit bestand,

deziert nach dem tatsächlichen Status des Englischen in der universitären Ausbildung bzw. im Berufsalltag zu fragen.

### *c. Statistische Untersuchungen*

Mit Hilfe der erläuterten Daten lassen sich hinsichtlich der Sprachkompetenzen der MGM-P-Teilnehmer folgende Fragen statistisch analysieren:

- (1) Existiert ein Zusammenhang zwischen dem vorherigen Aufenthalt in einem englischsprachigen Land und den Ergebnissen des eigenen Englischtests?
- (2) Ist dieser Zusammenhang evtl. noch stärker ausgeprägt, wenn man die Erfahrung im Umgang mit akademischem Englisch (Aufenthalt an einer englischsprachigen Universität) berücksichtigt?
- (3) Gibt es eine Übereinstimmung zwischen den bei Zulassung eingereichten Test-Scores und den Ergebnissen des eigenen Englischtests?

Frage (1) lässt sich anhand eines t-Tests für unabhängige Stichproben durchführen, wobei die Gruppen durch die Unterscheidung „Aufenthalt englischsprachiges Ausland ja/nein“ determiniert werden. Der Mittelwertvergleich zeigt eine deutliche Abweichung zwischen den Gruppen: Die „ja-Gruppe“ erreicht im Mittel 79,29% Korrektheit im Test, die „nein-Gruppe“ 68,03%. Die Unterschiede sind mit  $p=0,007$  ( $N=25$ ) statistisch signifikant, weshalb angenommen werden kann, dass längere Auslandsaufenthalte – in diesem Fall beginnend bei mindestens 2 Monaten – gute Ergebnisse in standardisierten Englischtests begünstigen; ob damit auch die Fähigkeit steigt, erfolgreich an einem Studienprogramm in englischer Sprache teilzunehmen, wird in Kap. 4.2.5. erörtert. Zumindest aber scheinen diese Personen mit sprachlich besseren Voraussetzungen in das Studienprogramm zu starten. Führt man dieselbe Analyse unter Berücksichtigung der spezifizierten Gruppierung „Aufenthalt an englischsprachiger *Universität* ja/nein“ durch, erhält man ebenfalls abweichende Mittelwerte von 81,96% Korrektheit in der „ja-Gruppe“ versus 70% Korrektheit in der „nein-Gruppe“. Mit  $p=0,004$  ( $N=25$ ) ist der Gruppenunterschied statistisch tendenziell noch etwas signifikanter als im Falle des reinen Aufenthalts im englischsprachigen Ausland. Dies ist insofern intuitiv, als dass der eigene Sprachtest aus ausgewählten TOEFL-Fragen besteht, deren Register nach Angaben von ETS auf das akademische Umfeld ausgerichtet sind. Hinsichtlich der Erzielung guter Ergebnisse in einem standardisierten Englischtest mit Fokus auf ein eher akademisches Register scheint demnach das vorherige Studieren in englischer Sprache förderlich zu sein.

Für die Beantwortung von Frage (3) müssen zunächst die Ergebnisse der externen Englischtest-Scores bei Zulassung vereinheitlicht werden, wofür als Einheitsmaß der TOEFL-pbt-Score gewählt wurde, da dieser bei den meisten Studierenden vorliegt. Die TOEFL-cbt-Scores wurden anhand der von ETS zur Verfügung gestellten Vergleichstabellen umgerechnet, die IELTS-Scores anhand der in Kap. 4.1.2. erläuterten Äquivalenzen des GER (z.B. IELTS 6.5 = TOEFL-pbt 560). Ein erfolgreich absolvierter GMAT wurde mit der GER-Stufe C1 gleichgesetzt, was einem TOEFL-pbt von 560 entspricht. Wie ebenfalls in Kap. 4.1.2. dargestellt, muss der CET niedriger eingestuft werden: Hier wurde die Stufe B1 gewählt und somit ein TOEFL-pbt von 457 vermerkt. Es ist der Autorin bewusst, dass es sich im Falle des GMAT und CET um Näherungswerte handelt, die nicht auf statistischen Vergleichsanalysen beruhen und die Ergebnisse daher als tentativ zu betrachten sind. Die beiden intervallskalierten Datenreihen „TOEFL-pbt-Äquivalent“ und „Korrektheits-Prozentzahl eigener Englischtest“ wurden einer linearen Regressionsanalyse unterzogen, die zu einem R-Wert von 0,709 und einem  $R^2$  von 0,502 führt, mit  $p=0,001$ . Anhand dieses deutlich signifikanten positiven Zusammenhangs kann konstatiert werden, dass Studierende mit guten externen Testergebnissen auch in dem eigenen Englischtest besser abschneiden als Teilnehmer, die bei der Bewerbung niedrigere TOEFL-pbt-Äquivalenz-Scores aufweisen.

### **Zusammenfassung**

- Die Mehrheit der Studierenden kann in ihrem durchschnittlichen Englischniveau anhand von Tests und Selbsteinstufungen als „gut“ auf der Skala „*fast muttersprachlich – sehr gut – gut – mittelmäßig – eingeschränkt kompetent – Anfängerniveau*“ eingestuft werden, wobei sowohl nach oben als auch nach unten Abweichungen zu konstatieren sind, v.a. bei Probanden chinesischer Nationalität.
- Das Leseverständnis im Englischen scheint innerhalb der sprachlichen Teilfertigkeiten die am wenigsten problematische darzustellen, während die Kenntnis von Fachlexik, das Halten von Referaten, das Schreiben einer Abschlussarbeit sowie das Hörverstehen potentiell problematische Bereiche repräsentieren. Insbesondere die Kenntnisse im Hörverstehen werden von den Teilnehmern, und hier speziell von den chinesischen, deutlich überschätzt. Auffällig ist zudem eine schlechtere Selbsteinschätzung der chinesischen Teilnehmer im Bereich Aussprache im Vergleich zu ihren nicht-chinesischen Kommilitonen. Die eigenen aktiven



sprachlichen Fähigkeiten bewerten die Probanden durchschnittlich schlechter als die passiven.

- In ihren vorherigen Erfahrungen mit dem Studieren in englischer Sprache scheinen bei den Teilnehmern nur vereinzelt sprachliche Probleme aufgetreten zu sein, die sich in der eigenen Wahrnehmung nur begrenzt auf den Lernerfolg ausgewirkt haben.
- Weniger als die Hälfte der Studierenden kann vor Programmbeginn einen Aufenthalt im englischsprachigen Ausland nachweisen. Diejenigen, die diese Erfahrung besitzen, schneiden statistisch signifikant besser im eigenen Englischtest ab, insbesondere, wenn der Aufenthalt im Rahmen eines Studiums stattgefunden hat.
- Die Studierenden weisen mehrheitlich wenig bis keine Erfahrung im Umgang mit einem International Classroom auf.
- Die Test-Scores externer Tests, welche die Teilnehmer für die Bewerbung einreichen mussten, liegen im Falle der über die deutsche Hochschule zugelassenen Teilnehmer über oder auf den verlangten Minimalcores (mit lediglich einer Ausnahme, die knapp darunter liegt), während acht über die chinesische Hochschule rekrutierte Studierende lediglich den CET vorweisen können, der aufgrund der in Kap. 4.1.2. getroffenen Erläuterungen als nicht gleichwertig mit für internationale Programme üblichen TOEFL-Niveaus (mind. 550 pbt) einzustufen ist. Dies unterstützend zeigt die statistische Analyse, dass niedrige externe Testergebnisse, wozu der CET gezählt wird, signifikant niedrigeren Korrektheitswerten im eigenen Englischtest entsprechen.

#### **4.2.1.2. Motivation und sprachliche Erwartungen**

##### *a. Der Faktor Unterrichtssprache in der Bewerbungsentscheidung der Teilnehmer*

Frage 15 im FRB-S-M thematisiert die Bewerbungsmotive der Teilnehmer und hat in der Auswertung zu folgender Verteilung geführt, geordnet von wichtigen bis weniger wichtigen Faktoren:

<b>Bewerbungsgrund</b>	<b>Mittelwert</b>
Program fosters professional career	1,41
Program is taught in English	1,59
Topic in general (International Business and Economics)	1,66
Prestigious Chinese university as partner	1,97
China focus	1,97
Programs takes place in Germany	2,24
International classroom	2,28
Takes place at University of xx ( <i>im Original Name deutsche Universität</i> )	2,31
Chance to learn/improve German	2,38
Chance to study in China	2,48
Anticipated program prestige	2,55
Low tuition fees	2,79
Chance to learn/improve Chinese	3,55

Skala: 1=*a very important reason*, 2=*a quite important reason*, 3=*of minor relevance*, 4=*not relevant at all*

**Tabelle 8:** Bewerbungsmotive MGM-P (FRB-S-M, Frage 15)

Anhand von Tab. 8 ist deutlich zu erkennen, dass der Faktor „Unterrichtssprache Englisch“ von den Studierenden des MGM-P im Rahmen ihrer Bewerbungsentscheidung eine äußerst wichtige Rolle gespielt hat. Zwischen den eher thematischen bzw. professionellen und Renommee-Gründen erreicht der Faktor englische Unterrichtssprache als einzige nicht thematische Rahmenbedingung einen Wert unter 2, der zu „a very important reason“ tendiert. Andere als Rahmenbedingung einzustufende Faktoren wie der Studienort, die Möglichkeit Deutsch und/oder Chinesisch zu lernen sowie die niedrigen Studiengebühren – 6.900 Euro sind für ein MBA-Programm mit Doppelabschluss im internationalen Vergleich als niedrig anzusehen – werden durchschnittlich als deutlich weniger relevant eingestuft. Das niedrige Ranking des Faktors Studiengebühren entspricht den Ergebnissen anderer Untersuchungen, wie etwa in Ammon & McConnell (2002, vgl. Kap. 2.3.2.), und spricht dafür, dass zumindest in diesem Fall nicht damit zu rechnen ist, dass bei einer Erhöhung der Studiengebühren ein wesentlicher Wettbewerbsvorteil gegenüber z.B. den USA wegfällt. Offenbar orientieren sich die Studierenden im Wesentlichen an inhaltlich-prestigebezogenen Kriterien (vgl. Kap. 2.1.) sowie in diesem Fall an der für die Bewerber wichtigen Rahmenbedingung der Englischsprachigkeit des Programms. Zwei Teilnehmer ergänzen im FRB-S-M und zwei weitere im Interview die kurze Dauer des Programms von einem Jahr als weiteren Bewerbungsgrund, zwei andere Studierende nennen zusätzlich den deutsch-chinesischen Doppelabschluss.

Frage 16 fragt im Anschluss dezidiert nach der Relevanz des Faktors Unterrichtssprache in der Bewerbung: Über die Hälfte der Studierenden (55%) gibt an,

dass die Englischsprachigkeit für sie ein „absolutes Muss“ darstellt, weitere 38% stufen dies als „wichtig aber nicht entscheidend“ ein, eine Minderheit von 7% wählt die Option „von untergeordneter Wichtigkeit“; die letzte Wahlmöglichkeit „not important at all“ wird von niemandem angekreuzt. Befragt nach den Hintergründen der Wichtigkeit des Englischen als Unterrichtssprache (Frage 17) ergibt sich folgende gruppierte Reihenfolge: Die potentielle Möglichkeit der Kompetenzverbesserung im Englischen, v.a. im Bereich des Sprechens, dominiert deutlich die Liste (durchschnittlicher Wert: 1,59\*), es folgen eine erwartete/gewünschte Verbesserung im Schreiben, Hör- und Leseverstehen sowie in Fach- und allgemeinsprachlicher Lexik (Ø 1,83-2,0). Zwischen diesen Werten siedelt sich die Stellung von Englisch als Wissenschaftssprache an (Ø 1,72). Interkulturelle Aspekte des Studierens mit Kommilitonen unterschiedlicher Nationalitäten aufgrund von Englisch als Unterrichtssprache werden mit Ø 2,07 gerankt, als letzte Gruppe folgen berufliche Aspekte, wie die gute Verwertbarkeit von Englisch auf dem Arbeitsmarkt (Ø 2,4).

Die Fragen 24-26 thematisieren abschließend die konkrete Rolle von Deutsch versus Englisch in der Bewerbungsentscheidung: 96,43% der MGM-P-Studierenden beantworten die Frage, ob eine Bewerbung erfolgt wäre, wenn Deutsch die Unterrichtssprache des MGM-P gewesen wäre, mit „nein“. Lediglich eine Person hätte sich bei einem vollständig deutschsprachigen Programm beworben; dies ist nicht etwa einer der fünf deutschen Studierenden, sondern ein Chinese, der vorher in der Schweiz studiert hat (NXS). Allerdings hätten 43% anteilige Kurse in deutscher Sprache akzeptiert bzw. 30% sogar bevorzugt, wobei die Mehrheit dies jeweils auf einen Anteil von 25% beschränkt hätte. 57% hingegen hätten auch bei lediglich anteiligem Unterricht in deutscher Sprache von einer Bewerbung abgesehen. Fraglich ist an dieser Stelle, ob die 43% Befürworter von anteiligen deutschen Lehrveranstaltungen den sprachlichen Erfordernissen gewachsen wären; evtl. ist dieser Enthusiasmus darauf zurückzuführen, dass die Beantwortung des FRB-S-M vor dem Start der regulären Lehrveranstaltungen erfolgte, als weder das eigene Kompetenzniveau im Deutschen auf die Probe gestellt noch ein realistisches Gefühl für die fachliche Arbeitsbelastung vorhanden war.

Die Auswertung der in den folgenden Monaten durchgeführten 15 Studierendeninterviews bestätigt diese Vermutung sowie allgemein die Ergebnisse des

---

\* Skala: 1=very important, 2=quite important, 3=of minor relevance, 4=not relevant at all

Fragebogens hinsichtlich der Wichtigkeit des Faktors Englisch als Unterrichtssprache: Lediglich ein Studierender (DKB), ein Deutscher mit einem sehr hohen Kompetenzniveau im Englischen, gibt an, die Englischsprachigkeit des Programms wäre „not that important“, für die anderen 14 stellt sie einen wichtigen bis sehr wichtigen Faktor dar. Auch für DKB ist ein englischsprachiges Programm trotzdem attraktiv, da dies seiner Ansicht nach zu einer internationaleren Gruppenzusammensetzung führt. Zudem würde das wissenschaftliche Arbeiten erheblich vereinfacht, da die entsprechende Literatur in den meisten Fällen ohnehin englischsprachig sei. Aufgrund seines eigenen hohen Niveaus spielt die sprachliche Verbesserung für DKB nur eine untergeordnete Rolle. Dieser Zusammenhang lässt sich anhand der übrigen Interviews bestätigen: Sprachlich eher schwache Studierende, wie die chinesischen Teilnehmer PDF, JWS, PLH und ZAZ, halten die Englischsprachigkeit des MGM-P v.a. deshalb für sehr wichtig, weil sie ihre eigenen Kenntnisse im Englischen deutlich verbessern möchten, um bei der späteren Jobsuche nicht im Nachteil zu sein. Die im Niveau höher einzustufenden Interviewten ZSK (Pakistani), VJM (Mexikaner), JZS, GZJ, JJJ und NXS (Chinesen) geben als Hauptgrund für die Wichtigkeit einer Durchführung in englischer Sprache ihre nicht ausreichenden Deutschkenntnisse an, während die Kompetenzerhöhung im Englischen eher sekundär ist. Alle Interviewten wurden gefragt, ob sie ein identisches Programm in ihrer jeweiligen L1 ebenso gereizt hätte – alle 13 haben dies im Rahmen der oben aufgeführten Begründungsmuster deutlich verneint. Den meisten Interviewten erschien die Frage zudem merkwürdig bis irritierend, da die Englischsprachigkeit für sie fester und unbezweifeltes Bestandteil des Programms ist.

#### *b. Sprachliche Erwartungen der Teilnehmer vor Programmbeginn*

31% der MGM-P-Teilnehmer erwarten vor Beginn des Programms keine Schwierigkeiten im Umgang mit der englischen Sprache im Unterrichtsgeschehen, 51% erwarten „Schwierigkeiten im begrenzten Umfang“ und immerhin 18% erhebliche Probleme (Frage 18). Ein Mittelwertvergleich der drei Gruppen hinsichtlich ihrer Ergebnisse beim eigenen Englischtest zeigt, dass schlechtere Testergebnisse mit höheren Erwartungen sprachlicher Schwierigkeiten korrelieren; die Mittelwertunterschiede sind allerdings statistisch nicht signifikant ( $p=0,184$ ,  $N=22$ ). Bei der Frage nach den erwarteten schwierigsten Bereichen (Frage 19) dominiert das Schreiben der Masterarbeit, was sich mit den bislang geringen Erfahrungen der Teilnehmer auf diesem Gebiet deckt. Es folgen die allgemeine Kommunikation im Englischen,

schriftliche Prüfungen sowie das Verstehen der Vorlesungen. Als am potentiell wenigsten problematisch stufen die Teilnehmer das Lesen der Fachliteratur ein. Ein Studierender ergänzt an dieser Stelle „problems of misunderstandings with my classmates“ als mögliches Problemfeld. Befragt nach den möglichen Gründen derartiger Sprachprobleme (Frage 20) dominiert die eigene Englischkompetenz deutlich vor dem Thema der Veranstaltung, dem Englisch der Kommilitonen sowie dem Englisch der Dozenten, das als am wenigsten verantwortlich für mögliche eigene Sprachprobleme eingeschätzt wird. Von den Lehrenden erwarten die Studierenden mehrheitlich (59%) ein „sehr gutes“ Niveau in der englischen Sprache, 24% sind der Ansicht, das Englisch sollte „almost native“ sein, während sich 14% mit einem „guten“ und 3% mit einem „durchschnittlichen“ Niveau zufrieden geben (Frage 22). Innerhalb dieser Niveaus stufen die Studierenden die mündlichen Fähigkeiten der Dozenten inkl. der Aussprache sowie die Kenntnis der Fachterminologie als wichtigste Fähigkeiten im Englischen ein, während die Bereiche Schreiben und Grammatik als weniger relevant betrachtet werden (Frage 23). Zuletzt interessiert die Einschätzung der Studierenden, ob mögliche Schwierigkeiten in der englischen Sprache Auswirkungen auf den eigenen Studienerfolg im MGM-P haben werden (Frage 21): Die Mehrheit von 56% vermutet „eingeschränkte“ Auswirkungen, immerhin 26% „beträchtliche“, während 18% an keinen Einfluss auf den Lernerfolg glauben. Auch in diesem Fall korrelieren die Ergebnisse der Teilnehmer im eigenen Englischtest mit den erwarteten Auswirkungen auf den Lernerfolg in dem Sinne, dass Personen mit schlechteren Testergebnissen den meisten Einfluss auf ihren Lernerfolg im MGM-P vermuten. Der Unterschied der Mittelwerte der drei Gruppen ist mit  $p=0,004$  deutlich signifikant ( $N=20$ ).

Abschließend thematisiert FRB-S-M einige Rahmenbedingungen des MGM-P, wie z.B. Sprachkurse sowie Ansichten der Teilnehmer zum Thema Englisch als Unterrichtssprache in internationalen Studienprogrammen. Positiv für den Bereich DaF ist zunächst anzumerken, dass laut Frage 27 fast 100% der nicht-deutschen Studierenden beabsichtigen, an den studienbegleitenden Deutschkursen teilzunehmen, lediglich eine Person entscheidet sich dagegen (ZSK, Pakistani mit bereits guten Deutschkenntnissen). In der Einstufung der Relevanz eines solchen Angebots für die Bewerbungsentscheidung (Frage 28) fällt das Ergebnis divers aus: Für 19% ist dies ein „absolutes Muss“, 31% votieren für „wichtig, aber nicht entscheidend“, die größte Gruppe von 42% votiert für „von untergeordneter Relevanz“, und zwei

Personen (8%) stufen das Angebot als irrelevant für ihre Bewerbungsentscheidung ein. Bei der Auswertung dieser Frage wurden wie bei Frage 27 die Angaben der deutschen Studierenden nicht berücksichtigt. Wie in der Programmbeschreibung erläutert, beinhaltet das MGM-P keine vorbereitenden oder studienbegleitenden Englischkurse. Frage 29 zeigt allerdings, dass mehr als die Hälfte (54%) ein solches Angebot bevorzugt hätte, und zwar v.a. in den Bereichen „business English“, „academic writing“ und „conversation“ (Frage 30). Weitere Vorschläge wie Aussprache- oder Grammatik-Training wurden hingegen als weniger interessant eingestuft. Die letzte Frage im FRB-S-M (31) bittet die Studierenden um eine Beurteilung von im Zusammenhang mit ELF und fremdsprachigen Studienprogrammen häufig geäußerten Bedenken bzw. Vorzügen (vgl. theoretischen Teil dieser Arbeit). Tabelle 9 zeigt die Mittelwerte der Übereinstimmung in der Reihenfolge „strongly agree“ bis „strongly disagree“ auf:

<b>Behauptung</b>	<b>Mittelwert</b>
English language programs attract more foreign students.	1,61
The decline of German as a language of science will continue anyway.	1,82
German master programs should include German language courses.	1,86
Without German lectures foreign students will not be encouraged to stay in Germany.	2,07
Without German lectures foreign students will only learn survival German.	2,18
NNS teachers and NNS students mean loss of lecture quality.	2,41
Without German lectures integration for foreign students is more difficult.	2,64
NNS teachers and NNS students lead to poorer academic achievement.	2,71
Many lecturers of these programs are not competent enough in English.	2,89
German master programs should include some courses in German.	3,10
Such programs further damage the importance of German in science.	3,26
German master programs should be exclusively taught in German.	3,69

*Skala: 1=I strongly agree, 2=I mostly agree, 3=I agree only to a limited extend, 4=I strongly disagree*

**Tabelle 9:** Auswertung Frage 31, FRB-S-M  
Abkürzungen: NNS: Non-native speaker

Es ist deutlich erkennbar, dass die Studierenden dem Fehlen von deutschsprachigen Lehrveranstaltungen hinsichtlich Integrationsaspekten, der Beschränkung von Spracherwerb auf „survival German“ und dem fehlenden Anreiz, nach dem Abschluss in Deutschland zu arbeiten („Brain Gain“) durchaus kritisch gegenüberstehen. Mit einem weiteren möglichen Kritikpunkt, der Gefährdung des Deutschen als Wissenschaftssprache, stimmen die meisten jedoch nicht überein bzw. sind der Ansicht, dass sich dieser Prozess ohnehin fortsetzen wird. Noch weniger Zustimmung erhält der Lösungsansatz, Masterprogramme in Deutschland ausschließlich auf Deutsch zu unterrichten, und auch anteiligen Kursen in deutscher Sprache stimmt die Mehrheit nicht zu. Somit bleibt lediglich die Variante von DaF-Kursen, die

entsprechend viele Studierende als integralen Bestandteil eines jeden Masterprogramms in Deutschland ansehen. Bezüglich der englischen Sprache erhält die Behauptung, englischsprachige Programme würden vermehrt ausländische Studierende anziehen, die meiste Zustimmung. Mögliche Risiken beim Einsatz nicht-muttersprachlicher Dozenten und gleichzeitiger Teilnahme vieler nicht-muttersprachlicher Studierender sehen die MGM-P-Studierenden v.a. hinsichtlich einer eventuell schlechteren Qualität des Unterrichts und weniger beim Faktor Lernerfolg. Noch weniger Zustimmung erhält die Behauptung, das Englisch der Dozenten sei in vielen Programmen nicht ausreichend. Es wird somit deutlich, dass die Studierenden die Diskussionen um englischsprachige Studienprogramme im deutschen Hochschulkontext eher pragmatisch betrachten: Zwar würde man im Falle deutschsprachiger Lehrveranstaltungen einen Zugewinn an Bindung bzw. Integration und Spracherwerb verzeichnen, die Vorteile eines Unterrichts auf Englisch wiegt dies trotz damit verbundener Qualitätsrisiken jedoch nicht auf. Die frei verfassten Studierenden-Kommentare in den Fragen 32 und 33 bestätigen diesen Eindruck (beides Student HMP): „Every international program should be taught in English.“; „It takes time to learn German language. English language program at German universities help student not to waste time learning German language first.“

### **Zusammenfassung**

- Im Gegensatz zu den unter 4.2.1.1. geschilderten bisherigen Erfahrungen der Studierenden ist im MGM-P mit deutlich mehr sprachlichen Problemen zu rechnen: Ein Fünftel erwartet „beträchtliche Schwierigkeiten“, dies sind gleichzeitig zu einem signifikanten Anteil diejenigen, die im eigenen Englischtest vergleichsweise schlecht abgeschnitten haben. Probleme werden v.a. beim Verfassen der Abschlussarbeit, in der allgemeinen Kommunikation sowie beim Verständnis der Seminare erwartet; letzteres deckt sich mit den schlechten Ergebnissen der gesamten Gruppe im Hörverstehensteil des Englischtests. Ein Viertel ist der Ansicht, dass diese Einschränkungen negative Auswirkungen auf den Lernerfolg haben werden. Als Grund wird übereinstimmend mit den ermittelten Test-Korrelationen vornehmlich das eigene Englisch und weniger das Englisch der Dozenten angenommen, von denen mehrheitlich sehr gute Kenntnisse, v.a. im mündlichen Ausdruck, erwartet werden.
- Die Englischsprachigkeit des MGM-P ist entscheidend für seine Akzeptanz auf

dem Anbietermarkt; weder ein anteilig und noch weniger ein vollständig deutschsprachiges MGM-P hätte die aktuellen Studierenden in ausreichender Anzahl (mindestens 20 von 34) zu einer Bewerbung motiviert. Laut Interviews variieren die Gründe zwischen dem eigenen nicht ausreichenden Niveau im Deutschen und dem Wunsch der Kompetenzverbesserung im Englischen, um dies anschließend auf dem internationalen Arbeitsmarkt einsetzen zu können. Sprachkurse in deutscher Sprache werden allerdings sehr gut angenommen und sind für ca. 20% der Teilnehmer bewerbungsrelevant. Die Studierenden erhoffen sich von einem Unterricht in englischer Sprache v.a. Kompetenzverbesserungen in den produktiven Sprachfähigkeiten. Eben diese wären neben der Fachsprache auch der gewünschte Fokus von zukünftig einzurichtenden studienbegleitenden Englischkursen im MGM-P, deren Fehlen von der Mehrheit moniert wird.

#### **4.2.1.3. Die Verwendung von ELF im MGM-P**

Die konkrete Verwendung von ELF im Unterrichtsgeschehen des MGM-P und die damit verbundenen Phänomene und Problembereiche aus Sicht der Studierenden werden anhand der Fragebögen EVAL-1 (1. Trimester), EVAL-2 (2. Trimester) und EVAL-3 (3. Trimester), anhand der Studierendeninterviews sowie der Unterrichtsbeobachtungen und -aufnahmen eruiert. EVAL-1 ermöglicht dabei eine genaue Betrachtung einzelner Kurse und Dozenten, da jeder Kurs mit einem eigenen Fragebogen evaluiert wurde. Entsprechend werden in den Auswertungen die acht Dozenten („Lecturers“) als „Lec1“ bis „Lec8“ bezeichnet. Bis auf einen chinesischen Gastdozenten sind alle Lehrende deutsche Muttersprachler. Der Rücklauf der EVAL-1-Fragebögen ist je Dozent unterschiedlich und beträgt zwischen 30% und 79% (vgl. Tab. V im Anhang). In EVAL-2 und -3 wurden Gesamt-Trimester abgefragt.

#### **A) Erstes Trimester**

##### *a. Sprachliche Schwierigkeiten der Studierenden: Hintergründe und Strategien*

Die Auswertung von Frage 3 aller EVAL-1-Bögen zeigt, dass im ersten Trimester insgesamt 38% der Studierenden Probleme im Umgang mit der englischen Sprache im Unterrichtsgeschehen erfahren haben, die restlichen 62% verneinen dies. Lec2, 3 und 6 liegen in der Bewertung der Studierenden über diesem Durchschnitt, bei ihnen wurden also mehr sprachliche Schwierigkeiten erfahren, während der Kurs von Lec4 mit 28,6% deutlich unter dem Durchschnitt liegt, mithin weniger Probleme auf



sprachlicher Ebene bereitet hat. Weder anhand der Nationalitäten der Dozenten (3 Deutsche, 1 Chinese) noch ihrer Erfahrung in englischsprachiger Lehre (siehe Tab. XIV im Anhang) lässt sich dieser Unterschied erklären. Zieht man Fragen 1 und 2 hinzu, ergibt sich eine Tendenz, die jedoch statistisch nicht signifikant ist: Das thematische Vorwissen, das die Teilnehmer mit in den jeweiligen Kurs gebracht haben, korreliert zwar tendenziell mit den sprachlichen Schwierigkeiten in diesen Kursen – je mehr Vorwissen, desto weniger sprachliche Schwierigkeiten – diese Korrelation ist jedoch statistisch nicht signifikant (Regressionsanalyse,  $p=0,164$ ,  $R=0,543$ ,  $R^2=0,295$ ). Noch weniger signifikant ist eine mögliche Korrelation zwischen dem von den Teilnehmern wahrgenommenen inhaltlichen Schwierigkeitsgrad des Kurses (Frage 2) und ihren Sprachproblemen ( $p=0,235$ ,  $R=0,475$ ,  $R^2=0,225$ ). Thematische Rahmenbedingungen scheinen die Sprachschwierigkeiten der Teilnehmer daher zwar tendenziell, nicht aber signifikant zu beeinflussen. Hinsichtlich des Niveaus der Lehrveranstaltungen ist anzumerken, dass die Mehrheit (58%) dieses als „angemessen“ empfindet; Kurse, die im Schwierigkeitsgrad hoch eingestuft werden, sind eher makroökonomisch-mathematische Lehrveranstaltungen (Lec1, 2, 7, 8). Fragen 4 und 5 thematisieren die Gründe und Bereiche der Schwierigkeiten im Umgang mit dem Englischen und führen zu folgenden Ergebnissen:

<b>Frage 4: Hintergründe der sprachlichen Schwierigkeiten</b>	<b>Mittelwert</b>
Topic	1,77
My own English	2,14
Other students' English	2,21
Teachers' English	2,5
<i>Skala: 1=very important reason, 2=quite important reason, 3=minor relevance, 4=not at all relevant</i>	
<b>Frage 5: Sprachliche Bereiche</b>	<b>Mittelwert</b>
Understanding other students' English	1,64
Saying something myself	1,48
Lecturers' use of technical terms	1,44
Understanding lecturers' English	1,38
Writing down notes	1,35
Lecturers' speech rate	1,33
Reading sheets	1,32
Reading texts	1,32
Lecturers' use of vocabulary in general	1,3
Lecturers' pronunciation	1,26
Lecturers' sentence structure	1,2
<i>Skala: 1=not difficult at all, 2=somewhat difficult, 3=very difficult</i>	

**Tabelle 10:** Gründe und Schwierigkeitsbereiche ELF, 1. Trimester (EVAL-1)

Tabelle 10 bestätigt aus Sicht der Eigenwahrnehmung der Studierenden, dass das Thema eines Kurses Einfluss auf die erfahrenen Schwierigkeiten im Umgang mit der Unterrichtssprache hat; mit einem Mittelwert von 1,77 wird das „topic“ als wichtigster Einflussfaktor angesehen. Mit gewissem Abstand folgen die eigene Englischkompetenz sowie das Englisch der Kommilitonen als zweit- und drittwichtigste Faktoren. Insgesamt am wenigsten verantwortlich für ihre sprachlichen Schwierigkeiten machen die Studierenden das Englisch der Dozenten. Dies bestätigt sich in einer weiteren Regressionsanalyse: Korreliert man die Angaben zu sprachlichen Schwierigkeiten allgemein (Frage 3) je Dozent mit dessen „Verantwortlichkeit“ für diese Schwierigkeiten (Frage 4), zeigt  $p=0,831$  ( $R=0,091$ ,  $R^2=0,008$ ), dass zwischen diesen beiden Aspekten so gut wie kein Zusammenhang existiert. Vor diesem Hintergrund ist auch das als Problembereich recht hoch gerankte Verstehen des Dozenten in Frage 5 zu interpretieren: Dies lässt aller Wahrscheinlichkeit nach auf Defizite im Hörverstehen der Studierenden und nicht etwa im Ausdruck der Dozenten schließen. Ähnliches gilt für das Verstehen der Kommilitonen, welches die Studierenden im Durchschnitt als größtes Problemfeld betrachten; in den Interviews wird sich zeigen, dass dies im Wesentlichen mit dem Nicht-Verstehen ungewohnter Aussprachevarianten zusammenhängt. Ein schriftlicher Kommentar einer chinesischen Studierenden (PDF) bestätigt diese Einschätzung: „My hearing is not so good, I need time to adopt it. Sometimes I can't understand something because of my limited vocabulary.“ Neben dem Hörverständnis scheint übereinstimmend mit den in 4.2.1.2. ermittelten Erwartungen der produktive Sprachgebrauch wie Sprechen und Schreiben die meisten Probleme zu bereiten, während das Lesen der Folien und Texte als weniger herausfordernd eingestuft wird. Das Dozenten-Englisch wird ebenfalls in Bestätigung der in FRB-S-M abgefragten Erwartungen als am schwierigsten auf dem Gebiet Fachterminologie empfunden, es folgen die Sprechgeschwindigkeit, allgemeinsprachliche Lexik sowie Aussprache und Syntax. Auffällig ist an dieser Stelle, dass der chinesische Dozent (Lec3) im Bereich „pronunciation“ mit 1,6 einen deutlich über dem Durchschnitt liegenden Mittelwert erreicht, der suggeriert, dass bei diesem Dozenten die Aussprache als wesentlich schwieriger empfunden wurde als bei den übrigen Dozenten. Der mexikanische Studierende VJM bestätigt diesen Punkt durch einen schriftlichen Kommentar im Fragebogen: „The problem is that sometimes we were wondering if what he said was a chinese (sic!) word or just an

awful mispronunciation.“ Dieser Aspekt wird auch von den übrigen nicht-chinesischen Studierenden in den Interviews wiederholt erwähnt.

Befragt nach den Strategien im Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten (Frage 7) beschränken sich die meisten Studierenden auf das Nachschlagen unbekannter Wörter und das Lesen zusätzlicher Fachtexte. Die Option „I ask the lecturer to help me“ wird in keinem der acht Fragebögen von keinem der 34 Studierenden angekreuzt (entspricht 0 von 272 Möglichkeiten), womit die Thematik „Unterricht in einer L2“ offensichtlich nicht als eine solche zwischen Dozenten und Studierenden existiert bzw. auf das Erklären von Fachterminologie im laufenden Unterrichtsgeschehen beschränkt ist (Frage 8). Code-Switching (Frage 9) zwischen Englisch, Deutsch und Chinesisch auf Seiten der Dozenten konstatieren die Studierenden zu 37% „manchmal“, zu 5% „oft“ und zu mehrheitlich 58% „nie“. Offensichtlich scheint dieser Aspekt im MGM-P vergleichsweise unproblematisch zu sein; von denen, die es wahrnehmen, fühlt sich die große Mehrheit von 86% in keiner Weise durch den Sprachwechsel gestört (Frage 11). Den mit Abstand höchsten Wert beim Code-Switching erreicht indes der chinesische Gastdozent (Lec3), worüber sich wiederum der mexikanische Teilnehmer VJM deutlich mokiert (Kommentar im Fragebogen): „Mixing random chinese (sic!) words in an English lecture is not the best way to make a point, especially when half of us don't speak chinese (sic!) (...)“

#### *b. Konsequenzen der Sprachschwierigkeiten / Einflussfaktoren des Lernens*

Frage 6 in EVAL-1 thematisiert den wichtigen Aspekt des von den Studierenden wahrgenommenen Einflusses der sprachlichen Schwierigkeiten auf das Verständnis des Themas. Die Hälfte der Studierenden (52%) nimmt einen solchen Einfluss im ersten Trimester nicht wahr, 31% vermuten einen leichten, 11% einen deutlichen und 6% einen sehr deutlichen Einfluss. Vergleicht man die Mittelwerte der einzelnen Dozenten ist kein klarer Zusammenhang mit bereits genannten Faktoren zu ermitteln: Der Dozent bzw. Kurs, bei dem der größte Einfluss von Sprachschwierigkeiten seitens der Studierenden auf ihr Verständnis des Themas wahrgenommen wird (Lec2,  $\bar{X}$  0,86\*), wird auch thematisch als sehr schwer eingestuft (siehe Frage 2), Lec8 jedoch hat den höchsten Wert bei der Einstufung der thematischen Schwierigkeit und gleichzeitig den niedrigsten Wert beim Einfluss von Sprachschwierigkeiten auf das Verständnis des Themas ( $\bar{X}$  0,44). Somit hängt eine Auswirkung sprachlicher

---

\* Skala: 0=no influence at all, 1=a little, 2=quite a lot, 3=very much

Probleme auf allgemeine Verständnisschwierigkeiten nicht eindeutig von der Komplexität des Themas ab. Auch die Englischkenntnisse der Dozenten scheinen nicht das ausschlaggebende Moment zu sein, da Lec5 den zweithöchsten Einflusswert erhält ( $\bar{x}$  0,78), gleichzeitig aber einer der in englischsprachiger Lehre erfahrensten Dozenten mit einem fast muttersprachlichen Kompetenzniveau ist, was sich später in den Evaluierungen der Studierenden bestätigt (s.u.). Daher kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass die Studierenden trotz vorhandener Schwierigkeiten im Umgang mit der englischen Sprache auf unterschiedlichen Gebieten mit einem Gesamtmittelwert von 0,68 lediglich einen leichten Einfluss dieser Sprachschwierigkeiten auf ihr Verständnis der Thematik wahrnehmen, wobei unklar ist, welches die determinierenden Faktoren sind.

Die Studierenden selbst betrachten indes die didaktischen Fähigkeiten des Dozenten als wichtigsten Einflussfaktor im Hinblick auf das Verstehen der Lehrinhalte (Frage 15). An zweiter und dritter Stelle werden das eigene Vorwissen sowie das Englisch der Dozenten genannt. Deutlich weniger Einfluss sprechen die Studierenden den interkulturellen Fähigkeiten des Dozenten zu. Die Fragen 18-20 eruiieren, ob die Studierenden der Ansicht sind, ihre sprachlichen Schwierigkeiten hätten Auswirkungen auf die Bewältigung der Prüfungen in den einzelnen Kursen. Auch dieser Aspekt wird insgesamt als unproblematisch betrachtet: 63% haben sich sprachlich in den Prüfungen in keiner Weise eingeschränkt gefühlt, 35% notieren leichte sprachliche Probleme, und lediglich in einem Fall wird die Option „quite a lot“ angekreuzt. Entsprechend gering schätzen die Studierenden den Einfluss möglicher Sprachschwierigkeiten auf ihre Note ein (Frage 20): 70% vermuten überhaupt keinen Einfluss, die restlichen 30% einen leichten. Wenn sprachliche Schwierigkeiten auftraten, dann mehrheitlich im Schreiben der Antworten (72%) und weniger im Verstehen der Aufgaben (28%).

### *c. Bewertungen der sprachlichen, didaktischen und interkulturellen Fähigkeiten der Dozenten*

In den Fragen 12-14 werden die Studierenden gebeten, die Leistungen der Dozenten in den Bereichen „English language skills“, „didactic skills“ und „intercultural skills“ zu bewerten, wobei jeder Bereich in acht bis zehn Unterpunkte unterteilt ist (siehe EVAL-1 im Anhang). Im Rahmen der drei übergeordneten Bereiche Sprache, Didaktik und Interkulturalität beurteilen die Studierenden die Englischkompetenz der

Dozenten mit Abstand am besten ( $\bar{x}$  4,12\*), es folgen die didaktischen Fähigkeiten mit durchschnittlich 3,66 sowie die interkulturellen Fähigkeiten mit der schlechtesten Bewertung von 3,42. Im Gesamtranking aller Teilfähigkeiten wird der Umgang mit unterschiedlichen Geschlechterrollen mit 2,88 durchschnittlich am schlechtesten bewertet, den zweitschlechtesten Wert erreicht mit 3,22 der Umgang mit unterschiedlichen akademischen Niveaus der Studierenden. Innerhalb der Englischkenntnisse der Dozenten bewerten die Studierenden deren Grammatikkenntnisse mit 3,97 am schlechtesten, das flüssige Sprechen sowie die Kenntnis fachspezifischer Termini am besten (4,28 und 4,3).

Mit den durchschnittlichen Bewertungen in den übergeordneten Bereichen Sprache, Didaktik und interkulturelle Fähigkeiten wurde eine Regressionsanalyse mit den Ergebnissen von Frage 3 – die je Dozent erfahrenen sprachlichen Schwierigkeiten – durchgeführt, die jedoch in keinem der drei Bereiche statistisch signifikante Ergebnisse hervorbrachte. Im Falle der Sprachkenntnisse der Dozenten erreicht  $p=0,16$  zwar den höchsten Korrelationswert (Didaktik:  $p=0,59$ , interkulturelle Fähigkeiten:  $p=0,75$ ), die Signifikanzschwelle von  $p=0,05$  wird jedoch nicht erreicht. Die sprachlichen Probleme der Studierenden in einem bestimmten Kurs hängen somit nicht eindeutig von den Sprachkenntnissen der Dozenten ab und noch weniger von ihren didaktischen Fähigkeiten. Auf anderer Ebene jedoch sind statistische Zusammenhänge erkennbar: Die Regressionsanalyse der Studierenden-Bewertungen der sprachlichen und didaktischen Fähigkeiten zeigt mit  $p=0,036$  ( $R=0,74$ ,  $R^2=0,548$ ), dass sprachlich gut bewertete Dozenten offensichtlich auch in ihrer Didaktik gute Evaluierungen erhalten und umgekehrt. Ein ähnlich starker statistischer Zusammenhang existiert zwischen den didaktischen und den interkulturellen Fähigkeitsbewertungen mit  $p=0,027$  ( $R=0,764$ ,  $R^2=0,584$ ). Zwischen den sprachlichen und interkulturellen Bewertungen hingegen kann mit  $p=0,249$  ( $R=0,462$ ,  $R^2=0,214$ ) keine entsprechende Korrelation festgestellt werden. Dieses eher kontraintuitive Ergebnis lässt sich mit der kleinen Probengröße ( $N=8$ ) erklären, innerhalb derer geringe Verschiebungen das Signifikanzniveau deutlich verändern können. Offensichtlich scheinen demnach versierte Englischkenntnisse den Dozenten mehr Souveränität in der didaktischen Gestaltung zu ermöglichen; die interkulturellen Fähigkeiten eines Lehrenden hängen jedoch nicht zwingend von dessen Sprachkenntnissen ab. Die nicht immer klar zu ziehenden Grenzen zwischen rein

---

\* Skala: 1=not good at all, 2=not too good, 3=regular, 4=good, 5=very good

didaktischen Fähigkeiten und solchen, die speziell im International Classroom zur Anwendung kommen, können ein Grund dafür sein, weshalb diese beiden Bewertungen so stark reziprok zu sein scheinen.

Bezüglich der einzelnen Dozentenbewertungen erhalten im Bereich englische Sprachkenntnisse diejenigen die besten Bewertungen, die bereits für längere Zeit in einem englischsprachigen Land unterrichtet haben (Lec8, Lec5). Die schlechtesten Einstufungen werden an den chinesischen Dozenten (Lec3) und einen deutschen Dozenten (Lec6) vergeben. In den Interviews hat sich gezeigt, dass in beiden Fällen von den Studierenden ein auffällig starker Akzent kritisiert wurde. Lec3 kann dieses Defizit in den beiden übrigen Bereichen auffangen und wird dort deutlich besser bewertet, Lec6 schneidet in Didaktik und interkulturellen Fähigkeiten ebenfalls überdurchschnittlich schlecht ab. Die Programmleitung hat zu diesem Punkt angemerkt, dass Lec6 auch in den programmeigenen Bewertungen vergleichsweise schlecht evaluiert und daher im zweiten Durchlauf des Programms nicht mehr eingesetzt wurde. Die scheinbar große Relevanz der Didaktik spiegelt sich indes in der Auswertung von Frage 21 wieder, in der die Studierenden ein abschließendes Gesamturteil über den evaluierten Kurs abgeben sollen. Korreliert man die Gesamtbewertungen der Kurse je Dozent mit dessen Bewertungen auf sprachlichem, didaktischem und interkulturellem Gebiet per linearer Regressionsanalyse, ergibt sich hinsichtlich der Didaktik eine Signifikanz von  $p=0,024$  ( $R=0,775$ ,  $R^2=0,601$ ), während die interkulturellen und sprachlichen Fähigkeiten keinen statistisch signifikanten Einfluss auf die Gesamtzufriedenheit aufweisen.

#### *d. Verbesserung der eigenen Sprachkenntnisse im Programmverlauf*

Abschließend sollen die Fragen 16 und 17 von EVAL-1 erfassen, ob und auf welchen Gebieten die Studierenden im ersten Trimester ihre eigenen Englischkenntnisse verbessern konnten; wie bereits erwähnt, stellt dies für viele Teilnehmer ein erklärtes Ziel dar. Die Mehrheit von 66% hat jedoch nur „leichte“ Verbesserungen wahrnehmen können, lediglich 15% erreichten die gewünschten deutlichen sprachlichen Kompetenzsteigerungen, 19% konstatieren überhaupt keine Verbesserungen. Wenn Verbesserungen wahrgenommen wurden, dann v.a. auf dem Gebiet der Fachlexik ( $\bar{X}$  2,91\*) und der allgemeinsprachlichen Lexik ( $\bar{X}$  2,42) sowie im Hörverstehen ( $\bar{X}$  2,47). Deutlich weniger Steigerung annotieren die Teilnehmer in den

---

\* Skala: 1=no improvement, 2=small improvement, 3=average improvement, 4=great improvement

produktiven Fähigkeiten Sprechen ( $\bar{X}$  2,17) und Schreiben ( $\bar{X}$  1,85) sowie auf dem Gebiet der Grammatik (1,84).

### **Zusammenfassung**

- Mit 38% hatten nur wenig mehr Studierende tatsächliche Probleme im Umgang mit der englischen Sprache im MGM-P als in ihren eigenen Erwartungen vor Programmstart (31%) vermutet. Das Hörverstehen im Hinblick auf Beiträge von Kommilitonen und Lehrenden scheint hierbei die größte Schwierigkeit darzustellen; dies stimmt zwar nicht mit den Selbsteinschätzungen der Studierenden, aber durchaus mit ihren Ergebnissen im eigenen Englishtest überein. An zweiter Stelle rangiert das eigene Sprechen. Die Mehrheit der Teilnehmer kann keinen Einfluss der eigenen sprachlichen Schwierigkeiten auf das Verständnis der Kursinhalte feststellen, wobei immerhin 11% einen deutlichen Einfluss bemerkt haben. Auf die konkreten Prüfungsergebnisse hat sich dies in der Wahrnehmung der Studierenden nur selten ausgewirkt.
- Hinsichtlich des wesentlichen Einflussfaktors auf eventuelle sprachliche Probleme nennen die Studierenden an erster Stelle das Thema eines Kurses, danach ihre eigene Englischkompetenz und am Schluss das Englisch der Dozenten. Statistische Analysen mit anderen Fragen von EVAL-1 zeigen jedoch, dass zwischen der inhaltlichen Komplexität eines Kurses und den in ihm erfahrenen sprachlichen Schwierigkeiten keine statistisch signifikante Korrelation existiert, dasselbe gilt für die inhaltlichen Vorkenntnisse der Teilnehmer. Dass die Englischkenntnisse der Dozenten nur in geringem Maße verantwortlich sind für sprachliche Schwierigkeiten der Studierenden, bestätigen sowohl statistische Analysen als auch die Bewertungen der Teilnehmer, die den Dozenten durchschnittlich gute bis sehr gute Englischkenntnisse bescheinigen, v.a. im Sprechen und in der Kenntnis der Fachtermini. Dies deckt sich mit den Erwartungen der Studierenden, weshalb im ersten Trimester von einer hohen Zufriedenheit der Studierenden mit dem Englischniveau der Dozenten gesprochen werden kann. Ausnahmen sind Dozenten mit stark national geprägten Akzenten, die jedoch in der Minderheit sind. Lehrende mit umfangreicher Erfahrung im Unterrichten in englischer Sprache erhalten in ihren sprachlichen Fähigkeiten die besten Bewertungen. Gleichzeitig ist ein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen guten sprachlichen und guten didaktischen Bewertungen zu

konstatieren. Da die Studierenden die Didaktik eines Dozenten als wichtigste Einflussgröße auf ihr Verständnis des Themas wahrnehmen, sind auch die sprachlichen Kenntnisse als in dieser Hinsicht einflussnehmend zu betrachten. Die interkulturellen Fähigkeiten der Lehrenden werden von den Studierenden vergleichsweise negativ beurteilt, gleichzeitig sprechen sie diesen die geringste Relevanz in ihrem Verständnis der Thematik zu.

- Die allgemeine linguistische Situation, die Lehre in einer L2, wird nicht explizit im Unterrichtsgeschehen thematisiert, selbst gelegentliches Code-Switching empfindet nur eine Minderheit als störend. Die Studierenden lösen eventuelle sprachliche Schwierigkeiten selten im Dialog, sondern in der individuellen Nachbereitung außerhalb des Klassenraums. Evtl. sind so die im Vergleich zu den vorherigen Erwartungen geringen wahrgenommenen Kompetenzverbesserungen im Englischen der Studierenden zu begründen. Insbesondere die offensichtlich schwachen Fähigkeiten Sprechen und Schreiben haben in der Wahrnehmung der Studierenden kaum Verbesserungen erfahren. Allerdings bemerken viele Teilnehmer ein verbessertes Hörverstehen, dem wie oben geschildert eine vergleichsweise hohe Relevanz im Umgang mit sprachlichen Herausforderungen zukommt. Auch der von den Teilnehmern vorab gefürchtete Bereich der Fachterminologie scheint sich durch die ersten drei Monate Fachunterricht bei den Studierenden auch ohne entsprechende Sprachkurse entproblematisiert zu haben.

## **B) Zweites Trimester**

Wie erläutert basiert EVAL-2 nicht auf einzelnen Kurs-Evaluierungen, sondern auf einem Gesamtbogen, in dem fünf Dozenten des zweiten Trimesters gemeinsam und bestimmte Fragestellungen kursübergreifend evaluiert wurden. Auf diese Weise können anders als in EVAL-1 Beziehungen zwischen Gesamtgrößen (z.B. Schwierigkeiten im gesamten Trimester und Ergebnisse eigener Sprachtest bzw. Abschlussnoten des Trimesters) analysiert werden. Der Rücklauf von EVAL-2 beträgt 44% (15/34). Drei der fünf Dozenten stammen aus Deutschland (Lec10, 11, 14), die beiden anderen aus Kanada bzw. Großbritannien (Lec12 & 13).

### *a. Sprachliche Schwierigkeiten der Studierenden: Hintergründe und Strategien*

Im Vergleich zum ersten Trimester haben die Studierenden in EVAL-2 um ca. 20 Prozentpunkte mehr sprachliche Schwierigkeiten (60% ggü. 38%) erfahren; ein zunächst überraschendes Ergebnis, da in der Auswertung von EVAL-1 ermittelt



wurde, dass die Studierenden v.a. aufgrund ihrer eigenen Englischkenntnisse sprachliche Schwierigkeiten erleben, welche sich im Verlauf des Programms eher bessern denn verschlechtern sollten. Die Auswertung der Fragen 4 und 5 liefert mögliche Erklärungsansätze, indem wie in EVAL-1 nach Gründen und Bereichen der sprachlichen Schwierigkeiten gefragt wird:

<b>Frage 4: Hintergründe der sprachlichen Schwierigkeiten</b>	<b>EVAL-2</b>	<b>EVAL-1</b>
	Mittelwert	Mittelwert
Teachers' English	1,78 (↑)	2,5
My own English	1,88 (↑)	2,14
Topic	1,88 (↓)	1,77
Other students' English	2,78 (↓)	2,21
Skala: 1=a very important reason, 2=a quite important reason, 3=of minor relevance, 4=not relevant at all		
<b>Frage 5: Sprachliche Bereiche</b>	<b>EVAL-2</b>	<b>EVAL-1</b>
	Mittelwert	Mittelwert
Lecturers' use of technical terms	1,71 (↑)	1,44
Understanding other students' English	1,71 (↑)	1,64
Lecturers' speech rate	1,57 (↑)	1,33
Lecturers' use of general vocabulary	1,29 (↔)	1,30
Lecturers' pronunciation	1,29 (↔)	1,26
Saying something myself	1,29 (↓)	1,48
Understanding lecturers' English	1,23 (↓)	1,38
Lecturers' sentence structure	1,21 (↔)	1,20
Reading texts at home	1,21 (↓)	1,32
Reading sheets	1,14 (↓)	1,32
Writing notes	1,00 (↓)	1,35
Skala: 1=not difficult at all, 2=somewhat difficult, 3=very difficult		

**Tabelle 11:** Gründe und Schwierigkeitsbereiche ELF, 2. Trimester (EVAL-2)

Erläuterung: Pfeile zeigen an, ob ein Wert im Vergleich zum ersten Trimester gestiegen (↑), gesunken (↓) oder ungefähr gleichgeblieben (↔) ist.

Tabelle 11 zeigt, dass die Studierenden im zweiten Trimester viel stärker das Englisch der Dozenten für ihre Sprachschwierigkeiten verantwortlich machen als in Trimester 1. Das eigene Englisch allerdings wird ebenfalls, wenn auch erst an zweiter Stelle, als relevanter für sprachliche Schwierigkeiten eingestuft als in den ersten vier Monaten des Programms. Das Thema, das im ersten Trimester als wichtigster Einflussfaktor angesehen wurde, folgt hingegen im zweiten Trimester erst an dritter Stelle und mit niedrigerem Relevanzwert, ebenso scheint der Einfluss des Englisch der Kommilitonen auf die eigenen Sprachschwierigkeiten gesunken zu sein. Andererseits ist in Frage 5 der Schwierigkeitsgrad des Verstehens der anderen Studierenden im Vergleich zu Trimester 1 leicht gestiegen, insofern scheint sich lediglich das Verhältnis verändert zu haben, nicht aber die Problematik an sich. Das Verstehen des Dozenten-Englisch hingegen wird im zweiten Trimester als weniger problematisch

eingestuft, was unter Berücksichtigung der Auswertung von Frage 4 wahrscheinlich mit einem verbesserten Hörverstehen der Studierenden zu erklären ist. Innerhalb der einzelnen Aspekte des Dozenten-Englisch ist v.a. die im zweiten Trimester als problematischer eingestufte Sprechgeschwindigkeit hervorzuheben. Der Gebrauch von Fachtermini durch die Dozenten erreicht wie im ersten Trimester einen hohen Schwierigkeitswert. Auf der anderen Seite ist zu beobachten, dass die Studierenden offenbar ihre eigenen Fähigkeiten im Englischen steigern konnten: Sprechen, Schreiben und Lesen werden allesamt im zweiten Trimester als weniger schwierig bewertet.

Auf der Suche nach dem auslösenden Moment der vermehrten Sprachschwierigkeiten im zweiten Trimester kann zunächst eine thematische Überforderung ausgeschlossen werden: Die Auswertung von Frage 2 zeigt, dass das inhaltliche Niveau mit durchschnittlich 3,15 fast identisch eingestuft wird wie im ersten Trimester ( $\bar{x}$  3,2\*). Hinsichtlich der Frage, ob evtl. doch das Englisch der Studierenden wie in EVAL-1 wesentlich für deren eigene Sprachschwierigkeiten verantwortlich ist, liefert auch ein Abgleich mit den Ergebnissen des eigenen Englischtests kein klares Bild: Führt man einen t-Test für unabhängige Gruppen mit der Variable „Gesamtergebnis eigener Englischtest“ gruppiert nach „sprachliche Schwierigkeiten ja/nein“ durch, zeigt der Mittelwertvergleich, dass die Gruppe mit sprachlichen Schwierigkeiten mit mittleren 67,93% Korrektheit im Test deutlich schlechter abgeschnitten hat als die Gruppe ohne Sprachprobleme ( $\bar{x}$  78,78%). Dieser Mittelwertunterschied ist mit  $p=0,033$  statistisch signifikant, allerdings beträgt N lediglich 10, da nicht alle 15 Personen, die EVAL-2 ausgefüllt haben, auch am Englischtest teilnahmen. Nimmt man anstelle des Testergebnisses das in Kap. 4.2.1.1. ermittelte TOEFL-pbt-Äquivalent, erreicht man ein höheres N von 14, in diesem Fall allerdings ist der Mittelwertunterschied zwischen den Gruppen mit  $p=0,633$  eindeutig nicht signifikant. Da unter 4.2.1.1. ermittelt wurde, dass die Ergebnisse des eigenen Englischtests und die TOEFL-Äquivalente stark korrelieren, kann vermutet werden, dass bei einem höheren N auch im Falle des Englischtests keine statistische Signifikanz erreicht würde. Folglich ist davon auszugehen, dass die gestiegenen Schwierigkeiten der Teilnehmer im zweiten Trimester nicht von ihrer Englischkompetenz bei Programmstart abhängen.

---

\* Skala: 1=*much too easy*, 2=*somewhat too easy*, 3=*adequate*, 4=*somewhat too difficult*, 5=*much too difficult*

Die Fragen 6-7 und 9-13 untersuchen weitere Details der generellen L2-Unterrichtssituation und zeigen ähnliche Befunde wie in EVAL-1: Die sprachlichen Probleme werden zwar unter den Studierenden diskutiert (Frage 7 und 9), nicht aber mit den Dozenten (zu 92% „nein“, Frage 8). Die Lösungsstrategien beschränken sich noch stärker als im ersten Trimester auf das Nachschlagen unbekannter Wörter, die im ersten Trimester eingesetzten zusätzlichen wissenschaftlichen Texte werden im zweiten Trimester offensichtlich nicht mehr konsultiert (Frage 9). Im zweiten Trimester werden aus Sicht der Studierenden häufiger schwierige englische Wörter oder Begriffe erklärt (7% „never“ ggü. 26% in EVAL-1); dies ist evtl. mit der Anwesenheit zweier Muttersprachler unter den Dozenten zu erklären. Andererseits kam es im zweiten Trimester laut Studierendenangaben häufiger zu Code-Switching (Frage 11), das 87% ggü. 37% im ersten Trimester „manchmal“ wahrgenommen haben; 36% hat dies „ein wenig“ gestört ggü. 12% im ersten Trimester.

*b. Bewertungen der sprachlichen, didaktischen und interkulturellen Fähigkeiten der Dozenten*

Die Auswertung von Frage 14 zur Beurteilung der englischen Sprachkenntnisse der Dozenten (nur die deutschen Lec10, 11 und 14) durch die Studierenden bringt weitere relevante Einsichten: Während Lec10 und Lec11 in ihrer Bewertung nicht nennenswert vom Durchschnittswert aller acht Dozenten aus Trimester 1 ( $\bar{x}$  4,12, wobei 1=sehr schlecht, 5=sehr gut) abweichen, liegt Lec14 mit  $\bar{x}$  3,06 mehr als eine Note darunter. Besonders schlechte Beurteilungen werden hierbei im flüssigen Sprechen ( $\bar{x}$  2,62) und der Aussprache ( $\bar{x}$  2,83) erreicht. Die Unterrichtsaufnahmen bei Lec14 haben bestätigt, dass der Dozent mit einem ausgeprägt deutschen Akzent spricht, zudem häufig nach der korrekten Formulierung sucht und deutsche Studierende nach dem passenden Begriff im Englischen fragt. Evtl. hat demnach ein einzelner im Englischen nicht hinreichend qualifizierter Dozent bei den Studierenden für insgesamt mehr Sprachschwierigkeiten gesorgt als dies im ersten Trimester der Fall war; da in Frage 4 als Hauptgrund für die eigenen Schwierigkeiten das Dozenten-Englisch angegeben wird, Lec11 und Lec10 aber mit durchschnittlich 4,49 bzw. 4,26 vergleichsweise sehr gute Bewertungen ihrer Englischkenntnisse erhalten und die beiden übrigen Dozenten Muttersprachler des Englischen sind, erschließt sich diese Erklärung. Da als schwieriger Bereich die Sprechgeschwindigkeit der Dozenten genannt wird, ist außerdem anzunehmen, dass die beiden L1-Sprecher eine für die Studierenden teilweise zu hohe Sprechgeschwindigkeit benutzt haben, was

ebenso zu Verständnisschwierigkeiten führen kann wie nicht-flüssiges Sprechen mit starkem Akzent. Der Zusatzkommentar einer chinesischen Studierenden (PLS) bei Frage 19, „professor speaks so fast“, unterstützt diese Vermutung. Auch die native Aussprache der beiden L1-Sprecher könnte für die Studierenden ein Problem darstellen; dies wurde zwar in EVAL-2 nicht abgefragt, jedoch erwähnen dieses Phänomen einige Studierende in den Interviews.

Die didaktischen Fähigkeiten der fünf Dozenten aus dem zweiten Trimester (Frage 15) werden von den Studierenden im Durchschnitt mit 3,97 besser als im ersten Trimester (3,66) beurteilt (Minimum: 1, Maximum: 5). Dieser hohe Wert liegt vornehmlich in den beiden englischsprachigen Dozenten Lec12 & 13 begründet, die vor ihrem angloamerikanischen Hintergrund einen sehr interaktiven Unterricht mit vielen Fallstudien und intensiver Gruppenarbeit gestaltet haben. Nimmt man diese beiden Dozenten aus dem Gesamtdurchschnitt der didaktischen Fähigkeiten heraus, erreichen die übrigen drei Dozenten einen im Vergleich zum ersten Trimester schlechteren Schnitt (3,41). Identisch zu Trimester 1 bewerten die Studierenden genau die Kurse insgesamt am besten (Frage 1), in denen die Dozenten die höchsten Bewertungen in ihren didaktischen Fähigkeiten erhalten haben (hier Lec12 & 13). Ebenfalls festzustellen ist die Reziprozität zwischen didaktischen und interkulturellen Fähigkeiten im zweiten Trimester: Lec12 & 13 erhalten in der Beurteilung ihrer Interkulturalität wiederum mit Abstand die höchsten Bewertungen, wodurch der Schnitt aller fünf Dozenten über dem des ersten Trimesters liegt (3,77 ggü. 3,42). Auffällig ist zudem, dass Lec14 nicht nur in der Bewertung seiner Sprachkompetenz, sondern auch in den beiden anderen Bereichen am schlechtesten abscheidet. Ähnlich wie Lec6 im ersten Trimester wurde auch Lec14 im Rahmen der programm-eigenen Evaluierungen vergleichbar schlecht bewertet, so dass er im zweiten Durchgang nicht mehr eingesetzt wurde.

### *c. Konsequenzen der Sprachschwierigkeiten / Einflussfaktoren des Lernens*

Die Relevanz der didaktischen Fähigkeiten bestätigt sich in der Auswertung von Frage 17, in der die Studierenden auch im zweiten Trimester die didaktische Kompetenz der Dozenten als sehr wichtig für ihr Verständnis des Themas einstufen ( $\bar{X}$  1,67 ggü. 1,61\* im ersten Trimester). Für noch wichtiger halten die Studierenden im zweiten Trimester ihren eigenen Lerneinsatz („study effort“,  $\bar{X}$  1,53), ein Faktor, der

---

\* Skala: 1=very important, 2=quite important, 3=of minor relevance, 4=not relevant at all

in EVAL-1 nicht vorgegeben war. Interessanterweise wird das eigene Vorwissen, in EVAL-1 noch ein zweiter Stelle gerankt, in EVAL-2 mit dem niedrigsten Durchschnittswert ( $\bar{x}$  2,2 ggü. 1,93 im ersten Trimester) versehen, was evtl. damit zusammenhängt, dass Teilnehmer mit anderen als wirtschaftswissenschaftlichen Studienhintergründen im zweiten Trimester bereits die Grundlagen erfolgreich aufgearbeitet haben, womit das inhaltliche Vorwissen als Einflussgröße abnimmt. Diese größere Wissensbasis kann ebenfalls ein Grund dafür sein, dass die Studierenden trotz der vermehrten sprachlichen Probleme im zweiten Trimester keinen auffällig höheren Einfluss dieser Schwierigkeiten auf ihr Verständnis des Themas wahrnehmen (Frage 8): Zwar haben mit 38% ggü. 52% in Trimester 1 deutlich weniger Studierende „überhaupt keinen“ Einfluss feststellen können, der Gesamtdurchschnitt erreicht mit 0,69 aber ein mit 0,68\* im ersten Trimester fast identisches Ergebnis. Dies ist dadurch erklärbar, dass weniger Studierende einen deutlichen oder beträchtlichen Einfluss festgestellt haben als im ersten Trimester – die Schwere der Auswirkung sprachlicher Probleme auf das Verständnis hat somit abgenommen, was wiederum ein Indiz für verbesserte Hörverstehens-Kompetenzen in Kombination mit gestiegenem inhaltlichen Wissen darstellen kann.

Dies bestätigt sich in der Auswertung der Fragen 20 und 21, in denen die Studierenden ihre eigene sprachliche Kompetenzsteigerung im zweiten Trimester einschätzen sollen: Mit einem Mittelwert von 1,73 ggü. 1,02\*\* im ersten Trimester und keiner Person, die überhaupt keine Verbesserung wahrnimmt ggü. fast 20% im ersten Trimester kann von deutlich größerer sprachlicher Verbesserung in der Wahrnehmung der Studierenden gesprochen werden. Frage 21 zeigt, dass dies v.a. im Bereich Fachtermini sowie im Hörverstehen der Fall ist, aber auch die produktiven Fähigkeiten Sprechen und Schreiben erreichen deutlich höhere Werte als im ersten Trimester. Trotz dieser Kompetenzsteigerung geben im zweiten Trimester mehr Studierende an, in den schriftlichen Prüfungen Sprachschwierigkeiten erfahren zu haben (73% ggü. 27%, Frage 22). Wie im ersten Trimester liegt die Hauptschwierigkeit offenbar im Verfassen der Antworten, auch die in EVAL-2 neu hinzugefügte Kategorie des Essays wird von vielen als sprachlich herausfordernd empfunden. Entsprechend vermuten im zweiten Trimester 83% einen Einfluss der sprachlichen Probleme auf ihre Note, während dies im ersten Trimester nur 31% annehmen.

---

\* Skala: 0=no influence at all, 1=a little, 2=quite a lot, 3=very much

\*\* Skala: 0=no improvement, 1=a little, 2=quite a lot, 3= very much

Wie dieser Unterschied zu erklären ist, kann anhand der erhobenen Daten nicht eindeutig ermittelt werden. Möglich wäre wie oben angedeutet eine Kombination aus einem sprachlich unzureichenden Unterricht eines deutschen Dozenten mit sprachlich sehr anspruchsvollen Kursen der beiden Muttersprachler, die auch in den Prüfungen mehr als nur die Aufzählung von Stichworten erwarten. Die Programmanbieter berichten zudem, dass speziell die Klausuren von Lec10 aufgrund sehr komplexer Aufgabenstellungen regelmäßig vergleichsweise schlecht ausfallen. Insgesamt sind die Themen im zweiten Trimester eher managementbezogen und interaktiv und weniger grundlegend und mathematisch. Ein möglicher Erklärungsansatz für gestiegene sprachliche Probleme im Unterricht und in den Prüfungen wäre somit neben dem Dozenten-Englisch eine kommunikativ anspruchsvollere Thematik und Didaktik, entsprechend der in Kap. 2.3.3.2. erläuterten Theorie, dass der Einfluss sprachlicher Faktoren auf den Lernerfolg in mathematisch ausgerichteten Fächern prinzipiell geringer ist. Statistisch gesehen ist indes kein signifikanter Zusammenhang zu etablieren zwischen den von den Studierenden wahrgenommenen Sprachschwierigkeiten und ihren Trimesternoten: Gruppiert man die Mittelwerte der Klausurnoten des zweiten Trimesters nach den Angaben von Frage 3 (sprachliche Schwierigkeiten ja/nein), so erreicht die „nein“-Gruppe zwar einen besseren Notendurchschnitt (1,97, deutsches Notensystem, N=6) als die „ja“-Gruppe (2,47, N=9), der Unterschied ist jedoch mit  $p=0,103$  nicht signifikant, auch wenn er eine deutliche Tendenz aufzeigt.

Ob die Studierenden selbst einen Einfluss sprachlicher Phänomene auf ihren Lernerfolg wahrgenommen haben, wird in EVAL-2 in Frage 18 dezidiert abgefragt: Lediglich ein Drittel (33%) gibt an, aufgrund der Tatsache, dass der Unterricht in einer L2 stattfindet, keine Veränderungen im Lernerfolg verspürt zu haben, während fast die Hälfte (47%) einen leichten, zwei Personen einen deutlichen und ein Studierender einen erheblichen Einfluss vermuten. Befragt nach der genauen Art dieser Auswirkung (Frage 19) kreuzen die meisten Studierenden (6/12) die Option einer geringen akademischen Qualität des Unterrichts an, für ein Drittel bedeutet das Lernen in einer L2 einen erhöhten Arbeitsaufwand, und ein Viertel meint, aufgrund sprachlicher Verständnisschwierigkeiten im Unterricht weniger gelernt zu haben. Die Optionen „zurückhaltende Teilnahme aufgrund sprachlicher Schwierigkeiten“ oder „vermindertes Lernen aufgrund sprachlicher Ausdrucksprobleme der Dozenten“ wurden nur je einmal angekreuzt.

## **Zusammenfassung**

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass es im zweiten Trimester vermehrt zu sprachlichen Problemen im Umgang mit der englischen Sprache gekommen ist, wobei die Ursachen nicht eindeutig zu bestimmen sind. Die Auswertungen deuten auf ein Zusammenspiel sprachlich schwacher Dozenten bei gleichzeitiger Überforderung der Studierenden durch muttersprachlichen Input in erhöhter Sprechgeschwindigkeit unter der Rahmenbedingung eines stärker interaktiv und kommunikativ ausgerichteten Unterrichts bzw. Themas hin. Das erste Trimester hat hingegen mit konstant guten und erfahrenen L2-Dozenten durch eher grundlegende Module mit mathematischen Anteilen in der Vor- und Nachbereitung weniger Probleme verursacht. Für Programmanbieter könnte dies bedeuten, dass L2-Lehrende mit weniger Erfahrung im Unterrichten in englischer Sprache eher zu einem späteren Zeitpunkt im Programm eingesetzt werden sollten, wenn die Studierenden mögliche Sprachschwierigkeiten durch eine dann größere Wissensbasis ausgleichen können, wie im MGM-P offenbar der Fall, da die gestiegenen Sprachschwierigkeiten nicht zu erhöhten Verständnisproblemen führen. Ob das Studierenden-Englisch für die größeren Sprachprobleme verantwortlich ist, kann anhand der Statistik nicht eindeutig determiniert werden; die von den Studierenden wahrgenommenen eigenen Kompetenzsteigerungen im Hörverstehen, Schreiben und Sprechen lassen diese Kausalität jedoch wenig plausibel erscheinen. Ein Einfluss der Sprachschwierigkeiten auf den Lernerfolg, gemessen an den Trimesternoten, ist statistisch nicht feststellbar, allerdings wird die Signifikanz mit  $p=0,103$  nur knapp nicht erreicht. Entsprechend spürt fast die Hälfte der Studierenden einen Einfluss der fremdsprachigen Unterrichtssituation auf ihren Lernerfolg und befürchtet eine geringe Qualität der Lehrveranstaltungen aufgrund der L2-Rahmenbedingungen.

## **C) Drittes Trimester**

Die Fragebögen zum dritten Trimester (EVAL-3) wurden nach Programmende, also ab Oktober 2006, an die Studierenden bzw. Absolventen verschickt und erreichten einen Rücklauf von knapp 30% (10/34). Das dritte Trimester von MGM-P findet in China statt. Da die Dozenten in China der Forschenden namentlich unbekannt waren, beziehen sich die Bewertungen der Studierenden auf alle Dozenten des China-Trimesters, die ausschließlich chinesischer Nationalität waren.

*a. Sprachliche Schwierigkeiten der Studierenden: Hintergründe und Strategien*

EVAL-3 befragt die Studierenden zunächst generell nach möglichen sprachlichen Schwierigkeiten im Unterrichtsgeschehen (Frage 1): Gegenüber dem zweiten Trimester (60%) haben sich die sprachlichen Probleme noch einmal gesteigert auf 90%, was bedeutet, dass lediglich eine Person (ein chinesischer Studierender) keine Sprachprobleme bemerkt hat. Als Hauptgrund geben die Teilnehmer wie bereits in Trimester 2 das Englisch der Dozenten an ( $\bar{X}$  1,78\*), allerdings ist der Abstand zum zweitwichtigsten Grund, dem Englisch der anderen Studierenden ( $\bar{X}$  2,22), deutlich größer als im zweiten Trimester. Das eigene Englisch und das Thema der Kurse nehmen in ihrer Bedeutung für sprachliche Schwierigkeiten in der Wahrnehmung der Studierenden im dritten Trimester weiter ab ( $\bar{X}$  2,89 und 3,00). Bezüglich der sprachlichen Bereiche zeigt sich, dass wahrscheinlich die Aussprache der chinesischen Dozenten das wesentliche Problem für die Teilnehmer dargestellt hat: Während diese Teilfertigkeit in den ersten beiden Trimestern als kaum verantwortlich für die sprachlichen Schwierigkeiten der Studierenden angesehen wurde, führt sie im dritten Trimester gemeinsam mit dem generellen Verstehen des Dozenten-Englisch die Tabelle an (Frage 3), dicht gefolgt von den ebenfalls im Vergleich höher gerankten Aspekten Lexik und Satzstruktur des Dozenten-Englisch. Da das eigene Englisch in Frage 2 mit  $\bar{X}$  2,89 deutlich niedriger gerankt wird als z.B. im zweiten Trimester ( $\bar{X}$  1,88), kann in EVAL-3 noch deutlicher als in EVAL-2 davon ausgegangen werden, dass das Englisch der Dozenten als Hauptfaktor für die Sprachprobleme der Studierenden anzusehen ist. Interessanterweise wird auch das Verstehen der Kommilitonen mit  $\bar{X}$  1,8 über alle Trimester hinweg in EVAL-3 am höchsten gerankt. Dies ist überraschend, da davon auszugehen wäre, dass sich Verstehensprobleme aufgrund von unterschiedlichen ELF-Akzenten im Laufe des gemeinsamen Studierens verbessern sollten. Eine mögliche Erklärung offerieren die Interviews und die Kommentare im Fragebogen: Offensichtlich wurde in China verstärkt Gruppenarbeit eingesetzt, die zu viel Missgunst in der Klasse geführt hat, da sich die nicht-chinesischen Studierenden durch die Arbeitshaltung der chinesischen Kommilitonen ausgenutzt fühlten. Letztere haben sich angeblich auf die Vorbereitungsarbeit der internationalen Studierenden verlassen und ihre eigenen

---

\* Skala: 1=very important, 2=quite important, 3=of minor relevance, 4=not relevant at all



Arbeitsanteile auf Plagiate aus dem Internet beschränkt. Evtl. könnte es sich daher um ein interkulturelles und nicht um ein primär sprachliches Problem handeln.

In EVAL-3 wird zusätzlich abgefragt, ob die Studierenden sprachliche Probleme beim Verfassen der Masterarbeit in englischer Sprache erfahren haben (Frage 21): Dies verneinen 60%, 20% hatten leichte und je 10% deutliche bis sehr deutliche Schwierigkeiten. Bedenkt man, dass die Studierenden vor Beginn des Programms das Verfassen einer akademischen Abschlussarbeit in englischer Sprache als die größte Herausforderung eingestuft haben, für die sie gleichzeitig nur eine eingeschränkte Erfahrung mitbringen, sind die tatsächlichen Probleme vergleichsweise gering ausgefallen. In den Interviews zeigt sich, dass dies v.a. mit der zeitlichen Komponente von drei Monaten Bearbeitungszeit und diversen Kontrollmöglichkeiten, wie einem digitalen Rechtschreibprogramm, zusammenhängt. Das Lesen der wissenschaftlichen Literatur in englischer Sprache hat den Studierenden dabei so gut wie keine Probleme bereitet (Frage 22), und für das als schwieriger eingestufte Schreiben haben lediglich zwei Personen die Hilfe eines Muttersprachlers in Anspruch genommen (ein Türke, ein Chinese; Frage 23).

Die Strategien im Umgang mit sprachlichen Schwierigkeiten haben sich im dritten Trimester nur leicht verändert (Fragen 4, 5, 7): Weiterhin werden die Lehrenden in die kommunikativen Schwierigkeiten nicht oder kaum eingebunden, lediglich unter den Studierenden gibt es diesbezüglich Diskussionen und auch unterstützende Maßnahmen. Anders als in Trimester 2 werden in China wieder vermehrt zusätzliche Fachtexte konsultiert. Die Dozenten selbst erklären offenbar noch seltener (70% „nie“) schwierige englische Wörter während des Unterrichts als in den beiden anderen Trimestern und setzen ähnlich wie im zweiten und im Unterschied zum ersten Trimester vergleichsweise häufig Code-Switching ein. Anders als ihre deutschen Kollegen im ersten Trimester können die chinesischen Dozenten also offenbar der Versuchung weniger widerstehen, in die L1 zu wechseln, zumal ein Großteil der Teilnehmer Chinesen sind. Dies wurde auch für den chinesischen Gastsdozenten des ersten Trimesters konstatiert.

#### *b. Bewertungen der sprachlichen, didaktischen und interkulturellen Fähigkeiten der Dozenten*

Die offensichtliche Problematik des Dozenten-Englisch bestätigt sich in der Auswertung von Frage 11, die eine Evaluierung der Sprachfähigkeiten der Dozenten im dritten Trimester beinhaltet. Mit einem Durchschnittswert von 3,22 (1=sehr schlecht,

5=sehr gut) erreichen die chinesischen Dozenten einen deutlich schlechteren Wert als ihre Kollegen im zweiten ( $\bar{x}$  3,94) und ersten Trimester ( $\bar{x}$  4,12). Die Aussprache der chinesischen Dozenten wird dabei mit durchschnittlich 2,3 (1. Trimester 4,14; 2. Trimester 3,71) auffällig schlecht beurteilt; dies stellt über alle drei Trimester und über alle Teilfertigkeiten die mit Abstand schwächste Bewertung dar. Einen ebenfalls sehr niedrigen Wert erreicht im dritten Trimester das flüssige Sprechen ( $\bar{x}$  3,1) der Dozenten. Auch bei den didaktischen und interkulturellen Fähigkeiten schneiden die Dozenten des dritten Trimesters um etwa eine halbe bis dreiviertel Note schlechter ab als die Kollegen der Trimester in Deutschland. Auffällig negativer eingestuft wird hierbei die Interaktion mit den Studierenden – wie bereits erwähnt dominiert in China in vielen Fällen der Frontalunterricht – sowie der Umgang mit unterschiedlichem inhaltlichen Vorwissen der Teilnehmer. Bedenklich erscheint im Hinblick auf die bislang ermittelten Zusammenhänge bzgl. Verständnis und Gesamtzufriedenheit, dass die didaktischen Fähigkeiten der chinesischen Dozenten mit  $\bar{x}$  3,1 insgesamt eine sehr niedrige Bewertung erhalten. Allerdings sprechen die Studierenden in der Beantwortung von Frage 14 den didaktischen Fähigkeiten der Dozenten eine geringere Relevanz für ihr Verständnis des Themas zu als in den beiden anderen Trimestern:  $\bar{x}$  2,0 ggü. 1,67 (EVAL-2) und 1,61 (EVAL-1).<sup>\*</sup> Für wichtiger halten die Teilnehmer ihren eigenen Lerneinsatz ( $\bar{x}$  1,8) sowie ihre eigenen Englischkenntnisse ( $\bar{x}$  1,7), während die Relevanz des inhaltlichen Vorwissens gegenüber Trimester 2 und 1 weiter abgenommen hat ( $\bar{x}$  2,4 – 2,2 – 1,9). Die erhöhten Sprachschwierigkeiten im dritten Trimester indes haben sich in der Wahrnehmung der Studierenden negativ auf das inhaltliche Verständnis ausgewirkt: Frage 6 zeigt, dass mit einem Mittelwert von 0,8 gegenüber 0,7 in den ersten beiden Trimestern von einem leicht erhöhten Einfluss zu sprechen ist.<sup>\*\*</sup>

### *c. Konsequenzen der Sprachschwierigkeiten / Einflussfaktoren des Lernens*

Trotz größerer sprachlicher Probleme im Unterricht in China insgesamt nehmen die Studierenden im dritten Trimester weniger sprachliche Schwierigkeiten in den Prüfungen wahr (Fragen 18 und 19): 60% haben keine und 30% lediglich „leichte“ Probleme bemerkt – wiederum v.a. beim schriftlichen Verfassen der Antworten – dies entspricht in etwa den Zahlen des ersten Trimesters. Möglicherweise hat der

---

<sup>\*</sup> Skala: 1=very important, 2=quite important, 3=of minor relevance, 4=not relevant at all

<sup>\*\*</sup> Skala: 0=no influence at all, 1=a little, 2=quite a lot, 3=very much

Einfluss sprachlicher Probleme auf das Abprüfen von Leistungen mit der geringeren Interaktivität und einem stärker an Fachliteratur orientierten Unterricht im dritten Trimester im Vergleich zu Trimester 2 wieder abgenommen. Entsprechend schätzen 70% der Studierenden, dass die sprachlichen Schwierigkeiten im dritten Trimester keinen Einfluss auf ihre Note haben werden, dies entspricht wiederum den Angaben aus Trimester 1, während der Einfluss im zweiten Trimester sehr viel höher eingeschätzt wurde. Anhand der Abschlussnoten des dritten Trimesters kann dies statistisch nicht überprüft werden, da lediglich eine Person (siehe Frage 1) angegeben hat, keine sprachlichen Probleme bemerkt zu haben.

Hinsichtlich eines möglichen Einflusses des Unterrichts in einer L2 auf ihren Lernerfolg im Allgemeinen (Frage 16) ergibt die Auswertung von EVAL-3 ähnliche Ergebnisse wie im zweiten Trimester, wobei im dritten Trimester weniger Teilnehmer „überhaupt keinen“ Einfluss spüren, dafür aber niemand einen „beträchtlichen“ (in Trimester 2 sind dies 7%). Insgesamt sind die Mittelwerte fast identisch, mit einem minimal größeren Einfluss im zweiten Trimester, was einhergeht mit den Aussagen zu Schwierigkeiten in den schriftlichen Prüfungen: Trimester 3: 0,9 vs. Trimester 2: 0,93\*. Auch im dritten Trimester geben die Studierenden die schlechtere Unterrichtsqualität als am häufigsten wahrgenommene Ausprägung des fremdsprachigen Unterrichts an, allerdings wird ebenso häufig die Option „weniger persönlicher Lernerfolg durch Probleme im Ausdruck/Erklären des Dozenten in einer L2“ angegeben, die im zweiten Trimester nur von einer Person angekreuzt wurde. Dies stellt eine weitere Bestätigung für offensichtliche Mängel im Englisch der Dozenten im China-Trimester dar.

#### *d. Verbesserung der eigenen Sprachkenntnisse im Programmverlauf*

Die potentielle Steigerung der Englischkenntnisse der Studierenden wird in den Fragen 26-28 thematisiert, wobei die Teilnehmer in EVAL-3 gebeten werden, ihre Aussage auf das gesamte Programm zu beziehen. Der Mittelwert der Angaben zur Frage, ob eine Kompetenzsteigerung stattgefunden hat, beträgt 1,1, was der Bezeichnung „a little“ entspricht. Im Detail haben 20% überhaupt keine sprachliche Verbesserung wahrgenommen, 50% einen leichte und 30% eine deutliche; die Option „beträchtliche Steigerung“ hat niemand angekreuzt. Dies entspricht in etwa den Angaben aus dem ersten Trimester, während im zweiten Trimester höhere

---

\* Skala: 0=no influence at all, 1=a little, 2=quite a lot, 3=very much

Steigerungen wahrgenommen wurden. Die Gesamtbeurteilung „a little“ entspricht indes nicht den Erwartungen der Mehrzahl der Studierenden vor Programmstart (siehe FRB-S-M). Damit übereinstimmend geben die Studierenden in Frage 28 mehrheitlich an, sie hätten eine etwas stärkere bzw. sehr viel stärkere Verbesserung ihrer Englischkenntnisse erwartet. Wie sich bereits in Trimester 1 und 2 abgezeichnet hat, hat die größte Verbesserung im Bereich Fachlexik stattgefunden (Frage 27), es folgen Hörverstehen und Sprechen sowie mit deutlich geringeren Werten das Schreiben, der allgemeinsprachliche Wortschatz und abgeschlagen am Ende der Liste die Grammatikkenntnisse. Hinsichtlich der von den Studierenden anvisierten sprachlichen Bereiche sind die Verbesserungen demnach zufriedenstellend ausgefallen, wobei das aktive Sprechen in den Erwartungen noch vor dem Hörverstehen rangierte.

#### *e. Interkulturelle Herausforderungen in China*

EVAL-3 thematisiert im Gegensatz zu EVAL-1 und -2 interkulturelle Herausforderungen des International Classroom, da vor dem Hintergrund der chinesischen Bildungstraditionen (vgl. Kap. 2.3.3.1.) von erheblich mehr interkulturellen Schwierigkeiten zwischen Dozenten und Studierenden auszugehen war als in den vorherigen Trimestern, in denen ein eher internationaler Lehrstil vorherrschte. Den Erwartungen entsprechend hat lediglich ein Drittel der Studierenden in EVAL-3 „überhaupt keine“ interkulturellen Probleme wahrgenommen, während 60% „einige“ und eine Person „zahlreiche“ Schwierigkeiten auf interkultureller Ebene festgestellt haben. Um die Antworten nicht vorweg zu nehmen, bittet Frage 25 um eine freie Erläuterung der Probleme, wobei insgesamt drei Aspekte von den Studierenden genannt wurden: VJM (Mexiko) hebt hervor, dass seiner Ansicht nach die chinesischen Dozenten nicht mit dem westlichen Modell des Diskutierens im Unterricht vertraut sind. Stattdessen würden sie sich als absolute Autorität und den Studierenden intellektuell überlegen betrachten, weshalb VJM sich in seinem Bestreben, in einen aktiven und problemorientierten Dialog mit dem Dozenten zu treten, behindert fühlte. Aus den Studierendeninterviews mit anderen Studierenden geht hervor, dass VJM zu den aktivsten Studierenden in den ersten beiden Trimestern gehört hat, weshalb ihm der chinesische Unterrichtsstil wahrscheinlich noch fremder erschien als seinen Kommilitonen. Er führt in EVAL-3 u.a. aus:

„(...) when Chinese professors accept a teaching position within an international program, they should be aware that in western societies, students are encouraged to

debate the topics the professors put forward, not only listen and memorize.“

Ein deutscher Studierender, UHH, erwähnt an dieser Stelle einen aus seiner Sicht niedrigeren „standard of teaching“ im chinesischen Teil des Programms. Außerdem bringt er genau wie PAV (Spanien) das Thema des Plagiats ein, das beide speziell bei gemeinsamen Essay-Aufgaben gestört hat: In diesen Fällen haben die chinesischen Studierenden offenbar vermehrt nicht-gekennzeichnetes fremdes Material übernommen und somit den Erfolg der gesamten Gruppe gefährdet. Die beiden chinesischen Studierenden NXS und YZS erwähnen ebenfalls die Problematik der Gruppenarbeit in China, fügen allerdings aus ihrer Perspektive hinzu, dass auf beiden Seiten keine Kompromissbereitschaft herrschte, und NXS ergänzt: „Attitude is very important for group work, arrogance or modesty can influence the whole team work. Those who always complain should maybe also reflect on themselves.“ Aus seiner Wahrnehmung heraus haben sich die nicht-chinesischen Studierenden in ihrer Kritik an den chinesischen Vorgehensweisen also arrogant verhalten und wahrscheinlich einen Gesichtsverlust provoziert. Obgleich diese Vorgänge im Aufeinandertreffen von westlichen und in diesem Fall asiatischen Kulturen durchaus üblich sind (vgl. Kap. 2.3.3.1.), erstaunt es, dass dies erst im dritten Trimester zum Tragen kommt, als die 34 Teilnehmer bereits neun Monate mit der jeweils anderen Kultur verbracht hatten. Der chinesische Studierende NXS, mit dem im Anschluss an das China-Trimester ein Interview durchgeführt wurde, hat hinsichtlich dieser Frage keine weiteren Erklärungen bieten können, vermutet aber, dass die beschriebenen chinesischen Verhaltensweisen in ihrem eigenen kulturellen Kontext stärker zum Tragen kommen und daher den nicht-chinesischen Studierenden deutlicher auffallen. Unabhängig von der Frage, warum dieses Problem nicht bereits in den Gruppenarbeiten der ersten beiden Trimester zu Stande gekommen ist, müssten sich die Programmanbieter überlegen, wie man die nicht-chinesischen Studierenden besser auf diese Situation vorbereiten kann.

#### *f. Sprachliche Erfahrungen und deren Konsequenzen im Gesamtprogramm*

Im Schlussteil von EVAL-3 werden die Studierenden um eine Charakterisierung ihrer sprachlichen Erfahrungen im gesamten Programm gebeten. Zu diesem Zweck wurden 29 Aussagen vorgegeben, welche die Probanden bei Zustimmung ankreuzen sollten. Hinsichtlich des Dozenten-Englisch sind die Meinungen geteilt: Die Anzahl derjenigen Studierenden, die angeben, *einige* Dozenten des MGM-P würden ein unzureichendes Englisch sprechen (80%), ist nur leicht höher als die derjenigen, die

mit dem Englischniveau der Lehrenden insgesamt zufrieden sind (70%). Mit der Aussage „most teachers have insufficient English language skills“ stimmt hingegen nur eine Person überein, allerdings geben 50% an, die Dozenten des Programms sollten vermehrt Sprachtraining für das Unterrichten in internationalen Programmen erhalten; Englisch-Sprachkurse für Studierende halten sogar 60% für erforderlich. Das vermeintlich problematische Englisch der Dozenten in China bestätigt sich indes: 80% stimmen der Aussage zu, dass das Englisch der deutschen Dozenten besser ist als das der Chinesen, verneint wurde diese Aussage lediglich von zwei chinesischen Studierenden. Ambivalent wird der Aspekt der Muttersprachlichkeit der Dozenten betrachtet: 60% geben an, sie hätten mehr englische Muttersprachler unter den Dozenten bevorzugt, derselbe Prozentsatz stimmt der Aussage zu, es würde keinen Unterschied machen, ob Muttersprachler oder Nicht-Muttersprachler unterrichten, solange das Englisch ausreichend ist. Da sich die beiden Aussagen nicht gegenseitig ausschließen, ist für die meisten Studierenden offenbar ein L1-Dozent durchaus attraktiv, nicht aber zwingend erforderlich. Ähnlich verhält es sich mit den Studierenden: 40% hätten sich mehr englische Muttersprachler als Kommilitonen gewünscht, wiederum 40% ist dies gleichgültig. Einig sind sich die Studierenden indes in ihrer Ablehnung der Option einer *Bevorzugung* von L2-Sprechern des Englischen unter Dozenten und Studierenden aufgrund deren besserer Verständlichkeit. Zwei Studierende haben sogar das Gefühl, ihr eigenes Englisch habe sich aufgrund der deutlich dominierenden nicht-nativen Sprecher unter den Kommilitonen verschlechtert. Dies bedeutet jedoch nicht, dass das Erlernen verschiedener ELF-Akzente nicht als attraktiv empfunden wird: 40% stimmen zu, dass sie unterschiedliche Aussprachevarianten unter den Dozenten als vorteilhaft empfinden.

