
Das Studium ausländischer Studierender bei uns: Herausforderungen an Hochschule und Studienkollegs

von Ludwig Huber

1. Vorspiel

- Kann ich wirklich meine Nebenfächer frei wählen?
Oder nicht alle? Welche dann?
- Kann mir nicht mein polnisches Diplom angerechnet werden?
Wieso nur aufs Vordiplom?
- Im Zulassungsbescheid steht, daß ich noch mehr Deutsch lernen und
nochmal eine Prüfung darin machen muß: dann kann ich also noch gar
nichts anderes studieren?
- Welche germanistischen Veranstaltungen muß ich in diesem Semester
belegen? Muß ich nicht? Wann dann?
- Kann ich im 6. Semester noch eine Einführungsveranstaltung machen?
- Was sind eigentlich die Professoren?
Was machen die eigentlich?
Was geschieht, wenn mein Doktorvater weggeht?
- Müssen wir eigentlich am Semesterende gar keine Prüfung machen?
- Was meinst Du zu meinem Referatthema?
Was muß ich nun damit machen?
- Muß man eigentlich hingehen zu den Professoren, wenn die spezielle
Sprechstundentermine anbieten?
Kann ich die Anforderungen nach Kenntnis der alten Sprachen (in
Theologie) nicht auch mit Sanskrit erfüllen?
- Ich will hier eigentlich nur Deutsch lernen.
Kannst Du mir nicht bei der Hausarbeit helfen?
- Was ist mit meiner Aufenthaltserlaubnis, wenn ...?
- Wie bekomme ich einen Job?
Ist das erlaubt?

- Was soll ich denn hier in Musikwissenschaft, die ist ja nur historisch, machen? Ich wollte doch eigentlich meine Piano-Ausbildung vertiefen!
- Ich bin eigentlich Gastprofessor an der Fachhochschule: kann ich gleichzeitig Doktorand in der Erziehungswissenschaft sein?
- Wann muß man eigentlich duzen und siezen?
- Soll ich eigentlich zur Vorlesung überhaupt hingehen?
- Ich versteh vieles nicht, und wie soll ich dann auch noch mitschreiben?
- Ich kann keine Arbeitsgruppe für mich finden! Wie ist das damit?
- Wieviel Stunden soll man eigentlich machen in der Woche?
- Wo ist "Phil D"?
- Wie komme ich ins Praktikum?
- Die Anmeldeleiste ist schon voll?
- usw. usw.

Dies sind nur wenige der Fragen - und schon in die uns geläufige "Uni-Sprache" übersetzt -, die an Tutoren und Fachberater ausländischer Studierender herangetragen werden.

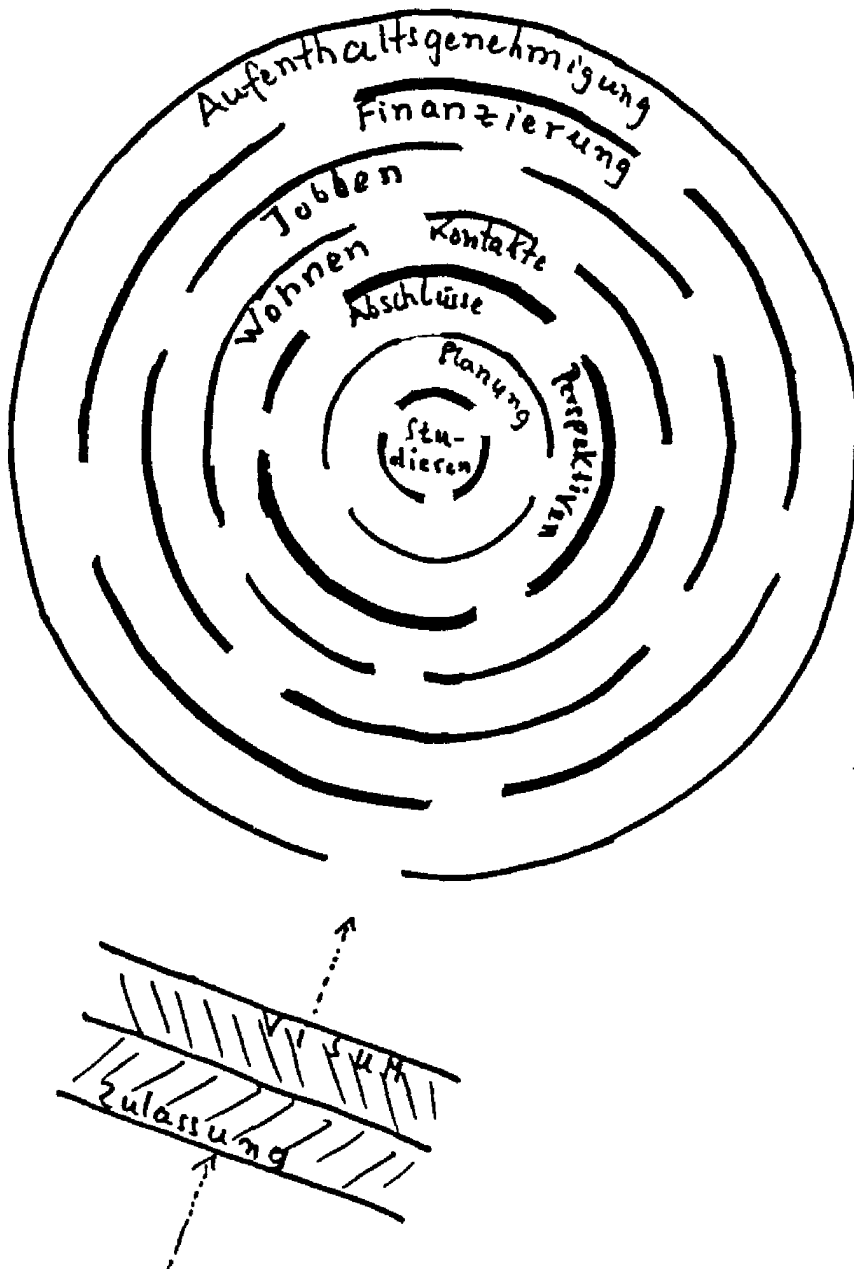
2. Probleme im Horizont ausländischer Studierender

2.1. Der Ring der Probleme - ein Überblick

Dem Versuch einer etwas stärker systematisierenden Darstellung ordnen sich diese Probleme zu Gruppen, die auf einander *überlagernden Handlungsebenen* oder in konzentrischen Ringen um das eigentliche Studium herum anzuordnen sind. Da das letztere Bild geeignet scheint, auch ein wenig das Labyrinthische dieser Studiensituation, den Hexenkessel der Probleme zu verbildlichen, gehen wir davon aus (vgl. **Bild 1**) ¹⁾.

Schon vor dem Eintritt in dies Labyrinth liegt allerdings, den weiteren Weg weithin beschattend, die doppelgipflige Hürde der *Zulassung und Aufenthaltsgenehmigung*. Welche Schwierigkeiten und Verzögerungen diese Hürde auslöst seit jener (14.) Änderung der Durchführungsverordnung zum Ausländergesetz (1982), die die Erteilung einer gültigen Aufenthaltserlaubnis zu Studienzwecken von der bereits vorliegenden Hochschulzulassung abhängig macht, die ihrerseits dann häufig in Abwesenheit nicht erteilt werden kann oder zu spät ankommt, und welchen Rückgang dies in der Zahl ausländischer Studienanfänger zumal aus Entwicklungsländern bewirkt hat, ist seither oft beschrieben und beklagt worden. Die schwierigen Einzelheiten will ich hier nicht schildern. Der HIS-Ausländerstudie (SCHNITZER u.a. 1986) liegt ein Diagramm der Stationen und Verzweigungen dieses Bewerberweges bei, der nicht von ungefähr dem

Bild 1



Plan eines jener Würfelspiele verzweifelt ähnlich sieht, bei denen man ständig in Gefahr ist, sich auf ein Feld mit der Markierung "zurück nach Null" zu würfeln.

Sogleich aber zieht sich von dieser Hürde eine Grenzlinie rund um das Studium: **die Aufenthaltsgenehmigung bleibt prekär**. Verlust der zureichenden Finanzierung und/oder Überschreitung der eigener Erwerbstätigkeit gesetzten Grenzen oder Auffälligwerden durch politische Betätigung oder aber natürlich ein Scheitern im Studium können ihren Widerruf herbeiführen. Der Gedanke an diese latente Drohung - das zeigen die Gespräche mit ausländischen Studierenden immer wieder - bleibt ihnen immer gegenwärtig, obwohl oder weil sie häufig, je länger ihr Studium dauert, auf mehr eigene Erwerbstätigkeit angewiesen sind und damit zwangsläufig in einen Raum der Illegalität hineingeraten. Ebenso führt eine Hochschulzulassungspolitik, die z.B. an einer so großen und angeblich so international orientierten Universität wie Hamburg in Germanistik nur fünf bis zehn Studienplätze pro Semester für ausländische Studienanfänger vorhält, dazu, daß diese sich für andere Fächer einschreiben, aber, wiederum eben illegal, in germanistischen Veranstaltungen studieren.