Hinsichtlich der generellen Sprachprobleme bestätigen sich die aus den bisherigen Auswertungen gewonnenen Ergebnisse: 60% der Studierenden geben an, im gesamten Programmverlauf lediglich leichte Sprachschwierigkeiten ohne Auswirkungen auf den Lernerfolg erfahren zu haben, wohingegen 40% der Meinung sind, ihr Lernerfolg sei durch die andauernden Sprachprobleme beeinflusst worden. 30% haben zu keinem Zeitpunkt sprachliche Probleme feststellen können, während wiederum 20% während des gesamten Programms mit Sprachschwierigkeiten zu kämpfen hatten. Weitere 20% stimmen der Aussage zu, ihre anfänglichen Sprachprobleme hätten sich im Verlauf des Programms gebessert. Hinsichtlich interkultureller Aspekte vermerken 70% diesbezüglich einen Lerneffekt, 30% sind jedoch

der Ansicht, dass die Studierenden mehr interkulturelles Training benötigen, was mit den Auswertungen des dritten Trimesters übereinstimmt. Auch bei den Lehrenden sehen 20% diesbezüglich Verbesserungsbedarf.

### **Zusammenfassung**

- Insgesamt bestätigt das dritte Trimester der chinesischen Partneruniversität im Vorfeld erwartete Unterschiede in sprachlichen und interkulturellen Aspekten im Vergleich zu den beiden in Deutschland unterrichteten Trimestern. Stark national geprägte ELF-Aussprachevarianten der chinesischen Dozenten, kombiniert mit einem traditionell eher frontal und autoritär ausgerichteten Unterricht führen bei den Studierenden zu erhöhten Sprachschwierigkeiten im Klassenraum und gleichzeitiger Wahrnehmung einer verminderten Unterrichtsqualität. Die stärkere Strukturiertheit des Unterrichts und Lehrmaterials allerdings scheint insofern ausgleichende Wirkung zu haben, als dass die Studierenden einen geringeren Einfluss sprachlicher Schwierigkeiten auf ihre Prüfungsergebnisse wahrnehmen als z.B. im zweiten Trimester. Ähnliches gilt für die Masterarbeit, welche insgesamt ein aus sprachlicher Sicht untergeordnetes Problem im MGM-P darstellt.
- Auf das gesamte Programm bezogen haben hingegen immerhin 40% der Studierenden eine Beeinflussung ihres Lernerfolgs aufgrund des Lehrens und Lernens in einer L2 feststellen können, weshalb auch im Hinblick auf die Einzelauswertungen der drei Trimester von einem in der Wahrnehmung der Studierenden verminderten Lernerfolg durch die fremdsprachige Unterrichtssituation gesprochen werden kann. In der Verantwortlichkeit sehen die Studierenden im ersten Trimester zunächst ihr eigenes Englisch dominierend, später zunehmend das Englisch der Dozenten und Kommilitonen. Die Kritik am Dozenten-Englisch beschränkt sich allerdings in der Detailauswertung auf einen sprachlich schwachen deutschen Dozenten sowie auf die chinesischen Lehrenden im dritten Trimester, ansonsten zeigen sich die Studierenden insgesamt zufrieden mit den Englischkenntnissen der MGM-P-Dozenten und wünschen sich auch nicht zwingend mehr L1-Lehrende, da der Nebeneffekt eines Einhörens in verschiedene ELF-Aussprachevarianten als relevant eingestuft wird. Bei den Mitstudierenden hingegen sieht eine Mehrheit in sprachlicher Hinsicht Verbesserungsbedarf, was sich durch die in der Selbstwahrnehmung der Studierenden vergleichsweise geringe sprachliche Steigerung im Programmverlauf bestätigt.

Die von vielen Teilnehmern eingangs angegebene Motivation des Studierens in englischer Sprache zum Zweck der eigenen Kompetenzsteigerung kann somit als nicht bis kaum erfüllt betrachtet werden, weshalb Studierenden geraten werden kann, englischsprachige Studienprogramme nicht mit fachbezogenen Sprachkursen gleichzusetzen; das Lehren und Lernen in einer L2 ist zwischen Dozenten und Studierenden als Thematik so gut wie inexistent.

- Der interkulturelle Lerneffekt der Studierenden scheint hingegen größer zu sein als der sprachliche Lerneffekt, wobei eine gezieltere Vorbereitung auf ein Auslandstrimester in einem Land mit deutlich abweichenden Bildungstraditionen empfehlenswert scheint. Aus inhaltlicher Sicht kann hinzugefügt werden, dass sich die anfänglich heterogenen thematischen Vorkenntnisse im Programmverlauf ausgleichen und somit in ihrer Beeinflussung des Lernerfolgs aus Sicht der Studierenden als wenig relevant einzustufen sind. Viel größere Bedeutung kommt hingegen in der Teilnehmer-Wahrnehmung dem individuellen Lerneinsatz („study effort“) zu.

#### **D) Ergänzungen aus Interviews**

Die 15 Studierendeninterviews wurden vornehmlich zum Ende des ersten Trimesters durchgeführt, drei Studierende wurden im zweiten Trimester interviewt und ein Chinese im Anschluss an das dritte Trimester in China. Die anhand eines Interviewleitfadens (siehe Anhang) elizitierten Äußerungen ermöglichen eine Bestätigung der quantitativ erhobenen Fragebogenergebnisse sowie detaillierte Hintergrundinformationen zu ausgewählten Aspekten.

##### *a. Bewertungen des Englischniveaus der Dozenten*

Auch in den Interviews zeigt sich eine hohe Zufriedenheit unter den Studierenden im Hinblick auf das Englischniveau der Dozenten in den ersten beiden Trimestern. In Übereinstimmung mit den Fragebogen-Ergebnissen hatten lediglich die nicht-chinesischen Teilnehmer anfangs Probleme mit der Aussprache des chinesischen Dozenten (Lec3, 1. Trimester), beurteilen seine generellen Sprachfähigkeiten sowie seine Didaktik jedoch sehr gut, weshalb sich die Studierenden einig sind, dass, wie UHH (Deutschland) es ausdrückt, „in the end it was like no big deal“. Auch an dieser Stelle wird auf die große Relevanz der Didaktik verwiesen, die gelegentliche Ausspracheprobleme ausgleichen kann (UHH): „He [Lec3] knows how to present stuff so I would actually understand it.“ Deutliche Kritik hinsichtlich phonetisch-



phonologischer Aspekte wird hingegen von einer chinesischen Studierenden (ZAZ) im zweiten Trimester geäußert, welche sich mit den Ergebnissen aus EVAL-2 deckt: Der deutsche Dozent Lec14 hat ihrer Ansicht nach mit zu starkem deutschen Akzent und zu leise gesprochen, so dass sie vermehrt Verständnisprobleme bemerkt hat. Sie gibt allerdings zu bedenken, dass dies auch an ihren eigenen eher schwachen Englischkenntnissen liegen könnte und sich diese beiden Aspekte gegenseitig beeinflussen. Wie bereits erwähnt, hat Lec14 vermehrt die deutschen Teilnehmer nach den korrekten englischen Ausdrücken gefragt; laut ZAZ haben sich die chinesischen Studierenden dabei „not so nice“ gefühlt. Vor dem Hintergrund der erläuterten Autoritätsbeziehungen zwischen Dozenten und Studierenden in der asiatischen Bildungstradition wird ein solches Verhalten mit großer Wahrscheinlichkeit als starker Autoritätsverlust des Dozenten empfunden.

Die chinesische Studierende PLH, ebenfalls im zweiten Trimester interviewt, bestätigt eine weitere Theorie aus den Fragebogen-Erhebungen: Sie hatte speziell mit dem kanadischen Dozenten (Lec13) Probleme, da ihr die Sprechgeschwindigkeit zu hoch erschien und sie außerdem Schwierigkeiten mit seinem „rhythm for the structure“ empfunden hat. Ihrer Ansicht nach lag dies zum einem an ihrem eigenen eher schwachen Hörverstehen sowie zum anderen an einer vorangegangenen Gewöhnung an das Englisch der deutschen Dozenten des ersten Trimesters, ein Aspekt, der ihr Sorgen bereitet: „I was afraid when I'm back to China I cannot understand, I can only understand Germans when they're talking English.“ Aus diesem Grund würde PLH es gut finden, mehr englische Muttersprachler unter den Dozenten vorzusehen, da sie sich von einem, wie sie es nennt, „pure English“ eine größere Verbesserung in der eigenen Englischkompetenz erhofft. Dieser Wunsch mit identischer Begründung findet sich bei fünf weiteren Studierenden, allesamt chinesischer Nationalität. Die übrigen Interviewten sehen keinen besonderen Vorteil in muttersprachlichen Lehrenden, solange das Englischniveau der Dozenten des ersten Trimesters nicht unterschritten wird. Auffällig ist, dass dieser Teil der Interviewten bereits umfangreichen Kontakt mit ELF in Studium und/oder Beruf aufweisen kann und vor diesem Hintergrund auf die Vorteile hinweist, die ein nicht-muttersprachlicher Input beinhalten kann: So führt der Mexikaner VJM an, der chinesische Akzent von Lec3 im ersten Trimester wäre zwar anfangs herausfordernd gewesen, letztendlich jedoch wesentlicher Bestandteil eines Programms, das ihn auf ein Arbeitsleben in China mit den entsprechenden kommunikativen Situationen

vorbereiten soll. HMQ gibt außerdem zu bedenken, dass die Wahrscheinlichkeit, zukünftig mit Nicht-Muttersprachlern in einer ELF-Varietät zu kommunizieren, wesentlich höher ist als der Fall einer Kommunikation mit L1-Sprechern des Englischen. Das Wissen um eine erfolgreiche ELF-Kommunikation stellt daher für HMQ eine professionell relevante Qualifikation dar. Dies bestätigt die in Kap. 2.3.3.1. erläuterte Theorie, dass Lerner mit einem höheren Sprachniveau prinzipiell eher bereit sind, nicht-muttersprachliche Varietäten zu schätzen bzw. zu akzeptieren.

Davon abgesehen gilt festzuhalten, dass es in der gesamten Gruppe der Interviewten mit ihren unterschiedlichen Nationalitäten, Berufs- und Sprachhintergründen keinen ausgeprägten Wunsch nach mehr muttersprachlichen Dozenten im MGM-P gibt. Selbst die chinesischen Studierenden, die dies begrüßen würden, äußerten dies erst nach expliziter Nachfrage und konnten erst nach längerem Überlegen und Re-Formulieren eine Begründung für diesen Wunsch angeben. Entsprechend reagieren ausnahmslos alle Befragten negativ auf den Vorschlag, Dozenten englischsprachiger Programme vorab einen Englischtest absolvieren zu lassen, wobei GZJ einschränkt, dass dies für Dozenten in China durchaus sinnvoll wäre, nicht aber für europäische Lehrende. JJJ (Chinesin mit fast muttersprachlichem Englischniveau) führt hinsichtlich eines solchen Tests an: „I think it would be very arrogant to comment on that.“ und bringt so den in diesem Zusammenhang wichtigen Aspekt des impliziten Angriffs auf die Lehrkompetenz des Dozenten ein.

#### *b. Englischkompetenz und Sprachschwierigkeiten der Studierenden*

Hinsichtlich der Englischkompetenz der Studierenden, ihrer damit verbundenen Sprachprobleme im MGM-P und den wahrgenommenen Verbesserungen bestätigen die Interview-Daten ebenfalls wesentliche Ergebnisse der Fragebogen-Auswertung. Insgesamt erwähnen Studierende mit einem recht ausgeprägten ELF-Erfahrungshintergrund (GZJ, JJJ, UHH, HMQ, JZS, VJM, DKB) vergleichsweise wenig sprachliche Herausforderungen, die sich in Übereinstimmung mit den Ergebnissen aus EVAL-1 und -2 auf die Bereiche Fachtermini und das Verstehen der Aussprache der Kommilitonen fokussieren. Gemeinsam mit den ELF-unerfahrenen Interviewten gibt die erfahrene Gruppe jedoch zusätzlich an, dass das Lesen der umfangreichen Fachliteratur besonders zu Beginn eine große Herausforderung darstellte, ein Aspekt, der in den Fragebogen-Erhebungen weniger zum Tragen kam. Speziell die chinesischen Studierenden merken an, dass sie ihre „reading speed“ als extrem langsam empfinden und daher sehr viel Zeit mit dem Durcharbeiten der Texte verbringen.

Dies könnte u.a. darauf zurückzuführen sein, dass die Englischsprachigkeit bestimmter Fachdisziplinen im Hinblick auf den Literaturkanon in China noch nicht so weit fortgeschritten ist wie in anderen Ländern. Zwei chinesische Teilnehmer (ZAZ, JWS) erwähnen in diesem Zusammenhang, dass sie sich zusammen mit weiteren Studierenden aufgrund dieser Probleme die entsprechenden Fachbücher auf Chinesisch bestellt haben, um in der Erfassung der Konzepte und Theorien zügiger voranzukommen. Eine andere chinesische Studierende, JZS, die eine recht hohe Englischkompetenz aufweist, merkt diesbezüglich an, dass sie die chinesischen Bücher aufgrund einer vollständig anderen Terminologie und anderer inhaltlicher Schwerpunkte als „very confusing“ empfunden hat. Ihr sei es ein Rätsel, wie man mit dieser Alternativ-Literatur effektiv für das MGM-P lernen könne. Für ihre chinesischen Kommilitonen mit entsprechend schlechteren Englischkenntnissen jedoch stellte dies die erfolgversprechendere Lernstrategie dar, da sie mit dem Lesen der Originaltexte auf Englisch zuviel Zeit verloren hätten.

Wie bereits in den Ergebnissen des eigenen Englishtests angedeutet, haben darüber hinaus viele chinesische Interviewte große anfängliche Probleme im Hörverstehen bemerkt, wobei sich dies sowohl auf die Dozenten als auch auf die Mitstudierenden bezieht. Bei letzteren stellen v.a. Fragen während des laufenden Unterrichts eine Herausforderung dar sowie Präsentationen, in denen sehr schnell gesprochen wird. Der Chinese JWS erwähnt in diesem Kontext einen interessanten Lösungsansatz: Viele chinesische Teilnehmer hätten während des gesamten Unterrichts kleine Tape-Rekorder laufen (nach Wahrnehmung der Forschenden sind dies MP3-Player) und würden so den gesamten Unterricht mitschneiden. Auch das eigene Sprechen wird v.a. von den chinesischen Interviewten als Hürde empfunden, oft mangle es an einer allgemein verständlichen Aussprache, einem ausreichenden Wortschatz und dem flüssigen Sprechen. Grammatische Aspekte scheinen hingegen den meisten von untergeordneter Wichtigkeit, so führt PDF (China) beispielsweise an: „Because when you speak English with other people, I think they not take very care for your grammar, you only need to very clear tell them what you want, so it's not so important in the communication.“ Der Bereich Schreiben wird ebenfalls von allen Interviewten als unproblematisch eingestuft, da in den Prüfungen keine ausführlichen Texte verlangt, Essays am Computer mit entsprechenden Rechtsschreibprogrammen angefertigt und für das Verfassen der Masterarbeit ein entsprechendes Zeitfenster und die Obhut eines Betreuers existieren würden.

Im Hinblick auf wahrgenommene sprachliche Verbesserungen wird dies v.a. von den Studierenden in größerem Umfang erwähnt, die sich selbst anfangs als sprachlich schwach eingestuft haben (ZAZ, JWS, LYS, PDF, PLH). Hier sind es v.a. die Bereiche Fachvokabular, Hörverstehen und im zweiten Trimester das Sprechen, in denen die größten Kompetenzsteigerungen wahrgenommen werden; dies stimmt mit den Angaben aus EVAL-1 und -2 überein. Ebenfalls bestätigt findet sich die generelle Wahrnehmung der Studierenden, dass es zwar einen sprachlichen Verbesserungseffekt gegeben hat, dieser aber bei weitem nicht so stark ausgeprägt ist, wie anfangs erhofft; der Chinese NXS sieht den Grund darin verortet, dass eine Konzentration auf sprachliche Aspekte im Rahmen der hohen inhaltlichen Arbeitsbelastung nicht möglich sei. In diesem Kontext wurden die Interviewten nach der Bedeutung eines studienbegleitenden Englischkurses befragt: Hier zeigt die Auswertung im Vergleich zu den Daten aus FRB-S-M deutlich den Einfluss der zeitlichen Komponente: Je später im Programmverlauf das Interview geführt wurde, desto mehr setzt sich bei den Studierenden die Erkenntnis durch, dass ein solcher Kurs zwar hilfreich wäre, aus Zeitgründen jedoch von ihnen kaum wahrgenommen werden könnte. Die Ansichten zu diesem Punkt sind jedoch divers: Während PLH (Chinesin) vorschlägt, den Deutschkurs zu opfern und stattdessen einen Englischkurs anzubieten, würde ihre Kommilitonin JZS (ebenfalls Chinesin) im Gegenteil eher mehr Zeit in den Deutschkurs investieren und den Englischkurs boykottieren. ZSK (Pakistan) sieht den täglichen Gebrauch von Englisch im Unterrichtsalltag als ausreichend für die eigene sprachliche Verbesserung an, so dass ein Englischkurs überflüssig wäre. PDF (China) vertritt die gegenteilige Meinung, da ihr bei Dozenten und Kommilitonen die Fehlerkorrekturen im sprachlichen Sinne fehlen und würde daher einen Englischkurs sehr begrüßen. Ein vehementer Einsatz für einen begleitenden Englischsprachkurs ist jedoch bei keinem der Interviewten zu verzeichnen, und wenn der Wunsch geäußert wird, ist dies stets mit Bedenken hinsichtlich einer zusätzlichen zeitlichen Belastung verbunden. Zu Beginn des Programms hatten sich 54% der Teilnehmer für einen Englischkurs ausgesprochen.

Da sich bereits in EVAL-1 herausgestellt hat, dass für viele Teilnehmer das Englisch der Kommilitonen eine größere Schwierigkeit darstellt als das Dozenten-Englisch, wurde im Interview speziell dieser Punkt hinterfragt. Insgesamt ist ein recht deutlicher Trend auszumachen: Für die nicht-chinesischen Teilnehmer stellen v.a. viele chinesische Studierende ein Verstehensproblem dar, wobei die beiden

Deutschen UHH und DKB die Gründe in einer Kombination aus einem ausgeprägten Akzent, zu leisem Sprechen und mangelnden Präsentationsfähigkeiten sehen. Dies komme v.a. in Studierenden-Referaten zum Tragen, wobei alle Interviewten diese Prüfungsmethode generell sehr begrüßen und sich bei schwerer Verständlichkeit an den offenbar sprachlich höherwertigen Folien orientieren. Da diese im Nachhinein elektronisch an alle versendet werden, stellt sich aus Sicht der Studierenden an dieser Stelle kein inhaltliches Problem ein. Zudem sind sich alle einig, dass die sprachlich schwachen chinesischen Studierenden mit der Zeit an Selbstbewusstsein gewonnen und sich die Zuhörer gleichzeitig an die Aussprache gewöhnt haben, so dass die Probleme in diesem Bereich auf Dauer abnehmen sollten. Hinsichtlich nationalitätenspezifischer Verständnisschwierigkeiten bemerkt wiederum die Mehrheit der chinesischen Studierenden, die deutschen Teilnehmer in der Regel ausgesprochen gut zu verstehen, jedoch Probleme mit der englischen Aussprache der beiden lateinamerikanischen Studierenden zu haben. Die Chinesin PDF führt an dieser Stelle aus: „I remember first I cannot understand the students from Mexico because they, when they speak English, their tongue is low, and I cannot very well understand them.“ Diese bildliche Beschreibung der abweichenden phonetischen Eigenschaften der beiden Sprachen dürfte den Hauptgrund für das schlechte Verstehen gerade dieser Nationalität durch die Chinesen darstellen; in den Interviews hat sich gezeigt, dass beide Mexikaner ein vergleichsweise gutes Englisch mit mäßig ausgeprägtem Akzent sprechen. Nähere Einsichten in dieses Phänomen könnte ein detaillierter phonetischer Abgleich der beiden ELF-Varietäten auf Basis der phonetisch-phonologischen Eigenschaften der spanischen und chinesischen Sprache eröffnen.

Insgesamt sind zwei der 14 interviewten Personen der Ansicht, dass das Englisch einiger chinesischer Teilnehmer grundsätzlich zu schlecht ist für die Teilnahme am MGM-P und dies auch nicht durch einen erhöhten Lerneinsatz ausgeglichen werden kann. VJM sieht v.a. einen großen Unterschied zwischen chinesischen Studierenden, die ihr Englisch bereits in außerchinesischen Kontexten einsetzen konnten, und denen, die ihr Englisch lediglich im Rahmen der regulären Sprachkurse erlernt und erprobt haben. Entsprechend schlagen einige Interviewte vor, bei der Zulassung zum Programm weniger auf die nicht immer verlässlichen standardisierten Englischtests zu setzen, sondern Bewerber zu bevorzugen, die bereits im englischsprachigen Ausland studiert oder gearbeitet haben. Diese Forderung deckt sich mit den statistischen Erkenntnissen des Abgleichs der Ergebnisse des

eigenen Englischtests mit entsprechenden Vorerfahrungen im Umgang mit der englischen Sprache. Zwei Teilnehmer merken zudem an, dass jeder Englischtest trainierbar sei und das Vorbereiten von standardisierten Prüfungen von chinesischen Studierenden sehr gut beherrscht werde. DKB fordert daher, dass Englischtests auf jeden Fall einen „Speaking“-Teil beinhalten müssten. Es sei hinzugefügt, dass einer der interviewten Chinesen, JWS, von der chinesischen Partnerhochschule mit einem IELTS-Score von 5.0 zugelassen wurde. Bereits in Kap. 4.1.2. wurde darauf hingewiesen, dass zu bezweifeln ist, dass ein derart niedriger Score für die Anforderungen von internationalen Managementprogrammen auf Masterniveau ausreichend ist. Im Interview haben sich diese Zweifel bestätigt: Eine flüssige Kommunikation war mit JWS kaum möglich, fast jede Frage musste mehrfach gestellt werden, und die Antworten passten in vielen Fällen nicht zur Frage; ein Großteil des Interviews war somit in der Auswertung nicht zu verwenden. Auf der bereits bekannten Skala von 1 bis 6 (sehr gut bis Anfängerniveau) entspricht JWS' Niveau nach Ansicht der Interviewerin maximal einer 4,5. Eine ähnlich schlechte Note wurde an die Chinesin LYS vergeben, die mit dem chinesischen CET zum Programm zugelassen wurde; auch dessen Validität für den gewünschten Kontext wurde in 4.1.2. in Frage gestellt.

In diesem Zusammenhang wurden alle Interviewten gefragt, ob sie es bevorzugt hätten, mehr englische Muttersprachler unter den Kommilitonen zu haben. Im Gegensatz zu den Dozenten fällt hier die Antwort etwas eindeutiger zu Gunsten der Muttersprachler aus, lediglich einem Studierenden (VJM) ist dies gleichgültig, und NXS spricht sich sogar dagegen aus, da es seiner Ansicht nach die nicht-muttersprachlichen Teilnehmer verstärkt unter Druck setzen und so die aktive Beteiligung weiter abschwächen würde. Die übrigen Studierenden würden mehr Muttersprachler begrüßen, finden aber ähnlich wie im Falle der Dozenten nur oberflächliche Begründungen für diese Präferenz, meist läuft es auf das „Hören“ einer muttersprachlichen Aussprache hinaus, wobei bei weiterem Nachfragen nach den Vorteilen derselben die Argumentation meist ins Leere läuft: (PDF): „It's just better to hear, I don't know.“ Die Chinesin JZS hingegen findet eine überzeugende Begründung, weshalb auch nicht-muttersprachliche Teilnehmer einen wertvollen Lerneffekt für die gesamte Gruppe haben können:

„When we finish this program we go to some company and we will also expose to such situation to meet students from different country with different accent, so we can get used to this kind of situation in advance, I think it's quite good.“

Wie in den abschließenden Fragen von EVAL-3 elizitiert, gibt es also offensichtlich

zahlreiche Studierende, denen die Vorteile des Erlernens der phonetischen Eigenschaften von ELF im Gegensatz zu EFL (vgl. Kap. 2.3.3.1. und hier v.a. Jenkins 2005) sehr deutlich vor Augen liegen. Gerade in einem Studienprogramm, das auf internationale Managementtätigkeiten vorbereitet, ist eine solche Komponente im Grunde unentbehrlich.

*c. Einfluss von Sprachschwierigkeiten auf Verständnis und Lernerfolg*

Wie in den Fragebögen wurden die Studierenden auch in den Interviews gebeten, eine Einschätzung hinsichtlich der Frage abzugeben, ob sie im Rahmen der von ihnen festgestellten sprachlichen Probleme einen Einfluss auf ihr Verständnis des Themas und/oder ihren Lernerfolg wahrgenommen haben. Des Weiteren sollten die wesentlichen Einflussfaktoren des individuellen Studienerfolgs im MGM-P benannt werden. Die Beantwortung bzw. das reine Verständnis dieser letzten Frage fiel einem Großteil der Studierenden sehr schwer, was ein Indiz dafür darstellt, dass die Ermittlung der entsprechenden Faktoren nicht nur den Wissenschaftlern, sondern auch den Probanden selbst Schwierigkeiten bereitet. Die Mehrheit hat – meist nach Nennung einiger Möglichkeiten durch die Interviewerin – den eigenen Lerneinsatz als wesentlichen „key for success“ genannt, an zweiter Stelle rangieren die Sprachkenntnisse und das inhaltliche Vorwissen. Bezüglich des Einflusses sprachlicher Schwierigkeiten auf den Lernerfolg sind sich die Studierenden einig, dass dies zumindest anhand von Noten nicht bemerkbar ist. Definiert man „Lernerfolg“ allerdings weniger ergebnisorientiert, sondern vielmehr als ein vollständiges Tiefenverstehen der Thematik, zeigen die Äußerungen von fünf chinesischen Studierenden, dass in dieser Hinsicht durchaus Auswirkungen von sprachlichen Einschränkungen zu konstatieren sind. So berichtet NXS, dass ihm manche Konzepte beim Lesen in englischer Sprache „kind of discounted“ erscheinen, so dass er oft zur chinesischen Version greift und das Konzept dann sofort versteht. Allerdings gibt ihm das nicht das Gefühl, etwas Essentielles bei den englischen Texten zu verpassen. Auch ZAZ erwähnt gelegentliche Verständnislücken bzw. ein eher oberflächliches Verständnis aufgrund ihres schlechten Hörverstehens, das sie aber ihrer Ansicht nach durch das Lesen der Fachliteratur ausgleichen kann. PLH bemerkt seit Beginn des Programms Einschränkungen im Detailverständnis und hat aus diesem Grund gründlich reflektiert, ob ihr ein Programm in chinesischer Sprache weniger Probleme bereiten würde. Da ihr aber die internationalen Perspektiven und Lehransätze der Dozenten sowie die Zusammensetzung der Gruppe sehr zusagen, würde sie sich nach eigener

Aussage wieder für das englischsprachige MGM-P entscheiden. PDF gibt zu, beim erstmaligen Hören eines Dozenten ungefähr die Hälfte des Unterrichts nicht zu verstehen und daher nicht alle Details aufzunehmen. Da jedoch stets das Wesentliche des Inhalts erhalten bleibe, sei es für sie ein haltbarer Zustand, der immer noch weit ertragreicher sei als das Studium eines vergleichbaren Programms auf Chinesisch. Auch LYS konstatiert, ca. ein Drittel des Unterrichts inhaltlich zu verlieren, v.a. durch ihre Unkenntnis der vielen Fachtermini; LYS hat in ihrem Erststudium Medizin studiert. Sie ist jedoch die einzige Studierende, die sich aus diesem Grund deutliche Sorgen macht: „I’m worried I will lost some important information that I couldn’t understand and I have no time to read it to total understand what he said.“ Sie hofft, ihren Nachteil durch das intensive Vor- und Nachbereiten der Begleitliteratur ausgleichen zu können. Es sei an dieser Stelle bereits vorweggenommen, dass LYS das Masterprogramm als drittbeste (von 35) und PDF als fünftbeste abgeschlossen hat; zumindest in diesen beiden Fällen, in denen ein erheblicher Verständnisverlust aufgrund von Sprachproblemen konstatiert wird, hat dieser keinen Einfluss auf den individuellen Lernerfolg gemessen an Abschlussnoten gezeigt. Insgesamt bestätigen die Interviewdaten, dass von einem durchschnittlich geringen Einfluss sprachlicher Probleme auf das Verständnis des Themas sowie in noch geringerem Umfang auf den Lernerfolg im Hinblick auf Prüfungsnoten gesprochen werden kann.

#### *d. Interkulturelle Aspekte des International Classroom*

Zunächst wurden die Studierenden in den Interviews gebeten, die interkulturellen Fähigkeiten der Dozenten zu beurteilen; man rufe sich in Erinnerung, dass diese im Vergleich zu Didaktik und Sprachfähigkeiten in allen drei Trimestern vergleichsweise schlecht bewertet wurden. Die meisten Interviewten konnten mit dieser Frage, auch nach Nennung einiger möglicher Teilfertigkeiten, wenig anfangen und wichen auf interkulturelle Problematiken unter den Studierenden aus oder gaben knapp an, es hätte keine Auffälligkeiten in dieser Hinsicht gegeben. UHH (Deutscher) führt nach längerem Reflektieren aus: „I mean the job of the teacher is to teach, so we just have to listen to what they tell us.“ Lediglich NXS (China) nennt einen Aspekt, der ihn gestört hat: Ein Dozent neigte offenbar dazu, Studierende bei Referaten mit Fragen zu unterbrechen; da so etwas in China unüblich sei, hätte sich NXS von dem Dozenten mehr interkulturelle Sensibilität gewünscht. LYS, ebenfalls Chinesin, bringt die Diskussion um das Modul „Chinese Politics and Culture“ ein, das von



europäischen Dozenten unterrichtet wurde. Ihrer Ansicht nach wurden hier z.T. „falsche“ Ansätze eingebracht, welche die übrigen internationalen Studierenden fehlinformieren könnten. Das entsprechende Modul wurde im Startjahr des Programms v.a. von den chinesischen Teilnehmern stark kritisiert, da es für sie ungewohnt bis inakzeptabel war, ihre eigene Geschichte und Politik mit durchaus kritischen Facetten von nicht-chinesischen Lehrenden präsentiert zu bekommen.

Auf die Dozenten bezogen waren indes keine weiteren Kritikpunkte hinsichtlich eines interkulturell problematischen Verhaltens zu bemerken. Auch der stark interaktive Unterrichtsstil einiger Lehrender und die zahlreichen Präsentationen bewerten die chinesischen Studierenden mit ihrem sehr abweichenden Bildungshintergrund als durchweg positiv, da es den Zwang beinhaltet, einen mündlichen Beitrag zu leisten, den sie zwar grundsätzlich eher fürchten, dessen Relevanz ihnen jedoch vor Augen steht. Das kulturell stereotype Verhalten bestimmter Studierender wird indes von allen Interviewten bestätigt: Während v.a. die Mexikaner extrovertiert und emotional sowie diskussionsorientiert auftreten würden, verhalten sich die Chinesen angeblich zurückhaltend bis schüchtern und stellen nur sehr selten im Unterrichtsablauf Fragen. Laut NXS und HMQ (Chinesin und Deutsch-Chinesin) schöpfen die chinesischen Teilnehmer traditionell zunächst alle alternativen Quellen aus, bevor sie sich an den Dozenten wenden. Wie in Kap. 2.3.3.1. erläutert, könnten scheinbar voreilig gestellte Fragen ansonsten als Gesichtsverlust für alle Beteiligten enden: Die Studierenden laufen Gefahr, zu einfache oder wenig geistreiche Fragen zu stellen, während der Dozent indirekt kritisiert wird, da der Inhalt offenbar nicht ausreichend erklärt wurde. Chinesen würden daher laut HMQ ein Befragen im Anschluss an den Unterricht bevorzugen. Ihrer Ansicht nach kann dies für die Lehrenden z.T. frustrierend sein, weil von den Teilnehmern wenig bis kein Feedback kommt. Eine zu direkte Ansprache der chinesischen Teilnehmer durch die Dozenten, um mehr Beteiligung zu erzwingen, konnte NXS jedoch nicht feststellen, die kulturellen und individuellen Präferenzen wurden offenbar von den Lehrenden – abgesehen von den verpflichtenden Präsentationen – akzeptiert. ZAZ ergänzt diesbezüglich, dass sie und die anderen Chinesen fremde Lehrstile dann akzeptieren können, wenn der Dozent einen qualitativ guten Unterricht gestaltet: „When they can teach very well, we can accept them, but we pay attention to the quality, because for the one year we really do not waste our time here.“

Dass im Unterrichtsgeschehen des International Classroom dennoch gelegentliche „cultural clashes“ aufgetreten sind, zeigen einige Anekdoten, welche die Interviewten nach vermehrtem Nachfragen berichten. Ein sehr dominantes Problem ist hierbei das „cheating“ in schriftlichen Prüfungen, das z.B. DKB als deutschen Teilnehmer sehr überrascht hat. Mehrere Studierende weisen darauf hin, dass dies nicht nur die chinesischen Teilnehmer betreffe, man es aber hauptsächlich bei ihnen verorten könne. Die Problematik hat im Startjahr des Programms zu großem Ärger in der Gruppe geführt, da sich die „ehrlichen“ Teilnehmer in der Notengebung benachteiligt fühlten; in einem weiterbildenden Masterstudiengang, der erste Berufserfahrung voraussetzt, kommt ein solches Problem naturgemäß noch stärker zum Tragen als in anderen Kontexten: Die Teilnehmer steigen für ein Jahr aus z.T. sehr gut bezahlten Jobs aus und haben so hohe Opportunitätskosten, weshalb sie ihren Erfolg im Programm auch an ihren Abschlussnoten messen müssen. Die Programmleitung hat nach den ersten Erfahrungen härtere Aufsichts- und Bestrafungsmaßnahmen ergriffen sowie den Gebrauch der elektronischen Wörterbücher der chinesischen Studierenden, die neben Vokabeln u.a. auch mit mathematischen Formeln bestückt werden konnten, verboten. Daraufhin entbrannte eine intensive Diskussion mit den Betroffenen, die sich ohne Wörterbücher in dem Ablegen der schriftlichen Prüfungen benachteiligt fühlten; auch dies ist ein relevanter Teilaspekt des Studierens in einer Fremdsprache, ohne dass diese selbst im Mittelpunkt der Lehre steht. Der Programm-Direktor hat abschließend argumentiert, dass es sich um ein nicht-philologisches Studium handele und nur solche Studierende zum Programm zugelassen sein sollten, die ein angemessenes Niveau in der englischen Sprache aufweisen.

VJM weist darüber hinaus auf die bei den Chinesen stark abweichende Lernkultur hin, die ein intensives Vor- und Nachbereiten beinhaltet, während viele „Westerner“ sich die Dinge im Unterrichtsgeschehen erschließen und nur direkt vor den Prüfungen mit den schriftlichen Quellen lernen würden. Entsprechend sei es schwierig, die chinesischen Kommilitonen zu animieren, an abendlichen Freizeitaktivitäten teilzunehmen, was VJM wiederum als ein Hauptgrund dafür ansieht, dass sich die Gruppen der Chinesen und Nicht-Chinesen nicht durchmischen. Die Chinesin LYS bestätigt diese Beobachtung aus ihrer Perspektive: „Our education is to some degree not the same with the other international students, we are not used to always have to take part in the party every week, so noisy and drinky or dancy.“ Insgesamt scheint es, als seien die interkulturellen Herausforderungen des

International Classroom in der Wahrnehmung der Studierenden also durchaus vorhanden, sie beinhalten jedoch mit Ausnahme der „cheating“-Problematik kein auffälliges Konfliktpotential und keine Einschränkung der Unterrichtsqualität. Die an vielen Stellen zitierte inhärente Problematik von kulturell abweichenden Lehr- und Lernstilen (vgl. Kap. 2.3.3.1.) scheint im MGM-P von untergeordneter Relevanz, da die Studierendengruppe, die mit dem interaktiven Lehrstil der Dozenten bildungshistorisch die größten Schwierigkeiten haben könnte, diesen als positive Herausforderung in ihrer Karriere als zukünftige Führungskräfte ansieht.

### **Zusammenfassung**

- Die allgemeine Zufriedenheit mit dem Dozenten-Englisch mit Ausnahme einiger weniger Dozenten, die durch starke nationale Akzente aufgefallen sind (v.a. in China), sowie die Relevanz guter didaktischer Fähigkeiten werden in den Interviews bestätigt. Mehr englische Muttersprachler unter den Dozenten wünschen sich v.a. sprachlich schwächere Studierende. Andere sehen gerade in den unterschiedlichen ELF-Varietäten der L2-Sprecher einen Vorteil für ihr späteres Berufsleben. Sprachtests für Lehrende des MGM-P werden aufgrund mangelnder Notwendigkeit und der Gefahr einer impliziten Kritik an den allgemeinen Lehrfähigkeiten abgelehnt.
- Sprachschwierigkeiten auf Seiten der Studierenden treten v.a. bei Teilnehmern auf, die vor Programmbeginn noch keinen Aufenthalt in englischsprachigen Ländern verzeichnen können, dies betrifft im MGM-P schwerpunktmäßig die chinesischen Teilnehmer. Auffälligste Problembereiche sind das Hörverstehen, das akzentarme Sprechen sowie das Lesen der Fachtexte, letzteres betrifft die gesamte Gruppe. Speziell von den Chinesen eingesetzte Strategien sind die Konsultation identischer Fachbücher in chinesischer Sprache, das Aufzeichnen der Vorlesungen sowie eine umfassende Vor- und Nachbereitung. Der Bereich Schreiben stellt sich für alle Teilnehmer unproblematisch dar.
- Sprachliche Verbesserungen im Programmverlauf nehmen ausschließlich Teilnehmer mit anfänglich schwachen Sprachkenntnissen wahr, v.a. im Hörverstehen und im Sprechen. Ein studienbegleitender Englischkurs wird mit zunehmendem Programmverlauf aufgrund einer zu hohen Belastung durch die Fachkurse verstärkt abgelehnt, was im deutlichen Gegensatz zum diesbezüglich mehrheitlich geäußerten Wunsch zu Programmbeginn (FRB-S-M) steht.

- Schwierigkeiten im Verstehen der Kommilitonen beschränken sich auf ungewohnte Aussprachevarianten bestimmter Nationalitäten und verbessern sich im Programmverlauf. Trotzdem empfehlen einige Teilnehmer, die sprachlichen Zulassungskriterien in Richtung eines obligatorischen vorherigen Kontakts mit englischsprachigen Ländern zu verschärfen. In diesem Kontext würden sich viele Teilnehmer über mehr englische Muttersprachler unter den Studierenden freuen, wiederum andere sehen einen Vorteil im Erlernen anderer ELF-Varietäten.
- Der individuelle Lerneinsatz wird als wichtigster Faktor im Hinblick auf das erfolgreiche Durchlaufen des MGM-P betrachtet, gefolgt von den Sprachkenntnissen. In ihren eigenen Noten sehen die Studierenden keinen Einfluss von Sprachschwierigkeiten, ebenso werden Auswirkungen auf das Verständnis des Themas nur sehr eingeschränkt wahrgenommen. Im konkreten Unterrichtsverlauf bemerken die Studierenden die L2-Situation nur im Falle von Präsentationen, das Lehrverhalten der Dozenten wird als nicht in auffälligem Maße durch die L2-Situation geprägt empfunden.
- Die Dozenten werden in ihren interkulturellen Fähigkeiten nicht kritisiert, abweichende Lehr- und Lernstile werden wahrgenommen, jedoch nicht als störend eingestuft. Lediglich die Problematik des „cheating“ in schriftlichen Prüfungssituationen hat aus Sicht der Studierenden zu interkulturell problematischen Situationen geführt.

#### **4.2.2. Perspektive der Lehrenden**

Von den 15 Lehrenden des MGM-P der beiden Deutschland-Trimester haben sechs Personen an der Fragebogen-Erhebung teilgenommen, vier Personen waren zu einem Interview bereit. Aufgrund dieser vergleichsweise niedrigen Probandenzahl sind die Ergebnisse der Erhebungen als tendenziell zu betrachten. Da jedoch sehr unterschiedliche Dozenten-Typen hinsichtlich Lehrerfahrung im Englischen, fachlichem und interkulturellem Hintergrund befragt wurden, ist ein breites Meinungsspektrum abgedeckt, das Rückschlüsse auf vergleichbare Kontexte zulässt. Auch die Lehrenden wurden gebeten, im Rahmen der Fragebogen-Erhebung einen „Lecturer Code“ anzugeben, der Einfachheit und Vergleichbarkeit halber wurden die Dozenten jedoch wie bereits im vorangegangenen Kapitel dargestellt nummeriert („ID“). Tabelle 12 fasst das Probanden-Korpus zusammen:

Lect. Code	ID	Geschl.	L1	L2	Niveau*	Erfahrung mit Lehre auf Englisch	Bewertung Englisch durch Studierende**
ANS	Lec1	m	Bulgarisch	Englisch	1 / 1,38	keine Erfahrung	4,04
	Lec2	m	Deutsch	Englisch		keine Angaben	4,17
	Lec3	m	Chinesisch	Englisch		mehrmals in China	3,82
AMN	Lec4	w	Deutsch	Englisch	2 / 1,88	mehrmals in D	4,32
	Lec5	m	Deutsch	Englisch		mehrmals in USA & D	4,46
HPK	Lec6	m	Deutsch	Englisch	1 / 1,75	mehrmals in China	3,65
LJB	Lec7	m	Deutsch	Englisch	n.a. / 1,88	mehrmals in USA & GB	4,03
	Lec8	m	Deutsch	Englisch		mehrmals in USA	4,48
	Lec9	w	Deutsch	Englisch		mehrmals in D	
GFB	Lec10	m	Deutsch	Englisch	2 / 2	keine Erfahrung	4,26
XXX	Lec11	m	Deutsch	Englisch	1 / 1	vereinzelt in D	4,49
	Lec12	m	Englisch	?		L1	
	Lec13	m	Englisch	?		L1	
	Lec14	m	Deutsch	Englisch		vereinzelt in D	3,06
	Lec15	w	Deutsch	Englisch		vereinzelt in D	
<b>Mittelw. 1,40</b>							<b>4,07 / 4,15***</b>

**Tabelle 12:** Probanden Lehrende MGM-P

\* Selbsteinstufung, Skala: 1=*almost native speaker*, 2=*very good*, 3=*good*, 4=*regular*, 5=*elementary*, 6=*beginner*; zweiter Wert: Mittelwert aus Teilfertigkeiten (Frage 35)

\*\* Skala: 1=*not good at all*, 2=*not too good*, 3=*regular*, 4=*good*, 5=*very good*

\*\*\* nur Lec 1, 4, 6, 10, 11

## A) Fragebögen

Der Dozenten-Fragebogen FRB-D-M ermittelt die sprachlich-interkulturellen Hintergründe und Erfahrungen der Lehrenden, ihre diesbezüglichen Erlebnisse im MGM-P sowie damit verbundene mögliche Herausforderungen. Auf Basis von zusätzlichen Erkenntnissen aus den Dozenteninterviews wurde nach Austeilung des FRB-D-M ein weiterer Fragebogen erstellt, der spezielle Aspekte zum Thema „Assessment“ (Leistungskontrolle) beinhaltet. Von den sechs Personen, die den FRB-D-M ausgefüllt haben, lieferten vier diesen Zusatzfragebogen bei der Forschenden ab. In den Fragebogendaten sind ausschließlich deutsche Lehrende erfasst, den beiden Muttersprachlern des Englischen (Lec12 & 13) wurde ein entsprechend angepasster „native-speaker questionnaire“ zur Verfügung gestellt, der allerdings trotz mehrmaligen Nachfragens nicht bearbeitet wurde. Die Perspektive der L1-Sprecher ist somit nur im Rahmen eines Interviews integrierbar.

### *a. Englischkompetenz & Erfahrung mit englischsprachiger Lehre vor MGM-P*

Anhand der im Fragebogen gemachten Angaben (Fragen 1, 37) und der Lebensläufe der Dozenten kann festgestellt werden, dass die Erfahrungen mit englischsprachiger Lehre vor dem Einsatz im MGM-P sehr unterschiedlich ausfallen; mit Ausnahme von Lec1 und Lec10 hat jedoch kein Dozent noch nie auf Englisch unterrichtet (vgl. Tab. 14). Lediglich drei Dozenten, Lec5, Lec7 und Lec8, haben bislang in einem

englischsprachigen Umfeld unterrichtet (GB/USA), die übrigen Dozenten stützen ihre Erfahrung im Unterrichten auf Englisch auf entsprechende Lehreinhalte in Deutschland oder China. Ihre eigenen Englischkenntnisse stufen sechs der Dozenten im Fragebogen mit einem Mittelwert von 1,4 ein, dies liegt auf der Skala (vgl. Tab. 12) zwischen „fast muttersprachlich“ und „sehr gut“. Am besten werden die eigenen Fähigkeiten im Lesen englischer Fachtexte eingeschätzt ( $\bar{x}$  1,17), am schlechtesten die eigene Aussprache, welche aber immer noch im Bereich „sehr gut“ ( $\bar{x}$  2,17) liegt. Die Studierenden bewerten die Englischkenntnisse der Dozenten in EVAL-1 und -2 insgesamt mit durchschnittlich 4,07 bzw. 4,15, wenn man nur die Dozenten zu Grunde legt, die eine Selbsteinschätzung abgegeben haben; dies entspricht auf der Skala einem Wert von „gut“. Obwohl die beiden Skalen nicht deckungsgleich sind, liegt die Selbsteinstufung der Dozenten hinsichtlich ihres Englischniveaus in der Tendenz über dem Wert, den die Studierenden dem Dozenten-Englisch zuordnen. Dies bestätigt sich in der Einzelanalyse: Lec6, den die Studierenden in EVAL-1 vornehmlich wegen seines offensichtlich starken deutschen Akzents mit  $\bar{x}$  3,65 („regular“) vergleichsweise schlecht beurteilt haben, stuft seine eigenen Englischkenntnisse mit 1 („fast muttersprachlich“) ein, in den Teilfertigkeiten mit durchschnittlich 1,75 („sehr gut“).

Hinsichtlich der per Fragebogen und CVs elizitierten Erfahrungen mit dem Unterrichten in englischer Sprache lässt sich in Abgleich mit den Studierendenbewertungen kein klarer Trend erkennen: Die drei bezüglich ihrer Englischkenntnisse von den Studierenden am schlechtesten beurteilten Dozenten, Lec14, Lec6 und Lec3, weisen bereits Unterrichtserfahrung in englischer Sprache auf, allerdings lediglich im deutschsprachigen Umfeld. Lec7, der bereits mehrfach in den USA und in Großbritannien unterrichtet hat, erhält mit durchschnittlich 4,03 die viertschlechteste Bewertung, während Lec11, der nur vereinzelt in Deutschland auf Englisch unterrichtet hat, mit 4,49 die beste Bewertung verzeichnet. Auch Dozenten ohne Vorerfahrung im Unterrichten auf Englisch (Lec1 und Lec10) erreichen Bewertungen im Bereich „gut“. Es stellt sich die Frage, wie Programmanbieter mit diesem Aspekt im Rahmen der Dozenten-Akquise für ein englischsprachiges Masterprogramm umgehen sollten: Offensichtlich sind Erfahrungen im Unterrichten in englischer Sprache nicht der ausschlaggebende Faktor, der zu einem aus Sicht der Studierenden sprachlich angemessenen Unterricht beiträgt. Evtl. haben Dozenten wie Lec1 und Lec10 in anderen Kontexten sehr umfangreichen Kontakt mit der

englischen Sprache aufzuweisen, etwa im Rahmen einer Promotion in einem englischsprachigen Land, die noch nicht allzu lange zurückliegt und die ihnen die nötige sprachliche Sicherheit gibt, um im MGM-P auf Englisch zu unterrichten. Sollte die Zeit und das Geld hierfür vorhanden sein, kann daher nur eine Probevorlesung zu der anvisierten Thematik in englischer Sprache für den Programmanbieter Sicherheit bringen. Sollte dies logistisch, zeitlich und finanziell nicht möglich sein, kann eine im Anschluss an die Lehrveranstaltungen durchgeführte Evaluierung der Dozenten-Leistungen Aufschluss geben.

Die Fragen 34-43 des FRB-D-M erörtern, wie viel Kontakt die Dozenten in ihrem universitären Alltag in der Regel mit der englischen Sprache aufweisen und welche Erfahrungen hinsichtlich interkultureller und sprachlicher Trainingsmaßnahmen vorhanden sind. Alle sechs Dozenten geben an, „regelmäßig“ in ihrem Beruf Englisch zu sprechen, welches die höchste Bewertung unter den Auswahl-Items darstellt. Eine ebenso hohe Bewertung erhält das Lesen wissenschaftlicher Artikel in englischer Sprache. Etwas weniger häufig verzeichnen die sechs Dozenten einen Vortrag auf Englisch im Rahmen einer wissenschaftlichen Konferenz: Fünf Personen tun dies regelmäßig, eine Person lediglich „gelegentlich“. Die Kompetenz zum Einsatz der englischen Sprache in diesen drei Domänen Sprechen, Lesen und Vortragen scheint jedoch eher „on-the-job“ erworben worden zu sein, da lediglich eine Person angibt, im Laufe der universitären Tätigkeit an einem Kurs zu wissenschaftlichem Englisch teilgenommen zu haben; einen Sprachkurs zu Fachenglisch hat niemand absolviert. Einig sind sich die sechs Dozenten auch, dass bezüglich einer Teilnahme an derartigen Kursen kein Interesse besteht und folglich auch keine zusätzliche Zeit investiert werden sollte (Fragen 38-40). Auf dem Gebiet interkulturelles Training stellt sich die Ausgangslage ähnlich dar – lediglich ein Dozent hat je an einem solchen Kurs teilgenommen –, allerdings hätten drei von sechs Dozenten Interesse an entsprechenden Trainingsmaßnahmen und würden dafür ca. 2 Stunden pro Woche frei halten. Obwohl die Dozenten in Frage 16 angeben, zum großen Teil (4/6) bereits Erfahrung im Umgang mit ausländischen Studierenden zu besitzen, wäre zu überlegen, ob im Falle eines gebührenpflichtigen Programms mit einem sehr hohen Ausländeranteil, wie beim MGM-P zutreffend, eine solche Bereitschaft zur Fortbildung zu interkulturellen Themen genutzt werden sollte. Andererseits empfinden die Studierenden die interkulturellen Fähigkeiten der Dozenten wie oben dargestellt als unproblematisch; eine neutrale Einschätzung zu

diesem Punkt kann anhand der Unterrichtsbeobachtungen gewonnen werden (siehe Kap. 4.2.3.). Die durchweg nicht vorhandene Bereitschaft zur gezielten und geleiteten Verbesserung der Englischkompetenz zeigt indes, dass im Gegensatz zu den Studierenden kein Wunsch nach zielgruppengerechten Sprachkursen unter den Dozenten existiert und dass Programmanbieter mit der Einrichtung eines solchen Angebots mit großer Wahrscheinlichkeit auf wenig Zuspruch stoßen würden. Umso wichtiger stellt sich das Instrumentarium der Vorauswahl und/oder der Evaluation dar, wie das Beispiel von Lec6 beweist, der seine eigene Englischkompetenz im Vergleich zur Bewertung durch die Studierenden deutlich überschätzt.

*b. Probleme im Gebrauch von Englisch als Lehrsprache vor MGM-P*

Entsprechend der hohen Einschätzung ihrer eigenen Englischkenntnisse halten die Dozenten mehrheitlich die schwachen Englischkenntnisse der Studierenden für verantwortlich, wenn in ihren vorherigen Lehrerfahrungen in englischer Sprache Probleme aufgetreten sind (Fragen 3-4). Das eigene Englisch wird in diesem Zusammenhang als wenig relevanter Faktor betrachtet, noch weniger Einfluss sprechen die Dozenten in diesem Kontext dem Thema des Kurses zu. Bei der Beschreibung der genauen Art der sprachlichen Schwierigkeiten (Frage 5) zeigt sich jedoch, dass neben dem Verstehen der Studierenden auch die eigene Lehraktivität im Rahmen von Seminaren und Vorlesungen als in englischer Sprache „vergleichsweise schwierig“ eingestuft wird. Als am wenigsten problematisch wird die allgemeine Kommunikation mit den Studierenden sowie das Schreiben wissenschaftlicher Artikel angesehen. Die Frage (6) nach einer möglichen Beeinflussung sprachlicher Probleme im Hinblick auf die Qualität des eigenen Unterrichts haben lediglich drei Personen beantwortet, von denen zwei eingestehen, dass dies gelegentlich der Fall gewesen ist, die dritte Person negiert dies. Die Dozenten werden in der Folge (Frage 7) gebeten, einzuschätzen, welche verbalen und non-verbalen Aktivitäten im Zusammenhang mit dem Unterrichten in englischer Sprache als schwieriger im Vergleich zum Arbeiten in der L1 angesehen werden. Auch hier zeigt sich, dass die Dozenten die Situation insgesamt als unproblematisch einstufen; lediglich die Aktivität „making a humorous remark“ erhält mit einem durchschnittlichen Wert von 2,17\* einen deutlich zu „moderately more difficult“ tendierenden Wert. Vergleichbare Aktivitäten wie „holding a lively discussion“, „maintaining students’ interest“ und „conveying

---

\* Skala: 1=*much more difficult*, 2=*moderately more difficult*, 3=*the same*



enthusiasm“ werden hingegen mit Werten von 2,5-2,83 als mit deutschsprachigem Unterricht vergleichbar eingestuft. Dass der Gebrauch von Humor in einer L2 ein komplexes Unterfangen darstellt, ist indes keine Neuheit und für die Qualität eines MBA-Programms von eingeschränkter Relevanz. Aktivitäten, die ebenfalls zur Einstufung „im Englischen etwas schwieriger“ ( $\bar{x}$  2,33) tendieren, sind erklärende und paraphrasierende sprachliche Handlungen, wie das Einbringen von zusätzlichen Beispielen, das Re-Formulieren von bestimmten Argumenten sowie eine konsequent adäquate Lexik. Der Mittelwert aller Aktivitäten liegt bei 2,54, tendiert also eher zu „the same“ als zu „moderately more difficult“.

Im Rahmen der in Kap. 3.4.3. erläuterten „multi-item scales“ eruieren die Fragen 8-15 unter abweichenden Überschriften ähnliche Aspekte einer potentiell inhärenten Schwierigkeit beim Unterrichten in einer L2. Auch hier zeigt sich, dass der Faktor Unterrichtssprache nur einen eingeschränkten Einfluss auf Vorbereitung und Durchführung einer Unterrichtseinheit zu haben scheint: Die Dozenten benutzen im Wesentlichen denselben Umfang an visuellem unterstützenden Material wie in deutschsprachigen Vorlesungen (Frage 8) und decken ihrem Empfinden nach denselben inhaltlichen Umfang ab (Frage 9). Lediglich in der konkreten Vorbereitung des vorzutragenden Stoffes geben zwei von fünf Dozenten an, moderat mehr Aufwand im englischsprachigen Kontext zu verzeichnen, der sich laut Frage 13 und 14 v.a. auf das Nachschlagen von Fachbegriffen bezieht. Im konkreten Sprechakt treten allerdings in Abweichung zur Auswertung von Frage 7 mehr Schwierigkeiten auf: Drei von sechs Dozenten geben an, in der L2 „moderat öfter“ nach passenden Wörtern und Phrasen zu suchen als im Deutschen, eine Person gibt „viel öfter“ an. Die übrigen zwei teilen sich auf in „kein Unterschied“ und die Behauptung, *seltener* im Englischen nach Wörtern zu suchen als im Deutschen. Damit übereinstimmend geben zwei von sechs Dozenten an, im Englischen öfter im Sprechfluss zu zögern als im Deutschen, drei Dozenten sehen hier keinen Unterschied zur Muttersprache, und wiederum ein Dozent nimmt dies im Englischen seltener wahr als im Deutschen (Frage 12). Befragt nach gelegentlichem Code-Switching, das sich aus derartigen Unsicherheiten ergeben kann, verneinen allerdings alle sechs Dozenten, dies in ihren bisherigen englischsprachigen Lehreinheiten getan zu haben (Frage 15).

### *c. Sprachliche Erwartungen und Motivation bzgl. MGM-P*

Der dritte Teil von FRB-D-M behandelt Fragen zu den konkreten Erfahrungen der Dozenten im MGM-P sowie zu Motivation und Erwartungen an das Programm. Die

Auswertung von Frage 17 bezüglich der entscheidenden Faktoren zur Annahme des Lehrauftrags im MGM-P zeigt deutlich, dass für die Dozenten v.a. thematische Aspekte eine Rolle spielen: Der Chinafokus des Programms führt mit einem Relevanzwert von 1,6 deutlich das Ranking an, der zweitgerankte Einflussfaktor, der Durchführungsort des Programms, erreicht lediglich einen Wert von 2,4.\* Es folgen mit Werten von 2,5-2,6 Aspekte wie die gesonderte Bezahlung für die unterrichteten Stunden, das Unterrichten in englischer Sprache und in einem International Classroom sowie die Förderung der eigenen akademischen Karriere. Während die Thematik von den Studierenden in ihrer Motivation für die Bewerbung zum MGM-P mit 1,66 identisch hoch gerankt wird, spielen für die Studierenden die Faktoren Englischsprachigkeit des Programms sowie die Förderung der beruflichen Karriere mit Werten von 1,59 und 1,41 eine weitaus größere Rolle als im Falle der Dozenten. Dass der Faktor Sprache derart unterschiedlich bewertet wird, erschließt sich aus der Tatsache, dass die Dozenten die entsprechende Aktivität im Gegensatz zu den Studierenden auch auf Deutsch durchführen könnten und gleichzeitig einen viel geringer ausgeprägten Wunsch nach der Verbesserung ihrer Englischkenntnisse aufweisen, da sie diese für angemessen halten. Der eher pragmatische Umgang mit der fremdsprachigen Unterrichtssituation macht sich auch in Frage 18 bemerkbar, bei der vier Dozenten angeben, lediglich eingeschränkte Probleme aufgrund der Tatsache erwartet zu haben, dass die Unterrichtssprache für Lehrende und Studierende die L2 darstellt, zwei Personen haben keine Schwierigkeiten erwartet.

*d. Sprachliche Schwierigkeiten im MGM-P / Englischkompetenz der Studierenden*

Frage 19 thematisiert die konkreten Dozenten-Erfahrungen hinsichtlich möglicher kommunikativer Probleme und potentiell geringerer akademischer Leistungen der Studierenden aufgrund der L2- bzw. der interkulturellen Situation. Auch hier zeigt sich, dass sämtliche im FRB-D-M aufgezählten Phänomene im Durchschnitt nur eingeschränkt zum Tragen kamen. Kommunikative Probleme zwischen Dozenten und Studierenden wurden von den Dozenten mit einem Durchschnittswert von 2,2 (= „eingeschränkt vorgefunden“) bewertet\*\*, geringere studentische Leistungen mit demselben Wert. Im Rahmen der kommunikativen Probleme nennen die Dozenten das Englisch der internationalen Studierenden als häufigste Ursache (Ø 2,4), kulturelle Unterschiede werden als nur begrenzt relevant eingestuft, und als am wenigsten

---

\* Skala: 1=very important, 2=relatively important, 3=of minor relevance, 4=not relevant at all

\*\* Skala: 1=not encountered at all, 2=encountered to a limited extent, 3=encountered to a large extent

einflussnehmend schätzen die Dozenten ihre eigenen Englischkenntnisse in diesem Kontext ein ( $\bar{x}$  1,6). In der Kategorie „lower student achievement“ stellt laut Ansicht der Dozenten das z.T. unzureichende Fachwissen der Studierenden das wesentliche Problem dar ( $\bar{x}$  2,5), sprachlich-kulturelle Aspekte werden hierbei als weniger relevant eingestuft ( $\bar{x}$  2,0). Das Dozenten-Englisch erreicht wiederum mit 1,8 einen der niedrigsten Relevanzwerte. Lec10 ergänzt an dieser Stelle das aus seiner Sicht unzureichende Wissen der Studierenden über grundlegende ökonomische Mechanismen und Methodologien als häufiges Problem im Unterrichtsgeschehen. In Bestätigung dieser Aussagen geben die Dozenten in Frage 24 das inhaltliche Vorwissen der Studierenden als den wichtigsten Faktor für den akademischen Erfolg der Teilnehmer an ( $\bar{x}$  1,67\*). Es folgen in der Wichtigkeitseinstufung sämtliche dozentenbezogene Fähigkeiten, wie Englischkompetenz, didaktische und interkulturelle Fähigkeiten (je 1,75), und erst im Anschluss daran die Englischkenntnisse der Studierenden ( $\bar{x}$  1,8). Für weniger einflussnehmend auf den Studienerfolg halten die Dozenten die gesamte Arbeitsbelastung im Programm ( $\bar{x}$  2,0) sowie für quasi unwichtig die kulturelle Integration der ausländischen Studierenden ( $\bar{x}$  3,4). Nach diesen Einschätzungen zu urteilen, sollten daher ein gutes fachliches Vorwissen und sprachlich-didaktisch qualifizierte Dozenten potentielle sprachliche Schwächen bei den Studierenden auffangen können.

Hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen unter den Studierenden wurden die Dozenten befragt, mit welchen Erwartungen sie in das Programm gegangen sind und was sie letztendlich vorgefunden haben (Fragen 22-23). Die Ergebnisse zeigen eine deutliche Abstufung nach Nationalitäten: Von den deutschen Teilnehmern haben die Dozenten ein Kompetenzniveau von durchschnittlich 2,33\*\* erwartet, von den internationalen Studierenden ein etwas schlechteres Niveau von 2,8 und von den chinesischen Studierenden ein deutlich niedrigeres Level von 3,5. Bis auf die deutschen Studierenden bewerten die Dozenten die tatsächlich vorgefundenen Kompetenzniveaus in der englischen Sprache niedriger: Die Deutschen erreichen einen Wert von 2,17 (+ 0,16), die internationalen lediglich 3,17 (- 0,37) und die Chinesen vergleichbar schlechte 4,0 (- 0,5). In Abgleich mit den Selbsteinstufungen der Studierenden bedeutet dies, dass die Dozenten mit einem Mittelwert von 2,88 in ihren Erwartungen fast genau auf dem Mittelwert (2,8) der Selbsteinstufungen der

---

\* Skala: 1=very strong influence, 2=quite strong influence, 3= moderate influence, 4=no influence

\*\* Skala: 1=almost native speaker, 2=very good, 3=good, 4=average, 5=elementary, 6=beginner

Studierenden liegen (vgl. FRB-S-M). In ihren konkreten Erfahrungen beurteilen die Dozenten die Studierenden sprachlich jedoch mit einem Mittelwert von 3,11 leicht schlechter, wobei dies in der Skala immer noch einem Wert von „gut“ entspricht. Die Hauptschwierigkeit entsteht nach Meinung der Dozenten bei den chinesischen Studierenden, die sie lediglich als „average“ einstufen; diese Einschätzung hat sich in den verschiedenen Ergebnissen von FRB-S-M, EVAL-1 und -2 bestätigt. Genau wie im Falle der Dozenten und ihrer Bewertung durch die Studierenden kann also auch umgekehrt von einer leichten Überschätzung der eigenen sprachlichen Fähigkeiten bei den Studierenden gesprochen werden. Im Kontext möglicher sprachlicher Probleme bei ihren Zuhörern wurden die Dozenten außerdem gefragt, ob sie bei Wahrnehmung derartiger Schwierigkeiten im Unterrichtsablauf Änderungen vorgenommen haben (Fragen 20-21). Bis auf eine Person haben dies alle bejaht, wobei drei Dozenten dies nur in eingeschränktem und zwei in umfangreichem Maße getan haben. Befragt nach der konkreten Art der Änderung des „teaching approach“ geben alle fünf Dozenten an, mehr Basisinformationen gegeben zu haben, während immerhin 80% Fachbegriffe umfangreicher erklärt haben wollen. 60% haben nach eigenem Empfinden in solchen Situationen die sprachliche Komplexität herabgesetzt, und 40% den inhaltlichen Umfang reduziert. Den gesamten Lehransatz geändert, z.B. in Richtung von mehr Gruppenarbeit, hat lediglich ein Dozent.

#### *e. Ansichten zu englischsprachiger Lehre*

Abschließend wurden die Dozenten, genau wie die Studierenden im FRB-S-M, nach ihrer Meinung bezüglich gängiger Argumente im Zusammenhang mit englischsprachigen Masterprogrammen in Deutschland befragt (Frage 25). Insgesamt ist ein mit den Studierenden-Einschätzungen vergleichbares Ergebnis auszumachen: Die größte Zustimmung unter den Dozenten finden Behauptungen wie der Beitrag englischsprachiger Studienprogramme zur Anziehung ausländischer Studierender sowie der fortschreitende Prozess des Bedeutungsverlusts des Deutschen als Wissenschaftssprache auch ohne die Einführung englischsprachiger Masterprogramme ( $\emptyset$  je 1,8\*). Die in der Zustimmungsrate dritt- und viertplatzierten Behauptungen erreichen nur noch einen Durchschnittswert von 2,6 und beziehen sich auf die Thematik DaF: Ähnlich wie die Studierenden stimmen viele Dozenten zu, dass englischsprachige Masterprogramme im deutschen Hochschulkontext zumindest

---

\* Skala: 1=strongly agree, 2=mostly agree, 3=only agree to a limited extent, 4=strongly disagree

extracurriculare DaF-Kurse beinhalten sollten, ebenso berge das Fehlen deutschsprachiger Lehrveranstaltungen die Gefahr, dass die Studierenden lediglich mit „survival German“ in ihr Heimatland zurückkehren. Die Integration deutschsprachiger Lehrveranstaltungen in das Curriculum oder eine Durchführung vollständig in deutscher Sprache lehnt jedoch ein Großteil der Dozenten ab und zwar in noch stärkerem Maße als dies die Studierenden getan haben ( $\bar{x}$  3,6 für einige Kurse auf Deutsch und  $\bar{x}$  4,0 für vollständig auf Deutsch). In den Interviews erläutern die Dozenten, dass aus ihrer Sicht für ein deutschsprachiges Programm nicht ausreichend internationale Bewerber zur Verfügung stünden und es außerdem fragwürdig sei, ein Managementprogramm mit inhaltlich internationalem Ansatz nicht in der führenden Weltsprache durchzuführen. Lec7 führt hierzu im Interview an: „There’s no alternative, you can’t run such a program in German, so there was no debate about that.“ Höhere Zustimmung als bei den Studierenden findet unter den Dozenten im Fragebogen interessanterweise die Behauptung, dass viele Lehrende in derartigen Programmen keine ausreichenden Englischkenntnisse besitzen ( $\bar{x}$  2,75 ggü. 2,9 bei den Studierenden); die MGM-P-Dozenten sehen die Debatte um das Dozenten-Englisch also durchaus kritisch, nehmen sich selbst aber offensichtlich von dieser Kritik aus. Weniger Zustimmung erhält hingegen die Behauptung, viele Studierende in englischsprachigen Masterprogrammen bräuchten keine ausreichende Sprachkompetenz mit ( $\bar{x}$  3,0), was darauf hindeutet, dass die Dozenten zwar durchaus sprachliche Schwächen unter den Studierenden in ihren vorherigen Lehrerfahrungen und im MGM-P ausmachen, diese jedoch auf einen kleinen Teil der Studierenden beschränken und als nicht gravierend einstufen. Vergleichsweise wenig stimmen die Dozenten außerdem mit der Ansicht überein, englischsprachige Programme bräuchten mehr Arbeitsaufwand für die Dozenten mit sich ( $\bar{x}$  3,0). Auch einen Einfluss der fremdsprachigen Unterrichtssituation auf die Lehrqualität oder die Studierenden-Leistungen sehen die meisten Dozenten als nicht gegeben an: Diese Aussagen erhalten mit durchschnittlich 3,6 so gut wie keinen Zuspruch.

#### *f. Sprachliche Herausforderungen von MGM-P-Prüfungsmethoden*

Mit dem erwähnten zusätzlichen Fragebogen („FRB-D-M Assessment“) wurden einige ergänzende Einblicke in die gängigen Prüfungsmethoden im MGM-P und damit verbundene sprachliche Probleme ermöglicht. Die Auswertung zeigt, dass, wie von den Studierenden in Fragebögen und Interviews erwähnt, die am häufigsten

praktizierten Prüfungsmethoden im MGM-P mündliche Präsentationen sowie eine schriftliche Abschlussklausur sind; unterrichtsbegleitende schriftliche Aufgaben, wie das Verfassen eines Essays, wurden nur bei einem befragten Dozenten durchgeführt. Eine diesbezügliche Nachfrage bei den Programmanbietern hat gezeigt, dass diese Tendenz auch für die übrigen Lehrenden zutrifft. Sprachliche Probleme auf Seiten der Studierenden wurden von den Dozenten in diesen Prüfungsmethoden in eingeschränktem Maße wahrgenommen: Im geringsten Umfang im Falle von außerhalb des Klassenraums verfassten Essays, etwas häufiger in den Präsentationen und am häufigsten in den schriftlichen Abschlussklausuren unter Aufsicht. Zwei von vier Dozenten hatten hierbei den Eindruck, dass einige Prüfungsfragen aufgrund von sprachlichen Problemen nicht korrekt verstanden wurden. Der Bereich der Orthographie scheint dabei vergleichsweise unproblematisch, mehr Fehler haben die Dozenten auf den Gebieten Fachtermini und allgemeinsprachliche Lexik sowie Grammatik feststellen können. Im Falle der Präsentationen kamen zudem Probleme in der Aussprache und dem flüssigen Sprechen hinzu. Während die Studierenden den Eindruck bzw. die Befürchtung hatten, ihre sprachlichen Probleme würden sich negativ auf ihre Note in den Klausuren auswirken, zeigt die Befragung der Dozenten, dass lediglich eine Person einen Punktabzug von bis zu 10% aufgrund sprachlicher Mängel vorgenommen hat, die übrigen drei Dozenten haben die Klausuren nur auf Basis des Inhalts bewertet. Lec4 bestätigt und erläutert diese Ergebnisse in einem schriftlichen Kommentar im Fragebogen wie folgt:

„The majority of students (90%) had no problems to make themselves clear in written language. As a principle, I did not give a deduction of points as long as I could ‘guess’ what the intended meaning was. In the oral presentation as well as in the discussions, however, some students (10-20%) seemed slightly ‘handicapped’ to express themselves adequately.”

## **B) Interviews**

Wie bereits erwähnt, wurden mit Lec4, Lec7, Lec12 und Lec14 vier sehr unterschiedliche Dozenten des MGM-P interviewt: Lec4 hat eine Unterrichtseinheit zur chinesischen Geschichte unterrichtet, fußt ihre Erfahrungen mit dem Unterrichten in englischer Sprache auf den Kontakt mit derselben im wissenschaftlichen Arbeiten (Publizieren, Konferenzen) und verfügt über ein großes Wissen im Hinblick auf China und entsprechende interkulturelle Aspekte. Lec7 bringt umfangreiche Erfahrung im Unterrichten auf Englisch aus Lehreinheiten in den USA und Großbritannien mit und unterrichtet mit „Economics“ ein seiner Meinung nach international sehr

homogenes und in seiner Englischsprachigkeit weit fortgeschrittenes Fach. Lec12 ist Muttersprachler des Englischen und unterrichtet seit 30 Jahren sowohl britische als auch internationale Studierendengruppen, u.a. sehr häufig in China. Lec14 unterrichtet denselben Kurs wie im MGM-P an einer anderen deutschen Universität in deutscher Sprache vor einem nationalen Publikum und hat daher einen direkten Vergleich hinsichtlich sprachlich-interkultureller und somit qualitativer Aspekte.

*a. Herausforderungen englischsprachiger Lehre*

Einigkeit besteht unter den drei deutschen Dozenten hinsichtlich der Frage, ob das Unterrichten im MGM-P aufgrund der fremdsprachigen Situation eine abweichende bzw. aufwändigere Vorbereitung beinhaltet: Aufgrund der Tatsache, dass sämtliche Textmaterialien in englischer Sprache vorhanden sind und jeder der Dozenten in irgend einem Kontext über sein Fach bereits auf Englisch gesprochen hat, stellt dies für keinen der drei Dozenten ein Problem dar und sei somit mit dem Arbeitsaufwand einer deutschsprachigen Veranstaltung vergleichbar. Lec7 weist außerdem darauf hin, dass im Falle von englischsprachigen VWL-Büchern diese meist im Anhang PowerPoint-Folien mitliefern, so dass keine Gefahr bestünde, sprachlich unangemessenes Material zu präsentieren. Es scheint also in Bestätigung der Ergebnisse aus FRB-D-M im Rahmen eines postgradualen Managementprogramms der Fall zu sein, dass aufgrund der stark fortgeschrittenen Anglizifizierung der zugrundeliegenden Materialien die Vorbereitung einer entsprechenden Unterrichtseinheit für die Dozenten wenig bis keinen zusätzlichen Arbeitsaufwand impliziert. In der konkreten Durchführung gesteht lediglich Lec14 ein, dass es ihm in seiner L1 leichter falle, abstrakte Gedankengänge spontan zu entwickeln; hier würden ihm wie bereits angemerkt z.T. komplexe Fachbegriffe auf Englisch nicht einfallen, er hätte dann jedoch auch kein Problem, dies zu thematisieren. Wie ebenfalls erwähnt, scheint dies jedoch für chinesische Studierende, evtl. aufgrund des impliziten Gesichtsverlusts, durchaus ein Problem darzustellen. Lec4 und Lec7 hingegen bemerken auch im konkreten Unterrichtsgeschehen keine Einschränkungen oder Unterschiede zum Lehren in ihrer L1.

Hinsichtlich der Frage, ob das Lehren und Lernen in einer L2 auch außerhalb von Prüfungen thematisiert wird, fallen die Antworten der Dozenten sehr unterschiedlich und wahrscheinlich typbedingt aus: Lec7, der einen eher lehrerzentrierten Unterricht bevorzugt, sieht keinen Anlass „Erwachsenen“ dabei zu helfen, die für sie wichtigen sprachlichen Fragen zu formulieren: Wenn Studierende bestimmte

Begriffe nicht verstehen, müssten sie diese nachlesen oder erfragen, ansonsten sieht Lec7 keinen Handlungsbedarf. Lec4 hingegen macht sich viele Gedanken, wie sie die sprachlich eingeschränkteren Studierenden mehr einbinden und ihnen in Präsentationen Unterstützung geben kann, ohne einen Gesichtsverlust zu implizieren. Sie würde es daher sehr begrüßen, wenn das Programm mehr „activating courses“ beinhalten würde, welche das Selbstvertrauen der Teilnehmer stärken. Lec12 wiederum, mit umfangreicher Erfahrung im Unterrichten interkultureller Lerngruppen und darüber hinaus englischer Muttersprachler, verwendet zahlreiche Instrumentarien zur Verständnisabfrage und setzt in großem Umfang visuelle Unterstützung ein, wenn die Studierenden nicht in ihrer Muttersprache lernen. Da keiner der drei Dozenten eine auffallend schlechte Bewertung der Studierenden im Bereich Didaktik oder interkulturelle Fähigkeiten erhalten hat, scheinen alle drei Unterrichtsstile im L2-Kontext zu funktionieren.

#### *b. Englischniveau der Studierenden*

Im Hinblick auf die Studierenden zeigt sich insgesamt, dass wie aus den Fragebogenergebnissen erkennbar, die Dozenten durchaus sehen, dass ein geringer Anteil der Studierenden größere Probleme mit der englischen Sprache hat, hauptsächlich die chinesischen Teilnehmer, und zwar in Aussprache und flüssigem Sprechen. Lec14 zeigt sich jedoch in seiner Gesamtbewertung positiv überrascht, „wie gut die Chinesen sind“ und meint dies sprachlich wie inhaltlich. Auch der L1-Sprecher Lec12 beurteilt die Englischkenntnisse der Gruppe als „good or very good“. Mit Lec14 ist er sich einig, dass es stille und zurückhaltende Studierende in jeder Klassengruppe gebe und es somit nicht negativ auf die aktive Beteiligung oder die allgemeine Unterrichtsqualität zurückfallen würde, wenn eine Minderheit sprachliche Probleme aufweist. Lec7 bezeichnet in diesem Kontext den Faktor Sprache als „of minor importance“ im Hinblick auf den Studienerfolg der Teilnehmer („this is not a language program“), viel wichtiger erscheinen ihm Motivation und akademische Vorbildung. Lec12 bestätigt die Relevanz des inhaltlichen Vorwissens sowie einer allgemeinen Intelligenz, welche seiner Ansicht nach schwache Sprachkenntnisse ausgleichen können. Er würde aus diesem Grund einen Bewerber nie ausschließlich aufgrund guter Englischkenntnisse zulassen oder diesem den Vorzug geben. Ähnlich äußern sich Lec4 und Lec14, indem sie zu bedenken geben, dass sich einige Studierende im Laufe des Programms in ihren sprachlichen Fähigkeiten offenbar so weiterentwickelt haben, dass sprachliche Probleme in den Hintergrund getreten sind.



Würde man diese Personen per gesonderter Sprachkriterien vom Studium ausschließen, gingen evtl. fachliche Talente für das Programm verloren. Lec12 weist in diesem Kontext auf den aus seiner Sicht inadäquaten GMAT als Ersatz für den TOEFL hin, da ersterer noch besser zu trainieren sei als der TOEFL und ein hoher GMAT-Score somit gerade in Bezug auf chinesische Teilnehmer eine geringe Aussagekraft beinhalte. Lec7 hingegen würde einen GMAT im Zulassungsverfahren begrüßen. Lec4 und Lec14 geben ergänzend zu bedenken, dass gerade die sprachlich oft schwächeren chinesischen Teilnehmer ihre linguistischen Defizite durch hohe Lerndisziplin und analytisches Denken ausgleichen. Eine derartige Lernbereitschaft und umfangreiche Vorbereitung der Literatur kann Lec14 in dem nationalen Kurs an seiner deutschen Heimatuniversität nicht verzeichnen.

Im konkreten Unterrichtsgeschehen sehen Lec4 und Lec14 die meisten sprachlichen Probleme im Rahmen von Präsentationen und Studierenden-Fragen, während Lec7 die schriftlichen Klausuren als sprachlich am schwächsten einstuft. Alle vier Dozenten sind sich jedoch einig, dass die inhaltlichen Aspekte in den Prüfungen und Präsentationen weitaus stärker zählen als die sprachlichen, und rechnen daher linguistische Fehler nicht in die Bewertung ein. Auffällig ist hierbei, dass alle vier Interviewten dies auf ihren Kurs und ihre Vorgehensweise beziehen und unsicher sind, ob dies andere Dozenten des Programms ähnlich handhaben. An dieser Stelle wäre der Programmanbieter in der Pflicht, durch ein Dozenten-Briefing zu Beginn des Programms eine einheitliche „language policy“ vorzugeben, die neben der Frage nach der Erlaubnis der Nutzung von Wörterbüchern in Prüfungen auch den Aspekt der Benotung von sprachlichen Aspekten beinhalten sollte. Sollte dies jedem Dozenten freigestellt sein, sollte dieser seine persönliche Sprachpolitik den Studierenden gegenüber kommunizieren; dass dies nicht stattgefunden hat, zeigen die Ergebnisse aus den Studierendenfragebögen.

### *c. Interkulturelle Herausforderungen der Lehre im International Classroom*

Im Hinblick auf potentielle Schwierigkeiten bei der Lehre in einem International Classroom werden von den Dozenten lediglich fachliche Aspekte thematisiert; die z.T. sehr interaktiven Lehrstile von Lec4 und v.a. Lec12 bereiten den aus einer vollständig anderen Bildungstradition stammenden Asiaten laut beider Dozenten keine auffälligen Probleme, was sich in den Studierendeninterviews bestätigt hat. Lec4 weist in diesem Kontext darauf hin, dass auch in China interaktive und kreative Unterrichtselemente vermehrt eine Rolle spielten und das Klischee des auswendig

lernenden Chinesen, der sich nicht traut, den Dozenten im laufenden Unterricht anzusprechen, geschweige denn vor Publikum etwas vorzustellen, längst nicht mehr flächendeckend zutrefte. Sei eine Arbeitsanweisung, wie z.B. Diskutieren, Gruppenarbeit oder das Abhalten einer Präsentation, klar und deutlich formuliert, werde diese von den Chinesen akzeptiert und auch angemessen durchgeführt. Lec4 hat jedoch interkulturelle Probleme beim Unterrichten ihres eigenen Kurses zur Politik Chinas erfahren: Wie bereits erwähnt, fühlten sich viele chinesische Teilnehmer nicht ernst genommen bzw. kritisiert, wenn ein nicht-chinesischer Dozent problemorientiert über ihr Land referiert hat. Nach Ansicht von Lec4 liegt dies v.a. darin begründet, dass viele im Ausland lebende oder studierende Chinesen einen starken Patriotismus empfinden und daher sensibel auf kritische Äußerungen reagierten. Zudem zeige China in Folge des wirtschaftlichen Booms eine Art „superiority complex“, der die Meinung beinhalte, niemand außer ihnen würde die komplexen Zusammenhänge der chinesischen Geschichte, Politik und Gesellschaft verstehen. Lec4 würde daher im Folgejahrgang einen eher dialogorientierten Ansatz wählen. Anderen Dozenten rät sie, sich der Sensibilität der Thematik bewusst und zurückhaltend im Umgang mit Kategorisierungen von China zu sein. Darüber hinaus sieht Lec4 jedoch keinen Anlass für ein interkulturelles Training der MGM-P-Dozenten.

### **Zusammenfassung**

- Trotz z.T. sehr unterschiedlicher Erfahrungen im Unterrichten in englischer Sprache stufen die Dozenten ihre eigenen Englischkenntnisse als fast muttersprachlich ein und betrachten diese entsprechend nicht als problematischen Faktor im Rahmen des Unterrichtsgeschehens oder als ursächlich im Falle von Verständnisproblemen bei den Studierenden. Die Gesamtbewertungen der Studierenden bestätigen ein sehr gutes Englischniveau, nicht jedoch ein quasi muttersprachliches, und zeigen auf Detailebene in Einzelfällen eine tendenzielle Überschätzung der eigenen Englischkenntnisse durch die Lehrenden. Da die Dozenten keinen Anlass sowie keine Bereitschaft hinsichtlich sprachlicher Fortbildungsmaßnahmen zeigen, ist der Programmanbieter ebenso wie im Falle der Studierenden in der Pflicht, bei der Dozenten-Akquise verlässliche Auswahlinstrumente, wie z.B. eine Probevorlesung, einzusetzen bzw. sprachliche Aspekte in die Kursevaluierung einzubeziehen, um im Folgejahrgang reagieren zu können. Umfangreiche vorherige Erfahrung im Unterrichten auf Englisch scheint

hierbei nicht das alleinige entscheidende Kriterium für einen sprachlich angemessenen Unterricht darzustellen.

- Die Lehrenden betrachten die doppelt nicht-muttersprachliche Unterrichtssituation als insgesamt unproblematisch – sowohl in ihren bisherigen Lehrerfahrungen wie auch im MGM-P. Zwar gesteht ein Teil der Lehrenden ein, beim Unterrichten auf Englisch im Rahmen bestimmter paraphrasierender, erklärender und humoristischer Sprechhandlungen in der L2 leicht eingeschränkter agieren zu können als in der L1, eine Auswirkung auf die Unterrichtsqualität und den Studienerfolg der Teilnehmer sehen sie jedoch als kaum bis nicht gegeben an. In der Vorbereitung der Lehreinheiten sehen die Dozenten aufgrund der Englischsprachigkeit der Materialien keinen Unterschied zu einem deutschsprachigen Kontext. Je nach Lehrer-Typ wird der Unterricht sprachlich, didaktisch sowie inhaltlich leicht angepasst, wenn sprachliche Probleme bei den Studierenden bemerkt werden, ein deutlicher Einfluss auf eine Änderung des Lehrverhaltens aufgrund der L2-Situation kann jedoch nicht festgestellt werden.
- Die Sprachkenntnisse der Studierenden im MGM-P stufen die Dozenten als durchschnittlich „gut“ ein, mit einer deutlichen Staffelung nach Nationalitäten; hierbei werden die größten sprachlichen Einschränkungen bei einigen chinesischen Teilnehmern gesehen. Dies ist jedoch aus Sicht der Lehrenden auf eine Minderheit begrenzt und daher im konkreten Unterrichtsgeschehen wenig bis nicht störend; selbst die unter den Studierenden oft als unverständlich bezeichneten Referate werden von den Dozenten als durchweg akzeptabel eingestuft. Auffälliger scheinen den Lehrenden sprachliche Probleme in schriftlichen Prüfungen, hier verhindert jedoch eine selbst gesetzte „policy“ einen Niederschlag in den Noten, da lediglich inhaltliche Aspekte berücksichtigt werden. Aus Transparenzgründen wird an dieser Stelle empfohlen, bei Programmstart eine einheitliche „language policy“ im Rahmen von Prüfungsmethoden zu kommunizieren. Hinsichtlich des Studienerfolgs stufen die Dozenten das inhaltliche Vorwissen als den wichtigsten Erfolgsfaktor ein, während die Sprachkompetenz als durch Vorwissen und Lerneinsatz kompensierbar angesehen wird.
- Interkulturelle Herausforderungen treten im Unterrichtsgeschehen des International Classroom aus Sicht der Dozenten nur im Falle von inhaltlich sensiblen Themen auf; kulturell abweichende Lehr- und Lernstile scheinen hingegen keine Schwierigkeiten zu verursachen. Entsprechend ratlos stehen die Dozenten in den

Interviews der Frage gegenüber, was Bestandteil eines interkulturellen Trainings für Dozenten des MGM-P sein könnte, obwohl eine entsprechende Bereitschaft laut Fragebogen-Auswertung vorhanden wäre. Eine chinaerfahrene Dozentin schlägt schließlich die Erstellung eines Handouts vor, das den Aspekt der Sensibilität chinabezogener Themen im Hinblick auf die große Anzahl chinesischer Teilnehmer im MGM-P problematisiert.

- In Übereinstimmung mit den Studierenden sehen die Dozenten die Englischsprachigkeit des MGM-P aus Marketing- und Verwertbarkeitsgründen als unumgänglich an und sprechen dem Deutschen lediglich eine marginale Rolle im Rahmen von studienbegleitenden Sprachkursen zu. Im Gegensatz zu den Studierenden betrachten die Dozenten die englische Sprache eindeutig als zugrundeliegendes kommunikatives Instrument, das ihrer Ansicht nach nicht im Fokus der lernerseitigen Bemühungen stehen sollte.

#### **4.2.3. Externe Perspektive (Unterrichtshospitationen)**

Insgesamt konnten in zwölf Lehreinheiten Beobachtungen und Aufzeichnungen des Unterrichtsgeschehens im MGM-P durchgeführt werden, davon sechs mit und sechs ohne Tonbandaufnahmen (vgl. Kap. 3.4.5. für Details). Folgende Dozenten konnten dabei im Unterrichtsgeschehen beobachtet werden: Lec4, Lec5, Lec6, Lec7, Lec8, Lec10, Lec12, Lec13, Lec14 und Lec15, womit zehn von 15 Dozenten der Deutschland-Trimester abgedeckt sind. In fünf Lehreinheiten wurden Studierendenpräsentationen durchgeführt.

#### **A) Dozenten**

##### *a. Sprachliche Kompetenzen und Herausforderungen*

Beginnend mit der Perspektive der Lehrenden kann zunächst festgehalten werden, dass deren sprachliche Beurteilung durch die Forschende mit den Bewertungen der Studierenden übereinstimmt; dies impliziert, dass die externe Bewertung etwa eine Note unter der Selbsteinschätzung der Dozenten liegt. Insgesamt kann von einer „guten“ bis in vielen Fällen „sehr guten“ Situation im Hinblick auf die Englischkenntnisse der Dozenten gesprochen werden. Redefluss, Aussprache, Intonation, Grammatik und das Reagieren auf spontane Fragen der Studierenden zeigen sich durch die Verwendung einer L2 als Lehrsprache nur minimal und das inhaltliche Verständnis nicht störend beeinträchtigt. Eine Ausnahme bilden die bereits im

Fragebogen von den Studierenden sprachlich kritisierten Dozenten Lec6 und Lec14, die mit recht ausgeprägtem deutschen Akzent sprechen, vergleichsweise viele Intonationsfehler aufweisen und in ihrem Sprechfluss wiederholt durch das Suchen nach adäquaten Wörtern oder Ausdrücken aufgehalten werden. Lec15, die nicht durch die Studierenden beurteilt wurde, fällt ebenfalls in die Kategorie der sprachlich schwächeren Dozenten.

Wie von Studierenden und Lehrenden übereinstimmend wahrgenommen, kann keine auffällige Anpassung des Lehrverhaltens an die L2-Situation festgestellt werden. Lediglich im Falle von grundlegenden Begrifflichkeiten wird in Einzelfällen von Dozentenseite nachgefasst, ob der Ausdruck von den Studierenden verstanden wird. So beginnt Lec12 die sogenannte „trait theory“ zu erklären und möchte in diesem Kontext von der Klasse mögliche menschliche „traits“ genannt bekommen, die entweder angeboren oder erworben sind. Da er ansonsten die Diskussion nicht starten kann, fragt er vorher ab, ob das Wort „trait“ jedem bekannt ist, umschreibt es mit „characteristics“ und nennt einige Beispiele. Derartige sprachliche Erläuterungen stellen in den hospitierten Lehrveranstaltungen jedoch ein sehr seltenes Phänomen dar, die meisten Dozenten gehen davon aus, dass Fachtermini und Konzepte bekannt sind. Auffällige Verständnisprobleme zwischen Dozenten und Studierenden sind lediglich im Falle von Lec15 zu beobachten, alle übrigen Dozenten verstehen die Fragen und anderen Beiträge der Studierenden, auch der chinesischen, ohne größere Probleme. Treten wie in der Unterrichtseinheit von Lec15 Verständnisprobleme auf, springen in vielen Fällen andere Studierende ein, um die ursächlichen Wörter entweder auf Englisch zu umschreiben oder in der Muttersprache der Dozentin wiederzugeben. Ein hierfür typischer Fall ist der Folgende:<sup>69</sup>

	1	2	3	
S1 Lec15	What happens if they get caught[s]?	(..) If they get WHAT?	If they get caught[s].	
	4	5	6	7
andere S Lec15	They get [kots], WAS?	((leichtes Lachen)) CAUGHT	Ah courts.	No CAUGHT
	8	9	10	
andere S Lec15	If they find out.	I didn't really get the point, sorry. ((lacht verlegen))	Wenn sie erTAPPT werden.	
	11			
Lec15	(..) Ah ach CAUGHT ok. ((beantwortet Frage))			

<sup>69</sup> Kontext: Handelsvorschriften der EU, Studierender (S1) will wissen, welche Konsequenzen ein Vergehen gegen die Vorschriften hat.

Diese Situation zeigt, wie aufgrund einer leichten phonetischen Unkorrektheit, das /-s/ am Ende des Partizips „caught“, bei Lec15 ein nur schwer aufzuhebendes Nichterkennen des dahinterliegenden Worts einsetzt. Der Fragende selbst ist nicht in der Lage, das Wort korrekt auszusprechen, daher springen andere Studierende ein. Lec15 jedoch nimmt ein phonetisch ähnliches aber inhaltlich wenig Sinn ergebendes Wort wahr („courts“), weshalb die Studierenden eine englischsprachige Umschreibung anbieten („if they find out“). Aufgrund der Tatsache, dass Lec15 jedoch das umschriebene Wort nicht mit dem vorher Gehörten in Einklang bringen kann, stellt sich weiterhin kein Verständnis der Frage ein, eine Situation, die Lec15 offenbar unangenehm ist, da in diesem Fall die Studierenden versuchen, ihr etwas zu erklären und nicht umgekehrt, und somit ihre Autorität gefährdet ist. Als quasi letztes Mittel springt eine deutsche Studierende ein und bietet eine Übersetzung ins Deutsche an, die letztendlich zum gewünschten Verständnis führt. Da der Unterricht in der Folge ungestört fortgesetzt wird und dies einen der sehr seltenen beobachteten Kontexte darstellt, in der die L2-Situation offenbar zu einer gestörten Kommunikation zwischen Studierenden und Dozenten geführt hat, ist dies im Rahmen des fremdsprachigen Unterrichts zwar als interessant, die Unterrichtsqualität im MGM-P aber nicht nennenswert beeinflussend zu werten.

Während im oben geschilderten Fall das Code-Switching lediglich als letzte verbliebene Ressource eingesetzt wird, dessen Inhalt auch den nicht-deutschsprachigen Studierenden deutlich gewesen sein dürfte, wurden während der Unterrichtsteilnahmen einige Fälle beobachtet, in denen der Sprachwechsel viele Studierende von der Korrespondenz ausgegrenzt hat. Wie anhand der Fragebögen elizitiert, tritt dies v.a. im zweiten Trimester auf. Im Rahmen der externen Perspektive jedoch wurde auch im ersten Trimester gelegentliches Code-Switching beobachtet, v.a. in den Lehreinheiten von Lec4 und Lec6, die beide des Chinesischen mächtig sind und in mehreren Situationen nach der Einführung eines englischen Begriffs die chinesische Übersetzung genannt haben. Da diese nicht an die Tafel geschrieben wurde und die nicht-chinesischen Teilnehmer zu diesem Zeitpunkt noch keine Kenntnisse der chinesischen Sprache besaßen, ist eine solche Übersetzung für die chinesischen Studierenden interessant, für alle anderen jedoch unverständlich. Da auch in den anderen im Klassenraum vorhandenen L1 keine Übersetzung angeboten wird, sollte dies auch nicht für die chinesischen Teilnehmer der Fall sein, selbst wenn das Thema chinesische Politik darstellt und Begriffe vorab vom Chinesischen ins Englische

übersetzt wurden. Wenn dies doch getan wird, sollten die entsprechenden chinesischen Wörter in Schriftzeichen und Lautschrift an die Tafel geschrieben und im Anschluss in Form einer Liste mit englischer Übersetzung für alle zur Verfügung gestellt werden.

Im Unterricht von Lec14 finden sich zahlreiche ähnliche Fälle mit dem Wechsel in die deutsche Sprache: So erklärt Lec14 z.B. eine auf vier Kernbegriffen aufbauende Theorie eines deutschen Wissenschaftlers und fügt nach jeder Erläuterung die deutsche Übersetzung hinzu, wie etwa: „The intensity to which a firm is able to exploit its resources, *Ausmaß der Ressourcennutzung* would Germans say (...) or to consider market inefficiencies, *Berücksichtigung von Marktinsuffizienz*.“ Auch in diesem Fall ist die deutsche Terminologie für die fünf deutschen Teilnehmer evtl. hilfreich, für die übrigen Studierenden stellen die nicht schriftlich vorliegenden Begriffe jedoch eine unverständliche Passage im Redefluss des Dozenten dar, die ihnen deutlich macht, nicht Teil der Kommunikationselite der deutschen Teilnehmer zu sein. Dies stellt sprachlich wie interkulturell-sozial gesehen eine zu vermeidende Situation dar. Lec14 bringt sich des Weiteren oftmals selbst in sprachliche Verlegenheit, wenn er im Rahmen spontan entwickelter Beispiele Fachtermini benötigt, die nicht verständnisrelevant sind und somit seine Autorität als Dozent unnötig herabsetzen, wie im folgenden Beispiel deutlich, in dem Lec14 Managementtheorien anhand der Fertigung eines Kraftfahrzeugs erläutern will:

	1		2	3
Lec14 S	And this is the the (..) what's the English term for <i>Stoßstange</i> ?		Bumper	Thank you. And now let's say
	3	4	5	
Lec14 S	the (...) was heißt <i>Einspritzpumpen</i> ?	((Deutsche lachen))	Das sind so die Herausforderungen, die	
	5	6		
Lec14 S	man sich von <i>Zeit</i> zu <i>Zeit</i> stellt und dann doch nicht lösen kann ((lacht)).	injection system?		

Obwohl an dieser Stelle eine aus Sicht der Deutschen humoristische Situation entsteht, haben die Interviews gezeigt, dass offen thematisierte Unsicherheiten im Bereich Lexik insbesondere bei den chinesischen Teilnehmern als Autoritätsverlust gewertet werden. Hierbei ist es im Hinblick auf den Redefluss sowie das Ziel eines Beispiels – die bessere Verständlichkeit eines komplexen Sachverhaltes – zu vermeiden, fachfremde technisch anspruchsvolle Termini zu verwenden, die weder der Dozent noch die Mehrzahl der Studierenden im Englischen kennen. Im Interview zeigt Lec14, dass ihm durchaus bewusst ist, aufgrund seiner aus der Situation heraus

entwickelten Beispiele terminologisch oft an seine Grenzen zu stoßen. Da es seiner Ansicht nach aber im Rahmen einer L2 nicht auf sprachliche Perfektion, sondern auf die „willingness to communicate“ ankomme, besteht seine Strategie darin, sprachliche Probleme offen zu thematisieren. Dies ist prinzipiell nicht zu kritisieren, aber in diesem konkreten Fall wäre eine Reflektion darüber angebracht, dass in vielen Kulturen ein Lehrender nur dann von der Klasse akzeptiert wird, wenn er seine eigene Kompetenz nicht offen in Frage stellt. Während dies in L1-Kontexten lediglich inhaltlich der Fall sein kann, stellt sich in englischsprachigen Masterprogrammen zusätzlich die Frage nach der Autorität aus linguistischer Perspektive.

#### *b. Interkulturelle Kompetenzen und Herausforderungen*

Die Befragungen der Studierenden und Lehrenden des MGM-P haben ergeben, dass es offensichtlich zu wenigen bis keinen interkulturell schwierigen Situationen im International Classroom des Programms gekommen ist. Die externe Perspektive hat gezeigt, dass vor dem Hintergrund der Vielzahl an unterschiedlichen Kulturen, in welcher die Kultur des Hochschulstandorts und der Dozenten eine Minderheit darstellt, tatsächlich auffällig wenige interkulturell herausfordernde oder kritische Situationen zu konstatieren sind. Offensichtlich sind v.a. die Studierenden auf das gemeinsame Ziel des Verstehens des unterrichteten Stoffes sowie des Bestehens der Klausuren fokussiert, weshalb für das inhaltliche Verstehen eher nebensächliche Aspekte von untergeordneter Bedeutung sind und daher akzeptiert werden können, auch wenn sie ihnen fremdartig erscheinen. Im Falle der Sprache, die enger mit dem inhaltlichen Verstehen verknüpft ist, stellt sich dies anders dar. Der Eindruck, die internationale Zusammensetzung der Gruppe habe zu *keinerlei* konfliktären Situationen geführt, ist jedoch nicht korrekt, wie anhand einiger beobachteter Beispiele erkennbar ist:

*Beispiel 1:* Lec4 liest einen Textausschnitt eines chinesischen Geschichtsbuchs vor: „It was the choice of history that the party became the ruling party.“ Der Lateinamerikaner VJM lacht daraufhin laut, Lec4 unterbricht und wendet nett, aber bestimmt ein: „You don’t have to laugh because that’s what people feel.“ Dies macht zweierlei deutlich: VJM hat noch kein Bewusstsein dafür entwickelt, dass seine direkte und sehr emotionale Art auf die Chinesen irritierend wirkt; wenn er darüber hinaus chinabezogene Aspekte offen ins Lustige zieht, kann dies das gemeinsame Arbeiten mit den chinesischen Kommilitonen erschweren. Lec4 ist dieser potentielle Konflikt bewusst, weshalb sie einerseits den Chinesen zeigt, dass sie VJMs



Verhalten nicht ignoriert und andererseits VJM deutlich macht, dass es sich um eine kulturbedingte Perspektive handelt.

*Beispiel 2:* Lec5 bittet die Studierenden, preisliche Angebote für einen Börsenkursverlauf in den Raum zu rufen. Der US-amerikanische Studierende nennt ein offensichtlich sehr hohes Angebot, woraufhin der Pakistani ZSK äußert: „Maybe the Americans are crazy people.“ Der Rest der Klasse mit Ausnahme des Amerikaners lacht laut. Lec5 reagiert in keiner Weise deeskalierend und fragt nach weiteren Angeboten, während der amerikanische Studierende verunsichert und verärgert wirkt. Im Gegensatz zu Lec4 in Beispiel 1 zeigt der Dozent in diesem Fall kein Gespür für eine interkulturell potentiell konflikträchtige Situation bzw. ist nicht bereit, diese zu thematisieren.

*Beispiel 3:* Lec7 stellt eine vergleichsweise komplexe Frage und zeigt mit dem Finger auf eine chinesische Teilnehmerin: „You, what’s the answer!“ Im Anschluss drängt er die deutlich verunsicherte Studierende lauter zu sprechen, bis sie schließlich die gewünschte Antwort äußert. Etwas später spricht er ebenfalls eine chinesische Teilnehmerin an, die von den Folien in ihr Heft abschreibt: „You don’t have to write down anything. I mean this is *stupid*.“ (Grund: Das Konzept sollte verstanden werden, daher seien Details unwichtig.) Der Lateinamerikaner VJM lacht daraufhin laut, wodurch die Situation für die Studierende noch unangenehmer wird. Lec7 zeigt an dieser Stelle keine Sensibilität für die chinesische Zurückhaltung aufgrund abweichender Bildungstraditionen sowie für das Verlangen nach schriftlichem und somit lernbarem Material. Selbst wenn ein Dozent die Meinung vertritt, zukünftige Manager müssten mit solchen Situationen umgehen können – dies deutet Lec7 im Interview an, die chinesische „Passivität“ sei ihm durchaus bekannt –, stellt sich die Frage, ob man didaktisch anders vorgehen könnte. Wie Lec4 im Interview treffend erwähnt, sind gerade Chinesen oft erstaunlich gut in der Lage, klare Zielvorgaben umzusetzen, auch wenn sie dabei über ihren Schatten springen müssen. Bloßstellungen vor der Klasse hingegen sind in diesem Kontext als wenig förderlich anzusehen. Der Studierende VJM zeigt indes zum wiederholten Male eine gewisse interkulturelle Unsensibilität, die er im Interview auch selbst eingesteht und weswegen er für das zweite Trimester Besserung gelobt.

*Beispiel 4:* Im Gegensatz zu Lec7 thematisiert Lec8 in einer hospitierten Lehreinheit seine Angewohnheit, gerade die passiveren Studierenden direkt auf mögliche Antworten anzusprechen: Er macht im Rahmen einer Ansprache aller Studierenden

deutlich, dass ihm Beteiligung sehr wichtig sei und man das meiste im Leben aus Fehlern lerne: „If I ask you and afterwards correct you, you will remember this for the rest of your life.“ Dies stellt eine Möglichkeit dar, im International Classroom trotz heterogener Lernstile und abweichender Autoritätskonzepte eine Involvierung aller Studierenden auch außerhalb von Referaten zu rechtfertigen.

Obwohl dies lediglich einen Ausschnitt aus den sehr viel umfangreicheren Kursen der einzelnen Dozenten darstellt, fällt auf, dass Lec8 und Lec4 mit  $\bar{x}$  3,99 (Skala 1-5, wobei 5=sehr gut) und  $\bar{x}$  3,53 in ihren interkulturellen Fähigkeiten von den acht Dozenten des ersten Trimesters am besten bewertet wurden. Lec5 hingegen, der im Didaktik-Ranking an zweiter Stelle steht ( $\bar{x}$  4,15), erreicht in der Bewertung seiner interkulturellen Fähigkeiten mit  $\bar{x}$  3,44 lediglich den vierten Platz. Lec7 wird hier mit  $\bar{x}$  3,39 noch zwei Plätze weiter unten eingestuft, und auch in der Didaktik erreicht er mit  $\bar{x}$  3,75 lediglich eine mittlere Bewertung. Die beobachteten Ausschnitte zu interkulturell problematischen Situationen zwischen Studierenden und Dozenten und deren Umgang mit denselben scheinen daher repräsentativ zu sein. Es sei jedoch nochmals betont, dass 90% des Unterrichts frei von derartigen Vorfällen waren; interkulturelle Missverständnisse unter den Studierenden im Rahmen von Gruppenarbeiten oder Präsentationen konnten über die beschriebenen Beispiele hinaus nicht beobachtet werden.

## **B) Studierende**

Im Hinblick auf die Studierenden des MGM-P können deren Selbsteinschätzungen im Bereich sprachliche Fähigkeiten durch die externen Beobachtungen und die Interviews bestätigt werden: Durchschnittlich ist von einem guten Niveau zu sprechen, einige Teilnehmer (5/34) sprechen sehr gutes bis fast muttersprachliches Englisch, ein ebenso großer Anteil liegt eher im sprachlich schwachen Bereich. Die letztere Gruppe besteht aus Sicht der Forschenden in Übereinstimmung mit den Dozenten-Einschätzungen und den Englischtest-Ergebnissen ausschließlich aus chinesischen Teilnehmern, deren grammatische Kenntnisse im guten Bereich liegen, die aber durch eine Kombination aus zu leisem Reden, wenig flüssigem Sprechen und starkem Akzent sehr schlecht zu verstehen sind. Diese Teilnehmer melden sich selten bis nie freiwillig zu Wort, sondern treten lediglich im Rahmen von Präsentationen in Erscheinung. Im ersten Trimester sind dabei drei Fälle zu konstatieren, in denen ohne die entsprechenden PowerPoint-Folien – deren sprachliche Qualität meist

einwandfrei war – ein Verstehen des vorgetragenen Stoffes nicht möglich gewesen wäre. Im zweiten Trimester scheint insbesondere diese sprachlich schwache Gruppe eine Verbesserung ihrer Englischkenntnisse erwirkt zu haben, was in Einklang mit den Ergebnissen aus EVAL-2 und den Interviews steht. Zum einen hat sich der chinesische Akzent im zweiten Trimester in vielen Fällen abgeschwächt, zum anderen wird routinierter und somit lauter und deutlicher vorgetragen.

Eine ähnliche Beobachtung kann im Bereich von Diskussionen im Unterricht festgehalten werden: Während im ersten Trimester Studierende aller Nationalitäten regelmäßig nach passenden Wörtern suchen, wenn unvorbereitete Gruppenarbeiten oder Rollenspiele angeordnet werden, ist im zweiten Trimester diesbezüglich kaum etwas zu bemerken. Alle im zweiten Trimester beobachteten interaktiven Unterrichtselemente sind aus Sicht der Forschenden vergleichbar zu einem L1-Kontext, mit dem einzigen Unterschied, dass bei zufällig entstandenen muttersprachlich homogenen Gruppen von Englisch zur L1 gewechselt wird. In den meisten Fällen wird dies jedoch vom Dozenten bemerkt und durch die Hereinnahme eines Sprechers einer abweichenden L1 unterbunden. Ähnlich wie von den Dozenten in den Interviews hervorgehoben, fiel in den Hospitationen auf, dass v.a. sprachlich versierte Teilnehmer freiwillige Beiträge im Rahmen von Fragen und Kommentaren leisten. Da diese sprachliche Versiertheit jedoch bei der Mehrheit der Studierenden vorhanden ist, verläuft der Unterricht nicht anders als in einem rein muttersprachlichen Kontext mit ebenfalls aktiveren und passiveren Studierenden.

### **Zusammenfassung**

Insgesamt kann anhand der Unterrichtshospitationen festgehalten werden, dass in zahlreichen hospitierten Einheiten sprachliche und/oder interkulturelle Situationen beobachtet werden konnten, die alleinig der entweder ein- oder doppelseitigen L2- oder der International Classroom-Situation geschuldet waren. Lediglich sprachliche Aspekte haben jedoch einen leichten Einfluss auf das Verständnis des vorgetragenen Stoffes gezeigt, während interkulturell bedingte Missverständnisse eher Auswirkungen auf sozialer Ebene haben dürften. Da grundsätzlich mit unterstützendem Material gearbeitet wird, wie z.B. Textbücher, Folien, Handouts und Tafelaufzeichnungen, treten tatsächliche Verständnisprobleme lediglich in speziellen Situationen auf, in denen einzelne Wörter nicht verstanden oder Fachtermini in englischer Sprache gesucht werden. Vereinzelt Studierende referate im ersten Trimester sind zwar aus

sprachlichen Gründen z.T. unverständlich, die Begleitfolien sichern jedoch eine Weitergabe der wesentlichen Inhalte an die Kommilitonen. Das Dozenten-Englisch ist insgesamt als für den Kontext geeignet einzustufen, und selbst die zwei bis drei sprachlich Schwächeren beeinflussen aus Sicht der Forschenden nicht das akademische Niveau des Unterrichts oder das inhaltliche Verständnis auf Seiten der Studierenden. Von einer Qualitätseinbuße aufgrund der fremdsprachigen Unterrichtssituation kann daher mit Ausnahme einzelner Studierenden-Referate in den ersten Wochen des Programms nicht gesprochen werden. Die interkulturelle Kommunikation im MGM-P verläuft trotz des hohen Anteils ausländischer Studierender vergleichsweise unproblematisch. Einzelne Situationen zwischen Dozenten und Studierenden sowie unter den Studierenden zeigen jedoch, dass die Vermittlung entsprechenden Basiswissens zu interkulturellen Theorien zu Beginn des Programms für Studierende und Lehrende ein wichtiges Element darstellt. Während die meisten Studierenden das entsprechende Angebot des Programmorganisations wahrgenommen haben, existiert etwas Vergleichbares für die Dozenten derzeit noch nicht. Es scheint jedoch anhand der vorliegenden Daten unangebracht, den Aspekten interkulturelle Kommunikation im Empfehlungskatalog an die oberste Stelle zu setzen bzw. entsprechenden Modulen einen großen zeitlichen Umfang zuzusprechen.

#### **4.2.4. Merkmale der ELF-Kommunikation**

Wie in Kap. 2.3.3.1. erläutert, haben alle auf dem Feld der ELF-Kommunikation tätigen Wissenschaftler die allgemeine Konsensorientierung, Solidarität sowie auffallend wenige Missverständnisse als wesentliche Merkmale von ELF-Gesprächen identifiziert. Dies kann auch für den Kontext des untersuchten englischsprachigen Masterprogramms, in dem weder Lehrende noch Studierende in 90% der Fälle Muttersprachler des Englischen sind, bestätigt werden. In den Unterrichtshospitationen kamen ausgeprägte kommunikative Missverständnisse selten bis nie vor, trotz z.T. niedriger Sprachkompetenz der Interaktanten. War ein Sprecher in Verlegenheit – etwa in Form von lexikalischen Defiziten – oder hat ein Sprecher die Äußerungen seines Gegenübers nicht verstanden, sind in allen Fällen die übrigen Kursmitglieder eingesprungen und haben letztendlich gemeinsam das kommunikative Problem gelöst. Die Solidarität hinsichtlich sprachlicher Schwierigkeiten war unter den Studierenden höher als z.B. auf kultureller Ebene; letzteres hat sich v.a. durch ein weitgehend fehlendes Näherkommen zwischen der Gruppe der chinesischen und der

nicht-chinesischen Teilnehmer manifestiert. Sprachlich hingegen wurde z.B. das Medium der Studierendenpräsentation von allen Teilnehmern begrüßt, auch wenn dies z.T. beinhaltet, den Vortragenden lediglich anhand der präsentierten Folien zu verstehen. Wie von Knapp (2002) angemerkt, bestimmen u.a. das sprachliche Niveau und die kommunikativen Ziele das Ausmaß der Konsensorientierung. Bezüglich des sprachlichen Niveaus der Interaktanten konnten im MGM-P keine Abstufungen hinsichtlich konsensorientierter Verwendung von ELF identifiziert werden. Wie bereits erwähnt, ist jedoch davon auszugehen, dass das Ziel der MGM-P-Studierenden, das Erreichen guter Abschlussnoten in den jeweiligen Prüfungsformen und damit einhergehend das Verständnis der Kernelemente des vorgetragenen und gelesenen Stoffes, wesentlich zum solidarischen und konsensorientierten Umgang mit der L2-Situation beigetragen hat. Würden die Dozenten beispielsweise ankündigen, in Gruppenarbeiten, Diskussionen und Präsentationen auch sprachliche Aspekte in die Bewertung einzubeziehen, ist davon auszugehen, dass die Aufmerksamkeit der Gruppenmitglieder stärker auf diesen Punkt gerichtet wird und die Solidarität in sprachlichen Gesichtspunkten abnimmt. Da jedoch für alle Dozenten eindeutig ist, dass es sich nicht um ein philologisches Programm handelt und daher lediglich inhaltliche Kriterien und eine allgemein aktive Beteiligung im Mittelpunkt stehen, fällt den Interaktanten eine gewisse Toleranz in sprachlicher Hinsicht nicht schwer.

Linguistische Merkmale der Verwendung von ELF im untersuchten Studienprogramm beschränken sich aufgrund der zur Analyse bereitstehenden Kommunikationsformen auf lexiko-grammatische sowie phonologisch-phonetische Aspekte. Eine Analyse pragmatischer Strukturen ist anhand des Datenkorpus nicht zufriedenstellend möglich, da das Turn-Management einen der wesentlichen Schwerpunkte pragmatischer ELF-Untersuchungen darstellt, welches auf Basis von bilateralen und zudem strukturierten Interviews sowie vereinzelt, in der Regel vorab formulierten und geübten Präsentationen im Unterricht nicht hinreichend zu untersuchen ist. Da die „pragmatic fluency“ jedoch nach House (1999, 2002b) den Hauptauslöser für Missverständnisse in der ELF-Kommunikation darstellt, sollten zukünftige Forschungsarbeiten verstärkt die konkrete Unterrichtssituation in der Gänze ihrer Facetten, speziell hinsichtlich interaktiver Elemente, fokussieren.

## A) Studierende

Insgesamt kann festgestellt werden, dass lexiko-grammatische Auffälligkeiten im Zusammenhang mit dem Gebrauch von ELF eher in den Interviewdaten zu finden waren, während die Präsentationen im Unterricht diesbezüglich wenig Daten generiert haben. Umgekehrt treten in den Präsentationen vermehrt Intonationsprobleme auf, die sich in den Interviews kaum bemerkbar machen. Es ist anzunehmen, dass dies auf Unterschiede in Vorbereitung und Redefluss zurückzuführen ist: Die Antworten auf die Interviewfragen erfolgen nicht anhand vorab einstudierter Themen und Vorträge, sondern im Rahmen freier Formulierungen, welche mehr lexiko-grammatische ELF-Charakteristika zu Tage fördern. Da die Studierenden in den Interviews jedoch in ihrer gewohnten Lautstärke und Sprechgeschwindigkeit konversieren können, fallen mögliche Intonationsschwächen nicht ins Gewicht. Im Rahmen eines Vortrags vor 35 Personen jedoch wird in der Regel langsamer und deutlicher gesprochen, weshalb das gelegentliche falsche Setzen von Wortakzenten häufiger zum Tragen kommt.

### *a. Lexiko-grammatische ELF-Merkmale*

Die Betrachtung frequenter ELF-Strukturen im Bereich Lexiko-Grammatik in den Äußerungen der Studierenden des MGM-P erfolgte unter Orientierung an den von Seidlhofer (2003, 2005) geleisteten Zusammenstellungen hinsichtlich häufiger und nicht Verständnis hemmender ELF-Charakteristika (vgl. Kap. 2.3.3.1.). In der Folge wird anhand von Beispielen erläutert, welche dieser Einzelaspekte im untersuchten Kontext auftreten und welche zusätzlichen ELF-Merkmale die Studierenden des MGM-P auffällig oft einsetzen (für die Bezeichnung der jeweiligen Phänomene vgl. Seidlhofer 2003, 2005):

- Dropping des /-s/ der dritten Person Singular Präsens: Häufiges bis sehr häufiges Phänomen, v.a. bei chinesischen Studierenden. Beispiele: (NXS) „Sometimes we are having a presentation and the teacher interrupt very often.“; (ZAZ) „Sometimes I think he use the German word.“; „I think it influence each other.“; (PLH) „If someone speak British English (...)“. Dies macht sich z.T. auch in den Auxiliärverben bemerkbar: (GZJ) „The lecturer don’t want to be disturbed.“
- Kontext-unabhängiger Gebrauch der Relativpronomina „which“ und „who“: Kaum bis gar nicht vorgefunden, da die Mehrzahl der Studierenden Relativsätze umgehen oder auf das Default-Relativpronomen „that“ ausweichen.

- Auslassung der bestimmten und unbestimmten Artikel an obligatorischen Stellen: Sehr häufiges Phänomen, v.a. bei den chinesischen Teilnehmern. Beispiele: (JJJ) „So I thought \_ English program should be more helpful for me.“; (GZJ) „most of \_ time“; „most of \_ Chinese students“; (NXS) „\_ main reason is that (...)“; „And for \_ non-Chinese students they just raise \_ hand and ask \_ question.“; (PDF) „All of us want to improve \_ English.“; (ZSK) „on \_ other hand“. Auffällig ist hierbei, dass nicht nur Artikel, sondern auch Possessiv-Pronomina (z.B. „*their* hands“) ausgelassen werden.
- Unidiomatischer Gebrauch von Tag-Fragen: Nicht vorgefunden.
- Pluralisierung von Nomen, die keine Pluralform vorsehen: Selten vorgefunden. Beispiel: (UHH) „Just looking at some other peoples, some other students, (...)“
- Gebrauch des Demonstrativpronomens „this“ für Singular- und Pluralnomen: Selten vorgefunden. Beispiel: (ZSK) „I think they don't like this kinds of discussions.“
- Ausweitung des Gebrauchs von bestimmten „generellen“ Verben auf im Standard-Englisch unübliche Kontexte: Sehr selten vorgefunden. Beispiel: (JWS) „Maybe it will make some difficulties.“

Zusätzlich zu den von Seidlhofer (2003, 2005) identifizierten Phänomenen wurden im Gespräch mit den Studierenden des MGM-P weitere frequente ELF-Merkmale beobachtet, die aus Sicht der Forschenden ebenfalls keine unmittelbar verständnis-hemmende Wirkung aufweisen:

- Tempora und Modi: (1) Bei den Chinesen Default-Gebrauch der Präsensform, v.a. wenn die Vergangenheit bereits lexikalisch markiert wurde. Beispiel: (ZAZ) „In the beginning we really can't understand the words in English.“; (2) unidiomatischer Gebrauch von Partizipien und Progressivformen, wiederum v.a. bei chinesischen Teilnehmern. Beispiele: (GZJ) „I had staying in Malaysia for 2 years.“; (JWS) „Most of Chinese don't want to living here for ever.“; (PLH) „So I cannot speaking when I was thinking.“; „I told you I hadn't speak English for many years.“; (3) sehr häufig unidiomatischer Gebrauch des Konjunktiv II in „if“-Konstruktionen (alle Nationalitäten). Beispiel: (HMQ) „But if it would have been taught in German, I think I would (...)“.
- Unidiomatischer Gebrauch von Präpositionen bzw. deren Auslassung. Beispiele: (UHH) „If you stick with the lectures (...)“; „But at the end it was like no big deal.“; (JWS) „I don't know \_ it's legal or illegal, but (...)“; (HMQ) „It's more

important to really get \_ know the different cultures.”; (PDF) „She went back \_ Shanghai and (...)”.

Übereinstimmend mit Seidlhofers (2003, 2005) Beobachtung tritt ein Missverstehen der Äußerungen in den Interviews nur in den Fällen ein, in denen bestimmte Begriffe entweder in den Fragen der Interviewerin oder in den Antworten der Studierenden nicht verstanden werden. Dies ist lediglich bei den sprachlich sehr schwachen chinesischen Studierenden ZAZ und JWS aufgetreten, wobei in den meisten Fällen die inkorrekt geäußerten Wörter anhand des Kontexts zu interpretieren waren. Zum Beispiel äußert ZAZ, dass das Englisch eines Dozenten nicht so gut sei, wie sie erwartet hätte: „It’s not so good as I expentured“. Trotz der möglichen Erschließung des intendierten Worts „expected“ musste die entsprechende Stelle im Transkript einige Male angehört werden, bevor sich ein Sinn ergab – eine Möglichkeit, die in der Kommunikation im Klassenraum nicht existiert. Des Weiteren verwendet ZAZ im Interview häufig das Wort „contact“ anstelle von „content“, was verwirrende Aussagen produziert (Beispiel: „These contacts have no use for us“). Ähnliches gilt für die Realisierung des Worts „fees“ in einer Studierendenpräsentation, das kontinuierlich als [fi:ses] wiedergegeben wird. Weniger problematisch sind hingegen Wortschöpfungen wie „to presentate“ anstelle von „to present“. Es gilt also auch hinsichtlich lexikalischer ELF-Charakteristika abzustufen, ab welcher Verfremdungsstufe sich das Verstehen des Kontextes nicht mehr erschließt. Ähnliches gilt für die oben angeführte Default-Verwendung des Präsens der Verben durch viele chinesische Studierende. Dies ist nur dann nicht verständnishemmend, wenn der Zeitkontext lexikalisch eindeutig markiert ist, wie im folgenden Beispiel *nicht* der Fall: (JWS) „This winter vacation I go back to China, I bought some Chinese version of the books.“ Die Tatsache, dass nicht die kommenden Winterferien, sondern die bereits vergangenen gemeint sind, erschließt sich erst zu Beginn des zweiten Satzteils, in dem das Verb korrekt in die Vergangenheit gesetzt wird; ansonsten würde der Hörer eher interpretieren, dass JWS vorhat, im Winter nach China zu fahren und nicht während der vergangenen Ferien dort Bücher erworben hat.<sup>70</sup>

---

<sup>70</sup> Das Verständnis der Aussage wird zudem dadurch erschwert, dass, wie bereits bemerkt, Relativ- bzw. Nebensätze eher vermieden werden und somit die temporale Präposition „when“ („This winter vacation, when I went back to China“) ausgelassen wird.



*b. Phonetisch-phonologische ELF-Merkmale*

In Kap. 2.3.3.1. wird Jenkins' (2001, 2005) *Lingua Franca Core (LFC)* für den Bereich der Phonetik und Phonologie von ELF vorgestellt. Im Hinblick auf die Realisierung der Konsonanten führt Jenkins (2001, 2005) an, dass z.B. die zielsprachliche Realisierung des dentalen Frikativs /th/ nicht als Teil des LFC gilt und eine national geprägte Realisierung daher im Rahmen der ELF-Kommunikation akzeptabel sein sollte. Wenig spezifiziert wird allerdings, welche phonetische Ersatzform der dentale Frikativ annehmen kann, ohne das Verständnis einzuschränken: Laut Jenkins (2001: 138) sind sowohl Plosivformen (s.u.) als auch Frikativrealisierungen ([v] / [f] bzw. [s] / [z]) möglich, wobei innerhalb der Frikativvarianten das alveolare Paar in einigen Fällen Verständnisschwierigkeiten verursachen könne. Jenkins & Seidlhofer (2001) nehmen in diesem Kontext an, dass sich aufgrund der Tatsache, dass die Frikativ-Nutzer die Plosiv-Nutzer zahlenmäßig übersteigen, die alveolare Frikativvariante durchsetzen wird. Im MGM-P wurde von der Mehrheit der Studierenden eine zielsprachliche Realisierung beobachtet, mit folgenden z.T. national determinierten Ausnahmen:

- Chinesen: (1) Wortinitiale Realisierung von stimmhaftem /th/ als lateraler Liquid, Beispiele: [l]ey, [l]en, [l]eir; (2) wortfinale Realisierung von stimmlosem und stimmhaftem /th/ als alveolarer stimmloser Frikativ, Beispiele: mon[s], wi[s].
- Pakistani und Lateinamerikaner: Wortinitiale Realisierung von /th/ als Plosive, wobei der Kontrast [+/- stimmhaft] beibehalten wird, Beispiele: [t]esis, ma[t]ematical, [d]ose.
- Deutsche: Realisierung von /th/ v.a. wortinitial und -final als alveolarer Frikativ unter Beibehaltung des Stimmhaftigkeitskontrastes in wortinitialer Position.

Während die alveolaren Plosiv- und Frikativ-Realisierungen den meisten ELF-Hörern verständlich sein dürften, stellt aus Sicht der Forschenden die Liquid-Variante einiger Chinesen eine Herausforderung dar, zumal die Chinesen von jeher Schwierigkeiten haben, unterschiedliche Liquid-Realisierungen zu unterscheiden und so die Originalwörter auch einen lateralen Approximanten enthalten haben könnten. Im MGM-P war dieses Phänomen allerdings auf zwei chinesische Teilnehmer beschränkt. In den Interviews waren indes weitere phonetische ELF-Merkmale im Bereich der Konsonanten zu konstatieren, die aufgrund von phonetischem Transfer aus der L1 entstehen, jedoch nicht Teil von Jenkins' (2001, 2005) LFC sind und mithin in einer funktionierenden ELF-Kommunikation nicht vorkommen sollten:

- Chinesen: Verwechslung der Liquide /l/ und /r/: carefu[r]y, Eng[r]ish (sehr oft), norma[r]y, actua[r]y, ca[l]eer, [l]eading, prob[r]em, especia[r]y, spe[r] („spell“), [r]ook, [l]ong („wrong“), co[l]lect („correct“), [l]ude.
- Deutsche und Lateinamerikaner: Auslautverhärtungen, z.B. li[f], nee[t]s, themsel[f]s, ha[f], nati[f].
- Lateinamerikaner: (1) Einschub von [e] oder [ə] vor Konsonantenklustern /st/ und /sp/, z.B. [e]spent, [e]students, [e]skills; (2) Spirantisierung, Beispiel: „they want to [β]e integrated“; (3) Realisierung des glottalen stimmlosen Frikativs [h] als velarer Frikativ [x], z.B. [x]esitate, [x]hoever.

Bezüglich der gerade bei den deutschen Teilnehmern sehr häufig vorkommenden Auslautverhärtungen merken Jenkins & Seidlhofer (2001) an, dass die Unterscheidung zwischen stimmlosen und stimmhaften Konsonanten in wortfinaler Position wahrscheinlich bis auf weiteres Teil des LFC bleiben wird, da bezüglich der „deutschen“ Auslautverhärtung in den ELF-Korpora Missverständnisse annotiert wurden. Da im MGM-P alle interviewten Studierenden das Englisch der deutschen Teilnehmer jedoch als ausnahmslos sehr gut bezeichnen, scheint dies zumindest im untersuchten Programm ein untergeordnetes Problem darzustellen. Problematischer scheinen die ELF-Merkmale der spanischsprechenden Studierenden, da in diesen Fällen die Wortanfangsposition betroffen ist, auf der in vielen Fällen außerdem der Hauptakzent liegt, weshalb der entsprechenden Silbe ein wesentlicher Anteil im Verständnis des Worts zukommt. Ähnliches gilt für die Liquidvertauschungen der chinesischen Teilnehmer. Inwiefern der LFC z.B. um die Auslautverhärtung zu erweitern wäre und wie verständnishemmend die übrigen identifizierten phonetischen ELF-Merkmale tatsächlich sind, müsste ein spezielles Forschungsprojekt zu diesem Thema klären.

Des Weiteren sind in den Studierendenpräsentationen fehlerhafte Wortakzente aufgefallen, wie z.B. /económy/, /débate/, /agências/. Wie Jenkins (2001: 151) erläutert, sind die Wortbetonungsregeln im Englischen jedoch so komplex, dass sie ihr nicht vollständig lehrbar scheinen. Obwohl eine zielsprachliche Wortbetonung den L1-Sprechern sehr wichtig sei, führten Fehler auf diesem Gebiet nur dann zu Missverständnissen, wenn die falsche Betonung mit weiteren phonologischen Fehlern einhergehe, wie z.B. fehlerhafte Vokallängen, die nicht Teil des LFC sind. Letzteres hat im MGM-P z.B. im Falle des Worts „debate“ stattgefunden, dass in Folge der Betonung auf der ersten Silbe mit einem verlängerten /i/ ausgesprochen

wurde; die Forschende hatte jedoch nicht den Eindruck, dass dies im beobachteten Kontext zu Missverständnissen geführt hat. Hinsichtlich der übrigen fehlerhaften Wortbetonungen handelt es sich aus Sicht der Forschenden indes weniger um ein Problem der Semantik als vielmehr um eines der Sprecherautorität, was deutlich im Rahmen des Dozenten-Englisch hervortritt und in diesem Kontext näher erläutert wird (s.u.).

## **B) Dozenten**

Das Englisch der Lehrenden des MGM-P weist v.a. hinsichtlich phonetisch-phonologischer Aspekte, und hier insbesondere auf dem Gebiet der Haupt- und Nebenakzente (suprasegmentale Ebene) ELF-Merkmale auf. Lexiko-grammatische Phänomene beschränken sich auf vereinzelte von Seidlhofer (2003, 2005) als nicht verständnishemmend eingestufte Bereiche wie z.B. kontextunabhängigen Gebrauch der Relativpronomina „which“ und „who“. Die v.a. im Falle von Lec14 und Lec15 z.T. häufige fehlerhafte Platzierung des Hauptakzentes eines Worts ist ebenfalls nicht offensichtlich verständnishemmend und im Rahmen des LFC (Jenkins 2001, 2005) akzeptabel, stellt aus Sicht der Forschenden jedoch eine Einschränkung der Autorität des Dozenten dar, da es sich häufig um gängige Wörter handelt, deren korrekte Betonung einem Großteil der Studierenden bekannt sein dürfte. Im Gegensatz zu phonetischen Pekuliaritäten von ELF-Sprechern auf Ebene der Phoneme, wie z.B. die ELF-spezifische Realisierung des /th/, ist das korrekte Setzen der Hauptakzente zumindest bei ständig wiederkehrenden Wörtern eine durchaus zu bewältigende Aufgabe, weshalb bei inkorrekt Wiedergabe bei den übrigen Interaktanten nicht immer auf Solidarität zu hoffen ist. Beispiele aus dem Datenkorpus der Vorlesungen von Lec14 und Lec15 sind die folgenden: /simíliar/, /ínterprete/, /détermined/, /reférence/, /ímplicitly/, /indicátor/. Lec14 zeigt zudem in einigen Fällen eine fehlerhafte Vokallänge bei frequenten Wörtern: /process[í:]s/, /interpr[í:]t/, /m[ei]crostructure/, /pr[əv]ducts/, /subs[i:]diaries/.

Jenkins (2005) weist wie in Kap. 2.3.3.1. erläutert darauf hin, dass die Aussprache einer L2 für jeden fortgeschrittenen Lerner weiterhin die wichtigste Komponente repräsentiert, um sich einem L1-Sprecher nahe zu fühlen, während z.B. auf grammatischer Ebene viele Zugeständnisse möglich sind, welche z.B. v.a. in der Schriftsprache gebräuchliche Phänomene wie den Konjunktiv II umfassen. Nicht-muttersprachliche Dozenten eines englischsprachigen Masterprogramms, dessen

Studierende z.T. mehr Kontakt zur englischen Sprache in ihrem Lebenslauf zu verzeichnen haben als sie selbst, sind daher gut beraten, zumindest die phonetisch-phonologischen Regeln der englischen Sprache zu beachten, deren Verletzung nicht aus phonetischem L1-Transfer resultiert. Frequent gebrauchte Begriffe und insbesondere neu einzuführende Kernkonzepte sollten nicht nur in ihrer adäquaten Übersetzung, sondern auch in ihrer Aussprache vorab kritisch betrachtet und im Zweifelsfall mit Hilfe eines entsprechenden Wörterbuchs nachgeschlagen werden. Im Idealfall stellt die Programmleitung jedem neuen Dozenten die Möglichkeit zur Verfügung, in der ersten Unterrichtsstunde von einem Sprachassistenten hospitiert zu werden, der im Anschluss auf auffällige ELF-Merkmale hinweist, die außerhalb von Jenkins' (2001, 2005) LFC liegen bzw. die auf anderen sprachlichen Ebenen Verständnisprobleme und/oder unnötigen Autoritätsverlust verursachen können. Dies wird allerdings in der Mehrheit der englischsprachigen Studiengänge entweder finanziell bzw. personell nicht möglich sein, oder die Dozenten werden eine solche Hospitation ablehnen. Alternativ könnte in einem Handout auf die entsprechenden Theorien zur ELF-Kommunikation und die damit verbundenen Handlungsempfehlungen inkl. Beispiele und Literaturangaben hingewiesen werden (vgl. Kap. 5.2.).

### **Zusammenfassung**

Im Hinblick auf die MGM-P-Studierenden bleibt festzuhalten, dass sich die ELF-Charakteristika im lexiko-grammatischen sowie phonetisch-phonologischen Bereich zum größten Teil auf sicherem Terrain bewegen, da das inhaltliche Verständnis nach bisherigen wissenschaftlichen Erkenntnissen nicht eingeschränkt sein sollte. Dies deckt sich mit der Wahrnehmung der Studierenden, durch die L2-Situation im Unterricht in ihrem Verständnis des Themas nicht oder nur leicht eingeschränkt zu sein. Das Verstehen der anderen Studierenden war jedoch in allen drei Trimestern ein häufig genannter Grund für sprachliche Probleme im MGM-P, weshalb davon auszugehen ist, dass die geschilderten phonetischen Auffälligkeiten außerhalb von Jenkins' (2001, 2005) LFC in der Tat nicht Teil desselben sind und so Teilnehmern Verständnisschwierigkeiten bereiten, die bislang wenig Berührung mit der entsprechenden nationalen Realisierung v.a. bestimmter Konsonanten des Englischen aufweisen. Die im Korpus des Dozenten-Englisch identifizierten ELF-Merkmale beschränken sich auf ein Minimum und liegen mit Ausnahme einiger fehlerhafter Vokallängen im Bereich der nicht verständnishemmenden Kategorien. Im Hinblick

auf den Aspekt Wortakzent hat sich gezeigt, dass das Kriterium der linguistischen Autorität im untersuchten Interaktionskontext neben dem Kriterium des gegenseitigen Verstehens von nicht zu unterschätzender Relevanz ist.

#### **4.2.5. Einflussfaktoren des Lernerfolgs**

Wissenschaftliche Arbeiten zu möglichen Einflussfaktoren des Lernerfolgs in akademischen Programmen wurden in Kap. 2.3.3.2. erläutert. Es wurde in diesem Kontext festgehalten, dass hinsichtlich fremdsprachiger Programme bislang keine eindeutige Hierarchie der möglichen Einflussfaktoren Sprachkenntnisse, inhaltliches Vorwissen und Lerneinsatz erstellt werden konnte. Die Suche nach dem „key for success“ beschränkt sich indes nicht auf den Unterricht in einem L2-Setting, sondern Universitäten im Allgemeinen sind je nach landesüblicher Gesetzgebung seit jeher bemüht, ihre Auswahlverfahren derart zu gestalten, dass der spätere Erfolg der Studierenden maximiert und die Abbrecherquoten minimiert werden. Vielfach wird hierbei auf die Abschlussnote im Abitur oder Erststudium zurückgegriffen, da dieser die größte Prognosekraft für den Studienerfolg zugesprochen wird (Trost 2004). Vielerorts finden sich Ergänzungen in Form von allgemeinen oder fachspezifischen Eingangstests („Vorwissen“/„Intelligenz“) oder in Form eines Nachweises inhaltlicher Vorkenntnisse, wie z.B. Abitur-Leistungskurse in dem entsprechenden Fach. Für den Bereich der englischsprachigen Masterprogramme, und speziell auf der Ebene der weiterbildenden Masterstudiengänge, dürften die Erfolgsfaktoren noch komplexer zu determinieren sein, da Sprachkompetenz zusätzlich eine Rolle spielen kann, unterschiedliche Lerntraditionen aufeinandertreffen und außerdem das fachliche Vorwissen auf das gesamte Programm betrachtet keinen entscheidenden Vor- oder Nachteil darstellen dürfte. Das Curriculum weiterbildender Masterprogramme (v.a. im Bereich MBA) sieht das Unterrichten akademisch heterogener Gruppen vor und sollte nicht auf einem festen Kanon inhaltlichen Vorwissens aufbauen. Die wichtige Unterscheidung im Kontext der englischsprachigen Studiengänge zwischen Bachelorprogrammen sowie konsekutiven und weiterbildenden Masterstudiengängen wird bislang in den konsultierten Fallstudien nicht ausreichend berücksichtigt, wenn es um die Relevanz der Sprachkompetenz hinsichtlich des Studienerfolgs geht, was die Interpretation der Ergebnisse erschwert.

Obwohl Graham (1987) darauf hinweist, dass die Messung des Faktors Studienerfolg anhand von Abschlussnoten nicht unproblematisch ist, wird davon

ausgegangen, dass die Einbeziehung aller Trimesternoten des MGM-P sowie der Gesamtnote nach Abschluss der Masterarbeit ein realistisches und neutrales Bild des erfolgreichen Studierens darstellt. Im MGM-P wurden anhand der vorliegenden Studierendendaten folgende Faktoren auf Korrelation mit den drei Trimesternoten und der Gesamtnote getestet (Ergebnisse in Tabelle 13):

a. *Abschlussnote des ersten Studiums* (Basis: Bewerbungsunterlagen); diese steht lediglich für 19 von 34 Studierenden zur Verfügung.

b. *Hauptfach des ersten Studiums (= Vorwissen)* (Basis: FRB-S-M); diese Daten stehen für alle 34 Studierenden zur Verfügung. Die einzelnen Fächer wurden in die folgenden drei Gruppen eingeteilt: (1) Ingenieurwissenschaften, Medizin & Naturwissenschaften; (2) Geistes- & Sprachwissenschaften; (3) Wirtschaftswissenschaften & Politik. Gruppe (3) müsste zu statistisch signifikant besseren Notendurchschnitten gelangen, sofern das inhaltliche Vorwissen für den Studienerfolg im untersuchten Managementprogramm eine Rolle spielt.

c. *Englische Sprachkenntnisse* bzw. vorheriger Kontakt mit der englischen Sprache außerhalb von Sprachkursen, erhoben anhand von: a) den Angaben zu einem vorherigen Aufenthalt in einem englischsprachigen Land (FRB-S-M); b) den Angaben zu einem vorherigen Studium an einer englischsprachigen Universität (FRB-S-M); c) den in Kap. 4.2.1.1. errechneten TOEFL-pbt-Äquivalenten bei Zulassung; d) den Ergebnissen des eigenen Englischtests.

Getesteter Faktor	Noten 1. Trimester	Noten 2. Trim.	Noten 3. Trim.	Gesamtnoten
1) <b>Abschlussnote</b> erstes Studium: Lineare Regressionsanalyse	<b>p=0,015</b> R <sup>2</sup> =0,301 R=0,548	<b>p=0,002</b> R <sup>2</sup> =0,443 R=0,665	<b>p=0,002</b> R <sup>2</sup> =0,448 R=0,669	<b>p=0,062</b> R <sup>2</sup> =0,191 R=0,437
2) <b>Hauptfach</b> erstes Studium: einfaktorielle ANOVA	<b>p=0,851</b> Gruppe (1): 2,35 Gruppe (2): 2,52 Gruppe (3): 2,46	<b>p=0,989</b> Gr. (1): 2,45 Gr. (2): 2,49 Gr. (3): 2,44	<b>p=0,513</b> Gr. (1): 2,14 Gr. (2): 2,3 Gr. (3): 1,98	<b>p=0,993</b> Gr. (1): 2,41 Gr. (2): 2,4 Gr. (3): 2,38
3a) Aufenthalt <b>englischsprachiges Land</b> ja/nein: t-Test	<b>p=0,638</b> Gruppe ja: 2,51 Gruppe nein: 2,42	<b>p=0,163</b> Gr. ja: 2,28 Gr. nein: 2,62	<b>p=0,443</b> Gr. ja: 1,98 Gr. nein: 2,15	<b>p=0,685</b> Gr. ja: 2,35 Gr. nein: 2,45
3b) Aufenthalt <b>englischsprachige Uni</b> ja/nein: t-Test	<b>p=0,808</b> Gruppe ja: 2,43 Gruppe nein: 2,48	<b>p=0,253</b> Gr. ja: 2,25 Gr. nein: 2,55	<b>p=0,348</b> Gr. ja: 1,92 Gr. nein: 2,14	<b>p=0,82</b> Gr. ja: 2,36 Gr. nein: 2,42
3c) <b>TOEFL-Äquivalente</b> : Lineare Regressionsanalyse	<b>p=0,358</b> R <sup>2</sup> =0,034 R=0,184	<b>p=0,357</b> R <sup>2</sup> =0,034 R=0,185	<b>p=0,317</b> R <sup>2</sup> =0,04 R=0,2	<b>p=0,808</b> R <sup>2</sup> =0,002 R=0,049
3d) <b>Eigener Englischtest</b> : Lineare Regressionsanalyse	<b>p=0,14</b> R <sup>2</sup> =0,092 R=0,304	<b>p=0,033</b> R <sup>2</sup> =0,182 R=0,427	<b>p=0,11</b> R <sup>2</sup> =0,107 R=0,328	<b>p=0,542</b> R <sup>2</sup> =0,016 R=0,128

**Tabelle 13:** Einflussfaktoren des Lernerfolgs statistisch (MGM-P)

Erläuterungen: Die Mittelwertangaben der einzelnen Gruppen stellen die durchschnittlichen Noten nach deutschem Notensystem dar (1=sehr gut, 4=schlechteste Bestehensnote), grau hervorgehoben sind statistisch signifikante Werte.

Die Ergebnisse der statistischen Analysen hinsichtlich einer Korrelation verschiedener Faktoren mit dem Studienerfolg im MGM-P zeigen, dass ausschließlich die *Abschlussnoten des ersten Hochschulstudiums* der Teilnehmer in allen drei Trimestern deutlich signifikant mit den jeweiligen Trimesternoten des MGM-P korrelieren. Interessanterweise wird die statistische Signifikanz im Hinblick auf die Gesamtnoten knapp nicht erreicht, was evtl. damit zu erklären ist, dass die Gesamtnote auch die Note für die Masterarbeit – die der Forschenden separat nicht zugänglich war – beinhaltet. Um dies zu interpretieren, müsste man sich darauf verständigen, wofür eine gute Abschlussnote im Erststudium steht, wobei als Möglichkeiten z.B. Fleiß, Intelligenz oder gute Abrufbarkeit von Gelerntem in schriftlichen Prüfungen zur Verfügung stünden. Sollte letzteres der ausschlaggebende Faktor sein, könnte das abweichende Ergebnis in der Gesamtnotenkorrelation darauf zurückzuführen sein, dass das Schreiben der Masterarbeit unter anderen Prüfungsbedingungen stattfindet als eine schriftliche Klausur und daher eventuelle Schwächen im Ablegen schriftlicher Prüfungen ausgeglichen werden.

Das *inhaltliche Vorwissen* der Studierenden, gemessen an der Fachrichtung des Erststudiums, ist zumindest im untersuchten Kontext von insgesamt geringster Relevanz für den Studienerfolg. Lediglich im dritten Trimester weist die Gruppe der Wirtschafts- und Politikwissenschaftler, innerhalb derer die Betriebswirte deutlich dominieren, einen im Vergleich zu den beiden anderen Gruppen vergleichsweise deutlich besseren Notendurchschnitt auf, auch dieser Unterschied ist jedoch mit  $p=0,513$  statistisch nicht annähernd signifikant. Am Ende des Programms zeigen die Mittelwertvergleiche der Gruppen bezüglich der Gesamtnote kaum noch Unterschiede: 2,41 (Gr. 1) – 2,4 (Gr. 2) – 2,38 (Gr. 3). Die Hypothese, dass in einem weiterbildenden Masterprogramm, das unterschiedliche akademische Hintergründe explizit vorsieht, die inhaltlichen Vorkenntnisse wenig bis keinen Einfluss auf den Studienerfolg haben, bestätigt sich im MGM-P somit.

Der in dieser Arbeit im Mittelpunkt stehende Faktor *Sprachkenntnisse* wurde anhand von vier unterschiedlichen Variablen auf seine Korrelation mit dem Studienerfolg untersucht; lediglich in einem Fall ist jedoch ein statistisch signifikanter Zusammenhang festgestellt worden: Zwischen den Ergebnissen des eigenen Englischtests und den Noten des zweiten Trimesters ( $p=0,033$ ). In den übrigen beiden Trimestern ist keine Korrelation festzustellen, auch wenn die statistische Signifikanz nur knapp nicht erreicht wird. Zwischen der Gesamtnote und den

Englishtest-Ergebnissen ist mit  $p=0,542$  eindeutig keine Korrelation zu vermerken. Innerhalb der übrigen sprachlichen Variablen ist in keinem Trimester und auch nicht in der Gesamtnote ein signifikanter Zusammenhang mit den Abschlussnoten zu konstatieren, wobei die Variable „Aufenthalt englischsprachiges Land“ einen etwas größeren Einfluss auf den Lernerfolg zu haben scheint als die beiden übrigen Variablen „Aufenthalt an englischsprachiger Universität“ und „TOEFL-pbt-Äquivalent bei Zulassung“. Auffällig ist in diesem Kontext, dass wie im Falle des eigenen Englishtests auch bei 3a) und 3b) (Aufenthalt englischsprachige/s Land/Universität) im zweiten Trimester höhere Korrelationswerte erreicht werden als in den übrigen Trimestern. Dies könnte darauf hindeuten, dass gute Englischkenntnisse im zweiten Trimester einen merkbar größeren Einfluss auf den Lernerfolg haben. Dies korreliert mit den Angaben der Studierenden, die im zweiten Trimester aufgrund von höheren kommunikativen Anforderungen (L1-Input sowie neue thematische Schwerpunkte) mehr sprachliche Probleme aufgrund des Dozenten-Englisch wahrgenommen haben als im ersten Trimester.

Überraschend ist der deutliche Unterschied in den Signifikanzwerten der vier sprachlichen Variablen: In Kap. 4.2.1.1. wurde festgestellt, dass die Variablen 3a), 3b) und 3c) in ihren Ausprägungen signifikant mit den Ergebnissen des eigenen Englishtests korrelieren, weshalb es erstaunt, dass die einzelnen Variablen nicht zu ähnlichen Ergebnissen in der Analyse ihres Einflusses auf den Studienerfolg führen. Auffällig ist weiterhin der große Unterschied der Signifikanzwerte des TOEFL-Äquivalents der einzelnen Semester, in denen  $p$  zwischen 0,317 und 0,358 pendelt, und dem Wert der Gesamtnote, wo  $p=0,808$  beträgt, was einen sehr deutlichen Abfall hin zu einer vollständigen Unabhängigkeit der beiden Faktoren darstellt. Da auch die übrigen vier sprachbezogenen Variablen mit der Gesamtnote den geringsten Zusammenhang aufweisen, kann interpretiert werden, dass der Einfluss der Englischkenntnisse auf den Lernerfolg spätestens mit der Erstellung der Masterarbeit auf ein sehr geringes Maß sinkt. Der Grund könnte wie bereits erörtert die speziellen Prüfungsbedingungen des Anfertigen einer schriftlichen Abschlussarbeit sein: Nicht nur steht mehr Zeit für sprachliche Formulierungen zur Verfügung als in schriftlichen oder mündlichen Prüfungen, Rechtschreibprogramme sowie evtl. die Konsultation eines Muttersprachlers ermöglichen darüber hinaus eine bessere Risikobegrenzung im Hinblick auf sprachliche Fehler oder Schwierigkeiten beim Verstehen der Aufgaben.



Auf die Gesamtnoten im MGM-P bezogen ergibt sich nach der statistischen Analyse folgende Signifikanz-Hierarchie der ermittelten Korrelationen:

1. Abschlussnoten erstes Hochschulstudium ( $p=0,062$ );  
deutlich dahinter und statistisch *nicht* signifikant
2. Ergebnisse eines zu Studienbeginn durchgeführten Englischtests auf Basis von TOEFL-pbt-Aufgaben ( $p=0,542$ );
3. Vorheriger Aufenthalt in einem englischsprachigen Land ( $p=0,685$ );
4. Bei der Bewerbung eingereichte externe Englischtest-Ergebnisse ( $p=0,808$ );
5. Vorheriger Aufenthalt an einer englischsprachigen Universität ( $p=0,82$ );
6. Studienfach des ersten Hochschulabschlusses ( $p=0,993$ ).

Verschiedene Autoren haben wie in Kap. 2.3.3.2. dargestellt herausgefunden, dass der Einfluss der Sprachkompetenz auf den Lernerfolg erst unterhalb eines gewissen sprachlichen Niveaus eindeutig messbar ist. Die Gruppierung der Ergebnisse des Englischtests und der TOEFL-pbt-Äquivalente im MGM-P unter Berücksichtigung verschiedener Niveauschwellen hat jedoch nicht zu konkludenten Ergebnissen geführt. Dies hängt unter Umständen damit zusammen, dass bei einer Gruppierung der Teilnehmer z.T. sehr kleine Gruppengrößen entstehen, was die statistische Analyse verzerren kann. Die Bestimmung einer für ein englischsprachiges Programm idealen Sprachschwelle im Hinblick auf z.B. TOEFL-Test-Ergebnisse kann somit nur durchgeführt werden, wenn ein solches Ergebnis von allen Studierenden vorliegt und mit den Trimesternoten korreliert werden kann. Ob sich diese Mühe lohnt, ist jedoch fraglich, wenn man die vorliegenden Ergebnisse bedenkt: Unabhängig davon, wie man sprachliche Vorkenntnisse in Form einer Variable darstellt, ist ein Einfluss des sprachlichen Niveaus der MGM-P-Studierenden auf ihren Erfolg im Masterprogramm nur zu einem bestimmten Zeitpunkt im Studienverlauf messbar, in der Gesamtnote jedoch eindeutig nicht.

Die Studierenden haben in ihren Fragebögen vermutet, dass zunächst ihr Vorwissen, später dann ihr eigener „study effort“ den größten Einfluss auf ihren Lernerfolg hat. Geht man davon aus, dass sich ein hoher Lerneinsatz am ehesten in den Abschlussnoten des ersten Studiums widerspiegelt, liegen die Studierenden mit ihrer Einschätzung der Relevanz des eigenen Lerneinsatzes richtig, während ihr inhaltliches Vorwissen – sofern man es anhand des Studienfaches des ersten Studiums adäquat messen kann – in allen drei Trimestern einen geringen bis keinen Einfluss auf ihre Trimesternoten hat. Letzteres ist v.a. im Hinblick auf die fehlerhafte

Einschätzung der Dozenten von Bedeutung, die vermuten, das akademische Vorwissen hätte den größten Einfluss auf einen Erfolg im MGM-P; einige Dozenten monieren explizit die fehlenden betriebswissenschaftlichen Grundkenntnisse und vermuten hierin eine große Problematik, die jedoch definitiv nicht gegeben ist. Ein Grund für diese Fehleinschätzung könnte sein, dass deutsche Professoren in vielen Fällen wenig Erfahrung mit einem akademisch heterogenen Publikum aufweisen und somit noch keine didaktischen Strategien für diese Situation entwickelt haben.

Als ideale Fallbeispiele für die so eruierten Ergebnisse können die MGM-P-Studierenden LYS und MRP herangezogen werden: MRP ist Deutscher, der sein gesamtes Studium in den USA absolviert und zudem bereits einen MBA erworben hat; fachlich und sprachlich befindet er sich damit auf dem höchstmöglichen Niveau der Klasse. LYS ist Chinesin und mit sehr schwachen Englischkenntnissen in das Programm eingestiegen, hat nach eigenen Angaben zu Beginn ca. 1/3 des Unterrichts sprachlich nicht verstanden und mit großer Ausdauer anhand schriftlicher Materialien vor- und nachgearbeitet. Darüber hinaus hat LYS in China Medizin studiert und ist somit noch nie in Berührung mit mikro- oder makroökonomischen Theorien gekommen. Sie ist daher im Hinblick auf Vorwissen und Sprachkenntnisse am untersten Niveau der Klasse anzusiedeln. Am Ende des Programms hat MRP mit 1,43 die zweitbeste Gesamtnote von 35 Studierenden erzielt, LYS ist die drittbeste Teilnehmerin mit der Gesamtnote 1,5 bei einem Klassendurchschnitt von 2,3 und drei Personen, die das Programm nicht absolviert haben. In LYS' Fall war ein überdurchschnittlicher Lerneinsatz in der Lage, deutliche sprachliche Schwächen und ein nicht vorhandenes inhaltliches Vorwissen auszugleichen. Andererseits hat MRP nach eigener Aussage aufgrund seiner exzellenten Sprach- und Fachkenntnisse mit einem Bruchteil des Lernaufwands von LYS das MGM-P vergleichsweise mühelos und mit sehr guten Noten absolviert. Es erschließt sich, dass sehr gute Kenntnisse der Unterrichtssprache und fachliches Vorwissen einen problemlosen Studienverlauf unterstützen können, nicht aber alleinig determinieren. Ein bereits in vorherigen universitären Erfahrungen angeeigneter hoher Lerneinsatz scheint geeignet, Schwächen in den beiden anderen genannten Variablen auszugleichen und ist somit zumindest im Untersuchungskontext prognostisch gesehen die erfolgsversprechendere Variable.

Diese und die vorangegangenen Empfehlungen aus den Ergebnissen der MGM-P-Analyse werden im Anschluss an die Untersuchungsergebnisse des ING-P mit diesen gemeinsam diskutiert (vgl. Kap. 5).

### 4.3. Mikrostudie 2: Ingenieurwissenschaftliches Programm (ING-P)

#### 4.3.1. Perspektive der Studierenden

Die relevanten persönlichen Daten der ING-P-Studierenden laut Angaben der Programmleitung und des biographischen Schlussteils des FRB-S-In stellen sich wie in Tabelle 14 aufgeführt dar. Eine ausführliche Beschreibung des ING-P-Korpus findet sich in Kap. 3.3.2., eine Sprachbiographie der Teilnehmer im Anhang (Tab. XVI).

<b>Nationalität / L1</b>	<b>Häufigkeit / 8</b>
Chinesisch / Mandarin	1
Deutsch	3
Spanisch	1
Türkisch	2
Hindi	1
<b>Höchster Abschluss</b>	
Bachelor	2
Master	2
<b>Geschlecht</b>	
Weiblich	1
Männlich	7
<b>Alter</b>	
23-24	4
25-27	4

**Tabelle 14:** Persönliche Daten Studierende ING-P

Wie in Kap. 3.3.2. erwähnt, haben von den acht Studierenden der untersuchten Klasse lediglich fünf Personen den Fragebogen FRB-S-In ausgefüllt. Bei den Interviews waren sieben Studierende anwesend, bei den Unterrichtsaufnahmen waren z.T. neue Studierende aus anderen Programmen oder Jahrgängen zugegen. Die im Vergleich zum MGM-P geringere Anzahl an Probanden, ihre Variabilität in den einzelnen Untersuchungsmethoden und die eher punktuelle Untersuchung gilt es im Hinblick auf die Repräsentativität der Ergebnisse zu berücksichtigen.

#### A) Fragebögen

*a. Englischniveau der Teilnehmer (vgl. Tab. XVI – XVII im Anhang)*

Identisch zum MGM-P stellt für die Probanden des ING-P Englisch lediglich die L2 dar. Das Deutsch-Niveau der nicht-deutschen Teilnehmer des ING-P ist insgesamt höher als im MGM-P, da viele Studierende im Rahmen ihres Erststudiums bereits Kontakte zu deutschen Universitäten hatten. Vier Personen haben im FRB-S-In Angaben zu ihren selbst eingestuften Englischkenntnissen gemacht: Der Mittelwert

liegt dabei mit 2,0\* („very good“) eine Note über dem der MGM-P-Studierenden ( $\bar{x}$  2,8), wobei zu berücksichtigen ist, dass lediglich 50% der ING-P-Probanden für diese Angaben zur Verfügung standen. Auch im ING-P schätzt der einzige chinesische Studierende des Programms, CZZ, sein Englischniveau mit 3,0 („good“) schlechter ein als die anderen Teilnehmer, ein Niveauunterschied, der sich im Gruppeninterview bestätigt; die Interviewerin stuft das Englischniveau sogar um noch eine Note schlechter ein (4 = „regular“). Auffällig ist, dass alle ING-P-Studierenden bei der Selbsteinstufung ihrer Teilfertigkeiten Sprechen, Schreiben, Hörverstehen, Lesen, Aussprache, Grammatik sowie Fach- und allgemeinsprachliche Lexik in den Mittelwerten eine halbe bis ganze Note unter ihrer Gesamteinstufung liegen. Aus diesem Grund und unter Einbeziehung der sprachlichen Eindrücke aus den Interviews wird das tatsächliche Englischniveau der ING-P-Studierenden als lediglich leicht höher als das der MGM-P-Studierenden eingeschätzt. Genau wie die Teilnehmer des MGM-P stufen auch die ING-P-Studierenden ihre Sprachkompetenz im Englischen am höchsten in den passiven Teilfertigkeiten Lesen und Hörverstehen ein (je  $\bar{x}$  2,25), es folgen Sprechen und Schreiben sowie Lexik (je  $\bar{x}$  2,5), danach mit deutlich schlechteren Werten Grammatik- und Fachtermini-Kenntnisse (je  $\bar{x}$  3,25) und an letzter Stelle die Aussprache ( $\bar{x}$  3,75). Letztere wird von den MGM-Studierenden mit  $\bar{x}$  2,8 deutlich besser eingestuft; in den Interviews konnte diese Diskrepanz mit Ausnahme eines deutschen Teilnehmers im ING-P, der mit sehr starkem Akzent gesprochen hat, nicht bestätigt werden. Der Bereich der Fachtermini stellt offenbar in beiden untersuchten Programmen unter den Teilnehmern einen eher problematischen sprachlichen Aspekt dar.

*b. Erfahrungen im Umgang mit Englisch als Lehrsprache sowie interkulturellen Lerngruppen (vgl. Tab. XVII im Anhang)*

Von den acht ING-P-Probanden haben sechs bereits vergleichbar umfangreichen Kontakt mit der englischen Sprache in einem akademischen Kontext aufzuweisen: SDC hat in Indien sowohl die schulische als auch die universitäre Ausbildung in englischer Sprache durchlaufen, dasselbe gilt für die beiden türkischen Teilnehmer YYY und ZZZ. Zwei Deutsche, BTL und IKB, waren jeweils 10 Monate während ihres Studiums an einer irischen Universität. Der dritte Deutsche XXX sowie der Chinese CZZ haben vor dem ING-P keine Erfahrung mit Englisch als

---

\* Skala: 1=almost native speaker, 2=very good, 3=good, 4=regular, 5=elementary, 6=beginner

Unterrichtssprache zu verzeichnen, was sich deutlich in den Interviews bemerkbar macht: CZZ und XXX sind die einzigen Studierenden, die von der Interviewerin mit 4 („regular“) eingestuft wurden, die übrigen Teilnehmer liegen zwischen 1,5 (Inderin, SDC) und 3 (BTL, YYY, ZZZ). Auffällig ist, dass trotz der z.T. umfangreichen Erfahrung mit Englisch als Lehrsprache in der mündlichen Interaktion von BTL, YYY und ZZZ kein höheres Englischniveau von mindestens „very good“ zu beobachten ist; ihrer eigenen Aussage nach liegt dies v.a. darin begründet, dass sie zwar ihre passiven Englischkenntnisse durch einen vorherigen Unterricht auf Englisch steigern konnten, das Englische jedoch außerhalb des Klassenraums selten aktiv eingesetzt haben.

In ihrem vorherigen Umgang mit Englisch als Lehrsprache (Frage 2) hat die Mehrheit wie im MGM-P lediglich „manchmal“ sprachliche Schwierigkeiten konstatiert; jeweils eine Person gibt an dieser Stelle „oft“ bzw. „nie“ an. Bei den Gründen eventueller sprachlicher Probleme in vorherigen Studienprogrammen dominieren die Englischkenntnisse der Dozenten und die der Studierenden, während das Thema eines Kurses im Unterschied zu den Angaben der MGM-P-Studierenden als deutlich weniger relevant eingestuft wird. Wiederum identisch zum MGM-P identifizieren auch die ING-P-Teilnehmer den Bereich der Fachlexik und zusätzlich die eigene Aussprache als die in der Vergangenheit schwierigsten sprachlichen Bereiche, am wenigsten Probleme haben wie im MGM-P das Lese- und Hörverstehen verursacht. Der wahrgenommene Einfluss sprachlicher Probleme auf die akademischen Leistungen in vorherigen Programmen liegt im ING-P ähnlich niedrig wie im MGM-P: Lediglich eine Person hat einen solchen Einfluss „oft“ wahrgenommen, zwei Personen „manchmal“, die übrigen zwei „nie“. Entsprechend der vergleichbar umfangreichen Vorerfahrung der ING-P-Studierenden im Hinblick auf Englisch als Lehrsprache haben diese durchschnittlich mehr Kontakt mit englischsprachiger Literatur und möglichen Prüfungsmethoden als die Studierenden im MGM-P aufzuweisen, wobei im Bereich schriftliche Examina und mündliche Präsentationen die meiste Erfahrung zu konstatieren ist; letzteres stellte bei den MGM-P-Studierenden aufgrund verhältnismäßig geringer Erfahrung ein Problemfeld dar. Ähnlich wie im MGM-P haben auch die ING-P-Studierenden die wenigste Erfahrung im Erstellen einer schriftlichen Masterarbeit in englischer Sprache.

Hinsichtlich des Studierens in einem International Classroom zeigt sich im ING-P eine noch geringere Erfahrungsbasis als im MGM-P: Keiner der fünf

Probanden hat je an einem Seminar zu interkulturellem Training teilgenommen, und lediglich zwei Personen hatten bis zu 25% ausländische Studierende in ihren vorherigen Unterrichtssituationen. Da die ING-P-Studierenden also hinsichtlich potentieller interkultureller Herausforderungen im untersuchten Studienprogramm auf ein „learning-by-doing“ angewiesen sind, wurde die Frage möglicher interkultureller Probleme unter den Studierenden und in Zusammenarbeit mit den Lehrenden in den Interviews besonders fokussiert.

*c. Der Faktor Unterrichtssprache in der Bewerbungsentscheidung der Teilnehmer*

Im zweiten Teil des FRB-S-In wurden die Studierenden um sprach- und interkulturell-bezogene Angaben zu ihren Erfahrungen im aktuellen Studienprogramm gebeten. In diesem Kontext interessieren eingangs die Bewerbungsmotive der Teilnehmer (Frage 15), welche die folgende Tabelle in Abgleich mit den Auswertungen aus dem MGM-P aufführt:

<b>Bewerbungsgrund</b>	<b>Mittelwert MGM-P</b>	<b>Mittelwert ING-P</b>
Program fosters professional career	1,41	1,6
Program is taught in English	1,59	2,2
Topic in general	1,66	1,6
Program takes place in Germany	2,24	3,2
International classroom	2,28	3,4
Takes place at University of xx	2,31	3,2
Chance to learn/improve German	2,38	3,2
Anticipated program prestige	2,55	3
Low tuition fees	2,79	3

*Skala: 1=a very important reason, 2=a quite important reason, 3=of minor relevance, 4=not relevant at all*

**Tabelle 15:** Bewerbungsmotive ING-P und MGM-P im Vergleich

Abgesehen von den exakten Zahlenwerten sind die Bewerbungsmotive der Teilnehmer der untersuchten englischsprachigen Studiengänge sehr ähnlich gelagert: Als einzige nicht-thematische Rahmenbedingung erreicht die Englischsprachigkeit des Programms im ING-P einen Relevanzwert im Bereich „quite important“, andere Faktoren wie der Hochschulort, die Höhe der Studiengebühren, die Möglichkeit Deutsch zu lernen sowie der International Classroom werden von den ING-P-Studierenden als von lediglich untergeordneter Relevanz eingestuft. Die höchsten Relevanz-Werte erreichen das allgemeine Thema des Studiengangs sowie die Aussicht auf die Förderung der eigenen Karriere bei Erhalt des Abschlusses, an dritter Stelle folgt die Englischsprachigkeit. Insgesamt sind die ING-P-Studierenden in ihren Bewerbungsmotiven sehr viel stärker auf diese drei Faktoren fokussiert als die MGM-P-Studierenden. Frage 17 eruiert in der Folge explizit die Wichtigkeit der

Englischsprachigkeit in der Bewerbungsentscheidung der ING-P-Studierenden: Während im MGM-P 55% die Option „an absolute must“ angeben, sind dies im ING-P lediglich zwei der fünf Studierenden, die übrigen drei geben an, dies sei „wichtig, aber nicht entscheidend“ gewesen, wobei zwei dieser drei Studierenden die deutschen Teilnehmer sind, der dritte ist Mexikaner. Unter den nicht-deutschen Studierenden war demnach mehrheitlich der Faktor Englischsprachigkeit ein absolutes Muss in der Bewerbungsentscheidung. Entsprechend gibt in Frage 41 nur ein deutscher Teilnehmer an, er hätte sich auch dann für das ING-P beworben, wenn die Unterrichtssprache Deutsch gewesen wäre, die übrigen vier verneinen dies. Da auch zwei der übrigen drei Probanden, die Türken YYY und ZZZ, nach eigener Aussage in den Interviews nicht über ausreichend Deutschkenntnisse verfügen, wäre also auch das ING-P ohne die englischsprachigen Lehrveranstaltungen vermutlich nicht in der Lage gewesen, eine ausreichende Anzahl an Studierenden für das Programm zu rekrutieren. Anteilige akademische Kurse in deutscher Sprache (Fragen 42-43) hätten zwei ING-P-Studierende (Deutscher und Chinese) bis zu einem Anteil von 25% akzeptiert, wiederum zwei Teilnehmer hätten dies sogar bevorzugt. Trotz deutlich besserer Deutschkenntnisse der ING-P-Studierenden im Vergleich zum MGM-P ist jedoch auch an dieser Stelle fraglich, ob die nicht-deutschen Studierenden in der Lage gewesen wären, an deutschsprachigen Vorlesungen erfolgreich teilzunehmen.

Bei der Auswertung der Hintergründe zur Wichtigkeit der Englischsprachigkeit des ING-P (Frage 18) ergibt sich ein vom MGM-P abweichendes Bild: Während für die MGM-P-Studierenden die sprachliche Kompetenzverbesserung, der sogenannte Sprachkurseffekt, im Fokus steht, dominieren bei den ING-P-Studierenden eher berufliche Motive für eine Bevorzugung englischsprachiger Studienprogramme, wie etwa der Wunsch in einem englischsprachigen Land zu arbeiten, die Bedeutung des Englischen für die eigene akademische Karriere oder für den heimischen Arbeitsmarkt im Allgemeinen. Kompetenzverbesserungen in der englischen Sprache folgen im Durchschnitt erst an zweiter Stelle und sind interessanterweise nicht wie im MGM-P auf das Sprechen fokussiert, sondern auf das Schreiben und Lesen sowie die Kenntnis der Fachterminologie. Dies lässt sich unter Umständen damit erklären, dass für Ingenieure die mündlichen Fähigkeiten im späteren Beruf weniger relevant sind als für Absolventen von Managementprogrammen. Auch die Verbesserung der eigenen interkulturellen Fähigkeiten und das Studieren mit Kommilitonen

unterschiedlicher Nationalitäten erreichen wie bereits in Frage 16 bei den ING-P-Studierenden vergleichbar niedrige Relevanzwerte, was wahrscheinlich ebenfalls mit einem zum MGM-P abweichenden späteren Berufsumfeld zusammenhängt.

#### *d. Sprachliche Erwartungen der Teilnehmer vor Programmbeginn*

Obwohl der Fragebogen im ING-P erst nach Ablauf des ersten Semesters ausgefüllt wurde, wurden die Studierenden gebeten, Angaben zu ihren Erwartungen hinsichtlich möglicher Sprachschwierigkeiten vor Beginn des Programms zu machen (Frage 19). Während im MGM-P immerhin 18% mit erheblichen Sprachproblemen gerechnet haben, wurde diese Option im ING-P von keiner Person angekreuzt. Drei der fünf ING-P-Studierenden (60%) haben vorab keine sprachlichen Schwierigkeiten erwartet (MGM-P: 31%), die übrigen zwei (40%) lediglich „in begrenztem Umfang“ (MGM-P: 51%). Die geringere Erwartung von Sprachproblemen der ING-P-Teilnehmer lässt sich evtl. mit deren größeren Erfahrungen im Umgang mit Englisch als Lehrsprache erklären. Abweichungen zwischen beiden Programmen finden sich außerdem in den Bereichen, in denen Sprachprobleme vermutet werden (Frage 20): Während die MGM-P-Teilnehmer v.a. Schwierigkeiten beim Schreiben der Masterarbeit erwarten, sehen die ING-P-Studierenden das größte Problempotential im Verstehen der englischsprachigen Lehrveranstaltungen, die Masterarbeit folgt erst an zweiter Stelle, im Anschluss daran folgen die schriftlichen Prüfungen. Das Lesen der Literatur sowie die allgemeine Kommunikation in der englischen Sprache werden vorab als unproblematisch eingestuft.

#### *e. Sprachliche Schwierigkeiten der Studierenden: Hintergründe und Strategien*

In der Folge werden die ING-P-Probanden nach ihren tatsächlichen Erfahrungen im Umgang mit Englisch als Lehr- und Lernsprache im untersuchten Programm befragt. Es zeigt sich hierbei, dass unter den fünf im Fragebogen erfassten Teilnehmern mehr sprachliche Probleme aufgetreten sind, als dies vor Programmstart erwartet wurde: Lediglich eine Person hat keine sprachlichen Schwierigkeiten erfahren gegenüber drei Personen, die dies in ihren Erwartungen angekreuzt hatten. Einen derart hohen Wert sprachlicher Probleme ( $4/5 = 80\%$ ) haben die MGM-P-Studierenden lediglich im dritten Trimester erreicht, als offensichtlich das Englisch der chinesischen Dozenten vermehrt Probleme bereitete. Bei den ING-P-Studierenden ergibt sich im Hinblick auf die Gründe für die festgestellten sprachlichen Schwierigkeiten kein klares Bild: Während die Teilnehmer in Frage 22 den Hauptgrund für ihre



Sprachprobleme in ihren eigenen Englischkenntnissen sehen und alle übrigen aufgeführten Gründe, wie das Englisch der anderen Studierenden und das der Dozenten oder das Kursthema vergleichsweise niedrig ranken, erscheinen in Frage 23 bei den sprachlichen Bereichen, welche die Probleme verursacht haben, an zweiter bis sechster Stelle dozentenbezogene Aspekte, wie Satzstruktur, Sprechgeschwindigkeit, Fachtermini und Aussprache. An erster Stelle steht das studentenseitige Präsentieren in englischer Sprache, auf den letzten Plätzen liegen schriftliche Arbeiten, das Verstehen der anderen Studierenden, das Lesen der Texte und eigene mündliche Beiträge. Anhand dieser Auswertung ist zunächst unklar, ob die Studierenden im ING-P aufgrund ihrer eigenen sprachlichen Schwächen Verständnisschwierigkeiten aufweisen oder ob Probleme im Englisch der Dozenten zu konstatieren sind.

*f. Bewertungen der sprachlichen, didaktischen und interkulturellen Fähigkeiten der Dozenten*

Mit einem durchschnittlichen Wert von 3,0 („regular“)\* werden die Dozenten des ING-P durch ihre Studierenden sprachlich deutlich schlechter eingestuft als die deutschen Dozenten des MGM-P, die im ersten Trimester einen Wert von 4,12 und im zweiten von 3,94 erreichen; die chinesischen Dozenten des dritten Trimesters erreichen hier einen durchschnittlichen Wert von 3,22. Es scheint also möglich, dass die von den Studierenden wahrgenommenen und größtenteils nicht erwarteten Sprachschwierigkeiten nicht nur von ihrem eigenen Englischniveau, sondern auch von sprachlichen Schwächen der Dozenten abhängen, welche die Studierenden laut Detailauswertung von Frage 31 v.a. in den Bereichen Grammatik und Klarheit im Ausdruck sehen. Die Dozenten des ING-P werden auch in den Bereichen Didaktik und interkulturelle Fähigkeiten durchschnittlich schlechter bewertet als die deutschen Dozenten des MGM-P, wobei die Differenz innerhalb der Didaktik weniger deutlich ist: Die ING-P-Dozenten erreichen hier einen Durchschnittswert von 3,32 gegenüber 3,66 und 3,97 in den beiden Deutschland-Trimestern des MGM-P (3,1 in China). Die Bewertung der interkulturellen Fähigkeiten weicht hingegen deutlich ab: Hier tendiert der durchschnittliche Wert der ING-P-Dozenten gegen „not too good“ (2,27), während der schlechteste Wert im MGM-P von den chinesischen Dozenten mit 3,13 erreicht wird, der höchste Wert liegt im zweiten Trimester bei 3,77. Die vergleichsweise schlechte Bewertung der interkulturellen Fähigkeiten der ING-P-

---

\* Skala: 1=not good at all, 2=not too good, 3=regular, 4=good, 5=very good

Dozenten könnte mit den thematischen Unterschieden der beiden Programme zusammenhängen: Während der Aspekt interkulturelles Management im MGM-P in vielen Kursen thematisch mit im Fokus steht, sind interkulturelle Fähigkeiten im ING-P v.a. in der täglichen Interaktion der Studierenden und weniger im späteren Berufsleben von Relevanz, weshalb interkulturelle Kompetenzen im Qualifikationsprofil der ING-P-Lehrenden evtl. einen geringeren Stellenwert einnehmen. Darüber hinaus basieren Managementprogramme in größerem Maße als technische Fächer auf ständiger Interaktion zwischen Dozenten und Studierenden im Rahmen von Case Studies, Gruppenarbeiten und Diskussionen, welche interkulturelles Feingefühl erfordern. Diese Hypothese bestätigt sich in Frage 34, in der die ING-P-Studierenden die interkulturellen Fähigkeiten der Dozenten mit durchschnittlich 2,8\* („of minor relevance“) als am wenigsten relevant für ihr Verständnis des Themas einstufen, während die MGM-P-Studierenden hier einen Relevanzwert von 2,3 („quite important“) vergeben.

*g. Konsequenzen der Sprachschwierigkeiten / Einflussfaktoren des Lernens*

Ebenfalls einleuchtend ist die Abweichung zwischen den beiden Programmen in der Wichtigkeit des thematischen Vorwissens für das Verständnis des Themas: Während dieser Aspekt im MGM-P von durchschnittlich 1,93 auf 2,4 im dritten Trimester stetig in seiner Wichtigkeit gesunken ist, erreicht er im ING-P auch nach sechs Monaten Unterricht noch einen Wert von 1,8. Es erscheint einsichtig, dass in mathematisch-technischen Fächern das inhaltliche Vorwissen sehr viel ausschlaggebender ist als in wirtschaftswissenschaftlichen Aufbaustudiengängen. Der eigene Lerneinsatz wird von den ING-P-Studierenden ähnlich wichtig eingestuft wie unter den MGM-P-Teilnehmern, und auch die didaktischen Fähigkeiten der Dozenten erreichen in beiden Programmen einen vergleichbar hohen Relevanzwert ( $\bar{x}$  1,6). Die Englischkenntnisse der Dozenten allerdings beurteilen die ING-P-Studierenden mit durchschnittlich 1,2 von allen Faktoren am höchsten und deutlich höher als die MGM-P-Probanden, bei denen dieser Wert je nach Trimester zwischen 1,71 und 2,1 schwankt. Dies ist insofern nicht unproblematisch, als dass wie eben erläutert andere Teile des Fragebogens ergeben haben, dass im ING-P evtl. leichte Schwächen im Dozenten-Englisch zu konstatieren sind. Insgesamt bietet sich jedoch hinsichtlich der sprachlichen Schwierigkeiten der ING-P-Studierenden, deren möglichen Gründen

---

\* Skala: 1=very important, 2=quite important, 3=of minor relevance, 4=not relevant at all

und Auswirkungen kein klares Bild: In Frage 27 werden die Studierenden gefragt, ob die wahrgenommenen Sprachschwierigkeiten einen merkbaren Einfluss auf ihr Verständnis des Themas hatten; wenn wie in Frage 34 eruiert das Dozenten-Englisch den größten Einfluss auf das Verständnis des Themas hat und hier gleichzeitig Schwächen zu konstatieren sind, müsste die Mehrheit der Teilnehmer Frage 27 mit „ja“ beantworten. Tatsächlich aber verneinen drei von fünf Studierenden (60%) einen Einfluss von Sprachschwierigkeiten im Programm auf ihr thematisches Verständnis, eine Person nimmt einen leichten Einfluss wahr, eine weitere einen deutlichen. Im MGM-P lag die Mehrheit stets bei einem leichten Einfluss, während im ING-P mehrheitlich trotz erhöhter Sprachschwierigkeiten und schlechteren Werten im Dozenten-Englisch kein Einfluss wahrgenommen wird. Diese im Hinblick auf das ING-P unschlüssige Situation wird in den Interviews und Unterrichtsbeobachtungen verstärkt beleuchtet. Hinsichtlich ihres Lernerfolgs im ING-P gehen die Studierenden mehrheitlich (3/4) davon aus, dass ihre Sprachschwierigkeiten einen Einfluss auf ihre Note haben (Frage 39); dies kann jedoch im Falle des ING-P aufgrund der fehlenden Zugänglichkeit der Daten nicht anhand einer möglichen Korrelation von Sprachkompetenz und Abschlussnoten überprüft werden.

Im Hinblick auf die L2-Situation im Allgemeinen (Fragen 25-30) liefert die Auswertung des ING-P recht ähnliche Ergebnisse wie das MGM-P: Auch im ING-P wird selten bis nie der Dozent bei möglichen sprachlichen Problemen einbezogen, Hilfestellung erfolgt lediglich unter den Studierenden, anhand von Zusatzmaterialien und durch den Gebrauch von Wörterbüchern. Lediglich im Bereich Code-Switching durch die Dozenten zeigt sich, dass dieses Phänomen im ING-P offenbar häufiger zu beobachten ist und die Studierenden auch mehr stört als im MGM-P; dies könnte ein weiteres Indiz für mögliche Schwächen im Dozenten-Englisch darstellen. Hinsichtlich der Frage nach einer sprachlichen Verbesserung der Studierenden im Verlauf des ING-P (Fragen 35-36) zeigt sich, dass zwar auch in diesem Fall mehrheitlich keine umfangreiche Steigerung zu verzeichnen ist, durchschnittlich jedoch scheinen die ING-P-Studierenden sprachlich stärker zu profitieren als die MGM-P-Studierenden. Die größte Verbesserung konstatieren die ING-P-Teilnehmer äquivalent zum MGM-P im Bereich der Fachterminologie, einen ebenso hohen Wert erreicht im ING-P allerdings auch das Schreiben in englischer Sprache, das im MGM-P in allen drei Trimestern auf den hinteren Plätzen des Rankings zu finden ist. Diese Diskrepanz könnte u.a. damit zusammenhängen, dass nach Aussage der Dozenten die ING-P-

Studierenden regelmäßig Laborberichte verfassen müssen, während im MGM-P nur vereinzelt schriftliche Hausarbeiten Teil der Prüfungsleistungen darstellen. Interessant ist auch, dass das Hörverstehen bei den MGM-P-Studierenden in allen drei Trimestern nach den „technical terms“ die größte Verbesserung zu verzeichnen hat, im ING-P hingegen am Ende der Tabelle steht; dies kann entweder bedeuten, dass die Teilnehmer aufgrund ihrer umfangreichen Vorerfahrung mit dem Studieren in englischer Sprache hier keine Verbesserung mehr wahrnehmen, oder dass wiederum das Dozenten-Englisch nicht ausreicht, um Kompetenzsteigerungen im Hörverstehen zu bewirken. Wie auch im MGM-P hätten sich die ING-P-Studierenden mehrheitlich (3/5) gewünscht, an studienbegleitenden Englischkursen teilzunehmen (Fragen 46-47), wobei der Fokus derartiger Kurse im Gegensatz zum MGM-P nicht eindeutig auf dem Bereich Fachsprache liegt, sondern die Optionen „conversational English“, „academic writing“, „pronunciation“ und „grammar“ genauso oft angekreuzt werden. Dies ist z.T. überraschend, da vermutet wurde, dass gerade in technisch-mathematischen Disziplinen das Fachvokabular eine der größten Herausforderungen darstellt – offenbar sind die ING-P-Studierenden jedoch eher an einem breiten Spektrum der sprachlichen Kompetenzverbesserung interessiert.

#### *h. Ansichten zu englischsprachiger Lehre*

Abschließend wurden die ING-P-Studierenden wie auch die Teilnehmer im MGM-P um ihre Einschätzung zu in der Fachliteratur und der Öffentlichkeit diskutierten Stellungnahmen im Hinblick auf englischsprachige Masterprogramme im deutschen Hochschulkontext gebeten (Frage 48). Im Großen und Ganzen zeigen die ING-P-Studierenden eine ähnlich pragmatische Haltung zu diesem Thema wie die Teilnehmer des untersuchten Managementprogramms: Englischsprachige Studiengänge tragen ihrer Meinung nach zu einer vermehrten Anziehung ausländischer Studierender bei, sollten allerdings auf jeden Fall studienbegleitende DaF-Kurse beinhalten, auch wenn dies wahrscheinlich nicht ausreicht, um die ausländischen Studierenden nach ihrem Abschluss in Deutschland zu halten. Die Forderung, Masterprogramme in Deutschland ausschließlich in deutscher Sprache anzubieten, wird im ING-P ebenso deutlich abgelehnt wie im MGM-P. Interessant sind an der Auswertung v.a. zwei zwischen den Programmen abweichende Einschätzungen: Während im MGM-P die Behauptung, viele Dozenten derartiger Programme seien in der englischen Sprache

nicht ausreichend kompetent, einen eher niedrigen Zustimmungswert von  $\bar{X}$  2,89\* erhält, stimmen im ING-P die meisten Studierenden dieser Behauptung zu und ranken sie sogar an erster Stelle ( $\bar{X}$  1,6). Auch dies könnte als weiterer Hinweis auf ein im ING-P problematisches Dozenten-Englisch gedeutet werden. Allerdings sprechen die ING-P-Studierenden der Aussage, die doppelte L2-Situation würde zu geringerer akademischer Leistung im Programm führen, mit  $\bar{X}$  3,2 ggü.  $\bar{X}$  2,71 im MGM-P weniger Zustimmung zu, weshalb sie offenbar hinsichtlich des Dozenten-Englisch Bedenken haben, jedoch hierin keine unmittelbaren Auswirkungen auf ihre eigene akademische Leistung sehen.

### **Zusammenfassung**

- Die Englischkenntnisse der Studierenden sind im Durchschnitt mit denen im MGM-P zu vergleichen, allerdings sind im ING-P weniger Teilnehmer mit vergleichbar schwachem Englischniveau zu verzeichnen als im MGM-P. Durch in fünf von acht Fällen umfangreichen Kontakt mit der englischen Sprache im akademischen Kontext vor Beginn des Programms bringt die Gruppe der ING-P-Studierenden außerdem im Hinblick auf Prüfungsmethoden größere Erfahrungen mit als die Teilnehmer des MGM-P. Dies geht jedoch nicht zwingend einher mit sehr guten aktiven Sprachkenntnissen, was einen relevanten Aspekt hinsichtlich sprachlicher Zulassungskriterien darstellt.
- Deutlich weniger Erfahrung als die MGM-Studierenden weisen die ING-P-Probanden auf dem Gebiet der interkulturellen Fähigkeiten auf. Gleichzeitig sind den ING-P-Studierenden der International Classroom sowie die vergleichbar schlecht bewerteten interkulturellen Fähigkeiten der Dozenten ein sehr viel geringeres Anliegen als den MGM-P-Teilnehmern, was sich wahrscheinlich mit dem unterschiedlichen thematischen Fokus des Programms erklären lässt. Ob es trotzdem im Unterrichtskontext des ING-P zu vermehrten interkulturellen Problemen kommt, ist in der Auswertung der Interviews zu erörtern.
- Insgesamt kann konstatiert werden, dass sprachliche und interkulturelle Aspekte im ING-P weitaus weniger im Fokus stehen als im MGM-P: Zwar ist für die Mehrheit der ING-P-Studierenden die Englischsprachigkeit des Programms bewerbungsrelevant, hiermit ist jedoch nicht ein ausgeprägter Wunsch nach sprachlicher Kompetenzsteigerung verbunden, sondern eher nach einer besseren

---

\* Skala: 1=strongly agree, 2=mostly agree, 3=agree only to a limited extent, 4=strongly disagree

Verwertbarkeit des gelernten Stoffes auf dem heimischen und globalen Arbeitsmarkt. Indes gilt auch im Falle des ING-P, dass ein rein deutschsprachiges Programm für fast alle Teilnehmer nicht interessant gewesen wäre.