Nach dem Ring der rechtlichen ist damit auch der Ring der *finanziellen Probleme* schon angesprochen. Für "Bildungs-Inländer" (Studierende ausländischer Staatsangehörigkeit, die mit ihren Familien schon hier gelebt und hier Abitur gemacht haben) ist das BAföG mit denselben Vorbedingungen, Auflagen, Grenzen und Belastungen verbunden wie für Deutsche (die daraus ebenfalls häufig den Schluß ziehen, verstärkt selbst Geld zu verdienen, vgl. ISSERSTEDT u.a. 1986); für "echte" ausländische Studierende fehlen, was immer sonst ihre Zuschüsse von Eltern oder aus Stipendien sein mögen, die "unbaren Leistungen" und der Rückhalt in Notfällen seitens der Familie, auf die deutsche Studierende meist zurückgreifen können. Und das durchschnittliche monatliche Einkommen der ausländischen Studierenden aus Entwicklungsländern ist um 10% niedriger als das der Deutschen. Ein Viertel liegt mit seinen Einnahmen unter dem Existenz-Minimum. *Erwerbstätigkeit* ist daher in gleich hohem Maße zu finden wie bei Deutschen, aber sie hat einschneidendere Bedeutung, weil die erwerbstätigen ausländischen Studierenden aus Entwicklungsländern darauf wesentlich häufiger als Hauptquelle ihrer Finanzierung angewiesen sind, durch ihr Studium (eigentlich) zeitlich stärker beansprucht sind und schlechtere Jobs finden (vgl. SCHNITZER u.a. 1986, S.233ff.).

Auch von diesem Jobben-Müssen - und Jobs-Finden-Müssen - gehen ständige Beeinträchtigungen des Studierens im engeren Sinne aus, auch wenn damit, wie für Deutsche, auch fruchtbare Erfahrungen in anderen Bereichen und sinnvolle Gegengewichte gegen die Hochschulwelt verbunden sein mögen (vgl. HUBER 1988).

Ein Dauerproblem bleibt auch, teils verbunden mit dem Finanzproblem, das *Wohnen* (vgl. SCHNITZER u.a. 1986, S.238ff.). Es ist bekannt, daß ausländische Studierende es noch schwerer haben, Wohnungen zu finden als Deutsche

und im Durchschnitt teurer dafür bezahlen. Auch hier: Illegalität, so zum Beispiel wenn Studentenwohnheime aus an sich nicht unberechtigten Überlegungen die Quote von Zimmern für ausländische Studierende begrenzen, dann aber deutsche Studierende, die es selbst nicht lange aushalten, ihre Zimmer unter der Hand an ausländische Studierende weiter vermieten (vgl. "Ausländische Studenten als 'illegale Untermieter' in Wohnheimen", in: FRANKFURTER RUNDSCHAU vom 19.12.87). Andererseits ist dies eine der heikelsten Zonen der Berührung mit der außerhochschulischen Bevölkerung, verbunden mit vielen Erfahrungen von Nichtverstehen, Mißtrauen oder, in schlimmeren Fällen, Demütigung oder Wucher. Neue Wohnungssuche und Umziehen sind an der Tagesordnung.

Bürokratie, Ämter und Vorschriften; Arbeitgeber oder Vorgesetzte, Arbeitskollegen und Arbeitsbedingungen bei den Jobs; Vermieter, Mitmieter und Verhaltensregeln: durch alle diese Konfrontationen ziehen sich als weiterer Problembereich die Möglichkeiten und auch Tücken der *interkulturellen Kommunikation und des interkulturellen Lernens* im Alltag überhaupt. Es ist ja mehr zu bewältigen als die genannten einzelnen Aufgaben je für sich: sie hängen untereinander systematisch zusammen, wollen auch in diesem Zusammenhang verstanden werden. Jede Aktion und Interaktion im Alltag konfrontiert unerbittlich mit dem Anderssein, dem In-der-Fremde-sein, verlangt also Vorausdenken und Zurückdenken, ein Sich-Bewußt-Werden und irgendwie eine Entscheidung zwischen Anpassung oder, im Gegensatz dazu, Distanz oder, eine Art dialektischer Synthese, Bikulturalismus (vgl. GROSSKOPF 1982; SCHÖFTHALER 1984, bes. S.156ff.; SANDHAAS 1986). Von "Überschneidungssituationen" zwischen "aus der Heimat gewohnten Situationen (mit entsprechend vertrauten Handlungsmustern, sozialen Rollen und Zielen) - und - neuen situativen Strukturen des Gastlandes" hat BREITENBACH (1984, S.314, 322f.) gesprochen.

Als im Grunde durchweg auch interkulturelles Lernen muß (wie SANDHAAS ebd., S.18ff., richtig herausarbeitet) schließlich auch verstanden werden, was als Studieren in den inneren Zonen dieses Bildes einzuzeichnen ist und welchem wir uns jetzt näher zuwenden wollen. Warum war vorher in diesem doch auf Hochschuldidaktik abgestellten Beitrag überhaupt noch einmal so ausführlich über jene weiteren und doch weithin bekannten Problemkreise zu reden? Weil sie, wie ich deutlich zu machen versuchte, nicht nur einen fernen Hintergrund des Studierprozesses ausmachen, sondern immer wieder in diesen hineinwirken: meist störend, manchmal herausfordernd, immer aber Zeit, Gedanken, physische und psychische Energien beanspruchend. Die differenziertesten didaktischen Arrangements und die intensivsten Betreuungsprogramme können allein nichts ausrichten, wenn nicht auch diese Rahmenbedingungen verbessert werden, wenn nicht auch die Bundesrepublik ein für Ausländer im allgemeinen, ausländische Studierende im besonderen gastlicheres Land wird. Die Erinne-

rung hieran gehört daher als **Ceterum Censeo** an den Anfang und Schluß jeder hochschuldidaktischen Betrachtung und Aktivität hierzu.

Im Zentrum aber unseres Bildes und unseres Interesses steht das *Studienhandeln* ²⁾, begriffen als fortgesetztes Wahrnehmen/Antizipieren von Problemen/Aufgaben, Bewerten/Wählen von Alternativen, Ausführen/Auswerten der Entscheidungen. Darin bildet die methodische Bewältigung der alltäglichen **Elemente jedes Studiums** den Kern: Besuch und Aufnehmen von Vorlesungen, Vorbereitung von und Mitarbeit in Seminaren und Übungen, ggf. Arbeit an Labortisch, Rechner oder audiovisuellem Gerät, Texte besorgen, lesen und exzerpieren.

Was man "*Studententechniken*" oder "*Techniken des wissenschaftlichen Arbeitens*" nennt, ist hier zunächst gefordert: von Methoden des Lesens, Interpretierens, Exzerpierens, Memorierens über solche des Mitschreibens und Speicherns von Notizen bis zur Erstellung von Protokollen, Kurzreferaten und Seminararbeiten. In Wahrheit geht es dabei noch um mehr: um das Finden eines zur eigenen Person und Disposition stimmenden Stils in allen diesen Tätigkeiten, um die Ausprägung und Habitualisierung von Handlungsmustern und Disziplin der Arbeitsplanung und -organisation und um die Entwicklung und laufende Revision von Studienstrategien, nach denen Perspektiven, Relevanzen, Prioritäten bestimmt werden können.

Letzteres setzt bereits Orientierung und Entscheidungen im nächsten Ring voraus - oder wirft sonst immer wieder auf sie zurück - nämlich in der *Studienplanung*: Auswahl zwischen Pflichtveranstaltungen, wenn, wie in den großen deutschen Universitäten vielfach, mehrere zur Wahl stehen; Zuwahl von freien oder alternativen Angeboten aus inhaltlichem Interesse, um einer Zusatzqualifikation oder eines Nachholbedarfs willen; Entscheidung zwischen Schwerpunkten/Teilstudiengängen, wo immer solche vorgesehen sind; Planung schließlich der Kombinationen von Veranstaltungen in einem und der Sequenz über mehrere Semester bei rechtzeitiger Einbeziehung von (eventuell schwer zu bekommenen) Labor- oder Betriebspraktika. Eine enorme Menge von Informationen muß hierzu beschafft, (leider) auch immer wieder auf Verlässlichkeit geprüft, aufgenommen und verarbeitet werden: über die (scheinbaren) Offenheiten und (verklausulierten) Ausschlüsse von Alternativen in den Prüfungs- und Studienordnungen; über Anerkennbarkeit und Anrechnung vorher und anderswo erbrachter Studienleistungen; über Umfang, Regelmäßigkeit, Verlässlichkeit des Lehrveranstaltungsangebots (das ja keineswegs in jedem Semester alles bietet); über Zugangsbedingungen, Anforderungsniveau und Arbeitsvolumen der einzelnen Veranstaltungen undsofort. Zugleich sind wiederum übergeordnete Ziele als Kriterien nötig, also weitergehende Orientierung.

Das verweist auf den nächsten Horizont, den der *Abschlüsse und weiteren Pläne*. Vom vorgesehenen Abschluß, von eventuellen Plänen für ein Zweitstudium oder eine Promotion, von den Absichten und Aussichten hinsichtlich Arbeitsplatz, Berufsweg und Rückkehr ins Herkunftsland überhaupt hängen schließlich alle die genannten Entscheidungen ab.

2.2. Studienverlauf und -erfolg ³⁾

Angesichts der besonderen Probleme ist eher erstaunlich, daß Studienverlauf und -erfolg nicht so wesentlich ungünstiger sind als bei deutschen Studierenden:

- 1) Wenn man ungeachtet der außerordentlichen Schwierigkeiten bei der Erfassung von Studienabbruch (auch schon bei deutschen Studierenden) überhaupt eine Schätzung wagen will:

Etwa 20% der ausländischen Studierenden (eher aber weniger) gegenüber 10% der deutschen Studierenden (eher ansteigend) brechen ihr Studium ab (vgl. hierzu auch GROSSWICK 1982). Über die Hälfte der Abbrüche geschieht im Grundstudium, vor dem 6. Semester, bei ausländischen Studierenden aber eher später als bei deutschen.