- Die Auswertungen unterschiedlicher Fragen deuten darauf hin, dass im ING-P evtl. größere Schwächen im Dozenten-Englisch zu konstatieren sind als im MGM-P, womit die Studierenden allerdings offenbar weder einen Qualitätsverlust noch eine Minderung ihres Verständnisses oder Lernerfolgs verbinden. Nicht eindeutig ist zudem, ob die in vergleichbar großem Umfang von den Studierenden angemerkten sprachlichen Probleme von ihren eigenen sprachlichen Schwächen oder denen der Dozenten abhängen. Diese Frage wird aufgrund ihrer Relevanz in den Interviews mit Studierenden und Dozenten und in den Unterrichtsbeobachtungen ebenfalls im Fokus stehen.

## **B) Interviews**

### *a. Bewertungen des Englischniveaus der Dozenten und Kommilitonen*

Die Interviews mit den sieben ING-P-Studierenden wurden in Form eines Dreiergesprächs, an dem die Inderin SDC und der Deutsche XXX teilgenommen haben, und eines Gruppeninterviews, an dem die übrigen Studierenden beteiligt waren, durchgeführt. Eine wesentliche Frage betraf in beiden Interviews die Englischkompetenz der Dozenten. Entgegen der Annahmen aus den Ergebnissen der Fragebogen-Erhebung zeigt sich jedoch die große Mehrheit der Interviewten mit dem Englisch der Dozenten zufrieden; die indische Studierende, die selbst ein vergleichsweise hohes Niveau der englischen Sprache aufweist, ist sogar „very satisfied“. Ihrer Meinung nach seien alle Lehrenden des Programms sehr erfahren und hätten keine Probleme, die komplexen Inhalte zu erklären. Lediglich einer der deutschen Studierenden, der zehn Monate seines Diplomstudiums in Irland verbracht hat, meint, das Englischniveau der Dozenten schwanke und könnte insgesamt besser sein. Mehr Muttersprachler unter den Dozenten würden ihm daher sehr entgegenkommen, da deren Englisch als „proper English“ besser klingen würde und er die vorgetragenen Konzepte besser verstehen könne. Alle anderen Studierenden sehen hingegen keinen Vorteil im Einsatz von mehr L1-Dozenten im Programm. Als ebenso unproblematisch betrachten die ING-P-Studierenden die Kommunikation mit ihren Kommilitonen, wobei weder Akzente im Allgemeinen noch Studierendenpräsentationen im speziellen über die ersten Wochen des Programms hinaus Schwierigkeiten verursacht

zu haben scheinen. Die sehr viel geringeren Probleme der ING-P-Studierenden in der Kommunikation mit den Mitstudierenden im Vergleich zum MGM-P könnten unter Umständen damit zusammenhängen, dass der Anteil chinesischer Studierender im ING-P deutlich niedriger ist, da diese für die internationalen Studierenden des MGM-P aufgrund ihrer Aussprache das größte Verständnisproblem repräsentieren.

*b. Englischkompetenz und Sprachschwierigkeiten der Studierenden*

Die ING-P-Studierenden zeigen auch in der weiteren Verwendung von ELF vergleichbar wenig Schwierigkeiten, obgleich sich dies in den Fragebogenauswertungen anders darstellt. Lediglich der Chinese CZZ merkt an, er hätte aufgrund seiner schwachen Englischkenntnisse zu Beginn des Programms v.a. im Sprechen und Lesen größere Probleme verzeichnet. Letzteres stellt für alle anderen Studierenden das geringste Problem dar, da sie in ihrer vorherigen Ausbildung fast ausschließlich mit englischsprachigen Materialien gearbeitet haben. CZZ bedauert in diesem Zusammenhang, dass in China weiterhin v.a. nationalsprachliche Lehrbücher benutzt würden, weshalb ihm die gesamte Fachterminologie am Anfang fremd war. Auch im MGM-P hatten v.a. die chinesischen Teilnehmer beträchtliche Schwierigkeiten mit den englischsprachigen Fachtexten. Einer der deutschen ING-P-Studierenden ergänzt in diesem Kontext, dass er davon ausgeht, sprachliche Probleme beim Verfassen der Masterarbeit zu haben, da er bei sich selbst Schwächen im „general English“ sieht und annimmt, dass die Betreuer nur Masterarbeiten mit einem hohen sprachlichen Niveau akzeptieren. Ob sprachliche Aspekte in die Bewertung eingehen, weiß jedoch keiner der Studierenden; wie im MGM-P ist also offensichtlich auch im ING-P keine explizit formulierte „language policy“ anzutreffen. Aufgrund der erwarteten Probleme beim Schreiben der Masterarbeit würde sich der deutsche Studierende studienbegleitende Englischkurse wünschen, die den Bereich Grammatik einschließen. Der Chinese CZZ hingegen, der offensichtlich von allen Studierenden die größten Probleme im Umgang mit ELF zeigt, sieht keinen Vorteil in einem zusätzlichen Englischkurs, da seiner Meinung nach der tägliche Gebrauch des Englischen im Unterrichtskontext ausreichend Kompetenzsteigerung ermöglicht. Entsprechend hat er deutliche Verbesserungen in seiner Sprachkompetenz seit Programmstart feststellen können, ebenso wie die türkischen Teilnehmer, die eine Steigerung im flüssigen Sprechen bemerken. Die übrigen Studierenden verzeichnen keine Verbesserung ihres Englischniveaus durch die Teilnahme am ING-P.

### *c. Interkulturelle Aspekte des International Classroom*

Einen weiteren wichtigen Aspekt in den Studierendeninterviews stellen mögliche interkulturelle Probleme unter den Studierenden und/oder in der Interaktion mit den Lehrenden dar. Im MGM-P haben die Studierenden im Interview einige interkulturell schwierige Situationen hinsichtlich Gruppenarbeit, Klausuren und allgemeinen Lernstilen genannt, außerdem haben viele Teilnehmer die auffällige Teilung der Gruppe in Chinesen und Nicht-Chinesen erwähnt. Im ING-P hingegen ist die einhellige Meinung, es gäbe keine interkulturellen Herausforderungen innerhalb der Gruppe oder zwischen Studierenden und Lehrenden. Entsprechend gering fällt das Interesse an vorbereitenden oder studienbegleitenden interkulturellen Trainingsmaßnahmen aus; ein deutscher Studierender sieht hier die ausländischen Teilnehmer in der Pflicht, sich vorab über die Gepflogenheiten eines Studiums in Deutschland zu informieren und lässt so außer Acht, dass es in einem International Classroom ebenso denkbar wäre, internationale akademische Standards anzusetzen. Die acht Interviewten sehen die wenigen bis nicht existenten interkulturellen Probleme in der kleinen Gruppengröße begründet sowie in der Tatsache, dass keine Nationalität dominiert und so eine Durchmischung quasi automatisch statt findet. Nichtsdestoweniger scheinen die ING-P-Studierenden vergleichsweise uninformiert über in anderen Ländern übliche Lehr- und Lernstile: Als der chinesische Studierende CZZ von der Interviewerin an anderer Stelle explizit gefragt wird, wie er mit dem individuellen und selbständigen Lernstil in Deutschland zurechtkomme, erläutert er die Hintergründe für seine anfänglichen Probleme: Klare Regeln und Arbeitsanweisungen wie in China hätte er zu Beginn sehr vermisst und wäre entsprechend verwirrt gewesen, wie er seine Hausarbeiten eigenständig und mit freier Themenwahl zu erstellen hatte. Außerdem sei es ihm sehr schwer gefallen, die Dozenten direkt auf dieses Problem anzusprechen, da in China ein Vertreter der gesamten Studiengruppe ausgewählt würde, um die Anliegen der Klasse an den Lehrer heranzutragen. Diese Ausführungen haben die übrigen Studierenden sehr aufmerksam verfolgt und die Frage der Interviewerin, ob sie über derartige Dinge sprechen würden, verneint. Es kann daher angenommen werden, dass die im Vergleich zum MGM-P auffällig geringen interkulturellen Missverständnisse und Probleme im Unterrichtskontext des ING-P v.a. mit der kleinen Gruppengröße und der Tatsache zusammenhängen, dass mit Deutschen, Türken, Indern und Mexikanern vornehmlich Studierende in der Gruppe sind, denen ein individualistischer Lernstil nicht



vollkommen fremd ist. Wären z.B. mehr chinesische Studierende im Programm, wie im MGM-P der Fall, dürften die interkulturellen Probleme zunehmen. Wie sich in den Dozenteninterviews zeigen wird, verläuft die Studierenden-Dozenten-Interaktion außerdem nicht ganz so unproblematisch, wie von den Studierenden dargestellt.

#### *d. Einfluss von Sprachschwierigkeiten auf Verständnis und Lernerfolg*

Im Hinblick auf die L2-Situation im Allgemeinen sind die Studierenden mehrheitlich der Meinung, dass durch den mathematisch-technischen Fokus des ING-P kein großer Unterschied zwischen englischsprachigen Vorlesungen und Vorlesungen in der L1 festzustellen ist. Selbst der Chinese CZZ ist der Meinung, dass im Falle von mathematischen Gleichungen die Englischkompetenz der Zuhörer und auch der Sprecher eine sehr geringe Rolle spielt, da man schlichtweg anhand der universellen Zahlen und mathematischen Zeichen die Sachzusammenhänge verstehen könne. Ein türkischer Teilnehmer ergänzt, dass natürlich auch darüber hinaus Erklärungen offeriert werden, die eine höhere Sprachkompetenz auf beiden Seiten erfordern, aber: „It's never as complicated as philosophy. I think especially for our subject, knowledge of English and level of English is not that important, compared to management, because you just write equations in exams.“ Der zweite Türke des Programms ergänzt, dass er den individuellen Lerneinsatz als den wichtigsten Erfolgsfaktor betrachtet, wobei seiner Ansicht nach gute Englischkenntnisse den notwendigen Lerneinsatz vermindern. Ein deutscher Studierender erwähnt in diesem Kontext ein Postulat der wissenschaftlichen Literatur zum Thema Sprache und Lernerfolg: „I think the better you can talk and read and write English, the less important it becomes in achieving good grades.“ Ein weiterer Deutscher ist der Meinung, das inhaltliche Vorwissen würde den Lernerfolg am meisten beeinflussen, im Anschluss kämen die Sprachkenntnisse. Für die Inderin SDC beinhaltet Lernerfolg eine Kombination der genannten Faktoren: „You need to know a little bit about electronics, and I think language is an important part because you have to explain things and of course efforts are required because the program is very very intensive.“

### **Zusammenfassung**

Insgesamt bestätigen die Interviews die sprachlich-interkulturell als unproblematisch wahrgenommene Unterrichtssituation im ING-P, sofern diese aus der Perspektive der Studierenden betrachtet wird. Dies hängt ersten Erkenntnissen zufolge mit der geringen Gruppengröße, der gleichmäßigen Verteilung der verschiedenen

Nationalitäten, evtl. mit der geringen Anzahl von Studierenden aus konfuzianischen Bildungstraditionen, dem vorherigen Kontakt mit englischsprachigen Unterrichtssituationen und v.a. mit dem thematischen Fokus des ING-P zusammen, das sprachlich wie interkulturell weniger Herausforderungen bereithält als das MGM-P. Die in den Fragebögen elizitierte potentielle Kritik hinsichtlich des Dozenten-Englisch wird in den Interviews nur von Einzelpersonen bestätigt, während die Mehrheit in diesem Bereich keine ausgeprägte Problematik sieht.

#### 4.3.2. Perspektive der Lehrenden

An der Fragebogen-Erhebung (FRB-D-In) und den Interviews im ING-P haben insgesamt fünf Dozenten teilgenommen, womit die Mehrheit der Hauptlehrenden des Programms abgedeckt ist. Tabelle 16 fasst das Probanden-Korpus zusammen:

Lecturer Code	ID	L1	L2	Niveau*	Lehre auf Englisch	Bewertung Englisch durch Studierende**
EFE	1	Deutsch	Englisch	3	mehrmals in D	
IGH	2	Deutsch	Englisch	2	mehrmals in CAN	
LHM	3	Deutsch	Englisch	2	mehrmals in D	
MGG	4	Deutsch	Englisch	3	mehrmals in D	
MMB	5	Deutsch	Englisch	1	mehrmals in GB & D	
Mittelwert:				<b>2,2</b>	Mittelwert:	<b>3,0</b>

**Tabelle 16:** Probanden Lehrende ING-P

\* Selbsteinstufung, Skala: 1=*almost native speaker*, 2=*very good*, 3=*good*, 4=*regular*, 5=*elementary*, 6=*beginner*

\*\* Skala: 1=*not good at all*, 2=*not too good*, 3=*regular*, 4=*good*, 5=*very good*

#### A) Fragebögen

##### a. Englischkompetenz & Erfahrung mit englischsprachiger Lehre vor ING-P

Aufgrund der Tatsache, dass das ING-P zum Zeitpunkt der Datenerhebung bereits seit einigen Jahren existiert, befindet sich unter den Lehrenden keine Person, die noch nie auf Englisch unterrichtet hat; im neu eingerichteten MGM-P traf dies 2004/2005 auf zwei Dozenten zu. Allerdings konnten lediglich zwei ING-P-Lehrende Erfahrungen im englischsprachigen Ausland (Kanada/Großbritannien) sammeln, die übrigen fußen ihre Kompetenz im Unterrichten in englischer Sprache auf Einsätze im ING-P oder anderen englischsprachigen Programmen ihrer Hochschule. Übereinstimmend mit den Eindrücken aus den Studierendenfragebögen stufen die ING-P-Dozenten ihre eigenen Englischkenntnisse mit durchschnittlich 2,2 („sehr gut“) um etwa eine Note schlechter ein als ihre Kollegen im MGM-P, die hier auf einen Durchschnitt von 1,4 („fast muttersprachlich“) kommen. Ähnlich wie im MGM-P bewerten die ING-P-Studierenden das Englisch ihrer Dozenten schlechter

als es diese selbst tun ( $\bar{x} = 3,0 = \text{„regular“}$ ), gleichzeitig liegt diese Einstufung eine ganze Note unter der Einstufung der MGM-P-Studierenden im Hinblick auf ihre Dozenten (dort  $\bar{x} = 4,15 = \text{„good“}$ ). Im Abgleich von Studierenden- und Dozentenwahrnehmung stufen also auch die ING-P-Dozenten ihre Englischkenntnisse tendenziell eher zu gut ein. Hinsichtlich der sprachlichen Teilfertigkeiten – vgl. hierzu Tab. XIX im Anhang – sehen die ING-P-Dozenten ihre höchsten Kompetenzen auf dem Gebiet der Fachtermini, gefolgt vom Lesen, Schreiben und Hörverstehen. Vergleichbar niedriger bewerten die ING-P-Lehrenden ihre Englischkenntnisse auf den Gebieten Sprechen, Aussprache und allgemeinsprachliche Lexik. Es gilt folglich in den Interviews und Unterrichtsbeobachtungen zu überprüfen, ob bei den ING-P-Dozenten vermehrt Probleme im flüssigen und verständlichen Sprechen und im allgemeinen Wortschatz auftreten.

Die Fragen 50-60 im FRB-D-In beschäftigen sich mit weiteren Details des vorherigen und regelmäßigen Kontakts mit Englisch als Wissenschaftssprache. Ähnlich wie im untersuchten Managementprogramm geben 100% der ING-P-Dozenten an, regelmäßig Englisch im Beruf zu sprechen und auf wissenschaftlichem Niveau zu lesen, etwas weniger häufig werden wissenschaftliche Artikel geschrieben und noch etwas seltener Präsentationen in englischer Sprache auf Konferenzen abgehalten. Im Gegensatz zu den MGM-P-Dozenten haben die Lehrenden des ING-P ihre Sprachkenntnisse jedoch nicht nur „on-the-job“ erworben, sondern fast die Hälfte hat bereits an Sprachkursen in Fachenglisch und/oder allgemeinem wissenschaftlichen Englisch teilgenommen. Auch das Interesse an derartigen Englischkursen für Professoren ist im ING-P deutlich höher: Eine Person hätte Interesse an Kursen in „technical English“, während zwei Personen an der Teilnahme an einem Kurs zu „scientific English in general“ im Umfang von zwei bis vier Stunden pro Woche Interesse bekunden. Im MGM-P hat kein Dozent eine der beiden Optionen angekreuzt, was damit begründet wurde, dass die MGM-P-Dozenten ihr eigenes Englisch als fast muttersprachlich einstufen und auch im Unterrichtskontext in dieser Hinsicht keine Probleme bemerken. Auch im Bereich interkulturelles Training haben sich die ING-P-Dozenten häufiger schulen lassen als ihre Kollegen im Managementprogramm: Lediglich zwei ING-P-Dozenten haben noch nie einen solchen Kurs besucht, eine Person hat dies einmal getan, die beiden übrigen bereits mehrmals, während es im MGM-P lediglich eine Person mit einer entsprechenden Vorerfahrung gibt. Identisch zum MGM-P haben auch die ING-P-Dozenten (4/5) insgesamt mehr

Interesse an Kursen zur interkulturellen Kommunikation und zum interkulturellen Management als an Sprachkursen. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass nach Auswertung der Studierendenperspektive die Hypothese aufgestellt wurde, sprachlich-interkulturelle Aspekte würden im ING-P eine geringere Rolle spielen als im MGM-P; gleichzeitig ist jedoch auf die ING-P-Lehrenden bezogen das Phänomen zu beobachten, dass diese sprachlich-interkulturellen Verbesserungsmöglichkeiten offener gegenüber stehen als die Kollegen im MGM-P, die ihre eigenen Fähigkeiten als mehrheitlich nicht verbesserungsbedürftig betrachten. Dies mag an tatsächlich geringeren Fähigkeiten der ING-P-Dozenten in diesem Bereich ebenso liegen wie an deren allgemein selbstkritischerer Einstellung.

*b. Probleme im Gebrauch von Englisch als Lehrsprache vor ING-P*

Hinsichtlich vorheriger Erfahrungen mit dem Unterrichten in englischer Sprache ergeben sich bei der Auswertung der ING-P-Dozentenangaben im Vergleich zum MGM-P recht ähnliche Ergebnisse, mit einer Tendenz zu vergleichbar größerer sprachlicher Unsicherheit bei den Dozenten des ING-P (Fragen 3-15). Allerdings sehen die ING-P-Dozenten genau wie die Lehrenden des MGM-P den Hauptgrund für sprachliche Probleme in englischsprachigen Unterrichtssituationen in der Sprachkompetenz der Studierenden und weniger im eigenen Englisch verortet. Einen Einfluss sprachlicher Probleme auf die Qualität des Unterrichts in der Vergangenheit sehen drei von vier ING-P-Dozenten „manchmal“ als gegeben an; im MGM-P sind dies zwei von drei Dozenten. Genau wie ihre MGM-P-Kollegen wurden die ING-P-Dozenten gebeten, bestimmte Sprechhandlungen im Unterricht hinsichtlich ihres Schwierigkeitspotentials in der Durchführung in englischer Sprache im Vergleich zur Durchführung in der L1 zu bewerten (Frage 7). Insgesamt zeigt sich auch hier, dass die ING-P-Dozenten etwas mehr Schwierigkeiten mit der fremdsprachigen Situation aufweisen: Der Mittelwert aller Sprechhandlungen beträgt 2,24 und tendiert somit zu „moderately more difficult“, wohingegen die MGM-P-Lehrenden auf einen Mittelwert von 2,54 kommen, der eher in Richtung „the same“ weist. Während die beiden als am schwierigsten wahrgenommenen Aktivitäten, der Gebrauch einer adäquaten Lexik sowie humoristische Bemerkungen, interessanterweise bei beiden Gruppen übereinstimmen, finden sich Abweichungen auf Detailebene: Das Halten einer Vorlesung ohne Notizen z.B. bereitet den MGM-P-Dozenten im Englischen nicht viel mehr Mühe als im Deutschen, während diese Aktivität bei den ING-P-Dozenten

an dritter Stelle mit 2,0\* gerankt ist. Ähnlich verhält es sich mit dem Item „maintaining students’ interest“, welches den ING-P-Dozenten im Englischen moderat mehr Probleme bereitet als im Deutschen ( $\emptyset$  2,2), während die MGM-P-Lehrenden hier keinen nennenswerten Unterschied konstatieren ( $\emptyset$  2,83). Insgesamt sind in den Auswertungen der ING-P-Dozenten lediglich zwei Aktivitäten zu finden, die mit durchschnittlich 2,6 fast keinen Unterschied in der Durchführung in Abhängigkeit von der Sprache verursachen („giving a summary at the end“, „grading a written exam“), während im MGM-P zehn von 15 Handlungen bei einem Wert zwischen 2,5 und 3,0 („the same“) liegen. Evtl. aufgrund ihrer schwächeren Englischkompetenz bemerken die ING-P-Dozenten somit in der Mehrheit ihrer sprachlichen Handlungen im Unterrichtsgeschehen einen erhöhten Schwierigkeitsgrad aufgrund der eingesetzten Fremdsprache.

Die Auswertung der Fragen 8-15 bestätigt die vergleichbar größere Unsicherheit im Umgang mit Englisch als Lehrsprache unter den ING-P-Dozenten gegenüber den Lehrenden des MGM-P: Obgleich die Vorbereitung englischsprachiger Veranstaltungen wie im MGM-P als mehrheitlich identisch zu deutschsprachigen Lehreinheiten betrachtet wird, geben im Vergleich zum MGM-P mehr ING-P-Dozenten an, im englischsprachigen Unterrichten „moderat öfter“ nach passenden Wörtern oder Ausdrücken zu suchen und entsprechend öfter im Sprechfluss zu zögern als beim Unterrichten in der L1. Auch das gelegentliche Code-Switching gestehen zwei von fünf ING-P-Dozenten ein, während die MGM-P-Lehrenden dies zu 100% verneinen. Das Nachschlagen in erster Linie von allgemeinsprachlicher Lexik und in zweiter Linie von Fachtermini im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung konstatieren ebenfalls mehr ING-P- als MGM-P-Dozenten.

### *c. Sprachliche Erwartungen und Motivation bzgl. ING-P*

Im Rahmen ihrer Beweggründe zur Annahme des Lehrauftrags (Frage 17) zeigen die ING-P-Dozenten insoweit Übereinstimmungen mit den MGM-P-Dozenten, als dass die Thematik des Programms an der Spitze der Relevanzliste zu finden ist. Ebenso wichtig empfinden die ING-P-Dozenten jedoch das Unterrichten in einem International Classroom, das die MGM-P-Kollegen fast eine ganze Relevanznote niedriger und am unteren Ende der Skala einordnen. Des Weiteren ist den ING-P-Dozenten das Unterrichten in englischer Sprache eine halbe Relevanznote wichtiger als den

---

\* Skala: 1=much more difficult, 2=moderately more difficult, 3=the same

Lehrenden des MGM-P. Der Beweggrund einer gesonderten Bezahlung für die Lehrleistung im ING-P wurde von allen Probanden mit „not relevant at all“ angekreuzt, während diese Option für die MGM-P-Dozenten vergleichbar wichtig war; man kann daher davon ausgehen, dass die Lehrenden des ING-P nicht über Honorarverträge separat vergütet werden, sondern die Lehrleistungen im Rahmen ihrer Deputate wahrnehmen. Während für die MGM-P-Dozenten anhand des Fragebogens ein eher pragmatischer Umgang mit der L2-Situation konstatiert wurde, scheinen die ING-P-Dozenten nicht nur selbstkritischer, sondern in Interpretation der Beweggründe für eine Annahme des Lehrauftrags auch mit weniger Selbstverständlichkeit in der fremdsprachigen Situation zu agieren. Mit dieser These übereinstimmend haben die ING-P-Dozenten vor Programmbeginn etwas mehr sprachliche Probleme aufgrund der L2-Situation erwartet als die MGM-P-Lehrenden: Während alle ING-P-Dozenten „in eingeschränktem Maße“ sprachliche Schwierigkeiten voraussagen, trifft dies nur auf vier von sechs (67%) MGM-P-Dozenten zu, die übrigen zwei haben keinerlei Schwierigkeiten in sprachlicher Hinsicht erwartet.

#### *d. Sprachliche Schwierigkeiten im ING-P / Englischkompetenz der Studierenden*

Bei der Auswertung der konkreten Erfahrungen im untersuchten Programm (Fragen 19ff) zeigen sich ebenfalls Unterschiede: Die MGM-P-Dozenten haben sowohl im Bereich „lower student achievement“ als auch auf dem Gebiet „communication problems between lecturer and students“ leicht höhere Werte angegeben als ihre Kollegen im ING-P, haben diese Phänomene im MGM-P also häufiger festgestellt. Übereinstimmung zeigt sich hingegen in den jeweiligen Gründen: Geringere studentische Leistung wird in beiden Programmen in erster Linie mit einem zu geringen fachlichen Vorwissen der Teilnehmer begründet, während sprachliche Einflüsse im Hinblick auf das Kompetenzniveau der Studierenden als weniger relevant und in Bezug auf das Kompetenzniveau der Dozenten als quasi irrelevant eingestuft werden. Anders stellt sich die Situation in der Detailauswertung des Bereichs „kommunikative Probleme“ dar, wo die MGM-P-Dozenten v.a. das Englisch der Studierenden als wichtigste Begründung für dieses Phänomen anführen, während die ING-P-Dozenten mit beträchtlichem Abstand zum nächstgenannten Grund die kulturellen Unterschiede zwischen Lehrenden und Studierenden als Auslöser der kommunikativen Probleme betrachten. Auch die Items „problems related to different teaching traditions“ sowie „slow cultural adjustment of the foreign students“ wurden von den ING-P-Dozenten wesentlich häufiger angekreuzt als von den MGM-P-Lehrenden.

Während also die Studierenden des ING-P interkulturellen Aspekten im Unterrichtsgeschehen einen sehr niedrigen Relevanzwert zusprechen, scheint dieser Bereich in der Wahrnehmung ihrer Dozenten eine weitaus größere Rolle zu spielen.

Dies wird unterstützt durch die Auswertung von Frage 24, in der die Dozenten um ein Ranking der aus ihrer Sicht wichtigsten Einflussfaktoren der akademischen Leistungen der Studierenden gebeten werden: An zweiter Stelle nach dem sehr hoch gerankten fachlichen Vorwissen – das auch im MGM-P an erster Stelle erscheint – folgen die interkulturellen Fähigkeiten der Dozenten, welche im MGM-P von den Lehrenden erst an vierter Stelle genannt werden, allerdings mit einem durchschnittlich höheren Relevanzwert. Bei der Auswertung dieser Frage fällt v.a. auf, dass die ING-P-Dozenten sämtliche nicht-fachliche Aspekte wie didaktische, interkulturelle und sprachliche Fähigkeiten der Lehrenden sowie Sprachkenntnisse der Studierenden als weniger relevant für den akademischen Erfolg der Studierenden betrachten als die MGM-P-Dozenten; lediglich das fachliche Vorwissen stufen die ING-P-Dozenten als sehr wichtig ( $\bar{x} = 1,4 = \text{„very strong influence“}$ ) und auch mit einem höheren Relevanzwert als die MGM-P-Dozenten ( $\bar{x} = 1,67 = \text{„quite strong influence“}$ ) ein. Eine weitere Ausnahme stellt das Antwort-Item der kulturellen Integration dar, das im MGM-P mit durchschnittlich 3,4 als quasi unbedeutend für den Studienerfolg angesehen wird, im ING-P mit  $\bar{x} = 3,0$  hingegen als moderat einflussnehmend; auch dies bestätigt den aus Perspektive der Dozenten größeren Einfluss kultureller Gesichtspunkte im ING-P. Die Diskrepanz zwischen beiden Programmen im Hinblick auf die erwähnten außerfachlichen Faktoren lässt sich aller Wahrscheinlichkeit nach wiederum mit der abweichenden Thematik erklären: Das Erarbeiten von komplexen technischen Abläufen anhand von Formeln und Experimenten erfordert v.a. ein entsprechendes Vorwissen bzw. ausreichende Vor- und Nachbereitung und weniger didaktisches, sprachliches oder interkulturelles Brillieren der Lehrenden, ebenso werden die Sprachkenntnisse der Studierenden weniger gefordert. Dies deckt sich mit den Angaben der Studierenden in FRB-S-In, wo die Teilnehmer ihre fachlichen Vorkenntnisse vor vielen anderen Faktoren als am relevantesten für ihr Verständnis des Themas einstufen.

Die Fragen 22-23 eruieren, welche konkreten Erwartungen die ING-P-Dozenten an die Englischkenntnisse der Studierenden vor Programmbeginn gestellt haben und wie sie das Niveau nach einem Semester tatsächlich einstufen. Ähnlich wie im MGM-P hätten auch die Dozenten des ING-P ein höheres Englischniveau

von den Studierenden erwartet als sie dies letztendlich vorgefunden haben: Einem Mittelwert von 2,3 („very good“) in den Erwartungen steht ein Mittelwert von 3,0 („good“) in den konkreten Erfahrungen gegenüber, wobei die deutschen Studierenden stets um etwa eine halbe Note schlechter beurteilt werden als die internationalen. Dies stellt sich im MGM-P umgekehrt dar, wo die deutschen Studierenden von den Dozenten in Erwartungen und Erfahrungen eine halbe bis ganze Note besser eingestuft werden als die internationalen und v.a. die chinesischen Studierenden. Die Mittelwerte der konkret vorgefundenen Englischniveaus weichen in den beiden Programmen nur leicht voneinander ab: 3,0 im ING-P versus 3,11 im MGM-P; während die ING-P-Studierenden ihre Dozenten also sprachlich schlechter beurteilen als die Teilnehmer des MGM-P, ist das Englischniveau der Studierenden in beiden Programmen aus Sicht der Lehrenden vergleichbar gut. Die ING-P-Dozenten geben ihren Studierenden jedoch um eine Note schlechtere Einstufungen als diese dies in ihren Selbsteinschätzungen getan haben ( $\bar{X}$  3,0 Dozenten versus  $\bar{X}$  2,0 Studierende).

In ihrer Bereitschaft, den allgemeinen Lehransatz zu ändern, sofern sprachliche Probleme bei den Studierenden wahrgenommen werden, zeigen sich die ING-P-Dozenten genau wie ihre Kollegen im untersuchten Managementprogramm bis auf eine Person willens dies zu tun. Hierbei nutzen die ING-P-Dozenten ebenfalls verschiedene Instrumente, wie z.B. eine didaktische Anpassung, vermehrte Erklärung von Fachbegriffen, die Bereitstellung von mehr Hintergrundinformationen und in eingeschränkterem Maße der Gebrauch einer weniger komplexen Syntax. Die Reduktion des zu unterrichtenden Stoffes hingegen stellt für die ING-P-Dozenten keine Option dar, während immerhin 40% der MGM-P-Dozenten dies im Falle von Sprachschwierigkeiten der Teilnehmer als Instrument nutzen; auch hier dürften v.a. die fachlichen Unterschiede der beiden Programme für die Diskrepanz in den Antworten ausschlaggebend sein.

#### *e. Ansichten zu englischsprachiger Lehre*

Im Rahmen der Diskussionen um die zunehmende Einführung englischsprachiger Masterprogramme in Deutschland wurden auch die Dozenten des ING-P um ihre Zustimmung bzw. Ablehnung zu einigen vorgegebenen Aussagen gebeten. Im Vergleich zu den MGM-P-Dozenten ist v.a. auffällig, dass die ING-P-Dozenten der deutschen Wissenschaftssprache etwas mehr zugetan sind: Aussagen zur anteiligen oder vollständigen Deutschsprachigkeit von Masterprogrammen in Deutschland erhalten zwar insgesamt wenig aber im Durchschnitt mehr Zustimmung als im



MGM-P. Gleichzeitig stimmen jedoch die meisten ING-P-Dozenten mit ihren Kollegen im MGM-P überein, dass der Prozess der Statuseinbuße des Deutschen als Wissenschaftssprache auch ohne die Einrichtung englischsprachiger Masterprogramme andauern wird. Eine weitere Abweichung findet sich außerdem hinsichtlich der Behauptung, die Lehrenden in derartigen Programmen würden oft keine ausreichenden Kenntnisse der englischen Sprache mitbringen: Obwohl dies den bisherigen Auswertungen nach zu urteilen im ING-P eher ein konkretes Problem darstellen könnte als im MGM-P, wird dieser Aussage unter den Dozenten des ING-P im Durchschnitt seltener zugestimmt als im MGM-P. Einig sind sich die Dozenten beider Programme hingegen in ihrer Ablehnung des Arguments, die zweifach fremdsprachige Situation führe zu Einbußen in der Lehrqualität oder in den akademischen Leistungen der Studierenden. Ebenso erhält in beiden Programmen die Aussage, englischsprachige Masterprogramme ziehen mehr ausländische Studierende an, die meiste Zustimmung.

LHM bestätigt an dieser Stelle (Frage 27) in einem frei formulierten Kommentar die aus den geschlossenen Fragen des FRB-D-In elizitierten von Dozenten-seite wahrgenommenen interkulturellen Probleme im ING-P:

„Strong intercultural problems, like not being there in time, handing in reports not in time, not being able of autonomous, self-directed work have to be taken into consideration and students have to learn that those qualities are essential in industry.“

Anhand dieser schriftlichen Ergänzung kann vermutet werden, dass sich die von den ING-P-Dozenten wahrgenommenen interkulturellen Herausforderungen v.a. auf unterschiedliche Lehr- und Lerntraditionen beziehen und die Dozenten offenbar Schwierigkeiten haben, den bei ihnen üblichen „academic code of conduct“ zu vermitteln. Dies wird in den Dozenteninterviews zu überprüfen sein.

#### *f. Sprachliche Herausforderungen von ING-P-Prüfungsmethoden*

Abschließend wurden auch die ING-P-Dozenten nach in ihrem Programm üblichen Prüfungsmethoden („assessment“) und damit verbundenen Sprachproblemen bei den Studierenden befragt. Insgesamt zeigt die Auswertung der Daten zu diesem Aspekt, dass im ING-P leicht weniger sprachliche Probleme in den notenrelevanten Prüfungen von den Dozenten bemerkt werden als im MGM-P. Identisch ist in beiden Programmen die Art der Prüfung, die am meisten sprachliche Schwierigkeiten bei den Studierenden verursacht: Die schriftlichen Abschlussprüfungen unter Aufsicht. Im MGM-P folgen die mündlichen Präsentationen, im ING-P verursachen zu Hause

angefertigte Aufsätze oder Laborberichte ebenfalls vergleichbar viele Schwierigkeiten. Punkt- bzw. Notenabzüge aufgrund sprachlicher Fehler werden auch im ING-P nicht bzw. noch seltener vorgenommen als im MGM-P.

## **B) Interviews**

### *a. Englischniveau der Dozenten*

Alle fünf ING-P-Dozenten, die den Fragebogen ausgefüllt haben, standen für jeweils 30minütige Interviews zur Verfügung. Dozentin MMB weist dabei die weitreichendste Erfahrung im Unterrichten in englischer Sprache auf, da sie viele Jahre in Großbritannien und Irland gelehrt hat, weshalb ihr Englischniveau fast muttersprachlich ist. IGH hat seinen PhD in Kanada absolviert und in diesem Kontext auch internationale Studierendengruppen auf Englisch unterrichtet, nach eigener Aussage hat sich sein Englischniveau aber seit der Rückkehr nach Deutschland aufgrund fehlender Interaktion mit Muttersprachlern wieder verschlechtert; die Interviewerin stuft sein Niveau mit sehr gut bis gut ein. Die übrigen drei Dozenten haben lediglich innerhalb des untersuchten ING-P Erfahrungen im englischsprachigen Unterrichten sammeln können, weshalb ihr Englischniveau zwischen „good“ und „regular“ einzustufen ist. Auch wenn die letztgenannten drei Dozenten EFE, LHM, MGG also ein eher mittelmäßiges Niveau in der englischen Sprache aufweisen, zeigen alle drei ein flüssiges und souveränes Sprechen, das allerdings einige grammatische, phonetische und lexikalische Unsicherheiten aufweist. Die Dozenten haben sich somit im Fragebogen korrekt eingeschätzt, indem sie sich in den Bereichen Sprechen, Aussprache und Lexik die niedrigsten Noten gegeben haben, wobei die Dozentin MMB eindeutig eine Ausnahme bildet. Über alle interviewten Dozenten betrachtet liegt das Englischniveau der ING-P-Dozenten nach Ansicht der Interviewerin durchschnittlich um etwa eine Note unter dem Niveau der MGM-P-Dozenten, die im Verhältnis mehr im Englischen versierte Lehrende in ihren Reihen aufweisen.

Wie bereits in den Dozentenfragebögen angedeutet, kann die selbstkritischere Einstellung der ING-P-Dozenten u.a. mit ihren im Vergleich zu den MGM-P-Lehrenden niedrigeren Englischniveaus zusammenhängen. Während im Abgleich von Studierendeninterviews und Studierendenfragebögen diesbezüglich keine schlüssigen Aussagen elizitiert werden konnten, sind die ING-P-Dozenten selbst bei diesem Punkt im Interview auffallend offen: LHM und MMB sehen einen prinzipiellen Unterschied zwischen Lehrenden, die bereits einige Zeit im englisch-

sprachigen Ausland verbracht haben, und denen, die lediglich in Deutschland auf Englisch unterrichtet haben. Letztere würden nach Ansicht von LHM öfter auf Code-Switching zurückgreifen und insgesamt weniger fließend sprechen. MMB als fast muttersprachliche Englischsprecherin hält das Englisch ihrer meisten Kollegen für „not okay“, weiß aber anhand der Rückmeldungen der Studierenden, dass sich das Niveau im Laufe der Jahre verbessert hat, da die Dozenten auch außerhalb des Unterrichts im Rahmen von Konferenzen und Wissenschaftler-Austauschen mehr Kontakt zur englischen Sprache haben. Sie betrachtet es als große Herausforderung, wenn an deutschen Hochschulen englischsprachige Studiengänge ausschließlich mit deutschem Lehrpersonal betrieben werden. Aus diesem Grund hält sie es für einen lohnenswerten Ansatz, eine Verbesserung der Englischkenntnisse der Dozenten in den Fokus zu rücken, wobei sie dies eher im Rahmen von Wissenschaftler-Austauschen für durchführbar hält als z.B. in Form von Sprachkursen an der Heimathochschule. MGG sieht ebenfalls Bedarf für eine gezielte Verbesserung der Englischkenntnisse der ING-P-Dozenten, v.a. auf dem Gebiet des flüssigen Sprechens, zweifelt jedoch an, ob ein „Outing“ im Rahmen von Sprachkursen von den Lehrenden akzeptiert würde. IGH hält es sogar für „a little bit dangerous“, den Lehrenden Nachhilfe in sprachlichen Aspekten ihres Unterrichts zu geben. In seiner Funktion als Berater der internationalen Studierenden hat er bislang noch keine direkten Beschwerden bezüglich des Dozenten-Englisch erhalten und hält das Sprachniveau seiner Kollegen insgesamt für „quite good“, wenn auch für „real plain“, wobei er sich selbst in diese Wertung einschließt und außerdem der Meinung ist, die Studierenden würde dies nicht stören, da ihnen das inhaltliche Verständnis am wichtigsten sei. Ein höheres Niveau könne man seiner Meinung nach nur durch den ständigen Kontakt mit Muttersprachlern und deren Korrekturen erreichen.

Es ist demnach festzuhalten, dass sich der Eindruck aus den Studierendenfragebögen, das Englisch der Dozenten im ING-P sei nicht gänzlich unproblematisch, anhand der Dozenteninterviews bestärkt. Weder Studierende noch Dozenten betrachten dies jedoch als qualitatives Problem im konkreten Unterrichtsablauf, was neben fachlichen Aspekten auch mit einer gewissen Einübung im Rahmen mehrerer Programmdurchläufe zusammenhängen könnte. Die Dozenten sind indes unschlüssig, ob die benötigte Verbesserung im souveränen und flüssigen Sprechen anders als durch längere Auslandsaufenthalte zu bewerkstelligen ist.

*b. Herausforderungen englischsprachiger Lehre*

Im Hinblick auf die L2-Situation im Unterrichtsgeschehen geben alle fünf Dozenten einvernehmlich an, durch das Unterrichten in englischer Sprache keinen erhöhten Arbeitsaufwand in der Vorbereitung zu konstatieren; dies stimmt mit den Einschätzungen der MGM-P-Dozenten überein. LHM und EFE schränken an dieser Stelle ein, dass sie v.a. in den ersten Jahren des Programms einige Fachbegriffe vor Unterrichtsbeginn herausgesucht und notiert haben. EFE ergänzt, dass sich das Problem des spontanen Reagierens auf Fragen aus sprachlicher Perspektive nach spätestens zwei Programmdurchläufen erübrige, weil die Fragen der Studierenden der einzelnen Jahrgänge sehr ähnlich seien. LHM vermutet, dass es aufgrund der fremdsprachigen Situation zu weniger Interaktion im Unterrichtsgeschehen kommt, da evtl. sprachlich gehemmte Studierende das Stellen von Fragen möglichst vermeiden. Andererseits wendet er wie bereits Lec12 und Lec14 im MGM-P ein, dass es auch in deutschsprachigen Studiengängen schüchterne bzw. passive Studierende gebe, so dass der Unterschied zu einem in der Muttersprache der Studierenden durchgeführten Programm nur minimal sei. Falls weniger Fragen aufgrund sprachlicher Probleme entstehen sollten, erwartet LHM von den Lehrenden, dies zu erkennen und entsprechend mehr Zeit für individuelle Fragen nach Unterrichtsende zur Verfügung zu stellen bzw. im Unterricht mehr erläuternde Beispiele zu präsentieren. MGG bestätigt diesen Lösungsansatz in seiner eigenen Vorgehensweise, indem er den Studierenden des englischsprachigen Masterprogramms mehr extracurriculare Beratungszeit einräumt als in den deutschsprachigen Programmen der Hochschule und im Unterricht mehr graphische Elemente einsetzt.

Hinsichtlich der Frage, ob aufgrund der doppelt fremdsprachigen Situation ein Qualitätsverlust zu konstatieren ist, sind sich die interviewten Dozenten einig, dass dies auf die reinen Lehrinhalte bezogen nicht der Fall ist. LHM sieht an dieser Stelle vielmehr die bereits in den Fragebögen mehrfach hervorgehobene heterogene akademische Vorbildung der Teilnehmer als ein Qualitätsrisiko an, da nicht alle Studierenden ihrem fachlichen Niveau entsprechend unterrichtet werden könnten. IGH und MMB sehen einen Qualitätsverlust auf didaktischer Ebene als gegeben an, da ihrer Meinung nach in einer Fremdsprache automatisch weniger Interaktion zwischen Dozenten und Studierenden stattfindet. IGH vermutet daher bei sich und v.a. bei seinen Kollegen ohne vorherige Auslandsaufenthalte „kind of a plain lecture rather than more exciting lectures“, da z.B. weniger Auflockerungsmöglichkeiten

durch kurze Geschichten oder humoristische Elemente in einer L2 zur Verfügung stünden. MMB ist sich aufgrund der geringeren Interaktion sicher, dass die Studierenden in dieser Unterrichtssituation weniger lernen als dies in ihrer Muttersprache der Fall wäre, da man durch Fragen und Diskussionen weitaus mehr lerne als durch reines Zuhören. Hierzu sei kritisch angemerkt, dass ein monologischer Unterrichtsstil auch in einer reinen L1-Situation nicht unüblich ist. IGH, der neben seiner Lehr-tätigkeit eine Stelle als Berater für die internationalen Studierenden innehat, ergänzt, dass er noch nie Beschwerden von Teilnehmern über die Unterrichtsqualität im ING-P entgegengenommen hat, weshalb er sprachlich gesehen von einem „minor problem“ ausgeht. Insgesamt sehen die Dozenten des ING-P die Tatsache, dass weder Lehrende noch Studierende L1-Sprecher der Unterrichtssprache sind, ähnlich pragmatisch und unproblematisch wie ihre Kollegen im MGM-P. Ein wichtiger Unterschied besteht jedoch darin, dass die ING-P-Dozenten die Situation offener und kritischer betrachten, eigene Schwächen als Möglichkeit akzeptieren und es als selbstverständlich betrachten, dass das eigene Lehrverhalten zumindest im Bereich individuelle Betreuung angepasst werden muss, um mögliche Verständnisschwierigkeiten aufzufangen.

### *c. Englischniveau der Studierenden*

Die Situation im ING-P stellt sich interessanterweise im Gegensatz zum MGM-P in Bezug auf das Englisch der Studierenden sehr viel unproblematischer dar. Während die MGM-P-Dozenten fast einhellig der Meinung sind, dass speziell einige chinesische Studierende große Sprachschwierigkeiten aufweisen, sieht lediglich die Dozentin MMB im ING-P ein nicht-adäquates Sprachniveau bei einigen mexikanischen Studierenden für gegeben an, alle anderen Dozenten haben keine auffälligen „language challenges“ beobachten können. Insbesondere die indischen Studierenden hätten ein sehr hohes Niveau und müssten nur regelmäßig erinnert werden, dass ihre Varietät des Englischen für andere Nationalitäten eher schwer zu verstehen sei. Die Dozenten bitten daher die indischen Studierenden stets darum, langsam und deutlich zu sprechen. EFE merkt an dieser Stelle an, dass es sich manchmal als eine Herausforderung darstelle, den indischen Teilnehmern bewusst zu machen, dass trotz der jahrelangen Tradition des Englischen in ihrem Land ihre Varietät nicht die einzig mögliche und darüber hinaus von anderen oft schwer zu verstehen ist.

Vier von fünf ING-P-Dozenten halten ein potientielles Angebot zusätzlicher Englischsprachkurse nicht für sinnvoll, da das im Programm benötigte Englisch

durch die Teilnahme am Unterricht, das Unterhalten mit den Kommilitonen sowie das Lesen der Fachtexte, ausreichend gelernt würde. MMB sieht zudem die anbietende Hochschule nicht in der Verantwortung, nach Abschluss des Zulassungsverfahrens für ein angemessenes Englischniveau der Studierenden zu sorgen, da dies durch das Einreichen eines standardisierten Englischtests abgedeckt sein sollte. Übereinstimmend mit MMG ist LHM der Ansicht, die im Rahmen des Zulassungsverfahrens verwendeten Sprachtests (TOEFL, IELTS) reichten für eine Filterung sprachlich ausreichend kompetenter Studierender aus, wohingegen es wenig Sinn machen würde, einen hochschulspezifischen Fach- oder Englischtest zu entwickeln, der nur unter größter Anstrengung internationalen Teststandards entsprechen würde. Alle Dozenten sind sich zudem einig, dass mangelnde Fachkenntnisse der Teilnehmer das weitaus größere Problem im ING-P darstellen und Sprachschwierigkeiten nur von untergeordneter Relevanz sind. Letzteres deckt sich in der Relevanz-Einordnung mit den Aussagen der MGM-P-Dozenten, wobei letztere das Englischniveau einiger Teilnehmer deutlich stärker kritisieren, was u.a. damit zusammenhängen kann, dass im MGM-P aufgrund der Management-Thematik mehr Studierendenpräsentationen eingesetzt werden.

#### *d. Interkulturelle Herausforderungen der Lehre im International Classroom*

Deutliche Unterschiede zwischen den beiden Programmen sind in der Wahrnehmung interkultureller Herausforderungen aus Perspektive der Dozenten festzustellen. Während die MGM-P-Lehrenden lediglich auf inhaltlicher Ebene – wie z.B. beim Unterrichten chinesischer Politik vor rund 20 chinesischen Teilnehmern – kulturbedingte Schwierigkeiten entdecken konnten und ansonsten einen sehr unproblematischen Umgang mit dem von ihnen vorgegebenen Lehr- und Lernstil annotiert haben, sehen alle ING-P-Dozenten im interkulturellen Bereich weitaus mehr Probleme als auf sprachlicher Ebene. Dies betrifft v.a. das abweichende Lernverhalten vieler nicht-europäischer Kulturen: Während die Dozenten von den Teilnehmern selbstmotiviertes, eigenständiges und kontinuierliches Arbeiten sowie ein angemessenes Zeitmanagement verlangen, zeigen die Studierenden nach Ansicht der Dozenten eher punktuell Lernen, das vorab sehr viel Unterstützung und Führung von den Dozenten sowie einen flexiblen Umgang mit vorgeschriebenen Zeiten und Strukturen erfordert.

IGH ergänzt einige kommunikative Aspekte im Rahmen der Dozenten-Studierenden-Interaktion: Seiner Wahrnehmung nach existiert ein grundlegender

Unterschied in der Argumentations- und Streitkultur von deutschen und außereuropäischen Studierenden, wie z.B. Indern und Chinesen. Während deutsche Studierende nur dann in einen konfliktären Diskurs mit dem Dozenten einstiegen, wenn sie sich eindeutig im Unrecht fühlten und anhand von gegenseitig ausgetauschten Argumenten zu einem gemeinsamen Lösungsansatz zu kommen versuchten, zeigten indische und chinesische Teilnehmer eine eher arbiträre weil grundsätzliche Protesthaltung, wenn eine Entscheidung zu ihren Ungunsten ausfällt, wie z.B. die Benotung einer Klausur. Als Dozent dürfe man in solchen Situationen laut IGH nicht in die Falle tappen, wie im Umgang mit deutschen Teilnehmern eine Argumentationskette aufzubauen, da dies bei den chinesischen und indischen Studierenden als Bestätigung ihres Anliegen gedeutet würde. Um die Diskussion zu beenden, helfe daher nur ein klares „nein“ bzw. „ja“. Unter den Studierenden sieht IGH v.a. Probleme im Rahmen von Gruppenarbeiten, da hier seiner Wahrnehmung nach die indischen und chinesischen Teilnehmer zunächst eine Delegation ihrer Arbeitsanteile anstrebten und dies von vielen anderen Nationalitäten als Ausnutzen interpretiert werde.

Auffällig sind an dieser Stelle die Äußerungen von IGH und MGG, die sich unsicher sind, ob sie die genannten interkulturellen Herausforderungen in ihren Hintergründen und Motivationen korrekt interpretieren: „It’s not really clear to me, all these cultural things.“ (IGH); „How they expect that we should teach I am not sure“ (MGG). Diese beiden Aussagen zeigen, dass die ING-P-Dozenten aufgrund mehrerer Durchführungsjahre des ING-P zwar eine gewisse Erfahrung im Umgang mit dem International Classroom ihres Programms aufweisen, diese jedoch offensichtlich auf „on-the-job“ erworbenem Wissen beruht und nicht auf theoretischem Input bzw. auf einem Austausch mit den Studierenden selbst. Ein interkulturelles Training für Studierende und/oder Dozenten halten jedoch alle ING-P-Dozenten für schwierig in der konkreten Durchführung, da ihrer Meinung nach theoretisches Basiswissen nur die Spitze des Eisberges erfasse und die wichtigsten Aspekte im konkreten Unterrichtsablauf auftauchen würden. IGH ergänzt, dass sich die ING-P-Dozenten regelmäßig zu einem informellen runden Tisch treffen, um gemeinsam die in der Woche aufgetretenen interkulturellen Probleme zu beraten. Dies sei aus Sicht von IGH ein ausreichendes Instrument. Im Hinblick auf die Studierenden sind sich die Dozenten einig, dass Team-Building-Aktivitäten zu Beginn des Programms weitaus mehr Relevanz haben als im Klassenraum durchgeführte Trainingskurse zu interkulturellem Management. Letztere seien zudem Teil des regulären Lehrplans des

ING-P im Rahmen eines in Richtung Management ausgerichteten Ergänzungsmoduls. Interessant ist an dieser Stelle, dass im Fragebogen vier von fünf Dozenten Interesse an einem „intercultural training course“ bekundet haben, im konkreten Nachfragen in den Interviews aber trotz der oft schwierigen Situation im Umgang mit den verschiedenen Lernkulturen keiner der fünf Dozenten eine entsprechende Willensbekundung abgibt. Diese Haltung konnte auch bei den Dozenten des MGM-P beobachtet werden, die ebenfalls in den Fragebögen an interkulturellem Training interessiert zu sein schienen, in den Interviews jedoch wenig Vorstellungen zu einer sinnvollen Durchführung zeigten.

### **Zusammenfassung**

- Ähnlich wie im MGM-P weisen die Dozenten des ING-P sehr unterschiedliche Vorkenntnisse im Umgang mit Englisch als Lehrsprache auf, im Durchschnitt jedoch weniger Lehrerschaft außerhalb englischsprachiger Kurse deutscher Hochschulen. Dies macht sich in einem in der Selbst- und Fremdeinstufung (Studierende/Forschende) um ca. eine Note niedrigeren Niveau der englischen Sprache bemerkbar, das unter den ING-P-Dozenten vergleichbar selbstkritisch und offen thematisiert wird. Dieses Niveau liegt in der Fremdeinstufung im Bereich „good“ (drittbestes Niveau hinter „fast muttersprachlich“ und „sehr gut“), wobei die größten Schwächen via Selbst- und Fremdwahrnehmung in den Bereichen Sprechen allgemein und Aussprache im Speziellen liegen, auch der generelle Wortschatz ist im Vergleich zu den MGM-P-Dozenten eingeschränkter. Weder Dozenten noch Studierende betrachten diese Schwächen im Dozenten-englisch jedoch als die Qualität des Unterrichts oder das inhaltliche Verständnis beeinflussend, weshalb aus dieser Perspektive von einer sprachlich unproblematischen Situation gesprochen werden kann. Möglichen Sprachkursen für Dozenten stehen diese im ING-P zwar offener gegenüber als die MGM-P-Lehrenden, allerdings bestehen auch im ING-P Zweifel, ob die Wahrnehmung eines entsprechenden Angebots nicht zu sehr einem „Outing“ gleicht und die gewünschte Wirkung effektiver und dezenter durch Wissenschaftler-Austausche mit englischsprachigen Hochschulen erzielt werden kann.
- Die L2-Unterrichtssituation wird von den ING-P-Lehrenden prinzipiell unproblematisch eingeschätzt, allerdings wirkt sich der Gebrauch einer L2 als Lehr- und Lernsprache im Vergleich zum MGM-P etwas mehr auf die Vorbereitung, die



konkreten Sprechhandlungen im Unterricht sowie die Nachbereitung aus: Vor und während des Unterrichts wird im ING-P mehr „Suchen nach Wörtern“ konstatiert, außerdem betonen viele ING-P-Lehrende, dass sie ihren Lehrstil im Rahmen von mehr visuellem Support, erläuternden Beispielen und individueller Beratungszeit an die fremdsprachige Unterrichtssituation anpassen. Des Weiteren vermuten einige ING-P-Dozenten eine Interaktionsreduktion aufgrund sprachlicher Faktoren, die sich jedoch auf die inhaltliche Qualität nicht auswirke. Ähnlich wie in der Beurteilung der eigenen Sprachkenntnisse ist auch in Bezug auf die allgemeine L2-Situation im ING-P eine selbstkritischere Herangehensweise als im MGM-P zu verzeichnen.

- Obwohl das Englischniveau der Studierenden in beiden untersuchten Programmen mit derselben Note („good“) eingeschätzt wird, steht das Studierenden-Englisch im MGM-P stärker in der Kritik. Im ING-P hingegen vertreten die Dozenten fast einhellig die Meinung, das Englisch der Studierenden sei für das Programm in jeder Hinsicht ausreichend und im Hinblick auf qualitative Aspekte ein zu vernachlässigender Faktor, während das fachliche Vorwissen der Teilnehmer mit Abstand den größten Einfluss auf Unterrichtsqualität und Lernerfolg habe. Obgleich dieser Faktor auch von den MGM-P-Dozenten sehr hoch gerankt wird, heben die ING-P-Lehrenden das fachliche Niveau der Studierenden noch stärker hervor und stufen weitere denkbare Einflussgrößen wie Sprachkenntnisse, Didaktik und interkulturelle Fähigkeiten als deutlich weniger relevant für Qualität und Lernerfolg ein. Dies hängt aller Wahrscheinlichkeit nach mit den unterschiedlichen Wissenschaftsdisziplinen der beiden Programme zusammen, die auf unterschiedlich komplexem Grundwissen aufbauen.
- Während die ING-P-Studierenden die interkulturelle Situation im Programm als vergleichbar unproblematisch einstufen, nehmen die ING-P-Lehrenden aufgrund abweichender Lernstile mehr interkulturelle Herausforderungen wahr, die aus ihrer Sicht den wichtigsten Grund für kommunikative Missverständnisse darstellen. Im MGM-P hingegen basieren Missverständnisse aus Sicht der Lehrenden fast ausschließlich auf sprachlich induzierten Kontexten. Gezielte Schulungen für Studierende und Lehrende, um interkulturellen Herausforderungen besser begegnen zu können, halten die ING-P-Dozenten prinzipiell für sinnvoll, jedoch wird die theoretische Behandlung des auf Interaktion beruhenden Themas der interkulturellen Kommunikation als nicht zielführend betrachtet.

### 4.3.3. Externe Perspektive (Unterrichtshospitationen)

Im ING-P hat sich aufgrund logistischer Rahmenbedingungen lediglich die Möglichkeit zu zwei Unterrichtshospitationen mit Tonbandaufnahmen ergeben. Dies betrifft eine 90minütige Lehreinheit von Dozent MGG auf dem Gebiet „electrical engineering“ sowie einen Kurs aus dem Modul interkulturelles Management, den Dozentin MMB unterrichtet. Laut Programmleitung wird so thematisch, didaktisch und sprachlich ein repräsentativer Querschnitt der ING-P-Dozenten ermöglicht: MMB gilt als Vertreterin eines fast muttersprachlichen Englischniveaus, gleichzeitig sind in ihrem Unterricht zahlreiche Studierendenpräsentationen und Diskussionen zu beobachten, da es sich nicht um ein technisches Thema handelt. MGG hingegen ist sprachlich auf dem in den vorherigen Kapiteln beschriebenen durchschnittlichen bis guten Niveau, das auf einem eher eingeschränkten Wortschatz aufbaut und in Aussprache und Sprechfluss deutlich den L2-Sprecher erkennen lässt. Sein Unterrichtsfach repräsentiert zudem die Mehrheit der im ING-P anzutreffenden Kurse, in denen in erster Linie mathematisch-technische Zusammenhänge anhand von Formeln erarbeitet werden. Trotz dieser vermeintlichen Repräsentativität der beobachteten Lehrveranstaltungen sind die Ergebnisse dieses Unterkapitels aufgrund ihrer geringen Datenmenge als tendenziell zu betrachten.

#### *a. Dozenten (am Beispiel von MGG, Kurs „electrical engineering“)*

Beginnend mit der Unterrichtseinheit „electrical engineering“ von Dozent MGG ist zunächst festzuhalten, dass sich die im Interview recht deutliche deutsche Aussprache auch im Unterrichtskontext bemerkbar macht. Dies stellt jedoch die einzige Auffälligkeit in der fremdsprachigen Situation dar, ansonsten zeigt MGG keine sprachlichen Unsicherheiten im Sinne von lexikalischem Zögern, Code-Switching oder Verständnisproblemen bei den (sehr wenigen) Fragen der ausländischen Studierenden. Das im Vergleich zum Interview flüssigere Sprechen im konkreten Unterrichtskontext wird mehrheitlich der speziellen didaktischen Situation geschuldet sein: Zusammenhänge und Ergebnisse werden anhand von seitenlangen mathematischen Formeln hergeleitet, die von MGG mit begleitender Erläuterung an die Tafel geschrieben werden und entsprechend gut vorbereitet werden können. Ein von der Forschenden mitgeschriebenes Beispiel stellt das folgende dar:

$$\begin{array}{l}
 x(t_1, r_1) \text{ ---- } h_1(t) [-\tau_1] \text{ ---- } s(t) \\
 x(t_1, r_2) \text{ ---- } h_2(t) [-\tau_2] \text{ ---- } s(t) \\
 x(t_1, r_n) \text{ ---- } h_n(t) [-\tau_n] \text{ ---- } s(t)
 \end{array}
 \left. \begin{array}{l} \\ \\ \end{array} \right\} (+) N s(t) \rightarrow h_n = \delta(t + \tau_n)$$

Dies wird wie folgt von MGG sprachlich umgesetzt:

„So if I call this signal measure here “x” of “t” “r one”, where “r one” is the vector that points from the origin in direction of this location, and if I take this for all the others in the same equation, “r two” up to “x” “t” “r n”, of course these signals are then delayed and if my delay shows properly, I will receive afterwards, after the delay, the signal “s” of “t” and it’s the same, the same signal that’s in the ( ) phone two up to “n”. So that I at the end get the signal that is the information of this wave front received at all the ( ) phones that after a proper delay result in the same signal, so that if I add all those signals together I would obtain actually “n” times “s” of “t”. So we of course now can summarize this thing, this means this box is given by a certain impulse response and that is the impulse response “h one” for the first kind of ( ) and the same for “h two” up to “h n” of “t”. And we found that we had for “h n” nothing else than the ( ) delta function “t” plus “tao n”.”

Dieser Ausschnitt zeigt in Bestätigung der Fragebogen- und Interviewergebnisse, dass die alltagsprachliche Lexik der ING-P-Dozenten – mit Ausnahme von MMB und z.T. IGH – ein eher durchschnittliches Niveau und Transfer aus der L1 aufweist, wie z.B. die oben aufgeführte Formulierung „if I add all those signals together“ im Unterricht von MGG. Die zur Herleitung und Erläuterung der Gleichungen und Diagramme benötigten Fachtermini und englischsprachigen Äquivalente der mathematischen Zeichen hingegen bereiten MGG im beobachteten Unterricht keine Probleme, so dass an keiner Stelle ein Abbruch im Redefluss oder andere sprachliche Verlegenheiten wie Code-Switching zu konstatieren sind. Fragen von Studierenden beschränken sich auf bestimmte Teile der hergeleiteten Gleichungen und werden von MGG ohne Schwierigkeiten verstanden und beantwortet. Auffällig ist zudem, dass nach Ende der offiziellen Unterrichtszeit MGG im Klassenraum verbleibt, da ein Großteil der Studierenden mit weiteren Fragen auf ihn zutritt. Dies deckt sich mit den Angaben der Dozenten in den Interviews zum Einräumen individueller Fragezeit nach Unterrichtsende, da sie vermuten, dass gerade die sprachlich etwas schwächeren Studierenden ihre Anliegen nicht während des laufenden Unterrichts vortragen. Insgesamt muss die fremdsprachige Situation in der beobachteten Einheit aus zwei Perspektiven betrachtet werden: Auf die Aussprache und die alltagsprachliche Lexik bezogen ist einem externen Besucher deutlich, dass der Dozent nicht in seiner Muttersprache vorträgt. Hinsichtlich des Verhaltens der Studierenden und des Unterrichtsziels – das Vermitteln komplexer mathematischer Zusammenhänge – erscheint die Situation durch den Einsatz einer Fremdsprache jedoch nicht in Mitleidenschaft gezogen, weshalb wie im MGM-P keine Beeinflussung des allgemeinen Lehrverhaltens, des teilnehmerseitigen Verständnisses und somit der Unterrichtsqualität zu konstatieren ist. Lediglich im Anschluss an den Unterricht scheint der

Dozent mehr Zeit für individuelle Nachfragen einzuräumen, als dies in einem rein muttersprachlichen Kontext vermutlich der Fall wäre.

*b. Studierende (am Beispiel der Lehreinheit von MMB mit Studierenden-Referaten)*

Die zweite hospitierte Lehreinheit ist v.a. im Hinblick auf die Studierendenpräsentationen interessant, da Dozentin MMB wie bereits erwähnt ein quasi muttersprachliches Niveau aufweist und somit in allen sprachlichen Bereichen wie Aussprache, Redefluss, Grammatik und Fach- und allgemeinsprachliche Lexik im Gebrauch des Englischen keine auffälligen Unterschiede zum Gebrauch ihrer Muttersprache zeigt. Die Präsentationen von zwei Studierenden zum Thema „political correctness“ bestätigen den Eindruck aus Dozentenfragebögen und Studierendeninterviews, dass die Teilnehmer auf einem durchschnittlich „guten“ sprachlichen Niveau liegen. Beide Präsentierende – ein Deutscher, eine Mexikanerin – sind in der Lage, ihre jeweiligen Themen flüssig und souverän vorzutragen, wobei beide mit vergleichbar deutlichen Akzenten sprechen, die das Verständnis jedoch nicht hemmen, da laut und deutlich gesprochen wird. Eine speziell der L2-Situation geschuldete Unterbrechung entsteht im Rahmen der Präsentationen an lediglich einer Stelle, als die mexikanische Studierende Schwierigkeiten bei der Aussprache des Worts „stereotype“ hat und sich dies von der Dozentin vorsprechen lässt. Anschließend verläuft die Präsentation ohne sprachliche Auffälligkeiten. Die im Anschluss an die Präsentationen von der Dozentin initiierte Diskussion über den Sinn und Zweck von „political correctness“ verläuft anfänglich eher zögerlich; hierbei ist für die Forschende nicht eindeutig festzustellen, ob dies primär sprachliche Beweggründe hat, da nach dem zögerlichen Beginn in der Folge sehr viele Redebeiträge zu verzeichnen sind. Obwohl diese spontanen Redebeiträge einen leichten Abfall im souveränen und flüssigen Sprechen im Vergleich zu den Referaten aufweisen und von einigen phonetischen und lexikalischen Unsicherheiten gekennzeichnet sind, sind sie dennoch für alle Anwesenden voll verständlich und inhaltlich anspruchsvoll.

Code-Switching ohne nachfolgende Aufklärung oder ohne den Zweck des Erfragens von bestimmten Wörtern wurde in nur einem Fall beobachtet, als ein Deutscher in seiner Präsentation äußert: „You don't say fat persons anymore *sondern* gravity challenged persons.“ Ob dies bei den nicht-deutschen Zuhörern zu einem Verständnisproblem geführt hat, ist aufgrund fehlenden Nachfragens dieser Hörergruppe nicht zu determinieren. Da aber im Vorfeld weitere Gegensätze aufgezählt wurden, ist anzunehmen, dass der Gebrauch der deutschen Entsprechung der

englischen Präposition „but“ nicht verhindert, dass die Zuhörer zwischen der politisch korrekten und der inkorrekten Version unterscheiden können. An anderer Stelle bringt ein weiterer deutscher Studierender ein spontanes Beispiel ein und fragt die Dozentin nach der englischen Übersetzung des Begriffs „Recht“: „I have a friend in the US and he studies – „Jura“? in the US [Dozentin: „law“] – ah „law“, and he (...).“ Diese Frage zeigt, dass nicht nur einige Dozenten des ING-P, sondern offensichtlich auch die Studierenden eher Schwierigkeiten mit der alltagssprachlichen Lexik als mit den Fachtermini ihrer Disziplin aufweisen. Abgesehen von einer kurzen Unterbrechung des Redeflusses und dem Ausgrenzen der nicht-deutschen Teilnehmer aufgrund der Tatsache, dass der gesuchte Begriff nicht umschrieben, sondern auf Deutsch wiedergegeben wird, kann diese Situation jedoch nicht als für die übrigen Teilnehmer wesentlich verständnishemmend oder als auf die Qualität des Unterrichts deutlich einflussnehmend betrachtet werden.

### *c. Interkulturelle Aspekte*

Im Hinblick auf im Rahmen des International Classroom auffällige interkulturell bedingte Situationen im Unterrichtsgeschehen des ING-P kann aus externer Perspektive eher die Wahrnehmung der Studierenden als die der Dozenten bestätigt werden: Es ist keine Situation aufgefallen, in der Missverständnisse oder Spannungen aufgrund kultureller Unterschiede zwischen den einzelnen Interaktanten aufgetreten sind. Dies hängt im Falle des Kurses von MGG zum einen mit der Thematik und Didaktik des Kurses zusammen, die wenig Interaktion zwischen Lehrenden und Studierenden bereithält und zum anderen mit der Tatsache, dass die Dozenten interkulturelle Schwierigkeiten v.a. auf prüfungsrelevante Aufgaben und somit kulturell abweichende Lernstile beziehen. Da es sich in den Hospitationen um einen regulären Vortragsunterricht ohne Leistungsabfrage handelt, existiert kein Nährboden für die im ING-P typischen interkulturell konfliktären Situationen. Zudem ist die Datenlage aufgrund der zwei 90minütigen Einheiten eingeschränkter als im MGM-P, wo zwar ebenfalls wenige aber dennoch mehr interkulturell problematische Geschehnisse beobachtet werden konnten. Ähnlich wie im MGM-P ist trotz dieser empirisch bedingten Einschränkungen festzuhalten, dass sowohl der konkrete Unterrichtsablauf und somit das allgemeine Verständnis als auch die Lehr- und Lernqualität durch interkulturelle Unterschiede der Teilnehmer nicht nennenswert beeinflusst zu sein scheinen, weshalb entsprechende Fortbildungsansätze in ihrer Priorität als eher niedrig einzustufen sind.

## **Zusammenfassung**

- Im Hinblick auf die Studierenden ergibt die externe Begutachtung sprachlich betrachtet vergleichbar wenig Auffälligkeiten; die gehörten Präsentationen sind auf einem sprachlich guten bis sehr guten Niveau und nicht mit den z.T. unverständlichen Referaten einiger weniger chinesischer Studierender des MGM-P zu vergleichen. Letztere haben allerdings im zweiten Trimester eine beachtliche Steigerung vollzogen, weshalb ein Vergleich zwischen den beiden Programmen in dieser Hinsicht nur eingeschränkt möglich ist. Trotzdem bestätigt sich der aus den Fragebögen und Interviews gewonnene Eindruck, dass das Studierenden-Englisch im ING-P aufgrund eines durchschnittlich guten Niveaus mit quasi keinen Kandidaten im sprachlich schwachen Bereich unproblematischer ist als im MGM-P. Hinzu kommt, dass im ING-P Präsentationen und Diskussionen v.a. in den Ergänzungsmodulen üblich sind und weniger in den Hauptunterrichtseinheiten. Im MGM-P hingegen gehören regelmäßige Referate und Gruppendiskussionen aufgrund der zu erlernenden Soft Skills zum Kernunterricht, weshalb eventuelle sprachliche Schwächen deutlicher hervortreten.
- Auf der anderen Seite bestätigt sich durch die externe Perspektive, dass das Dozenten-Englisch im ING-P durchschnittlich auf einem niedrigeren Niveau liegt als im MGM-P. Es hat sich jedoch ebenfalls bestätigt, dass aufgrund der abweichenden Thematik und Didaktik der beiden Programme und der damit verbundenen unterschiedlichen sprachlichen Anforderungen im ING-P weniger sprachlich problematische Situationen zu beobachten sind als im MGM-P, wo Dozenten mit schwächerem Ausgangsniveau (z.B. Lec6, 14 & 15) in der Wahrnehmung der Studierenden und der Forschenden z.T. unsicher wirken. Letzteres wird in der hospitierten Fachlehreinheit des ING-P durch den Lehrstil und das Thema kommunikativ kaschiert.

### **4.3.4. Merkmale der ELF-Kommunikation**

Die im MGM-P vorgefundene und für ELF-Interaktionen typische allgemeine Konsensorientierung und Solidarität verbunden mit auffällig wenigen kommunikativen Missverständnissen kann für die Unterrichtshospitationen im ING-P bestätigt werden, wobei auch in diesem Kontext die Einschränkung der vergleichbar geringen Datenmenge im ING-P zum Tragen kommt. Die im Unterricht von MMB beobachtete ca. zehnminütige Diskussion zum Thema „political correctness“ zeigt, dass

trotz z.T. aufgrund sprachlicher Einschränkungen langsam vorgebrachter Redebeiträge kein Ins-Wort-Fallen durch andere Teilnehmer zu verzeichnen ist. Dies kann unter Umständen auf die in ELF-Gesprächen häufig anzutreffende Solidarität unter L2-Sprechern zurückzuführen sein. Ebenso könnte es sich um eine sprachunenabhängige, unterrichtsbedingte Erscheinung handeln: Das Diskutieren ist in diesem Fall auf die Handlung selbst und nicht auf ein bestimmtes Ergebnis ausgerichtet. Dadurch kommt es evtl. aufgrund weniger klar ausgeprägter Positionen als in einem echten Streitgespräch seltener zu Unterbrechungen. Die Aussage, das Turn-Management funktioniere im beobachteten ELF-Kontext sehr gut, wäre auch insofern zu weit gegriffen, als dass sich an der Diskussion ausschließlich deutsche Teilnehmer beteiligen und diese sich somit trotz des Gebrauchs einer L2 auf pragmatischer Ebene in ihrem eigenen nationalen Kontext befinden. Die Zurückhaltung der ausländischen Studierenden ist mit großer Wahrscheinlichkeit entweder thematisch oder kulturell bedingt, da ihr Sprachniveau aus Sicht der Forschenden eher über dem einiger deutscher Teilnehmer liegt. Die identifizierten linguistischen Merkmale der ELF-Kommunikation im ING-P beschränken sich wie im MGM-P auf lexiko-grammatische sowie phonetisch-phonologische Aspekte und werden nach Studierenden und Lehrenden getrennt betrachtet.

## **A) Studierende**

### *a. Lexiko-grammatische ELF-Merkmale*

Im MGM-P wurde beobachtet, dass in den spontanen Redebeiträgen der Interviews v.a. lexiko-grammatische sowie vereinzelte phonetische Phänomene der ELF-Kommunikation zu Tage treten, während die vorbereiteten Redebeiträge des Unterrichts – bei Studierenden in Form von Referaten – vermehrt Intonationsschwierigkeiten und weniger grammatische Auffälligkeiten aufweisen. Eine vergleichbare Tendenz ist auch im ING-P zu beobachten, wobei wiederum angemerkt werden muss, dass die Datenmenge deutlich geringer ist als im MGM-P. Trotz dieser Einschränkung zeigt die Auswertung anhand der von Seidlhofer (2003, 2005) zusammengestellten lexiko-grammatischen Kategorien, dass in beiden Programmen das am häufigsten beobachtete Phänomen das Auslassen der bestimmten und unbestimmten Artikel ist, wobei dies im ING-P v.a. den chinesischen Studierenden CZZ betrifft. Im MGM-P sind es ebenfalls die Chinesen, die dieses sprachliche Merkmal am häufigsten aufweisen. Weitere Parallelen zeigen sich im zusätzlichen Auftreten von über das

Korpus von Seidlhofer hinausgehenden ELF-Merkmalen, wie der fehlerhafte Gebrauch von Präpositionen und Unsicherheiten im Bereich Tempus und Modus. Die folgende Zusammenstellung gibt einen Eindruck der im ING-P beobachteten ELF-Phänomene im Vergleich zum MGM-P (orientiert am ELF-Korpus von Seidlhofer 2003, 2005, vgl. Kap. 2.3.3.1.):

- Dropping des /-s/ der dritten Person Singular Präsens: Im ING-P-Korpus selten und auf Auxiliarverben beschränkt: (XXX, Deutscher) „If Germany don’t change in the direction of the U.S., (...).“; in einem Fall Übergeneralisierung: (CZZ, Chinese) „(...) the teacher will ask<sub>s</sub> (...).“ Im MGM-P häufig, v.a. bei den chinesischen Teilnehmern.
- Kontext-unabhängiger Gebrauch der Relativpronomina „which“ und „who“: Nicht vorgefunden, Relativsätze werden wie im MGM-P allgemein vermieden.
- Auslassung der bestimmten und unbestimmten Artikel an obligatorischen Stellen: Häufigstes ELF-Phänomen, allerdings deutlich weniger häufig als im MGM-P, evtl. aufgrund nur eines chinesischen Teilnehmers im ING-P. Beispiele (CZZ, Chinese): „In China \_ professor is somehow, he’s different hierarchy.“; „Can I ask \_ question?“; „But for \_ equation okay, it’s the same.“
- Unidiomatischer bzw. übergeneralisierter Gebrauch von Tag-Fragen: Nicht vorgefunden (vergleiche MGM-P).
- Unidiomatische Pluralisierung von Nomen: Nicht vorgefunden, im MGM-P ebenfalls selten.
- Einsatz von „this“ vor Singular- und Pluralnomen: Häufig vorgefunden (im MGM-P seltener), v.a. CZZ (Chinese) und XXX (Deutscher). Beispiele: (CZZ) „this words“, „this terms“, „this foreign materials“; (XXX) „I cannot choose between this two possibilities.“
- Ausweitung des Gebrauchs von bestimmten „generellen“ Verben auf im Standard-Englisch unübliche Kontexte: Selten, aber etwas häufiger als im MGM-P vorgefunden, ausschließlich deutsche Teilnehmer. Beispiele: „We are the only ones who are making this course.“; „(...) it gives only the Master course.“

Die außerhalb von Seidlhofers (2003, 2005) Zusammenstellung liegenden weiteren frequenten ELF-Merkmale des MGM-P wurden auch im ING-P beobachtet:

- Tempus: Wie im MGM-P ist es auch im ING-P der chinesische Teilnehmer, der an obligatorischen Stellen vielfach die Perfekt- durch die Präsensform der Verben ersetzt: „Yes at the very beginning I have this problem with language cause my



English is not so good as I came so I have some problem with my classmates because at that time we have to do presentations in groups (...).“

- Modus: Insbesondere die deutschen Studierenden benutzen im ING-P ausschließlich das Auxiliärverb “would” zur Markierung des Konjunktivs II, lediglich die indische Studierende zeigt in ihren Redebeiträgen einen zielsprachlichen Gebrauch von Konjunktivkonstruktionen. Da dies auch im MGM-P ein sehr häufig beobachtetes Phänomen aller Nationalitäten darstellt, das an keiner notierten Stelle zu Verständnisschwierigkeiten geführt hat, sollte dieses ELF-Charakteristikum zumindest für den untersuchten Kontext in das ELF-Korpus von Seidlhofer (2003, 2005) aufgenommen werden.

Hinsichtlich der beobachteten Tempus-Unsicherheiten wurde bereits im Rahmen des MGM-P erwähnt, dass derartige Konstruktionen trotz lexikalischer Markierung des Perfekts zu Missverständnissen führen können, weshalb der Gebrauch der korrekten Perfektform weiterhin ein Lernziel von ELF-Sprechern darstellen sollte. Die im MGM-P gelegentlich festgestellten Fehlgriffe im lexikalischen Bereich, die nach Seidlhofers (2003, 2005) Ergebnissen die häufigsten Verständnisschwierigkeiten hervorrufen, konnten im ING-P nicht konstatiert werden, wobei dies auch dem kleineren Datenkorpus geschuldet sein kann.

#### *b. Phonetisch-phonologische ELF-Merkmale*

Im phonetisch-phonologischen Bereich sind im Vergleich zum MGM-P im ING-P keine abweichenden Auffälligkeiten im ELF-Gebrauch zu konstatieren. Die von Jenkins (2001, 2005) als Teil des LFC angesehene und somit nicht verständnis-hemmende unidiomatische Realisierung des dentalen Frikativs /th/ ist auch im ING-P bei zahlreichen Sprechern zu beobachten, wobei wie im MGM-P nationalitäten-abhängig unterschiedliche Realisierungen anzutreffen sind:

- Deutsche (im MGM-P selten, im ING-P sehr häufig): Alveolarer Frikativ;
- Lateinamerikaner: Alveolarer Plosiv in wortinitialer Position.

Nicht vorgefunden wurde die Realisierung des /th/ als Liquid durch den chinesischen Teilnehmer (siehe MGM-P). Während im MGM-P noch zahlreiche weitere, in Jenkins' (2001, 2005) LFC nicht enthaltene phonetische ELF-Merkmale beobachtet wurden, beschränkt sich dies im ING-P auf Auslautverhärtungen der deutschen Teilnehmer sowie auf die kontinuierlich unidiomatische Realisierung des labiodentalen Approximanten [v] in wortinitialer Position als labiodentaler Frikativ [v] durch den Deutschen XXX (Beispiel): „(...) because [v]en I [v]ant to [v]ork in an

international company (...)“. Nach Wahrnehmung der Forschenden stellt diese Realisierung, auch wenn sie in den beiden untersuchten Programmen nicht häufig gefunden wurde, ein in der ELF-Gemeinschaft nicht seltenes Charakteristikum dar, insbesondere bei Nationalitäten, deren L1 keine labiodentalen Approximanten vorsehen. Es wäre daher zu prüfen, ob ähnlich wie im Falle des dentalen Frikativs auch das im Englischen zielsprachliche Phonem [v] in seinen ELF-Varianten im Rahmen des gegenseitigen Verständnisses entbehrlich ist.

Abschließend zu ergänzen ist der silbenzählende Sprechrhythmus der Inderin SDC, der laut Jenkins' (2001, 2005) LFC eine mögliche, das Verständnis nicht beeinflussende Variante des akzentzählenden Sprechrhythmus des amerikanisch-britischen Englisch darstellt. Einschränkend bemerkt sei an dieser Stelle, dass viele ING-P-Dozenten in den Interviews erwähnen, Verständnisschwierigkeiten in sprachlicher Hinsicht gebe es im ING-P v.a. in der Kommunikation mit indischen Studierenden, die oft gebeten werden, „deutlich und langsam“ zu sprechen. Dies könnte einen Hinweis darauf darstellen, dass der silbenzählende Sprechrhythmus der indischen Teilnehmer ursächlich für die Verständnisschwierigkeiten der nicht-indischen Studierenden und Dozenten ist. In diesem Fall müsste die Einbeziehung dieser Betonungsweise in den LFC zumindest in der Hinsicht überdacht werden, dass Sprecher dieser Varietät für mögliche Probleme im Hörverstehen anderer ELF-Sprecher sensibilisiert werden. Ebenfalls unter ELF-Interaktanten nicht verständnishemmend ist laut Jenkins (2001, 2005) das fehlerhafte Setzen von Wortakzenten, das auch im ING-P v.a. in den Präsentationen der Studierenden beobachtet werden konnte. Beispiele für fehlerhafte Betonungen in den Studierendenpräsentationen sind: /conténts/, /polítics/, /cóntroversy/, /communicáte/, /ínterprete/. Wie im Rahmen des MGM-P erläutert, können im Falle fehlerhafter Wortbetonungen in Vorträgen vor Publikum eher autoritätsbezogene als semantische Probleme zu Tage treten.

## **B) Dozenten**

Während bei den Lehrenden des MGM-P im Rahmen der besuchten Vorlesungen v.a. das fehlerhafte Setzen von Haupt- und Nebenakzenten als auffälliges ELF-Merkmal identifiziert wurde, sind im Dozenten-Englisch des ING-P mehr ELF-Charakteristika sowohl auf phonetisch-phonologischer als auch auf lexiko-grammatischer Ebene zu finden. Dies zeigt erneut, dass das Englischniveau der Lehrenden im ING-P im Durchschnitt als im Vergleich zum MGM-P niedriger einzustufen ist.

Fehlerhafte Betonungen treten wie im MGM-P nur im Vortragskontext auf, und hier lediglich im Kurs von Dozent MGG, das Englisch von Dozentin MMB ist aufgrund seiner quasi Muttersprachlichkeit frei von auffälligen ELF-Charakteristika. Im Rahmen der von Jenkins (2001, 2005) und Seidlhofer (2003, 2005) definierten nicht verständnishemmenden ELF-Charakteristika konnten im ING-P-Dozentenkorpus die folgenden Phänomene beobachtet werden:

- Unidiomatische Realisierung der dentalen Frikative [ð, θ] als alveolare Frikative [z, s] (wortfinal immer [s]), insbesondere bei Dozent MGG.
- Fehlerhaftes Setzen von Wortakzenten (nur Unterricht, MGG): /interésted/, /investigáting/, /normalíse/, /rotáte/, /implemént/.
- kontextunabhängiger Gebrauch der Relativpronomina „which“ und „who“, v.a. bei Dozent EFE: „I expected some students which are able to (...)“; „(...) but I only have two individuals which are totally different (...)“.
- Generalisierung „allgemeiner“ Verben: Vergleichsweise selten, v.a. auffällig bei Dozent EFE: „It is sometimes hard to make clear to the students that their type of English makes problems for Europeans.“
- Verbindung des Singularpronomens „this“ mit Pluralnomen: Seltenes Phänomen; Beispiel aus Unterricht (MGG): „If we conjugate this elements (...)“

Außerhalb der o.g. Kategorien wurden folgende ELF-Realisierungen beobachtet, die im kommunikativen Kontext ebenfalls als nicht verständnishemmend eingestuft werden:

- Konjunktiv-II-Konstruktionen mit „would“ anstelle des „conditional II“: Alle Dozenten mit Ausnahme von MMB, Beispiel (IHG): „It would be good if they would also be able to follow German lectures.“
- Realisierung von stimmhaften Frikativen und Plosiven in finaler Silbenposition als stimmlose Plosive (Auslautverhärtung): Sehr häufiges Phänomen.
- Realisierung des labiodentalen Approximanten [ʋ] als labiodentaler Frikativ [v]: V.a. Dozent EFE, vergleichsweise häufig.
- Unidiomatischer Gebrauch von Präpositionen, z.B. „this depends from“ (EFE, eher selten).<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> Der fehlerhafte Gebrauch frequenter Präpositionen sollte im Falle englischsprachiger Lehre, wie im Hinblick auf fehlerhafte Wortakzente erläutert, auch unter dem Aspekt der Dozenten-Autorität betrachtet und bewertet werden und sich nicht auf semantische Analysen beschränken.

### **Zusammenfassung**

Insgesamt bestätigen die ELF-Analysen im Hinblick auf die Studierenden den aus Fragebögen und Interviews gewonnenen Eindruck, dass im ING-P weniger außerhalb der Korpora von Jenkins (2001, 2005) und Seidlhofer (2003, 2005) liegende ELF-Charakteristika anzutreffen sind als im MGM-P, wo Studierende und Dozenten insgesamt mehr sprachliche Probleme aufgrund des Studierenden-Englisch konstatieren als im ING-P. Eine nicht als wertend intendierte Hypothese zu diesem Punkt lautet, dass dies an der hohen Zahl chinesischer Teilnehmer im MGM-P liegt, unter denen sich einige sprachlich schwache Studierende befinden, die einen Großteil der potentiell verständnishemmenden ELF-Merkmale produzieren.

Im Hinblick auf die Dozenten stellt sich die Situation umgekehrt dar: Übereinstimmend mit Fragebogen- und Interviewergebnissen zeigen die Korpora der ING-P-Lehrenden insgesamt mehr nicht-zielsprachliche ELF-Charakteristika, von denen außerdem im Vergleich zum MGM-P mehr verständnishemmende Risiken ausgehen. Die Analyse beider Programme hat indes die Frage aufgeworfen, ob bestimmte in den Äußerungen vieler Probanden beobachtete und in diesem Kontext als nicht verständnishemmend eingestufte ELF-Phänomene Eingang in die gängigen ELF-Korpora halten sollten.

## **5. Fazit und Ausblick**

Die Ergebnisse der verschiedenen Erhebungsverfahren der Makro- und Mikrostudien erlauben es, die in Kap. 2.3.4. formulierten Forschungsfragen innerhalb des gewählten Fallstudienansatzes zu beantworten und entsprechende Empfehlungen auszusprechen. In der Folge werden die Ergebnisse anhand der zwölf Teilforschungsfragen zusammengefasst sowie darauf aufbauende Empfehlungen formuliert.

### **5.1. Beantwortung der Forschungsfragen**

#### *1) Makrostudie: Derzeitige Angebotspalette englischsprachiger Studiengänge und Umgang mit auf die englische Sprache bezogenen Zulassungskriterien*

Anhand der Konsultation für den Untersuchungskontext einschlägiger Internetdatenbanken und Studiengang-Homepages kann konstatiert werden, dass die für die Mikrostudien ausgewählten Studiengänge aus sprachlicher (rein englischsprachig), fachlicher (Wirtschafts- und Ingenieurwissenschaften) und struktureller (einjährige Masterprogramme) Perspektive in dem Sinne repräsentativ sind, als dass sie den derzeit in Deutschland und Europa dominierenden Typus internationaler Studiengänge darstellen. Dies ist ebenfalls relevant im Hinblick auf die Forschungsfrage des Umgangs mit dem für viele Hochschulen neuen Terrain der Festlegung sprachlicher Zulassungskriterien, welche sich nicht auf die Sprache des Hochschulstandorts beziehen, sondern auf die in ihren Varietäten äußerst diverse Fremdsprache Englisch bzw. ELF. Das Fehlen einer entsprechenden Rahmenordnung, wie sie für den deutschsprachigen Kontext existiert, eine vielerorts aufgrund der relativen Neuheit des Phänomens vorhandene Unkenntnis bestimmter Test-Typen sowie Unsicherheiten bezüglich des Status des Englischen in anderen Ländern als den USA, Großbritannien und Australien machen sich in der Darstellung und Definition der sprachbezogenen Zulassungskriterien der ca. 100 konsultierten deutschen Hochschulen deutlich bemerkbar. Kritisiert wurden in diesem Kontext die Akzeptanz von für die kommunikativen Anforderungen von Masterprogrammen zu niedrigen Test-Scores und inadäquaten Test-Typen, die Angabe unstimmgiger Äquivalenzen zwischen verschiedenen Tests, die Ausgrenzung fast sämtlicher „Outer“- und „Expanding-Circle“-Länder (Kachru 1997a) sowie eine insgesamt im Vergleich zu Hochschulen englischsprachiger Länder zu knappe und intransparente Darstellung des Aspekts „language requirements“.

Im Zusammenhang mit der in diesem Kontext diskutierten Frage, welche Rolle der Englischkompetenz in den untersuchten Studiengangstypen zukommt, haben die *Mikrostudien* einige weiterführende Erkenntnisse generiert: So scheinen die auf diesem Gebiet Forschenden (z.B. Jochems 1991) und die untersuchten Hochschulen in ihrer Annahme richtig zu liegen, in ingenieurwissenschaftlichen Programmen die Sprachhürde niedriger anzusetzen als z.B. in wirtschaftswissenschaftlichen Studiengängen. Lehrende und Studierende des ING-P betonen mehrfach, die mathematischen bzw. allgemein fachlichen Vorkenntnisse spielten bei ihrem Programm eine weitaus größere Rolle als die Sprachkompetenz. Entsprechend liegen die Minimalscores von TOEFL und IELTS im ING-P niedriger als im MGM-P. Ergebnisse aus der Analyse des MGM-P haben darüber hinaus gezeigt, dass ein hoher Lerneinsatz selbst vergleichbar große sprachliche Schwächen ausgleichen kann. Des Weiteren deuten statistische Analysen innerhalb der Mikrostudien darauf hin, dass ein vorheriges Studium an einer englischsprachigen Universität zwar die Ergebnisse von Englischtests deutlich positiv beeinflusst, dass aber eine hohe Sprachkompetenz keinen Niederschlag in den Abschlussnoten findet, sondern eine solche Korrelation ausschließlich mit den Abschlussnoten des Erststudiums auszumachen ist. In Bezug auf sprachliche Kompetenzen hat v.a. das MGM-P gezeigt, dass das Verstehen der von der eigenen ELF-Varietät abweichenden Akzente für viele Studierende sprachlich die größte Herausforderung darstellt, insbesondere im Falle von Präsentationen und Gruppenarbeiten.

Aufgrund dieser multifaktoriellen Ausgangssituation wird ein maximal flexibles, aber dennoch für Bewerber transparentes und auf kontinuierliche Evaluation aufgebautes System der Festlegung von sprachlichen Zulassungskriterien in englischsprachigen Masterprogrammen empfohlen, welches die folgenden Variablen berücksichtigen sollte (vgl. Graham 1987):

- Kommunikative Anforderungen der wissenschaftlichen Disziplin sowie der programmeigenen Didaktik und Prüfungsinstrumente (z.B. umfangreiche Dozenten-Studierenden-Interaktion vs. reines Dozieren, schriftliche vs. mündliche Prüfungsformen, Eingang sprachlicher Leistungen in Benotung);
- zeitliche Struktur, fachliche Arbeitsbelastung sowie finanzielle Ressourcen des Programms, welche Aufschluss darüber geben, ob sprachlich schwächere Studierende die Möglichkeit des Aufholens haben;
- typische Zusammensetzung der Klassen hinsichtlich Nationalitäten, um im

Bewerbungsverfahren erste Erfahrungen mit entsprechenden ELF-Varietäten positiv zu berücksichtigen (vgl. Jenkins' (2005) „accommodation skills“);

- kontinuierliche Hinterfragung der programmeigenen Ansprüche hinsichtlich der Frage, ob man es sich leisten kann bzw. will, z.B. per hoch angesetzter Test-Niveaus das Risiko sprachlich schwacher Teilnehmer auf ein Minimum zu reduzieren, oder ob man Entwicklungsmöglichkeiten offen halten möchte.

Auf Basis dieser Entscheidungsvariablen muss jede Hochschule bzw. Programmleitung die für sie geeigneten Instrumente identifizieren, welche für den definierten Kontext ein Maximum an Verlässlichkeit im Rahmen vertretbarer Kosten implizieren. Äußerst verlässliche Methoden, wie z.B. eine weltweite Auswahltour in den für das Programm wichtigsten Rekrutierungsländern, stellen meist eine finanziell nicht zu überwindende Hürde dar. Interviews, Essays oder eigene Online-Tests bedeuten ebenfalls personellen Aufwand und sind darüber hinaus höchst fehleranfällig, da keine Garantie besteht, dass Bewerber und Testperson übereinstimmen. Letzteres gewährleisten nur die großen standardisierten Sprach- oder Studierfähigkeitstest, die in Kap. 4.1.2. beschrieben wurden. Es spricht daher aus derzeitiger Sicht vieles dafür, die Standard-Englishtests als erste Orientierung im Gesamtprofil des Bewerbers beizubehalten und die Aufmerksamkeit auf die programmeigenen Evaluierungen zu richten, welche unbedingt sprachliche Aspekte beinhalten sollten, um für den Folgejahrgang evtl. die Zulassungsbedingungen anzupassen. Für eine professionelle Darstellung des Kriteriums „language requirements“ können indes die in diesem Bereich sehr erfahrenen „Inner-Circle“-Hochschulen als Orientierung dienen, von einem unreflektierten Kopieren muss allerdings aufgrund der komplexen Ausgangspositionen abgeraten werden.

Im Rahmen der Neuartigkeit des gesamten Phänomens wird außerdem empfohlen, über die europäischen bzw. nationalen Agenturen regelmäßige Seminare und Konferenzen zum Thema Zulassungskriterien für englischsprachige Programme nicht-anglophoner Länder einzurichten. Weitergehende Einsichten in dieses aktuelle und relevante Thema können Folgearbeiten bringen, die z.B. ein Einbeziehen von weiteren Fächergruppen und/oder Bachelorprogrammen beinhalten und die Perspektive der Zulassungsstellen berücksichtigen. Ausgangspunkt einer solchen Detailanalyse kann die derzeit von ACA und GES im Aufbau befindliche Online-Datenbank

zu „Programmes in European Higher Education Taught in Foreign Languages“ im Auftrag der Europäischen Kommission sein.<sup>72</sup>

## 2) Mikrostudien

### 2a-b) Sprachliche Erfahrungen, Motive und Erwartungen (Studierende & Dozenten)

Die Erfahrungen im Umgang mit Englisch als Lehr- und Lernsprache, die allgemeine Englischkompetenz sowie sprachbezogene Bewerbungsmotive und Erwartungen vor Programmbeginn stellen sich hinsichtlich der Gruppen Studierende versus Dozenten in den beiden untersuchten Programmen diametral entgegengesetzt dar. Die Dozenten des MGM-P weisen im Durchschnitt ein um ca. eine Note besseres Kompetenzniveau in der englischen Sprache auf als die ING-P-Dozenten, was wahrscheinlich mit den umfangreicheren Erfahrungen im englischsprachigen Unterrichten, z.T. im englischsprachigen Ausland, der MGM-P-Dozenten zusammenhängt. Im ING-P liegt das Durchschnittsniveau im „guten“ Bereich (Skalen siehe Datenauswertung), im MGM-P im „sehr guten“; in beiden Programmen sind jedoch unter den Dozenten Abweichungen nach oben und unten zu konstatieren. Evtl. mit diesen unterschiedlichen Ausgangspositionen zusammenhängend betrachten die MGM-P-Dozenten die Englischsprachigkeit ihres Programms als eine gegebene Selbstverständlichkeit, die ihnen so gut wie keine zusätzliche Motivation zur Annahme des Lehrauftrags bietet. Englisch wird als ein reines Kommunikationsmittel betrachtet, das didaktisch eine Nebenrolle spielt, weshalb unter den Dozenten des MGM-P kein Interesse an speziell für sie zugeschnittenen Sprachkursen besteht. Im ING-P hingegen zeigen die Lehrenden entsprechend ihrer niedrigeren Sprachniveaus eine größere Offenheit gegenüber sprachlichen Fortbildungen auf der einen sowie ein ausgeprägteres Interesse an der fremdsprachigen Situation auf der anderen Seite, von der sie sich als Nebeneffekt eine größere Souveränität im Umgang mit Englisch als Lehrsprache erhoffen.

Umgekehrt gestaltet sich die Situation bei den Studierenden: Obwohl in beiden Programmen von einem durchschnittlich „guten“ Niveau in der englischen Sprache gesprochen werden kann, sind im MGM-P mehr Studierende zu verzeichnen, deren Englischkenntnisse zu Beginn des Programms vergleichbar schwach sind, als im ING-P. Diese Teilnehmer sind mehrheitlich über den in Kap. 4.1.2. kritisierten chinainternen Test CET der Partnerhochschule in das Programm gekommen.

---

<sup>72</sup> Online: <http://www.aca-secretariat.be> (Startseite) \ ACA projects \ current projects (20.10.07).



Gleichzeitig weisen die ING-P-Studierenden mehr konkrete Erfahrung im Umgang mit Englisch als Lehrsprache auf. Dieser Niveau-Unterschied macht sich wiederum in den zugrundeliegenden sprachlichen Motivationen und Erwartungen bemerkbar: Während die MGM-P-Studierenden in ihrer Mehrheit darauf setzen, durch die ständige Konfrontation mit der englischen Sprache eine Verbesserung ihrer eigenen Fähigkeiten zu erzielen (Sprachkurseffekt, vgl. Kap. 1.6.) und später enttäuscht sind, dass diese nur minimal eintritt, ranken die ING-P-Teilnehmer dieses Motiv deutlich niedriger und berufen sich vielmehr auf die gute Verwertbarkeit von in englischer Sprache Gelerntem auf dem Arbeitsmarkt. Der aus Sicht der MGM-P-Teilnehmer enttäuschende Verlauf der nur eingeschränkt erfolgten Kompetenzsteigerung in der englischen Sprache durch die Teilnahme am MGM-P wird indes in der deutschen Fallstudie von Ammon & McConnell (2002) bestätigt, in der die Teilnehmer ebenfalls mehrheitlich keine Sprachverbesserung durch das fremdsprachige Studieren erfahren (vgl. Kap. 2.3.2.). Somit bestätigt sich der in Kap. 2.3.3.1. thematisierte Zusammenhang zwischen schulischen Submersionsprogrammen und nicht-philologischen englischsprachigen Studiengängen: Das reine der Sprache Ausgesetztsein bringt lediglich in Teildisziplinen merkbare Kompetenzsteigerungen, wie z.B. im Verstehen der Dozenten und Kommilitonen sowie im Lesen der Fachtexte, ansonsten sollten fachlich basierte Programme in einer Fremdsprache nicht mit Ansätzen wie CLIL (vgl. Kap. 2.3.1.) verwechselt werden, in denen der Fremdspracherwerb integraler Bestandteil des Curriculums ist. Insbesondere im MGM-P treffen zwei diametral entgegengesetzte Sichtweisen aufeinander: Viele Studierende hoffen v.a. auf eine Kompetenzsteigerung in den produktiven Fähigkeiten, was jedoch von der Haltung der Dozenten in keiner Weise gefördert wird – der MGM-P-Dozent Lec7 bringt es folgendermaßen auf den Punkt: „This is not a language program.“

#### *2c) Sprachliche Probleme im konkreten Programmverlauf (Studierende & Dozenten)*

Im Hinblick auf die Zielgruppe der Studierenden wurde in Kap. 2.3.3.1. auf die folgende Zusammenstellung von van Leeuwen (2003: 23) bezüglich der notwendigen (fremd-)sprachigen Kenntnisse im akademischen Setting hingewiesen:

- Lesen und Interpretieren von akademischen Texten inkl. Rezipieren;
- Verstehen und Interpretieren von Vorlesungen und Vorträgen inkl. Notieren;
- verbaler und schriftlicher Ausdruck auf akademischem Niveau;
- Wissen über Terminologie und Konventionen der eigenen Disziplin.

Ausgehend von diesem Set an Fähigkeiten kann für die untersuchten Studiengänge

festgestellt werden, dass lediglich im MGM-P eine Minderheit von fünf Studierenden identifiziert werden konnte, die nach Selbst- und Fremdeinschätzung in bestimmten Bereichen aufgrund sprachlicher Schwächen vergleichbar große Schwierigkeiten aufweist. Im ING-P trifft dies lediglich auf einen Studierenden zu. In allen sprachlich auffälligen Fällen handelt es sich um chinesische Studierende, im MGM-P sind dies ausschließlich Personen, die entweder über einen sehr niedrigen IELTS-Score (5.0) oder über den chinesischen CET in das Programm eingestiegen sind. Die vier Teilnehmer des MGM-P hatten nach eigener Aussage die größten Probleme beim Lesen der umfangreichen Fachliteratur in englischer Sprache, da dies in China noch weitestgehend unüblich sei, im Bereich Sprechen (v.a. Vortragen) sowie anfänglich beim Verstehen der Lehrveranstaltungen. Letzteres hat dem chinesischen ING-P-Studierenden hingegen keine Probleme bereitet, was er mit der speziellen Thematik und Didaktik technischer Studiengänge begründet: Das Verstehen von Formeln und Zahlen im Unterricht sei aufgrund der Universalität der Zeichen unproblematisch.

Das wissenschaftliche Schreiben in Eigenregie (Essays, Masterarbeit, Folien) stellt für alle Studierenden in beiden Programmen das mit Abstand geringste sprachliche Problem dar, was u.a. mit zeitlichen Faktoren und der besseren Kontrollierbarkeit (Rechtschreibprogramme, Rat von Muttersprachlern) begründet wird. Schriftliche Prüfungen unter Aufsicht wurden von den Studierenden ebenfalls nur als eingeschränkt problematisch empfunden, die Dozenten sehen diesen Bereich jedoch als potentiell schwierig an, beziehen allerdings sprachliche Mängel nicht in die Bewertung ein. Kritisch ist an dieser Stelle zu bemerken, dass die Rolle von sprachlichen Aspekten in Prüfungen in beiden Programmen nicht ausreichend einheitlich betrieben und kommuniziert wird.

Die sprachlich schwachen Studierenden des MGM-P konnten bis auf eine Person ihre Sprachkenntnisse nach ca. einem Semester steigern, was sich u.a. in sprachlich besseren Unterrichtspräsentationen bemerkbar gemacht hat. Außerhalb von Kompetenzsteigerungen setzen die Studierenden im Falle von Sprachproblemen auf individuelle Vor- und Nachbereitung des zu lernenden Stoffes und nutzen sprachliche Hilfsmittel wie vergleichbare Lehrbücher in ihrer Muttersprache, Tonbandaufzeichnungen der Vorlesungen und Lexika. Ein Dialog zwischen Dozenten und Studierenden zu diesem Aspekt findet selten bis gar nicht statt, auch die Studierenden untereinander thematisieren die L2-Situation und mögliche Strategien im Umgang mit derselben nur in Einzelfällen; im Fokus stehen eindeutig die

Fachinhalte. Im Falle sprachlich schwacher Studierendenpräsentationen sind sich alle Beteiligten einig, dass die schriftlichen Begleitmaterialien (Handouts, Folien) sprachlich auf einem deutlich höheren und somit angemessenen Niveau liegen und daher kein fachlicher Verständnisverlust eintritt. Nichtsdestoweniger ist zu empfehlen, die bei einigen Teilnehmern beobachteten schwachen mündlichen Sprachniveaus aus Gründen der allgemeinen Programmqualität in Zukunft zu vermeiden.

Auf die gesamte Gruppe betrachtet sind im MGM-P, wahrscheinlich aufgrund einer durchschnittlich niedrigeren sprachlichen Ausgangsbasis, mehr sprachliche Probleme beobachtet worden als im ING-P, die in ihren Gründen je nach untersuchtem Trimester variieren: Zu Beginn des MGM-P stellen v.a. die eigenen sprachlichen Einschränkungen sowie Aussprachevarianten der Kommilitonen ein Problem dar, wobei sich letzteres durch das gesamte Programm zieht. Im zweiten Trimester hat eine Kombination aus einigen sprachlich schwächeren Dozenten, der Sprechgeschwindigkeit von zwei L1-Dozenten sowie höheren kommunikativen Anforderungen der Unterrichtsthematik und -didaktik vermehrt Schwierigkeiten auf sprachlicher Ebene verursacht. Im dritten Trimester machen die Teilnehmer sehr deutlich das von ihnen als vergleichbar schwach eingestufte Englischniveau der chinesischen Dozenten (in China) für ihre eigenen Sprachprobleme verantwortlich. Es hat sich dabei gezeigt, dass im Dozenten-Englisch v.a. stark national geprägte Aussprachevarianten und häufiges Code-Switching kritisiert werden. Dies deckt sich z.B. mit den Ergebnissen der ITA-Forschung (vgl. Kap. 2.3.3.1.), wo ermittelt wurde, dass die Bereiche Intonation, Aussprache sowie flüssiges Sprechen bei den Studierenden besonders oft in der Kritik stehen. Einige Chinesen des MGM-P äußern darüber hinaus Schwierigkeiten mit der Anerkennung der Dozenten-Autorität, wenn die Dozenten im Rahmen lexikalischer Unsicherheiten Sprachschwierigkeiten offen thematisieren. Insgesamt kann jedoch im MGM-P in Bezug auf die in Deutschland durchgeführten Trimester von einer hohen Zufriedenheit mit dem Dozenten-Englisch gesprochen werden. Tendenziell erhalten Dozenten mit Auslandserfahrung in Kombination mit englischsprachigem Unterrichten sprachlich bessere Bewertungen. Hierbei ist ein deutlicher, statistisch messbarer Einfluss von guten sprachlichen auf gute didaktische Bewertungen festzustellen.

Im ING-P stellt sich die Situation insofern komplexer dar, als dass die Dozenten nach Eigen- und Fremdwahrnehmung (Studierende, Forschende) sprachlich schwächer einzustufen sind als ihre Kollegen im MGM-P und dies auch von den

Studierenden an unterschiedlichen Stellen im Fragebogen thematisiert wird; in den Interviews mit den Studierenden jedoch wird eine generelle und z.T. sogar hohe Zufriedenheit mit dem Englischniveau der Dozenten geäußert. Die Dozenten selbst gestehen ein, aufgrund fehlender Erfahrung in einem englischsprachigen Kontext in ihrer Lexik und der Aussprache sowie komplexen grammatischen Konstruktionen eingeschränkter zu agieren als in ihrer L1, sind jedoch der Ansicht, dass sich dies im Unterrichtsgeschehen aufgrund des technischen Schwerpunkts des Programms kaum bemerkbar mache. Ähnlich argumentieren die Studierenden, und auch die Unterrichtsbeobachtungen bestätigen die unterschiedlichen kommunikativen Anforderungen an Lehrende und Studierende beider Programme. MGM-P-Dozenten auf sprachlich eher schwachem Niveau wirken im Unterricht unsicherer und verursachen mehr der L2-Situation geschuldete Missverständnisse als dies im ING-P der Fall ist. Auch im ING-P setzen sich indes die beiden Dozenten, die bereits im englischsprachigen Ausland unterrichtet haben, in ihren Niveaus von den übrigen Dozenten ab.

Im Abgleich von Fremd- und Selbsteinschätzung sprachlicher Fähigkeiten zeigt sich, dass sich alle beteiligten Gruppen tendenziell eher über- als unterschätzen, die schlechteren Fremdbewertungen liegen jedoch bis auf die erwähnten Ausnahmen weiterhin im Bereich „sehr gut“ bis „gut“. Eine, wie Ehlich (2005: 47) es nennt, „phantastische Selbstüberschätzung“ einiger Wissenschaftler in Bezug auf die Beherrschung des Englischen, die zu pidginartigen Strukturen führe, liegt in den untersuchten Programmen daher definitiv nicht vor. Vielmehr stimmen die Ergebnisse mit denen der in Kap. 2.3.3.2. vorgestellten Fallstudien aus niederländischer und skandinavischer Perspektive sowie mit denen der größer angelegten Studien von Maiworm & Wächter (2002, 2003), Ammon & McConnell (2002) und dem DAAD (2001) in dem Sinne überein, als dass auf den Durchschnitt der Studierenden und Dozenten betrachtet eine sprachlich zufriedenstellende Situation vorgefunden wurde. Bestimmte Abweichungen nach unten sind jedoch potentiell qualitätsgefährdend und erfordern aus Sicht der Forschenden regulative Maßnahmen, die am Ende dieser Zusammenfassung skizziert werden. Eine wichtige zusätzliche Einsicht betrifft die fachliche Diskrepanz zwischen den beiden untersuchten Programmen, die zu unterschiedlichen sprachlichen Niveauanforderungen führen kann.

#### *2d) Einfluss der L2-Situation auf das Lehrverhalten der Dozenten*

In Kap. 2.3.3.1. und 2.3.3.2. wurden verschiedene Fallstudien vorgestellt, die das Lehrverhalten in englischsprachigen Studiengängen nicht-anglophoner Hochschulen

untersucht haben. Von Abweichungen auf Detailebene abgesehen, haben die Studien schwache bis moderate Auswirkungen der L2-Situation auf Vorbereitung und Lehre identifiziert. Während in der Vorbereitung lediglich eingeschränkt Mehrarbeit aufgrund des Nachschlagens von Fach- und allgemeiner Lexik festgehalten wurde, zeigten sich in den Studien im konkreten Unterrichtsverlauf mehr Charakteristika eines L2-Gebrauchs, wie z.B. eine weniger ausgeprägte Redundanz (weniger Zusammenfassungen, Wiederholungen, Beispiele), mehr Zögern im Sprechfluss sowie Einschränkungen im Paraphrasieren. Andererseits hat Wilkinson (2005) positive Aspekte fremdsprachiger Lehre, wie verstärkte visuelle Unterstützung und vermehrte Interaktion verzeichnen können; diese sind gleichzeitig Bestandteile des von Klaassen (2001) im Kontext englischsprachiger Studiengänge entworfenen „effective lecturing behaviour“, das ihrer Meinung nach die Lerneffekte der Teilnehmer in einem L2-Kontext moderat verbessern kann. Die Dozenten selbst haben z.B. Wilkinson (2005) gegenüber geäußert, ihre eigenen Kurse aufgrund der Fremdsprache z.T. als kommunikativ „poorer“ oder „dry“ zu empfinden.

Die genannten Merkmale der Beeinflussung des Lehrverhaltens im Kontext einer L2-Situation in der Lehre können sowohl in ihren Ausprägungen als auch in ihrem Umfang für die beiden untersuchten Programme bestätigt werden, wobei der Einfluss eher als schwach, denn als moderat zu bezeichnen ist, insbesondere im Falle des MGM-P. Zu berücksichtigen ist bei dieser Auswertung, dass kein Vergleichskorpus zur Verfügung stand und die Dozenten somit nicht in ihrem L1-Setting beobachtet werden konnten. Geht man von der Perspektive der Studierenden beider Programme aus, so scheint der Einfluss der fremdsprachigen Situation auf das Lehrverhalten ihrer Dozenten minimal zu sein, da nur wenige Teilnehmer den Eindruck haben, die Lehrenden würden einige der oben genannten Charakteristika, wie z.B. das Suchen nach Wörtern oder Einschränkungen im Erläutern und Exemplifizieren, aufweisen. Auch eine positive Anpassung des Lehrverhaltens in Richtung der vermehrten Erklärung von Fachbegriffen oder anderer Lexik ist fast keinem Studierenden aufgefallen. Insgesamt ist man sich daher einig, dass die didaktische Situation vergleichbar zu einem L1-Setting ist. Die Dozenten beider Programme konzedieren einen leicht erhöhten Aufwand in der Vorbereitung, wobei sich dies aufgrund der fast 100%igen Englischsprachigkeit der Ausgangsmaterialien auf ein Minimum beschränke. Im Unterrichtskontext vermerken knapp die Hälfte der Dozenten gewisse Einschränkungen aufgrund der Nutzung einer Fremdsprache, diese

liegen v.a. in den Bereichen Einsatz von Humor, Paraphrasieren, Erläutern und Erklären sowie im gelegentlichen Suchen nach geeigneter Lexik und im (seltenen) Gebrauch von Code-Switching. Außerdem bejahen die Dozenten beider Programme die Frage, ob sie ihr Lehrverhalten in Form von reduzierter Sprachkomplexität, veränderter Didaktik und mehr Hintergrundinformationen anpassen, wenn sie im Unterricht sprachliche Probleme der Teilnehmer bemerken. Da dies jedoch in den besuchten Unterrichtseinheiten kaum beobachtet werden konnte, wird angenommen, dass es sich hierbei um sogenannte sozial erwünschte Antworten handelt. Abgesehen von diesem Aspekt haben die Unterrichtshospitationen die Angaben der Dozenten bestätigt: Die genannten Phänomene eines Unterrichts in einer L2 tauchen selten bis gelegentlich auf, von einer ausgeprägten Anpassung des Lehrverhaltens aufgrund der L2-Situation kann jedoch definitiv nicht gesprochen werden. Im ING-P zeigen sich die erwähnten Merkmale moderat häufiger als im MGM-P, was mit großer Wahrscheinlichkeit mit dem sprachlich leicht niedrigeren Niveau der ING-P-Dozenten zusammenhängt.

Obwohl kein Vergleichskorpus zu Rate gezogen werden konnte, schien die in der Literatur oft erwähnte Gefahr eines zu lehrerzentrierten Unterrichts v.a. im MGM-P in keiner Weise gegeben zu sein, da hier mit umfangreichen Referaten, Gruppenarbeiten und Case Studies gearbeitet wurde. Auch die Studierenden des ING-P haben keine Abweichung in der allgemeinen Didaktik zu einem technischen Studium in ihrem Heimatland bzw. in deutscher Sprache gesehen. Das Lehrverhalten der Dozenten beider Programme kann mithin im Sinne von Klaassen (2001) als „effektiv“ angesehen werden, mit gewissen Optimierungsmöglichkeiten, die im Schlussteil der Arbeit skizziert werden. Zwar erwähnen einige Dozenten beider Programme, im Unterrichten auf Englisch weniger humoristische Elemente einsetzen zu können als in ihrer Muttersprache, und ein ING-P-Dozent spricht von einem eher „plain English“ bezogen auf sich und seine Kollegen (vgl. die „dry“ und „lacking spark“-Vorlesungen von Wilkinson 2005). Von „den langweiligsten Vorlesungen der Welt“, wie es Döpp (2003: 2) in seinem Plädoyer gegen englischsprachigen Unterricht an deutschen Universitäten formuliert, kann jedoch in den Fallstudien nicht gesprochen werden; darüber hinaus darf bemerkt werden, dass monologische und „langweilige“ Vorlesungen durchaus auch in einem L1-Kontext anzutreffen sind.

### *2e-f) Einflussfaktoren des Lernerfolgs*

Unter Bezugnahme auf Adamson (1993) wurden in Kap. 2.3.3.1. folgende Fähigkeiten genannt, die in einem Studienkontext benötigt werden:

- Universelles und fachspezifisches Wissen;
- gehobene kognitive Fähigkeiten (~ Intelligenz);
- effiziente „study skills“ und Strategien, insbesondere für Prüfungen;
- ausreichende Sprachkompetenz, auch bei den Lehrenden (Art des Inputs) sowie
- interkulturelle Kompetenz bei Studierenden und Lehrenden im Falle eines International Classroom.

Welches Gewicht die einzelnen Faktoren im Rahmen des übergeordneten Ziels Lernerfolg („academic success“) innehaben, stellt in der Forschung sowohl im L1- als auch im L2-Kontext eine Kontroverse dar (vgl. Kap. 2.3.3.2.). Aus sprachlicher Perspektive scheint der Einfluss auf den Lernerfolg erst ab einem bestimmten unteren Niveau messbar. Außerdem verändert sich der Einfluss der übrigen Faktoren offenbar in Abhängigkeit von der wissenschaftlichen Disziplin; so stellen Jochems (1991) sowie Neville-Barton & Barton (2005) in technischen Studienfächern einen deutlich größeren Einfluss mathematischer Vorkenntnisse auf den Lernerfolg im Vergleich zum Einfluss der Sprachkompetenz fest. Klaassen (2001) und Cummins (1993, 2000) wiederum vermuten zusätzlich einen Einfluss des sprachlichen Inputs (u.a. deutliche Aussprache, syntaktische wie semantische Redundanz) auf das inhaltliche Lernen der Studierenden. Zieht man aus übergeordneter Perspektive die Erkenntnisse aus der Submersionsforschung hinzu (vgl. Kap. 2.3.3.1.), so könnte die Tatsache, dass in englischsprachigen Programmen aufgrund des fachlichen Fokus keine Rücksicht auf sprachlich schwache Teilnehmer genommen wird, dazu führen, dass diese Defizite im inhaltlichen Lernen aufweisen. Airey & Linder (2006) vermuten in diesem Kontext, dass ein erfolgreiches Verstehen des Vorlesungsinhalts in hohem Maße davon abhängt, wie viel Zeit die Studierenden außerhalb des Klassenraums in die Vor- und Nachbereitung des Stoffes investieren. Dies spricht für eine gewichtige Rolle des Faktors „study skills“ bzw. „study effort“ (Lerneinsatz). Der Faktor interkulturelle Kompetenz hingegen scheint eher auf sozialer Ebene das Miteinander im International Classroom zu erleichtern, wobei ein wichtiger Bestandteil interkultureller Fähigkeiten die Kenntnis der im eigenen Programm relevanten und kulturell abweichenden Prüfungsmethoden darstellt (Smith 2004).

In der Analyse dieser Forschungsfrage anhand der Mikrostudien muss zwischen der Wahrnehmung der Teilnehmer und den durchgeführten statistischen Analysen unterschieden werden, deren Validität unter dem Blickwinkel einer vergleichbar kleinen Probengröße zu betrachten ist. Hinsichtlich der Frage, ob sich die unter 2c) erwähnten auftretenden sprachlichen Schwierigkeiten der Studierenden auf ihr Verständnis des Themas auswirken, bemerken die MGM-P-Teilnehmer einen solchen Einfluss im ersten Trimester nur in eingeschränktem Umfang, in den weiteren Trimestern nimmt der wahrgenommene Einfluss sprachlicher Probleme auf Verständnis und Prüfungsleistungen weiter ab, trotz gestiegener Sprachschwierigkeiten aufgrund des Dozenten-Englisch. Hier wurde als Ausgleichsinstrument die im zweiten Trimester größere Wissensbasis der Studierenden vermutet, im dritten Trimester fördert wahrscheinlich eine gute Lernbarkeit des Unterrichtsstoffes aufgrund der Strukturiertheit eines Frontalunterrichts die vergleichbar guten Prüfungsergebnisse. Die größte Relevanz in ihrem Verständnis der Thematik sprechen die MGM-P-Studierenden in allen Trimestern der Dozenten-Didaktik zu, an zweiter Stelle steht das eigene Vorwissen, an dritter Stelle das Dozenten-Englisch. Die interkulturellen Fähigkeiten der Dozenten werden in diesem Kontext als nahezu irrelevant eingestuft. Das inhaltliche Vorwissen wird von den Studierenden in seiner Relevanz für ihren Lernerfolg über die Trimester hinweg als immer weniger relevant betrachtet, wohingegen der Faktor „study effort“ im gesamten Programmverlauf als sehr wichtig für den persönlichen Lernerfolg eingestuft wird. Sprachliche Aspekte folgen aus Sicht der Studierenden in diesem Kontext an zweiter Stelle. Die Dozenten des MGM-P hingegen halten das inhaltliche Vorwissen für mit Abstand am relevantesten für den Lernerfolg der Studierenden und monieren die z.T. sehr heterogenen akademischen Vorkenntnisse. Schwächen im sprachlichen Bereich können aus ihrer Sicht durch einen erhöhten Lerneinsatz ausgeglichen werden und sind somit ab einem bestimmten verständnissichernden Minimalniveau sekundär.

Die statistischen Analysen, die für das MGM-P durchgeführt wurden, zeigen entgegen dieser aus Sicht von Studierenden und Dozenten multifaktoriellen Situation eine klare Tendenz: Lediglich die Abschlussnoten des Erststudiums korrelieren statistisch signifikant mit den im MGM-P erreichten Trimesternoten. Die geringste Korrelation bis hin zur völligen statistischen Unabhängigkeit zeigt sich hinsichtlich des Faktors akademisches Vorwissen, welches anhand der Hauptfächer bzw. Studiengänge des Erststudiums erfasst wurde. Dies korrespondiert mit dem Anspruch



weiterbildender Masterprogramme, auch fachfremden Teilnehmern ein erfolgreiches Studieren zu ermöglichen und steht in deutlicher Diskrepanz zur Wahrnehmung der MGM-P-Dozenten. Die Sprachkompetenz der Studierenden wurde anhand verschiedener Variablen mit den Abschlussnoten korreliert, lediglich in einem Trimester (2) und mit einer Variable (Ergebnisse eigener Englischtest) wurde jedoch die statistische Signifikanz erreicht, während die übrigen Variablen – die Englischtest-Ergebnisse bei Zulassung sowie ein vorheriger Aufenthalt im englischsprachigen Ausland bzw. an einer englischsprachigen Universität – statistisch gesehen keinen Einfluss auf den Lernerfolg der Teilnehmer gezeigt haben. Des Weiteren wurde die Hypothese aufgestellt, dass der Einfluss der Sprachkompetenz mit Erstellung der Masterarbeit aufgrund abweichender Prüfungsstrukturen deutlich abnimmt. Die Frage, welchem der oben genannten Faktoren eine gute Abschlussnote im Erststudium entspricht, kann an dieser Stelle nicht hinreichend geklärt werden. Da jedoch die Studierenden selbst der Ansicht sind, ihr individueller Lerneinsatz würde ein erfolgreiches Abschließen des Programms am meisten beeinflussen, könnte die Hypothese zutreffen, dass sich ein allgemein strebsames Studierverhalten einer Person (meist gepaart mit Intelligenz) an einer guten Abschlussnote erkennen lässt, welche auch für das Folgestudium auf gute Leistungen schließen lässt.

Im ING-P konnten keine statistischen Analysen durchgeführt werden, allerdings sind sich hier Dozenten und Studierende einig, dass in Bestätigung der oben erwähnten fachlichen Abhängigkeitshypothese in dem untersuchten ingenieurwissenschaftlichen Programm das fachliche und somit v.a. mathematische Vorwissen mit Abstand die größte Relevanz für den Lernerfolg hat, begleitet vom individuellen Lerneinsatz. Sprachlichen Aspekten kommt hingegen in der Wahrnehmung von Lehrenden und Studierenden eine weitaus geringere Rolle im Verständnis des Themas und im allgemeinen Lernerfolg zu.

Für den eigenen Forschungskontext bleibt festzuhalten, dass zwar gewisse Auswirkungen von Sprachschwierigkeiten auf Lernerfolg und Verständnis des Themas von den Studierenden beider Programme konstatiert werden, dass dies aber nach eigener Aussage kein „major problem“ darstellt und eventuelle sprachlich bedingte Verständnislücken durch Vor- und Nachbereiten des Stoffes ausgeglichen werden können. Im ING-P ist der „key for success“ v.a. das fachliche Vorwissen, im MGM-P kann auch dieses durch einen entsprechend hohen Lerneinsatz ausgeglichen werden. Dem Englischniveau der Dozenten sprechen Studierende beider Programme

eine vergleichbar wichtige Rolle in ihrem Verständnis der Thematik zu, noch wichtiger jedoch sind ihnen gute didaktische Fähigkeiten, wohingegen interkulturelle Aspekte in diesem Kontext keine Rolle zu spielen scheinen.

#### *2g-h) ELF-Kommunikation und allgemeine L2-Situation*

Die in den einzelnen empirischen Arbeiten zur Lingua-Franca-Kommunikation übereinstimmend festgestellte hohe Konsensorientierung und Solidarität sowie die unter den gegebenen L2-Umständen auffällig wenigen Missverständnisse können für die Analyse der ELF-Kommunikationsdaten der beiden Mikrostudien bestätigt werden. Einschränkend ist an dieser Stelle zu vermerken, dass nur wenige Dialoge oder Gruppengespräche Teil des Korpus sind, da die aufgezeichneten Sprachdaten auf Interview- und Vortragskontexte limitiert sind. Pragmatische Analysen z.B. des Turn-Managements oder andere diskursanalytische Untersuchungen sind daher nicht Teil der eigenen Erhebung, werden aber dringend für Folgearbeiten im Bereich ELF in der wissenschaftlichen Lehre angeregt – hierbei müssten v.a. Gruppenarbeiten, Diskussionen im Klassenraum sowie Rollenspiele, z.B. bei Case Studies oder „Moot Courts“ (simulierte Verhandlungen in juristischen Programmen), im Fokus stehen. Dies ist u.a. deshalb relevant, da z.B. House (1999, 2002b) das Fehlen von „pragmatic fluency“ (vgl. Kap. 2.3.3.1.) als wichtige Quelle für Missverständnisse in der ELF-Kommunikation identifiziert.

Die Konsensorientierung und Solidarität machen sich in der eigenen Studie z.B. in den Studierendenreferaten des MGM-P bemerkbar, die im Falle einiger chinesischer Sprecher im ersten Trimester sehr schwer zu verstehen sind. Da die Begleitfolien jedoch den für die Teilnehmer relevanten Inhalt ausreichend vermitteln, zeigt sich keiner der anderen Studierenden in den Interviews verärgert über sprachlich qualitativ niedrige Beiträge – ein nach Firth (1996) deutliches „let-it-pass“-Verhalten. Ähnlich verhält es sich im Falle von Missverständnissen zwischen Studierenden und Dozenten aufgrund von sprachlich schwer verständlichen Fragen der Studierenden. In derartigen Situationen helfen die übrigen Studierenden aus, um zwischen Dozent und Fragesteller zu vermitteln. In diesem Kontext wurde darauf hingewiesen, dass die sprachliche Solidarität und Toleranz der Studierenden wahrscheinlich auf zwei relevanten Rahmenbedingungen basiert: Zum einen gibt es kein von außen vorgegebenes sprachliches Lernziel, sondern die Teilnehmer verfolgen das allen gemeinsame aber v.a. individuell erreichbare Ziel eines guten Abschlusses basierend auf dem fachlichen Verständnis des vorgetragenen Stoffes. Sofern dieses

durch sprachliche Hürden nicht eingeschränkt ist – wie in der Tat nicht der Fall, vgl. 2e-f) – besteht für die Studierenden kein Anlass, ihr „let-it-pass“ oder „make-it-normal“ Verhalten (Firth 1996) aufzugeben. Zum anderen geben die Dozenten übereinstimmend an, dass sprachliche Fehler nicht in die Benotung von Prüfungsleistungen eingehen. Sollte dies in anderen Kontexten abweichend gehandhabt werden, ist vorstellbar, dass z.B. ein Gruppenreferat mit sprachlich schwachen Teilnehmern von den übrigen Gruppenmitgliedern in sprachlicher Hinsicht weniger solidarisch behandelt wird.

Mit dieser These übereinstimmend kritisieren Studierende beider Programme bei ihren Kommilitonen sowie bei den Lehrenden v.a. auffällig starke Akzente, welche das Verstehen ihrer Meinung nach am meisten beeinflussen. Anhand von Jenkins' (2001, 2005) Lingua Franca Core (LFC) wurden in den Datenkorpora im Hinblick auf phonetisch-phonologische ELF-Merkmale einige nicht-zielsprachliche Realisierungen identifiziert, die außerhalb der von Jenkins (2001, 2005) als nicht verständnishemmend eingestuften Kategorien liegen. Dies betraf v.a. Liquid-Vertauschungen der Chinesen sowie deren Realisierung des zielsprachlichen /th/ (dentaler Frikativ) als Liquide (Beispiel: „[l]eir“ statt „their“), Auslautverhärtungen der deutschen Teilnehmer sowie phonetischen Transfer bei spanischsprechenden Studierenden, wie z.B. die Einfügung von Schwa vor den Konsonantenklustern /st/ oder /sp/. Im Falle des ING-P wurde von den Dozenten angemerkt, dass indische Teilnehmer in ihrer Varietät oft schwierig zu verstehen seien und deshalb gebeten würden, „langsam und deutlich“ zu sprechen. Dies deutet auf Verständnisschwierigkeiten aufgrund des silbenzählenden Sprechrhythmus im indischen Englisch hin, der allerdings laut Jenkins (2001, 2005) als Teil des LFC in der ELF-Kommunikation akzeptabel sein sollte.

Auf lexiko-grammatischer Ebene wurde anhand der von Seidlhofer (2003, 2005) ermittelten frequenten und nicht verständnishemmenden Merkmale der ELF-Kommunikation festgestellt, dass z.B. das Auslassen der bestimmten und unbestimmten Artikel ein im eigenen Datenkorpus sehr häufig anzutreffendes ELF-Merkmal darstellt, das v.a. in den Äußerungen der Chinesen auftritt. Letztere zeigen darüber hinaus einen häufigen Default-Gebrauch des Präsens, v.a. in Substitution perfektiver Formen, was nach bisherigen Erkenntnissen als potentiell verständnishemmend einzustufen ist. Dasselbe trifft auf lexikalische Schwächen zu, wenn entweder die Fragen der Interviewerin aufgrund bestimmter Wörter nicht verstanden

wurden oder die Studierenden eigene Wörter kreiert haben, deren Sinn nur nach mehrmaligem Hören und im Kontext zu erschließen war. Im phonetischen Bereich war im Rahmen von Unterrichtsvorträgen (Dozenten, Studierende) zudem das unidiomatische Setzen von Wortakzenten ein vergleichsweise häufig anzutreffendes Phänomen, welches jedoch laut Jenkins (2001, 2005) aufgrund seiner arbiträren Regeln und somit schlechten Lernbarkeit Bestandteil des LFC ist. An dieser Stelle wurde angemerkt, dass in den Mikrostudien in Fällen falscher Akzentsetzung zwar kein semantisches Problem der Hörer zu beobachten war, jedoch angenommen wird, dass die fehlerhafte Betonung frequenter Wörter (z.B. „product“, „interpret“, „politics“) bei den Hörern auf weniger Toleranz stößt als z.B. die nicht-zielsprachliche Realisierung des /th/; letztere ist meist durch die Tatsache bedingt, dass die entsprechenden Phoneme nicht Teil des L1-Repertoires des Sprechers sind. Betonungsregeln wiederkehrender und fachlich relevanter Begriffe jedoch sind theoretisch von jedem lernbar, weshalb Vortragende, und speziell Lehrkräfte, die Gefahr eines möglichen und unnötigen Autoritätsverlusts berücksichtigen sollten.

Ähnliches gilt für im Unterricht des MGM-P beobachtetes Code-Switching, sowohl in die chinesische als auch in die deutsche Sprache. Setzt der Dozent dieses ein, um bei den Studierenden seiner L1 nach den passenden Begriffen im Englischen zu fragen, stellt dies offenbar v.a. aus Sicht der chinesischen Teilnehmer einen Autoritätsverlust für den Dozenten dar. Geschieht Code-Switching im Rahmen der zusätzlichen Nennung von Fachtermini in der ursprünglichen Muttersprache des erläuterten Konzepts, werden die Studierenden anderer L1 zum einen im Redefluss des Dozenten gestört und zum anderen von einer kleinen elitären Sprachgemeinschaft ausgegrenzt. Dies ist v.a. aus soziolinguistischer Perspektive zu vermeiden, wobei Dozierenden und Studierenden deutlich zu machen ist, dass das alleinige Kommunikationsmittel in englischsprachigen Studiengängen das Englische ist, andere L1 haben im Unterrichtsgeschehen nur im Falle der notwendigen Aufklärung von Missverständnissen Platz.

Hinsichtlich der allgemeinen Situation, dass Studierende wie Dozenten nicht Muttersprachler des kommunikativen Mediums ihrer Programme sind, zeigt sich in beiden Studiengängen ein hoher Pragmatismus. Da allgemein von einer ausgeprägten Zufriedenheit mit dem Dozenten-Englisch gesprochen werden kann, würde die Mehrheit der Studierenden den Einsatz von mehr L1-Sprechern des Englischen unter den Dozenten zwar für eine attraktive Idee, nicht aber für zwingend notwendig

halten. Auffällig ist hierbei, dass sich v.a. die sprachlich schwächeren Chinesen im MGM-P mehr muttersprachlichen Input wünschen würden. Dies geht einher mit Beobachtungen anderer Autoren (z.B. Braine 2005, Ehling 2005), die Akzeptanz von L2-Sprechern des Englischen als Dozenten steige proportional zur eigenen Sprachkompetenz, da ab einem bestimmten Lernerniveau erkannt werde, dass L2-Situationen in der englischen Sprache außerhalb des Klassenraums häufiger vorkommen als die Interaktion mit Muttersprachlern und dabei das gegenseitige Verständnis einem korrekten Gebrauch des Englischen übergeordnet ist. Ähnliches äußern einige MGM-P-Studierende in den Interviews: So gibt ein mexikanischer Studierender an, mit der Aussprache eines chinesischen Dozenten anfänglich zwar große Probleme gehabt zu haben, den Input aber trotzdem zu begrüßen, da er davon ausgeht, nach seinem Abschluss in einem Unternehmen in China zu arbeiten, weshalb es vorteilhaft sei, die entsprechende Aussprachevarietät zu verstehen. Dies deckt sich mit einer Empfehlung von Jenkins (2005), Lernern des Englischen gewisse ELF-Fähigkeiten zu vermitteln, wie z.B. auf rezeptiver Ebene das Verstehen anderer ELF-Varietäten durch authentischen Input sowie auf produktiver Ebene die Anpassung der eigenen Aussprache an die Verstehensbedürfnisse der Gesprächspartner. Diese rezeptiven und produktiven Fähigkeiten haben im MGM-P offensichtlich viele Studierende erworben, da im zweiten Semester alle Interviewten angeben, die Aussprachevarianten bestimmter für sie anfänglich schwierig zu verstehender Nationalitäten seien im Verlauf der Monate deutlich unproblematischer geworden.

## *2i) Interkulturelle Herausforderungen des International Classroom*

Im theoretischen Teil dieser Arbeit (vgl. v.a. Kap. 2.3.3.1.) wurden hinsichtlich möglicher interkultureller Herausforderungen eines International Classroom in englischsprachigen Studiengängen die neun Cluster des „ideal lecturer“ (Teekens 2004) sowie eine Anwendung der fünf Kulturdimensionen von Hofstede (1991) auf die Situation in einem universitären Unterrichtsetting (Schröder 1993, 2004) erläutert. Dabei hat sich gezeigt, dass im International Classroom v.a. kulturell abweichende Lehr- und Lernstile inkl. entsprechender Prüfungsmodalitäten und Autoritätsbeziehungen zwischen Lehrenden und Studierenden zu für die Beteiligten missverständlichen und konfliktären Situationen führen können. Wiesmann (1999) spricht in diesem Zusammenhang von einem speziell im deutschen Kontext anzutreffenden „dynamischen Wissenschaftskonzept“, das mit seinen problemorientierten, partizipativen sowie diskursiven Charakteristika für nicht-europäische Studierende

eine Herausforderung darstelle. Gleichzeitig weist Dozentin Lec4 (MGM-P) im Interview jedoch darauf hin, dass der Stereotyp des lediglich auf Reproduktion bedachten, passiv lernenden Asiaten flächendeckend nicht mehr zutreffe, da gerade Chinesen sehr gut in der Lage seien, klar formulierte Zielvorgaben umzusetzen, auch wenn diese eine aktive Beteiligung in Form von Referaten und Gruppendiskussionen beinhalten. Otten (2003) empfiehlt im Umgang mit kulturell heterogenen Lerngruppen ein sogenanntes „culturally sensitive teaching“, das auf einer Variation der Lehrstile basiert, und auch Gnutzmann (1999) betont die Relevanz von ausreichender interkultureller Kompetenz bei den Dozenten, um kommunikative Zusammenbrüche aufgrund interkultureller Missverständnisse zu minimieren bzw. zu reparieren. House (1999, 2002b) weist hingegen in ihren Analysen zur ELF-Kommunikation darauf hin, dass die Interaktanten im Gespräch ihre eigenen kulturellen Verhaltensweisen zurückstellen und als Teil einer „fleeting and changeable community of ELF speakers“ (House 2002b: 260) keine Missverständnisse basierend auf interkulturellen Unterschieden verursachen. Da die von ihr beobachteten kommunikativen Missverständnisse vielmehr auf „pragmatic fluency“ beruhen, scheint House (1999, 2002b) ein Training der entsprechenden linguistischen Fähigkeiten in der ELF-Kommunikation wichtiger als Fortbildungen zu interkulturellen Aspekten.

In den untersuchten Programmen können zwar einige aufgrund interkultureller Unterschiede und nicht ausreichender Schulung in diesem Bereich entstandene konfliktäre Situationen identifiziert werden, alle Fragebogen- und Interviewauswertungen und die Unterrichtshospitationen zeigen jedoch, dass diese Situationen erstens vergleichbar selten auftreten und zweitens weder zu ausgeprägten Konflikten zwischen den einzelnen Parteien noch zu Verständniseinbußen führen. Interessanterweise werden in beiden Mikrostudien die interkulturellen Fähigkeiten der Dozenten im Vergleich zu ihren didaktischen und sprachlichen Kompetenzen durch die Studierenden am schlechtesten beurteilt; gleichzeitig schreiben die Teilnehmer den interkulturellen Fähigkeiten der Dozenten die geringste Relevanz in ihrem Verständnis des Themas zu. In den Interviews bestätigt sich, dass Studierenden wie Dozenten insgesamt wenige Situationen aufgefallen sind, die ihnen aufgrund der unterschiedlichen Lernkulturen herausfordernd schienen. Lediglich im ING-P erwähnen einige Dozenten, dass es sich zuweilen als Problem darstelle, den nicht-deutschen Studierenden das selbständige und eigenverantwortliche Arbeiten näher zu bringen. Auch Gruppenarbeiten würden sich gelegentlich als konfliktär darstellen, wenn speziell

asiatische Teilnehmer ein gewisses Ausnutzen der anderen Gruppenmitglieder erkennen ließen, indem sie sich gar nicht oder erst spät in die Gruppenarbeit einbrächten. Ähnliches erwähnen die MGM-P-Studierenden im Hinblick auf das in China durchgeführte dritte Trimester, wo es offensichtlich vermehrt zu Gruppenkonflikten aufgrund von Plagiatsversuchen seitens der Chinesen gekommen ist. Während der Deutschland-Trimester beschränkt sich interkulturell bezogene Kritik v.a. auf in den ersten Monaten aufgetretene Täuschungsversuche in schriftlichen Prüfungen, welche aber von der Programmleitung erfolgreich eingedämmt werden konnten. Sehr diskursorientierte Studierende, wie z.B. der Lateinamerikaner VJM im MGM-P, haben zudem auf die großen Unterschiede hingewiesen, die ihnen zwischen den deutschen bzw. internationalen und den chinesischen Lehrenden aufgefallen sind: So würden letztere aus Sicht von VJM ein „arrogantes“ Lehrverhalten zeigen, da sie ein Hinterfragen des von ihnen Gelehrten sowie Diskussionen im Unterricht nicht begrüßen würden. In einem internationalen Managementprogramm sei die Kenntnis und Akzeptanz unterschiedlicher Lehr- und Lernstile sowie Autoritätsbeziehungen jedoch aus Sicht von VJM eine Grundqualifikation von „guten“ Dozenten.

Im ING-P sind unter den Studierenden anhand der Interviews und Fragebögen weniger interkulturelle Herausforderungen zu konstatieren, was nach Ansicht der Teilnehmer an der geringen Gruppengröße und der Tatsache liegt, dass keine Nationalität eindeutig dominiert, weshalb kaum Untergruppen gebildet werden. Im MGM-P findet im Gegensatz dazu im gesamten Programmverlauf keine Durchmischung der großen Chinesengruppe mit den übrigen internationalen und deutschen Studierenden statt. Als weiterer Unterschied zwischen den Programmen wären in diesem Kontext die wenigen Vertreter aus konfuzianischen Bildungstraditionen im ING-P sowie die thematischen Abweichungen der Programme zu nennen, welche verschiedene Lehrstile mit sich bringen, die wiederum aus interkultureller Perspektive unterschiedliches Konfliktpotential beinhalten.

Obwohl alle Beteiligten vergleichbar wenig Erfahrung im Umgang mit interkulturellen Gruppen aufweisen und lediglich die MGM-P-Studierenden vor Programmbeginn im Rahmen eines eintägigen Workshops zur interkulturellen Kommunikation geschult wurden, besteht das Interesse an einem gezielten Ausbau der interkulturellen Kompetenz im Rahmen von Fortbildungen lediglich auf dem Papier. In den Interviews waren sich Studierende wie Dozenten unschlüssig, welche Form und welchen Inhalt eine solche Weiterbildungskomponente haben sollte.

Insbesondere die Dozenten des ING-P wiesen vermehrt darauf hin, dass derartiges Wissen im Grunde nur „on-the-job“ erworben werden könne und die Vermittlung von theoretischen Grundkenntnissen, wie von Teekens (2004) angeregt, nicht sinnvoll sei. Der einzig konkrete Vorschlag zu diesem Punkt stammt von Dozentin Lec4 des MGM-P, welche die Erstellung eines Handouts gutheißen würde, das china-unerfahrenen Lehrenden die Besonderheiten der chinesischen Kultur hinsichtlich bestimmter sensibler Themen nahebringt. Obwohl die Dozenten insgesamt mehr Offenheit gegenüber Fortbildungen im Bereich interkultureller Kommunikation als in sprachlichen Belangen aufweisen, zeigen die Ergebnisse, dass Programmanbieter an dieser Stelle nur dann neue Konzepte entwickeln sollten, wenn in ihrem Programm auffällig viele interkulturelle Probleme auftauchen oder/und wenn alle übrigen die Qualität des Programms potentiell gefährdenden Faktoren angegangen wurden. Ansonsten stimmen die Ergebnisse dieser Arbeit mit der Hypothese von House (1999, 2002b) im Rahmen der ELF-Kommunikation überein: Ein „culturally sensitive teaching“ (Otten 2003) ist v.a. aus soziologischer Sicht ein lohnenswerter Ansatz, eine auffällige Reduzierung von Missverständnissen wird hierdurch jedoch wahrscheinlich nicht bewirkt („culture irrelevance hypothesis“, House 1999, 2002b).

### *2j) Die Rolle des Englischen und des Deutschen in englischsprachigen bzw. internationalen Studiengängen*

Die untersuchten Masterprogramme der Mikrostudien halten im Gegensatz zu den in Kap. 2.3. vorgestellten gemischtsprachigen Studiengängen keine obligatorischen Fachkurse in deutscher Sprache bereit, sondern beschränken sich auf das Angebot studienbegleitender DaF-Kurse. Die theoretischen Ausführungen von Ammon (1998) sowie die empirische Arbeit von Motz (2005a) kommen zu dem Schluss, dass gemischtsprachige Studiengänge bzw. eine konsequente Zweisprachigkeit in der Lehre in fest definierten Domänen entscheidend zum Statuserhalt bzw. zum weiteren Ausbau des Deutschen als Wissenschaftssprache beitragen können. Die empirischen Evaluationen zu gemischtsprachigen Studiengängen (z.B. DAAD 2001, Ammon & McConnell 2002, Motz 2005a) haben jedoch übereinstimmend gezeigt, dass es weiterhin eine große Herausforderung darstellt, die internationalen Studierenden innerhalb weniger Semester auf ein studierbefähigendes Niveau in der deutschen Sprache zu bringen, womit für gemischtsprachige Studiengänge – auch in Übereinstimmung mit den Ergebnissen der Makrostudie – mittelfristig der intendierte Wettbewerbsvorteil gegenüber dem traditionellen Vollstudium in deutscher Sprache



aufgrund der nur unwesentlich niedrigeren Sprachhürde voraussichtlich wegfallen wird. Trotzdem wird es auch außerhalb von Sprachkursen weiterhin Raum für die deutsche Wissenschaftssprache geben, da der Bachelorbereich auf absehbare Zeit deutschsprachig bleiben wird, mit Ausnahme spezialisierter international ausgerichteter Programme. Ein weiteres Segment stellen die für Hochschulen immer wichtiger werdenden Weiterbildungsstudiengänge im Teilzeitmodus dar, die Berufstätige zur Zielgruppe haben, welche aus logistischen Gründen zur überwiegenden Mehrheit aus dem Inland kommen und somit auf Deutsch studieren. Und nicht zuletzt impliziert die Thematik einiger weiterbildender Masterstudiengänge, dass die anvisierte Zielgruppe mit der deutschen Sprache besser zurechtkommt als mit der englischen, wie z.B. im Falle der Mittel- und Osteuropäischen Länder, in denen Deutsch weiterhin eine große Rolle spielt.

Dass das Deutsche hingegen in rein englischsprachigen und noch dazu zeitlich sehr begrenzten Masterstudiengängen (1 bis 1,5 Jahre) mit überwiegend ausländischen Teilnehmern nur eine marginale Rolle in Form von DaF-Kursen spielt, haben die beiden Mikrostudien eindeutig bestätigt. Für über 90% der Studierenden war die Englischsprachigkeit der Programme bewerbungsentscheidend, ein Studieren auf Deutsch wäre für die meisten Teilnehmer sprachlich nicht möglich gewesen, gerade im MGM-P ist die Mehrheit bei Einreise DaF-Anfänger ohne jegliche Vorkenntnisse. Genau hier setzt jedoch der Vorteil von englischsprachigen Studiengängen an: Ohne die Englischsprachigkeit des MGM-P wären die Studierenden nicht nach Deutschland gekommen, sondern wären in ihrem Heimatland geblieben bzw. z.B. in die USA oder ein anderes europäisches Land mit englischsprachigen Studiengängen ähnlicher Fachrichtungen gegangen. Da alle internationalen Teilnehmer zumindest zu Beginn des Programms an den studienbegleitenden Deutschkursen teilgenommen haben, sind über das MGM-P knapp 40 Personen in den Kontakt mit DaF gekommen, bei denen dies sonst evtl. nie der Fall gewesen wäre (vgl. für eine ähnliche Argumentation Ammon 1998).

Solange nicht im Bachelor- und Part-Time-Bereich großflächig auf die englische Sprache umgestellt wird, wozu derzeit weder wirtschaftlich noch inhaltlich eine Notwendigkeit besteht, gibt es keinen Anlass, die kleine Gruppe der englischsprachigen Masterprogramme grundsätzlich negativ zu beurteilen und für den Niedergang der deutschen Sprache als mitauslösend zu betrachten. Auch von einem Abschotten der Hochschulen gegenüber der Öffentlichkeit (Ammon & McConnell

2002) sowie damit einhergehend einem Demokratieverlust (z.B. Ehlich 2000) kann im Kontext der englischsprachigen Masterstudiengänge nicht gesprochen werden: Da diese als Zulassungsvoraussetzung einen ersten Hochschulabschluss verlangen und die verlangten Englischkenntnisse von einem deutschen Absolventen mit regelmäßig aufgefrischem gutem Schulenglisch ohne weiteres erreicht werden dürften, ist nicht zu erkennen, auf welche Weise in diesem Kontext die Öffentlichkeit ausgegrenzt und die Demokratie gefährdet wird; öffentliche Vorlesungen sind nur in Ausnahmefällen Teil von Masterprogrammen, insbesondere im Falle der gebührenpflichtigen. Nicht zuletzt wird speziell anhand der beiden untersuchten Programme das Argument ad absurdum geführt, das Studieren in einer anderen als der Nationalsprache eines Hochschulorts unterlaufe den interkulturellen Erfahrungsreichtum der ausländischen Studierenden, die aufgrund mangelnder Beherrschung der Umgangssprache sozial und kulturell isoliert seien (z.B. Sticchi Damiani 2005). Im MGM-P wie im ING-P ist alleinig durch die Unterrichtssprache Englisch ein interkulturell sehr vielseitiger Classroom mit im MGM-P zehn unterschiedlichen Nationalitäten entstanden, die in Gruppenarbeiten und außerunterrichtlichen Aktivitäten lernen müssen, als interkulturelle Gemeinschaft zu funktionieren und zudem in ihrer Freizeit mit der Kultur des Hochschulstandorts interagieren (z.B. im Rahmen von Patenschaftsprogrammen, wie im MGM-P der Fall). Dies scheint hinsichtlich des Ziels eines Ausbaus der interkulturellen Kompetenz vielversprechender, als wenn z.B. ein einzelner ERASMUS-Austausch-Studierender in deutschen Vorlesungen sitzt, in denen es wenig Anlässe für eine Interaktion mit den deutschen Kommilitonen gibt. Mit demselben Argument kann die Befürchtung Ehlichs (2000: 5) relativiert werden, die Verwendung von ELF in der Wissenschaft habe erkenntnismindernde Folgen und könne zu Ethnozentrismus führen. Unabhängig von diesen Ausführungen werden die deutschen Hochschulen es sich zudem finanziell nicht leisten können, den großen Strom der internationalen Studierenden an sich vorbeiziehen zu lassen bzw. nur den kleinen Schwarm der des Deutschen ausreichend Kundigen abzufischen.

*2k) Gesamtbetrachtung: Ist auf Basis der analysierten Unterfragen mit qualitativen Einschränkungen in den untersuchten Programmen zu rechnen?*

In Kap. 2.3.3. wurde unter Bezugnahme auf die Ausführungen von van der Wende (1998) auf die existierende Spannung zwischen dem zunächst ideologisch anmutenden Ziel internationalisierter Curricula – die Qualitätsverbesserung der Bildung – und dem ökonomischem Motiv der Anziehung ausländischer Studierender

verwiesen. Langfristig betrachtet kann jedoch nur ein nach außen wahrnehmbar qualitativ guter internationaler bzw. englischsprachiger Studiengang im weltweiten Werben um zahlungswillige ausländische Studierende bestehen, insbesondere im Masterbereich, wo die Teilnehmer den entscheidenden Grundstein ihrer beruflichen Karriere setzen und zudem im Falle weiterbildender Masterprogramme vermehrt über eigene finanzielle Möglichkeiten verfügen („Selbstzahler“). Das Alleinstellungsmerkmal der Englischsprachigkeit europäischer Studiengänge außerhalb Großbritanniens und Irlands wird bei steigendem Angebot dieser Art Programme stetig sinken, weshalb Qualitätsfragen in den nächsten Jahren eine entscheidende Funktion einnehmen werden; die Relevanz des Renommee-Faktors in der Rekrutierung der gewünschten Zielgruppen wurde in Kap. 2.1. erläutert. In Kap. 2.3.3. wurde zudem vermutet, dass die von Ammon (1998) genannten qualitativen Herausforderungen fremdsprachigen Unterrichts – „Sprachbelastung“ und „sprachliche Korrektheitsprobleme“ – und eine potentielle „kulturelle Belastung“ zu einem im Vergleich zum L1-Kontext qualitativ minderwertigen Unterricht mit negativen Folgen im Erkenntnisgewinn (Ehlich 2000) bzw. im Lernerfolg führen können. Teekens (2004: 38) spricht in diesem Zusammenhang von einem „unforeseen threat to the quality of education“, sofern im Rahmen englischsprachiger Studiengänge nicht bestimmte Grundbedingungen hinsichtlich sprachlicher Kriterien erfüllt sind.

Im Hinblick auf die beiden untersuchten englischsprachigen Masterprogramme kann zusammenfassend konstatiert werden, dass eine potentielle Bedrohung der Bildungsqualität in beiden Programmen, v.a. aber im MGM-P aufgrund der fremdsprachigen Situation nicht negiert werden kann, dass diese jedoch in den meisten Fällen hypothetisch oder rudimentär bleibt und v.a. durch die Tatsache aufgefangen wird, dass sprachliche Kriterien weder im Zentrum noch in der Peripherie des offiziellen mit Noten belegten Erkenntnisinteresses stehen. Folglich können andere Faktoren, wie im Falle der Dozenten eine gute Didaktik oder aus Sicht der Studierenden ein erhöhter Lerneinsatz sowie im ING-P ein gutes inhaltliches Vorwissen mögliche sprachliche Schwächen ausgleichen, da letztere nur in Ausnahmefällen ein Verstehen der Lehrinhalte so stark gefährden, dass Hilfsmaßnahmen nicht greifen. Wie unter 2c) ausgeführt, kann insgesamt von einem guten bis sehr guten sprachlichen Niveau beider Parteien gesprochen werden. Lediglich im MGM-P ist unter Qualitätsgesichtspunkten zu monieren, dass eine Minderheit der Teilnehmer anfänglich durch ihre Schwierigkeiten im flüssigen und akzentarmen Sprechen

vergleichbar unverständliche Studierendenreferate einbringt, deren Inhalt allerdings durch das Begleitmaterial in seinem Verständnis für die anderen gesichert wird. Insbesondere in Managementprogrammen mit höheren Studiengebühren sind derartige sprachliche Schwächen allerdings zu vermeiden, da sowohl Dozenten als auch Teilnehmer ansonsten Qualitätseinbußen monieren könnten. In diesem Kontext sei nochmals vor der Akzeptanz zu niedriger Englischtest-Scores bzw. ungeeigneter Englischtest-Typen gewarnt, da die als sprachlich schwach eingestuften Teilnehmer entweder über einen zu niedrigen IELTS-Score (5.0) oder den CET ins Programm gekommen sind. Im Hinblick auf die Dozenten wurde kein vergleichbar sprachlich niedriges Niveau vorgefunden, zwei bis drei Lehrende fielen jedoch durch einen ausgeprägten Akzent, wiederholtes Code-Switching und gewisse Betonungsprobleme im Unterricht auf. Inwiefern sich dies zu einem qualitativen Problem auswirkt, müssen letztendlich die Evaluierungen der Studierenden zeigen. Im Falle des MGM-P wurden zwei der sprachlich problematischen Dozenten im Folgejahr nicht eingesetzt, da die programmeigenen Evaluierungsbögen dies nahe gelegt haben.

Die Wahrnehmung der Studierenden und Lehrenden zu diesem Aspekt ist zwiespältig: Während die Dozenten in Fragebögen und Interviews keine Anzeichen für einen qualitativ minderwertigen Unterricht aufgrund der fremdsprachigen Situation sehen – auch dies kann natürlich eine sozial erwünschte Antwort repräsentieren, obwohl gerade die ING-P-Dozenten in diesem Punkt sehr selbstkritisch und offen waren – befürchtet ein je nach Trimester schwankender Anteil von 40-50% der MGM-P-Studierenden qualitative Einbußen bzw. Auswirkungen auf den eigenen Lernerfolg aufgrund der Tatsache, dass in einer L2 gelehrt und gelernt wird. In den Interviews will dies jedoch keiner der Interviewten bestätigen bzw. empfindet die Frage als irritierend und unwesentlich. Einige Interviewte deuten ein gelegentlich leicht eingeschränktes Tiefenverständnis an, das aber durch entsprechende Nachbereitung anhand der Literatur auszugleichen sei. Didaktische Einbußen durch z.B. einen zu lehrerzentrierten Unterricht aufgrund sprachlicher Einschränkungen konnten anhand der Ausführungen der Studierenden sowie der Unterrichtsbeobachtungen ebenfalls nicht festgestellt werden. Als am wenigsten qualitätsgefährdend stellen sich in beiden Programmen die interkulturellen Fähigkeiten von Dozenten und Studierenden dar. In Bezug auf das ING-P haben Dozenten wie Studierende auf die große Relevanz des inhaltlichen Vorwissens im Falle technisch-mathematischer Studiengänge hingewiesen, welches laut den Lehrenden die mit Abstand größte Gefahr für

Qualitätseinbußen im Unterricht aufgrund einer evtl. notwendigen Absenkung des Niveaus darstellt. Inhaltliche Vorkenntnisse können wiederum im MGM-P nachweislich durch zahlreiche andere Faktoren, wie z.B. einen erhöhten Lerneinsatz, ausgeglichen werden und nehmen in ihrer Bedeutung im Programmverlauf stetig ab. Eine erhöhte Belastung aufgrund der Fremdsprachigkeit des Programms sehen die Dozenten beider Programme als kaum bis nicht gegeben an, da die zugrundeliegenden Materialien zu fast 100% auf Englisch vorliegen. Die Studierenden müssen v.a. im MGM-P anfänglich vergleichbar viel Zeit in das Lesen der englischsprachigen Texte investieren, betrachten dies jedoch nicht als qualitatives Problem, sondern als notwendige Herausforderung.

An diesen zusammenfassenden Ausführungen ist zu erkennen, dass die Frage nach einem drohenden Qualitätsverlust aufgrund der Besonderheiten internationaler bzw. englischsprachiger Studiengänge v.a. hinsichtlich der Rahmenbedingungen wissenschaftliche Disziplin, Bachelor/Master (konsekutiv vs. weiterbildend) und didaktisches Konzept differenziert zu betrachten ist. Während z.B. im MGM-P sprachliche Schwächen der Teilnehmer durch die zahlreichen verpflichtenden Studierendenreferate im Rahmen eines Managementprogramms qualitative Risiken bereithalten, würde dieses im ING-P durch die abweichende Thematik, die wiederum mit anderen didaktischen Elementen einhergeht, weniger ins Gewicht fallen. Umgekehrt kann eine größere Anzahl inhaltlich nicht ausreichend vorgebildeter Teilnehmer im ING-P Qualitätseinbußen für die gesamte Klasse bedeuten, während dies im MGM-P aufgrund breiter angelegter inhaltlicher Elemente, die besser individuell nachgeholt werden können, auf die gesamte Unterrichtsqualität betrachtet weniger Auswirkungen hätte. Studierende in Masterprogrammen haben darüber hinaus über die Jahre eigene Strategien entwickelt, wie eventuelle Schwächen im sprachlichen Bereich durch erhöhten Lerneinsatz oder andere Mittel ausgeglichen werden können, während Bachelor-Studierende ohne ein entsprechendes inhaltliches wie „study skills“-bezogenes Wissen vermutlich im Falle sprachlicher Einschränkungen eine größere Auswirkung auf Lernerfolg und Unterrichtsqualität bemerken würden. Die eingangs genannten Befürchtungen in der wissenschaftlichen Literatur können daher lediglich hinsichtlich des Faktors „sprachliche Korrektheitsprobleme“ (Ammon 1998) im Falle des MGM-P zu einem kleinen Prozentsatz bestätigt werden, die übrigen qualitätsbezogenen Einschränkungen sind in den untersuchten Programmen nicht nachzuweisen. Bislang nicht erwähnte Faktoren, wie „subject knowledge“,

stellen sich jedoch als in bestimmten Fällen qualitätsgefährdend dar.

Als Ziel der empirischen Untersuchung wurde angestrebt, Empfehlungen für die Qualitätssicherung englischsprachiger, ein- bis eineinhalbjähriger Masterstudiengänge mit hohem Ausländeranteil auszusprechen. Das folgende Kapitel skizziert auf Basis der Beantwortung der Forschungsfragen mögliche Elemente eines solchen Qualitätssicherungskonzepts.

## **5.2. Empfehlungen**

### *A) Rekrutierung / Auswahl*

Im Kontext möglicher qualitätssichernder Maßnahmen im Bereich der Studierenden wird hinsichtlich der Steuerungsmöglichkeiten bei der Rekrutierung auf die Empfehlungen der Forschungsfrage 1) der Makrostudie verwiesen. Am Beispiel des MGM-P lauten zusätzliche konkrete Empfehlungen im Zulassungsverfahren:

- Keine Akzeptanz von Englischtests ohne verpflichtenden „Speaking“-Teil, weshalb lediglich der IELTS, der neue TOEFL-ibt oder alternativ der TOEFL-cbt/pbt mit dem Zusatztest TSE („Test of Spoken English“) akzeptiert werden sollten.
- Sehr positive Bewertung von Erfahrungen mit dem vollständigen oder hauptsächlichlichen Studieren in englischer Sprache im Erststudium (unabhängig vom Hochschulstandort) sowie mit chinesischen ELF-Varietäten.
- Aufnahme der sprachlichen Zulassungskriterien in das Partnerschaftsabkommen mit der chinesischen Hochschule, die ca. die Hälfte der Studierenden rekrutiert. In einem solchen Fall ist entscheidend, auf interkulturell sensible Weise deutlich zu machen, dass aus Gründen der Fairness gegenüber internationalen Bewerbern landeseigene Englischtests, wie der CET, in einem partnerschaftlichen Programm mit internationaler Klientel nicht akzeptiert werden sollten.
- Ausführliche Informationen im akademischen Bereich der Internetseite zu in den ersten Monaten des Programms zu lesender Fachliteratur, sofern sich diese nicht wesentlich in den einzelnen Jahrgängen ändert.

Hinsichtlich der Auswahl der Dozenten, die für das Unterrichten in englischsprachigen Masterstudiengängen geeignet sind, haben die Mikrostudien gezeigt, dass abgesehen von der Konsultation von Lebensläufen derzeit noch keine speziellen Testinstrumentarien genutzt werden, um vorab zu überprüfen, ob die sprachlichen, didaktischen und interkulturellen Kompetenzen der Lehrenden der Herausforderung eines L2-Unterrichts in einem International Classroom gewachsen sind. Gleichzeitig

wurde anhand der Ergebnisse deutlich, dass in der Dozentenschaft beider Programme wenig Bereitschaft zur Teilnahme an programmbegleitenden Fortbildungskursen, v.a. in sprachlicher Hinsicht, zu verzeichnen ist, weshalb mögliche Defizite bei Verpflichtung der Lehrenden nicht durch regulierende Eingriffe im Verlauf des Programms aufgefangen werden können. Eine adäquate Auswahl der Dozenten stellt sich unter diesem Blickwinkel als wesentlich dar.

Zumindest in den beiden untersuchten Programmen und mit großer Wahrscheinlichkeit auch in anderen englischsprachigen (Master-)Programmen in Deutschland wird jedoch die zunächst am naheliegendsten erscheinende Lösung eines verpflichtenden Sprachtests für die Dozenten kurz- bis mittelfristig eine Utopie bleiben. Dies steht im Gegensatz zu Ländern wie den Niederlanden, wo man u.a. aufgrund der längeren Historie englischsprachigen Unterrichts im tertiären Bereich nicht mehr vor regulierenden Maßnahmen auf Ebene des Lehrkörpers zurückschreckt: An der TU Delft informiert eine ausführliche Sektion des Mitarbeiterbereichs der Internetpräsenz<sup>73</sup> über die ab dem akademischen Jahr 2006/2007 existierende Verpflichtung aller Mitglieder des Lehrpersonals (Lehrstuhlinhaber ebenso wie Juniorprofessoren), einen auf dem IELTS basierenden Englischtest abzulegen. Das zur Lehre in den englischsprachigen Programmen der TU Delft notwendige Niveau wird mit C1 des GER (vgl. Kap. 4.1.2.) angegeben, das nach Möglichkeit auf C2 gehoben werden sollte. Das Universitätspräsidium strebt an, bis 2010 80% der Lehrenden auf das Niveau C1 zu bringen, mit Hilfe eines umfassenden Kursangebots, das sprachbezogene, interkulturelle und didaktische Elemente im Rahmen der „English-medium-instruction“ bereithält und auf verschiedenen Niveaustufen buchbar ist. Obwohl die Beschreibungen darauf hindeuten, dass keine explizite Verpflichtung zur Teilnahme an dem Kursangebot besteht, werden die Englischkompetenz und die persönliche Fortbildung in diesem Kontext als obligatorischer Teil von sogenannten „result and development interviews“ der Lehrenden angegeben. Dozenten, die nicht über das Niveau A2 oder A1 des GER hinauskommen, werden vom Unterrichten in englischsprachigen Programmen ausgeschlossen, bzw. ihr Einsatz in denselben wird als „undesirable“ bezeichnet.

Diese Art eines verpflichtenden Nachweises der Englischkenntnisse der Lehrenden in Kombination mit einem wissenschaftlich fundierten Kursmodell – das

---

<sup>73</sup> Online: <http://www.tudelft.nl/live/pagina.jsp?id=06ef2f15-adda-42ca-ae1b-83e6c95c7cc1&lang=en> (20.10.07).

Angebot basiert auf den Ergebnissen der in Kap. 2.3.3.1. vorgestellten Dissertation von Klaassen (2001) – stellt nach Wissen der Autorin einen derzeit in Europa einzigartigen Fall einer fortschrittlichen und professionellen Herangehensweise an die Herausforderungen englischsprachiger Lehre dar, die versucht, die heikle Thematik von Fortbilden und Testen der Dozenten mit sensibler Autorität anzugehen. Die Vorgehensweise eines verpflichtenden Englishtests mit nachfolgender gestaffelter Schulung ist indes mit dem Test- und Weiterbildungsprozedere für ITAs (vgl. Kap. 2.3.3.1.) in den USA vergleichbar (siehe z.B. Smith et al. 1992: 61-63). Den verpflichtenden Englishtests vorgeschaltet war an der TU Delft eine vierjährige Phase, innerhalb derer lediglich die Kursangebote im Rahmen einer freiwilligen Fortbildung zur Verfügung standen. Laut Klaassen (persönliche Mitteilung per Email im August 2006) traf auch an der TU Delft das Fortbildungsangebot im Rahmen des „English-medium-teaching“ zunächst auf Zurückhaltung bzw. negative Reaktionen, insbesondere, wenn pädagogische Elemente Bestandteile des Kurses darstellten. Die Rückmeldungen nach Abschluss der Kurse waren jedoch meist positiv; am häufigsten wurde von den Dozenten als hilfreich herausgestellt, sich besser in die Situation der Studierenden hineinversetzen zu können, den zu unterrichtenden Inhalt in einer fremden Sprache übermittelt zu bekommen. Klaassen (2006) spricht daher von „awareness raising“, das zu einer verbesserten Anpassung des Lehrverhaltens an die studentischen Bedürfnisse führe. Im Kontext der eigenen Mikrostudie wäre zu überlegen, ein ähnliches Test-Verfahren für das ING-P einzuführen, da unter den Dozenten eine selbstkritische Einstellung zur eigenen Sprachkompetenz festzustellen ist und zudem alle Lehrenden des Programms zur permanenten Belegschaft der anbietenden Hochschule gehören.

Das MGM-P hingegen wird als für ein derartiges Testkonzept weniger geeignet eingestuft, da nur ein geringer Anteil der Lehrenden von der programmanbietenden Hochschule stammt, die übrigen Dozenten werden aus anderen deutschen Hochschulen und dem Ausland rekrutiert. Daher stellen für die Programmleitung des MGM-P und vergleichbarer Studiengänge die Evaluation der Lehrleistungen durch die Studierenden nach Abschluss des Kurses neben einer kritischen Betrachtung des Lebenslaufs die einzig praktikablen Auswahlinstrumente dar. Vorab sollte nach den Ergebnissen der eigenen Erhebung zu urteilen v.a. auf vorherige Erfahrung im Unterrichten in englischer Sprache, insbesondere im englischsprachigen Ausland, sowie auf Erfahrung im Umgang mit internationalen Studierendengruppen geachtet



werden, wobei sich gezeigt hat, dass interkulturelle Fähigkeiten im Hinblick auf inhaltliches Verständnis und Gesamtzufriedenheit der Studierenden eine sekundäre Kompetenz darstellen. Nach Abschluss der Lehrinheit sollten in der Evaluierung neben inhaltlich-didaktischen Aspekten unbedingt sprachbezogene Faktoren thematisiert werden, von denen laut eigener Forschungsergebnisse beispielhaft die folgenden relevant und auch von den Studierenden kompetent zu beurteilen sind:

- |   |
|---|
| <p>a. How would you evaluate the lecturer's <b>total</b> English language competence?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>excellent</i></li><li>- <i>acceptable but could be improved in certain areas</i></li><li>- <i>sufficient for the program but definitely to be improved</i></li><li>- <i>not sufficient for the program</i><sup>74</sup></li></ul> <p>b. How would you evaluate the lecturer's <b>pronunciation</b> skills (accent, word-stress)?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>excellent</i></li><li>- <i>acceptable but could be improved in certain areas</i></li><li>- <i>sufficient for the program but definitely to be improved</i></li><li>- <i>not sufficient for the program</i></li></ul> <p>c. Did the lecturer use another language than English in the classroom (<b>code-switching</b>)?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>yes, very often</i></li><li>- <i>yes, from time to time</i></li><li>- <i>yes, but only rarely</i></li><li>- <i>no, never</i></li></ul> <p>d. Would you say that the lecturer's English language problems had a negative influence on your <b>learning process</b>? <i>Yes / No</i></p> <p>e. Would you say that the lecturer's ability to deal with different cultures in the classroom (<b>intercultural skills</b>) should be improved?</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- <i>yes, definitely</i></li><li>- <i>yes, but it's not that important</i></li><li>- <i>no, that was okay</i></li></ul> |
|---|

**Abbildung 4:** Beispiele für sprachbezogene Evaluierungsfragen

Die oben genannten Aspekte bilden die sprachlichen und interkulturellen Faktoren ab, welche den Erkenntnissen der Mikrostudien zufolge die Qualität des Unterrichts und/oder die Autorität der Dozenten am ehesten gefährden können. Sie sind je nach Rahmenbedingungen des Studienprogramms (vgl. ING-P vs. MGM-P) zu erweitern bzw. zu reduzieren.

---

<sup>74</sup> Die Verwendung von Prosaskalen anstelle von Notensystemen bietet sich v.a. deshalb an, weil viele Studierende aufgrund ihrer eigenen Bildungshintergründe mit Zahlensystemen schnell durcheinander kommen und so versehentlich aus ihrer Sicht gute Dozenten mit schlechten Noten bewerten.

### *B) Fortbildung*

Anknüpfend an die Zielgruppe der Dozenten muss wie bereits bei der Rekrutierung deutlich unterschieden werden zwischen Studienprogrammen mit einem hohen Anteil permanenter Dozenten, die ihren Hauptarbeitsitz an der anbietenden Hochschule haben (vgl. ING-P), und Programmen mit einer starken Mischung aus eigenen und externen Dozenten (vgl. MGM-P). Eine weitere Abstufung erfolgt auf fachlicher sowie zeitlicher Basis (Dauer des Programms). Aufgrund der Tatsache, dass die sprachlichen und interkulturellen Kenntnisse der ING-P-Dozenten nach Eigen- und Fremdwahrnehmung stärker in der Kritik stehen als die der MGM-P-Dozenten und zudem das ING-P die strukturellen Voraussetzungen dafür erfüllt, lautet unabhängig von finanziellen Realisierungsmöglichkeiten die Empfehlung für das ING-P, eine schrittweise Einführung der Fortbildungskurse der TU Delft ins Auge zu fassen, deren Inhalte im Übrigen auf technische Studienprogramme abgestimmt sind. Auch wenn die ING-P-Dozenten einige Vorbehalte hinsichtlich der eigenen Weiterbildung in diesem Bereich äußern, so zeigen sie trotzdem eine vergleichbar große Offenheit gegenüber einer Optimierung ihrer Kenntnisse zum Zwecke des Unterrichtens auf Englisch in einem International Classroom. Aus Sicht der Autorin stellt dies ideale Rahmenbedingungen für das TU Delft-Konzept dar; ob daraus ein obligatorisches Abtesten der Englischkenntnisse resultieren muss, sollte in Abhängigkeit von den Evaluierungen der Kursleiter und Studierenden entschieden werden. Die Etablierung eines solchen Konzepts verlangt indes eine Zusammenarbeit von Fachabteilungen und Sprachenzentren auf der einen sowie eine Einbeziehung des Hochschulmanagements auf der anderen Seite. Sollte ein derart umfangreicher Prozess für die anbietende Hochschule kurz- und mittelfristig keine Option darstellen, existieren bei permanenter Dozentenschaft in bezüglich ihrer Komplexität und ihres Aufwands absteigender Reihenfolge folgende unabhängig voneinander gültige Alternativen:

- Förderung von einsemestrigen bis ganzjährigen Auslandslehraufträgen im Rahmen des Wissenschaftler austausches (vgl. z.B. die Marie Curie-Maßnahmen des Forschungsrahmenprogramms der Europäischen Kommission);
- Motivierung der Dozenten zur Teilnahme an Kurzschulungsprogrammen von anderen Hochschulen in Kooperation mit US-amerikanischen Einrichtungen; ein Beispiel hierfür stellt das über den DAAD finanzierte Programm „English for Teaching Purposes“ der Universität Tübingen in Kooperation mit dem Maryland

English Institute in den USA dar.<sup>75</sup> Es sei an dieser Stelle angemerkt, dass das vielversprechende Programm, welches seine Teilnehmer für zwei Wochen in die USA schickt, in Deutschland kaum vermarktet wird und somit wenigen Dozenten englischsprachiger Studiengänge bekannt sein dürfte. Die Kontaktaufnahme mit dem Koordinationsbüro gestaltet sich zudem schwierig, was u.a. den begrenzten finanziellen Fördermitteln geschuldet sein dürfte. Die fördernde Einrichtung sollte sich somit aufgerufen fühlen, dieses wichtige Angebot finanziell so angemessen auszustatten, dass nicht nur Insider in seinen Genuss kommen.

- Förderung der Teilnahme der Dozenten an internationalen Konferenzen sowie Forschungsgruppen (vgl. Vinke 1995);
- Einstellung von mindestens einem L1-Sprecher des Englischen für die permanente Lehre im Programm, der seine Erfahrungen an die L2-Dozenten weitergeben kann;
- Sensibilisierung der Lehrenden für die Herausforderungen eines Lernens in der L2 (Perspektive der Studierenden), z.B. durch das Angebot von Fachvorlesungen englischsprachiger Gastdozenten oder durch sogenannte „self-assessments“, in denen die Lehrenden per (Online-)Fragebogen abgefragt werden, ob sie sich mit bestimmten vorgegebenen Fähigkeiten identifizieren;
- Schaffung einer Identifizierung mit dem englischsprachigen Programm und regelmäßiges Zusammenbringen seiner Lehrenden, um den Austausch über häufig wiederkehrende Probleme zu fördern (vgl. den „Runden Tisch“ der ING-P-Dozenten).

In englischsprachigen Masterprogrammen vom Typ des MGM-P, in dem die Dozenten erstens ein vergleichbar hohes Niveau des Englischen aufweisen und zweitens zu einem relevanten Anteil aus externen Hochschulen und evtl. Unternehmen rekrutiert werden, sollten Fortbildungskonzepte im Fokus stehen, die nicht von der Mitmachbereitschaft der Zielgruppe, ihrer Präsenz vor Ort oder generell von Mindestteilnehmerzahlen abhängig sind. Die Beschäftigung einer gewissen Anzahl von L1-Sprechern ist zweifelsohne ein guter Ansatz, der jedoch im Falle des MGM-P aus sprachlicher Sicht lediglich den Studierenden zugute kommt, während die L2-Dozenten hiervon nicht profitieren. Vor diesem Hintergrund empfiehlt sich in Programmen des Typs MGM-P die Bereitstellung von schriftlichem Informationsmaterial, welches für Optimierungsmöglichkeiten offenen Dozenten einen Überblick

---

<sup>75</sup> Online: <http://www.uni-tuebingen.de/isp/mei/index.html> (20.10.07).

über mögliche Herausforderungen des Unterrichtens in englischer Sprache und in einem International Classroom offeriert, Hilfestellung anbietet und weiterführende Literaturhinweise bereithält. Zu umfangreiche Materialien wären an dieser Stelle kontraproduktiv und sollten lediglich im Falle von Nachfragen vorrätig sein. Ausgehend von den Ergebnissen der Mikrostudien sowie in Orientierung an den Clustern des „ideal lecturer“ (Teekens 2004) und an der Anwendung der Hofstede-Dimensionen auf den International Classroom (Schröder 1993, 2004) kann ein entsprechendes zwei- bis maximal dreiseitiges Handout die folgenden Kategorien und Hinweise beinhalten:

### **1. Sprachliche Aspekte**

**a.** Die Mehrheit der Studierenden muss im Unterricht einen **Input in einer Fremdsprache (L2)** verarbeiten und kann somit hinsichtlich Aufmerksamkeitsspanne, Reaktionsgeschwindigkeit sowie allgemeiner aktiver Beteiligung eingeschränkt sein. Regulierende Maßnahmen betreffen dabei nicht ausschließlich die Sprachkompetenz der Zuhörer, auch gewisse Merkmale des **Dozenten-Inputs** können die Lehr- und Lernbedingungen verbessern. Die wesentlichen positiv einflussnehmenden Aspekte des Dozenten-Inputs sind laut empirischer Forschungsarbeiten: Deutliche Aussprache und moderate Sprechgeschwindigkeit (Bereich Phonetik), ausreichende Redundanz in Form von Wiederholungen, Paraphrasierungen und Erklärungen (Bereiche Semantik und Syntax), Visualisierung des gesprochenen Worts durch Folien, Handouts und Tafelbilder (wichtig: anfängliches Anschreiben von Fachtermini) sowie klare Strukturiertheit des zu lernenden Inhalts (Bereich Didaktik). *Weiterführende Literatur: z.B. Klaassen & de Graaff 2001 (8 Seiten), Räsänen 1999 (11 Seiten).*

**b.** Der Wechsel der Unterrichtssprache von Englisch zur Muttersprache (**L1**) des Dozenten – sogenanntes **Code-Switching** – ist aus sprachlicher wie soziologischer Sicht zu vermeiden, selbst wenn das im Fokus stehende Konzept auf z.B. deutschen Termini beruht und sich deutsche Teilnehmer in der Gruppe befinden. Ein Sprachwechsel führt zu unverständlichen Redepassagen und inhaltlichen Ausgrenzungen aus Sicht von Studierenden anderer L1.

**c. Englisch als Lingua Franca (ELF)** bezeichnet die Varietät des Englischen, in der sich Sprecher anderer Muttersprachen verständigen. ELF wird zunehmend als vollwertiges Kommunikationsmittel angesehen, das spezifische Merkmale aufweist, die im Standard-Englisch als inkorrekt gelten, das Verständnis der Interaktanten aber nachweislich nicht beeinflussen. Inwieweit sprachliche Inkorrektheiten im Unterricht und/oder in Prüfungssituationen thematisiert und in der Benotung berücksichtigt werden, sollte mit der Programmleitung diskutiert und den Studierenden zu Beginn der Lehreinheit mitgeteilt werden, ebenso wie die in Prüfungen zur Verfügung stehenden sprachlichen Hilfsmittel. *Weiterführende Literatur: z.B. Jenkins & Seidlhofer 2001 (online, 3 Seiten), ELF-Referenzseite des „Oxford Advanced Learner’s Dictionary (7. Auflage von 2005, Seite online verfügbar).*

d. Trotz zunehmender Akzeptanz von ELF-Varietäten orientieren sich Studierende weiterhin in vielen Fällen an L1-Sprechern des Englischen, wobei dies den Bereich der **Aussprache** signifikant am häufigsten betrifft. L2-Dozenten sollten dies v.a. hinsichtlich ihrer Autorität als Lehrperson bedenken und häufig wiederkehrende Begriffe nicht nur im Hinblick auf ihre lexikalische Entsprechung überprüfen, sondern auch bezüglich ihrer phonetischen Eigenschaften, wobei v.a. auf korrekte **Wortakzente** (Betonung) zu achten ist.

## 2. Interkulturelle Aspekte

In einem **International Classroom** treffen unterschiedliche Kulturen und somit Lernstile und akademische Traditionen aufeinander. Eine Anpassung des Lehrstils an zahlreiche verschiedene Kulturen ist nicht sinnvoll, jedoch hilft den Studierenden eine kurze Erläuterung des eigenen Lehrstils und der damit verbundenen Erwartungen. Außerdem sollten kulturell bedingte Hemmungen bei z.B. sehr interaktiven Lehrstilen bei der Bewertung bedacht werden. Dasselbe gilt für den Aspekt der Dozenten-Autorität: Das offene Infragestellen der Lehrinhalte, z.B. im Rahmen einer Diskussion, stellt speziell in asiatischen Kulturen eine ungewöhnliche Vorgehensweise dar und kann u.U. zu Autoritätseinbußen führen, wenn der didaktische Ansatz nicht vorher erläutert wird. Ähnlich verhält es sich mit Studierendenfragen: Aus Gründen der Gesichtswahrung (für Studierende und Dozenten) bevorzugen es v.a. chinesische Studierende, die Dozenten nach Unterrichtsende im Einzelgespräch zu befragen. In vielen Ländern bedeutet zudem die Aufnahme in ein Studienprogramm eine hohe Auszeichnung, welche durch einen vorgeschalteten Fachtest erworben wird. Aus diesem Grund insistieren Teilnehmer aus bestimmten Kulturkreisen (z.B. Asien) häufig auf fehlerhaften Prüfungsmethoden, wenn sie aus für sie unverständlichen Gründen in ihrem Masterprogramm in Deutschland schlecht abschneiden. *Weiterführende Literatur: Schröder (2004) (je nach Ausschnitt 5-11 Seiten).*

## 3. Inhaltliche Aspekte (speziell für weiterbildende Masterprogramme)

Weiterbildende Masterprogramme (z.B. LL.M., MBA, M.A.) basieren neben erster beruflicher Erfahrung ihrer Teilnehmer auf dem Ansatz, dass die akademische Vorbildung nicht exakt zu den Inhalten des Masterprogramms passen muss – wäre letzteres der Fall, würde es sich um ein *konsekutives* Masterprogramm handeln. Folglich bringen die Teilnehmer unterschiedliche fachliche Studienhintergründe mit. Die Dozenten sind gehalten, dies bei der Didaktisierung ihrer Lehreinheiten zu berücksichtigen; die akademische Heterogenität des Masterprogramms ist nicht als sein Manko, sondern als sein inhärentes Charakteristikum zu betrachten.

*Weiterführende Literaturhinweise zu englischsprachigen Studiengängen in Deutschland / Europa im Allgemeinen: De Wit (2005), Wächter (2005).*

*Praktische Tipps im Kontext der Forschung zu International Teaching Assistants (ITAs) in den USA (ähnliche linguistisch-kulturelle Situation): „The International Teaching Assistant Handbook“ der University of California (online, 30 Seiten).*

**Abbildung 5:** Handout für Dozenten englischsprachiger Masterprogramme

Die unter den einzelnen Punkten genannten Literaturhinweise sollten von der Programmleitung bereitgehalten und bei Anfrage als Kopie zur Verfügung gestellt werden. Sie stellen Beispiele eines größeren Literaturkanons dar (siehe Literaturliste dieser Arbeit). Als weiteres Hilfsmittel wäre ein umfassendes Wörterbuch mit Hinweisen zur Aussprache denkbar, das von der Programmleitung in den Unterrichtsräumen zur Verfügung gestellt wird. Sprachcoaches für die Dozenten stellen prinzipiell ein vielversprechendes Konzept dar, das jedoch in den untersuchten Programmen aufgrund mangelnder Akzeptanz durch die Lehrenden nicht greifen würde und kontraproduktive Reaktionen zur Folge haben könnte. In Vinke (1995) wird als weitere Maßnahme empfohlen, für Dozenten englischsprachiger Programme Entlastung in anderen Bereichen zu schaffen, um ihnen mehr Zeit für die Vorbereitung des fremdsprachigen Unterrichts zu geben. Dies stellt weder im MGM-P noch im ING-P eine erfolgsversprechende Maßnahme dar, da die Dozenten übereinstimmend angeben, aufgrund der Englischsprachigkeit der Materialien nicht mehr Zeit in die Unterrichtsvor- und -nachbereitung zu investieren als im Falle deutschsprachiger Vorlesungen. Im Rahmen von Fortbildungen, wie für das ING-P skizziert, kann allerdings die Entlastung auf anderen Gebieten einen relevanten Motivationsfaktor darstellen. In Bezug auf Weiterbildung im Bereich interkulturelle Fähigkeiten hat die Untersuchung gezeigt, dass die Bereitschaft der Lehrenden in diesem Fall ausgeprägter ist als im Hinblick auf sprachliche Aspekte, dass die entsprechenden zu unterrichtenden Fähigkeiten jedoch gleichzeitig von Studierenden und Dozenten als für den erfolgreichen Unterrichtsverlauf wenig relevant eingestuft werden. Entsprechend sollte die Entwicklung eines speziellen Angebots in diesem Bereich gerade in neueren Programmen nicht im Fokus der Bemühungen stehen, sofern darauf geachtet wird, die wesentlichen Hinweise wie oben beispielhaft erläutert in Form von schriftlicher Information aufzunehmen.