- 2) Mit denselben Vorbehalten: die Quoten der überhaupt ihr Studium erfolgreich abschließenden ausländischen Studierenden aus Entwicklungsländern steigt über die Semester hin langsamer an als die der deutschen, kumuliert aber zu nur ca. 10% Differenz, wenn man die Messung auf das 16. Fachsemester oder später ausdehnt.
- 3) Wenn es um den Abschluß eines Erststudiums (Diplom, Magister o.ä.) geht, brauchen die ausländischen Studierenden aus Entwicklungsländern mit 14.1 Semester im Durchschnitt 1.7 Hochschul- und Fachsemester mehr als die deutschen Studierenden (an Universitäten), wenn es um den Abschluß eines Zweitstudiums oder auch um Promotion nach vorherigem Abschluß geht, brauchen sie sogar weniger Hochschulsemeister (2.5 bzw. 2) und als Fachsemester nicht mehr als die Deutschen (Dieses Ergebnis wird einerseits mitbestimmt durch die "Bildungsinländer" mit leicht günstigeren Zahlen gegenüber den "echten" ausländischen Studierenden). Andererseits wird die Länge durch das Studiensystem selbst gesteigert, nämlich technisch durch zu geringe Anerkennung von Studienstufenleistungen bedingt.
- 4) Besorgniserregend sind demgegenüber die Gesamtverweildauer in der Bundesrepublik (im Schnitt 9 Jahre für wissenschaftliche Hoch-, 7 Jahre

für Fachhochschulen) und die Gesamtstudiendauer, die aus (zum Teil nicht anerkannten) Studien zu Hause und hier erwächst (8 bis 10 Jahre).

- 5) Ungefähr 20% der ausländischen Studierenden wechseln einmal ihr Fach - keinesfalls mehr als unter den deutschen Studierenden und aus ähnlichen Gründen.

Damit wären wir einmal das Bild der Probleme des Studierens von ausländischen Studierenden durchgegangen, vielleicht mit dem Eindruck, daß auch dieses, so wie vorhin der Plan der Bewerbungsstationen, nicht von ungefähr einem Spiel ähnlich sieht: einem jener Geduldsspiele nunmehr, in denen sich kleine Kügelchen beharrlich weigern, sich in der Mitte des Brettchens zu versammeln und stattdessen an immer wieder andere der umgebenden Ringzäunchen anstoßen oder durch ihre Lücken, je nach Schiefelage des Brettchens, wieder an die Peripherie rollen.

2.3. Die besondere Herausforderung: interkulturelles Lernen

Aber stellen sich nicht alle diese Probleme für deutsche Studierende auch? Das ist eine nahezu leitmotivisch wiederkehrende Zwischenfrage in diesen Diskussionszusammenhängen. Für die äußeren Problemkreise allerdings - Recht, Finanzen, Wohnen - wird man rasch zugeben, daß sie deutsche Studierende zwar auch betreffen, ausländische aber ihnen stärker noch schutzlos ausgesetzt sind. Aber die inneren des Studienhandelns? Wird nicht über fehlende Studientechniken, unzulängliche Informiertheit, Mangel an Orientierung auch deutscher Studierender von allen Seiten geklagt?

Gewiß, die Kataloge von Orientierungsproblemen, die SANDHAAS (1986, S.8ff.) in den Bereichen Studienplanung, Ziel- und Kontextwissen, Lehrveranstaltungsbesuch und -nutzung sowie Selbststudium zusammengestellt hat, lassen sich strukturell auch auf deutsche Studierende übertragen. Nur: bei ausländischen Studierenden, insbesondere ausländischen Studienanfängern, wirkt sich jedes einzelne dieser Defizite schlimmer aus, weil die Gesamtstudiensituation labiler und das ein Studium haltende Netz selbstverständlicher kulturzugehöriger Praktiken noch viel dünner geknüpft ist. (Im übrigen: selbst wenn diese Unterschiede nicht bestehen oder nicht so groß sein sollten: um wieviel drängender noch würde die Veranlassung etwas zu tun, endlich zu reformieren, für Hochschule und auf sie vorbereitende Bildungseinrichtungen gegenüber **allen** Studierenden??)

Die Quelle dieser besonderen Schwierigkeiten ist dieselbe, aus der zugleich die besonderen Chancen und der Reiz eines Studiums "in der Fremde" hervorge-

hen: daß es sich eben, wie oben (2.1) erwähnt, immer auch um ein *interkulturelles Lernen* handelt ⁴⁾.

Das beginnt, versteht sich, mit der *fremden Sprache* (vgl. GROSSKOPF 1982): mit den überraschenden Aspekten und Unterschiedswahrnehmungen, den plötzlichen Öffnungen und Blockaden, die man beim Sprechen (und Denken) in einer fremden Sprache erfährt, aber auch mit den Lücken und Fehlern im Aufnehmen und Verstehen, die für ausländische Studierende und besonders ausländische Studienanfänger durchaus folgenreiche Risiken mit sich bringen - schon in den ersten eigens für sie gedachten Informationsveranstaltungen, erst recht in den sie nicht weiter beachtenden Vorlesungen und Seminaren. Die unzureichenden Deutschkenntnisse ausländischer Studierender stellen nicht nur das zentrale Problem ihres Studiums, oft bis zum Abschluß, dar, das regelmäßig konstatiert wird (von DANCKWORTT 1958 bis SCHNITZER u.a. 1986), aber ohne mehr Lernangebote und Mittel für diese nun einmal nicht zu lösen ist, sondern beeinträchtigen auch noch die Lösungsansätze anderer Probleme, z.B. die Angebote zusätzlicher Orientierung und Betreuung.

Es setzt sich fort, nicht minder folgenreich für die Kommunikation und Integration, in den *Verkehrsformen*, im Umgang mit Kommilitonen, Lehrenden und anderen.

Schon das Duzen und Siezen ist ein (deutsches) Paradebeispiel. Studierende untereinander duzen sich - das lernt man schnell, ist vermutlich den meisten von Hause aus "natürlich". Gegenüber Hochschullehrern "weiß man nie", auch die deutschen Studierenden wissen es nur von Fall zu Fall -, aber eben daß diese Differenzen hier immer möglich sind, ohne allzuviel Bedeutung im übrigen, muß man erst lernen. In vielen Läden und Kneipen im Uni-Viertel und bei manchem Job wird geduzt, aber nicht in allen, nicht weiter weg und nicht in der übrigen Bevölkerung. Das mit dem "Sie" gegebene Signal von Distanz empfinden ausländische Studierende, jedenfalls bestimmte, je nach Herkunftskultur und -sprache, schärfer (als deutsche):

"Bis das 'Sie' mal weg ist, das dauert ganz schön lange"
(Griechin)

"Durch das 'Sie' habe ich mich immer ausgeschlossen gefühlt ..."
(Amerikanerin)

"Das 'Sie' hindert den Gedankenaustausch zwischen Alt und Jung (...)"
(Amerikanerin)

(Studentische Äußerungen in: FREMDE DEUTSCHE (1986)2,S.124ff.).

Ähnlich viele Fallstricke bergen für beide Seiten, Ausländer und Deutsche, und dann noch wieder unterschiedlich gewirkt für Frauen und Männer, zum Beispiel die Fragen, wer wen wann und in wessen Gegenwart wie begrüßen darf (mit oder ohne Händedrücker, Küssen, Umarmen) oder wer wen wann wie zum Essen oder Kaffee oder Drink einladen (und bezahlen) darf oder muß. Wir haben solche Situationen in einem unserer Tutorenausbildungsseminare durch kurze Texte zur Diskussion oder auch zum Rollenspiel eingegeben und lernten mit den Tutoren dreierlei:

- wieviele Varianten und damit mögliche Mißverständnisse es hier gibt und wie kompliziert unsere scheinbar so selbstverständlichen und einfachen deutschen Handlungsmuster sind;
- wie sehr auch die ausländischen Studierenden, die diese inzwischen beherrschen, sich doch weiterhin darüber wundern und zum Teil daran reiben (zum Beispiel an dem Mangel an Großzügigkeit, wenn's nach dem gemeinsamen Essen einer Gruppe ans Zahlen geht);
- wie nützlich und interkulturelle Kommunikation erleichternd, ja interkulturelle Metakommunikation überhaupt erst stiftend es ist, solche Situationen einmal im Spiel von Angehörigen verschiedener Kulturen miteinander zu bearbeiten.

Solche Schilderungen ließen sich unendlich fortsetzen ⁵⁾, aber betrachten wir lieber auf der nächsten Stufe dieser "besonderen" Schwierigkeiten ausländischer Studierender die Diskrepanz, die sie verkraften müssen zwischen der Lernumwelt deutscher Hochschulen und der *Lernkultur*, in der sie ihre "didaktische Sozialisation" erfahren haben. Durch die einschlägige Literatur zieht sich jedenfalls durchgehend die Behauptung, ganz im Gegensatz zur "Lernfreiheit" deutscher Universitäten hätten die meisten ausländischen Studienanfänger eine Lernzeit hinter sich, die gekennzeichnet war durch einen fest vorgegebenen Stundenplan, hohen Anteil der Stunden in Präsenzveranstaltungen pro Woche, dichte Kontrolle von Anwesenheit und Leistungen, Vorherrschen von Lehrervortrag und rezeptivem Lernen (gegenüber etwa unabhängiger Lektüre und selbst gesteuertem Produzieren), insbesondere Auswendiglernen, und schließlich eine besonders ausgeprägte Stellung des Lehrenden als Autorität, der gegenüber Abweichung, Kritik oder Widerspruch nicht angemessen ist.