Hinsichtlich der sprachlich-interkulturellen Fortbildung der *Studierenden* sind zwei Dinge zu bedenken: Zum einen halten sich die Studierenden des ING-P und MGM-P im Gegensatz zu den permanenten Dozenten des Programms nur während der Programmdauer an der Hochschule auf, weshalb keine längerfristigen Schulungskonzepte in Frage kommen. Ebenfalls im Gegensatz zu den Lehrenden hat die Hochschule bei den Studierenden außerdem die Möglichkeit, im Rahmen des Rekrutierungsverfahrens ein gewisses sprachliches Standardniveau durch entsprechende verpflichtende Sprachtests sicherzustellen. Sollten sich dennoch zahlreiche sprachlich

schwache Teilnehmer im Programm befinden, sollte das Auswahlverfahren im Rahmen des Qualitätscontrollings angepasst werden. Klaassen (2001) weist in diesem Kontext darauf hin, dass eine merkbare linguistische Kompetenzverbesserung durch flankierende Sprachkurse innerhalb einer begrenzten Zeit (z.B. ein Jahr) so gut wie unmöglich ist. Die in den Mikrostudien untersuchten Programme haben gezeigt, dass speziell im MGM-P zu Programmbeginn ein vergleichbar großes Interesse an studienbegleitenden Englischkursen unter den Studierenden existiert. Nach Ablauf eines Trimesters verringert sich das Interesse jedoch auf ein sehr geringes Niveau, da die Arbeitsbelastung des Fachprogramms keine Zeit für zusätzliche Sprachkurse lässt. Vor diesem Hintergrund wird für die beiden untersuchten Programme und für Masterprogramme ähnlichen Typs empfohlen, die sprachliche Unterstützung der Studierenden auf Hilfsmittel zu begrenzen, die weder personell noch finanziell umfangreiche Ressourcen binden und die die folgenden Aspekte umfassen sollten:

- Recherche und Auflistung von in der Umgebung verfügbaren und für die Zielgruppe relevanten kostenfreien und kostenpflichtigen *Englischsprachkursen*, z.B. im Rahmen der Fachsprachenausbildung der anbietenden Universität, der Volkshochschule und der privaten Bildungsträger.
- Handout zu relevanten Aspekten der *ELF-Forschung*, wie z.B. im Rahmen der ELF-Interaktion akzeptierten „non-standard“-Realisierungen und ELF-Varietäten einiger Outer- und Expanding-Circle-Länder mit dem Ziel der Sensibilisierung für eigene und fremde Varietäten des Englischen. Zu diesem Thema wäre auch ein einmaliger Workshop denkbar, der etwa zwei Wochen nach Programmstart auf interaktiver Basis sprachliche Eindrücke der Teilnehmer sammelt und auswertet. Dies kann dabei helfen, das im MGM-P oft thematisierte Problem der Akzente in den Griff zu bekommen, da z.B. anzunehmen ist, dass einem Großteil der deutschen ELF-Sprecher das Phänomen der Auslautverhärtung nicht bewusst ist und somit im eigenen Sprechen weder bemerkt noch vermieden werden kann.
- Ebenfalls im Kontext phonetischer Aspekte könnte per einmaligem Kauf oder per Absprache mit den hochschuleigenen Sprachlaboren *phonetisches Lehrmaterial* auf Tonträgern zur Verfügung gestellt werden. Einen diesbezüglichen Bedarf haben v.a. chinesische Studierende des MGM-P im Interview geäußert.
- Handout zu Möglichkeiten der Verbesserung der Englischkenntnisse durch *authentischen Input*, z.B. durch englischsprachiges Theater, Kino oder englischsprachige Literatur in entsprechenden Bibliotheken und Bücherhallen.

Obwohl der Bereich der Fachtermini gerade zu Programmbeginn von den Studierenden als große Herausforderung bezeichnet wird, kann anhand der Auswertungen davon abgeraten werden, aufwändige Terminologielisten für die einzelnen Fachkurse zu erstellen. Zum einen nimmt die Problematik der Fachtermini im Programmverlauf deutlich ab, zum anderen haben die MGM-P-Studierenden diesen Ansatz in den Interviews als nicht sinnvoll eingestuft, da dies anhand der Fachliteratur in Eigenarbeit geschehen könne. Entsprechend sollte eher darauf hingewirkt werden, dass die Dozenten neue und relevante Termini bei erstmaliger Verwendung an die Tafel schreiben (siehe obige Ausführungen zur Dozenten-Fortbildung). Auf die gesamte Thematik von „English for Academic Purposes“ (EAP) bezogen, wird außerdem empfohlen, die Studierenden in der Internetpräsenz des Programms auf die umfangreiche und kontinuierlich gepflegte Informationsseite „Using English for Academic Purposes (UefAP): A Guide for Students in Higher Education“ von Andy Gillett an der University of Hertfordshire (GB) hinzuweisen, die ausführlich über die verschiedenen sprachlichen „study skills“ berichtet und zahlreiche Übungen und Tipps bereithält.<sup>76</sup>

Hinsichtlich interkultureller Fähigkeiten gilt im Hinblick auf die Zielgruppe der Studierenden, dass ein entsprechender Workshop v.a. dabei hilft, Barrieren im persönlichen privaten Umgang und in Gruppenarbeiten im Unterricht abzubauen. Die Durchführung eines solchen Workshops zu Beginn des Programms stellt daher aus Sicht der Autorin im Gegensatz zu (englischen) Sprachkursen eine lohnenswerte Investition dar. Ein weiteres wichtiges Element in diesem Kontext stellt der akademische „code of conduct“ des Programms dar, der Aspekte wie Lehrstile, Prüfungsmethoden und Anforderungen an schriftliche und mündliche Arbeiten beinhaltet. Dieser sollte entweder in Form eines Handouts oder in Form eines Guides zu Beginn des Programms allen Teilnehmern zur Verfügung gestellt werden, alternativ sind die Lehrenden gehalten, den ihren Lehreinheiten eigenen „code“ zu erläutern.

Die ausgesprochenen Empfehlungen zeigen, dass bei der Frage, ob im Zuge der Qualitätssicherung englischsprachiger Programme entsprechende sprachlich-interkulturell-didaktische Fortbildungskonzepte und Testinstrumentarien für Studierende und Dozenten entwickelt werden sollten, zunächst Einflussfaktoren wie die wissenschaftliche Disziplin, die Zusammensetzung der Dozentschaft (intern vs. extern), die Dauer des Programms sowie die finanziellen und personellen Ressourcen

---

<sup>76</sup> Online: <http://www.uefap.com/index.htm> (27.08.2007).



in der Verwaltung berücksichtigt werden müssen. Darüber hinaus sollte bedacht werden, dass über das vorgelagerte Instrument eines Auswahlverfahrens, das theoretisch beide Zielgruppen betreffen kann, viele im Nachhinein per kostenintensiver Weiterbildung aufzufangende Defizite reduziert werden können. Auf der anderen Seite zeigt die Herangehensweise der TU Delft, dass ein umfassendes Fortbildungs- und Testkonzept für die eigenen Lehrenden langfristig sicherstellt, dass der vorhandene Pool möglicher Lehrender für die englischsprachigen Programme der Hochschule gezielt gesteigert werden kann und so die Qualität der englischsprachigen Ausbildung der gesamten Hochschule erhöht bzw. gesichert wird. Dies setzt allerdings voraus, dass englischsprachige Programme nicht mehr allein das Produkt einiger weniger engagierter Professoren darstellen, sondern dass eine übergeordnete Strategie der Hochschulleitung existiert, auf welchen Gebieten die englischsprachige Ausbildung in welchem Zeithorizont und mit welchem Ziel auf- bzw. ausgebaut werden soll. Wie in den vorherigen Kapiteln beschrieben, sollte dies v.a. den Bereich der Masterprogramme betreffen.

Im Kontext der Unterscheidung Bachelor versus Master im Hinblick auf rein englischsprachige Studiengänge sei an dieser Stelle der Wunsch geäußert, die politische und wissenschaftliche Diskussion zu dem immer noch jungen Phänomen der englischsprachigen Lehre nicht bei der Streitfrage „Englisch oder Deutsch“ und dem Statusverlust des Deutschen enden zu lassen. Die bereits ins Leben gerufenen englischsprachigen Studiengänge gehorchen den aktuellen Anforderungen der Globalisierung und Hochschulinternationalisierung und beruhen auf der begründeten Annahme, dass ohne den Faktor Unterrichtssprache Englisch aufgrund mangelnder Teilnehmerzahlen in vielen Fällen kein neues Studienprogramm entstanden wäre; ein Zustand, der den Hochschulstandort Deutschland in seinem Bestreben nach einer Wiedererlangung des einstmaligen Renommées nicht erkennbar voranbringen würde. Die Diskussion sollte sich daher auf qualitative Kriterien der Realität englischsprachiger Studiengänge konzentrieren, während *gleichzeitig* (und nicht alternativ) Konzepte zur zukünftigen Rolle der deutschen Wissenschaftssprache in der Akademi- und Bachelorausbildung erarbeitet werden. In einem großen Modell wären die Bachelor- und konsekutiven Masterstudiengänge v.a. für die Lehre in deutscher Sprache reserviert, in einem kleineren Modell beschränkt sich der Einsatz der deutschen Sprache auf die Bachelorausbildung, wie an vielen niederländischen Hochschulen der Fall. In diesem Kontext scheint es ein dringendes Desiderat, eine (inter-)nationale Konferenz ins

Leben zu rufen, die sich auf die qualitativen Herausforderungen englischsprachiger Studiengänge konzentriert und deren Beiträge nicht mehrheitlich der Diskussion um die Sprachenwahl gewidmet sind.

Die einzelnen Unterkapitel der vorliegenden Arbeit haben weitere Desiderata im Bereich von empirischen Erhebungen zu englischsprachigen Studiengängen generiert, von denen die folgenden zum Abschluss besonders relevant erscheinen:

- Untersuchung der sprachlichen Zulassungskriterien aller derzeit in Deutschland angebotener englischsprachiger Programme verschiedener Fachrichtungen unter Einbeziehung der Perspektiven der Hochschulmitarbeiter;
- Untersuchung der pragmatischen Merkmale der ELF-Kommunikation in englischsprachigen Studiengängen per Unterrichtsaufnahmen im Kontext von Gruppenarbeiten, Seminardiskussionen und Referaten;
- Beforschung weiterer Studiengänge gleicher und anderer Fachrichtungen, um die in den Mikrostudien ermittelten Ergebnisse zu validieren bzw. zu ergänzen;
- Ermittlung weiterer Faktoren, welche die Qualität von englischsprachigen Studiengängen beeinflussen können – denkbar wäre z.B. ein Abgleich zwischen gebührenpflichtigen und gebührenfreien Programmen;
- Abgleich der deutschlandfokussierten Forschungsergebnisse zu englischsprachigen Studienprogrammen mit denen anderer Länder mit dem Ziel eines gegenseitigen Austausches von „good practice“-Modellen und der Erstellung von Empfehlungskatalogen hinsichtlich Rekrutierung und Fortbildung, gestaffelt nach den wesentlichen einflussnehmenden Faktoren (Bachelor vs. Master; konsekutive vs. weiterbildende Master; Programmdauer; permanente vs. flexible Dozenten-schaft; Anteil ausländischer Studierender etc.).

Mit Hilfe dieser beispielhaften zukünftigen Forschungsarbeiten kann es gelingen, die zahlreichen Herausforderungen des Eindringens einer Lingua Franca in die Domäne der wissenschaftlichen Lehre in die von den einzelnen Stakeholdern intendierte positive Richtung zu bewegen. Ebenso wenig wie englischsprachige Studiengänge grundsätzlich in der Kritik stehen sollten, ist es nicht ratsam, dieses in seinen Auswirkungen derzeit kaum absehbare Phänomen zu ignorieren und seine Beforschung auf die Einrichtung von – von qualitativer Forschung unabhängig sehr hilfreichen – Datenbanken zu reduzieren. Nach ersten Schätzungen hat das in den Jahren 2006 und 2007 laufende Folgeprojekt von ACA und GES (vgl. Kap. 2.3.2.) ergeben, dass sich die Anzahl englischsprachiger Studiengänge in den nicht-

anglophonen Hochschulen Europas im Vergleich zu 2001/2002 verdreifacht hat (persönliche Mitteilung Bernd Wächter, ACA, im September 2007). Hochschulleitungen wie Landespolitiker sollten sich diesbezüglich aufgerufen fühlen, die Frage einer Wissenschaftssprachpolitik aufzugreifen und mittel- bis langfristig das derzeit noch große Tabu des Abprüfens von Sprachkenntnissen des Lehrpersonals ins Auge zu fassen. Aus Sicht der zahlenden Studierenden ist nicht verstehen, warum sie als Kunden finanzielle und zeitliche Ressourcen in Vorbereitung und Bestehen eines Englishtests investieren müssen, um an einem Programm teilzunehmen, dessen Lehrende vom testbasierten Nachweis eines lehrbefähigenden Kompetenzniveaus befreit sind.

Kapitel 2.3.3.1. hat den enormen Forschungsrahmen des Phänomens englischsprachiger Studiengänge in nicht-anglophonen Ländern in einer Übersicht skizziert sowie die theoretischen Ansätze aufgezeigt, die bei der Analyse dieses Forschungsfeldes von Nutzen sein können. Als besonders hilfreich für die Untersuchung der eigenen Mikrostudien hat sich dabei das Forschungsgebiet der ELF-Kommunikation erwiesen, da der vorgefundene linguistische Kontext in den meisten Fällen Interaktionen von Nicht-Muttersprachlern impliziert, wohingegen ein fremdsprachendidaktischer Ansatz mit den entsprechenden Lehrmethoden und Lerntheorien (vgl. z.B. CLIL, Kap. 2.3.1.) in den untersuchten Studiengängen eine untergeordnete Rolle spielt. Dies stellt eine weitere Rechtfertigung für die Relevanz des vergleichbar jungen Forschungsfeldes ELF und eine Motivation für weitergehende empirische wie theoretische wissenschaftliche Arbeiten auf diesem Gebiet dar. In diesem Sinne möge die vorliegende Studie Anreiz für Folgeuntersuchungen zu den skizzierten Desiderata bieten.

## 6. Literaturverzeichnis

- Adamson, Hugh (1993). *Academic Competence: Theory and Classroom Practice: Preparing ESL Students for Content Courses*. London: Longman.
- Adolphs, Svenja (2005). "I don't think I should learn all this' - A longitudinal view of attitudes towards 'native speaker' English", in: Claus Gnutzmann & Frauke Intemann (Hrsg.). *The Globalisation of English and the English Language Classroom*. Tübingen: Narr, 119-31.
- Airey, John (2004). "Can you teach it in English? Aspects of the language choice debate in Swedish higher education", in: Robert Wilkinson (Hrsg.). *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht, 97-108.
- Airey, John & Cedric Linder (2006). "Language and the experience of learning university physics in Sweden", in: *European Journal of Physics* 27, 553-60.
- Alesi, Bettina et al. (2005). *Bachelor and Master Courses in Selected Countries Compared with Germany*. Berlin: BMBF.
- Altbach, Philip (2003). "Foreign study: Changing patterns and competitive challenges", in: *International Higher Education* 30, 2-3.
- Ammon, Ulrich (1998). *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache? Englisch auch für die Lehre an den deutschsprachigen Hochschulen*. Berlin, New York: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (1999). "Deutsch als Wissenschaftssprache: Die Entwicklung im 20. Jahrhundert und die Zukunftsperspektive", in: Herbert Wiegand (Hrsg.). *Sprache und Sprachen in den Wissenschaften: Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Walter de Gruyter & Co. anlässlich einer 250jährigen Verlagstradition*. Berlin, New York: de Gruyter, 668-85.
- Ammon, Ulrich (2000). "Towards more fairness in international English: Linguistic rights of non-native speakers?", in: Robert Phillipson (Hrsg.). *Rights to Language. Equity, Power, and Education*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 111-16.
- Ammon, Ulrich (2001). "English as a future language of teaching at German universities? A question of difficult consequences, posed by the decline of German as a language of science.", in: Ulrich Ammon (Hrsg.). *The Dominance of English as a Language of Science: Effects on Other Languages and Language Communities*. Berlin, New York: de Gruyter, 343-61.
- Ammon, Ulrich & Grant McConnell (2002). *English as an Academic Language in Europe. A Survey of its Use in Teaching*. Frankfurt a. Main: Lang.
- Bailey, Kathleen (1983). "Foreign teaching assistants at U.S. universities: Problems in interaction and communication", in: *TESOL Quarterly* 17, 308-11.
- Bain, Olga et al. (2006). *Students on the Move: The Future of International Students in the United States*. Washington, DC: ACE.
- Baker, Amanda (2002). "Der Erwerb von akademischen Sprachfähigkeiten im Englischen durch bilingualen Sachfachunterricht am Beispiel Biologie", in: Brigitte Krück & Kristiane Loeser (Hrsg.). *Innovationen im Fremdsprachenunterricht. (2) Fremdsprachen als Arbeitssprachen*. Frankfurt a. Main: Lang, 133-52.
- Baron, Britta (1993). "The politics of academic mobility in Western Europe", in: *Higher Education Policy* 6, 50-54.

- Berchem, Theodor (1997). "Wie kann man die Attraktivität deutscher Hochschulen für hochqualifizierte Ausländer steigern?", in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.). *Hochschulstandort Deutschland. Sind die deutschen Hochschulen international wettbewerbsfähig?* Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 127-32.
- Bhaskararao, Peri (2002). "English in contemporary India", in: *ABD (Asian/Pacific Book Development) 33*, 5-7.
- Bode, Christian (2006). "Internationales Hochschulmarketing in Deutschland. Konzepte, Ergebnisse und Perspektiven", in: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.). *Die internationale Hochschule. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Band 9: Hochschulmarketing*. Bielefeld: Bertelsmann, 16-28.
- Böhm, Anthony et al. (2004). *Vision 2020: Forecasting International Student Mobility: A UK Perspective*. London: British Council.
- Bollag, Burton (2000). "The new Latin: English dominates in academe", in: *The Chronicle of Higher Education, September 8, 2000*, 73-77.
- Borjas, George (2000). *Foreign-Born Teaching Assistants and the Academic Performance of Undergraduates*. Cambridge, MA: National Bureau of Economic Research.
- Braine, George (2005). "A critical review of the research on non-native speaker English teachers", in: Claus Gnutzmann & Frauke Intemann (Hrsg.). *The Globalisation of English and the English Language Classroom*. Tübingen: Narr, 275-84.
- Bremer, Liduine & Marijk van der Wende (1995). *Internationalizing the Curriculum in Higher Education. Experiences in the Netherlands*. The Hague: Nuffic.
- Brinton, Donna et al. (1995). *Content-based Second Language Instruction*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Bund-Länder-Kommission (BLK) (2000). *Internationales Marketing für den Bildungs- und Forschungsstandort Deutschland*. Bonn: BLK.
- Callan, Hilary (1998). "Internationalization in Europe", in: Peter Scott (Hrsg.). *The Globalization of Higher Education*. Buckingham: SRHE & Open University Press, 44-57.
- Canagarajah, Suresh (1999). "Interrogating the 'native speaker fallacy': Non-linguistic roots, non-pedagogical results", in: George Braine (Hrsg.). *Non-Native Educators in English Language Teaching*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 77-92.
- Caspari, Daniela et al. (2003). "Forschungsmethoden: Explorativ-interpretatives Forschen", in: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 499-505.
- Clyne, Michael (1995). *The German Language in a Changing Europe*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David (1997). *English as a Global Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Crystal, David (2002). "English in the new world", in: *Babylonia 1*, 16-17.
- Cummins, Jim (1979). "Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters", in: *Working Papers on Bilingualism 19*, 121-29.

- Cummins, Jim (1983). "Language proficiency and academic achievement", in: John Oller (Hrsg.). *Issues in Language Testing Research*. Rowley, MA: Newbury House, 108-29.
- Cummins, Jim (2000). "Putting language proficiency in its place. Responding to critiques of the conversational/academic language distinction", in: Jasone Cenoz & Ulrike Jessner (Hrsg.). *English in Europe. The Acquisition of a Third Language*. Clevedon: Multilingual Matters, 54-83.
- Dalalakis, Jenny & Gerben Van Lent (2006). *Value Added of Research-Based Decisions with Language Assessments*. Vortrag auf ICLHE 2006, Universität Maastricht.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.) (1996). *Erstes Aktionsprogramm des DAAD*. Bonn: DAAD.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.) (2000). *Zweites Aktionsprogramm des DAAD zur Stärkung der internationalen Wettbewerbsfähigkeit des Studien- und Wissenschaftsstandorts Deutschland*. Bonn: DAAD.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.) (2001). *Evaluation von Studiengängen des Demonstrationsprogramms "International ausgerichtete Studiengänge" - Abschlussbericht*. Dok&Mat 41. Bonn: DAAD.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.) (2002). *Internationale Studiengänge (Master-Plus und Auslandsorientierte Studiengänge). Zahlen und Fakten*. Bonn: DAAD.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2005). *Auf dem Weg zur internationalen Hochschule. Drittes Aktionsprogramm des DAAD 2004-2010*. Bonn: DAAD.
- Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (2006). *Wissenschaft weltoffen 2006. Daten und Fakten zur Internationalität von Studium und Forschung in Deutschland*. Bielefeld: DAAD.
- de Ridder-Symoens, Hilde (1992). "Mobility", in: Hilde de Ridder-Symoens (Hrsg.). *A History of the University in Europe. Vol. I: Universities in the Middle Ages*. Cambridge: Cambridge University Press, 280-304.
- de Ridder-Symoens, Hilde (2003). *From Latin to the Vernaculars. The Language of Higher Education from Twelfth- to Nineteenth-Century Europe*. Vortrag auf Forum "Go English? What Language for Higher Education in 21st Century Europe", Brüssel 2003 [online: [http://www.fondationuniversitaire.be/common\\_docs/Symoens.doc](http://www.fondationuniversitaire.be/common_docs/Symoens.doc) (07.10.07)].
- de Ridder-Symoens, Hilde (2005). *Yesterday's News? The Language Issue in Higher Education throughout History*. Vortrag auf ACA Konferenz "Between Babel and Anglo-Saxon Imperialism? English-taught-programmes and language policies in European Higher Education", Brüssel 2005 [online: <http://www.flwi.ugent.be/fasti/pages/E-languageuniv%20ACA05.htm> (07.10.07)].
- de Swaan, Abram (1993). "The emergent world language system: An introduction", in: *International Political Science Review* 14, 219-26.
- de Wit, Hans (2002). *Internationalization of Higher Education in the United States of America and Europe. A Historical, Comparative, and Conceptual Analysis*. Westport, CT: Greenwood.

- de Wit, Hans (2005). "English as the common language in higher education: Issues and challenges", in: Michael Woolf (Hrsg.). *I Gotta Use Words when I Talk to You: English and International Education*. Amsterdam: EAIE, 3-13.
- DIE ZEIT (20/1996). "Warum ausländische Studierende deutsche Universitäten meiden." [online: <http://www.zeit.de/archiv/1996/20/gloswiss.txt.19960510.xml> (28.12.05)].
- DIE ZEIT (24/2003). "Billigstudium made in Germany." [online: [http://www.zeit.de/2003/24/B-Ausl\\_8andische\\_Studenten](http://www.zeit.de/2003/24/B-Ausl_8andische_Studenten) (30.09.07)].
- DIE ZEIT (22/2006). "Auf der Überholspur." [online: [http://www.zeit.de/2006/22/Bachelor\\_xml](http://www.zeit.de/2006/22/Bachelor_xml) (08.10.07)].
- Döpp, Klemens (2003). "Englischsprachige Vorlesungen an deutschen Universitäten. Eine kritische Stellungnahme", in: *Forschung & Lehre* 9, 23-25.
- Dörnyei, Zoltán (2003). *Questionnaires in Second Language Research*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Echevarria, Jane & Anne Graves (1998). *Sheltered Content Instruction: Teaching English Language Learners with Diverse Abilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Ehlich, Konrad (2000). "Deutsch als Wissenschaftssprache für das 21. Jahrhundert", in: *German as a Foreign Language (GFL)* 1, 47-63.
- Ehlich, Konrad (2002). "Wissenschaftssprachkomparatistik", in: Konrad Ehlich (Hrsg.). *Mehrsprachige Wissenschaft - europäische Perspektiven*. [online: <http://www.euro-sprachenjahr.de/onlinepub.htm> (08.10.07)].
- Ehlich, Konrad (2005). "Deutsch als Medium wissenschaftlichen Arbeitens", in: Markus Motz (Hrsg.). *Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen?* Frankfurt a. Main: Lang, 41-51.
- Ehlich, Konrad & Gabriele Graefen (2001). "Sprachliches Handeln als Medium diskursiven Denkens. Überlegungen zur sukzursiven Einübung in die deutsche Wissenschaftskommunikation", in: *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 27, 351-78.
- Erling, Elizabeth (2005). "Who is the 'global English' speaker? A profile of students of English at the Freie Universität Berlin", in: Claus Gnutzmann & Frauke Intemann (Hrsg.). *The Globalisation of English and the English Language Classroom*. Tübingen: Narr, 215-29.
- EURYDICE (2003). *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2003/04. National Trends in the Bologna Process*. Brüssel: EURYDICE.
- EURYDICE (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. Brüssel: EURYDICE.
- Ferguson, Charles (1959). "Diglossia", in: *Word* 15, 325-40.
- Ferguson, Charles (1981). "'Foreigner Talk' as the name of a simplified register", in: *International Journal of the Sociology of Language* 28, 9-18.
- Fields, Michael & Nihan Markoc (2004). "Student perceptions of the relative advantages of Turkish and foreign teachers of English: A survey", in: Robert Wilkinson (Hrsg.). *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht, 508-22.
- Firth, Alan (1990). "'Lingua Franca' negotiations: Towards an interactional approach", in: *World Englishes* 9, 269-80.

- Firth, Alan (1996). "The discursive accomplishment of normality: On 'lingua franca' English and conversation analysis", in: *Journal of Pragmatics* 26, 237-59.
- Gauger, Hans-Martin (2000). "Warum nicht Englisch?", in: Friedhelm Debus et al. (Hrsg.). *Deutsch als Wissenschaftssprache im 20. Jahrhundert. Vorträge des Internationalen Symposions vom 18./19. Januar 2000*. Stuttgart: Steiner, 19-44.
- Gnutzmann, Claus (1999). "English as a global language. Perspectives for English language teaching and for teacher education in Germany", in: Claus Gnutzmann (Hrsg.). *Teaching and Learning English as a Global Language. Native and Non-Native Perspectives*. Tübingen: Narr, 157-70.
- Gnutzmann, Claus (2005). "'Standard English' and 'World Standard English'. Linguistic and pedagogical considerations", in: Claus Gnutzmann & Frauke Intemann (Hrsg.). *The Globalisation of English and the English Language Classroom*. Tübingen: Narr, 107-18.
- Graddol, David (2006). *English Next. Why Global English May Mean the End of 'English as a Foreign Language'*. London: British Council.
- Graham, Janet (1987). "English language proficiency and the prediction of academic success", in: *TESOL Quarterly* 21, 505-21.
- Grotjahn, Rüdiger (1993). "Qualitative vs. quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie", in: Johannes-Peter Timm & Helmut Vollmer (Hrsg.). *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung*. Bochum: Brockmeyer, 223-48.
- Grotjahn, Rüdiger (1995). "Empirische Forschungsmethoden: Überblick", in: Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 457-61.
- Gu, Weiping & Juan Liu (2005). "Test analysis of college students' communicative competence in English", in: *Asian EFL Journal* 7 [online: [http://www.asian-efl-journal.com/June\\_05\\_gw&lj.php](http://www.asian-efl-journal.com/June_05_gw&lj.php) (13.10.07)].
- Haegeman, Patricia (2002). "Foreigner talk in lingua franca business telephone calls", in: Karlfried Knapp & Christiane Meierkord (Hrsg.). *Lingua Franca Communication*. Frankfurt a. Main: Lang, 135-62.
- Hahn, Karola (2004a). *Die Internationalisierung der deutschen Hochschulen: Kontext, Kernprozesse, Konzepte und Strategien*. Wiesbaden: VS.
- Hahn, Karola (2004b). "Germany", in: Jeroen Huisman & Marijk van der Wende (Hrsg.). *On Cooperation and Competition. National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*. Bonn: Lemmens, 51-79.
- Hammerstein, Notker (1996). "Relations with authorities", in: Hilde de Ridder-Symoens (Hrsg.). *A History of the University in Europe. Vol. 2: Universities in Early Modern Europe*. Cambridge: Cambridge University Press, 114-154.
- Hellekjaer, Glenn & Marit Westergaard (2003). "An exploratory survey of content learning through English at Nordic universities", in: Charles van Leeuwen & Robert Wilkinson (Hrsg.). *Multilingual Approaches in University Education. Challenges and Practices*. Nijmegen & Maastricht: Uitgeverij Valkhof Pers & Universiteit Maastricht, 65-80.



- Hellmann, Jochen & Mathias Pätzold (2003). "Internationale Studiengänge: Ein Trend, der sich fortsetzen wird", in: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.). *Die Internationale Hochschule. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Band 2: Studium*. Bielefeld: Bertelsmann, 6-20.
- Hoberg, Rudolf (2004). "Die Stellung der deutschen Sprache in der Welt - eine sprachpolitische Betrachtung", in: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.). *Die Internationale Hochschule. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Band 8: Deutsch und Fremdsprachen*. Bielefeld: Bertelsmann, 12-17.
- Hoekje, Barbara & Jessica Williams (1992). "Communicative competence and the dilemma of international teaching assistant education", in: *TESOL Quarterly* 26, 243-69.
- Hofstede, Geert (1991). *Cultures and Organizations. Software of the Mind*. London: McGraw-Hill.
- Holdsworth, Paul (2004). "EU policy on language learning and linguistic diversity as it relates to content and language integrated learning and higher education", in: Robert Wilkinson (Hrsg.). *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht, 20-27.
- House, Juliane (1999). "Misunderstanding in intercultural communication: Interactions in English as *lingua franca* and the myth of mutual intelligibility", in: Claus Gnutzmann (Hrsg.). *Teaching and Learning English as a Global Language*. Tübingen: Narr, 73-89.
- House, Juliane (2002a). "Englisch als *lingua franca*: Eine Bedrohung für die europäische Mehrsprachigkeit?", in: Hans Barkowski & Renate Faistauer (Hrsg.). *...in Sachen Deutsch als Fremdsprache: Sprachenpolitik, Unterricht, interkulturelle Begegnung. Festschrift für Hans-Jürgen Krumm zum 60. Geburtstag*. Hohengehren: Schneider, 62-72.
- House, Juliane (2002b). "Developing pragmatic competence in English as a *lingua franca*", in: Karlfried Knapp & Christiane Meierkord (Hrsg.). *Lingua Franca Communication*. Frankfurt a. Main: Lang, 245-67.
- House, Juliane (2003a). "Misunderstanding in intercultural university encounters", in: Juliane House et al. (Hrsg.). *Misunderstanding in Social Life. Discourse Approaches to Problematic Talk*. London: Longman, 22-56.
- House, Juliane (2003b). "English as a *lingua franca*: A threat to multilingualism?", in: *Journal of Sociolinguistics* 7, 557-79.
- House, Juliane (2005). "Englisch als *Lingua franca*: Eine Bedrohung für die deutsche Sprache?", in: Markus Motz (Hrsg.). *Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen?* Frankfurt a. Main: Lang, 53-65.
- Hüllen, Werner (1992). "Identifikationssprachen und Kommunikationssprachen", in: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik* 20, 298-317.
- IDP Education Australia (2002). *Global Student Mobility 2025. Forecasts of the Global Demand for International Higher Education* [online: [http://www.idp.com/16aiecpapers/program/thursday/marketing2/Bohm\\_2025\\_Media\\_p.pdf](http://www.idp.com/16aiecpapers/program/thursday/marketing2/Bohm_2025_Media_p.pdf) (13.10.07)].
- Jenkins, Jennifer (2001). *The Phonology of English as an International Language: New Models, New Norms, New Goals*. Oxford: Oxford University Press.

- Jenkins, Jennifer (2005). "Teaching pronunciation for English as a lingua franca: A sociopolitical perspective", in: Claus Gnutzmann & Frauke Intemann (Hrsg.). *The Globalisation of English and the English Language Classroom*. Tübingen: Narr, 145-57.
- Jenkins, Jennifer & Barbara Seidlhofer (2001). "Bringing Europe's Lingua Franca into the Classroom", in: *Guardian Weekly April 19, 2001* [online: <http://www.guardian.co.uk/GWeekly/Story/0,3939,475315,00.html> (13.10.07)].
- Jin, Lixian & Martin Cortazzi (1998). "The culture the learner brings: A bridge or a barrier?", in: Michael Byram & Michael Fleming (Hrsg.). *Language Learning in Intercultural Perspective: Approaches through Drama and Ethnography*. Cambridge: Cambridge University Press, 98-118.
- Jochems, Wim (1991). "Effects of learning and teaching in a foreign language", in: *European Journal of Engineering Education* 16, 309-16.
- Jochems, Wim et al. (1996). "The academic progress of foreign students: Study achievement and study behaviour", in: *Higher Education* 31, 325-40.
- Kachru, Braj (1997a). "World Englishes 2000: Resources for research and teaching", in: Larry Smith & Michael Forman (Hrsg.). *World Englishes 2000*. Honolulu: University of Hawai'i, 209-51.
- Kachru, Braj (1997b). "World Englishes and English-using communities", in: *Annual Review of Applied Linguistics* 17, 66-87.
- Kehm, Barbara (2003). "Vom Regionalen zum Globalen. Auswirkungen auf Institutionen, System und Politik", in: Barbara Kehm (Hrsg.). *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich*. Journal "Die Hochschule" 1/03. Wittenberg: HoF Wittenberg, 6-18.
- Kerr, Clark (1990). "The internationalisation of learning and the nationalisation of the purposes of higher education: Two 'laws of motion' in conflict?", in: *European Journal of Education* 25, 5-22.
- Klaassen, Renate (2001). *The International University Curriculum: Challenges in English-Medium Engineering Education*. Delft: Technische Universität Delft.
- Klaassen, Renate (2006). *Preparing Lecturers for English-medium Instruction*. Vortrag auf ICLHE 2006, Universität Maastricht.
- Klaassen, Renate & Erik de Graaff (2001). "Facing innovation: Preparing lecturers for English-medium instruction in a non-native context", in: *European Journal of Engineering Education* 26, 281-89.
- Klaassen, Renate & Anne Räsänen (2006). "Assessment and staff development in higher education for English-medium instruction: A question-raising article", in: Robert Wilkinson et al. (Hrsg.). *Bridging the Assessment Gap in English-Medium Higher Education*. Bochum: AKS, 235-53.
- Knapp, Karlfried (2002). "The fading out of the non-native speaker. A case study of unco-operative lingua franca communication", in: Karlfried Knapp & Christiane Meierkord (Hrsg.). *Lingua Franca Communication*. Frankfurt a. Main: Lang, 217-44.
- Knight, Jane (2003). "Updating the definition of internationalization", in: *International Higher Education* 33, 2-3.

- Kocka, Jürgen (2005). "Mehrsprachiges Europa. Die Bedeutung der eigenen Sprache in der Wissenschaft", in: Uwe Pörksen (Hrsg.). *Die Wissenschaft spricht Englisch? Versuch einer Standortbestimmung*. Valerio 1/2005. Göttingen: Wallstein, 19-24.
- Krechel, Hans-Ludwig (2005). "Situation des mehrsprachigen Unterrichts und der Lehrerbildung in Deutschland", in: Hans-Ludwig Krechel (Hrsg.). *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas*. Tübingen: Narr, 9-33.
- Kultusministerkonferenz (KMK) (2003). *Ländergemeinsame Strukturvorgaben gemäß § 9 Abs. 2 HRG für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen*. (Beschluss der KMK vom 10.10.2003) Bonn: KMK.
- Kurtán, Zsuzsa (2003). "Teacher training for English-medium instruction", in: Charles van Leeuwen & Robert Wilkinson (Hrsg.). *Multilingual Approaches in University Education. Challenges and Practices*. Nijmegen & Maastricht: Uitgeverij Valkhof Pers & Universiteit Maastricht, 145-61.
- Kurtán, Zsuzsa (2004). "Foreign-language-medium instruction in Hungarian higher education", in: Robert Wilkinson (Hrsg.). *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht, 126-36.
- Kurtán, Zsuzsa (2006). "On assessing students' entry competences for English-medium higher education programmes in Hungary", in: Robert Wilkinson et al. (Hrsg.). *Bridging the Assessment Gap in English-Medium Higher Education*. Bochum: AKS, 77-91.
- Kurtz, Gunde (2000). "Studienbegleitender und studienintegrierter DaF-Unterricht in internationalen Studiengängen", in: *Info-DaF* 6, 584-97.
- Kurtz, Gunde (2001). "DaF in der Praxis englischsprachiger Studiengänge an deutschen Hochschulen", in: *Theorie und Praxis* 5, 257-74.
- Kurtz, Gunde (2005). "DaF-Konzept für internationale Studiengänge: Integrative Aufgaben in der Hochschule durch objektorientiertes Lernen", in: Markus Motz (Hrsg.). *Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen?* Frankfurt a. Main: Lang, 153-70.
- Lehikoinen, Anita (2004). "Foreign-language-medium education as national strategy", in: Robert Wilkinson (Hrsg.). *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht, 41-48.
- Lesznyák, Ágnes (2002). "From chaos to the smallest common denominator. Topic management in English lingua franca communication", in: Karlfried Knapp & Christiane Meierkord (Hrsg.). *Lingua Franca Communication*. Frankfurt a. Main: Lang, 163-93.
- Lesznyák, Ágnes (2004). *Communication in English as an International Lingua Franca: An Exploratory Case Study*. Norderstedt: Books on Demand.
- Lindberg, Bo (2002). "Latein und Großmacht: Das Latein in Schweden des 17. Jahrhunderts", in: Eckhard Keßer & Heinrich Kuhn (Hrsg.). *Germania latina - Latinitas teutonica. Politik, Wissenschaft, humanistische Kultur vom späten Mittelalter bis in unsere Zeit* [online: <http://www.phil-hum-ren.uni-muenchen.de/GermLat/Acta/Lindberg.htm> (14.10.07)].

- List, Juliane (1997). *Universitäten im internationalen Wettbewerb. Wie attraktiv sind deutsche Hochschulen für ausländische Studenten?* Köln: Deutscher Instituts-Verlag.
- Luitjen-Lub, Anneke et al. (2004). "International comparative analysis", in: Jeroen Huisman & Marijk van der Wende (Hrsg.). *On Cooperation and Competition. National and European Policies for the Internationalisation of Higher Education*. Bonn: Lemmens, 249-75.
- Macrea, Murray (1997). "The induction of international students to academic life in the United Kingdom", in: David McNamara & Robert Harris (Hrsg.). *Overseas Students in Higher Education. Issues in Teaching and Learning*. London: Routledge, 127-42.
- Maiworm, Friedhelm & Bernd Wächter (Hrsg.) (2002). *English-Language-Taught Degree Programmes in European Higher Education. Trends and Success Factors*. Bonn: Lemmens.
- Maiworm, Friedhelm & Bernd Wächter (2003). *Englischsprachige Studiengänge in Europa. Merkmale, Impulse, Erfolgsfaktoren*. Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft.
- Markl, Hubert (1986). "Die Spitzenforschung spricht englisch", in: Hartwig Kalverkämper & Harald Weinrich (Hrsg.). *Deutsch als Wissenschaftssprache. 25. Konstanzer Literaturgespräch des Buchhandels*. Tübingen: Narr, 20-25.
- Mauranen, Anna (2003). "The corpus of English as lingua franca in academic settings", in: *TESOL Quarterly* 37, 513-27.
- Mauranen, Anna (2006). "A rich domain of ELF: The ELFA Corpus of academic discourse", in: *Nordic Journal of English Studies* 5, 145-59.
- McArthur, Tom (2002). "English as an Asian language", in: *ABD (Asian/Pacific Book Development)* 33, 3-4.
- Meeuwis, Michael (1994). "Nonnative-nonnative intercultural communication: An analysis of instruction sessions for foreign engineers in a Belgian company", in: *Multilingua* 13, 59-82.
- Meierkord, Christiane (1996). *Englisch als Medium der interkulturellen Kommunikation. Untersuchungen zum non-native-/non-native-speaker-Diskurs*. Frankfurt a. Main: Lang.
- Meierkord, Christiane (2000). "Interpreting successful lingua franca interaction. An analysis of non-native-/non-native small talk conversations in English", in: *Linguistik Online* 5, 1-17.
- Mestenhauser, Josef (1998). "Introduction", in: Josef Mestenhauser & Brenda Ellingboe (Hrsg.). *Reforming the Higher Education Curriculum. Internationalizing the Campus*. Phoenix, Arizona: American Council on Education & Oryx Press, XVII-XXVII.
- Motz, Markus (2003). "Euromaster und Co.: Ausländische Studierende in internationalen Studiengängen", in: Johannes Eckerth (Hrsg.). *Empirische Arbeiten aus der Fremdsprachenerwerbsforschung. Beiträge des Hamburger Promovierendenkolloquiums Sprachlehrforschung*. Bochum: AKS, 145-76.
- Motz, Markus (2005a). *Ausländische Studierende in Internationalen Studiengängen: Motivation, Sprachverwendung und sprachliche Bedürfnisse*. Bochum: AKS.

- Motz, Markus (2005b). "Internationalisierung der Hochschulen und Deutsch als Fremdsprache", in: Markus Motz (Hrsg.). *Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen?* Frankfurt a. Main: Lang, 131-52.
- Muche, Franziska et al. (2004). *The Admission of International Students into Higher Education. Policies and Instruments*. Bonn: Lemmens.
- Müller, Jan-Dirk (2002). "Latein als *lingua franca* in Mittelalter und Früher Neuzeit?", in: Konrad Ehlich (Hrsg.). *Mehrsprachige Wissenschaft - europäische Perspektiven* [online: <http://www.euro-sprachenjahr.de/onlinepub.htm> (14.10.07)].
- Muller, Steven (1997). "Marketing and globalization strategies of American universities", in: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft (Hrsg.). *Hochschulstandort Deutschland. Sind die deutschen Hochschulen international wettbewerbsfähig?* Essen: Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft, 153-59.
- Neville-Barton, Pip & Bill Barton (2005). *The Relationship between English Language and Mathematics Learning for Non-native Speakers*. Wellington, New Zealand: Teaching and Learning Research Initiative [online: [http://www.tlri.org.nz/pdfs/9211\\_summaryreport.pdf](http://www.tlri.org.nz/pdfs/9211_summaryreport.pdf) (14.10.07)].
- Otten, Matthias (2003). "Intercultural learning and diversity in higher education", in: *Journal of Studies in International Education* 7, 12-26.
- Oxford, Rebecca & Neil Anderson (1995). "A crosscultural view of learning styles", in: *Language Teaching* 28, 201-15.
- Pätzold, Mathias (2004). "Fremdsprachige Studiengänge in Deutschland - Chancen für den internationalen Bildungsmarkt", in: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.). *Die Internationale Hochschule. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Band 8: Deutsch und Fremdsprachen*. Bielefeld: Bertelsmann, 32-39.
- Phillipson, Robert (2003). *English in Europe: A Catalyst for Multilingualism or Monoculturalism and Monolingualism?*. Vortrag am Glendon College, University of York, Toronto 2003.
- Pica, Teresa et al. (1990). *Teaching Matters: Skills and Strategies for International Teaching Assistants*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Räsänen, Anne (1999). "Teaching and learning through a foreign language in tertiary settings", in: Seppo Tella et al. (Hrsg.). *Teaching Through a Foreign Language. From Tool to Empowering Mediator*. Helsinki: Edita, 15-25.
- Riemer, Claudia (1997). "Empirische Forschungsmethoden - Einige Überlegungen zur 'qualitativen' und 'quantitativen' Methodologie", in: Silke Demme & Gert Henrici (Hrsg.). *Dem Fremdsprachenerwerb auf der Spur... Dokumentation des Forschungskolloquiums 'Fremd- und Zweitsprachenerwerbsforschung'*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität, 34-47.
- Robinson, James (1991). "Teaching across academic cultures: Toward an anthropology of ESL", in: Mary McGroarty & Christian Faltis (Hrsg.). *Languages in School and Society: Policy and Pedagogy*. Berlin, New York: de Gruyter, 151-68.
- Samarin, William (1968). "Lingua francas of the world", in: Joshua Fishman (Hrsg.). *Readings in the Sociology of Language*. The Hague: Mouton, 660-72.

- Schröder, R.E.V.M. (1993). *The International Course Organiser's Handbook*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Schröder, R.E.V.M. (2004). "The student in the international classroom", in: Hanneke Teekens (Hrsg.). *The International Classroom. Teaching and Learning at Home and Abroad*. The Hague: Nuffic, 71-81.
- Seidlhofer, Barbara (2001). "English as a lingua franca: Concept, corpus, curriculum", in: *Zeitschrift des Verbandes für Angewandte Linguistik* 6, 7-11.
- Seidlhofer, Barbara (2002). "The shape of things to come? Some basic questions about English as a lingua franca", in: Karlfried Knapp & Christiane Meierkord (Hrsg.). *Lingua Franca Communication*. Frankfurt a. Main: Lang, 269-302.
- Seidlhofer, Barbara (2003). *A Concept of International English and Related Issues: From 'Real English' to 'Realistic English'?* Straßburg: Council of Europe.
- Seidlhofer, Barbara (2005). "Englisch als Lingua Franca und seine Rolle in der internationalen Wissensvermittlung. Ein Aufruf zur Selbstbehauptung", in: Sabine Braun & Kurt Kohn (Hrsg.). *Sprache[n] in der Wissensgesellschaft. Proceedings der 34. Jahrestagung der Gesellschaft für Angewandte Linguistik*. Frankfurt a. Main: Lang, 27-45.
- Selinker, Larry (1992). *Rediscovering Interlanguage*. London: Longman.
- Skudlik, Sabine (1990). *Sprachen in den Wissenschaften. Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation*. Tübingen: Narr.
- Smith, Kari (2004). "Studying in an additional language - what is gained, what is lost, and what is assessed?", in: Robert Wilkinson (Hrsg.). *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht, 78-93.
- Smith, Rosslyn et al. (1992). *Crossing Pedagogical Oceans. International Teaching Assistants in U.S. Undergraduate Education*. Washington, DC: George Washington University.
- Soltau, Anja & Udo Thelen (2005). "Deutsch, Englisch oder Chinesisch? Unterrichtssprache und Sprach(ver)mittlung in internationalen Studiengängen und Kurzprogrammen für graduierte Studierende, Fach- und Führungskräfte", in: Markus Motz (Hrsg.). *Englisch oder Deutsch in Internationalen Studiengängen?* Frankfurt a. Main: Lang, 109-17.
- Sticchi Damiani, Maria (2005). "International education and languages", in: Michael Woolf (Hrsg.). *I Gotta Use Words when I Talk to You: English and International Education*. Amsterdam: EAIE, 35-43.
- Stevens, Peter (1976). "Problems of learning and teaching science through a foreign language", in: *Studies in Science Education* 3, 55-68.
- Sullivan, Patricia et al. (Hrsg.) (2004). *Master the TOEFL 2005*. Lawrenceville, NJ: Thomson Peterson's.
- Tannenbaum, Richard & Caroline Wylie (2005). *Mapping English Language Proficiency Test Scores onto the Common European Framework*. Princeton, NJ: ETS [online: <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RR-05-18.pdf> (14.10.07)].
- Teekens, Hanneke (2004). "A description of nine clusters of qualifications for lecturers", in: Hanneke Teekens (Hrsg.). *The International Classroom. Teaching and Learning at Home and Abroad*. The Hague: Nuffic, 35-52.

- Teichler, Ulrich (2002). "Die Zukunft der Hochschulen in Deutschland", in: Peer Pasternack & Martin Winter (Hrsg.). *Szenarien der Hochschulentwicklung*. Journal "Die Hochschule" 1/02. Wittenberg: HoF Wittenberg, 29-45.
- Teichler, Ulrich (2003). "Europäisierung, Internationalisierung, Globalisierung - quo vadis, Hochschule?", in: Barbara Kehm (Hrsg.). *Grenzüberschreitungen. Internationalisierung im Hochschulbereich*. Journal "Die Hochschule" 1/03. Wittenberg: HoF Wittenberg, 19-30.
- Tella, Seppo et al. (Hrsg.) (1999). *Teaching through a Foreign Language. From Tool to Empowering Mediator*. Helsinki: Edita.
- Timm, Christian (2005). "Why just English? Ten short sections on thin lines, unavoidability and reconciliation", in: Michael Woolf (Hrsg.). *I Gotta Use Words when I Talk to You: English and International Education*. Amsterdam: EAIE, 27-34.
- Trost, Günter (2003). *Deutsche und internationale Studierfähigkeitstests. Arten, Brauchbarkeit, Handhabung*. DAAD Dok&Mat 51. Bonn: DAAD.
- Trost, Günter (2004). "Die Schulabschlussnote sagt am meisten aus. Studierfähigkeitstests im internationalen Vergleich", in: Deutscher Akademischer Austauschdienst (DAAD) (Hrsg.). *Die internationale Hochschule. Ein Handbuch für Politik und Praxis. Band 7: Betreuung, Zulassung, Ausländerrecht*. Bielefeld: Bertelsmann, 69-74.
- Tsunoda, Minoru (1983). "Les langues internationales dans les publications scientifiques et techniques", in: *Sophia Linguistica* 13, 70-79.
- van der Wende, Marijk (1996). *Internationalising the Curriculum in Dutch Higher Education: An International Comparative Perspective*. PhD Dissertation: Universität Utrecht.
- van der Wende, Marijk (1998). "Die Internationalisierung des Curriculums im Hochschulbereich", in: Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (Hrsg.). *Die Internationalisierung des Hochschulwesens: Ein OECD/CERI-Bericht*. Frankfurt a. Main: Lang, 44-112.
- van Leeuwen, Charles (2003). "Feasibility of policy in university language teaching today", in: Charles van Leeuwen & Robert Wilkinson (Hrsg.). *Multilingual Approaches in University Education. Challenges and Practices*. Nijmegen & Maastricht: Uitgeverij Valkhof Pers & Universiteit Maastricht, 19-45.
- van Parijs, Philippe (2004). "Europe's linguistic challenge", in: *Archives Européennes de Sociologie* 54, 113-54.
- Vinke, Adriana (1995). *English as the Medium of Instruction in Dutch Engineering Education*. PhD Dissertation: Technische Universität Delft.
- Vinke, Adriana & Wim Jochems (1993). "English proficiency and academic success in international postgraduate education", in: *Higher Education* 26, 275-85.
- Vinke, Adriana et al. (1998). "English-medium content courses in non-English higher education: A study of lecturer experiences and teaching behaviours", in: *Teaching in Higher Education* 3, 383-94.
- von Pfandler, Leopold (1913). "Das Bedürfnis nach einer gemeinsamen Gelehrtensprache", in: Louis Couturat et al. (Hrsg.). *Weltsprache und Wissenschaft. Gedanken über die Einführung der internationalen Hilfssprache in die Wissenschaft*. Jena: Fischer, 18-27.

- von Queis, Dietrich (2005). "Vom "richtigen" Umgang mit fremden Kulturen: Interkulturelle Begegnungen in Forschung, Lehre und Studium", in: *NHHL 1*, 1-24.
- Wächter, Bernd (2005). "Will European Higher Education go English?", in: Michael Woolf (Hrsg.). *I Gotta Use Words when I Talk to You: English and International Education*. Amsterdam: EAIE, 15-25.
- Wächter, Bernd et al. (1999). "Internationalisation in higher education", in: Bernd Wächter (Hrsg.). *Internationalisation in Higher Education. A Paper and Seven Essays on International Cooperation in the Tertiary Sector*. Bonn: Lemmens, 11-75.
- Watson-Gegeo, Karen (1988). "Ethnography in ESL: Defining the essentials", in: *TESOL Quarterly* 22, 575-92.
- Whitburn, Michael (2004). "The Chinese website: A cooperative scheme to help Chinese students on postgraduate courses at the Free University of Brussels (VUB) improve their English language skills", in: Robert Wilkinson (Hrsg.). *Integrating Content and Language: Meeting the Challenge of a Multilingual Higher Education*. Maastricht: Universitaire Pers Maastricht, 377-88.
- Wiesmann, Bettina (1999). *Mündliche Kommunikation im Studium: Diskursanalysen von Lehrveranstaltungen und Konzeptualisierung der Sprachqualifizierung ausländischer Studienbewerber*. München: Iudicium.
- Wilkinson, Robert (2005). *The Impact of Language on Teaching Content: Views from the Content Teacher*. Vortrag auf Konferenz "Bi- and Multilingual Universities - Challenges and Future Prospects", Helsinki, 2005 [online: <http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/presentations/wilkinson.pdf> (20.10.07)].
- Wilkinson, Robert & Vera Zegers (2006). "Assessing incipient linguistic competences: An institutional perspective", in: Robert Wilkinson et al. (Hrsg.). *Bridging the Assessment Gap in English-Medium Higher Education*. Bochum: AKS, 61-76.
- Woolf, Michael (2005). "English: Language and international education - beyond stagnation", in: Michael Woolf (Hrsg.). *I Gotta Use Words when I Talk to You: English and International Education*. Amsterdam: EAIE, 45-51.



## **7. Anhang**

## Verzeichnis des Anhangs

Tab. I: Detailauswertung Fallstudien zu englischsprachigen Studiengängen .....	331
Tab. II: In der Makrostudie untersuchte Economics- und Engineering-Programme .....	334
Tab. III: Englisch-/Sprachtests der Makrostudie mit Anbietern, Registern, Sektionen & Scores.....	337
Tab. IV: Englischnachweisbefreite Länder ausgewählter Hochschulen .....	339
Tab. V: Rücklauf Erhebungsmethoden Studierende MGM-P.....	340
Tab. VI: Rücklauf Erhebungsmethoden Dozenten MGM-P .....	341
Tab. VII: Rücklauf Erhebungsmethoden Studierende ING-P.....	341
Tab. VIII: Rücklauf Erhebungsmethoden Dozenten ING-P .....	341
Tab. IX: Probanden aller Programme .....	342
Tab. X: Sprachbiographie Studierende MGM-P.....	343
Tab. XI: Englischkenntnisse und Kontakt mit Englisch als Arbeits- und Lehrsprache vor Programmbeginn, Studierende MGM-P .....	344
Tab. XII: Studienhintergründe, Berufserfahrung, Noten 1. Studium und Noten MGM-P.....	345
Tab. XIII: Ergebnisse eigener Englischtest, Studierende MGM-P .....	346
Tab. XIV: Sprachbiographie Lehrende MGM-P.....	347
Tab. XV: Englischkenntnisse Lehrende MGM-P .....	347
Tab. XVI: Studienhintergründe und Sprachbiographie Studierende ING-P .....	347
Tab. XVII: Englischkenntnisse und Kontakt mit Englisch als Arbeits- und Lehrsprache vor Programmbeginn, Studierende ING-P .....	348
Tab. XVIII: Sprachbiographie Lehrende ING-P .....	348
Tab. XIX: Englischkenntnisse Lehrende ING-P.....	348
Abb. I: Handout zum eigenen Forschungsprojekt für Studierende MGM-P.....	349
Abb. II: Sprachtest für MGM-P-Studierende (Aufgaben aus TOEFL-pbt).....	349
Abb. III: Fragebogen MGM-P-Studierende vor Programmstart (FRB-S-M) .....	355
Abb. IV: Musterevaluierungsbogen MGM-P-Studierende des ersten Trimesters (EVAL-1).....	357
Abb. V: Evaluierungsbogen MGM-P-Studierende des zweiten Trimesters (EVAL-2).....	358
Abb. VI: Evaluierungsbogen MGM-P-Studierende des dritten Trimesters (EVAL-3).....	359
Abb. VII: Fragebogen Dozenten MGM-P (FRB-D-M) .....	360
Abb. VIII: FRB-D-M_Assessment .....	362
Abb. IX: Fragebogen Studierende ING-P (FRB-S-In).....	363
Abb. X: Fragebogen Dozenten ING-P (FRB-D-In) .....	365
Abb. XI: Interview-Leitfaden Studierende (alle Programme).....	368
Abb. XII: Interview-Leitfaden Dozenten (alle Programme) .....	369
Abb. XIII: Leitfaden Unterrichtsbeobachtungen.....	370
Abb. XIV: International Phonetic Alphabet (IPA).....	372

**Tab. I: Detailauswertung Fallstudien zu englischsprachigen Studiengängen**

<b>Autoren &amp; Land<sup>1</sup></b>	<b>Fokus der Studie</b>	<b>Ergebnisse</b>	<b>Empfehlungen</b>
<b>1. Sprachkompetenzen und -probleme bei Studierenden (S) und Lehrenden (L)</b>			
<i>Hellekjaer &amp; Westergaard 2003, Norwegen, Dänemark, Schweden, Finnland</i>	Sprachprobleme S und L in englischsprachigen Programmen; Methode: Fragebögen; Fächer: verschiedene; Hochschulen: mehrere	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Vorbereitung der L auf die neue Situation nur in wenigen Fällen;</li> <li>- insgesamt keine „dramatischen“ Sprachprobleme bei L und S;</li> <li>- L: Hauptprobleme fließendes Sprechen u. Vokabular;</li> <li>- S: insgesamt mehr Probleme als L, v.a. produktive Fähigkeiten.</li> </ul>	Sprachliche Unterstützung, v.a. im Undergraduate-Bereich.
<i>Kurtán 2004, Ungarn</i>	Sprachprobleme S und L in englischsprachigen Programmen; Methode: Fragebögen; Fächer: verschiedene; Hochschulen: mehrere	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L: 60% fühlen sich auf Unterrichten in L2 nicht vorbereitet. Sprachliche Probleme jedoch nur minimal und auf schriftlichen Bereich beschränkt.</li> <li>- S: viele sprachliche Problem v.a. im mündlichen Bereich, die jedoch als nicht schwerwiegend oder den Programmerfolg gefährdend eingestuft werden.</li> </ul>	Modulare Sprachunterstützung für S, L und Verwaltungsangestellte.
<i>Lehtonen et al. 2003, Finnland</i>	Sprachprobleme S und L in englischsprachigen Programmen; Methode: Fragebögen u. Interviews; Fach: Naturwissenschaften Hochschule: 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Keine größeren kommunikativen Zusammenbrüche zu beobachten;</li> <li>- L würden gerne ihre Aussprache verbessern;</li> <li>- S übernehmen von L „falsch“ ausgesprochene Begriffe.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Einführung der ausländischen S in die finnische akademische Kultur;</li> <li>- Sensibilisierung von S u. L für kulturelle Unterschiede.</li> </ul>
<i>Sercu 2004, Belgien</i>	Sprachkompetenzen S und L in englischsprachigen Programmen; Methode: Fragebögen, Interviews, Unterrichtsaufnahmen; Fächer: verschiedene; Hochschule: 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- S: erwarten quasi L1-Kompetenz von L;</li> <li>- L: konzentrieren sich auf Inhalt, setzen bei sich selbst Kompetenzniveau in L2 an, das Verständnis sichert;</li> <li>- Autorin beurteilt Englischniveau von L auf allen Gebiet als gut bis sehr gut;</li> <li>- Englischniveau der S erscheint Autorin im rezeptiven Bereich ausreichend (Hören, Lesen), im produktiven jedoch ungenügend.</li> </ul>	Problemorientierte Betrachtung der Einführung englischsprachiger Lehre sowie unterstützende Maßnahmen bzgl. der Verbesserung der Englischkenntnisse (L und S).
<i>Smith 2004, Israel</i>	Gewinne & Verluste beim Studieren in einer L2; Perspektive: S; L2: Englisch, Hebräisch; Methode: Fragebögen; Fächer: verschiedene; Hochschule: 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insgesamt überwiegen Gewinne, v.a. Verbesserung in mündlicher Produktion;</li> <li>- L ggü. möglichen Sprachproblemen bei S „moderat zugänglich“;</li> <li>- S erwarten keine gesonderte Behandlung bei Prüfungen aufgrund sprachlicher Aspekte;</li> <li>- S äußern Gefühl, das inhaltliche Lernen sei durch Sprachschwierigkeiten negativ beeinflusst und wenden Vermeidungsstrategien an, um mündliche Beteiligung zu umgehen.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehre u. Prüfungen Bedürfnissen der S anpassen;</li> <li>- Information ggü. S bzgl. akademischer Erwartungen;</li> <li>- Sensibilisierung der L für Lehren u. Lernen in L2;</li> <li>- kulturelles Training für L u. S;</li> <li>- Einrichtung eines Unterstützungssystems für S.</li> </ul>
<b>2. Zusammenhang sprachliche Kompetenz (S/L) und Lernerfolg der S</b>			
<i>Airey &amp; Linder 2006, Schweden</i>	Korrelation zwischen Lernen in L2 und akademischer Performanz; Perspektive: S; L2: Englisch; Methode: Interviews & Videoaufnahmen Fach: Physik; Hochschulen: 2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bei direkter Ansprache der S: bemerken <i>keinen</i> Unterschied im Lernen.</li> </ul> Videoaufnahmen & Detailfragen: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Weniger Bereitschaft zum Fragenstellen</li> <li>- Defizite im Verstehensprozess durch Konzentration auf das Mitschreiben in einer L2;</li> <li>- Strategien: Fragen eher nach Unterrichtsende, Vorablesen oder Nachbereiten.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Diskussion zw. L u. S bzgl. der Herausforderungen von Unterricht in L2;</li> <li>- mehr Gruppenarbeit;</li> <li>- Zeit für Fragen nach Unterrichtsende einräumen;</li> <li>- vermehrter Einsatz von vorbereitendem Material u. visueller Unterstützung.</li> </ul>

<sup>1</sup> Land, in dem die Forschungen durchgeführt wurden. Die entsprechende Nationalsprache ist demnach, wenn nicht anders vermerkt, die L1 der einheimischen Studierenden und Dozenten.

<i>Jochems et al. 1996, Niederlande</i>	Zusammenhang Sprachkenntnisse und Lernerfolg; Perspektive: S; L2: Niederländisch; Methode: Leistungsvergleich zw. einheimischen u. ausländischen S anhand von Noten; Fach: Ing.-Wissenschaft; Hochschule: 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Erfolgsrate der ausländischen S weicht insgesamt <i>nicht</i> signifikant von der der einheimischen S ab;</li> <li>- ausländische S benötigen mehr Zeit, um Examina zu bestehen u. haben tendenziell schlechtere Durchschnittsnoten;</li> <li>- nur wenn L2-Kenntnisse unter einem bestimmten Niveau liegen, haben diese einen Einfluss auf die akademische Leistung;</li> <li>- Vorauswahl anhand von fachlichen und allgemeinen Tests erhöht Erfolgsaussichten im Studium.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Heraufsetzung der Sprachhürde;</li> <li>- Einführung zusätzlicher allgemeiner und fachlicher Tests;</li> <li>- Einrichtung eines intensiven Betreuungssystems für ausländische Studierende, um längere Studiendauer zu reduzieren.</li> </ul>
<i>Neville-Barton &amp; Barton 2005, Neuseeland</i>	Korrelation zwischen Lernen in L2 und akademischer Performanz; Perspektive: S; L2: Englisch; Methode: Interviews & Fachtests in L2 und L1; Fach: Mathematik; Hochschule: 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L2-Studierende erreichen 10-15% schlechtere Ergebnisse als L1-Studierende;</li> <li>- Syntax bereitet mehr Probleme als Lexik, v.a. Präpositionen, Satzstellung;</li> <li>- Nachteile sind L2-Studierenden größtenteils nicht bewusst;</li> <li>- sprachliche Probleme scheinen abzuhängen vom mathematischem Vorwissen, der L1 u. dem Kompetenzniveau in der L2.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- spezieller Sprachkurs „English mathematical discourse“ für S;</li> <li>- in-service Programme für L, um Bewusstsein für Situation der S zu schärfen und um Unterstützungsstrategien zur Hand zu geben.</li> </ul>
<i>Vinke &amp; Jochems 1993, Niederlande</i>	Zusammenhang Sprachkenntnisse und Lernerfolg; L2: Englisch; Perspektive: S (nur Indonesien); Methode: Prüfungsnoten im Verhältnis zu TOEFL-Scores; Fach: Ing.-Wissenschaft; Hochschule: 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Gesamtgruppe: Signifikante Korrelation zw. TOEFL-Scores und GPAs, Korrelation deckt allerdings nur 26% der Varianz ab; kann bedeuten, dass TOEFL die für den akademischen Erfolg notwendigen Kenntnisse nicht ausreichend abtestet;</li> <li>- Gruppierung nach Kriterium „vorherige Abschlussfächer“ ergibt <i>keine</i> Korrelation;</li> <li>- größter Einfluss auf akademische Leistung: „student effort“, danach akademisches Vorwissen und Sprachkenntnisse, Alter nur geringfügig (Aufnahmekapazität);</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Wichtig für Zulassungskriterien: Bestimmung der sprachlichen Grenze, bei der die Sprachkenntnisse einen wesentlichen Einfluss auf den akademischen Erfolg haben.</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>- bei guten Englischkenntnissen wenig Einfluss auf akademischen Erfolg, also je schlechter die Englischkenntnisse, desto größer der Effekt auf die akademische Leistung;</li> <li>- unter einer bestimmten Grenze (hier TOEFL 450) für akademischen Erfolg unerheblich, ob Kenntnisse schlecht oder sehr schlecht sind.</li> </ul>		
<b>3. Auswirkungen fremdsprachigen Unterrichts auf Lehrperformanz der Dozenten</b>			
<i>Klaassen 2001, Niederlande</i>	Auswirkungen fremdsprachigen Unterrichts; Zusammenhang zwischen „effektivem Lehrverhalten“ und Englischkenntnissen in englischsprachigem Unterricht; Perspektive: L und S; Methode: Fragebögen, Interviews, Unterrichtsbeobachtungen; Fach: Ing.-Wissenschaft; Hochschule: 1	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Auswirkungen englischsprachigen Unterrichts auf die Lernergebnisse: <i>kein</i> Effekt im realen Setting, nur im experimentellen Design;</li> <li>- effektives Lehrverhalten beeinflusst das von den S <i>wahrgenommene</i> Verständnis, zeigt sich jedoch nicht in den Lernergebnissen;</li> <li>- Wahrnehmung effektiven Lehrverhaltens nicht von Sprachkompetenz der L abhängig;</li> <li>- didaktische Fähigkeiten können schlechtere Sprachkompetenz entweder ausgleichen oder verschlimmern;</li> <li>- effektives Lehrverhalten besonders wichtig bei TOEFL-Score zw. 580 u. 670, darunter Sprachtraining als bessere Alternative.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Didaktisches Training für L mit Fokus auf Verbesserung von Klarheit;</li> <li>- evtl. Training von Aussprache und Vokabular (bei mangelndem flüssigen Sprechen);</li> <li>- Einstellung einer gewissen Anzahl v. Muttersprachlern;</li> <li>- Einrichtung eines Support-Systems zur professionellen Weiterbildung von L;</li> <li>- Anpassung des Curriculums, um S zu aktiven Lernern zu machen.</li> </ul>

<p><i>Vinke 1995, Niederlande</i></p>	<p>Auswirkungen eines Wechsels der Unterrichtssprache auf Lehrverhalten und Lernergebnisse;          Perspektive: L und S;          L2: Englisch          Methode: Fragebögen, Interviews, Unterrichtsbeobachtungen;          Fach: Ing.-Wissenschaft;          Hochschulen: 3</p>	<p>Wechsel der Unterrichtssprache von L1 zu L2 hat bei L einen „moderaten Effekt“ auf das Lehrverhalten:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- weniger Redundanz (Zusammenfassungen, Wiederholungen, Beispiele);</li> <li>- weniger Expressivität (Körpersprache, Variation in der Sprechgeschwindigkeit, Intonation);</li> <li>- weniger flüssiges Sprechen (Zögern, Versprecher, Fehler, Pausen), mehr vage Ausdrücke.</li> </ul> <p><i>Nicht</i> gefunden:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Unterschiede im Strukturieren oder interaktiven Tätigkeiten.</li> </ul> <p>Wechsel von L1 zu L2 als Unterrichtssprache hat moderaten negativen Effekt auf <i>Lernergebnisse</i> der S; Umfang des Effekts hängt von Englischkenntnissen der Dozenten, ihren Gelegenheiten zum Einsetzen der englischen Sprache außerhalb des Unterrichts oder ihrer Lehrerfahrung in englischsprachigen Programmen ab.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Eingangstest für L, Fokus auf mündliche Fähigkeiten;</li> <li>- bei Nicht-Bestehen: spezielles Sprachtraining mit Fokus auf Vokabular, Akkuratheit, Redundanz;</li> <li>- Schaffung von Gelegenheiten zum Gebrauch d. Englischen (internationale Projekte, Tagungen, etc.);</li> <li>- bei Neueinstellungen Englischkenntnisse und Erfahrung mit englischsprachigen Programmen berücksichtigen;</li> <li>- neuen Dozenten genügend Zeit zur Vorbereitung des Unterrichts einräumen;</li> <li>- Ergänzung des Dozententeams durch L1-Sprecher des Englischen;</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- fachspezifische Englischkurse für S;</li> <li>- Anpassung des Curriculums, z.B. durch Erhöhung der Kontaktstunden, Fokussierung auf das Wesentliche, ausreichendes Material zur Vor- und Nachbereitung, lernerorientierter Ansatz.</li> </ul>			
<p><i>Vinke et al. 1998, Niederlande</i></p>	<p>Auswirkung englischsprachiger Lehre auf Unterrichtsqualität und Workload;          Perspektive: L;          Methode: Fragebögen; Interviews u. Unterrichtsbeobachtungen;          Fächer: „symbol-oriented“ (Ing., Agrikultur, Wirtschaft);          Hochschulen: 3</p>	<p>L schätzen eigene Englischkenntnisse als hoch ein und nehmen nur wenige Unterschiede zw. Lehre in L1 und in L2 wahr:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mehr Vorbereitungszeit, z.B. zum Nachschlagen von Vokabeln (kaum Fachtermini);</li> <li>- Gefühl des weniger kompetenten Paraphrasierens, klaren und akkuraten Ausdrucks u. Improvisierens („linguistic inflexibility“);</li> <li>- pädagogische Eignung eines L wird im L2-Unterricht als noch wichtiger empfunden als im L1-Unterricht.</li> </ul> <p>Wechsel der Unterrichtssprache reduziert tendenziell die Redundanz der inhaltlichen Präsentation, die Sprechgeschwindigkeit, Expressivität, Klarheit und Akkuratheit des Ausdrucks.</p>	<p>Erfahrungen mit englischsprachiger Lehre unbedingt erforderlich, ansonsten Gefahr der Verstärkung der genannten Symptome. Daher:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Abtesten der Englischkenntnisse der L;</li> <li>- Präferenz für erfahrene L;</li> <li>- Sprachtraining u. Coaching für weniger erfahrene L („teaching subject-matter courses in an English-medium setting“).</li> </ul>
<p><i>Wilkinson 2005, Niederlande</i></p>	<p>Anpassung der Lehrformate bei englischsprachigem Unterricht;          Perspektive: L;          Methode: Fragebögen          Fächer: verschiedene;          Hochschulen: 3</p>	<p>Lehrformate an sich unterscheiden sich nicht von L1-Unterricht, aber Schwerpunkte liegen anders:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mehr Zeit für S-Partizipation (Gruppenarbeit, Diskussionen, Referate) und weniger Frontalunterricht;</li> <li>- Reduzierung der Informationsdichte;</li> <li>- Einsatz unterstützender Maßnahmen (z.B. Folien u. Termini als Skripte vorab);</li> </ul> <p>Sprachlich:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- L achten mehr auf ihren Sprachgebrauch;</li> <li>- gelegentlicher, gezielter Einsatz von Code-Switching für Erklärungen oder Beispiele;</li> <li>- L empfinden die Kommunikation insgesamt als „poorer“, da sie aufgrund der L2 weniger Alltagssprache, Humor, Anekdoten, spontane Beispiele nutzen können. Vorlesungen werden als „dry“, „technical“ und „lacking spark“ empfunden;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Training für L mit Fokus auf klare Sprache, spontanes Sprechen, Ausbau des Vokabulars, jedoch immer im Kontext des Unterrichtens;</li> <li>- Lehrformen müssen bei fremdsprachigem Unterricht angepasst werden, sonst leidet das inhaltliche Lernen;</li> <li>- L müssen in Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des Unterrichts mehr Zeit als bei L1-Unterricht einplanen.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lehre in L2 erfordert von L insgesamt mehr Zeit in Vorbereitung, Durchführung u. Abprüfen;</li> <li>- Englische Muttersprachler unter den S werden von L als problematisch empfunden, da sie den sprachlichen Druck auf L u. L2-S erhöhen.</li> </ul>			

**Tab. II: In der Makrostudie untersuchte Economics- und Engineering-Programme**
**a. Economics-Programme**

ID	Abschl.	HS	Dauer (Mon.)	Tests & Scores	Erlaubt Englisch-Test	weiterer Test	Geb./ Sem. €
1	M.Sc.	U	24	TOEFL 550/213, IELTS 6.0	"Resident in a country with English as official language"		500
2	M.Sc.	F	18	TOEFL 540/210, APIEL 3.0			1.500
3	M.A.	F	24	TOEFL 550/213/79, IELTS 6.0			2.000
4	M.A.	U	18	TOEFL 550/213, IELTS 6.0	Bewerber aus Ländern mit Amtssprache Englisch, Erststudium "in englischer Sprache"		
5	M.Sc.	U	24	TOEFL 550/213/80, IELTS 5.5	TOEFL auch für Bew. notwendig, die ein englischsprachiges Programm in einem nicht-englischsprachigen Land absolviert haben. Ausgenommen: Bewerber aus GB, Irland, Malta, Australien, Neu Seeland, USA, Kanada (exkl. Quebec) und Bew., die in diesen Ländern mind. 3 Jahre studiert haben. Ausgenommen: Dual-Degree-Programme mit Partnerunis außerhalb der genannten Länder.	GRE	
6	M.Sc.	U	24	TOEFL 600/250, IELTS 6.0			500
7	MBA	P	12	TOEFL 620/260, IELTS 7.0, CPE B, TOEIC 950		GMAT, Interview	25.000
8	MBA	U	12	TOEFL ohne Score	Bewerber aus englischsprachigem Raum	GMAT	2.500
9	MBA	U	12	TOEFL ohne Score		GMAT	10.000
10	M.A.	U	24	TOEFL 575/236/88, IELTS 6.5, CAE C, TOEIC 701, CEF C1			
11	MBA	F	24	TOEFL 570/230, IELTS 6.5, UNICert II		GMAT	
12	M.A.	U	24	TOEFL 500			
13	M.A.	F	24	TOEFL 237/98, IELTS 6.5, TOEIC 701	10 Monate Aufenthalt (Arbeit oder Studium) in "English-speaking environment" / mind. 30 ECTS in BA-Modulen, die auf Englisch unterrichtet und geprüft wurden		
14	M.A.	U	24	TOEFL 550/213, IELTS 6.5, CET explizit ausgeschlossen	Erststudium "in English"		
15	M.A.	U	24	TOEFL 550/213/83/4.5 (Essay), IELTS 6.5, CAE C, CPE C, BEC Higher	Mind. 60 ECTS "at an academic programme taught in English" / Abschluss "in English Language Studies"	GMAT (570, verbal 22)	
16	M.A.	U	18	TOEFL 550/213/79, IELTS 6.0			500
17	M.A.	F	24	TOEFL 550/213/79, IELTS 6.0, CAE B, CPE C, TOEIC 750			500
18	MBA	F	18	TOEFL 550/220/79, IELTS 6.5, APIEL 3.0	Erststudium oder mind. 1 Jahr Aufenthalt in "an English-speaking country"	GMAT	2.300
19	MBA	F	12	TOEFL 570/230/89, IELTS 6.0, CAE A, CPE B, GCSE in English B, IGCSE in ESL B	Erststudium in Englisch / "several years" Berufserfahrung in "an English spoken country"		4.000
20	M.A.	U	24	TOEFL 580/237/92, IELTS 6.5, CPE C		GRE	
21	M.A.	F	18-24	TOEFL 550/213/80, IELTS 6.5			
22	M.A.	F	18-24	TOEFL 550/213/80, IELTS 6.5			
23	MBA	T	24	TOEFL 550/215; IELTS u.a. Tests explizit ausgeschlossen			
24	M.A.	F	12	TOEFL 550/213			
25	MBA	F	18	TOEFL 560/230, IELTS 6.5	Erststudium "only in English"		6.000
26	M.Sc.	U	18	GRE 600, kein TOEFL			
27	M.A.	U	12	TOEFL 550/213, IELTS 6.0			
28	MBA	F	12	TOEFL 560/220, IELTS 6.0			5.000
29	MBA	F	12	TOEFL 560/220, IELTS 6.0			6.000
30	MBA	P	24	TOEFL 237, IELTS 7.0, APIEL 4.0		GMAT	7.500
31	MBA	F	12	TOEFL 550/213/79, IELTS 6.0, FCE, CEF B2, KMK-Stufe III (B2-Vantage), APIEL 6.0	Bewerber aus Ländern "where English is the / an official language" / die mind. 10 Monate in einem englischsprachigen Land verbracht haben / Absolventen von internationalen Schulen		

ID	Abschl.	HS	Dauer (Mon.)	Tests & Scores	Erlaubt Englisch-Test	weiterer Test	Geb./ Sem. €
32	MBA	F	16	TOEFL 550, CAE, CPE, APIEL 4.0	Erststudium "in English"	GMAT	
33	MBA	F	18-24	TOEFL 600/250/100	Erststudium "taught entirely in English"	GMAT	3.000
34	MBA	P	15	TOEFL 250, andere Tests möglich		GMAT	6.000
35	M.A.	U	24	TOEFL 600/250/4.5 (Essay)		GRE	
36	M.A.	U	12	k.A. ("fluency in English")			3.250
37	M.A.	U	24	TOEFL 550/213/83/4.5 (Essay), IELTS 6.5, CAE C, CPE C, BEC Higher	Mind. 60 ECTS "at an academic programme taught in English", Abschluss "in English Language Studies"	GMAT	
38	M.A.	U	24	TOEFL 600/250/4.5 (Essay)		GRE	
39	M.A.	F	18	TOEFL 580/237/96, IELTS 6.0, CET-6	Englisch offizielle Unterrichtssprache des ersten Abschlusses		600
40	M.A.	F	18	TOEFL 580/237/92, IELTS 6.0, CET-6			
41	M.A./MBA	U	12	TOEFL 550/213/79, IELTS 6.5, TOEIC 750, CAE B, CPE C			6.000
42	M.A.	U	24	TOEFL 600/250/4.5 (Essay)		GRE	
43	M.A.	U	14	TOEFL, IELTS ohne Score			4.000
44	M.A.	U	24	TOEFL 550/213, IELTS 6.0, CPE C			1.500
45	M.A.	P	24	TOEFL 600/250/100, IELTS 7.0, CAE B, CPE C	Erststudium "at an English-language institution"	Interview	5.000
46	M.Sc.	U	18	TOEFL, IELTS ohne Score	Abschluss eines "englischsprachigen" Colleges oder einer Universität	GRE	
47	M.Sc.	F	18	TOEFL 550/220		GMAT/ GRE	3.000
48	M.Sc.	F	15	TOEFL 580/237, IELTS 6.5, CAE C, CPE C und/oder hochschuleigener Test		Interview	2.000
49	M.Sc.	F	24	TOEFL 550/213/79, CEF C (genaue Stufe nicht angegeben)	Erstabschluss in Studiengang, "der ausnahmslos in englischer Sprache unterrichtet wurde"		
50	M.Sc.	U	24	TOEFL 560/215, IELTS 6.0			500
51	M.Sc.	U	18	TOEFL 550, IELTS 7.0			1.200
52	M.A.	F	12	TOEFL 220/83, IELTS 6.5, TOEIC explizit ausgeschlossen	Bewerber mit Abschluss von einer "English language university"		7.000
53	MBA	F	15	TOEFL 550/213/80, IELTS 6.0, TOEIC 750		GMAT	5.000
54	MBA	F	15	TOEFL 550/213, IELTS 6.5		GMAT	3.000
55	MBA	P	12	TOEFL 600/250, IELTS 7.0, CAE B, CPE C		GMAT	10.000
56	MBA	P	16	TOEFL 600/250/100		GMAT, Interview	11.000

**b) Engineering-Programme**

1	M.Sc.	F	24	TOEFL 557/220/83, IELTS 6.5	"applicants who have acquired their university admission qualification in English"		650
2	M.Sc.	F	18	TOEFL, IELTS "average results"	Englisch Unterrichtssprache in Schulausbildung / mind. 5 Jahre Englisch als Schulfach / mind. 6 Monate Arbeiten oder Studieren in einem englischsprachigen Land / Erststudium in Engl.		
3	M.Sc.	F	24	TOEFL 550/213, IELTS 6.0	Bewerber oder Graduierte aus bestimmten Ländern (mit Länder-Liste)	GRE	3.700
4	M.Sc.	U	24	TOEFL 500			
5	M.Sc.	F	24	TOEFL 550/213/79, IELTS 6.0			500
6	M.Sc.	F	24	TOEFL 550/213/80, IELTS 6.0	Erststudium in englischer Sprache gilt explizit NICHT als Test-Äquivalent	GRE empfohlen	500
7	M.Sc.	U	24	TOEFL 570/230/88, IELTS 6.5	explizit nur native speakers		500

ID	Abschl.	HS	Dauer (Mon.)	Tests & Scores	Erlass Englisch-Test	weiterer Test	Geb./ Sem. €
8	M.Sc.	P	24	TOEFL 550/213	Erststudium an englischsprachiger Universität, 2 Professoren müssen bestätigen, dass Kenntnisse zum Studieren auf Englisch ausreichen.		10.000
9	M.Sc.	U	24	TOEFL 550/80, eigener Test			
10	M.Sc.	U	24	TOEFL 560 "or equivalent"		GRE	
11	M.Sc.	T	24	TOEFL 550/213			500
12	M.Sc.	U	24	TOEFL 550/220, IELTS 6.5			500
13	M.Eng.	F	18	TOEFL 540/230			
14	M.Sc.	F	24	TOEFL 550/213/80, IELTS 6.0			
15	M.Sc.	T	24	TOEFL 525/197, Unicert II			
16	M.Sc.	T	24	TOEFL 550/213/79, IELTS 6.5		GRE	500
17	M.Sc.	F	24	TOEFL 550/213/79, IELTS 6.0			500
18	M.Sc.	U	24	TOEFL 500			
19	M.Sc.	T	24	TOEFL 570/230, IELTS 6.5, CPE C			
20	M.Sc.	T	24	TOEFL 550/213/79, IELTS 6.5		GRE	500
21	M.Sc.	F	18	TOEFL 550/213, IELTS 6.5, CAE B, CEF C1			500
22	M.Sc.	T	24	TOEFL 550/213/79, IELTS 6.5		GRE	500
23	M.Eng.	F	18	TOEFL 550/220, IELTS 6.0, CAE, CPE		GRE	500
24	M.Sc.	U	24	TOEFL 550/213/80, IELTS 6.0, CAE, CPE	Erststudium "held in English"		
25	M.Sc.	F	24	TOEFL, IELTS, TOEIC, CPE, CAE, alle ohne Score	"a language test is not obligatory as an entry requirement" / "grades from English education"		
26	M.Sc.	U	24	TOEFL 250			
27	M.Sc.	F	18	TOEFL, IELTS ohne Score	"higher education was taught in English"		
28	M.Sc.	F	18	TOEFL 500/173, IELTS 5.0	"English main language of instruction at university"		2.150
29	M.Eng.	F	18	TOEFL 550/213/80	Uni- oder Schulabschluss "in the English language" / Bewerber aus Ländern "where English is spoken as a first language"	GRE	500
30	M.Sc.	F	18	TOEFL 530 "or equivalent confirmed knowledge"			500
31	M.Eng.	P	24	TOEFL ohne Score			1.300
32	M.Sc.	F	24	TOEFL 550/213/79, IELTS 6.0	L1-Sprecher aus: Australien, Kanada, Irland, Neu Seeland, UK, USA; Englisch Leistungskurs im deutschen Abitur mit Note mind. 2,0 "or German Fachhochschulreife with other English language skills" (auch 2,0). Außerdem Check durch Programmdirektor, ob der akademische Hintergrund ausreichende Englischkenntnisse dokumentiert.		500
33	M.Sc.	T	24	TOEFL 560/220, IELTS 6.0, CPE	Erststudium mit Englisch als "primary language of instruction"		1.500
34	M.Sc.	U	24	TOEFL 550/213, IELTS 6.5, CPE			
35	M.Sc.	F	24	TOEFL ohne Score			
36	M.Sc.	F	18	TOEFL 530, IELTS 6.0, CAE, CPE, APIEL	Erststudium in englischer Sprache	GRE, GATE	
37	M.Sc.	T	24	TOEFL 230, IELTS 6.0	mit Länderliste	GATE	
38	M.Sc.	U	16	TOEFL 550, IELTS 5.5	Erststudium in englischer Sprache		1.000
39	M.Sc.	F	18	TOEFL 550/213, IELTS 6.0, CET-6		GRE, GATE	

Abkürzungen: HS=Hochschule; F=Fachhochschule; U=Universität; T=Technische Hochschule; P=Private Hochschule; Geb.=Gebühren; Sem.=Semester; Abkürzungen der Sprachtest-Namen siehe Tab. III.