Diese Darstellung ist so verbreitet und unwidersprochen, so viele Beobachtungen werden zu ihrer Bestätigung berichtet, daß auch ich ihr bis auf weiteres folge, obwohl ich sie selbst bisher nicht überprüfen konnte. In der Tat haben auch die ausländischen Studierenden in unserem Kreis, als sie - wiederum im Kontext von Übungen zur Interkulturellen Kommunikation - von uns gebeten wur-

den, einmal Schulszenen aus ihrer Heimat vorzuspielen, allesamt Situationen inszeniert, in denen von Strammstehenlassen über Abfragen bis Nachsitzen alle Elemente eines autoritären Unterrichts vorkamen. Wenn denn ihre Lerngeschichte in Schule und College so geprägt war, dann muß der Eintritt in unsere Universitäten tatsächlich ein Schock, eben ein Kulturschock sein, und das Problem stellt sich, - auf das nachher noch einzugehen ist - was Universität, was Studienkolleg leisten, um ihn bewältigen zu helfen.

Zwei Fragezeichen müssen dennoch an dieses gängige Interpretationsmuster gesetzt werden: Werden nicht bei dieser Beschreibung, mit der deutlich eine Defizitdefinition unserer "Adressaten" vorgenommen wird, möglicherweise positive Elemente der einheimischen Lernformen anderer Kulturen (vgl. NEST-VOGEL 1986) ganz vergessen, weil sie entweder in einer Perspektive nur auf Hochschulpropädeutik unserer Façon hierzulande ausgeblendet oder tatsächlich auch in den Herkunftsländern aus den immer noch kolonialistisch bestimmten Schulen in außerschulische Bereiche abgedrängt werden? Und andererseits: Bietet unsere Universität wirklich noch und durchgängig die in diesem Argument beanspruchte "akademische Freiheit" - oder nicht vielmehr in vielen Bereichen eine chaotische Mischung von Verschulung und Laissez-faire, Bürokratisierung und Unübersichtlichkeit, die nur wie Freiheit aussieht?

3. Ansätze und Aufgaben der Problemlösung

3.1. Vorüberlegungen

In der Schlußfrage des letzten Abschnitts sollte ein Ton angeklungen sein, der allzu häufig ungehört bleibt: nicht nur sind fast alle Probleme ausländischer Studierender auch solche deutscher Studierender, wenngleich bei diesen gedämpfter, sondern auch: "das" Problem sind nicht nur die Ausländer, sondern auch die Deutschen (auch ihre Integrationsbereitschaft, Kontaktfreudigkeit) oder doch die Interaktion zwischen beiden ⁶⁾, ist nicht deren Studium, sondern die Struktur unserer Hochschulen. Dieser Ton muß hörbar bleiben, obwohl wir ihm hier nicht bis auf den Grund nachgehen können, wenn wir uns im folgenden gleichwohl einzelne, auf die Linderung der Probleme von ausländischen Studierenden zielende Maßnahmen überlegen. Vorweg sind jedoch noch einige andere Gesichtspunkte zu reflektieren, die bei jeder solchen Maßnahme, ob nun in Studienkolleg oder in Universität, gelten müssen:

a) Es gilt, sich dem häufig gestreiften Phänomen der *Heterogenität* wirklich zu stellen. Schon für die Studienkollegs wird festgestellt, daß die ihnen zugewiesenen ausländischen Studierenden, obwohl nach bestimmten gemeinsamen Kri-

terien ausgewählt, faktisch keineswegs homogene Lerngruppen bilden. Dazu seien die Kategorien, nach denen dies geschieht, zu formal, so daß der Unterricht für die einen auf dem Wege zur Universität verlorene Zeit, weil unterfordernd, für die anderen immer noch zu kurz, weil überfordernd sei (vgl. SCHNITZER u.a. 1986, S.146ff.). In der Universität, in der diese Studienkollegiaten nur eine Minderheit der ausländischen Studierenden bilden, ist diese Heterogenität erst recht überwältigend:

- * nach *Herkunftskultur*, diese wiederum je spezifisch gebrochen durch Geschlecht, soziale Schicht und eventuell Religion;
- * nach *gesellschaftlichem Status und Perspektive*: vom Angehörigen einer Minorität über den politischen Flüchtling bis hin zum für dieses Studium beurlaubten Beamten, mit dementsprechend unterschiedlichen Aussichten überhaupt zurückzukehren, eine Anstellung finden zu können;
- * nach der *materiellen Situation*: reich oder arm, durch ein Stipendium oder BAföG (teil)finanziert, kaum oder völlig auf Erwerbstätigkeit angewiesen;
- * nach der *Vorbildung vor dem Studium*: der echte ausländische Anfänger, heißt es, sei schon in der Minderheit gegenüber hie Bildungsinländern, dort Studienkollegiaten und solchen, die im Heimatland bereits studiert oder gar ein Studium abgeschlossen haben;
- * und nach *Situation im Studium selbst* mit ihren Unterschieden zwischen den häufig wohlbetreuten "Programm-" oder "Austausch"-Studierenden, den für begrenzte Zeit hereinkommenden Studierenden vor allem aus den europäischen Nachbarländern, mit ihren Diskrepanzen aber auch zwischen dem administrativ festgesetzten Studienalter (anerkannten Semestern etc.) und dem tatsächlichen Niveau.

Und so geraten sie denn vor uns nebeneinander: die bürgerlich-literarisch gebildete Professorientochter aus Buenos Aires mit Hochschullehrerambitionen, der im deutschen Schulleben schlau gewordene Bildungsinländer türkischer Herkunft, der Jura studiert (und das wohl eher mit dem Ziel, später hier zu arbeiten), der wohl integrierte und schon zu Ironie gegenüber den Zuständen im Fach fähige schwarze Wirtschaftswissenschaftler aus Nigeria und die leicht verängstigt und überfordert wirkende, noch mit Sprachschwierigkeiten kämpfende Kunststudentin aus Korea ... Fast, könnte man sagen, gibt es hier so viele Problemgruppen wie Individuen.

Woraus hochschuldidaktisch zweierlei folgt:

- (1) Jede Maßnahme muß auf äußerste Flexibilität hin angelegt sein, um diesen fast individuellen Unterschieden sich anpassen zu können.
- (2) Es käme längerfristig darauf an, diese Heterogenität nicht nur als Schwierigkeit einzukalkulieren, sondern vielmehr positiv - eben für eine bewußte interkulturelle Kommunikation - zu nutzen, unter Einbeziehung der deutschen Studierenden, versteht sich, unter denen aus anderen Gründen ebenfalls die Heterogenität wächst.

b) Damit ist schon die andere Seite dieser Heterogenität angesprochen: die ausländischen Studienanfänger sind *nicht eine tabula rasa, sind keine leeren Gefäße* und sollten auch nicht dazu gemacht, indem sie als solche behandelt werden. Bloße "Anpassung" taugt weder als theoretisches Konzept zur Analyse der in Wahrheit viel verwickelteren Interaktion dieser Persönlichkeiten mit ihrer Umgebung (vgl. das Resümee dieser Diskussion bei BREITENBACH 1984, S.312ff.), noch als praktisches Ziel der Einflußnahme *auf diese Studierenden*. Sie gehören ja gewiß zu den tüchtigen Studierenden ihres Landes, haben diese Tüchtigkeit und Initiative und anderes durch Überwindung des Hürdenlaufs zur Zulassung hier (s.o.) bewiesen, haben oft schon eine Ausbildungsphase im tertiären Sektor hinter sich, wenn nicht gar ein Fachstudium abgeschlossen und verfügen doch in jedem Fall über die praktische Kenntnis der Einheimischen von ihrer Situation und Kultur (Religion, Wirtschaft, Kunst usw.). Angesichts dessen faßt einen das Bedauern, wenn man sieht, wie in Informationsveranstaltungen von Auslandsstellen, in Vorlesungen der Universitäten - und vielleicht auch in Kursen der Studienkollegs? - auf sie eingeredet wird, als ob sie selbst noch gar nichts wüßten und zu sagen hätten. Sollte es denn wirklich so unmöglich sein, mindestens Lehrveranstaltungen, zumal Seminare, so anzulegen, daß von diesen Erfahrungen und Kompetenzen auch etwas eingebracht wird, zur Geltung kommen kann? (Auch dies übrigens eine Überlegung, die im Blick auf die wachsenden außerschulischen Erfahrungen auch auf deutsche Studierende zu beziehen ist).

c) Die Vermittlung der für das Studium bei uns notwendigen praktisch-organisatorischen Informationen und der für das Studieren als notwendig erachteten Grund- oder Vorkenntnisse und Methoden bzw. Techniken kann nicht auf einmal, im Block und vor dem eigentlichen Studium erfolgen, sondern nur mit ihm zusammen, es kontinuierlich begleitend. Dieser Satz klingt einfach, als ob ihm leicht zuzustimmen wäre, hat aber, näher betrachtet, weitreichende Konsequenzen.