**Tab. III: Englisch-/Sprachtests der Makrostudie mit Anbietern, Registern, Sektionen & Scores**

Testname	Kurzform	Einrichtung / Land	Sprachlicher Kontext	Sektionen	Niveaus / Scores	Bemerkungen
<b>1. US-administrierte Tests</b>						
Test of English as a Foreign Language	<b>TOEFL</b>	Educational Testing Service (ETS) / USA	Universität	s.u.	2 Jahre Gültigkeit vorgeschrieben	Norm: US-amerikanisches Englisch
a) TOEFL Internet-based Test	<b>TOEFL iBT</b>	s.o.	s.o.	Lesen Hörverst. Schreiben Sprechen	0-120	seit 2005, wird b) und c) sukzessiv ablösen
b) TOEFL Computer-based Test	<b>TOEFL CBT</b>	s.o.	s.o.	Lesen Hörverst. Schreiben	0-300 (Essay: 0-6.0)	ab 9/06 nicht mehr angeboten
c) TOEFL Paper-based Test	<b>TOEFL PBT</b>	s.o.	s.o.	Lesen Hörverst. Schreiben	310-677 (TWE: 0-6.0)	TWE = Test of Written English, nicht Teil d. Gesamt-Score
Test of Spoken English	<b>TSE</b>	s.o.	berufl. Umfeld	Sprechen	20-60	wird langfristig durch iBT ersetzt
Test of English for International Communication	<b>TOEIC</b>	s.o.	berufl. Umfeld	Lesen Hörverst.	10-990	im Unterschied zum TOEFL für das außer-universitäre Berufsleben konzipiert
Advanced Placement Intern. English Language	<b>APIEL</b>	ETS & College Board New York	Universität, für Schulabgänger konzipiert	Lesen Hörverst. Schreiben Sprechen	? (oft zw. 3.0 u. 4.0)	1997 für europ. Bewerber eingeführt, seit 2003 <i>nicht</i> mehr angeboten.
<b>2. UK-administrierte Tests</b>						
International English Language Testing System	<b>IELTS</b>	Univ. Cambridge (ESOL-Examin.)*, British Council, IDP Australia	<i>Academic:</i> Universität; <i>General:</i> Schule/Beruf	Lesen Hörverst. Schreiben Sprechen	1.0-9.0, 2 Jahre Gültigkeit <i>empfohlen</i>	Norm: "international English" (Muche et al. 2004: 134)
First Certificate in English	<b>FCE</b>	Univ. Cambridge (ESOL-Examin.)	berufl. Umfeld	Lesen Hörverst. Schreiben Sprechen	C-A	niedrigstes Niveau der Cambr. Certificates, <i>nicht</i> f. universitären Kontext konzipiert
Certificate in Advanced English	<b>CAE</b>	s.o.	eher berufl. Umfeld, aber auch Universität	Lesen Hörverst. Schreiben Sprechen	s.o.	zweithöchstes Niveau der Cambridge Cert., qualifiziert für Studium in Englisch
Certificate of Proficiency in English	<b>CPE</b>	s.o.	alle Kontexte	Lesen Hörverst. Schreiben Sprechen	s.o.	höchstes Niveau der Cambridge Cert., wird mit NS-Standard verglichen
<i>Die Cambridge Certificates sind im Gegensatz zu TOEFL und IELTS nicht speziell für den universitären Kontext entworfen worden, sondern testen eher allgemeinsprachliche Aspekte. Bei Bestehen (ab C) sind die Zertifikate ein Leben lang gültig.</i>						
Business English Certificate	<b>BEC</b>	Univ. Cambridge (ESOL-Examin.)	Wirtschafts-Berufe	Lesen Hörverst. Schreiben Sprechen	BEC Preliminary, Vantage & Higher (früher BEC 1, 2, 3), "Pass" oder "Pass with merit", lebenslange Gültigkeit	
General Certificate of Secondary Education	<b>GCSE</b>	u.a. Edexcel / UK	fachspezifische Tests für alle Schulfächer (u.a. Englisch)	v.a. schriftliche Prüfungen	G-A* ("Star")	<i>kein</i> Test für NNS, sondern für britische Schüler, immer kombiniert mit Kursen
International GCSE	<b>IGCSE</b>	Edexcel & Camb. Internat. Examinations (CIE)	s.o. mit internationalen Schwerpunkten	s.o.	s.o.	im Unterschied zum GCSE auch NNS als Zielgruppe

Testname	Kurzform	Einrichtung / Land	Sprachlicher Kontext	Sektionen	Niveaus / Scores	Bemerkungen
<b>3. Englisch-Tests anderer Länder</b>						
College English Test, China	<b>CET</b>	National College English Testing Committee, gesponsert vom Bildungsministerium / V.R. China	alle Kontexte, für Schüler / Studierende, deren Hauptfach nicht Englisch ist	Lesen Hörverst. Schreiben; Sprechen fakultativ durch Extra-Test (SET)	CET-4 (~80), CET-6 (~75), genaue Score-Ränge unbekannt**	keine zentrale Information über Internet auffindbar; Literatur zeigt Kritik an Testinhalten und Testbedingungen (u.a. Lin 2002, Gu & Liu 2005).
<b>4. Fachspezifische Tests in englischer Sprache (Studierfähigkeitstests)</b>						
Graduate Management Admission Test	<b>GMAT</b>	Graduate Management Admission Council (GMAC) / USA	Universität, v.a. Business	verbale, analytische & mathem. Lese- und Schreibfähigkeiten	200-800	für betriebswissenschaftliche Studiengänge entworfen
Graduate Record Examinations	<b>GRE</b>	ETS / USA	Universität; GRE "General": alle Kontexte, GRE "Subject Test": fachspezifisch (s. rechts)	"Verbal & quantitative reasoning", "critical thinking", "analytical writing"	je nach Testart, meist 200-900	GRE Subject Test: Biologie, Chemie, engl. Literatur, IT, Mathem., Psychologie, Physik; also <i>kein</i> Business-Test wie GMAT
<b>5. Europäische / deutsche Tests und Referenzrahmen (versch. Sprachen)</b>						
<b>UNICert</b>		Arbeitskreis der Sprachenzentren (AKS) / DE	alle Kontexte, nur an Universitäten angeboten, existiert f. diverse Fremdsprachen	Lesen Hörverst. Schreiben Sprechen	Stufen I bis IV	Ziel: einheitliche, vergleichbare Sprachprüfungen; auf CEF (s.u.) abgestimmt
<b>KMK-Sprachenzertifikat</b> (Kultusministerkonferenz)		Berufskollegs / DE	berufl. Umfeld, existiert f. diverse Fremdsprachen	Lesen Hörverst. Schreiben Sprechen Dolmetschen	Waystage (I), Threshold (II), Vantage (III)	Schwerpunkt berufliche Bildung; auf CEF (s.u.) abgestimmt
Common European Framework of Reference for Languages	<b>CEF</b>	Council of Europe / FR	alle Kontexte	Lesen Hörverst. Schreiben Sprechen	A1 - C2	kein Test, sondern Referenzrahmen zur Vergleichbarkeit v.a. europ. Sprachtests

\* ESOL: „English for Speakers of Other Languages“, beinhaltet weitere Test-Typen \*\* CET-4: für Absolventen, die 4 Semester studiert haben; CET-6 für Absolventen, die 6 Semester studiert haben

Abkürzungen: NS: Native Speaker; NNS: Non-native Speaker

**Tab. IV: Englischnachweisbefreite Länder ausgewählter Hochschulen**

Land	Deutschland	Deutschland	Kanada	England
Fach	ING	alle	alle	alle
ID / Name	3 (s. Tab. II)	FH Stralsund	Ryerson Univ.	Univ. Southhampton
Ethnologue.com			Anguilla	Anguilla
(zusätzlich)	Antigua & Barbuda		Antigua & Barbuda	Antigua & Barbuda
Aruba	Bahamas		Bahamas	Bahamas
Brunei		Bangladesh		
Dom. Reubl.	Barbados		Barbados	Barbados
Eritrea	Belize			Belize
Ethopia			Bermuda	Bermuda
Guadeloupe				Botswana
Honduras			British Virgin Islands	British Virgin Islands
Hong Kong		Cameroon		
Israel	English-sp. Canada		Canada	English-sp. Canada
Lebanon			Cayman Islands	Cayman Islands
Malaysia				Cook Islands
Marshall Isl.				Dominica
Namibia			Falkland Islands	Falkland Islands
Nauru				Fiji
Netherl. Antilles	Gambia		Gambia	Gambia
Palau	Ghana	Ghana	Ghana	Ghana
Philippines	Grenada		Grenada	Grenada
Rwanda	Guayana		Guayana	Guayana
Somalia		India		
Sri Lanka		Indonesia		
Tanzania	Jamaica		Jamaica	Jamaica
		Kenya		Kenya
	Kiribati			Lesotho
	Liberia			Malawi
				Malta
	Mauritius			
	Micronesia			
			Montserrat	
	Nigeria	Nigeria	Nigeria	
				Niue
			Norfolk Island	Norfolk Island
		Pakistan		
	Papua New Guinea			Papua New Guinea
			Pitcairn	
				Samoa (Western)
	Sierra Leone			Sierra Leone
				Singapore
	Solomon Islands			
				South Africa
			St. Helena	
	St. Kitts-Nevis		St. Kitts-Nevis	St. Kitts-Nevis
	St. Lucia		St. Lucia	St. Lucia
	St. Vincent		St. Vincent	St. Vincent
				Swaziland
				Tonga
	Trinidad & Tobago		Trinidad & Tobago	Trinidad & Tobago

ID / Name	3	FH Stralsund	Ryerson Univ.	Univ. Southampton
			Turks and Caicos Islands	Turks and Caicos Islands
			Uganda	Uganda
			Virgin Islands	
	Zambia			Zambia
	Zimbabwe		Zimbabwe	Zimbabwe

**Tab. V: Rücklauf Erhebungsmethoden Studierende MGM-P**

Student Code	ID	Test	Interview	FRB-S-M	EVAL-1 (Lec1)	EVAL-1 (Lec2)	EVAL-1 (Lec3)	EVAL-1 (Lec4)	EVAL-1 (Lec5)	EVAL-1 (Lec6)	EVAL-1 (Lec7)	EVAL-1 (Lec8)	EVAL-2	EVAL-3
AAM	1	ja		ja									ja	
DKB	2	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja		
FMS	3						ja						ja	
FSI	4	ja		ja				ja						ja
GZJ	5	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
HHH	6	ja		ja	ja	ja	ja	ja						
HMP	7	ja		ja	ja	ja	ja							
HMQ	8	ja	ja		ja	ja	ja	ja					ja	
HRS	9	ja		ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	
HTT	10				ja	ja		ja						
JJJ	11	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja		
JWS	12	ja	ja	ja		ja	ja						ja	
JZS	13	ja	ja	ja		ja	ja	ja						ja
LYS	14	ja	ja	ja		ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	
MRP	15	ja			ja	ja	ja	ja						
NXS	16		ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
PAV	17	ja		ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja		ja
PDF	18	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja		ja
PDS	19			ja									ja	
PLH	20	ja	ja	ja		ja	ja	ja					ja	ja
PLS	21			ja									ja	
QDS	22	ja			ja	ja								
SSB1	23	ja		ja			ja							
SSB2	24	ja		ja	ja	ja	ja							
TNT	25		ja	ja			ja	ja						
UHH	26	ja	ja	ja			ja	ja					ja	ja
VJM	27	ja	ja	ja	ja	ja	ja							ja
XBS	28	ja		ja		ja	ja	ja					ja	
YYS	29			ja	ja	ja								
YZS	30			ja		ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja
ZAZ	31			ja		ja	ja	ja		ja	ja	ja		
ZMN	32	ja		ja			ja							
ZMZ	33	ja		ja			ja							
ZSK	34	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	ja	
<b>Gesamt</b>	<b>34</b>	<b>25</b>	<b>14</b>	<b>29</b>	<b>17</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>21</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>11</b>	<b>15</b>	<b>10</b>
<b>Prozent</b>		<b>73,5</b>	<b>41,2</b>	<b>85,3</b>	<b>50,0</b>	<b>70,6</b>	<b>79,4</b>	<b>61,8</b>	<b>29,4</b>	<b>32,4</b>	<b>32,4</b>	<b>32,4</b>	<b>44,1</b>	<b>29,4</b>

**Tab. VI: Rücklauf Erhebungsmethoden Dozenten MGM-P**

Lect. Code	ID	FRB-D-M	Interview	Unt.-Beob.	Aufnahmen
ANS	Lec1	ja			
	Lec2				
	Lec3				
AMN	Lec4	ja	ja	ja	
	Lec5			ja	
HPK	Lec6	ja		ja	
LJB	Lec7	ja	ja	ja	
	Lec8			ja	ja
	Lec9				
GFB	Lec10	ja			ja
XXX	Lec11	ja			
	Lec12		ja		ja
	Lec13				ja
	Lec14		ja		ja
	Lec15				ja

**Tab. VII: Rücklauf Erhebungsmethoden Studierende ING-P**

Student Code	ID	FRB-S-In	Interview
BTL	1	ja	ja
CZZ	2	ja	ja
IKB	3	ja	ja
RSP	4	ja	
SDC	5	ja	ja
XXX	6		ja
YYY	7		ja
ZZZ	8		ja

**Tab. VIII: Rücklauf Erhebungsmethoden Dozenten ING-P**

Lect. Code	ID	FRB-D-M	Interview	Aufnahmen
EFE	1	ja	ja	
IGH	2	ja	ja	
LHM	3	ja	ja	
MGG	4	ja	ja	ja
MMB	5	ja	ja	ja

**Tab. IX: Probanden aller Programme**

**Studierende**

L1	Geschl.	Alter	Programm
Chinesisch	m	27	MGM-P
Chinesisch	m	28	MGM-P
Chinesisch	w	32	MGM-P
Chinesisch	w	25	MGM-P
Chinesisch	w	28	MGM-P
Chinesisch	m	24	MGM-P
Chinesisch	w	27	MGM-P
Chinesisch	w	32	MGM-P
Chinesisch	m	24	MGM-P
Chinesisch	w	28	MGM-P
Chinesisch	w	30	MGM-P
Chinesisch	w	27	MGM-P
Chinesisch	w	24	MGM-P
Chinesisch	m	26	MGM-P
Chinesisch	w	26	MGM-P
Chinesisch	m	34	MGM-P
Chinesisch	m	26	MGM-P
Chinesisch	m	32	MGM-P
Chinesisch	w	25	MGM-P
Chinesisch	w	26	MGM-P
Chinesisch	w	25	MGM-P
Deutsch	m	30	MGM-P
Deutsch	m	24	MGM-P
Deutsch	m	29	MGM-P
Deutsch	m	26	MGM-P
Deutsch & Chin.	w	26	MGM-P
Indonesisch	m	26	MGM-P
Spanisch	m	24	MGM-P
Spanisch	m	28	MGM-P
Spanisch	m	28	MGM-P
Thai	m	30	MGM-P
Thai	m	24	MGM-P
Türkisch	m	24	MGM-P
Urdu	m	30	MGM-P

Chinesisch	m	23	ING-P
Deutsch	m	23	ING-P
Deutsch	m	27	ING-P
Deutsch	m	25	ING-P
Hindi	w	24	ING-P
Spanisch	m	25	ING-P
Türkisch	m	24	ING-P
Türkisch	m	26	ING-P

**Lehrende**

L1	Geschl.	Alter	Programm
Chinesisch	m	50	MGM-P
Deutsch	w	37	MGM-P
Deutsch	m	23	MGM-P
Deutsch	m	43	MGM-P
Deutsch	m	39	MGM-P
Deutsch	m	46	MGM-P
Deutsch	m	44	MGM-P
Deutsch	m	35	MGM-P
Deutsch	m	48	MGM-P
Deutsch	m	60	MGM-P
Deutsch	w	38	MGM-P
Deutsch	m	48	MGM-P
Deutsch	w	35	MGM-P
Englisch	m	60	MGM-P
Englisch	m	56	MGM-P

Deutsch	m	45	ING-P
Deutsch	m	37	ING-P
Deutsch	m	55	ING-P
Deutsch	m	47	ING-P
Deutsch	w	46	ING-P

**Tab. X: Sprachbiographie Studierende MGM-P**

St. Code	L1	L2	Niveau*	L3	Niveau*	L4	Niveau*
AAM	Spanisch	Englisch	1	Französisch	1	Deutsch	6
DBK	Deutsch	Englisch	2	Spanisch	5	Japanisch	6
FMS	Chinesisch	Englisch					
FSI	Türkisch	Englisch	2	Deutsch	6		
GZJ	Chinesisch	Englisch	3				
HHH	Chinesisch	Englisch	3	Japanisch	4		
HMP	Indonesisch	Englisch	2	Arabisch	3	Deutsch	3
HMQ	Deutsch & Chin.	Englisch					
HRS	Deutsch	Englisch	2	Französisch	3	Spanisch	4
HTT	Chinesisch	Englisch					
JJJ	Chinesisch	Englisch	1	Deutsch	3	Französisch	4
JWS	Chinesisch	Englisch	3,5				
JZS	Chinesisch	Englisch	4	Japanisch	6		
LYS	Chinesisch	Englisch	3				
MRP	Deutsch	Englisch					
NXS	Chinesisch	Englisch	3	Japanisch	5	Deutsch	4
PAV	Spanisch	Englisch		Französisch	1	Deutsch	5
PDF	Chinesisch	Englisch	3	Deutsch	5		
PDS	Chinesisch	Englisch	4	Deutsch	3		
PLH	Chinesisch	Englisch	4				
PLS	Chinesisch	Englisch	3	Japanisch	5		
QDS	Chinesisch	Englisch					
SSB1	Thai	Englisch	3				
SSB2	Thai	Englisch	1,5	Deutsch	4,5		
TNT	Chinesisch	Englisch					
UHH	Deutsch	Englisch	2	Französisch	5		
VJM	Spanisch	Englisch	3	Deutsch	5		
XBS	Chinesisch	Englisch	3				
YYS	Chinesisch	Englisch	4	Deutsch	4		
YZS	Chinesisch	Englisch	1				
ZAZ	Chinesisch	Englisch	4				
ZMN	Chinesisch	Englisch	4				
ZMZ	Chinesisch	Englisch					
ZSK	Urdu	Englisch	3	Deutsch	5		
<b>Mittelwert: 2,8</b>							

\* Selbsteinstufung, Skala: 1=almost native speaker, 2=very good, 3=good, 4=regular, 5=elementary, 6=beginner

**Tab. XI: Englischkenntnisse und Kontakt mit Englisch als Arbeits- und Lehrsprache vor Programmbeginn, Studierende MGM-P**

St. Code	Aufenthalt englischsprach. Land	Engl. test	Score	Oral*	Wri-ting*	Liste-ning*	Rea-ding*	Pronun-ciation*	Gram-mar*	Techn. terms*	Vocab. gen.*	Mittel-wert	Inter-view**
AAM	1 Jahr High School USA	TOEFL	207 c	1	4	1	3	1	4	2	2	2,3	
DBK	1 Jahr High School, 6 Mon. Studium Austr.	IELTS	7.5	2	2	3	1	2	2	2	2	2,0	1,5
FMS		CET											
FSI	1 Monat England, 1 Monat USA, Sprachkurse	TOEFL	625 p	2	3	1	2	2	2	2	2	2,0	
GZJ	2,5 Jahre Singapur, Malaysia (Arbeit)	TOEFL	613 p	4	4	2	3	3	2	3	3	3,0	4
HHH	10 Monate GB (Arbeit)	TOEFL	213 c	2	3	2	3	2	4	4	3	2,9	
HMP	BA in Indonesien	TOEFL	560 p	3	3	3	3	3	3	3	3	3,0	
HMQ	1/2 Jahr U-Sprache Englisch	TOEFL	233 c										3
HRS	keine	TOEFL	287 c	3	2	2	2	3	2	4	3	2,6	
HTT	keine												
JJJ	Schule & Uni in USA, England	Waiver		1	1	1	1	1	1	2	1	1,1	1,5
JWS	keine	IELTS	5.0	3	4	3	3	2	3	5	4	3,4	4,5
JZS	Studium engl. Philologie China			4	3	4	3	3	3	5	4	3,6	3,5
LYS	keine	CET		4	4	3	3	2	3	4	4	3,4	4,5
MRP	BA/MBA in USA	Waiver											
NXS	keine	TOEFL	233 c	4	4	4	3	4	3	4	4	3,8	3,5
PAV	2 Jahre Job Irland	TOEFL	237 c	3	2	3							
PDF	keine	TOEFL CET	580 p	3,5	2,5	3	2	4	3	4	3,5	3,2	4
PDS	keine	TOEFL	590 p	4	4	3	2	3	4	4	4	3,5	
PLH	keine	CET		4	4	4	4	4	4	6	5	4,4	4
PLS	keine	CET		3	4	3	3	4	2	5	3	3,4	
QDS	keine												
SSB1	keine	TOEFL	213 c	4	4	2	2	3	4	2	2	2,9	
SSB2	BA in USA	Waiver		2	2	2	2	2	3	4	3	2,5	
TNT	keine	CET		4	4	3	3	2	4	4	4	3,5	
UHH	BA in England	Waiver		2	2	1	2	2	3	2	2	2,0	2
VJM	4 Jahre Kanada (Studium, Arbeit)	TOEFL	283 c	3	4	2	2	3	3	4	2	2,9	2,5
XBS	keine	GMAT		4	3	3	3	4	3	4	3	3,4	
YYS	keine	CET		4	3	4	2	4	2	3	3	3,1	
YZS	keine	GMAT		2	2	1	2	2	2	2	2	1,9	
ZAZ	keine	CET		4	4	3	3	3	4	3	3	3,4	5
ZMN	keine	TOEFL	560 p	4	4	4	3	2	3	4	3	3,4	
ZMZ	keine	CET		4	4	3	3	3	4	4	4	3,6	
ZSK	MA in Pakistan	IELTS	6,5	3	2	2	2	4	3	3	3	2,8	2,5
<b>Mittelwert:</b>				<b>3,1</b>	<b>3,2</b>	<b>2,6</b>	<b>2,5</b>	<b>2,8</b>	<b>3,0</b>	<b>3,5</b>	<b>3,0</b>	<b>2,9</b>	<b>3,3</b>

\* Selbsteinstufung, Skala: 1=almost native speaker, 2=very good, 3=good, 4=regular, 5=elementary, 6=beginner

\*\* Einstufung Interviewerin, identische Skala, flüssiges Sprechen, Grammatik, Aussprache, Vokabular



**Tab. XII: Studienhintergründe, Berufserfahrung, Noten 1. Studium und Noten MGM-P**

St. Code	Notendurchschnitt 1. Trimester	Notendurchschnitt 2. Trimester	Notendurchschnitt 3. Trimester	Gesamt-Note	Abschlussnote 1. Studium	Abschluss & Fach 1. Studium	Berufserfahrung in Jahren
AAM	2,92	2,33	1,89	2,28	1,7	MA Pol. Science	1
DBK	1,68	2,01	1,07	1,59	1,7	Dipl. International Business	6
FMS	1,99	2,11	1,9	1,80		BA Business	5
FSI	3,08	3,04	3,11	2,8	3,46	BA Business Administration	1
GZJ	1,77	1,54	1,2	1,85		BA Elec. Eng.	4
HHH	2,82	2,62	2,07	2,37	2,2	MA Business Administration	9
HMP	4,16	4,11	3,66		2,6	BA Civil Eng.	1,5
HMQ	2,12	2,52	2,11	1,96	2,5	MA Media	1,5
HRS	1,27	1,10	1	1,04	1,1	BA Business Administration	2
HTT	3,19	3,49	2,61	2,80	2,3	BA German	1
JJJ	2,07	1,83	2,02	1,85	1,6	MA Music & Cultural Mngmt.	1
JWS	2,64	2,58	2,29	2,41		BA Intern. Economics & Trade	3
JZS	2,34	1,81	2,1	2,31		BA English	1
LYS	1,97	1,67	1,27	1,50		BA Medicine	9
MRP	1,70	1,11	1,07	1,43	1,3	MBA	2
NXS	2,49	3,44	2,17	2,60	3,5	BA Management	1
PAV	2,87	2,14	2,29	2,37	3	MA French	4
PDF	1,82	1,74	1,93	1,70	2,3	MA Biology	4
PDS	2,47	2,50	1,83	2,52		BA Investment Management	5
PLH	2,06	2,66	2,08	2,48		BA Biotechnology Management	1
PLS	2,94	2,36	1,74	2,60		BA Administration Mgmt.	3
QDS	2,19	2,81	2,52	2,63	2,2	BA Management Engineering	1
SSB1	2,51	2,64	2,32	2,64	2,1	BA Mechanical Engineering	8
SSB2	2,88	2,79	2,28	2,50	3	BA Politics	1
TNT	2,57	3,18	2,68	3,13		BA English	3
UHH	2,66	2,19	1,68	2,08	2	BA Intern. Bus. Economics	1
VJM	2,62	2,51	1,78		1,9	BA Economics	3
XBS	2,36	2,70	2,52	2,65		BA Industry Management	11
YYS	2,46	2,93	2,56	2,75		BA Economics	1
YZS	2,34	2,70	1,67	2,51		BA Business	9
ZAZ	2,40	2,32	2,06	2,30		BA Finance	5
ZMN	2,97	3,59	3,29	3,30		BA Accounting	4
ZMZ	3,00	2,76	2,22	2,60		BA Accounting	2
ZSK	2,08	1,68	1,44	1,77	2,2	MA Business Education	1
<b>Mittelwert</b>	<b>2,45</b>	<b>2,46</b>	<b>2,07</b>	<b>2,29</b>			

Tab: XIII: Ergebnisse eigener Englischtest, Studierende MGM-P

St. Code	Punkte Sentence compl. / 6	% korrekt	Punkte Error Ident. /14	% korrekt	Punkte Reading / 20	% korrekt	Punkte Listening / 26	% korrekt	Punkte Gesamt / 66	% korrekt
AAM	4	66,7	10	71,4	13	65	17	65,4	44	66,7
DBK	5	83,3	12	85,7	17	85	16	61,5	50	75,8
FMS										
FSI	6	100	12	85,7	16	80	18	69,2	52	78,8
GZJ	6	100	11	78,6	18	90	13	50	48	72,7
HHH	5	83,3	8	57,1	12	60	20	76,9	45	68,2
HMP	6	100	10	71,4	16	80	17	65,4	49	74,2
HMQ	5	83,3	13	92,9	16	80	17	65,4	51	77,3
HRS	6	100	13	92,9	19	95	19	73,1	57	86,4
HTT										
JJJ	5	83,3	10	71,4	18	90	23	88,5	56	84,8
JWS	5	83,3	9	64,3	18	90	5	19,2	37	56,1
JZS	6	100	11	78,6	19	95	18	69,2	54	81,8
LYS	6	100	10	71,4	20	100	13	50	49	74,2
MRP	6	100	13	92,9	20	100	24	92,3	63	95,5
NXS										
PAV	6	100	14	100	16	80	19	73,1	55	83,3
PDF	5	83,3	12	85,7	17	85	15	57,7	49	74,2
PDS										
PLH	5	83,3	8	57,1	17	85	15	57,7	45	68,2
PLS										
QDS	6	100	11	78,6	16	80	15	57,7	48	72,7
SSB1	6	100	7	50	14	70	18	69,2	45	68,2
SSB2	5	83,3	10	71,4	16	80	22	84,6	53	80,3
TNT										
UHH	6	100	9	64,3	17	85	20	76,9	52	78,8
VJM	6	100	14	100	20	100	23	88,5	63	95,5
XBS	6	100	8	57,1	17	85	13	50	44	66,7
YYS										
YZS										
ZAZ										
ZMN	5	83,3	9	64,3	14	70	16	61,5	44	66,7
ZMZ	4	66,7	5	35,7	11	55	11	42,3	31	47,0
ZSK	6	100	11	78,6	17	85	16	61,5	50	75,8
Maximum	6		14		20		26		66	
Mittelwert	5,48	91,3	10,40	74,3	16,56	82,8	16,92	65,1	49,36	74,8

**Tab. XIV: Sprachbiographie Lehrende MGM-P**

Lect. Code	ID	L1	L2	Niveau*	Lehre auf Englisch	Bewertung Englisch durch Studierende**
ANS	Lec1	Bulgarisch	Englisch	1	keine Erfahrung	4,04
	Lec2	Deutsch	Englisch		keine Angaben	4,17
	Lec3	Chinesisch	Englisch		mehrmals in China	3,82
AMN	Lec4	Deutsch	Englisch	2	mehrmals in D	4,32
	Lec5	Deutsch	Englisch		mehrmals in USA & D	4,46
HPK	Lec6	Deutsch	Englisch	1	mehrmals in China	3,65
LJB	Lec7	Deutsch	Englisch		mehrmals in USA & GB	4,03
	Lec8	Deutsch	Englisch		mehrmals in USA	4,48
	Lec9	Deutsch	Englisch		mehrmals in D	
GFB	Lec10	Deutsch	Englisch	2	keine Erfahrung	4,26
XXX	Lec11	Deutsch	Englisch	1	vereinzelt in D	4,49
	Lec12	Englisch	?		L1	
	Lec13	Englisch	?		L1	
	Lec14	Deutsch	Englisch		vereinzelt in D	3,06
	Lec15	Deutsch	Englisch		vereinzelt in D	
			<b>Mittelw.</b>	<b>1,40</b>		<b>4,07</b>

\* Selbsteinstufung, Skala: 1=almost native speaker, 2=very good, 3=good, 4=regular, 5=elementary, 6=beginner

\*\* Skala: 1=not good at all, 2=not too good, 3=regular, 4=good, 5=very good

**Tab. XV: Englischkenntnisse Lehrende MGM-P**

Lect. Code	ID	Oral skills*	Written skills*	List. skills*	Read. skills*	Pronun. skills*	Gram. skills*	Techn. terms*	Vocab. gen.*	Mittelwert
ANS	Lec1	1	2	1	1	2	1	2	1	1,38
	Lec2									
	Lec3									
AMN	Lec4	2	1	2	1	3	2	2	2	1,88
	Lec5									
HPK	Lec6	2	2	1	1	3	2	2	1	1,75
LJB	Lec7	2	2	2	1	2	2	2	2	1,88
	Lec8									
	Lec9									
GFB	Lec10	2	2	2	2	2	2	2	2	2,00
XXX	Lec11	1	1	1	1	1	1	1	1	1,00
<b>Mittelwert:</b>		<b>1,67</b>	<b>1,67</b>	<b>1,50</b>	<b>1,17</b>	<b>2,17</b>	<b>1,67</b>	<b>1,83</b>	<b>1,50</b>	<b>1,65</b>

\* Selbsteinstufung, Skala: 1=almost native speaker, 2=very good, 3=good, 4=regular, 5=elementary, 6=beginner

**Tab. XVI: Studienhintergründe und Sprachbiographie Studierende ING-P**

Stud. Code	Abschluss & Fach 1. Studium	L1	L2	Niveau*	L3	Niveau*
BTL	BSc Physics	Deutsch	Englisch	2	Französisch	6
CZZ	MA Global Management	Chinesisch	Englisch	3	Deutsch	4
IKB	BSc	Deutsch	Englisch	2		
RSP	MA Computation Systems	Spanisch	Englisch			
SDC		Hindi / Englisch	Englisch	1	Deutsch	2
XXX	Electrical Engineering	Deutsch	Englisch			
YYY		Türkisch	Englisch			
ZZZ		Türkisch	Englisch			
			<b>Mittelw.</b>	<b>2,00</b>		

\* Selbsteinstufung, Skala: 1=almost native speaker, 2=very good, 3=good, 4=regular, 5=elementary, 6=beginner

**Tab. XVII: Englischkenntnisse und Kontakt mit Englisch als Arbeits- und Lehrsprache vor Programmbeginn, Studierende ING-P**

Stud. Code	Aufenthalt englischspr. Land	Engl.-Test	Oral skills*	Writing*	Listening*	Reading*	Pronunciation*	Grammar*	Techn. terms*	Vocab. gen.*	Mittelwert	Interview**
BTL	10 Monate Studium Irland		2	2	1	2	4	3	3	2	2,38	3
CZZ	keine	CET	3	2	3	3	4	2	3	2	2,75	4
IKB	10 Monate Studium Irland		2	3	2	2	2	3	2	2	2,25	2
RSP	12 Monate USA (Praktikum) & Australien (Stud.)	TOEFL 220 c	3	3	3	2	5	5	5	4	3,75	
SDC	Englisch = 2. offizielle Landessprache											1,5
XXX	keine											4
YYY	Schule & Studium auf Englisch in Türkei											3
ZZZ	Schule & Studium auf Englisch in Türkei											3
		<b>Mittelw.</b>	<b>2,5</b>	<b>2,5</b>	<b>2,25</b>	<b>2,25</b>	<b>3,75</b>	<b>3,25</b>	<b>3,25</b>	<b>2,5</b>	<b>2,78</b>	<b>2,93</b>

\* Selbsteinstufung, Skala: 1=almost native speaker, 2=very good, 3=good, 4=regular, 5=elementary, 6=beginner

\*\* Einstufung Interviewerin, identische Skala, flüssiges Sprechen, Grammatik, Aussprache, Vokabular

**Tab. XVIII: Sprachbiographie Lehrende ING-P**

Lecturer Code	ID	L1	L2	Niveau*	Lehre auf Englisch	Bewertung Englisch durch Studierende**	
EFE	1	Deutsch	English	3	mehrmals in D		
IGH	2	Deutsch	English	2	mehrmals in Kanada		
LHM	3	Deutsch	English	2	mehrmals in D		
MGG	4	Deutsch	English	3	mehrmals in D		
MMB	5	Deutsch	English	1	mehrmals in GB & D		
		<b>Mittelwert:</b>			<b>2,2</b>		<b>3,0</b>

\* Selbsteinstufung, Skala: 1=almost native speaker, 2=very good, 3=good, 4=regular, 5=elementary, 6=beginner

\*\* Skala: 1=not good at all, 2=not too good, 3=regular, 4=good, 5=very good

**Tab. XIX: Englischkenntnisse Lehrende ING-P**

Lecturer Code	Oral skills*	Written skills*	Listening skills*	Reading skills*	Pronun. skills*	Grammar skills*	Technical terms*	Vocab. in general*	Mittelwert
EFE	4	2	3	2	3	2	1	3	2,50
IGH	2	2	1	1	3	2	1	2	1,75
LHM	1	2	2	2	2	2	2	2	1,88
MGG	4	2	3	2	3	4	2	4	3,00
MMB	1	2	1	1	1	1	1	2	1,25
<b>Mittelwert:</b>	<b>2,40</b>	<b>2,00</b>	<b>2,00</b>	<b>1,60</b>	<b>2,40</b>	<b>2,20</b>	<b>1,40</b>	<b>2,60</b>	<b>2,08</b>

\* Selbsteinstufung, Skala: 1=almost native speaker, 2=very good, 3=good, 4=regular, 5=elementary, 6=beginner

## Abb. I: Handout zum eigenen Forschungsprojekt für Studierende MGM-P

Dear student,

as part of our quality management, we will put a particular emphasis on language-related aspects in this first class of students. This does not only include evaluations of the German and Chinese language program but also certain aspects concerning the regular lectures given in English. With regard to the English language, we are confident that the results will help us to implement a language coaching system for lecturers and students. Furthermore, Ms Anja Soltau will use part of the data for her PhD project on English Master programs in Germany. In order to know which elements such an English language coaching system should include, we need authentic data on possible challenges which can arise during your studies in Germany. We therefore kindly ask you to help us, and Ms Soltau in particular, to gather this data, which includes the following steps:

- **Assessment of your current English language skills**  
This part of the evaluation will be executed with the help of an English language “test”. Actually, it is not a test, but a written documentation of your current English language skills. The results will be kept anonymously and will have no influence whatsoever on your achievements in your current Master program. You don’t even put your name on it and it will *not* be graded. The assessment includes the following parts: structure and written expression, reading comprehension, listening comprehension, and a short essay. Duration: 1,5 hours
- **Assessment of your experiences with the English language at university**  
This part of the evaluation will be executed via a questionnaire and a personal interview with those students who agree to do so. Again, the results will be kept absolutely anonymously. The interviews will be tape-recorded for Ms Soltau’s PhD project.
- **Assessment of real-life situations concerning the use of English in the Program**  
This part will be covered with the help of tape-recordings of selected lectures of your program. Of course all students and professors will be asked for their consent prior to the recordings.

### Timetable for the different parts of the evaluation:

- English language skills documentation: Tuesday, October 19, 15:30 – 16:30 OR Friday, October 22, 12:30 – 13.30;
- Questionnaire distribution: Thursday, October 15. To be filled out and handed in by 22 October;
- Interviews and lecture tape recordings: to be announced.

## Abb. II: Sprachtest für MGM-P-Studierende (Aufgaben aus TOEFL-pbt)

<p>Anja Soltau, M.A. PhD student at the University of Hamburg Email: anja_soltau@public.uni-hamburg.de</p> <hr/> <p><b>Dear student,</b></p> <p>The following English language session should serve two main purposes:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. For the next term of 2005/06 the program management is planning to offer all students the possibility to enroll in specific English language courses. In order to know what should be the main focus of these courses we need to assess your English language skills.</li> <li>2. Ms. Anja Soltau, the author of this questionnaire, will use the research data for her Ph.D. project on English Master programs at German universities.</li> </ol> <p>This is a documentation of your English language skills at the beginning of the program. It is not a test but just a written documentation of your current skills, and it will not be graded. The results will be kept absolutely anonymously and have no influence whatsoever on your Program or exam results. Therefore, please answer all questions on your own and do not copy from your neighbor as only this ensures the success of the investigation. Interested students can receive a summary of the findings (see last page). Please do not hesitate to ask should you have any questions. The test should take approximately 1,5 hours minutes to complete. Thank you very much for your time and assistance!</p> <p><b>Calculation of the Student Code</b></p> <p>We kindly ask you to calculate your so-called student code so that Ms. Soltau can better compare other collected data with the results from this questionnaire. Please calculate and write down your student code in the box on the right, using the following template:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• First letter: First letter of your mother’s first name (e.g. Julia → J)</li> <li>• Second letter: First letter of your father’s first name (e.g. Chrs → C)</li> <li>• Third letter: First letter of your city of birth (e.g. Beijing → B)</li> <li>• Student Code: e.g. JCB</li> </ul> <div style="border: 1px solid black; display: inline-block; padding: 2px 10px;">Your student code: _ _ _</div> <p>Please put your code at the top of every sheet of this questionnaire!</p>	<p style="text-align: right;">Student code (please complete) _ _ _</p> <p><b>Biographical data</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 33%;">1. Age:</td> <td style="width: 33%;">2. Gender:</td> <td style="width: 33%;">3. Nationality:</td> </tr> <tr> <td colspan="3">4. Mother tongue/s: (language/s first learned and still spoken)</td> </tr> <tr> <td colspan="2">5. What was the last official test you took in English? Please name the test and indicate your score.</td> <td>Test: _____ Score: _____</td> </tr> <tr> <td colspan="2">6. How would you characterize your current English language proficiency? Please use the following numbers: 1 = almost native speaker; 2 = very good; 3 = good; 4 = regular; 5 = elementary; 6 = beginner</td> <td>Oral skills: _____ Writing skills: _____ Listening skills: _____ Reading skills: _____ Pronunciation: _____ Grammar: _____ Technical terms: _____ Vocabulary in general: _____</td> </tr> </table> <p><b>Agreement and follow-up studies (please read carefully)</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 70%;"> <b>Declaration of general agreement:</b> I hereby agree that the data collected in this test will be used and published as part of a PhD project on international degree programs. The researcher has informed me of the fact that all data will be treated anonymously so that my real name will not be mentioned under any circumstances.         </td> <td style="width: 30%;">           Yes <input type="checkbox"/>            No <input type="checkbox"/> </td> </tr> <tr> <td> <b>Willingness to participate in follow-up studies:</b> I am willing to participate in the follow-up data collection of this survey, which can mean participating in an interview and/or filling out questionnaires.         </td> <td>           Interview: <input type="checkbox"/>            Questionnaires: <input type="checkbox"/> </td> </tr> <tr> <td>           I am interested in the results of this survey and would like to receive an electronic version after its publication.         </td> <td>           Yes <input type="checkbox"/>            No <input type="checkbox"/> </td> </tr> </table> <p style="text-align: center;"><i>Thank you very much for your valuable contribution, and I wish you every success for the Master program!</i></p>	1. Age:	2. Gender:	3. Nationality:	4. Mother tongue/s: (language/s first learned and still spoken)			5. What was the last official test you took in English? Please name the test and indicate your score.		Test: _____ Score: _____	6. How would you characterize your current English language proficiency? Please use the following numbers: 1 = almost native speaker; 2 = very good; 3 = good; 4 = regular; 5 = elementary; 6 = beginner		Oral skills: _____ Writing skills: _____ Listening skills: _____ Reading skills: _____ Pronunciation: _____ Grammar: _____ Technical terms: _____ Vocabulary in general: _____	<b>Declaration of general agreement:</b> I hereby agree that the data collected in this test will be used and published as part of a PhD project on international degree programs. The researcher has informed me of the fact that all data will be treated anonymously so that my real name will not be mentioned under any circumstances.	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>	<b>Willingness to participate in follow-up studies:</b> I am willing to participate in the follow-up data collection of this survey, which can mean participating in an interview and/or filling out questionnaires.	Interview: <input type="checkbox"/> Questionnaires: <input type="checkbox"/>	I am interested in the results of this survey and would like to receive an electronic version after its publication.	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>
1. Age:	2. Gender:	3. Nationality:																	
4. Mother tongue/s: (language/s first learned and still spoken)																			
5. What was the last official test you took in English? Please name the test and indicate your score.		Test: _____ Score: _____																	
6. How would you characterize your current English language proficiency? Please use the following numbers: 1 = almost native speaker; 2 = very good; 3 = good; 4 = regular; 5 = elementary; 6 = beginner		Oral skills: _____ Writing skills: _____ Listening skills: _____ Reading skills: _____ Pronunciation: _____ Grammar: _____ Technical terms: _____ Vocabulary in general: _____																	
<b>Declaration of general agreement:</b> I hereby agree that the data collected in this test will be used and published as part of a PhD project on international degree programs. The researcher has informed me of the fact that all data will be treated anonymously so that my real name will not be mentioned under any circumstances.	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>																		
<b>Willingness to participate in follow-up studies:</b> I am willing to participate in the follow-up data collection of this survey, which can mean participating in an interview and/or filling out questionnaires.	Interview: <input type="checkbox"/> Questionnaires: <input type="checkbox"/>																		
I am interested in the results of this survey and would like to receive an electronic version after its publication.	Yes <input type="checkbox"/> No <input type="checkbox"/>																		

A) Listening Comprehension

**Instructions:** You will hear shorter or longer conversations between two people or a segment read out by a single person. After each conversation or segment, a third person will ask a question about what was said. You will hear the conversation **only one time**, so you must listen carefully. After you hear a question, read the four possible answers on the sheet, decide which one is the best answer and mark the box on the right with an "X". There is only one correct answer so do not mark more than one. Do not be irritated by the inconsistent numbering since we cut out certain parts from the original test to make the whole section shorter.

Now listen to an example

You will read the answer choices on your sheet:

- (A) He will call Pete before he goes home.
- (B) He will call Pete after he gets home.
- (C) He called Pete at home.
- (D) He will call Pete tomorrow.

Now continue listening to the recording and begin the test.

- |    |   |   |    |  |
|----|---|---|----|--|
| 1. | (A) Adam will repair the car. <input type="checkbox"/>                    | → | 2. | (A) Jeff agreed to take the oral exam again. <input type="checkbox"/>        |
|    | (B) Adam helped pull the car to the repair shop. <input type="checkbox"/> |   |    | (B) Jeff passed the oral exam and went on vacation. <input type="checkbox"/> |
|    | (C) Fred already had the car repaired. <input type="checkbox"/>           |   |    | (C) It took Jeff a long time to pass his exam. <input type="checkbox"/>      |
|    | (D) The car cannot be fixed anymore. <input type="checkbox"/>             |   |    | (D) Jeff didn't take the oral exam. <input type="checkbox"/>                 |

1

- |    |   |   |    |   |
|----|---|---|----|---|
| 3. | (A) He has been waiting for Ron for a long time. <input type="checkbox"/>   | → | 4. | (A) He would like to help the woman with the article. <input type="checkbox"/>      |
|    | (B) Ron is not a new librarian. <input type="checkbox"/>                    |   |    | (B) He's sure that she'll have trouble with the article. <input type="checkbox"/>   |
|    | (C) Ron did a lot of work for the man. <input type="checkbox"/>             |   |    | (C) He wants the woman to help him with the article. <input type="checkbox"/>       |
|    | (D) He needs to collect some information from Ron. <input type="checkbox"/> |   |    | (D) He's not sure that he wants any help with the article. <input type="checkbox"/> |
- 
- |    |   |   |    |   |
|----|---|---|----|---|
| 5. | (A) Why the man needs to return to the classroom <input type="checkbox"/> | → | 6. | (A) Mary is going to get her driver's license soon. <input type="checkbox"/>  |
|    | (B) Why the man is going to the bookstore <input type="checkbox"/>        |   |    | (B) Mary is not going to the party. <input type="checkbox"/>                  |
|    | (C) Which classroom the man is going to <input type="checkbox"/>          |   |    | (C) Mary can't drive because she doesn't have a car. <input type="checkbox"/> |
|    | (D) What book the man needs to get <input type="checkbox"/>               |   |    | (D) Mary should not be driving without a license. <input type="checkbox"/>    |
- 
- |    |   |   |    |  |
|----|---|---|----|--|
| 7. | (A) She doesn't mind showing the man where the Humanities building is. <input type="checkbox"/>   | → | 8. | (A) The fee for charging is more than \$ 15. <input type="checkbox"/>                  |
|    | (B) She wants the man to go away. <input type="checkbox"/>  |   |    | (B) He cannot use a credit card if he spends less than \$ 15. <input type="checkbox"/> |
|    | (C) She would like the man to show her where the Humanities building is. <input type="checkbox"/> |   |    | (C) The bookstore does not accept credit cards. <input type="checkbox"/>               |
|    | (D) She's not sure she wants to go to the Humanities building. <input type="checkbox"/>           |   |    | (D) They cannot accept cash. <input type="checkbox"/>                                  |

2

- |     |  |   |     |   |
|-----|--|---|-----|---|
| 21. | (A) Why and how Levi Strauss developed his line of blue jeans <input type="checkbox"/> | → | 22. | (A) It's always necessary for mothers to be inventive. <input type="checkbox"/>   |
|     | (B) How Levi's jeans have changed since 1930 <input type="checkbox"/>                  |   |     | (B) Inventiveness is inspired by the need for something. <input type="checkbox"/> |
|     | (C) Successful and unsuccessful inventions <input type="checkbox"/>                    |   |     | (C) Necessity is born out of new inventions. <input type="checkbox"/>             |
|     | (D) Strauss's designer jeans <input type="checkbox"/>                                  |   |     | (D) Most inventions are inspired by mothers. <input type="checkbox"/>             |
- 
- |     |  |   |     |   |
|-----|--|---|-----|---|
| 24. | (A) His original fabric was too stiff. <input type="checkbox"/>              | → | 25. | (A) He added front and back pockets. <input type="checkbox"/> |
|     | (B) His original fabric got dirty too quickly. <input type="checkbox"/>      |   |     | (B) He dyed the fabric off-white. <input type="checkbox"/>    |
|     | (C) The French fabric was cheaper and more durable. <input type="checkbox"/> |   |     | (C) He added the name "denim". <input type="checkbox"/>       |
|     | (D) The French fabric was 100 percent polyester. <input type="checkbox"/>    |   |     | (D) He added rivets on the pockets. <input type="checkbox"/>  |
- 
- |     |   |   |     |  |
|-----|---|---|-----|--|
| 26. | (A) They were no longer necessary after the gold mines closed. <input type="checkbox"/> | → | 27. | (A) Strauss had successfully improved on a product. <input type="checkbox"/>         |
|     | (B) They made noise on the classroom chairs. <input type="checkbox"/>                   |   |     | (B) Strauss had captured the market like a mouse in a trap. <input type="checkbox"/> |
|     | (C) They scratched the surface of things when people sat down. <input type="checkbox"/> |   |     | (C) Strauss also invented devices for catching rodents. <input type="checkbox"/>     |
|     | (D) They were uncomfortable for school children. <input type="checkbox"/>               |   |     | (D) Necessity is the mother of invention. <input type="checkbox"/>                   |

3

Student code: (please complete) \_ \_ \_ \_

28. (A) Because all jeans are the same   
 (B) Because "Levi's" is easier to pronounce than other names   
 (C) Because "Levi's" has become synonymous with "blue jeans"   
 (D) Because Levi's jeans are the only jeans available today

40. (A) Her work was promoted by Alfred Stieglitz.   
 (B) She taught at the Art Institute of Chicago.   
 (C) She began spending time in Mexico after her husband's death.   
 (D) She refrained from using vivid colors in her flower paintings.

41. (A) Her adobe house in New Mexico   
 (B) Her vivid flower paintings   
 (C) Her work in the art department at Texas State Normal College   
 (D) Her commemorative stamp

42. (A) Southwestern architecture   
 (B) Wisconsin farmland   
 (C) Her studies under Alfred Stieglitz   
 (D) Mexico City skyscrapers

43. (A) An art gallery   
 (B) The night sky   
 (C) An adobe house   
 (D) A commemorative stamp

44. (A) European expeditions in the 1700s   
 (B) The growth of Los Angeles   
 (C) Famous sites in Los Angeles   
 (D) The entertainment industry

4

Student code: (please complete) \_ \_ \_ \_

45. (A) The oceans and the gold rush   
 (B) Tourism and the entertainment industry   
 (C) The railroads and the discovery of oil   
 (D) Sea trade and the airplane industry

46. (A) 50 years   
 (B) 100 years   
 (C) 200 years   
 (D) 300 years

47. (A) In a tropical rain forest   
 (B) In a Ugandan village   
 (C) In a farm community   
 (D) In the American Southwest

48. (A) All of the animals living there are endangered.   
 (B) It is located southwest of Uganda.   
 (C) Half of the remaining mountain gorilla population lives there.   
 (D) It is known for its lack of biodiversity.

49. (A) They returned to their camp outside the forest at the end of each day.   
 (B) They brought food to the gorillas to supplement their diet.   
 (C) They often stayed in the forest at night because they were too far away from their camp.   
 (D) They often had to hike all morning because they were unfamiliar with the forest.

50. (A) She thinks that each one is unique.   
 (B) She thinks that they all look the same.   
 (C) She thinks that their personalities are similar to ours.   
 (D) She thinks that they are fascinated by the researchers.

5

Student code: (please complete) \_ \_ \_ \_

**B) Sentence completion**

*Instructions: Questions 1-6 are incomplete sentences. One or more words are left out of each sentence. Under each sentence you will see four words or phrases, marked (A), (B), (C) and (D). Choose the one word or phrase that completes the sentence correctly and mark the box next to it with an "X". There is only one correct answer, so do not mark more than one.*

**Example:**  
 Birds make nests in trees \_\_\_\_\_ hide their young in the leaves and branches.  
 (A) can where they   
 (B) where they can   
 (C) where can they   
 (D) where can

The sentence should read *Birds make nests in trees where they can hide their young in the leaves and branches.* Therefore, (B) is the correct choice.  
 Now begin with the questions.

1. A log grabber has a long arm \_\_\_\_\_, which stretches out to pick up logs.  
 (A) calls a jib   
 (B) calling a jib   
 (C) a jib called   
 (D) called a jib

2. Some of the rainwater from clouds evaporates before \_\_\_\_\_.  
 (A) reaching the ground   
 (B) to reach the ground   
 (C) reach the ground   
 (D) the ground reaches

6

Student code: (please complete) \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_

3. Once an offending allergen has been identified \_\_\_\_\_ tests, it is possible for the doctor to give specific desensitizing injections.
- (A) means of
- (B) by means of
- (C) of the means by
- (D) by means
4. Although dissimilar in almost every other respect, birds and insects have both evolved efficient \_\_\_\_\_ capabilities.
- (A) fly
- (B) flying
- (C) to fly
- (D) is flying
5. \_\_\_\_\_ children master the basics, advanced development becomes easier.
- (A) The
- (B) Once
- (C) That
- (D) Even
6. Even if the unemployment rate \_\_\_\_\_ sharply, the drop may still be temporary.
- (A) will drop
- (B) dropping
- (C) have dropped
- (D) drops

7

Student code: (please complete) \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_

### C) Error Identification

**Instructions:** In questions 7-20 each sentence has four underlined words or phrases marked (A), (B), (C), and (D). Choose the one word or phrase that must be changed in order for the sentence to be correct and mark the letter below it with an "x". There is only one incorrect word or phrase in each sentence so do not mark more than one. You do not have to write the correct word, only identify the incorrect one.

#### Example:

Aspirin is recommend to many people for its ability to thin the blood.

(A) (B) (C) (D)

The sentence should read: Aspirin is recommended to many people for its ability to thin the blood. Therefore, the correct choice is (A).

Now begin to work on the questions.

7. The surface of the tongue covered with tiny taste buds.
- (A) (B) (C) (D)
8. Cosmic distance is measured on light-years.
- (A) (B) (C) (D)
9. A million of tourists from all over the world visit New York every year.
- (A) (B) (C) (D)
10. One and more sentences related to the same topic form a paragraph.
- (A) (B) (C) (D)
11. Whereas Earth has one moon, the planet call Mars has two small ones.
- (A) (B) (C) (D)
12. Knowledges about cultures provides insight into the learned behaviour of groups.
- (A) (B) (C) (D)
13. Dislike the gorilla, the male adult chimpanzee weighs under 200 pounds.
- (A) (B) (C) (D)
14. All data in computer are changed into electronic pulses by an input unit.
- (A) (B) (C) (D)

8

Student code: (please complete) \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_

15. Caricature, a type of comic exaggeration, is common used in political cartoons.
- (A) (B) (C) (D)
16. A largely percentage of Canadian export business is with the U.S.
- (A) (B) (C) (D)
17. Mirrors that made of shiny metal were used by the Egyptians in ancient times.
- (A) (B) (C) (D)
18. The scientific method consists of forming hypotheses, collect data, and testing results.
- (A) (B) (C) (D)
19. An ardent feminist, Margaret Fuller through her literature, asked that women be given a fairly chance.
- (A) (B) (C) (D)
20. A fiber-optic cable across the Pacific went into service in April 1989, link the United States and Japan.
- (A) (B) (C) (D)

### D) Reading Comprehension

**Instructions:** In this section you will find several passages. Each passage is followed by questions about it. Choose the one best answer (A), (B), (C), or (D), for each question and mark the box to the right with an "x". Answer all questions based on what is stated or implied in the passage. There is only one correct answer so do not mark more than one.

#### Example:

Mr. Bean lives next door to Ms. Toast. They dislike each other very much.

Question: How can we characterize the personal relationship between Mr. Bean and Ms. Toast?

- (A) They are great friends
- (B) They are man and wife
- (C) They are on quite good terms
- (D) They do not like each other at all

The personal relationship between the two is characterized by dislike. Therefore, (D) is the correct choice.

9



Student code: (please complete) \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_

Questions 1 – 8 are based on the following passage:

Another common blues instrument that flourished in the rural South during the 1920s and 1930s was the blues harp, or harmonica. It was played mainly in bands called jug bands that commonly performed on street corners, in saloons, and in country stores. Jug bands used a variety of instruments, including the banjo, guitar, washboard, kazoo, fiddle, jugs, and blues harp. In these bands, the blues harp was used primarily for melodic and rhythmic support. The earliest evidence of the harp used as a solo or lead instrument in the jug bands was in the late 1920s, as heard in the recordings of George "Bullet" Williams. Other good harp men, such as Sonny Terry, Little Walter, and Sonny Boy Williamson, followed Williams, revolutionizing the harp's role as a lead instrument.

Questions

1. What does the passage mainly discuss?  
(A) Twentieth-century music of the of the South   
(B) A change in the role of the blues harp   
(C) Good harp men of the traditional blues harp   
(D) The variety of instruments in jug bands
2. The blues harp is another name for which of the following?  
(A) Harpsichord   
(B) Guitar   
(C) Harmonica   
(D) Banjo
3. The word "flourished" as used in line 1 could best be replaced by which of the following?  
(A) Became widely popular   
(B) Was invented   
(C) Appeared briefly   
(D) Was prohibited
4. The author uses the phrase "rural South" in line 1 to refer to the Southern  
(A) landscape   
(B) metropolis   
(C) countryside   
(D) nation

10

Student code: (please complete) \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_

5. What can be inferred about George "Bullet" Williams?  
(A) He was the best blues harp player.   
(B) He became friends with later harp men.   
(C) He played lead guitar in his band.   
(D) He influenced some of the later harp men.
6. The word "lead" as used in the last line is closest in meaning to which of the following?  
(A) Metallic   
(B) Secondary   
(C) Percussion   
(D) Principal
7. According to the passage, jug bands were likely to perform in all of the following places EXCEPT  
(A) on street corners   
(B) in country stores   
(C) in concert halls   
(D) in saloons
8. Which of the following would most likely be the topic of the previous paragraph?  
(A) The use of instruments for rhythmic support in America   
(B) Blues instruments in rural Southern music of the 1920s and 1930s   
(C) American music before 1920   
(D) Jug bands and their role in 1920s Southern music

11

Student code: (please complete) \_\_\_ \_\_\_ \_\_\_

Questions 9 – 14 are based on the following passage:

Over the past 600 years, English has grown from a language of few speakers to become the dominant language of international communication. English as we know it today emerged around 1350, after having incorporated many elements of French that were introduced after the Norman invasion of 1066. Until the 1600s, English was, for the most part, spoken only in England and had not extended even as far as Wales, Scotland, or Ireland. However, during the course of the next two centuries, English began to spread around the globe as a result of exploration, trade (including the slave trade), colonization, and missionary work. Thus, small enclaves of English speakers became established and grew in various parts of the world. As these communities proliferated, English gradually became the primary language of international business, banking, and diplomacy. Currently, more than 80 percent of the information stored on computer systems worldwide is in English. Two thirds of the world's science writing is in English, and English is the main language of technology, advertising, media, international airports, and air traffic controllers. Today, there are more than 700 million English users in the world, and more than half of these are nonnative speakers, constituting the largest number of nonnative users of any language in the world. (9 lines)

Questions

9. What is the main topic of this passage?  
(A) The number of nonnative users of English   
(B) The French influence on the English language   
(C) The expansion of English as an international language   
(D) The use of English for science and technology
10. The word "emerged" in line 2 could best be replaced by which of the following?  
(A) Appeared   
(B) Joined   
(C) Frequented   
(D) Engaged
11. Approximately when did English begin to be used beyond England?  
(A) In 1066   
(B) Around 1350   
(C) Before 1600   
(D) After 1600
12. Which of the following is closest in meaning to the word "constituting" in line 8?  
(A) Eliminating   
(B) Segregating   
(C) Surpassing   
(D) Composing

12

Student code: (please complete) \_\_\_ \_ \_

13. According to the passage, all of the following contributed to the spread of English around the world EXCEPT

- (A) the slave trade
- (B) the Norman invasion
- (C) missionaries
- (D) colonization

14. According to the passage, approximately how many nonnative users of English are there in the world today?

- (A) A quarter million
- (B) Half a million
- (C) 350 million
- (D) 700 million

Questions 15 – 20 are based on the following passage:

As heart disease continues to be the number one killer in the United States, researchers have become increasingly interested in identifying the potential risk factors that trigger heart attacks. High-fat diets and "life in the fast lane" have long been known to contribute to the high incidence of heart failure. However, according to new studies, the list of risk factors may be significantly longer and quite surprising. Heart failure, for example, appears to have seasonal and temporal patterns. A higher percentage of heart attacks occur in cold weather, and more people experience heart failure on Monday than on any other day of the week. In addition, people are more susceptible to heart attacks in the first hours after waking. Cardiologists first observed this morning phenomenon in the mid-1980s and have since discovered a number of possible causes. An early morning rise in blood pressure, heart rate, and concentration of heart-stimulating hormones, plus a reduction of blood flow to the heart, may all contribute to the higher incidence of heart attacks between the hours of 8 a.m. and 10 a.m. In other studies, both birthdays and bachelorhood have been implicated as risk factors. Statistics reveal that heart attack rates increase significantly for both females and males in the few days immediately preceding and following their birthdays. And unmarried men are more at risk for heart attacks than their married counterparts. Though stress is thought to be linked in some way to all the aforementioned risk factors, intense research continues in the hope of further comprehending why and how heart failure is triggered. (11 lines)

13

Student code: (please complete) \_\_\_ \_ \_

Questions

15. What does the passage mainly discuss?

- (A) Risks factors in heart attacks
- (B) Seasonal and temporal patterns of heart attacks
- (C) Cardiology in the 1980s
- (D) Diet and stress factors in heart attacks

16. Which of the following is implied in the passage?

- (A) We now fully understand how risk factors trigger heart attacks.
- (B) We recently began to study how risk factors trigger heart attacks.
- (C) We have not identified many risk factors associated with heart attacks.
- (D) We do not fully understand how risk factors trigger heart attacks.

17. The word "trigger" as used in line 2 is closest in meaning to which of the following?

- (A) Involve
- (B) Affect
- (C) Cause
- (D) Encounter

18. According to the passage, which of the following is NOT a possible cause of many heart attacks?

- (A) Decreased blood flow to the heart
- (B) Increased blood pressure
- (C) Lower heart rate
- (D) Increase in hormones

19. The author uses the word "temporal" in line 3 to mean which of the following?

- (A) Time-related
- (B) Weather-related
- (C) Temporary
- (D) Irregular

20. The word "phenomenon" in line 5 refers to which of the following?

- (A) Habit
- (B) Illness
- (C) Occurrence
- (D) Activity

14

Student code: (please complete) \_\_\_ \_ \_

E) Essay Writing

**Instructions:** Please write a short essay on ONE of the following topics. You have a time limit of 30 minutes. Your essay should be between 1 and 3 pages long, depending on your handwriting. You can make notes and an essay plan on a separate sheet of paper before starting with the test. Please print clearly. If you run out of time please do not start panicking – it is more important to have a short but good text than a long and inconsistent one. If you cannot finish the essay there is no problem at all, since we are only interested in getting a sample of your text production. The essay will not be graded.

Now please choose one of the following topics:

Topic number 1:

Some people believe that it is better to attend a large university or college. Others prefer a small campus. Discuss the advantages and disadvantages of each. Which do you prefer, and why?

Topic number 2:

People have different ways of relaxing. Some people like to go out walking. Others like to read, sleep, eat, listen to music, or watch TV. Some people play sports or dance or sing. What are some good ways to relax when you are not working? Describe some ways to relax that you are familiar with. Why are they good ways to relax? Explain your answer by giving examples.

15

### Abb. III: Fragebogen MGM-P-Studierende vor Programmstart (FRB-S-M)<sup>2</sup>

Anja Soltau, M.A.  
PhD student at the University of Hamburg  
Email: anja\_soltau@public.uni-hamburg.de

---

**Dear student,**

The following questionnaire should serve two main purposes:

- It will help us to further improve the quality of the language-related aspects of your Master program; and
- Ms. Anja Soltau, the author of this questionnaire, will use the research data for her Ph.D. project on English Master programs at German universities.

Please try to answer all questions honestly as only this will ensure the success of the research. Interested students can receive a summary of the findings (see last page). This is not a test so there are no "right" or "wrong" answers – we are interested in your personal experiences and opinions.

We guarantee that your real name will not be published under any circumstance and that your answers will have no influence whatsoever on your program or exam results.

Please do not hesitate to ask should you have any questions. The questionnaire should take approximately 30 minutes to complete. Thank you very much for your time and assistance!

---

**Part 1: Calculation of the Student Code**

We kindly ask you to calculate your so-called student code so that Ms. Soltau can better compare other collected data with the results from this questionnaire.

Please calculate and write down your student code in the box on the right, using the following template:

- First letter: First letter of your mother's first name (e.g. Julia → J)
- Second letter: First letter of your father's first name (e.g. Chris → C)
- Third letter: First letter of your city of birth (e.g. Beijing → B)
- e.g. JCB

Your student code:

\_ \_ \_ \_

Please put your code at the top of every sheet of this questionnaire!

Student code: (please complete) \_ \_ \_ \_

**Part 2: Research Data about English as a Language of Instruction**

1. Have you ever participated in university courses or programs taught in English?	Yes <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
2. Was studying in English difficult for you?	Never <input type="checkbox"/>	Often <input type="checkbox"/>
	Sometimes <input type="checkbox"/>	Always <input type="checkbox"/>
3. If yes, what do you think was the reason for such difficulties? Please mark the appropriate box with an "x" using the following key: 1 = a very important reason; 2 = a quite important reason; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all		
<b>In my prior studies studying in English was difficult because of ...</b>		
a. ... the teachers' English	1	2 3 4
b. ... my own English	1	2 3 4
c. ... the topic	1	2 3 4
Other reasons (please specify):		
4. What was so difficult about these English courses? Please mark the appropriate box with an "x" using the following key: 1 = not difficult at all; 2 = somewhat difficult; 3 = very difficult		
<b>a. Speaking in English</b>		
a. Speaking in English	1	2 3
b. Listening	1	2 3
c. Writing	1	2 3
d. Reading	1	2 3
e. Pronunciation	1	2 3
f. Grammar	1	2 3
g. Technical terms	1	2 3
h. Vocabulary in general	1	2 3
Other (please specify):		
5. Do you think that such language difficulties ever had an impact on your academic achievements?		
No, never <input type="checkbox"/>		
Yes, often <input type="checkbox"/>		
Yes, sometimes <input type="checkbox"/>		
Yes, always <input type="checkbox"/>		
6. What percentage of the literature read during your university studies was written in English?		
100% <input type="checkbox"/>		
approx. 75% <input type="checkbox"/>		
approx. 50% <input type="checkbox"/>		
approx. 25% <input type="checkbox"/>		
approx. 10% <input type="checkbox"/>		
0% <input type="checkbox"/>		
7. How often did you take an exam in English during your university studies?		
<b>Written exam</b>		
Never <input type="checkbox"/>		
Sometimes <input type="checkbox"/>		
Often <input type="checkbox"/>		
<b>Oral exam</b>		
Never <input type="checkbox"/>		
Sometimes <input type="checkbox"/>		
Often <input type="checkbox"/>		
8. How often did you have to give a presentation in English during your university studies?		
Never <input type="checkbox"/>		
Sometimes <input type="checkbox"/>		
Often <input type="checkbox"/>		

The contents of this questionnaire are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.

1

---

Student code: (please complete) \_ \_ \_ \_

9. How often did you write an academic paper (article, written homework) in English?	Never <input type="checkbox"/>	Often <input type="checkbox"/>
10. Have you ever written an academic thesis (BA/MA) in English?	Yes, once <input type="checkbox"/>	Yes, more than once <input type="checkbox"/>
	Yes, more than once <input type="checkbox"/>	No, never <input type="checkbox"/>
	Yes, once <input type="checkbox"/>	Yes, quite a number <input type="checkbox"/>
11. Did you ever participate in intercultural training courses during your university studies?	No, never <input type="checkbox"/>	Yes, a few <input type="checkbox"/>
12. Approximately how many foreign students were enrolled in your past university programs?	more than 50% <input type="checkbox"/>	approx. 25% <input type="checkbox"/>
	approx. 50% <input type="checkbox"/>	approx. 10% <input type="checkbox"/>
	approx. 25% <input type="checkbox"/>	0% <input type="checkbox"/>
13. If there were foreign students in your past university program/s, did you experience any difficulties?	Yes <input type="checkbox"/>	No <input type="checkbox"/>
14. If yes, what kind of difficulties did you encounter? (Please mark with an "x" for all applicable answers)		
Communication problems due to the foreign students' poor knowledge of the national language <input type="checkbox"/>		
Communication problems due to the foreign students' poor knowledge of English <input type="checkbox"/>		
Problems related to the foreign students' culture <input type="checkbox"/>		
Other (please specify):		

**Part 3: Data about Current Academic Program**

15. What factors influenced your decision to apply to your current program? Please mark each box with an "x" using the following key: 1 = a very important reason; 2 = a quite important reason; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all				
<b>I decided to apply to my current Master program...</b>				
a. ... because of the China focus	1	2	3	4
b. ... because of the topic in general (International Business and Economics)	1	2	3	4
c. ... because of the chance to learn or improve Chinese skills	1	2	3	4
d. ... because of the opportunity to learn or improve German	1	2	3	4
e. ... because of the fact that it is taught exclusively in English	1	2	3	4
f. ... because of the chance to study in China	1	2	3	4
g. ... because of the fact that it takes place in Germany	1	2	3	4
h. ... because of the anticipated prestige of the program	1	2	3	4
i. ... because of the different nationalities found in the international classroom	1	2	3	4
j. ... because it will foster my professional career	1	2	3	4
k. ... because of the comparably low tuition fees	1	2	3	4
l. ... because of the prestigious Chinese university involved in the program	1	2	3	4
m. ... because the first two trimesters take place at the University of xx (Name deutsche Uni)	1	2	3	4
Other (please specify):				

The contents of this questionnaire are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.

2

Student code: (please complete) \_ \_ \_ \_

16. Your current Master program is exclusively taught in English. Was this language factor decisive for applying to the Program?	Yes, an absolute must <input type="checkbox"/>	Of minor importance <input type="checkbox"/>
17. Why is it important for you that it is taught in English? Please mark each box with an "x" using the following key: 1 = a very important reason; 2 = a quite important reason; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all	Important, but not decisive <input type="checkbox"/>	Not important at all <input type="checkbox"/>
	<b>The fact that my current program is exclusively taught in English is important for me...</b>	
<b>a. ... because I wish to improve my competence in English in general</b>		
in writing		
in reading		
in listening		
in speaking		
in technical terms		
in vocabulary in general		
b. ... because I wish to work in an English speaking country		
c. ... because I wish to work in another country where English is important		
d. ... because I will need English for any job I will apply for in my home country		
e. ... because I need English for my current job		
f. ... because English is the common language used in the academic/scientific context		
g. ... because I need English for my future academic career		
h. ... because my German is not sufficient to study a program taught in German		
i. ... because I do not know any German at all		
j. ... because it includes an international classroom with many different nationalities		
k. ... because I would like to improve my intercultural skills		
Other (please specify):		
18. Do you expect to have any English language difficulties in your current Master program?		
No, not at all <input type="checkbox"/>		
Only to a limited extent <input type="checkbox"/>		
Yes, to a large extent <input type="checkbox"/>		
19. If yes, what kind of difficulties do you expect? (Please mark with an "x" for all answers that apply)		
Communicating in English <input type="checkbox"/>		
Following/Listening to the lectures <input type="checkbox"/>		
Writing exams <input type="checkbox"/>		
Writing the thesis <input type="checkbox"/>		
Reading the literature <input type="checkbox"/>		
Other (please specify):		
20. What do you expect to be the reasons for those difficulties? Please mark each box with an "x" using the following key: 1 = a very important reason; 2 = a quite important reason; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all		
<b>The reason for English language difficulties in my current program could be ...</b>		
a. ... the other students' English		
b. ... the teachers' English		
c. ... my own English skills		

The contents of this questionnaire are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.

3

<sup>2</sup> Hinweis: Die Angaben der ersten und letzten Seiten sind bei allen folgenden Dokumenten (EVAL-1 bis EVAL-3) quasi identisch (Erläuterung zum Projekt, Kalkulation des Student Code sowie am Schluss die Einverständniserklärung) und werden daher nur einmalig ausführlich aufgeführt. Die Seitenumbrüche sind im Originaldokument benutzerfreundlich gestaltet – sofern ein Item auf zwei Seiten bearbeitet wurde, wurde die Bewertungsskala auf der zweiten Seite wiederholt.

Student code: (please complete) \_\_\_ \_ \_ \_

d. ... the topic

Other (please specify):

21. Do you think these language difficulties could significantly affect your academic achievements?

22. What level of English language proficiency do you expect from the program lecturers who are non-native speakers?

23. What do you think is most important with regard to the lecturers' English language competence?

24. Would you have applied to your current Master program if German had been the language of instruction?

25. Would you have applied to the program if some of the courses had been taught in German?

26. Would you have preferred to have some of the academic courses taught in German?

27. Do you intend to participate in the extra-curricular German language courses?

28. Was the extra offer of German language courses an important factor in your decision to apply to the program?

29. Would you have preferred to also have extra-curricular English language courses?

30. If English language course should be included in the program, what should be the main focus of such English language courses?

The contents of this questionnaire are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.

4

Student code: (please complete) \_\_\_ \_ \_ \_

Academic Writing

Conversation

Business English

Other (please specify)

31. There is a great discussion at the moment about the fact that many newly established Master programs in Germany are taught in English. Many fear that this will damage the status of the German language in the science sector.

Please give your opinion on the following statements, marking the appropriate box under the numbers with an "x"; the numbers meaning:

1 = I strongly agree; 2 = I mostly agree; 3 = I agree only to a limited extent; 4 = I strongly disagree

	1	2	3	4
a. Master programs in Germany should be taught exclusively in German.				
b. Master programs in Germany should at least include some courses taught in German.				
c. Master programs in Germany should include (extracurricular) German language courses.				
d. Non-native lecturers teaching non-native students in English means a loss of lecture quality.				
e. This also leads to poorer academic achievements among the students.				
f. Many lecturers of those programs do not have a sufficient proficiency in English.				
g. Without any German lectures the foreign students will only learn "survival German".				
h. Without any German lectures the foreign students will not be encouraged to stay in Germany after their graduation.				
i. Without any German lectures integration for the foreign students will be more difficult.				
j. Such programs further damage the importance of German as a language used in science.				
k. This is a process which will continue anyway.				
l. English study programs in Germany contribute to attracting more foreign students.				

32. I would like to add the following comment about the fact that my current program is taught in English:

33. I would like to add the following comment about English language programs at German universities:

**Part 4: Biographical data**

34. Age: \_\_\_\_\_ 35. Gender: \_\_\_\_\_ 36. Nationality: \_\_\_\_\_

37. Highest university degree obtained (incl. subject and final grade)

38. Mother tongue/s: (language/s first learned and still spoken)

39. Please name all foreign languages you have learned, the duration of the learning process and your current proficiency level.

Please use the following key to define your level of proficiency:

1 = almost native-speaker; 2 = very good; 3 = good; 4 = regular; 5 = elementary; 6 = beginner

Language 1: \_\_\_\_\_ Language 3: \_\_\_\_\_

Learned from – to: \_\_\_\_\_ Learned from – to: \_\_\_\_\_

The contents of this questionnaire are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.

5

Student code: (please complete) \_\_\_ \_ \_ \_

At what institution/s: \_\_\_\_\_

Current level: \_\_\_\_\_

Language 2: \_\_\_\_\_

Learned from – to: \_\_\_\_\_

At what institution/s: \_\_\_\_\_

Current level: \_\_\_\_\_

At what institution/s: \_\_\_\_\_

Current level: \_\_\_\_\_

40. Concerning the English language, please indicate the periods you spent in an English speaking country and the circumstances under which you undertook the stay abroad:

Examples: 1. March – July 1999: USA, internship  
2. January – July 2001: Australia, university studies

41. What was the last official test you took in English? Test: \_\_\_\_\_ Score: \_\_\_\_\_

42. How would you characterize your current English language proficiency?

Please use the following key:

1 = almost native-speaker; 2 = very good;  
3 = good; 4 = regular;  
5 = elementary; 6 = beginner

Oral skills: \_\_\_\_\_  
Written skills: \_\_\_\_\_  
Listening skills: \_\_\_\_\_  
Reading skills: \_\_\_\_\_  
Pronunciation: \_\_\_\_\_  
Grammar: \_\_\_\_\_  
Technical terms: \_\_\_\_\_  
Vocabulary in general: \_\_\_\_\_

**Part 5: Agreement and follow-up studies (please read carefully)**

**Declaration of Agreement:**

I hereby agree that the research data collected in this questionnaire may be used and published as part of the above-mentioned Ph.D. project on international degree programs. The interviewer has informed me that all data will be treated anonymously and that my real name will not be used under any circumstance. I understood all questions and answered them as honestly as possible.

Yes: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

**Willingness to Participate in Follow-up Studies:**

I am willing to participate in the follow-up data collection of this survey, which could mean participating in a personal interview and/or completion of further questionnaires.

Interviews: Yes: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_  
Follow-up questionnaires: Yes: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

I am interested in the results of this survey and would like to receive an electronic version after its publication.

Yes: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

**Thank you very much for your valuable contribution!**

The contents of this questionnaire are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.

6

Student code: (please complete) \_\_\_ \_ \_ \_

At what institution/s: \_\_\_\_\_

Current level: \_\_\_\_\_

Language 4: \_\_\_\_\_

Learned from – to: \_\_\_\_\_

At what institution/s: \_\_\_\_\_

Current level: \_\_\_\_\_

40. Concerning the English language, please indicate the periods you spent in an English speaking country and the circumstances under which you undertook the stay abroad:

Examples: 1. March – July 1999: USA, internship  
2. January – July 2001: Australia, university studies

41. What was the last official test you took in English? Test: \_\_\_\_\_ Score: \_\_\_\_\_

42. How would you characterize your current English language proficiency?

Please use the following key:

1 = almost native-speaker; 2 = very good;  
3 = good; 4 = regular;  
5 = elementary; 6 = beginner

Oral skills: \_\_\_\_\_  
Written skills: \_\_\_\_\_  
Listening skills: \_\_\_\_\_  
Reading skills: \_\_\_\_\_  
Pronunciation: \_\_\_\_\_  
Grammar: \_\_\_\_\_  
Technical terms: \_\_\_\_\_  
Vocabulary in general: \_\_\_\_\_

**Part 5: Agreement and follow-up studies (please read carefully)**

**Declaration of Agreement:**

I hereby agree that the research data collected in this questionnaire may be used and published as part of the above-mentioned Ph.D. project on international degree programs. The interviewer has informed me that all data will be treated anonymously and that my real name will not be used under any circumstance. I understood all questions and answered them as honestly as possible.

Yes: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

**Willingness to Participate in Follow-up Studies:**

I am willing to participate in the follow-up data collection of this survey, which could mean participating in a personal interview and/or completion of further questionnaires.

Interviews: Yes: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_  
Follow-up questionnaires: Yes: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

I am interested in the results of this survey and would like to receive an electronic version after its publication.

Yes: \_\_\_\_\_ No: \_\_\_\_\_

**Thank you very much for your valuable contribution!**

The contents of this questionnaire are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.

6

## Abb. IV: Musterevaluierungsbogen MGM-P-Studierende des ersten Trimesters (EVAL-1)

<p style="text-align: center;"><b>Muster Einzel-Evaluierungen Vorlesungen 1. Trimester (Studierende) (EVAL-1)</b></p> <p><b>Dear student,</b></p> <p>The following evaluation should give us an idea about how satisfied you were with the English language of the lectures. Since the lectures are the essential content part of the program, please give your answers as honestly as possible so that we know how to improve things for the next trimester and/or the next program start in 2005/06. Instead of your real name, please use your student code (see instructions below). Thank you very much for your valuable help!</p> <p style="text-align: center;"><b>Calculation of the Student Code (siehe FRB-S-M)</b></p> <p style="text-align: center;"><b>Evaluation of the lecture: XY, Prof. XY</b></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%;">1. How much did you know about the topic ("XY") before? <i>(Please mark with an "x")</i></td> <td>Very little (0-20%); Something (20-50%); Quite a lot (50-80%); Very much (80-100%);</td> </tr> <tr> <td>2. How satisfied were you with the general level of the lecture?</td> <td>I found it much too easy; I found it somewhat too easy; I found it adequate for me; I found it somewhat too difficult; I found it much too difficult;</td> </tr> <tr> <td>3. Did you experience any English language difficulties during this lecture?</td> <td>Yes: <input type="checkbox"/> No: <input type="checkbox"/></td> </tr> <tr> <td colspan="2">4. If yes, what do you think were the reasons for such difficulties? <i>Please mark the appropriate box with an "x", using the following key: 1 = a very important reason; 2 = a quite important reason; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>a. The teachers' English</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>b. My own English</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>c. The topic</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>d. The other students' English</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> </td> </tr> <tr> <td colspan="2">Other reasons (please specify):</td> </tr> <tr> <td colspan="2">5. What exactly did you find difficult about the English language in this lecture? <i>Please mark the appropriate box with an "x", using the following key: 1 = not difficult at all; 2 = somewhat difficult; 3 = very difficult</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>a. Saying something in English myself</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>b. Understanding the lecturer's English</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>c. Understanding the other students' English</td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> </td> </tr> </table>	1. How much did you know about the topic ("XY") before? <i>(Please mark with an "x")</i>	Very little (0-20%); Something (20-50%); Quite a lot (50-80%); Very much (80-100%);	2. How satisfied were you with the general level of the lecture?	I found it much too easy; I found it somewhat too easy; I found it adequate for me; I found it somewhat too difficult; I found it much too difficult;	3. Did you experience any English language difficulties during this lecture?	Yes: <input type="checkbox"/> No: <input type="checkbox"/>	4. If yes, what do you think were the reasons for such difficulties? <i>Please mark the appropriate box with an "x", using the following key: 1 = a very important reason; 2 = a quite important reason; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all</i>			<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>a. The teachers' English</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>b. My own English</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>c. The topic</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>d. The other students' English</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>		1	2	3	4	a. The teachers' English					b. My own English					c. The topic					d. The other students' English					Other reasons (please specify):		5. What exactly did you find difficult about the English language in this lecture? <i>Please mark the appropriate box with an "x", using the following key: 1 = not difficult at all; 2 = somewhat difficult; 3 = very difficult</i>			<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>a. Saying something in English myself</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>b. Understanding the lecturer's English</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>c. Understanding the other students' English</td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>		1	2	3	a. Saying something in English myself				b. Understanding the lecturer's English				c. Understanding the other students' English				<p style="text-align: center;">Lecture: XY, Prof. XY <span style="float: right;">Student code: (please complete) _____</span></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr><td>d. Writing down notes in English</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>e. Reading the sheets in English</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>f. Reading the texts in English (at home)</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>g. The lecturer's pronunciation in English</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>h. The lecturer's English sentence structure</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>i. The lecturer's use of technical terms in English</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>j. The lecturer's use of English vocabulary in general</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>k. The lecturer's speech rate</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td colspan="4">Other (please specify):</td></tr> <tr> <td>6. Do you think that these language difficulties affected your general understanding of the topics?</td> <td>No, not at all; Yes, a little;</td> <td>Yes, quite a lot; Yes, very much;</td> <td></td> </tr> <tr> <td>7. What did you do to deal with these language difficulties?</td> <td colspan="3">I looked up difficult words after the lecture; I looked up difficult words during the lecture; I asked other students to help me; I read additional texts treating the same topic; I read similar books in my mother tongue; I asked the lecturer to help me;</td> </tr> <tr> <td>8. Did the lecturer explain difficult English words?</td> <td>Yes, sometimes; Yes, quite often;</td> <td>No, never;</td> <td></td> </tr> <tr> <td>9. Did the lecturer ever use another language than English during his lectures?</td> <td>Yes, sometimes; Yes, quite often; No, never;</td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>10. If yes, which language did he use in addition to English?</td> <td colspan="3">German: Chinese: Other (please specify):</td> </tr> <tr> <td>11. Did this use of another language disturb you?</td> <td>No, not at all; Yes, a little;</td> <td>Yes, quite a lot; Yes, very much;</td> <td></td> </tr> <tr> <td>12. How would you characterize the lecturer's English language competence? <i>Please give grades from 1 - 5. 1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good 0 = don't know</i></td> <td colspan="3">Pronunciation: Grammar: Fluency: Knowledge of technical terms: Knowledge of vocabulary in general: Written skills (board): Written skills (sheets): Clarity in expression: Other (please specify):</td> </tr> <tr> <td>13. How would you characterize the lecturer's didactic skills? <i>Please give grades from 1 - 5. 1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good</i></td> <td colspan="3">Presentation skills: Giving explanations:</td> </tr> </table> <p style="font-size: small; text-align: center;">The contents of this evaluation are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.</p> <p style="text-align: right;">2</p>	d. Writing down notes in English				e. Reading the sheets in English				f. Reading the texts in English (at home)				g. The lecturer's pronunciation in English				h. The lecturer's English sentence structure				i. The lecturer's use of technical terms in English				j. The lecturer's use of English vocabulary in general				k. The lecturer's speech rate				Other (please specify):				6. Do you think that these language difficulties affected your general understanding of the topics?	No, not at all; Yes, a little;	Yes, quite a lot; Yes, very much;		7. What did you do to deal with these language difficulties?	I looked up difficult words after the lecture; I looked up difficult words during the lecture; I asked other students to help me; I read additional texts treating the same topic; I read similar books in my mother tongue; I asked the lecturer to help me;			8. Did the lecturer explain difficult English words?	Yes, sometimes; Yes, quite often;	No, never;		9. Did the lecturer ever use another language than English during his lectures?	Yes, sometimes; Yes, quite often; No, never;			10. If yes, which language did he use in addition to English?	German: Chinese: Other (please specify):			11. Did this use of another language disturb you?	No, not at all; Yes, a little;	Yes, quite a lot; Yes, very much;		12. How would you characterize the lecturer's English language competence? <i>Please give grades from 1 - 5. 1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good 0 = don't know</i>	Pronunciation: Grammar: Fluency: Knowledge of technical terms: Knowledge of vocabulary in general: Written skills (board): Written skills (sheets): Clarity in expression: Other (please specify):			13. How would you characterize the lecturer's didactic skills? <i>Please give grades from 1 - 5. 1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good</i>	Presentation skills: Giving explanations:		
1. How much did you know about the topic ("XY") before? <i>(Please mark with an "x")</i>	Very little (0-20%); Something (20-50%); Quite a lot (50-80%); Very much (80-100%);																																																																																																																													
2. How satisfied were you with the general level of the lecture?	I found it much too easy; I found it somewhat too easy; I found it adequate for me; I found it somewhat too difficult; I found it much too difficult;																																																																																																																													
3. Did you experience any English language difficulties during this lecture?	Yes: <input type="checkbox"/> No: <input type="checkbox"/>																																																																																																																													
4. If yes, what do you think were the reasons for such difficulties? <i>Please mark the appropriate box with an "x", using the following key: 1 = a very important reason; 2 = a quite important reason; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all</i>																																																																																																																														
	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>a. The teachers' English</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>b. My own English</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>c. The topic</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>d. The other students' English</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>		1	2	3	4	a. The teachers' English					b. My own English					c. The topic					d. The other students' English																																																																																																								
	1	2	3	4																																																																																																																										
a. The teachers' English																																																																																																																														
b. My own English																																																																																																																														
c. The topic																																																																																																																														
d. The other students' English																																																																																																																														
Other reasons (please specify):																																																																																																																														
5. What exactly did you find difficult about the English language in this lecture? <i>Please mark the appropriate box with an "x", using the following key: 1 = not difficult at all; 2 = somewhat difficult; 3 = very difficult</i>																																																																																																																														
	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td></tr> <tr><td>a. Saying something in English myself</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>b. Understanding the lecturer's English</td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>c. Understanding the other students' English</td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>		1	2	3	a. Saying something in English myself				b. Understanding the lecturer's English				c. Understanding the other students' English																																																																																																																
	1	2	3																																																																																																																											
a. Saying something in English myself																																																																																																																														
b. Understanding the lecturer's English																																																																																																																														
c. Understanding the other students' English																																																																																																																														
d. Writing down notes in English																																																																																																																														
e. Reading the sheets in English																																																																																																																														
f. Reading the texts in English (at home)																																																																																																																														
g. The lecturer's pronunciation in English																																																																																																																														
h. The lecturer's English sentence structure																																																																																																																														
i. The lecturer's use of technical terms in English																																																																																																																														
j. The lecturer's use of English vocabulary in general																																																																																																																														
k. The lecturer's speech rate																																																																																																																														
Other (please specify):																																																																																																																														
6. Do you think that these language difficulties affected your general understanding of the topics?	No, not at all; Yes, a little;	Yes, quite a lot; Yes, very much;																																																																																																																												
7. What did you do to deal with these language difficulties?	I looked up difficult words after the lecture; I looked up difficult words during the lecture; I asked other students to help me; I read additional texts treating the same topic; I read similar books in my mother tongue; I asked the lecturer to help me;																																																																																																																													
8. Did the lecturer explain difficult English words?	Yes, sometimes; Yes, quite often;	No, never;																																																																																																																												
9. Did the lecturer ever use another language than English during his lectures?	Yes, sometimes; Yes, quite often; No, never;																																																																																																																													
10. If yes, which language did he use in addition to English?	German: Chinese: Other (please specify):																																																																																																																													
11. Did this use of another language disturb you?	No, not at all; Yes, a little;	Yes, quite a lot; Yes, very much;																																																																																																																												
12. How would you characterize the lecturer's English language competence? <i>Please give grades from 1 - 5. 1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good 0 = don't know</i>	Pronunciation: Grammar: Fluency: Knowledge of technical terms: Knowledge of vocabulary in general: Written skills (board): Written skills (sheets): Clarity in expression: Other (please specify):																																																																																																																													
13. How would you characterize the lecturer's didactic skills? <i>Please give grades from 1 - 5. 1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good</i>	Presentation skills: Giving explanations:																																																																																																																													
<p style="text-align: center;">Lecture: XY, Prof. XY <span style="float: right;">Student code: (please complete) _____</span></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 30%; text-align: center;"><i>0 = don't know</i></td> <td>Giving examples: Answering students' questions; Interacting with students; Holding the students' interest; Dealing with different levels of prior knowledge among the students; Using visuals; Structure; Other (please specify):</td> </tr> <tr> <td>14. How would you characterize the lecturer's intercultural skills? <i>Please give grades from 1 - 5. 1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good 0 = don't know</i></td> <td>Avoidance of stereotypes; Knowledge of other cultures; Knowledge of Chinese culture; Respect of different learning traditions; Dealing with intercultural challenges during the lecture; Using examples from different cultures; Inviting students to present examples from their culture; Dealing with different gender roles; Open attitude to culturally different behavior; Knowledge of the international context of the topic; Other (please specify):</td> </tr> <tr> <td colspan="2">15. What do you think was important for your understanding of the topic in this lecture? <i>Please mark the appropriate box with an "x" using the following key: 1 = very important; 2 = quite important; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all</i></td> </tr> <tr> <td colspan="2"><i>In order to understand the topic...</i></td> </tr> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;"> <table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>a. The lecturer's English language skills were</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>b. The lecturer's didactic skills were</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>c. The lecturer's intercultural skills were</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>d. My own prior knowledge of the topic was</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table> </td> </tr> <tr> <td>16. Do you think you could improve your own English language skills through this lecture?</td> <td>No, not at all; Yes, a little;</td> <td>Yes, quite a lot; Yes, very much;</td> </tr> <tr> <td>17. In which areas could you improve your English in this lecture? <i>Please mark with the appropriate number: 1 = no improvement; 2 = small improvement; 3 = average improvement; 4 = great improvement</i></td> <td colspan="2">Listening skills: Knowledge of technical terms: Knowledge of vocabulary in general: Writing skills: Oral skills: Grammar skills:</td> </tr> <tr> <td>18. Did you have any English language difficulties in the final exam of this lecture?</td> <td>No, not at all; Yes, a little;</td> <td>Yes, quite a lot; Yes, very much;</td> </tr> </table> <p style="font-size: small; text-align: center;">The contents of this evaluation are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.</p> <p style="text-align: right;">3</p>	<i>0 = don't know</i>	Giving examples: Answering students' questions; Interacting with students; Holding the students' interest; Dealing with different levels of prior knowledge among the students; Using visuals; Structure; Other (please specify):	14. How would you characterize the lecturer's intercultural skills? <i>Please give grades from 1 - 5. 1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good 0 = don't know</i>	Avoidance of stereotypes; Knowledge of other cultures; Knowledge of Chinese culture; Respect of different learning traditions; Dealing with intercultural challenges during the lecture; Using examples from different cultures; Inviting students to present examples from their culture; Dealing with different gender roles; Open attitude to culturally different behavior; Knowledge of the international context of the topic; Other (please specify):	15. What do you think was important for your understanding of the topic in this lecture? <i>Please mark the appropriate box with an "x" using the following key: 1 = very important; 2 = quite important; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all</i>		<i>In order to understand the topic...</i>			<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>a. The lecturer's English language skills were</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>b. The lecturer's didactic skills were</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>c. The lecturer's intercultural skills were</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>d. My own prior knowledge of the topic was</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>		1	2	3	4	a. The lecturer's English language skills were					b. The lecturer's didactic skills were					c. The lecturer's intercultural skills were					d. My own prior knowledge of the topic was					16. Do you think you could improve your own English language skills through this lecture?	No, not at all; Yes, a little;	Yes, quite a lot; Yes, very much;	17. In which areas could you improve your English in this lecture? <i>Please mark with the appropriate number: 1 = no improvement; 2 = small improvement; 3 = average improvement; 4 = great improvement</i>	Listening skills: Knowledge of technical terms: Knowledge of vocabulary in general: Writing skills: Oral skills: Grammar skills:		18. Did you have any English language difficulties in the final exam of this lecture?	No, not at all; Yes, a little;	Yes, quite a lot; Yes, very much;	<p style="text-align: center;">Lecture: XY, Prof. XY <span style="float: right;">Student code: (please complete) _____</span></p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td>19. What exactly did you find difficult? (You can mark more than one)</td> <td>Understanding the questions in English; Writing the answers in English:</td> </tr> <tr> <td>20. Do you think your English language difficulties in the exam will affect your grade for this lecture?</td> <td>No, not at all; Yes, a little;</td> <td>Yes, quite a lot; Yes, very much;</td> </tr> <tr> <td>21. How satisfied were you with the lecture in general? <i>Please give grades from 1 to 5 (1=worst, 5=best grade) 1=completely dissatisfied, 2=quite dissatisfied, 3=generally satisfied, 4=quite satisfied, 5=completely satisfied</i></td> <td></td> </tr> <tr> <td colspan="2">22. <i>For any further comments regarding this lecture and/or the use of the English language, please use next page (online) or the back side of this paper (printed version).</i></td> </tr> </table> <p style="text-align: center;"><i>Thank you very much for your help!</i></p> <p style="font-size: small; text-align: center;">The contents of this evaluation are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.</p> <p style="text-align: right;">4</p>	19. What exactly did you find difficult? (You can mark more than one)	Understanding the questions in English; Writing the answers in English:	20. Do you think your English language difficulties in the exam will affect your grade for this lecture?	No, not at all; Yes, a little;	Yes, quite a lot; Yes, very much;	21. How satisfied were you with the lecture in general? <i>Please give grades from 1 to 5 (1=worst, 5=best grade) 1=completely dissatisfied, 2=quite dissatisfied, 3=generally satisfied, 4=quite satisfied, 5=completely satisfied</i>		22. <i>For any further comments regarding this lecture and/or the use of the English language, please use next page (online) or the back side of this paper (printed version).</i>																																																																									
<i>0 = don't know</i>	Giving examples: Answering students' questions; Interacting with students; Holding the students' interest; Dealing with different levels of prior knowledge among the students; Using visuals; Structure; Other (please specify):																																																																																																																													
14. How would you characterize the lecturer's intercultural skills? <i>Please give grades from 1 - 5. 1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good 0 = don't know</i>	Avoidance of stereotypes; Knowledge of other cultures; Knowledge of Chinese culture; Respect of different learning traditions; Dealing with intercultural challenges during the lecture; Using examples from different cultures; Inviting students to present examples from their culture; Dealing with different gender roles; Open attitude to culturally different behavior; Knowledge of the international context of the topic; Other (please specify):																																																																																																																													
15. What do you think was important for your understanding of the topic in this lecture? <i>Please mark the appropriate box with an "x" using the following key: 1 = very important; 2 = quite important; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all</i>																																																																																																																														
<i>In order to understand the topic...</i>																																																																																																																														
	<table border="1" style="display: inline-table; border-collapse: collapse;"> <tr><td></td><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr> <tr><td>a. The lecturer's English language skills were</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>b. The lecturer's didactic skills were</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>c. The lecturer's intercultural skills were</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> <tr><td>d. My own prior knowledge of the topic was</td><td></td><td></td><td></td><td></td></tr> </table>		1	2	3	4	a. The lecturer's English language skills were					b. The lecturer's didactic skills were					c. The lecturer's intercultural skills were					d. My own prior knowledge of the topic was																																																																																																								
	1	2	3	4																																																																																																																										
a. The lecturer's English language skills were																																																																																																																														
b. The lecturer's didactic skills were																																																																																																																														
c. The lecturer's intercultural skills were																																																																																																																														
d. My own prior knowledge of the topic was																																																																																																																														
16. Do you think you could improve your own English language skills through this lecture?	No, not at all; Yes, a little;	Yes, quite a lot; Yes, very much;																																																																																																																												
17. In which areas could you improve your English in this lecture? <i>Please mark with the appropriate number: 1 = no improvement; 2 = small improvement; 3 = average improvement; 4 = great improvement</i>	Listening skills: Knowledge of technical terms: Knowledge of vocabulary in general: Writing skills: Oral skills: Grammar skills:																																																																																																																													
18. Did you have any English language difficulties in the final exam of this lecture?	No, not at all; Yes, a little;	Yes, quite a lot; Yes, very much;																																																																																																																												
19. What exactly did you find difficult? (You can mark more than one)	Understanding the questions in English; Writing the answers in English:																																																																																																																													
20. Do you think your English language difficulties in the exam will affect your grade for this lecture?	No, not at all; Yes, a little;	Yes, quite a lot; Yes, very much;																																																																																																																												
21. How satisfied were you with the lecture in general? <i>Please give grades from 1 to 5 (1=worst, 5=best grade) 1=completely dissatisfied, 2=quite dissatisfied, 3=generally satisfied, 4=quite satisfied, 5=completely satisfied</i>																																																																																																																														
22. <i>For any further comments regarding this lecture and/or the use of the English language, please use next page (online) or the back side of this paper (printed version).</i>																																																																																																																														