Erläutert sei er zunächst am Beispiel der Studieninformationen und Wegweisungen, die ausländische Studienanfänger beim Eintritt in die Universität ver-

abreicht bekommen. Die Broschüren und Prospekte und Handzettel sind eben dadurch, vermute ich, weitgehend nutzlos, da sie für alle erdenklichen Fälle zu sein suchen und suchen müssen: sämtliche Beratungs- und Behördenstellen, sämtliche Vorschriften für Anträge zu Studium, Stipendien, soziale Vergünstigungen, Gebühren für alles Erdenkliche usw. Und in einem Beispiel der einzigen, obligatorischen Informationsveranstaltung des Akademischen Auslandsamtes der Universität Hamburg für eben zugelassene Studienanfänger, die notwendigerweise nach demselben Prinzip angelegt ist, notiere ich binnen etwa eineinhalb Stunden Informationen ("einige Hinweise") zu:

- * Selbstverständnis der deutschen Universität, Ansprüche an die Selbständigkeit der als Erwachsene betrachteten Studierenden;
- * Massensituation, Unübersichtlichkeit;
- * Notwendige Informationsquellen und Orientierungsmöglichkeiten (Termine...);
Fachberater (Sprechstunden, ...), Tutorenprogramm PIASTA (s.u.; Adressen, Termine);
Planer der Fachbereiche (was ist das), Ausländerreferat des AStA (NB: Studentenvertretung), Fachschaften (dito),
Studentengemeinden (die verschiedenen ...), das Akademische Auslandsamt (Frau X, Herr Y, Sprechstunden, Schwarze Bretter (überall), Grüne Broschüren (zu bekommen bei ...), weißes Vorlesungsverzeichnis (teuer, aber ...));
- * Finanzierung: wir (AKA) können nichts tun, Stipendien gibt's kaum, Vor-Examensförderung allenfalls (immer wieder im Landeshaushalt gefährdet; nebenbei: Bundesland Hamburg ...);
- * Keine Studiengebühren (glücklicherweise), aber: hohe Lebenshaltungskosten (düster, noch düsterer bei dünnen Ressourcen der eigenen Familien oder Länder);
- * Deutschkenntnisse (tun not); studienbegleitende Intensivkurse (zu empfehlen, Adressen ...) eventuell
Auflagen bei Zulassung (müssen bis 4. Semester erfüllt sein);
- * Zulassungsbescheide (genau lesen!) eventuell rechtzeitig Verlängerung beantragen ... (sonst droht ...);
- * Anerkennung von Studienleistungen (zuverlässige Auskunft und Beratung suchen);

- * Fachwechsel (dito; nicht auf Kommilitonen in der Mensa hören). Möglichkeiten dafür, aber ... (Zulassungsbeschränkungen, NC ...);
 - * Vergünstigungen für Studierende: Fahrscheine (Adresse), Theaterkarten (lohnt sich ...), Mensa, Krankenversicherung;
 - * Studentische Selbstverwaltung, Wahlen, Vollversammlung;
 - * Hochschulbreitensport ..;
 - * Zugang zu Hochschullehrern (oft nicht da ..), zu Kommilitonen (nicht nur mit Landsleuten zusammenglücken);
- und dann auch noch Studienplanung, Zwischenprüfungen, Abschlüsse etc. etc.

Das mag wie eine Satire aussehen, soll aber diese durchaus wohlgemeinte Bemühung überhaupt nicht verächtlich machen: ich bin sicher, daß auch dies für alle einmal so stattgefunden haben muß, weil es durch personale Vermittlung und Möglichkeit zu Rückfragen immerhin schon vielmehr treffen dürfte als die schriftlichen Informationsmittel. Aber es ist mit Händen zu greifen und den Veranstaltern als erfahrenen Beratern völlig bewußt, daß diese einmalige Information vorab als Wegweisung niemals ausreichen kann und daß auch eine einwöchige Orientierungseinheit zu Beginn des ersten Semesters weit mehr Informationen bringen wird als verarbeitet werden können. Vielmehr muß auch später, dann, wenn die Probleme im Laufe des Studierens manifest werden, Rat und Information zu Stelle sein, die sie dann in ihrer konkreten Form bearbeiten und mit den dann akuten Hinweisen lösen helfen.

Dies gilt nun meines Erachtens in analoger Weise auch für jene Aufgabe, die durch ihren Namen auf eine Vor-Ausbildung festgelegt scheint und zum essentiellen Auftrag der Studienkollegs gehört: die Wissenschafts- oder Hochschulpropädeutik. Bevor ich diese These ausführe, sind einige Bemerkungen zu den Studienkollegs selbst zu machen: in all der Bescheidenheit, die einem Beobachter von außen aus der Hochschule heraus ansteht, die doch besser erst vor ihrer eigenen Tür kehrte.

3.2. Das Dilemma der Studienkollegs ⁷⁾

Die Studienkollegs, so lese ich (zum Beispiel in SCHNITZER u.a. 1986, S. 146ff., BUNDESREGIERUNG 1986, aber auch gewissermaßen zwischen den Zeilen der Festschrift zum 25jährigen Bestehen der Studienkollegs), sind mit-

nichten eine unumstrittene Einrichtung - unbeschadet des Einsatzes ihrer Lehrenden, der relativ guten Erfolge der Lernenden im späteren Studium und der Dankbarkeit vieler ihrer ehemaligen Kollegiaten (vgl. z.B.: 25 Jahre Studienkolleg München). Sie seien (so hieß es jedenfalls damals zur Zeit der HIS-Ausländerstudie) zum Teil überbelegt, zum Teil zu schlecht mit Personal, Räumen und Material ausgestattet, isolierten die ausländischen Studierenden mehr als daß sie die Integration nach außen in die deutsche Gesellschaft und nach innen (etwa durch Pflege von Kontakt und Kooperation) förderten, seien im Curriculum zu sehr standardisiert, anstatt stärkere Spezialisierung auf das spätere Studienfach zu ermöglichen; sie würden deswegen auch der Heterogenität nicht gerecht, unterforderten die einen und überforderten die anderen; sie trieben nicht genug konkrete Studienberatung und seien in Organisation und Arbeitsformen des Unterrichts weit mehr schulförmig als daß sie die Fähigkeiten und Techniken zu hochschulischem Studieren einübten.

Die wohlwillenderen und zugleich nachdenklicheren Teilnehmer an diesen Diskussionen führen dies auf einen unbereinigten Widerspruch in Funktion und Konzept der Studienkollegs zurück: sie lavierten in ihrem Selbstverständnis zwischen dem Ziel, die unterstellten Defizite der ausländischen Studierenden an allgemeiner schulischer Bildung (als Voraussetzung der Hochschulreife) auszubessern, und dem Ziel, diese eigentlich schon als Studienanfänger anzusprechenden Leute spezifisch auf das **Hochschulstudium** ihres Faches vorzubereiten bzw. in dessen Denk- und Praxisformen tatsächlich einzuüben und gerade damit die Brücke von der mitgebrachten rezeptiven Lernkultur (s.o.) her zu bauen; mit dieser Funktion mehr noch als mit der ersten kollidierte drittens die Filter- und Selektionsfunktion, die schon durch die Zulassung zu ihnen, erst recht durch ihre Abschlußprüfung und Abschlußbenotung ausgeübt werde.

Da weder die kritischen Beobachtungen noch diese Analyse neu ist, ist auch die Tradition guter Ratschläge und Reformempfehlungen schon lang und reichhaltig. In ihrer überwältigenden Mehrheit scheinen sie mir darauf ausgerichtet, das eben aufgemachte Dilemma zugunsten einer *hochschulspezifischeren Propädeutik* aufzulösen.

Auf der didaktischen Ebene sind es die Empfehlungen, gerade dem *Selbstgesteuerten Lernen* mehr Raum zu geben und dabei einem Modell zu folgen, das stufenweise die Gegenstände und Freiräume für eigenes Entscheiden, für Selbst"management" auch in den banalen Ebenen der Zeitplanung und Arbeitsgestaltung erweitert (vgl. zum Beispiel GERSTENMAIER 1987, bes. S.17ff.). Ähnlich akzentuiert das Konzept von HARTMUTH (1985) die Selbstverantwortung der Studierenden für das Lernen, von den häuslichen Arbeiten über die Präsenz im Unterricht bis zur Kontrolle des eigenen Lernerfolgs. Mehr konkrete Einübung in Techniken des Studierens und wissenschaftlichen Arbei-

tens und bessere Orientierung in Hochschule und Studiensystem wird in der mehr politikberatenden Literatur gefordert (vgl. SCHNITZER u.a. 1986, S.12f.; WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT 1987, S.12f.). Selbsttätiges Studienhandeln schließlich ist zugleich Weg und Ziel des ebenfalls über mehrere Stufen zu führenden **Interkulturellen Lernens**, wie es SANDHAAS (1986) für die ausländischen Studierenden konzipiert. Dieser Richtung kann ich mich nur anschließen.

Auf der curricularen Ebene führt diese Stoßrichtung auf eine noch weitergehende *Binnendifferenzierung* und Flexibilisierung des Kurssystems an den Studienkollegs (vgl. ebd.), die schließlich erlauben würde, daß die Kollegiaten all das ihnen nötige Propädeutische, ihr Deutsch, ihre Kenntnisse in Hilfsdisziplinen und ihre Studientechniken etc. bereits an ihrem Spezialfach sich aneigneten. Konsequenter finde ich dieses Hinarbeiten auf eine bescheiden und konkret formulierte Studierfähigkeit zum Beispiel in dem Konzept der Fachpropädeutik von HARTMUTH (1985) anvisiert.

Auf der institutionellen Ebene entspricht dem die Empfehlung, die Studienkollegs enger an, besser noch in die Hochschule einzubinden und die Grenzen zwischen den Einrichtungen, den Lehrkörpern und den Kursen beider fließender zu machen (FITTERLING 1985; SCHNITZER u.a. 1986, S.13 f., 151ff.; WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT 1987, S.12f.). In der Konsequenz dessen läge eine beide Einrichtungen übergreifende propädeutische oder einführende Phase von Fach- und unterstützenden Kursen, die sowohl der Heterogenität der jetzigen Klientel der Studienkollegs besser gerecht werden als auch die derzeit am Studienkolleg, vielleicht oft fälschlich, vorbeigeführten ausländischen Studienanfänger, die eigentlich ebenfalls dergleichen bräuchten, in sich aufnehmen könnte (ebd.).

Wenn ich recht sehe, wurden und werden diese Empfehlungen nicht umgesetzt (für die mikrodidaktische Ebene ist dies allerdings schwer zu beurteilen und nur eine Vermutung).

Wenn aber so lange so zahlreiche, so plausible und übereinstimmende Empfehlungen dennoch nicht befolgt werden, muß man sich, statt sie weiter verbessern zu wollen, nach den möglichen tieferen Gründen dieser Widerständigkeit fragen. Da kämen mehrere in Betracht, die ich allerdings hier nicht weiter prüfen kann. Die nächstliegende Vermutung wäre zum Beispiel, daß die Selektions- und Filterfunktion vor endgültiger Zulassung entscheidender ist als eigentlich zugegeben und daß diese nicht durch eine Integration der Studienkollegs in die Hochschule und faktische Identität der Zulassung zu beiden geschwächt werden soll, oder daß von einer Differenzierung, hochschulischen Ausgestaltung und Ausweitung der propädeutischen Phase im oben genannten Sinne eine Verteue-

rung befürchtet wird (die meines Erachtens nicht unbedingt sein müßte) - oder eine Aufweichung kontrollierter schulischer Effizienz, die "man" auf jeden Fall vermeiden will.

3.3. Wissenschaftspropädeutik oder -synpädeutik?

Nur einem weiteren Grund will ich weiter nachgehen: Könnte es eventuell sein, daß sich in der beharrenden Struktur ein ebenso beharrliches Denkmuster hält und manifestiert, das eine viel tiefere und breitere Verwurzelung in der deutschen Gegenüberstellung und Zuordnung von allgemeinbildendem Gymnasium und Universität überhaupt besitzt? Erstaunlich ist jedenfalls, wie viele der Argumente und Argumentationsfiguren aus dem Streit um die Oberstufenreform hüben und drüben sich puncto Studienkollegs wiederholen.

Die Geschichte der Oberstufenreform zumindest seit 1945 ist ja nichts anderes als die Geschichte immer neuer Versuche, das hergebrachte Konzept, wonach Allgemeinbildung und speziell Studierfähigkeit durch eine bestimmte, umschriebene Menge von Fächern zu definieren und zu erreichen ist, zu überwinden. Schon allein angesichts von Stofffülle und Wissensexplosion, die jenes Konzept immer unrealistischer erscheinen ließen, zielten andere Konzepte, je nachdem auf formale Fähigkeiten als Lernziele, auf exemplarische Initiationen in Erfahrungswelten unserer Kultur, auf Aufgabenfelder oder Problembereiche, denen die Fächer nur unterzuordnen waren, oder schließlich auf die Herausstellung der allgemeinen Aspekte gerade an spezialisierten Studien. Es ist zugleich die Geschichte des immer neuen Scheiterns dieser Versuche an einer letztlich auch in sozialer Hinsicht konservativen und eben dadurch nach wie vor übermächtigen Position. Abwechselnd wird sie von um die Reproduktion ihres sozialen, privilegierten Status eifernden Eltern und von um den Erhalt ihres Schultyps und Ranges besorgten Gymnasiallehrern (und Professoren) wieder zur Verteidigung aufgerüstet.

Nichtsdestotrotz ist, so glaube auch ich, eine zukunftssträchtige Lösung nur in der anderen Richtung zu finden. Allgemeinbildung (als Ziel) und Wissenschaftspropädeutik (als Prozeß) haben das gemeinsam, daß sie nur durch Spezialisierung hindurch, nicht an ihr vorbei zu haben sind. Um diese These weiter zu verfolgen, muß ich allerdings sagen, wie ich diese vielvernutzten Begriffe definiere:

Allgemeinbildung akzentuiert einen besonderen Grad Bildung: Wenn diese nämlich dahingehend durchgeformt und ausgeprägt ist, daß das jeweils individuell Angeeignete, Gekonnte und Erfahrene den anderen mitgeteilt, mit ihnen geteilt werden kann (was Empathie und Selbststre-

flexion oder gar -relativierung, Bereitschaft zur Verständigung mit anderen und Orientierung auf die gemeinsamen Zukunftsprobleme der Menschheit voraussetzt oder einschließt).

Wissenschaftspropädeutik erschließt einen der wesentlichen Erfahrungs- und Könnensbereiche, die für Allgemeinbildung notwendig sind. Sie bezeichnet den Prozeß, in dem die Fähigkeit ausgebildet wird, sich prinzipiell mit wissenschaftlicher Erkenntnis auseinanderzusetzen, dahingehend, daß Fragen nach Ausgangslagen, Problemdefinitionen, Methodenimplikationen, Inhaltsrelevanz, gesellschaftlichen Folgen und Erkenntnisinteresse gestellt und erörtert werden können, aber auch in die Forschung nach einem jeweils gültigen Paradigma eingeführt wird und zugehörige Arbeitstechniken vermittelt werden.

Dieser Prozeß mag einer längerfristigen spezialisierten und auf einen Wissenschaftlerberuf zielenden Beschäftigung mit Wissenschaft, wie es Studium bedeutet, vorangehen, und insofern ist er *propädeutisch*, - übrigens auch für solche, die nicht studieren werden. Er kann sich aber - das ist hier wichtig - nur anhand eines "Eintauchens" *in* Wissenschaft an einer Stelle, anhand einer exemplarischen Erfahrung *von* einer Wissenschaft vollziehen. Insofern ist er eigentlich nicht als *propädeutisch*, sondern als, *sit venia verbo*, *sympädeutisch* zu denken: *als die Einführung in das Studium einer Wissenschaft begleitend*. Das Prinzip einer solchen Wissenschaftspropädeutik besteht darin, durchaus sich schon auf den Einstieg in eine spezialisierte Wissenschaft einzulassen, aber mit der Muße und Umsicht, alle einzelnen Schritte dabei nicht nur zu tun, sondern auf darin steckende allgemeinere Fragen hin zu reflektieren: daß und wie die wie Naturgesetze daherkommenden Formeln historisch sind und mitnichten selbstverständlich; nach welchem Paradigma man wie einer Konvention folgend arbeitet; was alles man von der komplexen Wirklichkeit ausblendet und zurechtschneidet, indem man sich die Probleme so definiert, wie sie durch die jeweilige Disziplin gelöst werden können; wie künstlich die Methoden sind und wie sehr Kunstprodukt oder soziales Konstrukt ihre Ergebnisse; welche sozialen Faktoren, zum Beispiel Konkurrenz, Kooperation, Machtgefälle und Finanzquellen das wissenschaftliche Geschäft wie beeinflussen usw. usw.

Diesen Gedanken gegen die Tradition der gymnasialen Oberstufe im allgemeinen weiter durchzusetzen, fordert noch viel Kraft, ebensoviel oder mehr die Aufgabe, das einführende Studium an den Hochschulen entsprechend hochschuldidaktisch zu verändern.

Für die Studienkollegs aber, deren Studierende immerhin schon auf ein bestimmtes Fachstudium hin orientiert sind, spräche meines Erachtens vieles dafür, eine stärkere und frühere Spezialisierung auf dieses Fach zuzulassen und zu

fördern. Alles übrige, was denn noch gelernt oder nachgeholt werden muß, vom Deutschen selbstverständlich bis zur Landeskunde und Mathematik, müßte sie mit Bezug darauf zu lernen erlauben, wenn und wann der Bedarf dazu auftritt. Voraussetzung dabei ist eben, daß dieses Fachstudium sich nicht nach der jetzigen Weise der Universitäten vollzieht, die man nur als ein "Blindlings-darauflos-studieren" bezeichnen kann, bei dem meist weder die Studientechniken thematisiert, geschweige denn geübt noch die oben beispielhaft angedeuteten Fragen reflektiert werden. Vielmehr ginge es um ein Studieren mit einer Bedachtsamkeit, die die oben aufgeführten Reflexionen einbezieht.

Bei einer solchen Anlage der Propädeutik als Synpädeutik wäre der Übergang ins eigentliche Hochschulstudium, das sich, nicht nur der ausländischen Studierenden wegen, ebenfalls in dieser Weise ändern müßte, fließend. Wie bei den organisatorisch-technischen Informationen - jetzt ist diese Parallele wohl deutlich - ginge es nicht um eine einmalige oder sei es auch einjährige Unterrichtung *auf Vorrat* vorab, sondern um begleitendes Aufgreifen und Bearbeiten der Probleme und möglichen Aktivitäten, wann immer sie auftreten, *im Verlauf* des schon beginnenden Studiums.

3.4. Mögliche und notwendige Entwicklungen an den Hochschulen

Solche Empfehlungen an die Studienkollegs nun noch weiter auszubauen und zu konkretisieren hindern mein mangelndes Wissen von ihrer schon gegenwärtigen Praxis und meine externe Position, in der ich zu leicht als Besserwisser wirken könnte. Das bis hierhin Gesagte sei also im Grunde als eine große Frage an die Studienkollegs verstanden, die selbst aus ihrem Fundus heraus sie am besten würden beantworten und weiterbetreiben können, wenn sie sie denn als berechtigt akzeptieren.

Eher gilt es, den Besen auch noch vor oder hinter der eigenen Tür zu schwingen. Da gibt es nun allerdings viel zu kehren: Wenn, wie oben gesagt, Probleme der ausländischen Studierenden nichts anderes als, wenn auch verstärkt, die Probleme der Studierenden überhaupt sind, dann folgt daraus auch, daß jetzt eigentlich das gesamte Alphabet von Studienreformkonzepten und -forderungen aufzusagen wäre, die zum Teil nicht minder ehrwürdig und dennoch unbefolgt sind als die oben genannten Empfehlungen an die Studienkollegs.