**Abb. V: Evaluierungsbogen MGM-P-Studierende des zweiten Trimesters (EVAL-2)**

Evaluationsbogen Vorlesungen 2. Trimester (Studierende) (EVAL-2)																																																																																																																																																								
Programm: MGM-P																																																																																																																																																								
Calculation of the Student Code (siehe FRB-S-M)																																																																																																																																																								
(insgesamt wurden mit diesem Bogen 5 Professoren abgefragt)																																																																																																																																																								
<p>1. How satisfied were you with the lectures in general? Please give grades from 1 to 5. (1 = worst, 5 = best grade) 1 = completely dissatisfied; 2 = quite dissatisfied; 3 = generally satisfied; 4 = quite satisfied; 5 = completely satisfied</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 100px;">Topic, Professor</td> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> </tr> </table> <p>2. How satisfied were you with the level of the lectures? 1 = I found it much too easy; 2 = I found it somewhat too easy; 3 = I found it adequate for me; 4 = I found it somewhat too difficult; 5 = I found it much too difficult</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 100px;">Topic, Professor</td> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> </tr> </table> <p>3. Did you experience any English language difficulties during the lectures? Yes: No:</p> <p>4. If yes, what do you think were the reasons for such difficulties? Please mark the appropriate box with an "x", using the following key: 1 = a very important reason; 2 = a quite important reason; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 100px;"></td> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> </tr> <tr> <td>a. The teachers' English</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. My own English</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. The topic</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. The other students' English</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Other reasons (please specify):</p> <p>5. What exactly did you find difficult about the English language in the lectures? Please mark the appropriate box with an "x", using the following key: 1 = not difficult at all; 2 = somewhat difficult; 3 = very difficult</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 100px;"></td> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> </tr> <tr> <td>a. Saying something in English myself</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Understanding the lecturers' English</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Understanding the other students' English</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Writing down notes in English</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e. Reading the sheets in English</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>f. Reading the texts in English (at home)</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>g. The lecturers' pronunciation in English</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>h. The lecturers' English sentence structure</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>i. The lecturers' use of technical terms in English</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>j. The lecturers' use of English vocabulary in general</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>k. The lecturers' speech rate</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Other (please specify):</p>	Topic, Professor	1	2	3	4	5	Topic, Professor	1	2	3	4	5		1	2	3	4	a. The teachers' English					b. My own English					c. The topic					d. The other students' English						1	2	3	a. Saying something in English myself				b. Understanding the lecturers' English				c. Understanding the other students' English				d. Writing down notes in English				e. Reading the sheets in English				f. Reading the texts in English (at home)				g. The lecturers' pronunciation in English				h. The lecturers' English sentence structure				i. The lecturers' use of technical terms in English				j. The lecturers' use of English vocabulary in general				k. The lecturers' speech rate				<p style="text-align: right;">Student code: (please complete) ___ _ _ _</p> <p>6. Did you talk with the lecturers about these difficulties? Yes: No:</p> <p>7. Did you talk with other students about these difficulties? Yes: No:</p> <p>8. Do you think that these language difficulties affected your general understanding of the topics? No, not at all: Yes, quite a lot: Yes, a little: Yes, very much:</p> <p>9. What did you do to deal with these language difficulties? I looked up difficult words after the lecture: I looked up difficult words during the lecture: I asked other students to help me: I read additional texts treating the same topic: I read similar books in my mother tongue: I asked the lecturer to help me:</p> <p>10. Did the lecturers explain difficult English words? Yes, sometimes: No, never: Yes, quite often:</p> <p>11. Did the lecturers ever use another language than English during their lectures? Yes, sometimes: Yes, quite often: No, never:</p> <p>12. If yes, which language did they use in addition to English? German: Chinese: Other (please specify):</p> <p>13. Did this use of another language disturb you? No, not at all: Yes, quite a lot: Yes, a little: Yes, very much:</p> <p>14. How would you characterize the lecturers' English language competence? Please give grades from 1 – 5. 1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 100px;">Prof. XY</td> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> </tr> <tr> <td>a. Pronunciation:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Grammar:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Fluency:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Knowledge of technical terms:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e. Knowledge of vocabulary in general:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>15. How would you characterize the lecturers' didactic skills? Please give grades from 1 – 5. 1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 100px;">Prof. XY</td> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> </tr> <tr> <td>a. Presentation skills:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Giving explanations:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Interacting with students:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Dealing with different levels of prior knowledge among the students:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>16. How would you characterize the lecturers' intercultural skills? Please give grades from 1 – 5. 1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good</p>	Prof. XY	1	2	3	4	5	a. Pronunciation:						b. Grammar:						c. Fluency:						d. Knowledge of technical terms:						e. Knowledge of vocabulary in general:						Prof. XY	1	2	3	4	5	a. Presentation skills:						b. Giving explanations:						c. Interacting with students:						d. Dealing with different levels of prior knowledge among the students:					
Topic, Professor	1	2	3	4	5																																																																																																																																																			
Topic, Professor	1	2	3	4	5																																																																																																																																																			
	1	2	3	4																																																																																																																																																				
a. The teachers' English																																																																																																																																																								
b. My own English																																																																																																																																																								
c. The topic																																																																																																																																																								
d. The other students' English																																																																																																																																																								
	1	2	3																																																																																																																																																					
a. Saying something in English myself																																																																																																																																																								
b. Understanding the lecturers' English																																																																																																																																																								
c. Understanding the other students' English																																																																																																																																																								
d. Writing down notes in English																																																																																																																																																								
e. Reading the sheets in English																																																																																																																																																								
f. Reading the texts in English (at home)																																																																																																																																																								
g. The lecturers' pronunciation in English																																																																																																																																																								
h. The lecturers' English sentence structure																																																																																																																																																								
i. The lecturers' use of technical terms in English																																																																																																																																																								
j. The lecturers' use of English vocabulary in general																																																																																																																																																								
k. The lecturers' speech rate																																																																																																																																																								
Prof. XY	1	2	3	4	5																																																																																																																																																			
a. Pronunciation:																																																																																																																																																								
b. Grammar:																																																																																																																																																								
c. Fluency:																																																																																																																																																								
d. Knowledge of technical terms:																																																																																																																																																								
e. Knowledge of vocabulary in general:																																																																																																																																																								
Prof. XY	1	2	3	4	5																																																																																																																																																			
a. Presentation skills:																																																																																																																																																								
b. Giving explanations:																																																																																																																																																								
c. Interacting with students:																																																																																																																																																								
d. Dealing with different levels of prior knowledge among the students:																																																																																																																																																								
The contents of this evaluation are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.																																																																																																																																																								
2																																																																																																																																																								

Student code: (please complete) ___ _ _ _																																																																			
<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 100px;">Prof. XY</td> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> <td style="width: 20px;">5</td> </tr> <tr> <td>a. Knowledge of other cultures:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Knowledge of Chinese culture:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Using examples from different cultures:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Open attitude to culturally different behavior:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>17. What do you think was important for your understanding of the topics in the lectures? Please mark the appropriate box with an "x" using the following key: 1 = very important; 2 = quite important; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all</p> <p>In order to understand the topic...</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 100px;"></td> <td style="width: 20px;">1</td> <td style="width: 20px;">2</td> <td style="width: 20px;">3</td> <td style="width: 20px;">4</td> </tr> <tr> <td>a. The lecturers' English language skills were</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. The lecturers' didactic skills were</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. The lecturers' intercultural skills were</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. My own prior knowledge of the topic was</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e. My own study effort was</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>18. Do you have the impression that the fact that everything was taught in a foreign language influenced your learning success in your Master program? No, not at all: Yes, quite a lot: Yes, a little: Yes, very much:</p> <p>19. If it did influence your learning success – how? (You can mark more than one)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;"></td> <td style="width: 50%;">                 I learned less because I didn't always understand what was said in class:                  I learned less because I didn't always understand the texts:                  I learned less because the teachers had problems explaining difficult issues in a foreign language:                  There sometimes was a low quality of the lessons because of teaching and learning in a foreign language:                  Learning in a foreign language was a great work effort:                  I was afraid to participate actively in class because of English language difficulties:                  Other (please specify):             </td> </tr> </table> <p>20. Do you think you could improve your own English language skills after these two trimesters? No, not at all: Yes, quite a lot: Yes, a little: Yes, very much:</p> <p>21. In which areas could you improve your English? Please mark with the appropriate number: 1 = no improvement; 2 = small improvement; 3 = average improvement; 4 = great improvement</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;"></td> <td style="width: 50%;">                 Listening skills:                  Knowledge of technical terms:                  Knowledge of vocabulary in general:                  Writing skills:                  Oral skills:                  Grammar skills:             </td> </tr> </table> <p>22. Did you have any English language difficulties in the exams? No, not at all: Yes, quite a lot: Yes, a little: Yes, very much:</p> <p>23. What exactly did you find difficult? (You can mark more than one)</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td style="width: 50%;"></td> <td style="width: 50%;">                 Understanding the questions in English:                  Writing the answers in English:             </td> </tr> </table>	Prof. XY	1	2	3	4	5	a. Knowledge of other cultures:						b. Knowledge of Chinese culture:						c. Using examples from different cultures:						d. Open attitude to culturally different behavior:							1	2	3	4	a. The lecturers' English language skills were					b. The lecturers' didactic skills were					c. The lecturers' intercultural skills were					d. My own prior knowledge of the topic was					e. My own study effort was						I learned less because I didn't always understand what was said in class: I learned less because I didn't always understand the texts: I learned less because the teachers had problems explaining difficult issues in a foreign language: There sometimes was a low quality of the lessons because of teaching and learning in a foreign language: Learning in a foreign language was a great work effort: I was afraid to participate actively in class because of English language difficulties: Other (please specify):		Listening skills: Knowledge of technical terms: Knowledge of vocabulary in general: Writing skills: Oral skills: Grammar skills:		Understanding the questions in English: Writing the answers in English:	<p style="text-align: right;">Student code: (please complete) ___ _ _ _</p> <p>24. Do you think your English language difficulties in the exam will affect your grade for this lecture? No, not at all: Yes, quite a lot: Yes, a little: Yes, very much:</p> <p>25. For any further comments regarding this lecture and/or the use of the English language, please use next page (online) or the back side of this paper (printed version).</p> <p style="text-align: center;"><i>Thank you very much for your help and I wish you all a very interesting and successful stay in China!</i></p>
Prof. XY	1	2	3	4	5																																																														
a. Knowledge of other cultures:																																																																			
b. Knowledge of Chinese culture:																																																																			
c. Using examples from different cultures:																																																																			
d. Open attitude to culturally different behavior:																																																																			
	1	2	3	4																																																															
a. The lecturers' English language skills were																																																																			
b. The lecturers' didactic skills were																																																																			
c. The lecturers' intercultural skills were																																																																			
d. My own prior knowledge of the topic was																																																																			
e. My own study effort was																																																																			
	I learned less because I didn't always understand what was said in class: I learned less because I didn't always understand the texts: I learned less because the teachers had problems explaining difficult issues in a foreign language: There sometimes was a low quality of the lessons because of teaching and learning in a foreign language: Learning in a foreign language was a great work effort: I was afraid to participate actively in class because of English language difficulties: Other (please specify):																																																																		
	Listening skills: Knowledge of technical terms: Knowledge of vocabulary in general: Writing skills: Oral skills: Grammar skills:																																																																		
	Understanding the questions in English: Writing the answers in English:																																																																		
The contents of this evaluation are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.																																																																			
4																																																																			

**Abb. VI: Evaluierungsbogen MGM-P-Studierende des dritten Trimesters (EVAL-3)**

<p><b>Master Evaluationsbogen Vorlesungen 3. Trimester (Studierende, in China) (EVAL-3-M)</b></p> <p>Calculation of the Student Code (siehe FRB-S-M)</p> <p><b>1. Questions referring to the TRIMESTER IN CHINA</b></p>		<p>Student code: (please complete) ____</p>																																																																																																																																																																																																											
<p>1. Did you experience any English language difficulties during the lectures in China? Yes: No:</p> <p>2. If yes, what do you think were the reasons for such difficulties? Please mark the appropriate box with an "X", using the following key: 1 = a very important reason; 2 = a quite important reason; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> <tr> <td>a. The teachers' English</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. My own English</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. The topic</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. The other students' English</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Other reasons (please specify):</p> <p>3. What exactly did you find difficult about the English language in the lectures? Please mark the appropriate box with an "X", using the following key: 1 = not difficult at all; 2 = somewhat difficult; 3 = very difficult</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <td>a. Saying something in English myself</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Understanding the lecturers' English</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Understanding the other students' English</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Writing down notes in English</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e. Reading the sheets in English</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>f. Reading the texts in English (at home)</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>g. The lecturers' pronunciation in English</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>h. The lecturers' English sentence structure</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>i. The lecturers' use of technical terms in English</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>j. The lecturers' use of English vocabulary in general</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>k. The lecturers' speech rate</td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>Other (please specify):</p> <p>4. Did you talk with the lecturers about these difficulties? Yes: No:</p> <p>5. Did you talk with other students about these difficulties? Yes: No:</p> <p>6. Do you think that these language difficulties affected your general understanding of the topics? No, not at all: Yes, quite a lot: Yes, a little: Yes, very much:</p> <p>7. What did you do to deal with these language difficulties? I looked up difficult words after the lecture: I looked up difficult words during the lecture: I asked other students to help me: I read additional texts treating the same topic:</p>		1	2	3	4	a. The teachers' English					b. My own English					c. The topic					d. The other students' English						1	2	3	a. Saying something in English myself				b. Understanding the lecturers' English				c. Understanding the other students' English				d. Writing down notes in English				e. Reading the sheets in English				f. Reading the texts in English (at home)				g. The lecturers' pronunciation in English				h. The lecturers' English sentence structure				i. The lecturers' use of technical terms in English				j. The lecturers' use of English vocabulary in general				k. The lecturers' speech rate				<p>I read similar books in my mother tongue: I asked the lecturer to help me:</p> <p>8. Did the lecturers explain difficult English words? Yes, sometimes: No, never: Yes, quite often:</p> <p>9. Did the lecturers ever use Chinese during their lectures? Yes, sometimes: Yes, quite often: No, never:</p> <p>10. Did this use of another language disturb you? No, not at all: Yes, quite a lot: Yes, a little: Yes, very much:</p> <p>11. How would you characterize the lecturers' English language competence? Please give grades from 1 – 5. 1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td>a. Pronunciation:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Grammar:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Fluency:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Knowledge of technical terms:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e. Knowledge of vocabulary in general:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>12. How would you characterize the lecturers' didactic skills? Please give grades from 1 – 5. 1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td>a. Presentation skills:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Giving explanations:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Interacting with students:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Dealing with different levels of prior knowledge among the students:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>13. How would you characterize the lecturers' intercultural skills? Please give grades from 1 – 5. 1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> </tr> <tr> <td>a. Knowledge of other cultures:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. Using examples from different cultures:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. Open attitude to culturally different behavior:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. Knowledge of different teaching traditions:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>14. What do you think was important for your understanding of the topics in the lectures? Please mark the appropriate box with an "X" using the following key: 1 = very important; 2 = quite important; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all</p> <p>In order to understand the topic...</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> <tr> <td>a. The lecturers' English language skills were</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>b. The lecturers' didactic skills were</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>c. The lecturers' intercultural skills were</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>d. My own prior knowledge of the topic was</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>e. My own study effort was</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>f. My own English language skills were</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p style="font-size: small; text-align: center;">The contents of this evaluation are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.</p> <p style="text-align: right;">2</p>		1	2	3	4	5	a. Pronunciation:						b. Grammar:						c. Fluency:						d. Knowledge of technical terms:						e. Knowledge of vocabulary in general:							1	2	3	4	5	a. Presentation skills:						b. Giving explanations:						c. Interacting with students:						d. Dealing with different levels of prior knowledge among the students:							1	2	3	4	5	a. Knowledge of other cultures:						b. Using examples from different cultures:						c. Open attitude to culturally different behavior:						d. Knowledge of different teaching traditions:							1	2	3	4	a. The lecturers' English language skills were					b. The lecturers' didactic skills were					c. The lecturers' intercultural skills were					d. My own prior knowledge of the topic was					e. My own study effort was					f. My own English language skills were				
	1	2	3	4																																																																																																																																																																																																									
a. The teachers' English																																																																																																																																																																																																													
b. My own English																																																																																																																																																																																																													
c. The topic																																																																																																																																																																																																													
d. The other students' English																																																																																																																																																																																																													
	1	2	3																																																																																																																																																																																																										
a. Saying something in English myself																																																																																																																																																																																																													
b. Understanding the lecturers' English																																																																																																																																																																																																													
c. Understanding the other students' English																																																																																																																																																																																																													
d. Writing down notes in English																																																																																																																																																																																																													
e. Reading the sheets in English																																																																																																																																																																																																													
f. Reading the texts in English (at home)																																																																																																																																																																																																													
g. The lecturers' pronunciation in English																																																																																																																																																																																																													
h. The lecturers' English sentence structure																																																																																																																																																																																																													
i. The lecturers' use of technical terms in English																																																																																																																																																																																																													
j. The lecturers' use of English vocabulary in general																																																																																																																																																																																																													
k. The lecturers' speech rate																																																																																																																																																																																																													
	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																								
a. Pronunciation:																																																																																																																																																																																																													
b. Grammar:																																																																																																																																																																																																													
c. Fluency:																																																																																																																																																																																																													
d. Knowledge of technical terms:																																																																																																																																																																																																													
e. Knowledge of vocabulary in general:																																																																																																																																																																																																													
	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																								
a. Presentation skills:																																																																																																																																																																																																													
b. Giving explanations:																																																																																																																																																																																																													
c. Interacting with students:																																																																																																																																																																																																													
d. Dealing with different levels of prior knowledge among the students:																																																																																																																																																																																																													
	1	2	3	4	5																																																																																																																																																																																																								
a. Knowledge of other cultures:																																																																																																																																																																																																													
b. Using examples from different cultures:																																																																																																																																																																																																													
c. Open attitude to culturally different behavior:																																																																																																																																																																																																													
d. Knowledge of different teaching traditions:																																																																																																																																																																																																													
	1	2	3	4																																																																																																																																																																																																									
a. The lecturers' English language skills were																																																																																																																																																																																																													
b. The lecturers' didactic skills were																																																																																																																																																																																																													
c. The lecturers' intercultural skills were																																																																																																																																																																																																													
d. My own prior knowledge of the topic was																																																																																																																																																																																																													
e. My own study effort was																																																																																																																																																																																																													
f. My own English language skills were																																																																																																																																																																																																													
<p>Student code: (please complete) ____</p>		<p>Student code: (please complete) ____</p>																																																																																																																																																																																																											
<p>15. What nationalities did the teachers in China have? All of them were Chinese: There were 1-3 native-speakers of English: There were more native-speakers of English: please indicate the number:</p> <p>16. Do you have the impression that the fact that everything was taught in a foreign language influenced your learning success in the 3<sup>rd</sup> trimester? No, not at all: Yes, quite a lot: Yes, a little: Yes, very much:</p> <p>17. If it did influence your learning success – how? (You can mark more than one) I learned less because I didn't always understand what was said in class: I learned less because I didn't always understand the texts: I learned less because the teachers had problems explaining difficult issues in a foreign language: There sometimes was a low quality of the lessons because of teaching and learning in a foreign language: Learning in a foreign language was a great work effort: I was afraid to participate actively in class because of English language difficulties: Other (please specify):</p> <p>18. Did you have any English language difficulties in the exams in China? No, not at all: Yes, quite a lot: Yes, a little: Yes, very much:</p> <p>19. What exactly did you find difficult? (You can mark more than one) Understanding the questions in English: Writing the answers in English:</p> <p>20. Do you think your English language difficulties in the exam have affected your grade for the third trimester? No, not at all: Yes, quite a lot: Yes, a little: Yes, very much:</p> <p>21. Did you have language difficulties when writing the Master Thesis? No, not at all: Yes, quite a lot: Yes, a little: Yes, very much:</p> <p>22. What exactly did you find difficult? (You can mark more than one) Reading the texts in English: Writing the thesis in English:</p> <p>23. Did you consult with an English native-speaker to check your thesis before you handed it in? Yes: No:</p> <p>24. Were there any special intercultural problems in China? No, not at all: Yes, quite a lot: Yes, some: Yes, many:</p> <p>25. If yes, what exactly do you remember about intercultural problems in and outside of class? (free text writing)</p>	<p><b>2. Questions referring to the THE WHOLE PROGRAM</b></p> <p>26. Do you think you could improve your own English language skills after this whole year? No, not at all: Yes, quite a lot: Yes, a little: Yes, very much:</p> <p>27. In which areas could you improve your English? Please mark with the appropriate number: 1 = no improvement; 2 = small improvement; 3 = average improvement; 4 = great improvement</p> <table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <tr> <td></td> <td style="text-align: center;">1</td> <td style="text-align: center;">2</td> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> <tr> <td>Listening skills:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Knowledge of technical terms:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Knowledge of vocabulary in general:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Writing skills:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Oral skills:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> <tr> <td>Grammar skills:</td> <td></td> <td></td> <td></td> <td></td> </tr> </table> <p>28. Are you satisfied with the improvement of your English language skills? No, I expected a much greater improvement: I expected a slightly greater improvement: Yes, the improvement fulfilled my expectations: I improved my English more than I expected: I improved much more than I expected:</p>		1	2	3	4	Listening skills:					Knowledge of technical terms:					Knowledge of vocabulary in general:					Writing skills:					Oral skills:					Grammar skills:																																																																																																																																																																													
	1	2	3	4																																																																																																																																																																																																									
Listening skills:																																																																																																																																																																																																													
Knowledge of technical terms:																																																																																																																																																																																																													
Knowledge of vocabulary in general:																																																																																																																																																																																																													
Writing skills:																																																																																																																																																																																																													
Oral skills:																																																																																																																																																																																																													
Grammar skills:																																																																																																																																																																																																													
<p>The contents of this evaluation are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.</p> <p style="text-align: right;">3</p>		<p>The contents of this evaluation are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.</p> <p style="text-align: right;">4</p>																																																																																																																																																																																																											

Student code: (please complete) \_\_\_\_ \_

29. In the following, please tick the statements that characterize your language experiences in the program: (you can tick all answers that apply; not just one)

- a) At the beginning of the program I was afraid that my English wasn't sufficient to follow the lectures:
- b) I have had English language problems during the whole program:
- c) My initial English language problems became better during the course of the program:
- d) After some months, I did not have any problems following the lectures:
- e) On the whole, my problems with the English language have influenced my learning success in the whole program:
- f) On the whole, I could make up for any language difficulties by studying very hard:
- g) On the whole, I had only slight language problems which did not influence my learning success in the program:
- h) I have not had any English language difficulties during the program:
- i) In general, the teachers' English was acceptable:
- j) There were some teachers with insufficient English language skills:
- k) Most of the teachers had insufficient English language skills:
- l) The German teachers' English was better than the Chinese teachers' English:
- m) I would have liked to have more English native-speakers among the professors:
- n) For me it doesn't matter whether the teachers are native or non-native speakers, as long as their English is acceptable:
- o) I even prefer non-native speakers because it is easier to understand them:
- p) I prefer many different nationalities among the teachers in order to get used to different accents:
- q) Listening to different accents improves your qualifications as an international manager:
- r) I had the impression that my English became worse because there were few native-speakers among the professors:
- s) I had the impression that my English became worse because there were few native-speakers among the students:
- t) I would have liked to have more native-speakers among the students:
- u) For me it doesn't matter whether the students are native or non-native speakers of English:
- v) I even prefer non-native speakers among the students in order to hear different accents:
- w) I enjoyed the atmosphere of the international classroom:
- x) I learned many important intercultural aspects by studying in an international classroom:
- y) I don't care much about the international classroom:
- z) I think the teachers should get more English language training with regard to these international programs:
- aa) I think the teachers should get more intercultural training with regard to these international programs:
- bb) I think the students should get more English language training:
- cc) I think the students should get more intercultural training:

**Any further comments on your language experiences in the program?**

**THANK YOU EVER SO MUCH FOR ALL YOUR VALUABLE HELP AND COOPERATION!**  
**I AM WISHING YOU ALL THE BEST IN YOUR FUTURE CAREER.**

ANJA SOLTAU

The contents of this evaluation are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance.

5

### Abb. VII: Fragebogen Dozenten MGM-P (FRB-D-M)

**Fragebogen Dozenten (FRB-D-M), ausgeteilt während oder im Anschluss an die jeweiligen Lehrveranstaltungen**

Lecturer code (please complete): \_\_\_\_ \_

Anja Soltau, M.A.  
 PhD student at the University of Hamburg  
 Email: anja\_soltau@public.uni-hamburg.de

---

**Dear faculty member of the MGM-P,**

The following questionnaire is part of a PhD project on English Master programs at German universities. Its results will help to develop a language and cultural coaching system for lecturers involved in such programs as well as specific English language courses and tests for the participating students. Please try to answer all questions as honestly as possible since only this will ensure the success of the research.

Those interested can receive a summary of the findings (see last page).

We guarantee that your real name will not be published under any circumstance and that your answers will have no influence whatsoever on your professional working relationship with the University.

Please do not hesitate to ask should you have any questions. The questionnaire should take approximately 30 minutes to complete. Thank you very much for your time and assistance!

---

**Part 1: Calculation of Lecturer Code**

We kindly ask you to calculate your so-called lecturer code (see instructions below) so that we can compare other data that will be collected for the project to the data obtained here.

Please calculate and write down your lecturer code in the box on the right, using the following template:

- First letter: First letter of your mother's first name (e.g. Julia → J)
- Second letter: First letter of your father's first name (e.g. Chris → C)
- Third letter: First letter of your city of birth (e.g. Beijing → B)
- e.g. JCB

Your lecturer code:  
 \_\_\_\_ \_

*Please put your lecturer code at the top of every page of this questionnaire!*

---

**Part 2: Research Data about English as the Medium of Instruction**

1. Have you ever taught courses at the university level in English before? (Please mark with an "X")

	Yes:	No:
2. What has been your personal motivation to teach in English so far? <i>Please mark each box with an "x" using the following key: 1 = a very important motive; 2 = a quite important motive; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all</i>		
<b>I have participated in university programs taught in English...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>
a. ...because I wish to improve my proficiency in English in general		
in writing:		
in reading:		
in listening:		
in speaking:		
in technical terms:		
in vocabulary in general:		
b. ...because I wish to work in an English-speaking country:		
c. ...because I wish to work in another country where English is important:		
d. ...because I need English for my future academic career in general:		
e. ...because English is the common language used in the academic/scientific context:		
f. ...because I enjoy teaching in an international classroom with different nationalities:		
g. ...because I would like to improve my intercultural skills:		
h. ...because such programs often involve a special prestige:		
i. ...because there is a special payment for such courses:		
j. ...because I wish to support the University's process of internationalization:		
k. ...because I wish to support the current establishment of English language programs at German universities:		

Other (please specify):

3. Has teaching in English ever created any difficulties for you?

	Never:	Often:
	Sometimes:	Always:

4. If teaching in English created difficulties for you, what do you think was the main reason for that?  
*Please mark the appropriate box with an "X" using the following key:  
 1 = a very important reason; 2 = a quite important reason; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all*

<b>Teaching in English could create difficulties because of ...</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
a. ... my English language competence:				
b. ... the students' English language competence:				
c. ... my intercultural competence:				
d. ... the difficulty of the topic:				

Other (please specify):

5. In what situations did these difficulties actually arise?  
*Please mark the appropriate box with an "X" using the following key:  
 1: not difficult at all; 2: somewhat difficult; 3: very difficult*

The contents of this form are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance.

2



Lecturer code (please complete): \_\_\_\_\_

a. Giving a lecture (little to no interaction with students) in English:				1	2	3
b. Holding a seminar (interaction with students) in English:						
c. Communicating with fellow professors in English:						
d. Communicating with students in English:						
e. Listening to fellow professors in English:						
f. Listening to German students in English:						
g. Listening to non-German students in English:						
h. Preparing written materials for the lecture (OHP slides, handouts, scripts) in English:						
i. Writing articles in English:						
j. Reading literature in English:						

Other (please specify):

6. Do you think the difficulties created by teaching in English have ever had any influence on the quality of your lectures?

No, never:	Regularly:
Occasionally:	Always:

7. The following sentences compare your experiences of teaching in English with teaching in your own native language (i.e. German or Chinese). Please mark the appropriate box with an "x" using the following key:  
1 = much more difficult; 2 = moderately more difficult; 3 = the same

When compared to giving a lecture/seminar in my mother tongue, ...				1	2	3
a. ... preparing written materials (OHP transparencies, handouts, outlines, etc.) in English is:						
b. ... preparing the oral part of the lecture / seminar in English is:						
c. ... finding the right vocabulary to express myself accurately when teaching in English is:						
d. ... paraphrasing certain arguments/facts in English is:						
e. ... holding a lively discussion with students in English is:						
f. ... giving a summary at the end of the lecture in English is:						
g. ... finding adequate examples in English, which were not prepared in advance, is:						
h. ... illustrating theory in English based on personal experience is:						
i. ... making a humorous remark when teaching in English is:						
j. ... adapting my teaching strategy to the situation when teaching in English is:						
k. ... giving a lecture without notes in English is:						
l. ... maintaining students' interest when teaching in English is:						
m. ... conveying enthusiasm when teaching in English is:						
n. ... constructing a written exam in English is:						
o. ... grading a written exam in English is:						

8. How many overhead transparencies or power point pages do you use when teaching in English as compared to teaching in your native language?

Much more:	The same:	Less:
Moderately more:		

9. What amount of subject matter do you cover when teaching in English as compared to teaching in your native language?

Much more:	The same:	Less:
Moderately more:		

10. How intensely do you prepare the oral part of your lecture when teaching in English as compared to teaching in your native language? (e.g. rehearsals, notes, etc.)

Much more:	The same:	Less:
Moderately more:		

11. How often do you search for appropriate words or phrases when teaching in English as compared to teaching in your native language?

Much more:	The same:	Less:
Moderately more:		

The contents of this form are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.

3

Lecturer code (please complete): \_\_\_\_\_

language?	Moderately more:	Less:
12. How often do you hesitate when teaching in English as compared to teaching in your native language?	Much more:	The same:
	Moderately more:	Less:

13. How often do you look up technical terminology when preparing for a lecture in English?

Never:	Occasionally:	Regularly:

14. How often do you look up general vocabulary when preparing for a lecture in English?

Never:	Occasionally:	Regularly:

15. How often do you switch between English and your mother tongue when teaching in English?

Never:	Occasionally:	Regularly:

16. In your past teaching experience in English, approximately how many foreign students were enrolled in the programs?

more than 50%:	approx. 50%:	approx. 10%:
		less than 10%:
		approx. 25%:
		0%:

**Part 3: Data about the Current Academic Program**

17. What were the most important factors in your decision to teach in the Program?  
Please mark the appropriate box with an "x" using the following key:  
1 = a very important factor; 2 = a relatively important factor; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all

I decided to teach in the Program...						
a. ... because of the China focus						
b. ... because of the expected prestige of the Program:						
c. ... because it involves teaching in English:						
d. ... because of the international classroom with different nationalities:						
e. ... because of the large number of Chinese students participating in the Program:						
f. ... because the extra payment is very attractive:						
g. ... because it will foster my academic career:						
h. ... because a prestigious Chinese university is involved in the Program:						
i. ... because it takes place at the xx (name of the German university):						

Other (please specify):

18. Did you expect any difficulties since the language of instruction is neither your mother tongue nor the students' mother tongue?

No, not at all:	Only to a limited extent:	Yes, to a large extent:

19. What kind of difficulties did you encounter in the classroom? Please use the following key:  
1 = not encountered at all; 2 = encountered to a limited extent; 3 = encountered to a large extent

a. Communication problems between the lecturer and students:				
If yes, due to:				
i. the Chinese students' English:				
ii. the German students' English:				

The contents of this form are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.

4

Lecturer code (please complete): \_\_\_\_\_

iii. the other international students' English:				
iv. my own English proficiency:				
v. cultural differences between the lecturer and the students:				
b. Lower student achievement (e.g. in essays, exams, presentations, etc.)				

If yes, due to:

i. the Chinese students' English:				
ii. the German students' English:				
iii. the other international students' English:				
iv. my own English proficiency:				
v. insufficient prior subject knowledge of the students:				
vi. a work overload of the program in general:				
vii. problems related to culture clash within the class:				
viii. slow cultural adjustment of the foreign students:				
ix. problems related to different teaching traditions:				

Other (please specify):

20. Did you adapt your teaching strategy in case you found some language difficulties in the classroom?

No, not at all:	Only to a limited extent:	Yes, to a large extent:

21. How did you adapt your teaching strategy? (Please mark all answers that apply)

I gave more basic background information:	
I explained more technical terms:	
I chose a more basic language:	
I lowered the amount of subject matter to be taught:	
I changed my teaching approach (e.g. more group work):	
Other (please specify):	

22. What level of English language proficiency did you expect from the non-native students of the Program MIBE - China Focus? Please use the following numbers:  
1 = native-like; 2 = very good; 3 = good; 4 = average; 5 = elementary; 6 = beginner

German students:	
Chinese students:	
Other international students:	

23. What level of English language proficiency did you find? Please use the following numbers:  
1 = native-like; 2 = very good; 3 = good; 4 = average; 5 = elementary; 6 = beginner

German students:	
Chinese students:	
Other international students:	

24. What do you think will have the greatest influence on the students' overall academic achievement in the MIBE Program? Please use the following numbers:  
1 = very strong influence; 2 = quite strong influence; 3 = only moderate influence; 4 = no influence

The students' English language skills:	
The lecturers' English language skills:	
The lecturers' didactic skills:	
The lecturers' intercultural skills:	
The students' prior subject knowledge:	
The overall workload of the program:	
The foreign students' integration into the German culture:	

The contents of this form are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.

5

Lecturer code (please complete): \_\_\_\_\_

25. There is a great discussion at the moment about the fact that many newly established Master programs in Germany are exclusively taught in English. Please give your opinion on the following statements.  
Please mark the appropriate box under the numbers with an "x", the numbers meaning:  
1 = strongly agree; 2 = mostly agree; 3 = agree only to a limited extent; 4 = strongly disagree

a. Master programs in Germany should be taught exclusively in German.				
b. Master programs in Germany should at least include some courses taught in German.				
c. Master programs in Germany should include (extracurricular) German language courses.				
d. Non-native lecturers teaching non-native students in English means a loss of lecture quality.				
e. Non-native lecturers teaching non-native students in English leads to poorer academic achievements among the students.				
f. Many lecturers of those programs do not have a sufficient proficiency in English.				
g. Many students of those programs do not have a sufficient proficiency in English.				
h. The work load for the professors is much higher for courses taught in English.				
i. Without any German lectures the foreign students will only learn "survival German".				
j. Without any German lectures the foreign students will not be encouraged to stay in Germany after their graduation.				
k. Without any German lectures integration for the foreign students will be more difficult.				
l. Such programs further damage the importance of German as a language used in science.				
m. This is a process which will continue anyway.				
n. English study programs in Germany contribute to attracting more foreign students.				

26. With regard to the fact that the Program is taught in English I would like to add the following comment:

27. With regard to English language programs at German universities I would like to add the following comment:

**Part 4: Biographical data**

28. Age: \_\_\_\_\_ 29. Gender: \_\_\_\_\_ 30. Nationality: \_\_\_\_\_

31. Which is your mother tongue(s): (language(s) first learned and still spoken): \_\_\_\_\_

32. Please name all foreign languages you have learned, the duration of the learning process and your current level of proficiency. Please use the following numbers for the level of proficiency:  
1 = native-like; 2 = very good; 3 = good; 4 = average; 5 = elementary; 6 = beginner

Language 1:	Language 3:
Learned from - to:	Learned from - to:
At which institution/s:	At which institution/s:
Current level:	Current level:
Language 2:	Language 4:
Learned from - to:	Learned from - to:
At which institution/s:	At which institution/s:
Current level:	Current level:

The contents of this form are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.

6

Lecturer code (please complete): \_ \_ \_ \_

33. How would you characterize your current English language proficiency? <i>Please use the following key: 1 = almost native-speaker; 2 = very good; 3 = good; 4 = regular; 5 = elementary; 6 = beginner</i>	Oral skills: Written skills: Listening skills: Reading skills: Pronunciation: Grammar: Technical terms: Vocabulary in general:	
34. How often do you speak English in your job?	Never: Occasionally:	Regularly:
35. How often do you read scientific articles written in English?	Never: Occasionally:	Regularly:
36. How often do you give a presentation in English at a conference?	Never: Occasionally:	Regularly:
37. Please indicate the period, country and university when and where you taught in English (Germany and abroad): <b>Example:</b> 1. March – July 1999, USA, NYU		
38. Have you ever enrolled in English language courses focusing on: a) technical English related to your subject; b) scientific English in general?	a) (t. E.) Yes, once: No, never: Occasionally: Regularly:	b) (s. E.) Yes, once: No, never: Occasionally: Regularly:
39. Would you be interested in enrolling in such courses? (yes/no)	Technical English: Scientific English:	
40. How many hours per week would you be willing to invest in such courses?	None: up to 2 hrs:	2 - 4 hrs: more than 4 hrs:
41. Have you ever participated in intercultural training courses?	Yes, once: No, never:	Occasionally: Regularly:
42. Would you be interested in enrolling in such courses?	Yes:	No:
43. How many hours per week would you be willing to invest in such courses?	None: up to 2 hrs:	2 - 4 hrs: more than 4 hrs:

**Part 5: Agreement and follow-up studies (please read carefully)**

<b>Declaration of Agreement:</b> I hereby agree that the research data collected in this questionnaire may be used and published as part of the above-mentioned Ph.D. project on international degree programs. The interviewer has informed me that all data will be treated anonymously and that my real name will not be used under any circumstance. I understood all questions and answered them as honestly as possible.		Yes:  No:
I am interested in the results of this survey and would like to receive an electronic version after its publication.	Yes:	No:

The contents of this form are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance.      7

### Abb. VIII: FRB-D-M\_Assessment

**Ergänzung zu FRB-D-M: Assessment**

Lecturer code (please complete): \_ \_ \_ \_

44. Did the students have to complete any written assignments (apart from the final exam) as part of your lecture? (Please mark with an 'x')	Yes, one essay per student: Yes, more than one essay per student:	Yes, several small assignments: No written assignments:
45. Did you notice any English language difficulties in these assignments?	No, never: Occasionally:	Regularly: Always:
46. What would you say was the percentage of students who showed English language difficulties in the written assignments?	0%: 5-10%: 10-20%: 20-30%: 30-40%: 40-50%:	50-60%: 60-70%: 70-80%: 80-90%: 90-100%: 100%:
47. Did you correct possible mistakes in the written assignments and give the students a feedback on this?	No, never: Occasionally:	Regularly: Always:
48. In which areas did these language difficulties in the written assignments arise? (You can mark more than one)	Grammar: General vocabulary:	Spelling: Technical terms:
49. Did you have any oral presentations in your lecture?	Yes, one presentation per student: Yes, one presentation per group:	No presentations:
50. Did you notice any English language difficulties in these presentations?	No, never: Occasionally:	Regularly: Always:
51. What would you say was the percentage of students who showed English language difficulties in the oral presentations?	0%: 5-10%: 10-20%: 20-30%: 30-40%: 40-50%:	50-60%: 60-70%: 70-80%: 80-90%: 90-100%: 100%:
52. In which areas did these language difficulties in the oral presentations arise? (You can mark more than one)	Grammar: General vocabulary: Pronunciation:	Fluency: Technical terms:
53. What kind of exam did the students take at the end of your lecture?	Mainly multiple choice: Mainly free text writing: Mixture of both: Other (please specify):	
54. When correcting the exam, did you notice any English language difficulties?	No, never: Occasionally:	Regularly: Always:
55. What would you say was the percentage of students who showed English language difficulties in the exam?	0%: 5-10%: 10-20%: 20-30%:	50-60%: 60-70%: 70-80%: 80-90%:

56. In which areas did these language difficulties in the exam arise? (You can mark more than one)	30-40%: 40-50%:	60-100%: 100%:
57. Did you have the impression that some questions were answered incorrectly because students had not understood their meaning due to language difficulties?	No, never: Occasionally:	Regularly: Always:
58. When grading the exam, did you give a deduction of points in case of language difficulties / errors?	Yes, a deduction of up to 10%: ... of up to 20%: ... of up to 30%: ... of up to 40%: ... of up to 50%: ... of up to more than 50%: No deduction: Other (please specify):	
59. Any other comment with regard to written assignments, oral presentations and the final exam:		

*Thank you very much for your valuable contribution!*

The contents of this form are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance.      2

# Abb. IX: Fragebogen Studierende ING-P (FRB-S-In)

**Fragebogen Studierende (FRB-S-In), ausgeteilt zum Ende des zweiten Trimesters (Mai 2005)**

Anja Soltau, M.A.  
PhD student at the University of Hamburg  
Email: anja\_soltau@public.uni-hamburg.de

---

**Dear student,**

The following questionnaire is part of a Ph.D. project on English Master programs at German universities. Its results will help to design specific English language courses and English language tests for foreign students wanting to study international degree programs in Germany.

Please try to answer all questions as honestly as possible since only this will ensure the success of the research.

Interested students can receive a summary of the findings (see last page).

This is not a test so there are no "right" or "wrong" answers – we are interested in your personal experiences and opinions.

We guarantee that your real name will not be published under any circumstance and that your answers will have no influence whatsoever on your program or exam results.

The questionnaire should take approximately 30 minutes to complete. Thank you very much for your time and assistance!

---

**Part 1: Calculation of the Student Code**

We kindly ask you to calculate your so-called **student code** so that we can better compare other collected data with the results from this questionnaire.

Please calculate and write down your student code in the box on the right, using the following template:

- First letter: First letter of your mother's first name (e.g. Julia → J)
- Second letter: First letter of your father's first name (e.g. Chris → C)
- Third letter: First letter of your city of birth (e.g. Beijing → B)
- e.g. JCB

Your student code:

\_ \_ \_

Please put your code at the top of every sheet of this questionnaire!

Student code: (please complete) \_ \_ \_ \_

**Part 2: Research Data about English as a Language of Instruction**

1. Have you ever participated in university courses or programs taught in English before enrolling in your current program? (Please mark with an "x")	Yes:	No:
2. Was studying in English difficult for you?	Never: Sometimes:	Often: Always:
3. If yes, what do you think was the reason for such difficulties? Please mark the appropriate box with an "x" using the following key: 1 = a very important reason; 2 = a quite important reason; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all		
<b>In my prior studies studying in English was difficult because of ...</b>		
a. ... the teachers' English	1	2
b. ... my own English	3	4
c. ... the topic		
d. ... the other students' English		
Other reasons (please specify):		
4. What was so difficult about these English courses? Please mark the appropriate box with an "x" using the following key: 1 = not difficult at all; 2 = somewhat difficult; 3 = very difficult		
	1	2
a. Speaking in English	3	
b. Listening		
c. Writing		
d. Reading		
e. Pronunciation		
f. Grammar		
g. Technical terms		
h. Vocabulary in general		
Other (please specify):		
5. Do you think that such language difficulties ever had an impact on your academic achievements?	No, never: Yes, sometimes:	Yes, often: Yes, always:
6. What percentage of the literature read during your university studies was written in English?	100%: approx. 75%: approx. 50%:	approx. 25%: approx. 10%: 0%:
7. How often did you take an exam in English during your prior university studies?	<b>Written exam</b> Never: Sometimes: Often:	<b>Oral exam</b> Never: Sometimes: Often:
8. How often did you have to give a presentation in English during your prior university studies?	Never: Sometimes:	

The contents of this questionnaire are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance.

1

Student code: (please complete) \_ \_ \_ \_

9. How often did you write an academic paper (article, written homework) in English?	Often: Never: Sometimes: Often:	Yes, once: Yes, more than once: No, never:
10. Have you ever written an academic thesis (BA/MA) in English?		
11. Did you ever take English language courses during your prior university studies in order to improve your English?	No, never: Yes, once:	Yes, a few: Yes, quite a number:
12. Did you ever participate in intercultural training courses during your prior university studies?	No, never: Yes, once:	Yes, in a few: Yes, in quite a number:
13. Approximately how many foreign students were enrolled in your past university programs?	more than 50%: approx. 50%:	approx. 25%: approx. 10%: 0%:
14. If there were foreign students in your past university program/s, did you experience any intercultural difficulties because of that?		Yes: No:
15. If yes, what kind of difficulties did you encounter? (Please mark with an "x" for all applicable answers) Communication problems due to the foreign students' poor knowledge of the national language: Communication problems due to the foreign students' poor knowledge of English: Problems related to the foreign students' culture: Other (please specify):		

**Part 3: Data about the current academic program**

16. What factors influenced your decision to apply to your current Master Program in English? Please mark each box with an "x" using the following key: 1 = a very important reason; 2 = a quite important reason; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all				
<b>I decided to apply to my current Master program ...</b>				
a. ... because of the topic in general	1	2	3	4
b. ... because of the opportunity to learn or improve German				
c. ... because of the fact that it is taught exclusively in English				
d. ... because of the fact that it takes place in Germany				
e. ... because of the fact that it takes place in xx (deutsche Stadt)				
f. ... because of the anticipated prestige of the Program				
g. ... because of the different nationalities found in the international classroom				
h. ... because it will foster my professional career				
i. ... because of the comparatively low tuition fees				
j. ... because it takes place at the University of xx (Name deutsche Hochschule)				

The contents of this questionnaire are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance.

2

Student code: (please complete) \_ \_ \_ \_

Other reasons (please specify):

17. Your current Master program at the is exclusively taught in English. Was this language factor decisive for you when you applied?	Yes, an absolute must: Important, but not decisive:	Of minor importance: Not important at all:
18. Why is it important for you that your Master program is taught in English? Please mark each box with an "x" using the following key: 1 = a very important reason; 2 = a quite important reason; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all		
<b>The fact that my Master program is exclusively taught in English is important for me...</b>		
a. ... because I wish to improve my competence in English in general	1	2
in writing	3	4
in reading		
in listening		
in speaking		
in technical terms		
in vocabulary in general		
b. ... because I wish to work in an English speaking country		
c. ... because I wish to work in another country where English is important		
d. ... because I wish to work in Germany		
e. ... because I will need English for any job I will apply for in my home country		
f. ... because I need English for my current job		
g. ... because English is the common language used in the academic/scientific context		
h. ... because I need English for my future academic career		
i. ... because my German is not sufficient to study a program taught in German		
j. ... because I do not know any German at all		
k. ... because it includes an international classroom with many different nationalities		
l. ... because I would like to improve my intercultural skills		
Other (please specify):		
19. Did you expect to have any English language difficulties in your current Master program?	No, not at all: Only to a limited extent: Yes, to a large extent:	
20. If yes, what kind of difficulties did you expect? (Please mark with an "x" for all answers that apply)	Communicating in English: Following /Listening to the lectures: Writing exams: Writing the thesis: Reading the literature: Other (please specify):	
21. Did you actually experience any English language difficulties in your first semester in Bremen?	Yes: No:	

The contents of this questionnaire are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance.

3

Student code: (please complete) \_\_\_ \_ \_ \_

22. What do you think were the reasons for those difficulties?  
Please mark each box with an "x" using the following key:  
1 = a very important reason; 2 = a quite important reason; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all

The reason for English language difficulties in my current Master program were/are ...	1	2	3	4
a. ... the other students' English				
b. ... the teachers' English				
c. ... my own English skills				
d. ... the topic				

Other (please specify):

23. What exactly did you find difficult about the English language during the first semester? Please mark the appropriate box with an "x", using the following key:  
1 = not difficult at all; 2 = somewhat difficult; 3 = very difficult

	1	2	3
a. Saying something in English myself			
b. Giving a presentation in English			
c. Understanding the lecturers' English			
d. Understanding the other students' English			
e. Writing down notes in English			
f. Writing an essay in English			
g. Writing a lab report in English			
h. Writing the exam in English			
i. Reading the sheets in English			
j. Reading the texts in English (at home)			
k. The lecturers' pronunciation in English			
l. The lecturers' English sentence structure			
m. The lecturers' use of technical terms in English			
n. The lecturers' use of English vocabulary in general			
o. The lecturers' speech rate			

Other (please specify):

24. Which of these instructional formats did you find most difficult with regard to the English language? (Please mark only one)

	Lab courses:	Seminars:	Group works:
25. Did you talk with the lecturers about these difficulties?	Yes:	No:	
26. Did you talk with other students about these difficulties?	Yes:	No:	
27. Do you think that these language difficulties affected your general understanding of the topics?	No, not at all:	Yes, quite a lot:	Yes, very much:
28. What did you do to deal with these language difficulties?	I looked up difficult words after the lecture: I looked up difficult words during the lecture: I asked other students to help me:		

The contents of this questionnaire are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance. 4

Student code: (please complete) \_\_\_ \_ \_ \_

I read additional texts treating the same topic:  
I read similar books in my mother tongue:  
I asked the lecturer to help me:  
Other (please specify):

29. Did the lecturers ever use another language than English during their courses?

Yes, sometimes:	Yes, quite often:	No, never:
-----------------	-------------------	------------

30. Did this use of another language disturb you?

No, not at all:	Yes, quite a lot:
Yes, a little:	Yes, very much:

31. How would you characterize the lecturers' English language competence? Please give grades from 1 – 5  
1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good  
0 = don't know

	1	2	3	4	5
Pronunciation:					
Grammar:					
Fluency:					
Knowledge of technical terms:					
Knowledge of vocabulary in general:					
Written skills (board):					
Written skills (sheets):					
Clarity in expression:					
Other (please specify):					

32. How would you characterize the lecturers' didactic skills? Please give grades from 1 – 5.  
1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good  
0 = don't know

	1	2	3	4	5
Presentation skills:					
Giving explanations:					
Giving examples:					
Answering students' questions:					
Interacting with students:					
Holding the students' interest:					
Dealing with different levels of prior knowledge among the students:					
Using visuals:					
Structure:					
Other (please specify):					

33. How would you characterize the lecturers' intercultural skills? Please give grades from 1 – 5.  
1 = not good at all; 2 = not too good; 3 = regular; 4 = good; 5 = very good  
0 = don't know

	1	2	3	4	5
Avoidance of stereotypes:					
Knowledge of other cultures:					
Respect of different learning traditions:					
Dealing with intercultural challenges during the lecture:					
Using examples from different cultures:					
Inviting students to present examples from their culture:					
Dealing with different gender roles:					
Open attitude to culturally different behavior:					
Knowledge of the international context of the topic:					

The contents of this questionnaire are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance. 5

Student code: (please complete) \_\_\_ \_ \_ \_

Other (please specify):

34. What do you think was important for your understanding of the topics in the courses?  
Please mark the appropriate box with an "x" using the following key:  
1 = very important; 2 = quite important; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all

In order to understand the topic...	1	2	3	4
a. The lecturers' English language skills were				
b. The lecturers' didactic skills were				
c. The lecturers' intercultural skills were				
d. My own prior knowledge of the topic was				
e. My own study effort was				

35. Do you think you could improve your own English language skills through the courses?

No, not at all:	Yes, quite a lot:
Yes, a little:	Yes, very much:

36. In which areas could you improve your English in this semester?  
Please mark with the appropriate number:  
1 = no improvement; 2 = small improvement; 3 = average improvement; 4 = great improvement

	1	2	3	4
Listening skills:				
Knowledge of technical terms:				
Knowledge of vocabulary in general:				
Writing skills:				
Speaking skills:				
Grammar skills:				
Reading skills:				

37. Did you have any English language difficulties in the final exams of the courses?

No, not at all:	Yes, quite a lot:
Yes, a little:	Yes, very much:

38. What exactly did you find difficult? (You can mark more than one)

	1	2	3	4
Understanding the questions in English:				
Writing the answers in English:				

39. Do you think your English language difficulties in the exam will affect your grade for the different courses?

No, not at all:	Yes, quite a lot:
Yes, a little:	Yes, very much:
	Don't know:

40. Do you think your English language difficulties will affect your academic achievements in this Master program in general?

No, not at all:	Only to a limited extent:	Yes, to a large extent:
-----------------	---------------------------	-------------------------

41. Would you have applied to the program if German had been the language of instruction?

Yes:	No:
------	-----

42. Would you have applied to the program if some of the obligatory courses had been taught in German?

Yes, up to 25% in German would have been o.k.:	Yes, up to 50% in German would have been o.k.:	Yes, up to 75% in German would have been o.k.:	No, absolutely not:
--	--	--	---------------------

43. Do you prefer to have some of the academic courses taught in German?

Yes, up to 25%:	Yes, up to 75%:
Yes, up to 50%:	No, absolutely not:

The contents of this questionnaire are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance. 6

Student code: (please complete) \_\_\_ \_ \_ \_

44. Do you participate in extra-curricular German language courses?

Yes:	No:
------	-----

45. Was the extra offer of German language courses an important factor in your decision to apply to the Program?

Yes, an absolute must: Important, but not decisive:	Of minor importance:	Not important at all:
---	----------------------	-----------------------

46. Would you prefer to also have extra-curricular English language courses?

Yes:	No:
------	-----

47. If English language courses should be included in the program, what should be the main focus?  
(Please mark with an "x" for all answers that apply)

	1	2	3	4
General English language:				
Grammar:				
Pronunciation:				
Academic Writing:				
Conversation:				
Technical English:				
Other (please specify):				

48. There is a great discussion at the moment about the fact that many newly established Master programs in Germany are taught in English. Many fear that this will damage the status of the German language in the science sector.  
Please give your opinion on the following statements, marking the appropriate box under the numbers with an "x", the numbers meaning:  
1 = I strongly agree; 2 = I mostly agree; 3 = I agree only to a limited extent; 4 = I strongly disagree

	1	2	3	4
a. Master programs in Germany should be taught exclusively in German.				
b. Master programs in Germany should at least include some courses taught in German.				
c. Master programs in Germany should include (extra-curricular) German language courses.				
d. Non-native lecturers teaching non-native students in English means a loss of lecture quality.				
e. This also leads to poorer academic achievements among the students.				
f. Many lecturers of those programs do not have a sufficient proficiency in English.				
g. Without any German lectures the foreign students will only learn 'survival German'.				
h. Without any German lectures the foreign students will not be encouraged to stay in Germany after their graduation.				
i. Without any German lectures integration for the foreign students will be more difficult.				
j. Such programs further damage the importance of German as a language used in science.				
k. This is a process which will continue anyway.				
l. English study programs in Germany contribute to attracting more foreign students.				

49. I would like to add the following comment about the fact that my Master program is taught in English:

50. I would like to add the following comment about English language programs at German universities in general:

The contents of this questionnaire are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance. 7

Student code: (please complete) \_\_\_\_ \_

**Part 4: Biographical data**

51. Age:	52. Gender:	53. Nationality:	
54. Highest university degree obtained (incl. subject and final grade)			Subject: Final Grade: Professional experience in years:
55. Mother tongue/s: (language/s first learned and still spoken)			
56. Please name all foreign languages you have learned, the duration of the learning process and your current proficiency level. <i>Please use the following key to define your level of proficiency:</i> 1 = almost native-speaker; 2 = very good; 3 = good; 4 = regular; 5 = elementary; 6 = beginner			
Language 1: Learned from – to: _____ At what institution/s: _____ Current level: _____		Language 3: Learned from – to: _____ At what institution/s: _____ Current level: _____	
Language 2: Learned from – to: _____ At what institution/s: _____ Current level: _____		Language 4: Learned from – to: _____ At what institution/s: _____ Current level: _____	
57. Concerning the English language, please indicate the periods you spent in an English speaking country and the circumstances under which you undertook the stay abroad. Examples: 1. March – July 1999: USA, internship 2. January – July 2001: Australia, university studies			
58. What was the last official test you took in English?		Test:	Score:
59. How would you characterize your current English language proficiency? <i>Please use the following key:</i> 1 = almost native-speaker; 2 = very good; 3 = good; 4 = regular; 5 = elementary; 6 = beginner		Oral skills: Written skills: Listening skills: Reading skills: Pronunciation: Grammar: Technical terms: Vocabulary in general:	

**Part 5: Agreement and follow-up studies (please read carefully)**

<b>Declaration of Agreement:</b> I hereby agree that the research data collected in this questionnaire may be used and published as part of the above-mentioned Ph.D. project on international degree programs. The interviewer has informed me that all data will be treated anonymously and that my real name will not be used under any circumstance. I understood all questions and answered them as honestly as possible.	Yes:  No:
---	-----------------

The contents of this questionnaire are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.

8

Student code: (please complete) \_\_\_\_ \_

<b>Willingness to Participate in Follow-up Studies:</b> I am willing to participate in the follow-up data collection of this survey, which could mean participating in a personal interview and/or completion of further questionnaires.	<b>Interviews</b> Yes:                      No: <b>Follow-up questionnaires</b> Yes:                      No:
I am interested in the results of this survey and would like to receive an electronic version after its publication.	Yes:                      No:

*Thank you very much for your valuable contribution!  
I wish you much success with your academic program!*

The contents of this questionnaire are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.

9

**Abb. X: Fragebogen Dozenten ING-P (FRB-D-In)**

Fragebogen Dozenten (FRB-D-In), ausgeteilt im Anschluss an das erste Semester

Anja Soltau, M.A.  
PhD student at the University of Hamburg  
Email: anja\_soltau@public.uni-hamburg.de

---

*Dear faculty member of the ING-P,*

*The following questionnaire is part of a Ph.D. project on English Master programs at German universities. Its results will help to develop a language and cultural coaching system for lecturers involved in such programs as well as specific English language courses and tests for the participating students. Please try to answer all questions as honestly as possible since only this will ensure the success of the research. Those interested can receive a summary of the findings (see last page). We guarantee that your real name will not be published under any circumstance. The questionnaire should take about 30 minutes to complete. Thank you very much for your time and assistance!*

**Part 1: Calculation of Lecturer Code**

*We kindly ask you to calculate your so-called lecturer code (see instructions below) so that we can compare other data that will be collected for the thesis to the data obtained here.*

*Please calculate and write down your lecturer code in the box on the right, using the following template:*

- First letter: First letter of your mother's first name (e.g. Julia → J)
- Second letter: First letter of your father's first name (e.g. Chris → C)
- Third letter: First letter of your city of birth (e.g. Beijing → B)
- e.g. JCB

Your lecturer code:  
 \_\_\_\_ \_

*Please put your lecturer code at the top of every page of this questionnaire!*

Lecturer code: (please complete) \_\_\_\_ \_

**Part 2: Research Data about English as the Medium of Instruction**  
*NOTE: this part refers to your general teaching experience in English*

1. Have you ever taught courses at the university level in English before?	Yes:	No:
2. What has been your personal motivation to teach in English so far? <i>Please mark each box with an "x" using the following key:</i> 1 = a very important motive; 2 = a quite important motive; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all		
<i>I have participated in university programs taught in English...</i>		
a. ...because I wish to improve my proficiency in English in general		1 2 3 4
in writing:		
in reading:		
in listening:		
in speaking:		
in technical terms		
in vocabulary in general:		
b. ...because I wish to work in an English-speaking country:		
c. ...because I wish to work in another country where English is important:		
d. ...because I need English for my future academic career:		
e. ...because English is the common language used in the academic/scientific context:		
f. ...because I enjoy teaching in an international classroom with different nationalities:		
g. ...because I would like to improve my intercultural skills:		
h. ...because such programs often include a special prestige:		
i. ...because there is a special payment for such courses:		
j. ...because I wish to support the University's process of internationalization		
k. ...because I wish to support the current establishment of English language programs at German universities		
Other (please specify):		
3. Has teaching in English ever created any difficulties for you?	Never:	Often:
	Sometimes:	Always:
4. <i>If teaching in English created difficulties for you, what do you think was the main reason for that?</i> <i>Please mark the appropriate box with an "x" using the following key:</i> 1 = a very important reason; 2 = a quite important reason; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all		
<i>If teaching in English created difficulties for me, it was because of...</i>		
a. ...my English language competence:		1 2 3 4
b. ...the students' English language competence:		
c. ...my intercultural competence:		
d. ...the difficulty of the topic:		
Other (please specify):		

The contents of this form are absolutely confidential. No personal information will be disclosed under any circumstance.

2

Lecturer code: (please complete) \_\_\_\_\_

**5. In what situations did these difficulties actually arise?**  
Please mark the appropriate box with an "x" using the following key:  
**1: not difficult at all; 2: somewhat difficult; 3: very difficult**

a. Giving a lecture (little to no interaction with students) in English:				
b. Holding a seminar (interaction with students) in English:				
c. Communicating with fellow professors in English:				
d. Communicating with students in English:				
e. Listening to fellow professors in English:				
f. Listening to German students in English:				
g. Listening to non-German students in English:				
h. Preparing written materials for the lecture (OHP slides, handouts, scripts) in English:				
i. Writing articles in English:				
j. Reading literature in English:				

Other (please specify): \_\_\_\_\_

6. Do you think the difficulties created by teaching in English have ever had any influence on the quality of your lectures?  
No, never: Regularly;  
Occasionally: Always:

7. The following sentences compare your experiences of teaching in English with teaching in your own native language (i.e. German or others)  
Please mark the appropriate box with an "x" using the following key:  
**1 = much more difficult; 2 = moderately more difficult; 3 = the same**

When compared to giving a lecture/seminar in my mother tongue, ...			
a. ... preparing written materials (OHP transparencies, handouts, outlines, etc.) in English is:			
b. ... preparing the oral part of the lecture / seminar in English is:			
c. ... finding the right vocabulary to express myself accurately when teaching in English is:			
d. ... paraphrasing certain arguments/facts in English is:			
e. ... holding a lively discussion with students in English is:			
f. ... giving a summary at the end of the lecture in English is:			
g. ... finding adequate examples in English, which were not prepared in advance, is:			
h. ... illustrating theory in English based on personal experience is:			
i. ... making a humorous remark when teaching in English is:			
j. ... adapting my teaching strategy to the situation when teaching in English is:			
k. ... giving a lecture without notes in English is:			
l. ... maintaining students' interest when teaching in English is:			
m. ... conveying enthusiasm when teaching in English is:			
n. ... conducting a written exam in English is:			
o. ... grading a written exam in English is:			

8. How many overhead transparencies or power point pages do you use when teaching in English as compared to teaching in your native language?  
Much more: The same;  
Moderately more: Less:

9. What amount of subject matter do you cover when teaching in English as compared to teaching in your native language?  
Much more: The same;  
Moderately more: Less:

The contents of this form are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance.

3

Lecturer code: (please complete) \_\_\_\_\_

10. How intensely do you prepare the oral part of your lecture when teaching in English as compared to teaching in your native language? (e.g. rehearsals, notes, etc.)	Much more: Moderately more:	The same: Less:
11. How often do you search for appropriate words or phrases when teaching in English as compared to teaching in your native language?	Much more: Moderately more:	The same: Less:
12. How often do you hesitate when teaching in English as compared to teaching in your native language?	Much more: Moderately more:	The same: Less:
13. How often do you look up technical terminology when preparing for a lecture in English?	Never: Occasionally: Regularly:	
14. How often do you look up general vocabulary when preparing for a lecture in English?	Never: Occasionally: Regularly:	
15. How often do you switch between English and your mother tongue when teaching in English?	Never: Occasionally:	Regularly:
16. In your past teaching experience in English, approximately how many foreign students were enrolled in the program's?	more than 50%: approx. 50%: approx. 25%:	approx. 10%: less than 10%: 0%:

**Part 3: Data about the current ING-P**

17. What were the most important factors in your decision to teach in an English Master program at your current university? Please mark the appropriate box with an "x" using the following key:  
**1 = a very important factor; 2 = a quite important factor; 3 = of minor relevance; 4 = not relevant at all**

**I decided to teach in the ING-P ...**

a. ... because it involves teaching in English:				
b. ... because of the international classroom with different nationalities:				
c. ... because it will foster my academic career:				
d. ... because of the topic:				
e. ... because it includes an extra payment which I find attractive (if applicable):				

Other (please specify): \_\_\_\_\_

18. Did you expect any difficulties since the language of instruction is neither your mother tongue nor the students' mother tongue?  
No, not at all: Only to a limited extent: Yes, to a large extent:

19. What kind of difficulties did you actually encounter in the classroom?  
Please mark the appropriate box with an "x" using the following key:  
**1 = not encountered at all; 2 = encountered to a limited extent; 3 = encountered to a large extent**

a. Communication problems between the lecturer and students:				
--	--	--	--	--

The contents of this form are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance.

4

Lecturer code: (please complete) \_\_\_\_\_

**If yes, due to:**

i. the German students' English:			
ii. the international students' English:			
iii. my own English proficiency:			
iv. cultural differences between the lecturer and the students:			

**b. Lower student achievement (e.g. in essays, exams, presentations, etc.)**

**If yes, due to:**

i. the German students' English:			
ii. the international students' English:			
iii. my own English proficiency:			
iv. insufficient prior subject knowledge of the students:			
v. a work overload of the program in general:			

**c. Problems related to culture clash within the class:**

**d. Slow cultural adjustment of the foreign students:**

**e. Problems related to different teaching traditions:**

20. Did you adapt your teaching strategy in case you found some language difficulties in the classroom?  
No, not at all: Only to a limited extent: Yes, to a large extent:

21. How did you adapt your teaching strategy? (Please mark all answers that apply)  
I gave more basic background information:  
I explained more technical terms:  
I chose a more basic language:  
I lowered the amount of subject matter to be taught:  
I changed my teaching approach (e.g. more group work):  
Other (please specify): \_\_\_\_\_

22. What level of English language proficiency did you expect from the non-native students of the Master Course Electronics Engineering? Please use the following numbers:  
**1 = native-like; 2 = very good; 3 = good; 4 = average; 5 = elementary; 6 = beginner**

German students:  
International students:

23. What level of English language proficiency did you find? Please use the following numbers:  
**1 = native-like; 2 = very good; 3 = good; 4 = average; 5 = elementary; 6 = beginner**

German students:  
International students:

24. What do you think will have the greatest influence on the students' overall academic achievement in the Program? Please use the following numbers:  
**1 = very strong influence; 2 = quite strong influence; 3 = only moderate influence; 4 = no influence**

The students' English language skills:  
The lecturers' English language skills:  
The lecturers' didactic skills:  
The lecturers' intercultural skills:  
The students' prior subject knowledge:  
The overall workload of the program:  
The foreign students' integration into the German culture:

The contents of this form are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance.

5

Lecturer code: (please complete) \_\_\_\_\_

25. There is a great discussion at the moment about the fact that many newly established Master programs in Germany are exclusively taught in English. Please give your opinion on the following statements.  
Please mark the appropriate box under the numbers with an "x"; the numbers meaning:  
**1 = strongly agree; 2 = mostly agree; 3 = agree only to a limited extent; 4 = strongly disagree**

a. Master programs in Germany should be taught exclusively in German.				
b. Master programs in Germany should at least include some courses taught in German.				
c. Master programs in Germany should include (extracurricular) German language courses.				
d. Non-native lecturers teaching non-native students in English means a loss of lecture quality.				
e. This also leads to poorer academic achievements among the students.				
f. Many lecturers of those programs do not have a sufficient proficiency in English.				
g. Many students of those programs do not have a sufficient proficiency in English.				
h. The work load for the professors is much higher for courses taught in English.				
i. Without any German lectures the foreign students will only learn "survival German".				
j. Without any German lectures the foreign students will not be encouraged to stay in Germany after their graduation.				
k. Without any German lectures integration for the foreign students will be more difficult.				
l. Such programs further damage the importance of German as a language used in science.				
m. This is a process which will continue anyway.				
n. English study programs in Germany contribute to attracting more foreign students.				

26. With regard to the fact that the ING-P is taught in English I would like to add the following comment:  
\_\_\_\_\_

27. With regard to English language programs at German universities in general I would like to add the following comment:  
\_\_\_\_\_

**Part 4: Data about your lecture in the ING-P**

28. Did the students have to complete any written assignments (apart from the final exam) as part of your lecture? (Please mark with an "x")	Yes, one essay per student: Yes, more than one essay per student:	Yes, several small assignments: No written assignments:
29. Did you notice any English language difficulties in these assignments?	No, never: Occasionally:	Regularly: Always:
30. What would you say was the percentage of students who showed English language difficulties in the written assignments?	0%: 5-10%: 10-20%: 20-30%: 30-40%: 40-50%:	50-60%: 60-70%: 70-80%: 80-90%: 90-100%: 100%:
31. Did you correct possible mistakes in the written assignments and give the students a feedback on this?	No, never: Occasionally:	Regularly: Always:
32. In which areas did these language difficulties in the written assignments arise? (You can mark more than one)	Grammar: General vocabulary:	Spelling: Technical terms:

The contents of this form are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance.

6

Lecturer code: (please complete) \_\_\_\_

33. Did you have any oral presentations in your lecture?	Yes, one presentation per student: Yes, one presentation per group:	No presentations.
34. Did you notice any English language difficulties in these presentations?	No, never: Occasionally:	Regularly: Always:
35. What would you say was the percentage of students who showed English language difficulties in the oral presentations?	0%: 5-10%: 10-20%: 20-30%: 30-40%: 40-50%:	50-60%: 60-70%: 70-80%: 80-90%: 90-100%: 100%:
36. In which areas did these language difficulties in the oral presentations arise? (You can mark more than one)	Grammar: General vocabulary: Pronunciation:	Fluency: Technical terms:
37. What kind of exam did the students take at the end of your lecture?	Mainly multiple choice: Mainly free text writing: Mixture of both: Other (please specify):	
38. When correcting the exam, did you notice any English language difficulties?	No, never: Occasionally:	Regularly: Always:
39. What would you say was the percentage of students who showed English language difficulties in the exam?	0%: 5-10%: 10-20%: 20-30%: 30-40%: 40-50%:	50-60%: 60-70%: 70-80%: 80-90%: 90-100%: 100%:
40. In which areas did these language difficulties in the exam arise? (You can mark more than one)	Grammar: General vocabulary:	Spelling: Technical terms:
41. Did you have the impression that some questions were answered incorrectly because students had not understood their meaning due to language difficulties?	No, never: Occasionally:	Regularly: Always:
42. When grading the exam, did you give a deduction of points in case of language difficulties / errors?	Yes, a deduction of up to 10%: ... of up to 20%: ... of up to 30%: ... of up to 40%: ... of up to 50%: ... of up to more than 50%: No deduction: Other (please specify):	

The contents of this form are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance.

7

Lecturer code: (please complete) \_\_\_\_

43. Any other comment with regard to written assignments, oral presentations and the final exam:

**Part 5: Biographical data**

44. Age:	45. Gender:	48. Nationality:
47. Which (are) your mother tongue(s): (languages first learned and still spoken):		
48. Please name all foreign languages you have learned, the duration of the learning process and your current level of proficiency. Please use the following numbers for the level of proficiency: 1 = native-like; 2 = very good; 3 = good; 4 = average; 5 = elementary; 6 = beginner		
Language 1: Learned from – to: _____ At which institution/s: _____ Current level: _____	Language 3: Learned from – to: _____ At which institution/s: _____ Current level: _____	
Language 2: Learned from – to: _____ At which institution/s: _____ Current level: _____	Language 4: Learned from – to: _____ At which institution/s: _____ Current level: _____	
49. How would you characterize your current English language proficiency? Please use the following key: 1 = almost native-speaker; 2 = very good; 3 = good; 4 = regular; 5 = elementary; 6 = beginner		Oral skills: Written skills: Listening skills: Reading skills: Pronunciation: Grammar: Technical terms: Vocabulary in general:
50. How often do you speak English in your job?	Never: Occasionally: Regularly:	
51. How often do you read scientific articles written in English?	Never: Occasionally: Regularly:	
52. How often do you write a scientific article in English?	Never: Occasionally: Regularly:	
53. How often do you give a presentation in English at a conference?	Never: Occasionally:	

The contents of this form are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance.

8

Lecturer code: (please complete) \_\_\_\_

Regularly:		
54. Please indicate the period, country and university when and where you taught in English (Germany and abroad): Example: 1. March – July 1999, USA, NYU 2. October – February 2001, Germany, WHU		
55. Have you ever enrolled in English language courses focusing on	a) (t. E.) Yes, once: No, never: Occasionally: Regularly:	b) (s. E.) Yes, once: No, never: Occasionally: Regularly:
56. Would you be interested in enrolling in such courses? (yes/no)	Technical English: Scientific English:	
57. How many hours per week would you be willing to invest in such courses?	None: up to 2 hrs:	2 - 4 hrs: more than 4 hrs:
58. Have you ever participated in intercultural training courses?	Yes, once: No, never:	Occasionally: Regularly:
59. Would you be interested in enrolling in such courses?	Yes: No:	
60. How many hours per week would you be willing to invest in such courses?	None: up to 2 hrs:	2 - 4 hrs: more than 4 hrs:

**Part 6: Agreement and follow-up studies (please read carefully)**

<b>Declaration of Agreement:</b> I hereby agree that the research data collected in this questionnaire may be used and published as part of the above-mentioned Ph.D. project on international degree programs. The interviewer has informed me that all data will be treated anonymously and that my real name will not be used under any circumstance. I understood all questions and answered them as honestly as possible.	Yes: No:
<b>Willingness to Participate in Follow-up Studies:</b> I am willing to participate in the follow-up data collection of this survey, which could mean participating in a personal interview.	Yes: No:
I am interested in the results of this survey and would like to receive an electronic version after its publication.	Yes: No:

*Thank you very much for your valuable contribution!*

The contents of this form are absolutely confidential.  
No personal information will be disclosed under any circumstance.

9

## Abb. XI: Interview-Leitfaden Studierende (alle Programme)

<p><b>Interview-Leitfaden Studierende (alle Programme)</b></p> <p><b>EXPERIENCES BEFORE PROGRAM</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>How much experience have you already had with academic courses taught in English (before your current program)?</li> </ol> <p><b>EXPERIENCES CURRENT PROGRAM</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>How important was it for you that your program is taught in English? (i.e. could you have participated in the program if some courses were taught in German?)</li> <li>What was your main reason for applying to the program?</li> <li>If you could choose: Would you rather study the program in English, German or in your mother tongue?</li> <li>For your future career plans: is it better to study and learn the topics in English or in your mother tongue? Why is English/mother tongue better?</li> <li>Did you take an English language course before starting the program, I mean specifically in order to prepare for it?</li> <li>What do you think about the teachers' English language skills so far?</li> <li>Was that what you had expected or did you expect better skills or worse skills?</li> <li>Was there any teacher whom you found very difficult to understand? If yes, why?</li> <li>Do you think the German teachers had a strong accent? Was that a reason for your difficulties of understanding?</li> <li>Do you think the Chinese professor had a strong accent? Was that a reason for your difficulties of understanding?</li> <li>Where there any other differences between the German and the Chinese teachers?</li> <li>Did the teachers use many technical terms you did not know? Was that a reason for your difficulties of understanding? What did you normally do when you did not understand a word or phrase?</li> <li>Did the teachers use very complex sentences or was the structure rather normal?</li> <li>Did the teachers notice if some people did not understand the words? Did they explain certain technical terms? Did they make their language less complicated when they noticed difficulties of understanding?</li> </ol> <p style="text-align: right;">1</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Did the teachers ever correct the English language of the students when they gave an answer or a presentation? Did you like that? Would you prefer that they did this more often?</li> <li>When you compare the lectures in your current program to lectures in your mother tongue in your home country – do you think the teaching strategy of the lecturers is different? Do you think the way of communication is different? (Different behavior, different sentence structure, different register...)</li> <li>Do you think the teachers should do an English language test before entering the program? What exactly should be tested?</li> <li>Do you think the teachers should do an English language course during the program? What could be the focus of such a course?</li> <li>What kind of "intercultural skills" should the teachers have for the MIBE program? (teaching traditions, open attitude, ...)</li> <li>Do most of them have such skills?</li> <li>Did you notice any very inadequate behavior among the teachers with regard to intercultural issues? (Pushing students who are not used to it, using stereotypes ...)</li> <li>Would you like to have more English native speakers among the professors? Why would you like that? Would it make a major difference for your overall success?</li> </ol> <p><b>YOUR OWN ENGLISH LANGUAGE SKILLS</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>What about your own English language skills – do you think that they are sufficient for this program?</li> <li>In which areas do you have some language problems? Listening to teachers Listening to students – presentations, discussions, questions Reading the articles / books Working on the case studies Giving a presentation Writing an essay Writing the exam</li> <li>If you have some language problems – what do you do about it? What is your strategy to deal with these difficulties?</li> </ol> <p style="text-align: right;">2</p>
<ol style="list-style-type: none"> <li>For essays and presentations – do you consult somebody with good English language skills to correct things for you?</li> <li>Do you take notes in English during the lesson or in your mother tongue?</li> <li>What do you do if you do not understand a word or expression in class? Do you write it down and look it up later?</li> <li>Do you have a list of new words which you study from time to time to improve your vocabulary? Are there mainly technical terms in this list or more general words?</li> <li>Would it be helpful for you to have a list of relevant technical terms for each lecture with explanations in English? Would you also like to have such a list with the German equivalents or would that not be interesting for you?</li> <li>Do you think that you will have problems writing the Master thesis in English? Will you consult a native speaker to help you with it?</li> <li>Do you think that the workload in the program increases because of the fact that it is taught in English?</li> <li>Do you think that your English language difficulties will affect your overall success in the program? Do you feel that you learn less? What exactly is different in the learning process?</li> <li>What do you think is most important for your success in the program? Your own English language skills The teachers' English language skills Your prior knowledge of the subject The workload of the program Your own work effort</li> <li>Could you already improve your English language skills since your arrival in Hamburg? In which areas? (speaking, reading, listening, writing, ...) Was that because of the lectures or because of using English with the other students? Was improving your English language skills a particular aim for you in this program or just a nice side-effect?</li> <li>Would you like to have an English language course included in the program? What should be the focus of such a course?</li> <li>Which language do you use most often outside of the classroom? How often do you use your mother tongue?</li> </ol> <p style="text-align: right;">3</p>	<ol style="list-style-type: none"> <li>Do you think you learn something from talking to the other students in English or is their English not good enough?</li> <li>When you and other students are talking in English – do you correct each other?</li> <li>Would you like to have more English native speakers as students in the program? Why would you like that?</li> <li>How would you characterize the other students' English? Are there any national differences? (Chinese/German/...)</li> <li>Do you think that some students have severe English language problems in the program? In which areas? Will this affect their success in the program? What do these students do to deal with their problems?</li> <li>Do you think that there should be a special English language test for such a program? (not only TOEFL) How representative is the TOEFL test with to your current program? Do you think the university should only admit students who have already studied abroad or have at least studied in the English language before?</li> <li>Have you noticed any intercultural problems within the group of students? Which?</li> <li>Are there students who have problems with cultural integration?</li> <li>What about German – could you already improve your German language skills?</li> <li>Is learning German a heavy extra work load for you?</li> <li>Do you think you will go to course regularly?</li> <li>Do you think the German language course should be obligatory?</li> <li>What about Chinese - could you already improve your German language skills?</li> <li>Is learning Chinese a heavy extra work load for you?</li> </ol> <p style="text-align: right;">4</p>



## Abb. XII: Interview-Leitfaden Dozenten (alle Programme)

<p>Interview Leitfaden Dozenten (alle Programme)</p> <p><b>EXPERIENCES BEFORE PROGRAM</b></p> <p>1. How much <b>teaching experience in English</b> have you had before teaching in your current program?</p> <p><b>EXPERIENCES CURRENT PROGRAM</b></p> <p>2. How <b>important</b> was it for you that your current program is taught in English? <b>WHY?</b> Do you wish to <b>improve your English language skills</b> through teaching in your current program?</p> <p>3. What was your <b>main reason for accepting the teaching offer</b>?</p> <p>4. If you could <b>design the program</b>: Would you rather offer it in English, German or in a mixture of both? <b>WHY?</b></p> <p>5. Did you <b>prepare</b> for the program with regard to your English language skills?</p> <p>6. Do you have the feeling that your <b>English language skills are sufficient</b> for teaching in this program?</p> <p>7. <b>Which areas are most challenging</b> for you with regard to the English language in the program? Listening to students – presentations, discussions, questions Holding the lecture Giving background information unprepared Preparing the written material (slights, handouts,...) Initiating a discussion among the students Correcting the written homework of the students Correcting the exams Talking to the students after class Communicating with the students outside of the classroom (Email,...)</p> <p>8. If there are some language challenges – what do you do about it? What is your <b>strategy</b> to deal with them?</p> <p>9. How much does the <b>workload increase</b> for you because of the fact that everything is done in English?</p> <p>10. For your power point slights – do you consult somebody with good English language skills to <b>correct</b> things for you?</p> <p>11. Do you use many <b>technical terms</b> during your lecture? Do you <b>explain</b> them?</p> <p style="text-align: right;">1</p>	<p>Do students sometimes ask for an explanation of the technical terms? Do you have the impression that some students have problems with the technical terms?</p> <p>12. Some students said they would like to have a <b>list of technical terms</b> for each course. Would you be willing to prepare such a list prior to the beginning of your teaching? Do you think such a list makes sense?</p> <p>13. What do you think about the fact that these students <b>learn all the technical terms in English and not in German</b>? Do these programs represent a <b>threat</b> to the German language and its usage as a scientific language?</p> <p><b>NOW LET'S TALK MORE ABOUT THE STUDENTS' ENGLISH LANGUAGE SKILLS...</b></p> <p>14. How would you <b>characterize the students' English language skills</b> in general? <b>And individually?</b> Was that what you had <b>expected</b> or did you expect better skills or worse skills?</p> <p>15. Do you think there are some <b>students with severe language problems</b>?</p> <p>16. Which <b>areas do you think are most problematic?</b> (Listening, Speaking, Reading, Presenting, Writing, Pronunciation, Grammar, Vocabulary, Technical terms)</p> <p>17. Did you notice any <b>communication problems between the students?</b> (e.g. listening to each other's presentations or questions)</p> <p>18. Do you sometimes <b>correct</b> the students' English?</p> <p>19. Do you think that some will have problems writing the <b>Master thesis</b> in English?</p> <p>20. Do you think that the <b>workload increases</b> because of the fact that it is taught in English?</p> <p>21. Do you think that the students' English language difficulties will affect their overall <b>success</b> in the program? Do you feel that they <b>learn less</b>? Do you think that they <b>don't get the basic ideas</b>? Do you think they are <b>more passive</b> in class because of their English language skills? Would they be more active in their mother tongue? What exactly is <b>different in the learning process</b>?</p> <p>22. Do you feel the students could you already <b>improve</b> their English language skills? In which areas? (speaking, reading, listening, writing,...)</p> <p>23. What do you think is <b>most important for the students' success</b> in the program? Their own English language skills The teachers' English language skills Their prior knowledge of the subject</p> <p style="text-align: right;">2</p>
<p>The workload of the program Their own work effort</p> <p>24. Do you think that an <b>English language course</b> should be included in the program? What should be the focus of such a course?</p> <p>25. Do you think that there should be a <b>special English language test</b> for such a program? (not only TOEFL) How representative is the <b>TOEFL</b> test with regard to a program like this?</p> <p>26. Do you think the program management should only admit students who <b>have already studied abroad</b> or have at least studied in the <b>English language</b> before?</p> <p>27. Would you like to have <b>more English native speakers</b> as students in the program? Why would you like that?</p> <p>28. Have you noticed any <b>intercultural problems</b> within the group of students? Which?</p> <p>29. Do you remember any interesting <b>intercultural challenges</b> during your <b>lessons</b>?</p> <p>30. Are there students who have <b>problems with cultural integration</b>?</p> <p>31. Did you notice different <b>learning styles</b> among the students?</p> <p>32. What about your <b>own teaching style</b> – do you think it is very German or American or is it international? Did you notice that some students have problems with your teaching style? What could be the reason for that?</p> <p>33. Do you feel that you use a <b>different teaching style</b> when teaching in English as compared to teaching in German? What exactly is the difference?</p> <p>34. Do you feel you use a <b>different communication style</b> when teaching in English as compared to teaching in German? (Different sentence structure, different register,...)</p> <p>35. What about <b>German</b> – do you think that it makes sense to have German language course included in the program?</p> <p>36. Do you think the teachers should do an <b>English language test</b> before entering the program? What exactly should be tested?</p> <p>37. Do you think the teachers should do an <b>English language course</b> during the program? What could be the focus of such a course?</p> <p>38. What kind of <b>'intercultural skills'</b> should the teachers have for the program? (teaching traditions, open attitude, ...)</p> <p style="text-align: right;">3</p>	<p>Do you think you have these skills?</p> <p>39. Do you think there should be <b>more English native speakers</b> among the professors? What would be the advantage of that? Would it make a major difference for the students' overall success?</p> <p style="text-align: right;">4</p>

**Abb. XIII: Leitfaden Unterrichtsbeobachtungen**

**Notizbogen für Unterrichtsbeobachtungen ohne Aufnahmen  
(v.a. für Lehrende und für Fragen und Präsentationen von Studierenden)**

**A) Language Skills**

(Key for grades: 1 = native-like; 2 = very good; 3 = good; 4 = average; 5 = elementary; 6 = beginner)

Field / Process	Grade	Comments / Examples
1. Pronunciation/intonation		
2. Fluency:		
3. Grammar (orally):		
4. Listening:		
5. Reading from sheets:		
6. Use and knowledge of technical terms:		
7. Explanation of technical terms:		
8. Use and knowledge of vocabulary in general:		
9. Explanation of vocabulary in general:		
10. Written skills (board):		
11. Written skills (sheets):		
12. Speech rate:		
13. Code switching:		
14. Incorrect translation into English:		
15. Clear and accurate expression:		
16. Complexity of sentences:		
17. Paraphrasing:		
18. Dealing with linguistic misunderstandings:		
19. Giving background information unprepared:		
20. Giving examples unprepared:		
21. Initiating a discussion:		
22. Get a discussion going:		
23. Answering questions unprepared:		
24. Making a humorous remark:		
25. Free speaking:		
26. Conveying enthusiasm:		
27. Summarizing subject matter:		

**B) Didactic Skills**

Structure	Grade	Comments / Examples
28. Providing an overview of the lecture:		
29. Supporting outline (board, orally, sheets):		
30. Use of visuals in general:		
31. Highlighting important points:		
32. Self-study indications:		
33. Giving summaries in between and at the end:		
34. Use of concrete and practical examples:		
35. Time management:		

36. Dealing with different levels of prior knowledge:		
<b>Interaction</b>		
37. Stimulation interaction:		
38. Inviting questions:		
39. Rephrasing questions:		
40. Answering questions:		
<b>Presentation:</b>		
41. Body language:		
42. Holding the students' interest:		
43. Showing enthusiasm:		
44. Adapting teaching strategy:		

**C) Intercultural Skills**

45. Avoidance of stereotypes:		
46. Avoidance of prejudices:		
47. Knowledge of other cultures:		
48. Knowledge of Chinese culture:		
49. Knowledge and respect of different learning traditions and authority:		
50. Knowledge and respect of different learning strategies:		
51. Using different teaching strategies to meet other cultures' needs:		
52. Dealing with intercultural challenges during the lesson:		
53. Dealing with intercultural misunderstandings:		
54. Making intercultural differences explicit and offering solutions/strategies:		
55. Using examples from different countries/cultures:		
56. Knowledge of the international context of the subject matter:		
57. Making intercultural comparisons within the subject matter:		
58. Dealing with culturally different gender roles:		
59. Open attitude to culturally determined students' behavior in the classroom:		
60. Inviting students to present examples from their culture:		
61. Awareness of own culture and behavior:		

**Abb. XIV: International Phonetic Alphabet (IPA)**

THE INTERNATIONAL PHONETIC ALPHABET (revised to 2005)

CONSONANTS (PULMONIC)

© 2005 IPA

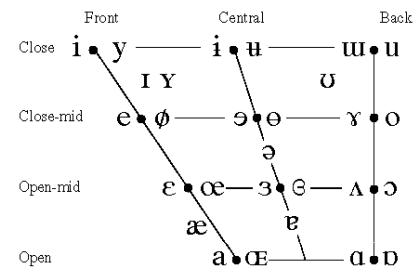
	Bilabial	Labiodental	Dental	Alveolar	Postalveolar	Retroflex	Palatal	Velar	Uvular	Pharyngeal	Glottal
Plosive	p b			t d		ʈ ɖ	c ɟ	k ɡ	q ɢ		ʔ
Nasal	m	ɱ		n		ɳ	ɲ	ŋ	ɴ		
Trill				r					ʀ		
Tap or Flap		ⱱ		ɾ		ɽ					
Fricative	ɸ β	f v	θ ð	s z	ʃ ʒ	ʂ ʐ	ç ʝ	x ɣ	χ ʁ	ħ ʕ	h ɦ
Lateral fricative				ɬ ɮ							
Approximant		ʋ		ɹ		ɻ	j	ɰ			
Lateral approximant				l		ɭ	ʎ	ʟ			

Where symbols appear in pairs, the one to the right represents a voiced consonant. Shaded areas denote articulations judged impossible.

CONSONANTS (NON-PULMONIC)

Clicks	Voiced implosives	Ejectives
◌ ɸ	ɓ	ʼ Examples:
◌ ǀ	ɗ	◌ pʼ Bilabial
◌ ǃ	ɟ	◌ tʼ Dental/alveolar
◌ ǁ	ɠ	◌ kʼ Velar
◌ ǂ	ɣ	◌ sʼ Alveolar fricative

VOWELS



OTHER SYMBOLS

ʌ	Voiceless labial-velar fricative	ɕ ʑ	Alveolo-palatal fricatives
ʋ	Voiced labial-velar approximant	ɺ	Voiced alveolar lateral flap
ɥ	Voiced labial-palatal approximant	ɥ	Simultaneous ʃ and x
ħ	Voiceless epiglottal fricative		
ʕ	Voiced epiglottal fricative		Affricates and double articulations can be represented by two symbols joined by a tie bar if necessary.
ʔ	Epiglottal plosive		

kp ts

SUPRASEGMENTALS

- ˈ Primary stress
- ˌ Secondary stress
- ː Long eː
- ˑ Half-long eˑ
- ˚ Extra-short e˚
- ◌ Minor (foot) group
- ◌ Major (intonation) group
- ◌ Syllable break .ii.ækt
- ◌ Linking (absence of a break)

DIACRITICS Diacritics may be placed above a symbol with a descender, e.g. ɲ̥

◌	Voicless	◌̥	Breathy voiced	◌̤	Dental	◌̪
◌	Voiced	◌̬	Creaky voiced	◌̰	Apical	◌̺
◌	Aspirated	◌̰	Linguolabial	◌̻	Laminal	◌̼
◌	More rounded	◌̙	Labialized	◌̘	Nasalized	◌̜
◌	Less rounded	◌̚	Palatalized	◌̟	Nasal release	◌̠
◌	Advanced	◌̟	Velarized	◌̠	Lateral release	◌̡
◌	Retracted	◌̠	Pharyngealized	◌̡	No audible release	◌̢
◌	Centralized	◌̠	Velarized or pharyngealized	◌̡		
◌	Mid-centralized	◌̠	Raised	◌̡	(ɹ̡ = voiced alveolar fricative)	
◌	Syllabic	◌̥	Lowered	◌̥	(β̥ = voiced bilabial approximant)	
◌	Non-syllabic	◌̥	Advanced Tongue Root	◌̥		
◌	Rhoticity	◌̥	Retracted Tongue Root	◌̥		

TONES AND WORD ACCENTS LEVEL

- ◌ or ˥ Extra high
- ◌ or ˦ High
- ◌ or ˧ Mid
- ◌ or ˨ Low
- ◌ or ˩ Extra low
- ◌ Downstep
- ◌ Upstep
- ◌ or ˥ Rising
- ◌ or ˦ Falling
- ◌ or ˧ High rising
- ◌ or ˨ Low rising
- ◌ or ˩ Rising-falling
- ↗ Global rise
- ↘ Global fall