Also seien doch nur einige der im Hinblick auf die ausländischen Studierenden dringendsten angesprochen:

- 1) Die oben skizzierten Ideen zu einer "Wissenschaftssynpädeutik" harren einer Verwirklichung auch in eigentlich allen Studienveranstaltungen der ersten

Semester (denen sie dort ebensowenig durch eine ein- oder zweiwöchige Orientierungseinheit am Semesteranfang abgenommen werden können). Vorgebliche Zwänge des Stoffpensums und daraus folgende Zeitknappheit sowie die großen Teilnehmerzahlen werden dagegen angeführt. Mängel in der hochschuldidaktischen und wissenschaftstheoretischen Kompetenz der Lehrenden wirken aber meines Erachtens faktisch mindestens gleichermaßen hindernd. Letzterem versuchen wir durch Angebote hochschuldidaktischer Seminare abzuwehren - aber mit welchem Echo?

2) Daß große Vorlesungen - die zum Teil für bestimmte Zwecke, zum Beispiel Vorführen, sinnvoll, zum Teil der Studentenzahlen wegen unersetzbar sind - so wenig Raum zur Kommunikation geben, daß Seminare ganz von der Güte der studentischen Referate abhängig und im übrigen zum Teil schlecht vorbereitet und daher langweilig sind, daß es in den geistes- und sozialwissenschaftlichen Studiengängen so wenig Anlässe und Formen der Kontrolle des eigenen Lernerfolgs und Stands gibt: das sind Kritikpunkte gerade auch der ausländischen Studierenden. (Nicht nur derer aus Entwicklungsländern, sondern zum Beispiel - wie mir eine Diskussion mit Studentinnen vom Smith-College an der Universität Hamburg zeigte - auch von amerikanischen, die da ein ganz anderes Niveau der Didaktik gewöhnt sind). Um die Mittel der Abhilfe und die Aussichten, sie einsetzen zu können, steht es so trübe wie zum ersten Punkt.

3) Deswegen sind besondere *zusätzliche Beratungs- und Betreuungsangebote* für ausländische Studierende, besonders ausländische Studienanfänger einstweilen unentbehrlich. Nach übereinstimmender Einschätzung der einschlägigen Studien und Empfehlungen gilt dafür:

- * Sie müssen ihren Schwerpunkt in der Studieneingangsphase haben, in der der Kulturschock bewältigt, die Praktiken eingeübt und die Weichen für Studienplanung und -erfolg gestellt werden müssen (vgl. zum Beispiel SANDHAAS 1986).
- * Sie müssen der Heterogenität (siehe oben) gerecht werden können und deswegen auf Betreuung in sehr kleinen Gruppen und gar fallweise individuell angelegt sein und in der Organisation flexibel genug, um auf die jeweils auftretenden Fragen schnell reagieren zu können.
- * Sie müssen nicht nur um der Wissenschaftssynpädeutik (siehe oben), sondern auch um der Spezifik der Studienordnungen und -bedingungen willen näher am jeweiligen Fach sein, als die Akademischen Auslandsämter beim besten Willen sein können, und dichter bei den Erfahrungen und Nöten der Studierenden, als es durch noch so wohlmeinende Fachberater aus dem Lehrkörper möglich ist.

Alles dies sind die Gründe, aus denen insbesondere die Einrichtung von *Mentoren- oder Tutorenprogrammen* für ausländische Studierende empfohlen wird (vgl. WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT 1987, S.14ff.), die erst in Marburg zu einem von der Bund-Länder-Kommission geförderten Modellversuch TOFAS (Tutorenunterstützte Orientierung für Ausländische Studierende; Koordination: Doris KROHN; wissenschaftliche Begleitung Prof. FLECHSIG / B. SANDHAAS, Göttingen, vgl. FLECHSIG u.a. 1986) und dann in dessen Nachfolge zu unserem nur mit "Bordmitteln" finanzierten "Programm zur Integration ausländischer Studienanfänger an der Universität Hamburg" (PIASTA; Koordination und Leitung: Doris KROHN und der Verfasser) geführt haben.

Dessen tragendes Element sind studentische Tutoren, die über die Fachbereiche verteilt die ausländischen Studienanfänger schon in Orientierungseinheiten oder Einführungswochen der Fachbereiche begrüßen, regelmäßige Kleingruppentreffs mit ihnen durchführen, ebenfalls regelmäßig Sprechstunden für sie anbieten und ihnen überhaupt, einmal vertraut geworden, als Ansprechpartner, als "bekanntes Gesicht" in Aufzug, Fluren, Bibliotheken zur Verfügung stehen. Die Tutoren selbst werden aus den Tutorenmitteln des Akademischen Senats finanziert, durch uns ausgewählt. Wir suchen möglichst ältere ausländische Studierende dafür zu finden, die alle die Probleme des Studiums und Alltags schon durchgemacht haben, die den jüngeren erst noch bevorstehen, oder sonst deutsche Studierende, die ihrerseits schon im Ausland studiert oder gearbeitet haben und wenigstens dieses "Gefühl" kennen. Die Tutoren werden vorab zu einer Vorbereitung (besonders zur Präzisierung ihrer Aufgaben und Rolle, zur Einübung in Beratung, Diskussionsleitung, Besprechung von Arbeitstechnik etc. und zur Sensibilisierung und Reflexion im Bereich interkultureller Kommunikation) und im Semesterverlauf zu Supervisionssitzungen gebeten. Ein Wochenendseminar mit allen, Tutoren und "Schützlingen", besonders zum Problem der Studienplanung, wird das ganze abschließen.

Die ersten Erfahrungen (nach einem halben Semester):

Die Probleme der ausländischen Studienanfänger sind in der Tat genau so vielfältig oder noch mehr als erwartet (siehe oben 1.) und übrigens nicht mit dem ersten Semester erledigt, so daß wir künftig auch ausländische Studierende in den mittleren Semestern noch einbeziehen werden. Andererseits manifestiert sich der objektive (bzw. von uns vorausgesetzte) Beratungsbedarf keineswegs in gleichem Maße oder so stark im subjektiven, daß dadurch andere Abhaltungen (zum Beispiel zeitliche Belastung) von selbst überwunden würden: es ist vielmehr nötig - und unsere Tutoren werden das hoffentlich tun können -, auf die ausländischen Studierenden zunächst aktiv ("werbend") zuzugehen und sie ebenfalls aktiv nach Studienpraxis und -schwierigkeiten zu befragen. Schließlich

gibt es ein Nebeneinander von Beratungsangeboten - Akademisches Auslandsamt, Fachberater, AStA, unser Programm PIASTA und sogar der Hochschulbreitensport - die noch mehr in einem Miteinander zusammenspielen können und müßten.

4) Sind darüber hinaus vielleicht auch *spezielle Studien für ausländische Studierende* angebracht? Keiner der Empfehlungstexte spricht sich für spezielle grundständige Studiengänge für ausländische Studierende aus; das Hauptargument ist "Isolation" (oder: "Ghetto"). Bezüglich spezieller Postgraduiertenstudien, von denen es in der BRD immerhin schon mehr als ein Dutzend gibt (vgl. WASSERHESS 1986), sind die Einschätzungen widersprüchlich. Denkt man weniger an den Gewinn, den unsere Universitäten davon haben können, und mehr an die Probleme des brain drain aus den Entwicklungsländern, an die Anerkennungsschwierigkeiten für deutsche Abschlüsse und an die Notwendigkeit, Forschungspotentiale und damit die Basis auch für Postgraduate Studies in den Entwicklungsländern selbst zu entwickeln, wird man lieber an den Aufbau kooperativer Ausbildungsgänge dort herangehen. Wirklich bedenkenswert scheinen dagegen die Vorschläge, hier und da einige ergänzende Lehrveranstaltungen ins Studienangebot aufzunehmen, die die Belange der ausländischen Studierenden stärker berücksichtigen. Dazu können Veranstaltungen gehören, die ihnen gewissermaßen landeskundliches Hintergrundwissen vermitteln, das den Eingeborenen unserer Kultur selbstverständlich ist und deswegen in zum Beispiel wirtschafts-, rechts- oder sozialwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen gar nicht thematisiert wird. (Solche gibt es im Fachbereich Wirtschaftswissenschaften in Hamburg). Oder es könnten Veranstaltungen sein, die speziell darauf angelegt sind, daß die ausländischen Studierenden ihre Erfahrungen und Perspektiven einbringen und so in einen wirklich interkulturellen Dialog mit ihren deutschen Lehrern und Kommilitonen kommen können (so etwas gibt es bei uns in einem allerdings von Überfüllung beeinträchtigten literaturwissenschaftlichen Seminar, aber auch in solchen der Vergleichenden Erziehungswissenschaft).

Konzepte für Veranstaltungen solcher Art, die das hier nun viel erwähnte interkulturelle Lernen explizit machen, zu entwickeln und zu erproben, könnte und sollte eine gemeinsame Aufgabe von Hochschulen und Studienkollegs sein. Bei der Vorbereitung unseres Programms und dieses Artikels fiel mir irgendwann auf, daß wir selbst in Alltagsgesprächen mit Auslandsstudium etwas "Tolles", vielleicht Aufregendes, eine Chance und vielleicht ein Abenteuer assoziieren, während sich bei "Studium ausländischer Studierender in der BRD" immerfort Gedanken, Probleme, Schwierigkeiten oder gar Misere nach vorn drängen. Vielleicht ist das ja ein Symptom des "Helfer"-Syndroms oder der Ausdruck latenten, schlechten Gewissens; jedenfalls aber birgt es die Aufforderung, aus dem letzteren das erste, das spannende und fruchtbare Auslandsstudium zu machen, wo es das noch nicht ist.

Summary

Problems which foreign students, especially from Third World countries, are facing in the Federal Republic, are described as concentric circles challenging intercultural learning. If universities wish to support foreign students and to soften some of these problems they ought to direct their teaching in general and particularly tutoring and counselling to the heterogeneity of these students, to draw upon their experiences and competence, and to offer opportunities for information, orientation and reflection not only before, but also along with the courses of study. As a consequence the paper argues for more assimilation of or cooperation between universities and Studienkollegs (preparatory institutions for foreign students in the FRG), for rather "Synpaedeutics" than "Propaedeutics" to academic studies.

Literatur

- BREITENBACH, D.: Ausländerstudium an deutschen Hochschulen als Gegenstand sozialwissenschaftlicher Forschung. In: GOLDSCHMIDT, D. u.a. (Hrsg.): Forschungsgegenstand Hochschule. Frankfurt: Campus, 1984, S.309-327.
- BREUER, F. u.a.: Psychologie des wissenschaftlichen Lernens. Münster (Arbeiten zur sozialwiss. Psychologie, H.4), 1975.
- BUNDESREGIERUNG: Situation und Perspektiven des Studiums ausländischer Studierender in der Bundesrepublik Deutschland. Antwort auf eine große Anfrage. Bonn: BMBW (Bildung und Wissenschaft aktuell H. 3/86), 1986.
- DANCKWORTT, D.: Anpassungsprobleme von Studenten und Praktikanten aus Entwicklungsländern in Westdeutschland. Hamburg 1958.
- ENTWISTLE, N.J.; RAMSDEN, P.: Understanding Student Learning. London: Croom Helm, 1983.
- FITTERLING, D.: Diener zweier Herren? In: Lernen und Lehren am Studienkolleg. Saarbrücken 1985, S.107-114.
- FLECHSIG, K.-H.; KROHN, D.; SANDHAAS, B.: Abschlußbericht zum Forschungsprojekt "Entwicklung und Evaluierung eines Autorengestützten Orientierungsprogramms für ausländische Studenten (TOFAS). Göttingen: Institut für Interkulturelle Didaktik der Universität (Hektogr. Ms.), 1986.
- FREMDE DEUTSCHE. Alltagskultur aus der Sicht ausländischer Studierender. Tübingen: Universität (Ludwig-Uhland-Institut), 1986.
- GERSTENMAIER, J.: Anforderungen der Universität an Studienanfänger - Konsequenzen für die Ausbildung am Studienkolleg. In: Studienkolleg-Studien-Dokumente-Materialien (hrsg. vom Studienkolleg Bochum), H.22. Bochum 1987, S.3-20.
- GROSS, B.; ZWICK, M.: Studienabbruch bei Studenten aus Entwicklungsländern in der Bundesrepublik Deutschland: Umfang, Ursachen, Folgen. Saarbrücken 1982.
- GROSSKOPF, S.: Kulturschock und Fremdverhaltensunterricht: Ausländische Studenten in der BRD. Regensburg 1982.
- HARTMUT, F.: Auf dem Weg zu einer Unterrichtskonzeption. In: Lernen und Lehren am Studienkolleg. Saarbrücken 1985, S.149-160.
- HUBER, L.: Verändertes Bildungsverhalten, Wandel der Studentenrolle und Studien-

- zeit. Beitrag zum HIS-Kolloquium "Studienzeiten auf dem Prüfstand". Bonn 18./19.05.1988.
- ISSERSTEDT, W. u.a.: Das soziale Bild der Studentenschaft. 11. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerks. Bonn-Bad Godesberg (Studien zu Bildung und Wissenschaft, hrsg. vom BMBW) 1986.
- 25 JAHRE STUDIENKOLLEG MÜNCHEN. München: Selbstverlag Studienkolleg, 1985.
- LERNEN UND LEHREN AM STUDIENKOLLEG. Festschrift zum 25jährigen Bestehen des Studienkollegs. Hrsg. von der Arbeitsgemeinschaft der Direktoren der Studienkollegs. Saarbrücken 1985.
- NESTVOGEL, R.: Einheimische und westliche Bildungsformen in Schwarzafrika. In: Deutsch als Fremdsprache, 1986.
- SANDHAAS, B.: Studienprobleme von Studierenden aus Ländern der Dritten Welt. In: Studienkolleg (hrsg. vom Studienkolleg Bochum), H.20. Bochum 1986, S.6-31.
- SCHEERER, R.: Organisationsformen der Studienkollegs. In: Lernen und Lehren am Studienkolleg. Saarbrücken 1985, S.83-88.
- SCHNITZER, K. u.a.: Probleme und Perspektiven des Ausländerstudiums in der Bundesrepublik Deutschland. Hannover: HIS (Hochschulplanung 58), 1986.
- SCHÖFTHALER, T.: Zur Begründung interkultureller Erziehung aus dem Streit um verbindliche Maßstäbe intellektueller Entwicklung. In: Neue Sammlung 24 (1984), S.149-165.
- WASSERHESS, W.: Kleiner Wegweiser zu entwicklungsländerbezogenen Postgraduiertenstudiengängen und Weiterbildungsangeboten an Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland einschl. Berlin (West). Bonn: Deutsche Stiftung für internationale Entwicklung, 1986 (2., erw. Auflage).
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT BEIM BMZ: Empfehlungen zum Studium von Studierenden aus Entwicklungsländern in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: BMZ (BMZ-aktuell), o.J.

Anmerkungen

- 1) Der Überblick gilt den konkreten Studienschwierigkeiten ausländischer Studierender in praktischer Absicht, nicht der Forschung über sie und deren theoretischer Problematik. Für einen umfassenden Bericht über diese vgl. vielmehr BREITENBACH (1984).
- 2) Diesen Begriff führt SANDHAAS (1986) in die Analyse des Studiums von Ausländischen Studierenden ein, u.a. weil er, an handlungstheoretische Konzepte anschließbar, die Elemente der Kognitionen, Entscheidungen/Wahlen usw. akzentuierte. Der Begriff ist just aus diesen Gründen in der Untersuchung der Studiertätigkeit im allgemeinen längst etabliert (vgl. BREUER u.a. 1975; und die Gruppe der auf study oder learning strategies gerichteten Arbeiten, z.B. ENTWISTLE/RAMSDEN 1983).
- 3) Hier im wesentlichen SCHNITZER u.a. (1986, S.179ff.).
- 4) Viele Anregungen und Hinweise zum Folgenden verdanke ich Doris KROHN.
- 5) Genaue Daten über Kontaktprobleme und Isolation liegen mir nicht vor.
- 6) Ein Stipendiat der Otto-Benecke-Stiftung schrieb uns in einen Fragebogen hinein:

"Der Mensch ist überall Ausländer! Integration ist ein Problem auf zwei Seiten - von Ausländern und Deutschen: Man kann sich nicht integrieren, wenn man nicht akzeptiert wird. Oft sind Kontakte ein bißchen Integration gegen ein bißchen Exotik. Mehr nicht! Der Mensch bleibt danach immer noch fremd anderen gegenüber und manchmal sogar sich selbst."

7) Zu ihrer Bedeutung: 10% aller ausländischen Studienanfänger, jedoch 25% aller "echten" ausländischen Anfänger aus Entwicklungsländern erleben und durchlaufen Studienkollegs als erste und durchaus entscheidende Bildungsinstitution der BRD für zumeist 2 Semester (vgl. SCHNITZER u.a. S.145f.).

Mediziner Ausbildung

Die Hochschuldidaktik der Medizin findet in der laufenden hochschuldidaktischen Diskussion in der Bundesrepublik nicht die Beachtung, die ihr gebührt. Um dieses Defizit etwas auszugleichen, soll auf die beiden folgenden Veröffentlichungen aufmerksam gemacht werden.

Von dem Arbeitsbereich "Didaktik der Medizin" des Fachbereichs Humanmedizin der Frankfurter Universität sind auf der Grundlage einer Umfrage Forschungsprojekte zur Mediziner Ausbildung an deutschen Hochschulen zusammengestellt worden. Der Bericht über diese Umfrage ist unter dem Titel "FIMA" (Forschungsprojekte und Innovationen in der Mediziner Ausbildung. Übersicht 1985 - 1988) veröffentlicht worden. (Hrsg.: R. LOHÖLTER, FB Humanmedizin, UNI Frankfurt) Die Zusammenstellung der Projekte selbst ist von S. DROLSHAGEN besorgt worden. Die aufgelisteten Forschungsprojekte weisen ganz unterschiedliche Problembereiche, Untersuchungsmethoden und -ziele aus. Die Zusammenstellung erfolgte nach Institut/Klinik, For-

schungsthema, Bearbeiter, Kurzbeschreibung des Forschungsthemas, Finanzierung, Zugehörigkeit zu einem Forschungsprogramm, Publikation.

Diese vorgelegte Bilanz zu Forschungsprojekten in der Mediziner Ausbildung bietet eine erste zusammenfassende Darstellung laufender Arbeiten an deutschen Universitäten, wenn sie auch noch nicht, wie die Herausgeber feststellen, vollständig sein kann, da möglicherweise nicht jedes Projekt zur Mediziner Ausbildung rückgemeldet worden ist.

In zwangloser Reihenfolge erscheint das Wissenschaftliche Organ zu Ausbildungsfragen in der Medizin, die "Medizinische Ausbildung" - Forum zur Erforschung der ärztlichen Aus-, Weiter- und Fortbildung. Diese Zeitschrift ist das Mitteilungsblatt der Gesellschaft für medizinische Ausbildung (Redaktionsleitung: Prof. Dr. Dietrich HABECK, IfAS der medizinischen Fakultät, Domagstr. 3, D-4400 Münster). Heft 1/1988 der Zeitschrift ist im Mai 1988 erschienen. Die Themen des Heftes versuchen, das weite Feld

(Fortsetzung S. 112)